

Florence ELOY, Université Lille 3, EHESS-CEMS
Thème Culture juvénile, culture scolaire

Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège

Cette contribution a pour objectif d'interroger les stratégies d'utilisation de la culture juvénile par les enseignants dans le cadre de l'éducation musicale au collège. Cette discipline se propose en effet de transmettre des contenus musicaux parfois très éloignés des préférences musicales des collégiens¹, ainsi que des schèmes d'appréciation qui présentent un lien fort avec la tradition savante de réception musicale, très inégalement maîtrisés par les élèves (insistance sur la figure de l'« Auteur », sur l'aspect formel des œuvres, ou encore contextualisation des morceaux dans une période historique caractérisée par un style ou des événements socio-politiques particuliers).

Les rapports juvéniles à la culture présentent en revanche beaucoup de similarités avec les schèmes de réception propres à la « culture populaire ». Cette réflexion de Richard Schusterman à propos de la distinction savant/populaire permet de toucher du doigt cette proximité : « *Si l'on était obligé de définir la différence entre grand art et art populaire, il serait plus juste de le faire en les distinguant non pas tant selon leurs objets que selon leurs modes respectifs d'appropriation. L'usage 'vulgaire' contraste avec l'usage 'noble' en ce qu'il est plus proche de l'expérience ordinaire et moins structuré, régulé, par les normes scolaires inculquées par les institutions intellectuelles dominantes* »². De même, les pratiques d'écoute des collégiens sont peu influencées par ces « normes scolaires » et leurs schèmes d'appréciation sont en grande partie forgés, en dehors du champ scolaire, par des instances de légitimation concurrentes de l'École, tels les médias de masse ou encore les groupes de pairs. Cela s'exprime notamment à travers la prédominance de modalités d'appropriation « éthico-pratiques »³ au détriment d'une approche d'ordre esthétique centrée sur la forme⁴, comme l'observent Christine Détérez, Marie Cartier et

¹Le programme de 2008 spécifie que « chaque année, la mise en œuvre d'au moins 5 séances permet de rencontrer des musiques **populaires et savantes**, des **cultures occidentales et non occidentales** » (Education Nationale, *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de l'éducation musicale*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008). Or, selon l'enquête « Panel » du Ministère de la culture, seul 8% des élèves en fin de collège citent le jazz ou la musique classique parmi leurs préférences en 2006, les genres les plus plébiscités étant le rap, le R'n'B et le rock.

²Richard SHUSTERMAN, *L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*, Paris, Minuit, 1992, p. 138.

³Selon de nombreux auteurs, dont Pierre Bourdieu ou Bernard Lahire, un des paramètres qui contribuent à opposer les discours savants des modes d'appréciation relevant du « populaire » trouve son principe dans leurs rapports respectifs au « monde vécu » : si la perception esthétique opère une « rupture avec l'attitude ordinaire à l'égard du monde » (Pierre BOURDIEU, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979, p. IV) pour se référer au seul champ artistique, l'usage populaire des œuvres consiste en revanche à en ramener le contenu à des réalités connues et vécues, à les investir de préoccupations et d'enjeux issus de l'expérience. C'est ce type de schèmes d'appréciation que nous qualifions d'« éthico-pratique », à l'instar de Bernard Lahire (Bernard LAHIRE, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993).

⁴On chercherait cependant en vain, parmi les adolescents interrogés, non seulement un univers homogène de goûts musicaux, mais surtout une communauté d'attitudes à l'égard de la musique. Outre les groupes de pairs et les médias de grande diffusion, d'autres modes de socialisation extra-scolaire interviennent, desquelles résultent des dispositions variées à l'égard de la musique. Certains enquêtés, et notamment ceux relevant de contextes socio-scolaires favorisés, sont ainsi plus susceptibles d'adopter des modalités d'écoute voisines des schèmes de réception savants des œuvres, du fait, en grande partie, de la transmission familiale, qui peut se doubler de l'action d'institutions comme le conservatoire (voir Florence ELOY, Ugo PALHETA, « Culture(s) juvénile(s) et enseignement musical au collège », *Revue Française de Pédagogie*, n° 163 et Florence ELOY, « Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles : des tensions aux phénomènes d'importation », *Recherches en Didactiques*, n° 12, à paraître). Néanmoins, dans le contexte de la sociabilité juvénile, ces dispositions ne sont pas forcément activées, au profit de modalités de pratiques relevant de la « culture chaude », support

Christian Baudelot au sujet de la lecture⁵.

Si ce constat est valable pour la lecture, il s'applique à plus forte raison au cas de l'éducation musicale. D'une part, la faible légitimité scolaire de la matière – attestée par les très faibles volumes horaires et coefficients qui y sont affectés – limite de manière très significative le pouvoir d'imposition symbolique de l'École dans le domaine musical⁶. D'autre part, l'écoute de musique enregistrée occupe une place essentielle dans l'existence ordinaire des élèves⁷ et elle est très étroitement associée à des phénomènes de stylisation qui dépassent largement le domaine musical. C'est par exemple ce que met en évidence Dominique Pasquier dans *Cultures Lycéennes* au sujet du rap et du reggae, autant de styles musicaux très éloignés des « canons » de l'enseignement scolaire de la musique : « *Ces musiques ethniques donnent des consignes de langage, de vêtement, de manières d'être avec les autres, toutes choses bien utiles à un âge où la personnalité se développe en permanence par la comparaison avec les autres* »⁸.

Face à ce possible décalage entre les objets de la transmission de l'enseignement scolaire de la musique et la culture des élèves, les professeurs de musique sont amenés à se poser, sans doute de manière plus sensible et plus urgente que les autres enseignants, la question pédagogique des modes appropriés de transmission des savoirs. En effet, la croyance de l'enseignant dans la valeur des savoirs transmis et l'autorité de celui qui les transmet constitue la condition de tout enseignement, et doit être, encore plus fréquemment que dans les autres disciplines scolaires, conquise au prix de stratégies pédagogiques. Parce que les difficultés propres à cet enseignement ne procèdent pas de sa fonction de sélection et de la mise en concurrence des élèves, elles permettent de saisir – en quelque sorte à l'état pur – ces procédés pédagogiques. Notre contribution se concentre sur l'une de ces stratégies, à savoir le recours à la « culture juvénile ».

