

L'éducation musicale en milieu scolaire

L'implication et le sentiment de compétence des enseignants de musique aux cycles 1, 2 et 3.

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Maud Burki
Sous la direction de : François Joliat
Delémont, avril 2020

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur François Joliat, qui m'a accompagné et guidé tout au long de ce travail. Je le remercie pour sa disponibilité, ses commentaires, ses précieux conseils ainsi que pour les discussions très enrichissantes que nous avons pu avoir sur la musique.

Je remercie également chaleureusement les sept enseignants qui ont accepté de m'accorder du temps pour répondre à mes questions.

Enfin, je remercie Loïc Burki pour les relectures de mon mémoire et pour ses conseils.

Résumé

Dans le cadre de mon mémoire professionnel de Bachelor, j'ai eu à cœur de m'intéresser à l'éducation musicale à l'école et plus spécifiquement à ceux qui l'enseignent. La musique peut parfois être mise de côté et remplacée par une branche jugée plus importante. Par ce travail, j'ai donc cherché à comprendre comment se positionnent les enseignants face à l'enseignement de cette discipline.

Premièrement, j'ai fait des recherches sur l'éducation musicale en regardant son évolution dans le temps et les représentations que l'on peut s'en faire. Puis, j'ai mené des entretiens avec des enseignants des trois cycles de la scolarité obligatoire afin de comprendre comment ils se représentent la musique, comment ils l'enseignent et s'ils se sentent compétents ou non pour l'enseigner.

Tout au long de ce travail, nous verrons que la musique a un statut particulier en milieu scolaire. Pour certains enseignants, elle demande beaucoup d'énergie et des compétences variées. Nous verrons également que la formation suivie est jugée suffisante, mais que quelques besoins pour l'enseignement sont toutefois mentionnés. Nous constaterons les caractéristiques de l'enseignant idéal qui semble être à l'écoute de ses élèves et rechercher l'épanouissement de ces derniers. Enfin, nous essaierons de comprendre comment les enseignants se sentent lors de leçons de musique.

Cinq mots-clés :

1. Éducation musicale
2. Sentiment de compétence
3. Pratiques enseignantes
4. Représentations
5. Implication

Liste des figures

Figure 1. La pratique délibérée d'experts et d'amateurs.....	13
Figure 2. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 1, participante 1..	29
Figure 3. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 1, participante 2..	29
Figure 4. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 2, participante 3..	30
Figure 5. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 2, participante 4..	31
Figure 6. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 3, participante 5..	32
Figure 7. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 3, participante 6..	33
Figure 8. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant de cycle 3, participant 7....	33
Figure 9. Les compétences musicales à avoir selon des enseignantes du cycle 1.....	36
Figure 10. Les compétences musicales à avoir selon des enseignantes du cycle 2.....	37
Figure 11. Les compétences musicales à avoir selon des enseignants du cycle 3.....	39
Figure 12. Les ressentis des enseignants des cycles 1 et 2.....	40
Figure 13. Les ressentis des enseignants du cycle 3.	41
Figure 14. Les besoins des enseignants des cycles 1, 2 et 3.....	43
Figure 15. Les conseils des enseignantes du cycle 1 à un jeune enseignant.	44
Figure 16. Les conseils des enseignantes du cycle 2 à un jeune enseignant.	45
Figure 17. Les conseils des enseignants du cycle 3 à un jeune enseignant.	47

Liste des tableaux

Tableau 1. Les objectifs du PER pour la discipline Musique pour les 3 cycles de l'école obligatoire.	8
Tableau 2. Caractéristiques des participants.....	24

Liste des annexes

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN.....	I
ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE.....	IV

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.2.1 <i>Historique de la musique à l'école en Suisse</i>	4
1.2.2 <i>Le Plan d'étude romand</i>	6
1.2.3 <i>Le rapport à la musique des enseignants</i>	9
1.2.4 <i>Le sentiment de compétence</i>	10
1.2.5 <i>La formation des enseignants à la HEP-BEJUNE</i>	12
1.2.6 <i>L'enseignement de la musique</i>	14
1.2.7 <i>Les genres professionnels</i>	15
1.2.8 <i>Les identités professionnelles des enseignants de musique</i>	16
1.2.9 <i>L'engagement professionnel</i>	18
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	19
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	21
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	21
2.1.1 <i>Type de recherche</i>	21
2.1.2 <i>Type d'approche et démarche</i>	21
2.1.3 <i>Enjeu</i>	22
2.2 NATURE DU CORPUS.....	22
2.2.1 <i>Le moyen utilisé</i>	22
2.2.2 <i>Procédure et protocole</i>	23
2.2.3 <i>Échantillonnage</i>	24
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	25
2.3.1 <i>Transcription</i>	25
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	25
2.3.3 <i>Méthode d'analyse</i>	26
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	27
3.1 LE PARCOURS MUSICAL DES ENSEIGNANTS	27
3.2 L'ENSEIGNANT IDEAL	28
3.3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	34
3.4 LES COMPETENCES MUSICALES A AVOIR	36
3.5 LE RESSENTI DES ENSEIGNANTS LORS DES LEÇONS DE MUSIQUE.....	39
3.6 LES BESOINS DES ENSEIGNANTS	42
3.7 LES CONSEILS POUR UN JEUNE ENSEIGNANT	44
CONCLUSION	47

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 53
ANNEXES I

Introduction

Contexte et motivations personnelles

Lorsqu'est venu le moment de choisir ma thématique pour mon mémoire professionnel de Bachelor, je me suis naturellement tournée vers un sujet en lien avec la musique. En effet, elle a toujours été et est encore très importante pour moi. Dès mon enfance, j'ai été baignée dans le monde musical. J'ai commencé très jeune le violoncelle, puis j'ai suivi des cours de piano au lycée ainsi qu'à la HEP-BEJUNE. Ces moments sont pour moi un moyen de décompresser de la journée passée, de penser à autre chose, de s'évader ou encore de sortir du stress quotidien. De plus, l'instrument est selon moi très important pour l'enseignement de la musique. À l'école obligatoire, je garde de très bons souvenirs des leçons de musique, qui étaient d'ailleurs toujours attendues avec impatience. Ces leçons sortaient du cadre habituel et l'unité dans la classe ainsi que la collaboration avec les camarades se faisaient ressentir.

Cependant, je me souviens en tant qu'élève que l'éducation musicale était parfois mise de côté sous prétexte d'une surcharge de travail dans d'autres branches comme les mathématiques ou le français. Puis, durant ma pratique professionnelle à la HEP, j'ai pu me rendre compte qu'effectivement, cette discipline est régulièrement mise de côté. Cette leçon ne semblait pas forcément motiver les enseignants. Cela m'a interpellée et c'est pour cette raison que j'ai décidé de m'intéresser au domaine de la musique à l'école pour mon mémoire professionnel de Bachelor. Un certain nombre de questions me sont venues en tête et je me suis principalement interrogée sur la perception des enseignants concernant l'éducation musicale. Pourquoi cette discipline est-elle mise de côté ? La musique demande de la motivation, de l'entraînement, de la créativité et bien d'autres éléments. Est-ce que les enseignants ne se sentent pas capables ? Peut-être qu'il est difficile de faire entrer les élèves dans un monde dans lequel l'enseignant lui-même n'est pas à l'aise. Manquer de compétences, de connaissances serait alors un frein. Est-ce que seules les personnes ayant pratiqué la musique dès leur plus jeune âge seraient capables de l'enseigner ? Un individu qui joue d'un instrument depuis l'enfance, qui a suivi des cours de solfège, aurait davantage de facilité. Est-ce vraiment le cas ? L'enseignement de cette branche serait-il alors trop difficile ? La musique est un domaine très vaste, nous pouvons nous sentir perdus et ne pas savoir quoi faire. Les enseignants pourraient alors la délaisser. Dans ce cas, n'auraient-ils pas reçu une formation assez suffisante afin de disposer des ressources nécessaires ? De plus, le manque de standards d'évaluation des compétences des élèves n'aide pas les maîtres et maîtresses. En effet, le Plan d'études romand est très vaste et permet difficilement de se rendre compte du niveau que doivent avoir les élèves à la fin de chaque cycle de formation. De quoi les

enseignants auraient-ils besoin pour enseigner la musique ? Une formation plus poussée, une méthode d'enseignement, des idées d'activités ?

Nous le verrons, la musique requiert un certain nombre de compétences, mais quels sont finalement les critères qui permettent d'affirmer qu'un enseignant est « bon » ou « mauvais » ? Est-ce que le « mauvais » enseignant est celui qui ne fait que chanter ses élèves, qui n'a pas de plaisir ? Le « bon » enseignant serait-il toujours motivé ? Sur quelle base fixons-nous ces critères ? Est-ce en regardant les compétences des élèves à la fin d'une année scolaire ? Serait-ce uniquement du point de vue musical des élèves à l'école face aux élèves des conservatoires ?

Et pour finir, quelle est la finalité de la musique à l'école ? À quoi sert-elle ? Quelle est son importance ? Nous le verrons, la musique n'a pas comme seul but d'apprendre aux élèves à lire des notes, des rythmes, et à chanter. C'est bien plus que cela. J'ai à cœur de donner l'importance que mérite la musique dans mon enseignement futur et de transmettre ses bienfaits aux élèves. Je souhaite, par cette recherche, comprendre les raisons de l'abandon de l'éducation musicale par certains enseignants.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

La musique est partout, que ce soit dans notre société ou dans l'univers scolaire. Avec la technologie actuelle, elle n'a jamais été aussi présente. Dans les transports publics par exemple, beaucoup de personnes s'isolent, communiquent de moins en moins entre elles et écoutent de la musique par le biais d'écouteurs. Étant donné que la musique est omniprésente dans notre société, l'enseignement de celle-ci est un défi pour les enseignants. En effet, les élèves ont déjà beaucoup de références musicales et certains ont des goûts très arrêtés en termes de musique. Il peut donc être difficile de satisfaire tous les enfants. Ce défi consiste également à ouvrir l'esprit des élèves au monde musical, leur faire découvrir une autre culture. Cela peut prendre d'autres formes que celles qu'ils connaissent dans la vie de tous les jours. La musique à l'école contient un certain nombre de domaines différents tels que le chant, le rythme, l'écoute, l'instrument, etc. Chaque enfant devrait avoir la possibilité d'en prendre connaissance. Cependant, ce n'est pas forcément le cas, comme le dit Coen (2011a) :

On évoque la psychologie de la musique, l'éducation musicale, on parle de ses apports potentiels dans le développement de l'enfant, on parle de chant, de rythmique, d'improvisation, d'écoute musicale... et bien souvent élèves et enseignants résumant tout cela par le terme générique de « chant » dans la grille horaire affichée sur le mur de la classe. (p. 1)

L'éducation musicale fait partie du domaine des arts. Toutefois, il est primordial de garder à l'esprit que, comme l'explique Duvillard (2005), « les arts plastiques et l'éducation musicale sont toujours deux disciplines d'enseignement, à l'école primaire, au même titre que les mathématiques et le français » (p. 3). En effet, ces disciplines, et principalement la musique, semblent être très souvent considérées comme secondaires et, de ce fait, continuer une leçon de français pendant le cours de musique n'apparaît pas comme problématique. Duvillard (2005) ajoute que :

Beaucoup sont pourtant tentés de placer, sous le terme d'enseignements artistiques, toute la diversité des champs artistiques, qu'il s'agisse de la danse, du théâtre, du cinéma et bien d'autres formes d'expressions artistiques. Sans vouloir minimiser toute l'importance qu'il y a, au sein de l'école, de permettre à l'élève de rencontrer ces champs artistiques, il faut rappeler que, pendant des siècles, la musique et les arts plastiques ont été enseignés comme disciplines fondamentales. Cela n'est certainement pas un hasard que l'une et l'autre de ces disciplines interrogent deux des sens premiers dans la communication : l'œil et l'oreille. [...] Nous devons ainsi valoriser, à l'école, ces ouvertures sur le monde, que procure une utilisation encadrée de l'observation et de l'écoute. (p. 3)

Un généraliste peut-il enseigner l'éducation musicale ? Il s'agit d'une question fréquente qui met en avant les compétences des enseignants dans ce domaine. Effectivement, comme l'explique Coen (2011a), la qualité de l'enseignement dépend des compétences disciplinaires des enseignants. De plus, Baillat et Mazaud (2002) présentent l'éducation musicale en milieu scolaire comme étant le parent pauvre de l'enseignement. L'enseignement de la musique comporte de nombreux objectifs et les auteurs ajoutent qu'« atteindre de tels objectifs nécessite d'y consacrer du temps et de la conviction, requiert de solides compétences et semble donc assez peu compatible avec le « manque d'aisance » dans la discipline habituellement évoqué par les maîtres ». (p.97)

De plus, l'éducation musicale manque depuis longtemps de reconnaissance. Selon Maizière (2011b), deux raisons peuvent expliquer cela : d'une part, le manque de compétences des enseignants dans le domaine musical et, d'autre part, la faible valeur attribuée à cette branche en comparaison d'autres disciplines jugées plus importantes : « Les disciplines artistiques sont constamment sur la défensive, devant toujours justifier leur présence à l'école et leur utilité pédagogique » (Coen, 2011a, p. 3). La musique, la culture au sens plus large, est indispensable pour la cohésion sociale et l'école ne devrait pas mettre en doute cela. Il est donc essentiel de donner à la musique sa juste valeur dans le milieu scolaire.

Un autre aspect qui nous montre l'importance de la musique à l'école est que le chant accompagnait la vie et les pratiques de celui-ci paraissaient plus naturelles au début du 20^{ème} siècle qu'aujourd'hui. Selon Stadler Elmer et Joliat (2020), les pratiques musicales telles que chanter ensemble, à la maison, au travail ou encore lors de fêtes étaient probablement très importantes avant l'arrivée de la radio. En effet, actuellement, nous n'avons plus besoin de chanter nous-mêmes pour être accompagnés par la musique, enclencher la radio peut suffire. Avec l'arrivée de cette dernière, le chant quotidien s'est probablement peu à peu atténué (Stadler Elmer et Joliat, 2020). Étant donné que les pratiques musicales ne sont plus forcément présentes dans les familles de nos jours, il est important que chaque enfant puisse y prendre part à l'école et que ces pratiques puissent se dérouler dans de bonnes conditions.

1.2 État de la question

1.2.1 Historique de la musique à l'école en Suisse

Pour mieux saisir l'évolution de l'éducation musicale à l'école, un bref historique de cette dernière semble nécessaire. Pour débiter, en Suisse romande, l'appellation des leçons de musique a changé au fil des années, comme nous l'explique Joliat (2011a) dans « Enseigner la musique dans les classes de Suisse romande : une question de profils ? ». On les appelait

d'abord « Chant » de 1874 à 1945, puis « Musique » de 1945 à 1976, ensuite « Éducation musicale » dès 1976, puis à nouveau « Musique ». Chacun a sa propre vision de la musique et cela crée des tensions. En 1874, les leçons de musique apparaissent sur la grille horaire en Suisse romande. Joliat (2009) ajoute que l'on utilisait ces leçons de chant pour développer le sentiment patriotique des élèves et l'hygiène pulmonaire, qui permettait de lutter contre la tuberculose. Ils ne chantaient plus des louanges à Dieu, mais des hymnes pour la patrie et la solidarité en temps de guerre. Tout au long du 20^{ème} siècle, l'enseignement musical a été confié à un enseignant généraliste et cet enseignement n'a cessé d'être critiqué par les pédagogues de la musique. Déjà en 1914, Émile Jaques-Dalcroze, fondateur de la rythmique Dalcroze, juge que la formation musicale pour les enseignants est insuffisante et les rend incapables d'inculquer la musique à leurs élèves (Joliat 2011a). Aujourd'hui encore, le débat sur le profil d'enseignant qui sera le plus légitime à endosser cette responsabilité est ouvert.

Lors du Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique en 1945 à La Chaux-de-Fonds, Frank Martin (Joliat, 2011a) affirme qu'il serait judicieux de « développer le sens musical de l'élève et le plaisir à pratiquer l'art plutôt que de l'abreuver de connaissances théoriques » (p. 27). En France, Maurice Martenot (Joliat, 2011a) développe une approche psychopédagogique de l'apprentissage musical en distinguant deux sortes d'éducatrices : les enseignants d'art qui ont pour mission de former des futurs artistes et les enseignants par l'art qui ont pour mission de former des élèves. Ces derniers, incarnés par des généralistes, ont pour mission non pas de développer des résultats artistiques, mais de développer l'éveil, le sens de l'humain, le potentiel psychique, la stabilité continue d'attention, l'imagination créatrice et la maîtrise de soi. Les enseignants d'art enseignent selon les méthodes du conservatoire, ils enseignent des artistes, des élèves talentueux ; en revanche, les enseignants par l'art visent à rendre la musique accessible à chacun en permettant aux élèves de se développer personnellement.