Quelles sont donc les logiques et les représentations sous-tendues par ces pratiques pédagogiques ? Comment s'articulent-elles aux hiérarchies culturelles et aux trajectoires des enseignants ? Une première partie détaillera ces stratégies, qui peuvent être notamment de deux ordres : « esthétiser le populaire », à savoir s'appuyer sur des contenus culturels considérés comme familiers des élèves en leur appliquant des schèmes de réception savants, ou « populariser le savant », c'est-à-dire étudier des morceaux issus du répertoire dit « savant » en les appréhendant par des catégories d'appropriation relevant du « populaire ». Une seconde partie sera consacrée à l'inscription de ces procédés pédagogiques dans les « *ethos* pédagogiques » des enseignants, terme qui renvoie à la fois à la trajectoire sociale de l'enseignant, à ses expériences culturelles et professionnelles ainsi qu'aux conditions sociales et scolaires dans lesquelles il est amené à exercer son métier⁹. Le terrain sur lequel s'appuie cette analyse est une série d'observations de cours de musique en classe de 3ème dans sept collèges à recrutement socio-scolaire contrasté, complétée par des entretiens avec les enseignants et les élèves des classes observées (N=45).

La culture juvénile comme moyen d'atteindre les objectifs assignés à l'éducation musicale au collège

Les programmes officiels de l'enseignement de la musique au collège n'ignorent pas ces tensions entre pratiques ordinaires des élèves et culture scolaire, et préconisent par conséquent l'utilisation de contenus musicaux variés dans les différentes activités composant la discipline¹⁰. Si

plus adéquat aux interactions entre pairs. C'est ce que soulignent Dominique Pasquier (*Cultures Lycéennes*, Paris, Autrement, 2005), ou encore Bernard Lahire (*La culture des individus*, Paris, La découverte, 2004).

5 Christian BAUDELLOT, Marie CARTIER, Christine DETREZ, *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Le Seuil, 1999, p. 160-161.

6 Philippe COULANGEON, « Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France, 1973-2008 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 181-182, 2010, p. 100.

7 Sylvie OCTOBRE, « Les 6-14 ans et les médias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales », *Réseaux*, 3, n°119, 2003.

8 Dominique PASQUIER, *Op. Cit.*, p. 75.

9 Florence ELOY, Ugo PALHETA, *Op. Cit.*

10 Les derniers programmes du 1er cycle du secondaire, en vigueur depuis 2008 (lors de l'enquête de terrain, les

cette exigence concerne en particulier les activités de chants et de création¹¹, elle se retrouve également au sujet des activités d'écoute à travers l'exhortation, récurrente dans les programmes, à aborder avec les élèves des morceaux issus de répertoires variés. Le « curriculum formel »¹² de l'éducation musicale au collège oriente donc explicitement les enseignants vers l'utilisation de contenus musicaux attractifs aux yeux des élèves. Néanmoins, on y trouve peu de d'incitations à explorer le répertoire savant à travers des schèmes de réception plus accessibles à la majorité des élèves – entre autres, ceux relevant du rapport « ethico-pratique » aux œuvres – si ce n'est à travers l'insistance des textes sur la musique de film, démarche qui permet de donner un fil narratif aux œuvres du registre savant à travers l'image. Si l'on se penche maintenant sur le « curriculum réel » de l'enseignement musical au collège, on observe un recours très fréquent des enseignants à ce type de stratégies, qui peuvent prendre des formes variées.

L' « esthétisation du populaire »

Les stratégies de transmission relevant de l' « esthétisation du populaire » consistent à se servir de contenus musicaux supposés proches de la culture musicale des élèves dans le cadre d'un des objectifs principaux de l'enseignement scolaire de la musique : le « savoir-écouter ». Dans cette perspective, ce n'est pas la connaissance d'œuvres ou de répertoires précis que l'on cherche à transmettre, mais certaines modalités d'appropriation rattachées à la tradition savante de la réception musicale. Cette pratique se retrouve également dans d'autres disciplines : cette même démarche sous-tend par exemple l'exploitation de formes littéraires considérées comme familières aux élèves, telle la bande-dessinée, ou encore la littérature de jeunesse de grande diffusion (*Twilight*, *Harry Potter*) par certains professeurs de français¹³. Voici la forme que cette stratégie pédagogique peut prendre dans les pratiques d'enseignement des professeurs de musique interrogés :

« Bah, **quand on parle de rap**, par exemple, on va faire ça après les vacances, peut-être, **tu peux faire passer plein de choses, t'as plein de notions de musique classique** : les **répétitions**, les **oscillato**, les trucs comme ça. »

Professeur de musique (Homme, 35 ans ; collège à recrutement favorisé de ville moyenne)

« On essaie de voir un p'tit peu comment... **comment le compositeur a fait pour écrire une musique**, quoi. Donc en ce moment, par exemple, on travaille sur la musique qui a été **composée par Gérard Jouannest dans l'album d'Abd Al Malik**, donc c'est un album de slam, et donc euh... j'ai retranscrit les mélodies à deux voix dans une partition qu'on chante selon les notes, et **en abordant un p'tit peu l'analyse**, quoi. Bon, ça c'est un peu...ça fait un peu mix, parce que je me... **j'me sers de ce qui marche**, et de ce qui marche en ce moment pour aborder les **exemples techniques**, purement techniques, quoi. Voilà, comme **démarche harmonique**, par exemple, ou des **problèmes de tonalité**. »

Professeur de musique (Homme, 36 ans ; collège ZEP parisien)

enseignants commencent tout juste à adapter leurs pratiques d'enseignement à ce nouveau texte), divisent le cours d'éducation musicale en deux types d'activités : « Percevoir la musique, construire une culture » (il s'agit des activités d'écoute et d'analyse d'œuvres musicales) et « produire de la musique » (qui renvoie aussi bien au chant qu'aux activités de création musicale).