Au milieu des années 1970, des moyens d'enseignement romands apparaissent pour la musique et s'intitulent *À vous la musique*. Joliat (2011a) explique que ces moyens proposent « une synthèse des courants de la pédagogie musicale d'après-guerre » et sont destinés à soutenir les enseignants généralistes dans leur enseignement de la musique. Ces moyens sont organisés en six volumes différents, de façon à garantir une progression continue de l'élève lors de son parcours scolaire à l'école primaire. De plus, chaque leçon est planifiée de manière hebdomadaire pour une année complète. « La méthodologie est construite selon un mode d'éveil musical ludique (écoute, chants, jeux musicaux), d'initiation musicale (chants, solfège, jeux d'instruments) et d'apprentissage musical (alphabétisation et lecture musicales, pratique vocale ou instrumentale, connaissances et étude d'œuvres diverses) » (Joliat 2009).

Ce nouveau moyen d'enseignement a tout pour plaire. Cependant, il ne convient pas à la majorité des enseignants ; il semblait trop contraignant. Composé d'un descriptif complet des activités musicales à réaliser pour chaque leçon des trente-neuf semaines d'école, il était impossible de tout faire pour les enseignants.

Actuellement, aucun nouveau moyen d'enseignement musical (MER) en lien avec le PER n'a vu le jour. Une chose est certaine : une description des activités à réaliser, du répertoire ainsi que des exercices à proposer aux élèves aiderait les enseignants à évaluer les compétences musicales que les enfants devraient acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire. Elle aiderait également à structurer les leçons afin de se renouveler continuellement et de ne pas tomber dans une routine où seul le chant serait enseigné.

1.2.2 Le Plan d'études romand

Le Plan d'études romand a été introduit dans la plupart des cantons suisses dès la rentrée 2011. Selon la CIIP¹ (www.ciip.ch), il détermine un projet global de formation et « décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leur scolarité obligatoire et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle (fin de 4^e, 8^e et 11^e années) ». Ce plan d'études est divisé en trois parties : les domaines disciplinaires², la formation générale³ et les capacités transversales⁴.

Comme le mentionne la CIIP, il est important de préciser que le PER a des incidences sur la formation des enseignants, les dotations horaires et également sur les moyens d'enseignement. En effet, plusieurs moyens d'enseignement ont vu le jour suite à l'introduction de ce nouveau plan d'études. Par exemple, la méthode « Tamburin » utilisée lors des leçons d'allemand a été remplacée par « Der Grüne Max » pour les 5^{ème} et 6^{ème} Harnos, et par « Junior » pour les 7^{ème} et 8^{ème} Harnos. Cependant, comme dit précédemment, aucun moyen d'enseignement en lien avec le PER n'a vu le jour pour l'éducation musicale.

L'éducation musicale est inscrite dans le domaine des arts qui, selon la CIIP (2010),

permet aux élèves d'explorer les langages visuels, plastiques et sonores en développant les capacités créatrices tant manuelles que visuelles ainsi que les bases en musique. Il contribue

¹ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

² Langues, Mathématiques et sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et Mouvement.

³ MITIC, Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie, Interdépendance.

⁴ Collaboration, Communication, Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice et Démarche réflexive.

à l'acquisition de techniques variées qui développent des modes d'expression, de perception et d'interprétation personnels. (p. 27)

Dans l'article de Coen (2011b), « Regards croisés sur le nouveau Plan d'études romand », un certain nombre d'éléments mentionnés sont intéressants à relever dans ce mémoire professionnel. Il est fait mention que le PER n'est pas une révolution dans les plans d'études, mais qu'il présenterait des évolutions intéressantes et en phase avec les nouveaux impératifs de l'école actuellement. Il permettrait de redéfinir les axes de formation et d'apporter un nouvel équilibre entre les différents domaines de l'éducation musicale. Le PER développe quatre axes d'apprentissage : expression et représentation, perception, acquisition de techniques et culture.

Par ailleurs, il semblerait que ce plan d'études « donne une meilleure cohérence et permettra d'assurer une meilleure coordination entre les niveaux d'enseignement en donnant une sorte de fil rouge » (Coen 2011b). Les enseignants ont donc une bonne base pour réaliser leurs leçons de musique. Ils ont connaissance des objectifs ainsi que des niveaux à atteindre pour les élèves.

De plus, « l'importance du domaine des arts pour la contribution qu'il peut apporter au développement des capacités transversales, notamment la pensée créatrice », est relevée dans l'article de Coen. En effet, en musique, la créativité a une place considérable, ne serait-ce que dans l'invention d'un rythme, d'une suite de mouvements ou encore lors d'un projet de groupe. Toutefois, les enseignants ont leurs habitudes d'enseignement et « le PER exige des enseignants qu'ils fassent d'autres choses que ce qu'ils faisaient habituellement » (Coen 2011b, p. 40).

Comme dit précédemment, l'entrée en vigueur du PER a une incidence sur la dotation horaire. En effet, « ces nouveautés préoccupent les enseignants des domaines artistiques qui voient de grosses menaces planer sur leur discipline respective » (Coen 2011b, p. 40).

L'introduction du PER dans les écoles peut faire surgir un certain nombre de difficultés. Par exemple, il est constaté

que le nouveau Plan d'études nécessite des compétences accrues que tous les enseignants ne possèdent pas nécessairement. Il faudra s'assurer que les enseignants aient le bagage suffisant pour travailler autant l'exploration des langages artistiques que les techniques et les codes liés aux différentes disciplines. (Coen 2011b, p. 40)

Ci-dessous se trouvent les principaux objectifs du PER pour la discipline musique pour les trois cycles de l'école obligatoire :

Tableau 1. Les objectifs du PER pour la discipline Musique pour les 3 cycles de l'école obligatoire.

Cycle	Expression et représentation	Perception	Acquisition de techniques	Culture
Cycle 1	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical	Mobiliser ses perceptions sensorielles	Explorer diverses techniques musicales	Rencontrer divers domaines et cultures artistiques
Cycle 2	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical	Développer et enrichir ses perceptions sensorielles	Expérimenter diverses techniques musicales	S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques
Cycle 3	Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical	Analyser ses perceptions sensorielles	Exercer diverses techniques musicales	Comparer et analyser différentes œuvres artistiques

Ce tableau regroupant les objectifs principaux nous montre à quel point l'arrivée d'un nouveau moyen d'enseignement de la musique aiderait les enseignants à atteindre ces objectifs. Toutefois, Croset (2011) souligne que la conception d'un moyen d'enseignement implique de prendre en compte les pratiques usuelles et les compétences des enseignants. En prenant en compte cela, les moyens d'enseignement pourront être utilisés.

Ce plan d'études détaille beaucoup d'aspects dans le domaine de la musique et, comme le dit Joliat (2011b), « le PER est ambitieux » ! Il ne contient pas d'indications précises quant aux activités, mais en énumère un certain nombre qui vont dans le sens de la recherche actuelle en éducation musicale. En effet, son arrivée introduit la médiation culturelle ainsi que le mouvement en musique et ceci est une nouveauté. « En plus de la mise en œuvre de son répertoire d'activités qui lui appartient spécifiquement, la musique doit également contribuer

au développement des *Capacités transversales* de l'élève et doit participer à sa *Formation générale* » (Joliat, 2011b, p. 12).

1.2.3 Le rapport à la musique des enseignants

Chaque individu entretient un rapport différent à la musique de par l'éducation qu'il a reçue ou les valeurs qui lui ont été transmises. Une famille pourrait avoir un lien étroit avec le monde musical, alors qu'une autre pourrait ne pas y accorder d'importance. L'accès à la musique est inégal. La famille, la scolarité, les aspects personnels ou sociaux peuvent en être les causes. Tous les parents n'ont pas forcément le budget nécessaire pour offrir des cours d'instrument de musique ou de solfège à leurs enfants, en dehors de l'école. Chaque personne a donc un parcours musical différent ainsi qu'une relation personnelle avec ce domaine.

En visitant un certain nombre de classes durant des stages, nous pouvons nous rendre compte que la musique a un statut particulier et qu'elle se fait souvent remplacer par des disciplines scolaires jugées plus importantes, comme les mathématiques ou le français. Maizières (2011a) présente une enquête sur les pratiques musicales personnelles et professionnelles, qui a été faite auprès de 1022 enseignants en France. Cette étude traite de la diversité des pratiques d'enseignement en musique et soulève des aspects concernant le rapport personnel des enseignants à la musique. L'auteur explique que la mise de côté de l'éducation musicale est souvent attribuée au manque de compétences des enseignants. Ils mentionnent notamment les contraintes de l'école primaire et le manque de formation en réponse à ces études. Cette dernière est jugée trop réduite dans certains cas et ne peut pas fournir suffisamment d'outils dans toutes les branches, notamment en éducation musicale.

L'étude faite auprès des 1022 enseignants montre que l'intérêt qu'ils manifestent pour la musique vient d'une pratique musicale à un moment de la vie, des habitudes musicales ou alors d'un environnement familial favorable à la musique. Cependant, la majorité affirme qu'elle a abandonné la musique en raison des études supérieures ou l'entrée dans la vie professionnelle. Il est donc important de prendre en compte le contexte familial et également l'expérience scolaire. En effet, les résultats de l'étude montrent qu'un enseignant qui pratique une activité musicale en dehors de l'école, qui a bénéficié d'une formation dans le cadre de sa pratique personnelle ou qui a une pratique musicale encore active, accorde plus d'importance à cette discipline en classe.

Certes, le rapport à la musique d'une personne a un impact sur son enseignement. Cependant, comme le souligne Maizières (2011a), « les compétences acquises au cours d'expériences musicales privées ne différencient pas significativement les enseignants quant à leur

investissement dans la discipline musicale » (p.120). N'oublions pas que certains enseignants vont faire du mieux qu'ils peuvent pour apprendre des chants, faire écouter des œuvres musicales à leurs élèves.

Selon Maizière (2011a), nous pouvons constater une grande diversité des pratiques enseignantes dans le domaine de la musique. Il serait nécessaire d'« entraîner les futurs enseignants sur le terrain de la réflexion théorique, afin de poser un regard interrogateur sur le sens et la valeur des activités musicales » (p. 122).

Selon une autre étude de Maizières (2013), la musique est associée davantage à un moment plutôt qu'à une discipline par les enseignants. Cette recherche a été faite auprès de 341 enseignants en France et ils ont répondu à la question suivante : « Pouvez-vous dire en quelques mots ce que représente pour vous la musique à l'école ». Elle est considérée comme un moment ludique, un moment différent des autres branches, où la relation entre les enseignants et les élèves est privilégiée. « La musique se présente également comme un moment collectif où l'élève est actif » (p. 26). De plus, l'aspect social des activités est mentionné. En effet, les activités musicales conduisent souvent à des productions de groupe ; l'enfant collabore sans cesse avec ses camarades. Ces activités « permettent un vrai moment d'échange et de *partage*, ainsi que l'acquisition d'un répertoire commun ou d'une *culture commune* » (p. 26). Dans cette étude de Maizières (2013), la musique représente également un moment de plaisir pour les enseignants. Cette notion paraît essentielle pour que l'enseignement se déroule et soit vécu positivement.

En revanche, les enseignants parlent davantage de domaine lorsqu'il « s'agit d'exprimer leurs difficultés personnelles à l'enseigner et leurs regrets : « C'est vraiment le domaine où il faut des compétences ». » (p. 25). Bien que cette discipline soit positive et qu'elle apporte beaucoup aux élèves, nous pouvons constater qu'un certain nombre de connaissances et de compétences sont essentielles pour l'enseigner.

L'auteur montre par sa recherche que la musique est principalement représentée par « une activité sociale de loisir », plutôt que par une « activité spécifiquement didactique » (p. 29). Les enseignants semblent s'investir pour le développement personnel et social des élèves ainsi que pour leur épanouissement.

1.2.4 Le sentiment de compétence

À l'école primaire, l'éducation musicale est donnée principalement par des enseignants généralistes. Contrairement aux enseignants spécialistes, ils ont le devoir d'enseigner toutes les disciplines scolaires et ont été formés pour cela. Comme tout être humain, chacun a des

points forts et des points plus faibles. Nous ne pouvons pas être compétents partout. Certains auront des facilités en mathématiques alors que d'autres en auront en langues ou ailleurs. Il est triste de constater que l'éducation musicale est négligée bien qu'elle ait totalement sa place à l'école primaire et que les enseignants aient été formés pour l'enseigner. Quelles en sont les raisons ? Sylvain Jaccard (2009) a fait une recherche concernant le sentiment de compétence des enseignants à enseigner la musique. Cette recherche s'est faite auprès d'enseignants francophones issus du canton de Berne, en Suisse. Tous les enseignants généralistes ont reçu une formation et un diplôme attestant de leur compétence à enseigner toutes les disciplines.

Alors qu'est-ce que ce sentiment de compétence ? Lorsque l'on parle de compétence, il s'agit bien, comme le dit Jaccard (2009), d'un « processus cognitif et un processus d'actions liées au contexte spécifique de la situation dans laquelle la compétence doit se manifester » (p. 13). Il n'existe pas une seule définition, car les compétences peuvent « varier selon les organisateurs et les situations de travail » (p.13). Une compétence n'est donc « ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir » (p. 13).

Les résultats de cette recherche montrent que certains enseignants ne se sentent pas capables d'enseigner la musique. Ils prétendent ne pas avoir assez de compétences et affirment que certains collègues pourraient y parvenir plus aisément. De plus, cette étude relève l'effort démesuré à fournir pour offrir un enseignement musical de qualité et le manque de supports didactiques afin d'être plus à l'aise dans l'enseignement de la musique. En plus de ces premiers résultats, Jaccard (2009) indique que la maîtrise d'un instrument, la confiance en soi ainsi que la préparation des leçons semblent essentielles pour enseigner la musique.

Selon une étude de Sylvie Jahier (2011), certaines personnes ont un rapport très positif à la musique ; ils ressentent des émotions fortes et positives. À l'inverse, certaines éprouvent tellement de difficultés ainsi qu'un malaise envers cette discipline que la notion de plaisir est totalement absente. « Le savoir musical semble presque frappé d'un interdit, apparaissant à certains comme réservé à une « élite » (p.133). Selon l'auteure, il ne s'agit pas réellement d'un manque de compétence, mais d'une croyance qui fait que les enseignants pensent qu'ils doivent maîtriser beaucoup de savoirs musicaux. Les enseignants généralistes peuvent être complexés par le fait qu'ils n'ont pas fait d'études au conservatoire et ne se sentent pas suffisamment musiciens pour enseigner la musique à l'école.

Ces affects « négatifs » se retrouvent de façon paradoxale dans les discours d'enseignants qui pourtant pratiquent diverses activités musicales et font preuve de certaines compétences. Le

sentiment d'incompétence ou d'« insuffisance » n'est donc pas toujours relié logiquement à un « manque » effectif de compétences. (p. 133)

1.2.5 La formation des enseignants à la HEP-BEJUNE

Les personnes issues des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel souhaitant enseigner dans le primaire sont formées à la Haute école pédagogique de l'espace BEJUNE. Il s'agit d'une formation de trois ans. À l'issue de la formation, les nouveaux enseignants sont généralistes. Wentzel et Perrin (s.d.) assimilent le terme de polyvalent à celui de généraliste. Ils développent en affirmant qu'« il s'agit donc à la fois d'une polyvalence horizontale (compétences pour enseigner toutes les disciplines à un niveau donné, et d'une polyvalence verticale (compétences pour enseigner dans tous les degrés) » (p. 48). Chacun a des affinités avec une branche ou une autre, mais qu'en est-il de la formation musicale ?

Jaccard (2011) estime que l'arrière-plan musical à l'entrée en formation diverge considérablement d'un étudiant à un autre. En effet, « certains semblent avoir bénéficié d'une formation musicale conséquente, d'autres commencent leur formation en se déclarant fondamentalement incompetents en musique » (p. 143). Selon l'auteur, pour un certain nombre d'étudiants, la dernière expérience musicale formelle remonte à l'école primaire. De plus, Jaccard ajoute qu'« il est difficile de permettre à des étudiants ou des enseignants qui ont vécu des expériences négatives avec la musique, de développer une attitude positive et professionnelle en éducation musicale » (p. 142).