11 Cette prescription concernant les activités de pratique musicale est particulièrement manifeste dans les programmes de la fin des années 1990 : « A partir de la maîtrise d'un répertoire et de son interprétation sensible, ces activités permettent à l'adolescent d'**exprimer ses goûts musicaux** à travers une pratique vocale (...) Les activités de création préparées en 6^e, puis développées pendant le cycle central, parviennent à maturité, **tenant compte des goûts des adolescents comme des modes du moment** » (Education Nationale, *Programmes d'éducation musicale des classes de 3^em*, Bulletin officiel n°10 du 15 octobre 1998 Hors Série, souligné par nous).

12 Cette distinction entre « curriculum formel » (les contenus prescrits par les textes officiels) et « curriculum réel » (ce qui est réellement transmis par les enseignants) est opérée par Viviane Isambert-Jamati dans *Les savoirs scolaires. Enjeux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995 [1990], p. 9.

13 Voir à ce sujet Laurent TESSIER, Eric DAGIRAL, « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP », *Colloque « Enfance et Cultures »*, Paris, 15-16-17 décembre 2010.

Ces deux enseignants expliquent ainsi qu'ils utilisent des morceaux connus et appréciés des élèves pour aborder l'aspect formel de la musique, dimension canonique de la réception savante des œuvres¹⁴. L'idée sous-jacente à cette pratique d'enseignement est qu'il est plus aisé d'« accrocher » l'attention des élèves avec ces contenus considérés par les enseignants comme issus de la culture juvénile. L'objectif étant de mettre en évidence des procédés rythmiques, harmoniques ou mélodiques, le morceau choisi importe peu dans la mesure où il présente les formes musicales que l'enseignant veut aborder avec les élèves (« tu peux faire plein de choses, t'as plein de notions de musique classique »). En outre, on peut voir dans le deuxième extrait d'entretien que cette application de l'analyse formelle sur un contenu perçu comme « populaire » et connu des élèves, s'accompagne d'autres types d'approches issues de la critique savante, comme la mise en avant de la figure de l'« Auteur ». L'enseignant adopte ainsi le point de vue du compositeur pour concevoir cette activité (« on essaie de voir un p'tit peu comment... comment le compositeur a fait pour écrire une musique »). Considérée comme une dimension indispensable à la compréhension des œuvres, l'identité de l'auteur du morceau est en outre bien précisée par l'enseignant quand il évoque cette activité du cours en entretien. Chez ces professeurs de musique, c'est donc plus globalement à travers un ensemble de schèmes savants de réception que sont présentés les morceaux retenus : accent sur la forme, mise en avant de la figure du compositeur, mais aussi contextualisation des œuvres dans une période historique et artistique donnée (c'est ainsi que le premier enseignant cité présente le rap à ces élèves en en faisant la genèse, avec ses précurseurs, ses fondateurs, etc.), ou encore mise en lien avec des œuvres d'autres répertoires (e.g. la mise en évidence de figures communes aux registres « populaires » et « savants »)

Cependant, ce procédé d'« esthétisation du populaire » n'est pas dénué d'ambiguïtés : il est éminemment tributaire d'une part des préférences musicales des enseignants, et d'autre part des représentations qu'ont ces derniers des goûts musicaux des élèves. Le deuxième extrait d'entretien illustre bien ce phénomène : l'enseignant insiste sur le fait qu'il se base pour ces activités d'analyse musicale sur « ce qui marche », notamment auprès de ses élèves (il nous dira plus tard dans l'entretien : « je suis toujours à l'affût de ce qui se passe à la télé, de ce qui se passe à la radio, des phénomènes. Là, ces derniers temps, y'a eu Grand corps malade, Abd Al Malik, ça c'était... c'était des phénomènes intergénération »). Il choisit dans cette optique une chanson d' Abd Al Malik, représentant du slam, forme culturelle d'apparition récente largement associée à la jeunesse. Ce choix n'est pas anodin, et se retrouve d'ailleurs chez d'autres enseignants interrogés : peu de temps avant l'entretien (février 2008), l'artiste a ainsi reçu quatre « f » par l'hebdomadaire *Télérama* et une Victoire de la musique – mode de récompense artistique qui reçoit le soutien du Ministère de la Culture et de France Inter – pour son deuxième album *Gibraltar* (dont est extrait le titre en question dans l'entretien). Deux *singles* de l'album, « Les autres » et « Gibraltar », sont par ailleurs largement diffusés par la station de radio précédemment citée (ils font à l'époque l'objet d'un « partenariat France Inter »). Cet artiste est donc consacré par des médias vecteurs d'une certaine légitimité culturelle. De surcroît, l'enseignant choisit de travailler spécifiquement sur un titre composé par Gérard Jouannest, pianiste passé par un cursus musical classique (le conservatoire), et qui a accompagné et composé pour des artistes emblématiques de la chanson française dans sa version ancienne et intellectuelle comme Jacques Brel ou encore Juliette Gréco (avec qui il est marié), ce qui accentue encore davantage le caractère légitime de ce morceau. Pour mettre ce choix en perspective avec les pratiques d'écoute ordinaires des élèves, il est important de souligner qu'aucun des élèves interrogés dans cette classe n'a mentionné spontanément un goût pour le slam en général ou pour cet artiste en particulier, les appréciations recueillies en entretien étant plutôt mitigées quand l'activité en question était abordée (« c'est du slam, c'est un peu du parler, on va dire, et... quand vous avez écouté ça une quinzaine de fois, ça y est vous pouvez plus écouter »). On observe donc un écart important entre les représentations de l'enseignant de « ce qui marche » auprès des élèves

14 C'est ce que soulignent entre autres Pierre Bourdieu (Pierre BOURDIEU, *Op. Cit.*) ou encore Gérard Mauger et Claude F. Poliak (Gérard MAUGER, Claude F. POLIAK, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, 1998, p. 3-24)

et la réalité de leurs préférences musicales¹⁵, ce qui peut considérablement limiter l'impact de cette démarche d'« esthétisation du populaire » : l'adhésion des élèves à des contenus voulus « attrayants » par les enseignants n'est en rien garantie.