Dans un article traitant de l'expertise musicale, Joliat (2013) montre que les étudiants à la HEP ont 900 heures de pratique délibérée⁵. Cela signifie que leur pratique est accompagnée par un professeur d'instrument par exemple. Ces résultats sont apparus après plusieurs tests effectués auprès d'étudiants. En revanche, les étudiants en HEM⁶ ont quant à eux 9328 heures de pratique délibérée. Ces résultats nous montrent à quel point la formation musicale est différente en fonction de l'établissement où l'on étudie.

⁵ Actuellement, ces chiffres sont certainement moins élevés en raison de la diminution des heures en formation musicale dans les HEP en Suisse romande.

⁶ HEM : Hautes écoles de musique.

- 1. un groupe *Experts* ($n = 50$; $m\grave{a}ge = 22.76$) des Hautes écoles de musique (HEM) de Genève et de Lausanne avec beaucoup de pratique délibérée ($MaExpert = 9328h$) (fig. 4) ;
- 2. un groupe *Amateurs* ($n = 50$; $m\grave{a}ge = 21.16$) de la Haute école pédagogique (HEP) BEJUNE avec un peu de pratique délibérée ($MaNovice = 900h$).

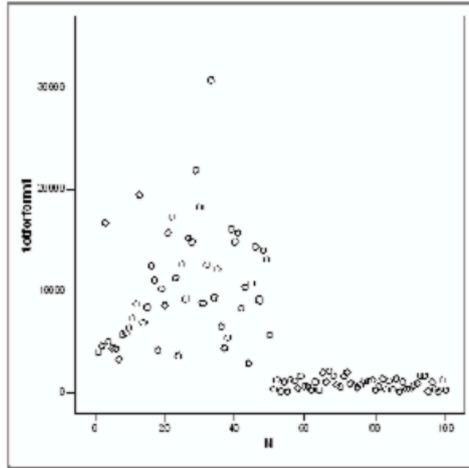


Figure 4 – Dispersion des scores obtenus par les experts (à gauche) et les amateurs (à droite) pour la quantité de pratique délibérée depuis l'âge de sept ans (Joliat, 2008).

Figure 1. La pratique délibérée d'experts et d'amateurs.

Baume-Sanglard et Jacquod (2011) développent la formation musicale en expliquant que les étudiants sont amenés à vaincre leurs appréhensions dans ce domaine, à redécouvrir leur voix ainsi qu'à trouver de la joie dans la pratique musicale. Dans la formation HEP du site jurassien, il est primordial de motiver l'étudiant et évacuer les pensées négatives sur ses capacités en musique. Les étudiants vont pratiquer leur instrument dans des groupes et approfondir leurs connaissances musicales initiales. Pour compléter cela, Baume-Sanglard et Jacquod citent Joliat (2010), qui déclare qu'en plus de la motivation et de l'évacuation des pensées négatives, la formation doit leur fournir des outils efficaces pour développer leur niveau de littéracie musicale (apprendre à lire/écrire le rythme et la mélodie).

Parallèlement à cette mise en confiance, l'étudiant approfondit ses connaissances musicales générales dans différents cours. « Formation générale musicale » et « formation instrumentale » s'associent et se complètent : en cours d'instrument, l'étudiant utilise des techniques apprises en éducation musicale comme la mimorythmie et la mimomélopie. (p. 85)

L'enseignement de la musique est complexe et c'est pour cette raison que l'enseignement de la didactique est essentiel durant la formation. Les étudiants sont amenés à diriger des échauffements, des mises en voix, des activités basées sur la mélodie ou sur le rythme. De plus, l'étudiant pratique un instrument à choix : guitare ou piano. En effet, comme le soulignent Baume-Sanglard et Jacquod (2011), l'expertise musicale n'est pas forcément une aptitude innée, elle s'acquiert par une pratique régulière.

Enfin, les auteurs mettent un accent sur la formation musicale à et par l'instrument. Celle-ci cherche à développer des compétences musicales techniques chez les étudiants, mais également pédagogiques et didactiques centrées sur la profession.

1.2.6 L'enseignement de la musique

Comme dit précédemment, l'enseignement de la musique n'est pas une chose facile. En effet ce domaine est vaste et, comme le relève Coen (2011a), les outils pour enseigner la musique, tels que les répertoires de chants, et les méthodes d'enseignement ne sont que très partiellement adaptés au PER.

Les leçons de musique se résument souvent à chanter. Cependant, Soulas (2008) affirme qu'il ne suffit pas de chanter lors de ces leçons. La société actuelle souhaite que les enfants acquièrent un sens critique et du bon sens et l'auteure pense que cela peut se faire par le biais d'une initiation artistique.

S'initier à l'art c'est toujours prendre des positions puis entendre celles des autres : le jugement de goût se bâtit dans l'échange et n'a jamais rien de définitif. L'œuvre nous interpelle, nous place en état d'alerte, nous force à réfléchir en vue d'un jugement incertain. (Soulas, 2008, p. 25)

L'enseignement musical est essentiel dans la scolarité d'un enfant. Selon Soulas (2008), l'art imprègne notre vie sociale et il fait partie de la culture de base même pour ceux qui ne font pas un métier artistique. « En priver les enfants reviendrait à une mutilation intellectuelle ». De plus, un enseignant ne peut pas apprendre pour l'élève. C'est l'enfant seul qui décide s'il veut apprendre ou non et c'est pour cette raison qu'il est important de donner du sens aux apprentissages musicaux.

Baume-Sanglard et Jacquod (2011) développent certains aspects qu'un enseignant de musique est amené à faire durant les leçons de musique. L'enseignant est amené à formuler des consignes claires et à planifier ses cours en fonction de ses élèves, de leurs capacités, de leurs cultures ou encore de leur contexte social. Les auteurs affirment également que durant une leçon de musique, il est préférable de privilégier l'action aux paroles. En effet, impliquer

constamment l'audition, le geste, le corps, la voix, les imitations, permet de favoriser la concentration des élèves. Baume-Sanglard et Jacquod (2011) font également mention de l'importance de la mise en œuvre de projets musicaux afin de stimuler l'inventivité, la créativité musicale chez les enfants. Par ailleurs, cela se retrouve dans le Plan d'études romand.

L'enseignement de la musique demande de la préparation et de la répétition. L'enseignant se doit de pratiquer son instrument, de cultiver ses compétences musicales, d'utiliser un vocabulaire musical correct et en adéquation avec le niveau d'enseignement, etc. L'accompagnement de chansons, les mises en voix et en mouvement, les inventions composent, comme le soulignent les auteurs, le menu des savoir-faire instrumentaux d'un enseignant (Baume-Sanglard et Jacquod (2011)).

1.2.7 Les genres professionnels

Lorsque nous parlons de l'enseignement musical, il est important de ne pas omettre que l'enseignement à l'école obligatoire est différent de celui d'un conservatoire. Prenons premièrement le cas du conservatoire. Dans cet établissement, les cours d'instrument ou de solfège sont donnés par des musiciens et des musiciennes professionnels. De plus, une école de musique n'est pas forcément accessible à tous, car tous les parents n'ont pas les moyens de payer des cours de musique à leurs enfants. À l'inverse, l'école est ouverte à tous et est gratuite (sauf les écoles privées). Les enseignants primaires sont formés pour être généralistes et non spécialistes comme au cycle trois. Il est important de prendre conscience de ces différences, car nous ne pouvons pas comparer ce qui n'est pas comparable, ces deux établissements sont très différents l'un de l'autre, il ne s'agit ni de la même culture, ni du même public.

En parlant de l'enseignement de musique, nous pouvons différencier des genres d'enseignement musicaux. Il y a par exemple le genre du conservatoire où les enseignants sont professionnels et donnent des cours en fonction de leur spécialité. À l'intérieur de celui-ci, nous pouvons retrouver d'autres genres comme celui de la rythmique. Là, les personnes auront été formées spécifiquement pour la rythmique à l'Institut Jaques-Dalcroze de Genève par exemple. Nous pourrions encore citer plusieurs autres genres comme le chant.

Certaines personnes se sentiront plus capables de chanter devant une classe que d'accompagner à l'aide d'un instrument un groupe d'enfants. D'autres se sentiront plus à l'aise pour faire de la rythmique avec les élèves. Chaque personne est différente et a des capacités différentes. Nous ne pouvons pas directement comparer l'enseignement d'un enseignant à l'école secondaire avec celui effectué en première année primaire. Ce sont deux genres

d'enseignement différents qu'il ne faut pas négliger. Ces genres sont liés aux identités professionnelles des enseignants et également aux sentiments de compétence de ces derniers. Certes, les généralistes sont supposés avoir les compétences pour enseigner partout, mais il ne faut pas oublier que nous ne pouvons pas être compétents dans tous les domaines.

Lorsque nous débutons dans l'enseignement, il faut un certain temps pour prendre nos marques. Chacun a sa manière de travailler, ses habitudes ou encore son propre fonctionnement. Ainsi, chaque enseignant a un style d'enseignement et donc un genre professionnel. Aubry (2012) définit le genre professionnel comme étant « un ensemble de règles, de normes, de pratiques et de stratégies » qui sont utilisées de manière collective. Pour éviter que les leçons de musique soient source de mal-être, il peut être profitable de partager des idées entre collègues, se demander conseil, s'entraider, etc. Comme nous le dit Espinassy (2018), « chacun avec son style particulier pourra faire vivre un genre professionnel » (p. 102). Chaque genre professionnel dispose de règles internes qui font que le genre professionnel de l'enseignement au conservatoire est différent de celui de l'enseignement à l'école. Les objectifs, les résultats, les compétences des enseignants ou encore la manière de procéder sont totalement différents. En effet, tous ces aspects sont différents pour un généraliste ou un enseignant au conservatoire. Mieux comprendre en quoi consiste véritablement le genre professionnel d'un enseignant de musique généraliste permettra de mieux valoriser son travail. Cela permettra également de mieux comprendre en quoi consiste son enseignement et quels sont les résultats qu'il attend de ses élèves. De plus, nous pourrions également comprendre quelle formation il serait nécessaire d'avoir afin d'entrer dans son genre. En comprenant dans quel genre professionnel il se trouve, l'enseignant pourra percevoir ce qu'il doit mobiliser pour faciliter l'accès universel à la musique pour tous ses élèves. Lors des leçons de musique, chaque élève doit pouvoir progresser et avancer, peu importe son niveau.

1.2.8 Les identités professionnelles des enseignants de musique

Nous l'avons vu, chaque enseignant a son propre genre d'enseignement. Cela nous amène à une étude de Joliat, Terrien et Güsewell (2017) qui présente les différentes identités des professeurs de musique. Les auteurs ont mené une recherche exploratoire auprès de futurs enseignants de musique. D'un côté, nous avons les personnes qui ont reçu dès leur plus jeune âge un enseignement instrumental ou vocal. Elles commencent leur formation dans une HEM en visant une carrière musicale en devenant chanteuses, pianistes, violonistes, etc. avant de penser à une carrière dans l'enseignement. De l'autre côté, nous avons des étudiants qui

commencent leur formation dans une HEP avec l'envie d'enseigner, mais pour certains sans bagage musical, ou très peu.

Dans cette recherche, nous trouvons quatre catégories d'enseignants : l'enseignant artiste, l'enseignant expert, l'enseignant professionnel et l'enseignant éducateur. Tout d'abord, voyons l'enseignant artiste. Son identité repose « sur la vocation, un appel, (...) la passion et le don de soi » (p. 88). Il s'investit énormément et fait part d'originalité. Puis, nous avons l'enseignant expert. Ce dernier met un accent sur la technique et sur la manière d'interpréter les œuvres. Il dispose d'une expérience musicale acquise dès son jeune âge et peut interpréter des œuvres d'une extrême difficulté. D'ailleurs, l'enseignant expert correspond à l'enseignant d'art, qui transmet son savoir avec des méthodes du conservatoire. Il a le devoir de former des artistes professionnels. La troisième catégorie concerne l'enseignant professionnel. Ayant un certain niveau musical, il maîtrise les processus de transmission des savoirs et savoir-faire ainsi que la méthodologie didactique. De plus, « il incarne la figure du praticien réflexif » (p.89). Et enfin, l'enseignant éducateur quant à lui possède une pratique musicale limitée, mais vise l'épanouissement et le plaisir des élèves. Pour lui, « tous ses élèves peuvent créer, apprécier et interpréter la musique ou aimer en jouer » (p. 90).

Ces différents profils d'enseignants peuvent nous amener à la question suivante : qu'est-ce qu'un bon enseignant de musique finalement ? Doit-il être expert en musique pour bien enseigner ? L'étude de Joliat, Terrien et Gusewell (2017) a montré que pour les futurs enseignants des HEM, les profils d'expert et de professionnel ont été identifiés. Pour les futurs enseignants généralistes en revanche, ce sont les profils d'éducateur et d'artiste qui ont principalement été identifiés. Nous constatons que les enseignants spécialisés dans le domaine n'ont pas forcément les mêmes opinions que les généralistes.

Pour les généralistes, un bon enseignant serait quelqu'un qui fait attention à ses élèves et qui met en place des structures pour que les enfants aient du plaisir. Même si l'adulte de référence a une pratique musicale limitée, il aime ce qu'il fait, est créatif et compense en favorisant l'épanouissement des élèves. Pour des enseignants spécialisés, un bon enseignant serait quelqu'un qui dispose d'une grande technique musicale et qui amène ses étudiants très loin en musique. Nous remarquons qu'un bon enseignant de musique n'a pas les mêmes caractéristiques pour chacun et cela montre également que chaque personne a des représentations différentes sur les styles d'enseignement de la musique.

1.2.9 L'engagement professionnel

Comme mentionné précédemment, l'enseignement de la musique demande à l'enseignant beaucoup d'investissement, que ce soit dans la préparation d'une leçon ou lors de l'animation de celle-ci. En étant motivé, l'enseignant va transmettre sa motivation aux élèves. Cependant, De Ketele (2013) affirme qu'il est important de faire une distinction entre la motivation et l'engagement. En effet, une personne peut s'engager dans la profession sans être forcément motivée et, à l'inverse, elle peut être motivée sans s'engager. Selon l'auteur, l'engagement serait de « l'ordre du comportement », alors que la motivation serait de « l'ordre du potentiel ». L'engagement serait un acte alors que la motivation serait la conséquence de plusieurs raisons qui nous poussent à faire quelque chose. C'est pourquoi, De Ketele (2013) définit l'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifestent l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donnent sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle ». Lorsque nous nous engageons dans la profession, nous devons nous investir afin d'obtenir des résultats. En effet, l'auteur précise que « l'investissement est une manifestation et donc une composante essentielle de l'engagement. L'engagement professionnel se traduit par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession ».

Zulauf, en citant Guillemette (2005), explique, comme De Ketele, que l'engagement est lié au comportement de la personne et plus profondément à ses valeurs.

L'ensemble des gains perçus par l'enseignant en rapport avec son état d'engagement en enseignement s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa mission. (Guillemette, 2005, p. 199-200)

L'implication dans l'enseignement de la musique peut donc avoir une influence considérable sur les résultats obtenus en lien avec le PER à la fin d'une année scolaire. Étant donné que l'éducation musicale semble avoir un statut particulier, l'engagement professionnel des enseignants dans ce domaine est donc d'autant plus important.

1.3 Question de recherche et présupposés aux questions de recherche

Après avoir développé l'enseignement de la musique à l'école obligatoire, plusieurs questions, dont une principale, se posent à moi.

Pourquoi les leçons de musique sont-elles mises de côté ?

Ce n'est pas nouveau, certaines branches sont jugées plus importantes que d'autres et prennent donc le dessus sur des disciplines dites « secondaires ». Pourtant, des études ont montré les bienfaits de la musique sur le développement de l'enfant.

Le rapport personnel à la musique a-t-il un lien avec la façon d'enseigner la musique ? Quel parcours musical les enseignants ont-ils eu ?

Le fait de pratiquer la musique en dehors de sa vie professionnelle semble être important pour enseigner la musique à l'école. Est-ce vraiment le cas ? Est-ce que le fait de pratiquer la musique en dehors de l'école fait que l'on est plus actif en classe ?

La formation reçue en musique est-elle suffisante ? Comment la formation est-elle perçue par les enseignants des cycles 1, 2 et 3 ?

Le manque de formation dans ce domaine est souvent mentionné. Cette affirmation nous mène à nous poser la question de la qualité de la formation en musique des enseignants.

Comment l'enseignant de musique idéal est-il perçu ? Il y a-t-il un bon ou un mauvais enseignant ? Quelles sont les conceptions de ce qu'est l'enseignement musical en classe des enseignants aux cycles 1, 2 et 3 ?