La « popularisation du savant »

Les professeurs de musique ont également recours à la démarche inverse de celle décrite plus haut, à savoir la « popularisation » du savant. Cette expression repose sur l'ambivalence du terme de « popularisation » : il s'agit d'écouter les répertoires savants à travers les grilles d'appréciation du populaire dans le but de le « rendre populaire » auprès des élèves. L'objectif de cette démarche est donc davantage centré sur la transmission du répertoire savant. Dans cette optique, les enseignants s'appuient notamment sur des schèmes de réception « éthico-pratiques » pour permettre aux élèves de s'approprier des contenus musicaux « savants », modalités de réception très éloignées de la « disposition esthétique », « seule manière socialement tenue pour 'convenable' d'aborder les objets socialement désignés comme œuvres d'art »¹⁶. Ils sont donc encouragés à élaborer des « pactes hétérodoxes » de réception des œuvres du répertoire consacré¹⁷.

Une des illustrations possibles de ce principe consiste à permettre aux élèves de suivre un fil narratif qui les guide dans l'écoute, à travers la présentation des idées qu'a voulu faire passer le compositeur ou desquelles il s'est inspiré, en s'appuyant sur des films utilisant de la musique dite « savante », ou encore en faisant appel à l'imagination des élèves qui doivent eux-mêmes élaborer un scénario à partir de l'écoute. Ce faisant, les élèves peuvent davantage ramener l'œuvre au monde vécu, à leurs propres expériences, représentations et préoccupations. Un enseignant explique ainsi qu'il peut se permettre de faire écouter « La Moldau » à ses élèves dans son intégralité, compte tenu de son caractère très narratif (les différents passages de ce poème symphonique illustrent le trajet de la rivière éponyme), alors qu'il limite habituellement les extraits musicaux à quelques minutes :

« Je faisais écouter 20 minutes, par exemple, « La Moldau », là, Smetana, je leur avais fait écouter en 3^{ème}. **Ca passait, hein, parce que je leur avais expliqué ce que c'était.** (...) Là, y a leur imaginaire qui fonctionne à plein régime, là, pendant 20 minutes, bon, c'est peut-être pas vingt minutes, 14, 15 minutes. **Là, c'était pas trop**, ça allait. »

Professeur de musique (Homme, 35 ans ; collègue à recrutement favorisé de ville moyenne)

C'est le même type de motivations qui incite ce professeur de musique à étudier en cours *La Symphonie fantastique* de Berlioz, à travers laquelle il peut « raconter une histoire » aux élèves, fil conducteur à partir duquel ils vont pouvoir associer des images à l'œuvre :

« Par exemple, dans *La Symphonie fantastique* D'Hector Berlioz, souvent, bon, je fais ça en 3^{ème}, euh, c'est un délire, il est amoureux d'une femme, et il la voit dans toutes sortes de lieux, parfois avec des sorcières, donc c'est la nuit de Sabbat, parfois dans des bals, etc., parfois il a pris des drogues, il imagine. Donc **les enfants arrivent vraiment à rentrer dans ce monde-là. Lorsque y a une histoire, parce que si on leur fait écouter une musique comme ça en leur... Non, ça marche pas. Mais si on leur dit : « Voilà, imaginez... », ça marche tout de suite.** Leur pouvoir créateur, enfin, d'imagination, je pense que c'est là-dessus qu'il faut les faire travailler, **pour les faire adhérer, pour leur faire découvrir un répertoire, souvent qu'ils... qu'ils connaissent pas bien (...) c'est le fait que y ait pas de parole**, pour eux, donc **c'est des notes les unes à la suite des autres**, donc c'est à nous de, de, de, de... **C'est à eux de trouver un sens à cette musique, et c'est à nous aussi d'en donner un. Comme ça c'est pas des notes qui se suivent. Non, c'est une histoire qu'on raconte.** »

15 Cela rejoint les analyses que font Laurent Tessier et Eric Dagiral d'un exemple d'utilisation de l'ouvrage *Twilight* comme support d'enseignement par des professeurs d'un lycée ZEP. Les auteurs y insistent ainsi sur le fait que la manière dont est élaboré ce projet est indissociable des représentations qu'ont les enseignants de la culture de leurs élèves (Laurent TESSIER, Eric DAGIRAL, *Op. Cit.*)

16 Pierre BOURDIEU, *Op. Cit.*, p. 29.

17 Pierre BOURDIEU, *Ibid.* ; Jean-Claude PASSERON, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006 [1991], p. 428.

Professeur de musique (Homme, 39 ans ; collège parisien à recrutement mixte)

Les enseignants peuvent également, dans cette optique, chercher à donner une dimension morale au contenu narratif des œuvres, en y faisant apparaître les rôles traditionnels du « gentil », du « méchant » ou encore de la « victime ». C'est ce qu'illustre cette observation d'une séance d'éducation musicale en 3ème d'un collège parisien au cours de laquelle l'enseignante aborde avec ses élèves *Le Roi des aulnes* de Schubert. Elle s'appuie pour cela elle aussi sur la dimension « éthico-pratique » du Lied, en distribuant aux élèves le poème chanté par le baryton – la version originale (en allemand) étant accompagnée de sa traduction française – qui « joue » à la fois le rôle du narrateur, du père qui tente de sauver son fils, de l'enfant menacé, et du roi des aulnes (symbolisant la mort) qui tente d'attirer à lui le garçon. A chaque changement de personnages, elle coupe l'enregistrement et demande aux élèves de qui il s'agit. Une fois le protagoniste identifié, elle le caricature de façon humoristique avec le geste et la parole : le narrateur, neutre, le père protecteur, l'enfant-victime, effrayé et enfin le roi, comparé implicitement avec la figure du pédophile contemporain :

- L'enseignante : « Donc en fait, c'qu'il lui raconte : 'veux-tu, joli enfant, venir avec moi ?' » (*rire général dans la classe*)
- Un élève (*à l'ensemble de la classe*) : « ça fait tout de suite 'si tu viens chez moi j'te donnerai des bonbons' ! »