Comment, au-delà du sentiment de compétence, les enseignants voient-ils l'enseignant de musique idéal ? Quels sont les aspects qui font qu'un enseignant se sente capable ou non ?

Les enseignants se sentent-ils compétents pour enseigner la musique ?

Certains pensent qu'il faut être expert pour enseigner la musique, d'autres font avec les moyens qu'ils ont et font de leur mieux. Il est légitime de penser qu'un enseignant qui ne se sent pas compétent négligera plus facilement les leçons de musique qu'un enseignant qui se sent capable.

Quelles sont les compétences de base à avoir pour enseigner la musique ?

De quelle manière se déroulent les leçons de musique ?

Il n'est pas forcément évident de préparer des leçons de musique. Comment les enseignants procèdent-ils pour les préparer et les mener ? Ont-ils des rituels ?

Comment, l'enseignement de la musique est-il perçu ?

Est-il difficile ? Les enseignants auraient-ils besoin de quelque chose en plus pour enseigner ?
Quels conseils donneraient-ils à un jeune qui débute sa carrière dans l'enseignement ?

Je cherche donc à comprendre comment, trois catégories professionnelles d'enseignants de musique des cycles 1, 2 et 3 se positionnent par rapport à l'enseignement de la musique.

Toutes ces interrogations m'amènent à la question de recherche suivante : **de quel sentiment de compétence et de quelle implication peuvent témoigner des enseignants des cycles 1, 2 et 3 en charge de l'éducation musicale ?**

De plus, dans ce mémoire professionnel, je cherche à vérifier ou non les présupposés aux questions de recherche suivants :

1. La formation musicale des enseignants est insuffisante.
2. Les leçons de musique sont négligées à cause du manque de compétences des enseignants.
3. Le sentiment de compétence des enseignants est en lien avec leur parcours musical.
4. L'engagement professionnel des enseignants est indispensable pour la qualité d'une leçon.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Selon Giroux (1998), il existe deux types de recherches : la recherche quantitative et la recherche qualitative. « Tandis que l'approche quantitative analyse rapidement des dizaines, des centaines ou des milliers de cas, l'approche qualitative tente, par l'étude approfondie d'un petit nombre de cas, d'aboutir à des connaissances de portée générale. Deux styles de recherche, un seul but : rendre compte du monde social » (Giroux, 1998). Ce travail emprunte donc à une recherche qualitative. Comme l'expliquent Strauss et Corbin (2004), « les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour obtenir des détails approfondis et complexes concernant des phénomènes tels que des sentiments, des processus de pensée et des émotions difficiles à extraire ou à étudier à l'aide des méthodes de recherche plus conventionnelles » (Strauss & Corbin, 2004, p. 29). Selon Savoie-Zajc et Anadón (2009), cette perspective qualitative travaille avec des « données subjectives » des acteurs ainsi que sur les significations qu'ils donnent sur leur propre vie et sur leurs expériences. La finalité de l'analyse qualitative est de « construire des lectures interprétatives » en donnant du sens à des phénomènes sociaux. De plus, dans ce type de recherche, il y a une interaction, un partage entre le chercheur et les participants.

2.1.2 Type d'approche et démarche

L'approche de ce travail est heuristique. En effet, dans ce mémoire, il s'agit de découvrir et développer des connaissances sur les pratiques enseignantes. Dans cette recherche, « il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer ». De plus, « les approches méthodologiques à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin (2010).

Par le biais de cette recherche, nous pourrions comprendre les représentations des enseignants de la musique en regardant leur sentiment de compétence et leur implication dans ce domaine. Il s'agit donc d'une démarche compréhensive.

2.1.3 Enjeu

Nous pouvons trouver quatre types d'enjeux différents selon Van der Maren (2003). Le premier est l'enjeu ontogénétique qui consiste à se perfectionner, à se développer par la réflexion sur l'action. Le deuxième, l'enjeu nomothétique, se définit comme le fait de produire un savoir savant. L'enjeu politique, quant à lui, signifie de changer les pratiques des individus et des institutions. Enfin, le dernier, l'enjeu pragmatique, vise à résoudre des problèmes de dysfonctionnement.

Dans ma recherche, l'enjeu est nomothétique. Effectivement, ce travail porte sur la manière dont des enseignants conçoivent leurs compétences et leur engagement dans leur enseignement musical. Il s'agit donc d'une étude de cas pour amener à la compréhension de ce dernier par une théorie du singulier.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Le moyen utilisé

Pour cette recherche, le moyen de récolte de données utilisé est l'entretien semi-directif. Ce type d'entretien se définit comme étant une entrevue où certaines questions sont planifiées, mais où la personne interrogée est libre d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui convient (Savoie-Zajc, 2009).

En utilisant l'entretien semi-directif, nous pouvons constater certains avantages, mais également des limites. Un premier avantage est que nous rencontrons la personne face à face et cela « facilite l'établissement d'une relation de confiance » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 166). En effet, chaque entretien est unique et par notre attitude nous pouvons par exemple apaiser la personne interviewée qui peut être stressée. Afin que l'enseignant ou l'enseignante interrogé(e) puisse se préparer à l'entretien, il est également important de lui présenter le déroulement de l'entrevue ainsi que son sujet. Un autre avantage « concerne la compréhension des questions, puisque l'enseignant peut obtenir des clarifications en cas d'incompréhension » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 166). Si les questions ne sont pas comprises, le chercheur peut les reformuler et l'interviewé peut à tout moment demander des précisions pour répondre de la meilleure manière possible. De plus, l'intervieweur peut également demander davantage d'éléments de réponses de la part de la personne interrogée. Ce type d'entretien permet également « d'obtenir des données détaillées sur les pratiques enseignantes » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 168). De plus, selon Baribeau et Royer (2012),

l'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. (p. 26)

En revanche, une limite de l'entretien semi-directif peut être « le phénomène de « désirabilité sociale » qui risque d'amener l'enseignant à donner la réponse qu'il pense adéquate en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010, p. 166). Les questions ouvertes peuvent également être plus difficiles à traiter que des questions fermées, car elles demandent un développement.

Ayant choisi l'entretien semi-directif, il reste encore à formuler un guide avec les questions que nous souhaitons poser aux participants. J'ai donc divisé mon guide en 6 pôles différents :

1. Formation personnelle (parcours musical)
2. L'enseignant de musique idéal
3. Regard sur la formation en musique
4. Compétences musicales pour enseigner
5. Les leçons de musique
6. L'enseignement de la musique

Pour chacun de ces pôles, un certain nombre de questions ont été formulées et posées aux participants. Ce guide d'entretien avec les questions est en annexe de ce travail (voir Annexe 1).

2.2.2 Procédure et protocole

J'ai pris contact avec des enseignants des cycles 1, 2 et 3 en leur expliquant les grandes lignes de ma recherche et en leur demandant s'ils étaient d'accord de m'accorder un peu de temps pour des entretiens qui dureraient entre 35 et 45 minutes. Je leur ai également précisé que les entretiens seraient enregistrés.

Au moment de l'entretien, je me suis d'abord présentée, puis j'ai expliqué un peu plus en détail ma recherche. Après cela, j'ai demandé aux enseignants s'ils voulaient bien signer un contrat de recherche qui précisait les points ci-dessous :

En signant, les parties prennent connaissance des conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien sera enregistré.
- Les données seront traitées de manière confidentielle.
- Les données seront utilisées uniquement dans ce travail de recherche.
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés.

Nous avons tous, les participants et moi-même, signé le contrat (voir Annexe 2).

2.2.3 Échantillonnage

Afin de mener mes entretiens, j'ai contacté des enseignants qui devaient répondre aux critères suivants :

- Enseigner la musique au cycle 1, 2 ou 3.
- Enseigner dans le canton du Jura.

J'ai eu la possibilité de m'entretenir avec sept enseignants. Deux enseignants au cycle 1, deux au cycle 2 et trois au cycle 3.

Ci-dessous le tableau des interviewés :

Tableau 2. Caractéristiques des participants.