Durant cette séquence, l'œuvre est investie par l'enseignante d'enjeux moraux bien connus des élèves (notamment à travers le traitement médiatique de ce « thème de société »), afin de leur proposer une modalité de réception qui leur est facilement accessible¹⁸. Il s'agit donc, à travers ces procédés, d'inciter les collégiens à s'appropriier un répertoire qui leur est souvent étranger, ou, pour emprunter un langage plus imagé, à « chasser hors de leurs terres » en passant par leurs propres codes culturels. Cet appel au « braconnage »¹⁹ apparaît à de nombreux enseignants comme un moyen de faciliter l'accès des élèves aux « grandes œuvres », en particulier dans les contextes socio-scolaires défavorisés où les dispositions des élèves à l'égard de la musique sont plus éloignées de celles que suppose et que cherche à transmettre l'éducation musicale. Il faut cependant souligner les limites de ce procédé. Comme le souligne Stanislas Morel dans l'article « Une classe de ZEP à l'Opéra »²⁰, ces formes de réception hétérodoxes de la « culture classique » sont peu mobilisables et transférables sur le plan scolaire, les schèmes d'appréciation de ce point de vue rentables étant calqués sur le modèle de la critique savante. Utilisée de manière trop systématique et sans qu'elle cohabite avec d'autres approches plus « orthodoxes » des œuvres consacrées, cette stratégie pédagogique serait donc susceptible de contribuer à pénaliser les élèves sur le marché scolaire, en particulier dans les établissements recrutant parmi les classes populaires (ces collégiens ayant une chance plus faible d'être confrontés aux schèmes d'appropriation savants dans les différentes sphères sociales au sein desquelles ils évoluent).

Les modalités d'utilisation de la culture juvénile par les enseignants peuvent donc être regroupées en deux catégories, les procédés d'« esthétisation du populaire » et ceux de « popularisation du savant ». Si cette distinction offre des profits d'intelligibilité quant aux logiques sous-jacentes aux usages professoraux de la culture des élèves, il va de soi que ces démarches pédagogiques sont très liées entre elles et se combinent le plus souvent dans les pratiques enseignantes.

18 Cette lecture morale constitue une modalité d'appropriation de la musique très présente dans les propos des élèves interviewés, en particulier au sujet du rap, désavoué par certains enquêtés au nom du caractère « violent » ou encore « sexiste » de ses paroles.

19 Michel de CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.

20 Stanislas MOREL, « Une classe de ZEP à l'Opéra. Enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n°137, 2006, p. 202.

Usage de la culture juvénile et *ethos* pédagogique

Néanmoins, l'une ou l'autre de ces stratégies peut être privilégiée selon les visées que l'enseignant assigne à sa discipline et les caractéristiques du public auquel il a affaire.

« Types pédagogiques » et stratégies de transmission

Les entretiens réalisés auprès des professeurs permettent de dégager quatre fonctions principales attribuées à l'enseignement musical au collège, qui rejoignent peu ou prou les quatre « types pédagogiques » mis en évidence par Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grospeyron dans un article classique portant sur les pratiques professorales du français au lycée²¹ : « moderniste », « libertaire », « classique » et « critique »²².

Le type « moderniste » se caractérise chez Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grospeyron par la priorité donnée à la transmission d'instruments intellectuels et de méthodes de travail. Les enseignants relevant de cette catégorie cherchent avant tout à donner les moyens à leurs élèves de s'adapter à la « société technicienne », et mettent par conséquent davantage l'accent sur les outils de la communication écrite et orale que sur les contenus littéraires, l'objectif étant l'apprentissage d'une compétence de classement et de hiérarchisation des informations. Cette vision instrumentale de l'enseignement se retrouve chez certains professeurs de musique, pour qui il s'agit plus de transmettre des compétences d'écoute que des connaissances relatives à des répertoires précis. On peut distinguer deux variantes de ce « savoir-écouter ». La première concerne les aptitudes à décrypter les morceaux écoutés, quelque soit leur registre, comme l'énonce cette enseignante : « *(l'intérêt de l'éducation musicale, c'est) qu'ils puissent avoir au bout d'un certain nombre d'années un vocabulaire qui leur permette d'analyser n'importe quelle musique qui passe quand ils seront plus tard dans la voiture, chez eux, en train de faire à manger à leurs enfants, ils mettent un truc, ils tombent soit sur un morceau classique, soit sur une chanson, mais qu'ils soient capables d'avoir un vocabulaire qui leur permette d'analyser ça* ». La seconde renvoie à l'adaptation au monde par l'acceptation des différences et l'ouverture aux autres (« *pour faire de la musique ensemble, faut savoir vivre ensemble* », explique un enseignant).

Les professeurs de français regroupés sous l'étiquette « libertaire » orientent leur action pédagogique vers l'accomplissement personnel des élèves, ce qui sous-entend dans leur optique que l'école soit un lieu où l'imaginaire trouve sa place, et ce de manière active : il faut « faire créer » les élèves²³. Le perfectionnement de la langue est envisagé avant tout dans cette perspective comme un moyen d'expression de soi. De même, pour une partie des professeurs de musique interrogés, l'enseignement musical remplit une fonction de libération des facultés expressives et créatrices des élèves (comme le déclare un enseignant : « c'est un espace, quand même, où l'imagination peut prendre sa place »), d'autant plus que selon eux, ces dimensions trouveraient difficilement leur place dans le cadre des disciplines dites « traditionnelles » davantage centrées sur la sélection scolaire. L'heure d'éducation musicale est donc parfois explicitement conçue comme un moment de défolement et d'expression d'une spontanéité étouffée : « *Les moments d'expression, à l'école, je trouve qu'ils en ont pas les enfants ici. On leur dit toujours ce qu'il faut qu'ils fassent : "ouvre ton livre, fais ton exercice, t'as mal fait, t'as bien fait". Moi j'essaie de leur donner plus la parole* » (un professeur de musique).

Le type « classique » est quant à lui défini par Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grospeyron comme un enseignement visant avant tout la familiarisation avec un ensemble d'œuvres et l'intériorisation d'appréciations culturelles permettant aux élèves d'accéder à une certaine jouissance esthétique. Cela s'accompagne d'une conception hiérarchisée de la culture comme patrimoine composé d'œuvres dont la consécration reflèterait la valeur artistique. La priorité est

21 Marie-France GROSPIRON, Viviane ISAMBERT-JAMATI, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », In Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris : L'Harmattan, 1995 [1984].

22 La transférabilité de ces types pédagogiques à l'éducation musicale est détaillée dans Florence ELOY, Ugo PALHETA, *Op. Cit.*

23 Marie-France GROSPIRON, Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Op. Cit.*

donnée à l'acquisition de contenus culturels, les aspects instrumentaux de l'enseignement passant au second plan, à l'instar de certains professeurs de musique dont les objectifs sont centrés sur l'initiation aux « grandes œuvres » et la transmission d'un sens des hiérarchies musicales. Cette ambition transparait dans les propos de cette enseignante : « *Je suis là pour leur faire connaître d'abord les chefs-d'œuvre de la musique (...) Ça fait partie de la culture générale universelle de l'humanité* ».

Enfin, le type « critique » renvoie à une conception de l'enseignement soucieuse des inégalités sociales d'accès à l'éducation et à la culture, ainsi que des moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour les contrer. Les enseignants correspondant à cette catégorie ne favorisent pas, comme ceux relevant du type « classique », la dimension esthétique, mais davantage l'apprentissage systématique de méthodes de travail (explicitées au maximum afin de défavoriser le moins possible les élèves de milieux populaires), la formation critique et la maîtrise de la langue²⁴. Ces objectifs se retrouvent chez certains professeurs de musique, qui défendent une vision « égalisatrice » et « démocratisante » de l'éducation musicale : le cours de musique, par l'accès qu'il peut procurer à des formes culturelles traditionnellement réservées aux classes supérieures, constitue pour les jeunes issus de milieux défavorisés un moyen essentiel de décrochage social, une « sortie » du style de vie associé à leur milieu social, comme l'explique cet enseignant « *on les a sortis un petit peu de leur milieu de vie, on leur a fait découvrir autre chose* ».

Selon leur proximité avec l'un ou l'autre de ces types pédagogiques, les enseignants ne vont pas recourir de la même manière à la « culture des élèves ». Pour illustrer ce lien entre profil pédagogique et usage de la culture juvénile, on peut s'arrêter sur les types « classique » et « moderniste », qui sous-entendent des pratiques d'enseignement contrastées du point de vue du choix des contenus étudiés avec les élèves. Le premier type renvoie à une conception hiérarchisée des répertoires musicaux, avec d'un côté les « grandes œuvres » et de l'autre, la musique des élèves. S'il n'entre pas forcément en contradiction avec l'utilisation de contenus issus de la culture « populaire », le type « classique » s'accorde surtout avec la logique de la « popularisation du savant » ou de la « pédagogie du détour » (à savoir consacrer une partie du temps d'apprentissage à des activités qui ne sont pas immédiatement rentables au niveau scolaire dans le but que cela facilite l'accès des élèves à d'autres contenus plus centraux dans les *curricula*). C'est ce qu'illustre la description faite par Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Gropsiron des professeurs de français du type « classique », qui centrent les contenus d'enseignement sur les grandes œuvres, mais se servent, pour les aborder, de thèmes susceptibles de susciter curiosité et motivation chez les élèves. La façon dont procède cette enseignante se rapproche de cette démarche :

« **On écoute du slam**, donc les deux primés des Victoires de la musique, Abd Al Malik, Grand Corps Malade, avec les 6^{ème} et les 5^{ème}, et **c'est un pont merveilleux**, notamment, là, dans l'article, ils le disent (*Elle me montre un article sur le bureau de la classe*), **leurs sources d'inspiration, c'est, euh, Aznavour, Brel, oui. Et en musique classique, ils connaissent les grands classiques.** C'est bien. »

Professeur de musique (Femme, 34 ans ; collègue ZEP parisien)

A l'inverse, les enseignants du type « moderniste » présentent plutôt une moindre adhésion aux hiérarchies culturelles légitimes voire un certain « éclectisme éclairé »²⁵. Dans cette logique, n'importe quel contenu musical peut être utilisé en cours dans la mesure où il présente les caractéristiques formelles ou thématiques recherchées. Ce type pédagogique favorise donc davantage l'usage de contenus musicaux relevant des cultures juvéniles, et plus particulièrement, les pratiques d'enseignement relevant de l'« esthétisation du populaire », qui, on l'a vu, consistent à appliquer des schèmes de réception savants à des répertoires familiers des élèves. Cette correspondance apparaît bien dans la description que fait cet enseignant de sa conception de

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La découverte, 1994 ; Philippe COULANGEON, *Op. Cit.*, p. 105.

l'éducation musicale, qu'il oppose à celle qu'il a lui-même reçue au collège :

« Il faut faire en sorte que dans un cours, il y ait de la place pour tout le monde, et **que les élèves sentent qu'on vit pas dans un monde à part**. Je trouvais que, quand j'étais en collège, le prof était un peu virtuel, quoi, on se demandait un peu de quelle planète il venait, parce qu'il écoutait des choses qu'on ne connaissait pas, et **il y avait jamais d'échange possible entre son monde et le notre**. J'ai trouvé ça dommage. Parce que le cours de musique, ça s'appelle éducation musicale, a priori, **on doit être éduqué à la musique, mais pas à une musique, mais aux musiques, à toutes les musiques**. Et c'était pas du tout le cas. (...) Non, parce que lui, il disait clairement : "je préfère ne vous faire écouter que de la musique classique pendant tous les cours pourvu qu'il vous reste quelque chose que de perdre mon temps avec d'autres genres", quoi. »
Professeur de musique (Homme, 35 ans ; collège à recrutement favorisé de ville moyenne)

Cette vision de l'éducation musicale s'articule, chez cet enseignant, à une faible hiérarchisation des différents registres musicaux, manière de concevoir la musique à mettre en lien avec sa trajectoire personnelle, notamment du point de vue culturel : il a grandi dans un contexte de massification de l'écoute dans lequel les « musiques actuelles », telles le rap, le métal et la techno, étaient en pleine émergence²⁶, est membre de longue date d'un groupe de musique jouant des reprises de « tubes » des années 1980 et fréquente de manière assidue les festivals locaux de « musiques actuelles » (il cite par exemple durant l'entretien « Les Vieilles Charrues » ou encore « Le festival du bout du monde »).

Le poids du contexte d'enseignement : les « stratégies de survie »

Bien évidemment, ces profils pédagogiques ne peuvent être conçus ici que comme des types-idéaux au sens wébérien, qui ne se laissent pas saisir à l'état pur dans la réalité. Ils se combinent au contraire les uns aux autres chez les enseignants pour constituer des *ethos* pédagogiques, mêlant diverses influences, et dont le principe tient à la fois dans leur trajectoire sociale, leurs expériences de socialisation professionnelle et les conditions sociales et scolaires dans lesquelles ils sont amenés à exercer leur métier. Par ailleurs, il s'agit moins ici – comme chez Isambert-Jamati et Grosperon – d'idéologies pédagogiques réfléchies et systématiques, mais de postures constituées par tâtonnement, face aux difficultés très concrètes liées au métier d'enseignant. Les enseignants ne sont donc pas les médiateurs invariants d'un savoir désincarné : non seulement ils sont le produit d'une histoire personnelle à l'origine de manières variées de penser la musique et de dispositions inégales à faire face à la diversité des publics, mais ils sont également façonnés par leurs expériences professionnelles et le milieu socio-culturel dans lequel ils pratiquent leur métier. Les élèves contribuent donc en quelque sorte à la production des enseignants. C'est ce que montre en négatif le cas de cette enseignante exerçant dans un collège privé du centre-ville parisien (milieu scolaire dans lequel elle se trouve depuis le début de sa carrière), qui explique qu'elle ne ressent ni le besoin ni l'envie de s'appuyer sur les préférences musicales de ses élèves.

« Et t'essaies jamais, a contrario, de partir de ce que eux, ils écoutent ?

Euh, pas trop. Pas trop, parce que justement, **j'ai la chance d'avoir des élèves qui sont pas réticents. Peut-être que si c'était un public un peu différent, là je partais de ce qu'ils aiment**. Mais là, j'ai la chance de pas être obligée de le faire, donc je le fais pas. **Je gagne du temps, comme ça**. Le temps, c'est compté, c'est précieux. »

Professeur de musique (Femme, 47 ans ; collège privé parisien à recrutement favorisé)

Inversement, d'autres enseignants sont amenés à déployer des « stratégies de survie »²⁷ qui renvoient autant, si ce n'est davantage, à un processus d'adaptation au contexte d'enseignement qu'à

26 Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Découverte, 2009.

27 Peter WOODS, « Teaching for survival », In Peter WOODS, Martyn HAMMERSLEY, *School Experience. Explorations in the Sociology*, London, Croom Helm, 1977, p. 271-293.

des idéologies pédagogiques réfléchies, tel ce professeur agrégé, qui, après un début de carrière dans un collège de centre-ville d'une agglomération moyenne de Province à recrutement plutôt privilégié, exerce depuis quelques années dans un collège parisien classé ZEP et y a mis en place avec les élèves un contrat tacite régulant le choix des contenus musicaux étudiés en cours de musique :

« Après, quand je fais de la musique classique, bon c'est un fait que j'me rends compte que le fossé est grand, mais euh... Enfin **j'estime que comme je vais vers eux, ben, ils doivent aller au moins une fois par mois vers justement les musiques qu'ils ont pas l'habitude d'écouter**, donc euh... la musique classique, baroque, romantique, et du 20^{ème} siècle, quoi. Voilà.

Donc c'est un échange de bons procédés, en fait ?

Bah voilà, c'est-à-dire que, eux ils proposent des choses en pratique musicale, et moi j leur propose d'écouter d'autres musiques en échange, donc en fait, **mon cours, c'est un échange, quoi.** »

Professeur de musique (Homme, 36 ans ; collège ZEP parisien)

Devant les difficultés à étudier avec les élèves des œuvres du répertoire « savant » dans un contexte socio-scolaire défavorisé où le public est peu préparé à cette transmission, cet enseignant est donc contraint d'employer des techniques de « marchandage »²⁸. Ce marchandage peut s'exprimer de manière concrète (comme c'est le cas ici à propos du choix des contenus abordés en cours), mais revêt également une dimension symbolique. Ce même enseignant explique ainsi : « *faut pas dénigrer ce qu'ils écoutent, hein, parce que si, si je commence à dénigrer ce qu'ils écoutent, ils vont dénigrer ce que je leur propose, quoi* ». Il s'interdit de paraître méprisant envers les préférences musicales de ses élèves dans l'espoir que ces derniers soient plus ouverts à des morceaux appartenant à des répertoires qu'ils connaissent peu. L'objectif de ce contrat tacite est moins de faire adhérer les élèves à la valeur des contenus enseignés que de susciter chez eux une certaine tolérance à l'égard des répertoires dits « savants ». Cet ajustement des pratiques pédagogiques au contexte d'enseignement se fait d'ailleurs chez ce professeur de musique de manière relativement réflexive. Ainsi nous décrit-il la progressive prise de conscience de l'écart entre « client idéal » de l'éducation musicale et « client réel »²⁹, de laquelle a résulté une baisse progressive de ses exigences envers les élèves :

« Depuis le début que vous enseignez, vous enseignez de la même façon, ou ça a évolué ?

Nan, nan, parce que déjà, déjà on progresse... (*raclement de gorge*). **Au début d'une carrière, ça c'est un truc assez général, souvent les profs ils sont trop ambitieux**, quoi, parce que ils sortent de leurs études, ils ont été très loin dans la théorie, euh, bon, quand on passe l'agrég de musique, on se spécialise vraiment dans des sujets qui sont très pointus, et **quand on fait son premier cours, on a tendance à vouloir trop des élèves, quoi, à leur trop demander. (...) J'ai appris à... à me satisfaire peut-être de moins, quoi. Et puis, euh, par rapport au poste dans lequel on enseigne, on est obligé de s'adapter**. Par exemple, dans celui-ci, y a... y a beaucoup de problèmes de discipline, euh, d'élèves qui sont pas capables de parler en groupe sans se juger, sans s'insulter, sans se couper la parole, (...) donc c'est pas la même façon d'enseigner que dans un collège entre guillemets normal, où on peut avoir des débats très poussés sur la musique, et sur... enfin sur l'acte musical, quoi. »

Professeur de musique (Homme, 36 ans ; collège ZEP parisien)

Les stratégies d'utilisation de la culture juvénile par les professeurs de musique au collège ne résultent donc pas systématiquement de profils culturels et pédagogiques particuliers, mais représentent également, pour les enseignants, une manière de gérer la distance pouvant exister entre les objectifs qu'ils assignent à discipline et les dispositions à l'égard de la musique – supposées ou réelles – de leurs élèves.

28 Blanche GEER, « Qu'est-ce qu'enseigner ? », in Jean-Claude FORQUIN, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997 [1968].

29 Howard BECKER, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, 25, n°8, 1952, p. 451-465.

Conclusion

Les formes culturelles juvéniles sont non seulement inégalement mobilisées par les enseignants, mais font également l'objet d'usages différenciés. Ces variations peuvent être reliées aux « ethos pédagogiques » des professeurs de musique, à savoir aussi bien à leur trajectoire personnelle qu'aux conditions concrètes dans lesquelles ils enseignent. Cette diversité des pratiques enseignantes révèle un certain flou quant à la définition des contenus de l'éducation musicale au collège, notamment du point de vue de la place que cette discipline accorde à la « culture des élèves ».

Ce régime d'incertitude caractérise également le « curriculum formel » de la discipline, dans lequel on observe une tension permanente entre des visées « culturelles et patrimoniales », centrées autour de la transmission de références considérées comme essentielles à l'élaboration d'une culture générale, et une conception « instrumentale » de la transmission, favorisant les objectifs opérationnels³⁰. Si cette dernière domine progressivement les programmes au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle à l'instar des mutations observées au sujet de l'enseignement du français³¹, les programmes de 2008, et en particulier les directives concernant l'« histoire des arts »³², contribuent à entretenir cette incertitude en réaffirmant le versant « culturel et patrimonial » des disciplines artistiques³³.

Bibliographie

- Christian BAUDELLOT, Marie CARTIER, Christine DETREZ, *Et pourtant, ils lisent...* Paris, Le Seuil, 1999.
- Howard BECKER, « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *Journal of Educational Sociology*, 25, n° 8, 1952, p. 451-465.
- Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit, 1979.
- Michel de CERTEAU, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.
- Philippe COULANGEON, « Les métamorphoses de la légitimité. Classes sociales et goût musical en France, 1973-2008 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 181-182, 2010, p. 88-105.
- Lise DEMAILLY, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1985, p. 96-119.
- Olivier DONNAT, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La découverte, 2009.
- Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La découverte, 1994.
- Florence ELOY, « Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvéniles : des tensions aux phénomènes d'importation », *Recherches en Didactiques*, n° 12, à paraître.
- Florence ELOY, Ugo PALHETA, « Culture(s) juvénile(s) et enseignement musical au collège », *Revue Française de Pédagogie*, (« La culture des élèves : enjeux et questions »), n° 163, 2008.
- Education Nationale, *Programmes du collège. Programmes de l'enseignement de l'éducation musicale*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008.
- Education Nationale, *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole, collège, lycée*, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

30 Cette distinction entre les dimensions « culturelles et patrimoniales » et « instrumentales » de l'enseignement est empruntée à Jean-Claude Forquin (*Sociologie du curriculum*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p. 146.)

31 Voir par exemple Lise DEMAILLY, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1985, p. 110 ou encore Marie-France GROSPIRON, Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Op. Cit.*, p. 197-198.

32 Education Nationale, *Organisation de l'enseignement de l'histoire de des arts. Ecole, collège, lycée*, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

33 C'est ce que nous mettons en évidence dans notre thèse en cours de rédaction, sur la base d'une étude des textes officiels de l'enseignement de la musique dans le secondaire depuis les années 1930.

- Education Nationale, *Programmes d'éducation musicale des classes de 3ème*, Bulletin officiel n°10 du 15 octobre 1998 Hors Série.
- Jean-Claude FORQUIN, *Sociologie du curriculum*, Paris, Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- Blanche GEER, « Qu'est-ce qu'enseigner ? », in Jean-Claude FORQUIN, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997 [1968].
- Claude GRIGNON, Jean-Claude PASSERON, *Le savant et le populaire*, Paris, Gallimard/Seuil, 1989.
- Marie-France GROSPIRON, Viviane ISAMBERT-JAMATI, « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats », In Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995 [1984].
- Viviane ISAMBERT-JAMATI, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, L'Harmattan, 1995 [1990].
- Bernard LAHIRE, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993 .
- Bernard LAHIRE, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La découverte, 2004.
- Gérard MAUGER, Claude F. POLIAK, « Les usages sociaux de la lecture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, 1998, p. 3-24.
- Stanislas MOREL, « Une classe de ZEP à l'Opéra. Enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n°137, 2006, p. 174-205.
- Sylvie OCTOBRE, « Les 6-14 ans et les médias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales », *Réseaux*, 3, n°119, 2003, p. 95-120.
- Dominique PASQUIER, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement, 2005.
- Jean-Claude PASSERON, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006 [1991].
- Richard SHUSTERMAN, *L'art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*, Paris, Minuit, 1992.
- Laurent TESSIER, Eric DAGIRAL, « La délicate articulation des cultures scolaire et jeune. Les usages de *Twilight* de quelques professeurs d'un lycée de ZEP », *Colloque « Enfance et Cultures »*, Paris, 15-16-17 décembre 2010.
- Peter WOODS, « Teaching for survival », In Peter WOODS, Martyn HAMMERSLEY, *School Experience. Explorations in the Sociology*, London, Croom Helm, 1977, p. 271-293.

Citer cet article :

Florence Eloy, « Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre du cours d'éducation musicale au collège », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/eloy.pdf>, Paris, 2010.