Participant	Sexe	Années d'enseignement	Cycle	Degré actuel	Instrument
1	Féminin	13 ans	1	1-2H / 3-4H	-
2	Féminin	39 ans	1	3-4H	-
3	Féminin	4 ans	2	5-6H	Piano
4	Féminin	13 ans	2	7-8H	Piano
5	Féminin	27 ans	3	9-11H	Piano et flûte traversière
6	Féminin	10 ans	3	9-11H	Piano
7	Masculin	20 ans	3	9-11H	Piano

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Concernant la transcription des entretiens, j'ai eu recours à l'élaboration de verbatim. Ces derniers permettent de recueillir mot pour mot les propos des personnes interviewées. Il est essentiel de prendre en compte l'attitude de la personne, les intonations, les expressions du visage en plus des transcriptions. J'ai essayé de rester le plus fidèle aux propos des enseignants. Toutefois, j'ai établi quelques règles afin de faciliter la lecture ainsi que la compréhension de l'entretien. Ces règles sont les suivantes :

- Les questions, ainsi que mes propos, sont inscrits en italique et les réponses des enseignants sont écrites en caractères normaux.
- Des négations et des signes de ponctuation peuvent être ajoutés afin de faciliter la lecture et la compréhension.
- Les énoncés non terminés ou laissés en suspens sont indiqués par ...
- Les pauses sont indiquées par deux barres obliques //
- Les onomatopées telles que « ben », « euh », peuvent être supprimées dans le but d'alléger le texte.
- Les rires sont inscrits entre parenthèses (rire).

2.3.2 Traitement des données

Afin de procéder méthodiquement, le traitement des données recueillies par les entretiens s'est fait en plusieurs étapes.

1. S'imprégner des données

Lors de cette première étape, le but était de s'imprégner des verbatim en les écoutant et en suivant sur papier les propos énoncés par les personnes. De cette manière, nous pouvons nous remémorer les intonations ainsi que les expressions des interviewés. Effectivement, la gestuelle et l'intonation qui accompagnent les mots sont à prendre en compte pour l'analyse des données.

2. Condensation des entretiens

J'ai poursuivi le traitement des données avec cette deuxième étape qui consistait à réaliser une condensation de chaque entretien en fonction des différents pôles établis dans le guide d'entretien. De cette manière, je pouvais avoir accès rapidement aux éléments clés de l'entretien pour chaque catégorie.

3. Condensation par cycle

Après avoir effectué une condensation par entretien, j'ai procédé à une condensation des verbatim par cycle, de façon à avoir un résumé pour chaque cycle. Grâce à cette étape, nous pouvons identifier clairement les similitudes ainsi que les différentes représentations à l'intérieur du cycle, mais également entre les trois cycles de la scolarité obligatoire.

2.3.3 Méthode d'analyse

Pour ce travail, j'ai choisi l'analyse thématique comme méthode d'analyse. Cette méthode permet de traiter son corpus à l'aide de thèmes, comme l'explicitent Paillé et Mucchielli (2012) : « Avec l'analyse thématique, nous abordons le travail d'analyse qualitative faisant intervenir des procédés de réduction des données. L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Ces thèmes ont été définis en fonction du guide d'entretien. Pour rappel, les pôles du guide d'entretien sont les suivants :

1. Formation personnelle (parcours musical)
2. L'enseignant de musique idéal
3. Regard sur la formation en musique
4. Compétences musicales pour enseigner
5. Les leçons de musique
6. L'enseignement de la musique

Pour analyser les données récoltées, j'ai donc identifié pour chacun des thèmes des mots-clés pour chaque personne interviewée en fonction des pôles et les ai ensuite introduits dans un graphique de style radar. Ces graphiques permettent de faire une échelle et de constater le degré d'importance des éléments inscrits. En lisant les verbatim, les condensations ainsi que les graphiques, j'ai tenté de chercher les intentions derrière les propos des enseignants afin de mieux comprendre leur vision de l'enseignement de la musique en milieu scolaire. J'ai également essayé de comprendre si le parcours musical et la formation ont une influence sur le sentiment de compétence de la personne. De plus, j'ai essayé de comprendre si les pratiques enseignantes, le genre professionnel et l'engagement professionnel ont un lien avec ce sentiment de compétence.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 Le parcours musical des enseignants

Chaque personne a un parcours musical différent et les entretiens l'ont très bien montré. Les sept profils sont variés, mais nous pouvons tout de même constater quelques similitudes, notamment pour les enseignantes du cycle 1. En effet, ces dernières n'utilisent pas d'instrument de musique pour leur leçon d'éducation musicale. Elles en ont les deux pratiqué un, mais n'ont pas poursuivi dans l'apprentissage. Pour l'une, le fait de jouer d'un instrument l'empêche d'établir un contact avec les élèves :

Participant 2 : J'ai tout abandonné parce que je n'arrivais plus à être avec eux assez, au niveau corporel. J'étais encore trop coincée. Donc on chante beaucoup, on chante tous les jours, plusieurs fois, sans instruments ici.

En revanche pour l'autre enseignante, les cours d'instruments lors de sa formation étaient trop exigeants et cela ne l'a pas encouragée à continuer :

Participant 1 : J'ai commencé aussi la guitare à la HEP en n'ayant aucune notion vraiment de musique avant au préalable, ça m'a presque dégoûtée au niveau de l'instrument parce qu'il fallait tellement maîtriser rapidement en peu de cours que voilà c'est vrai que, fini la HEP, j'ai un petit peu touché ma guitare, mais pas beaucoup.

La présence d'un instrument de musique peut sembler essentielle, mais ces deux profils montrent que même sans, l'enthousiasme, le plaisir ainsi que les valeurs transmises aux élèves suffisent.

Baillat et Mazaud (2002) expliquent précisément que la musique demande beaucoup de temps, de la conviction. Cela ne serait apparemment pas compatible avec le manque d'aisance. Il se peut donc que pour ces deux enseignantes, le manque de temps et de motivation dans l'apprentissage d'un instrument leur ait fait prendre la décision de l'abandonner.

Aux cycles 2 et 3, les enseignants utilisent le piano et ont, tous, suivi des cours d'instrument durant leur jeunesse. Nous pouvons constater que le parcours musical va crescendo plus nous avançons dans les degrés. Cela s'explique par le fait que la formation pour devenir enseignant de musique n'est pas la même en primaire et en secondaire.

3.2 L'enseignant idéal

Chaque personne, chaque enseignant, a une vision différente de ce que représente pour lui l'enseignant de musique idéal. Pour mieux comprendre et visualiser ces représentations, un graphique par interviewé a été réalisé. Nous constaterons certaines similitudes en fonction des mots-clés, mais également certaines divergences.

Pour la participante 1 (voir *Figure 2*), un bon enseignant est celui qui fait découvrir aux élèves un monde musical et qui leur donne envie d'y entrer. Pour cela, la maîtrise d'un instrument est importante pour devenir un acteur de son enseignement. En effet, le chant semble être un très bon moyen pour accéder à ce monde qu'est la musique. Toutefois, initier les élèves à la pratique d'instruments permet d'élargir leur expérience. Soulas (2008), souligne qu'effectivement, il ne suffit pas de chanter, il faut initier les élèves à l'art.

Participant 1 : ... un prof justement qui maîtrise aussi plusieurs instruments et qui fait tester les élèves, qui leur enseigne, qui peut déjà leur montrer comment fonctionnent les instruments, qui arrive à faire ce genre de chose // pour moi ça serait ça l'idéal.

De plus, l'enseignant idéal n'a pas forcément besoin d'être expert selon la participante 1. Être autodidacte suffit pour transmettre et faire découvrir un monde musical aux élèves. La passion d'apprendre la musique et par conséquent d'apprendre à jouer d'un instrument, aiderait à développer la passion d'apprendre la musique chez les élèves.

Participant 1 : Si je regarde mon conjoint, lui il n'est pas expert, il est autodidacte, il a appris la guitare, il aime jouer de la guitare en n'ayant jamais pris de cours. Mais il aime ça, et je sais qu'en classe il va transmettre ça super bien et les élèves vont adorer.

Dans la continuité de faire découvrir la musique aux élèves, il faut la partager, comme nous le montre le graphique pour la participante 2 (voir *Figure 3*).

Partager des moments conviviaux ensemble en étant heureux est nécessaire. En partageant autour de ce monde musical, l'enseignant idéal devrait également permettre aux élèves d'approfondir leurs connaissances, leur culture, en partant de ce qu'ils savent déjà. Ceci peut se faire en instaurant la musique dans le quotidien des élèves, en la rendant permanente. De plus, la maîtrise d'un instrument permettrait d'augmenter l'expérience avec les élèves. L'instrument ouvre davantage de portes et ouvre les élèves au monde musical.

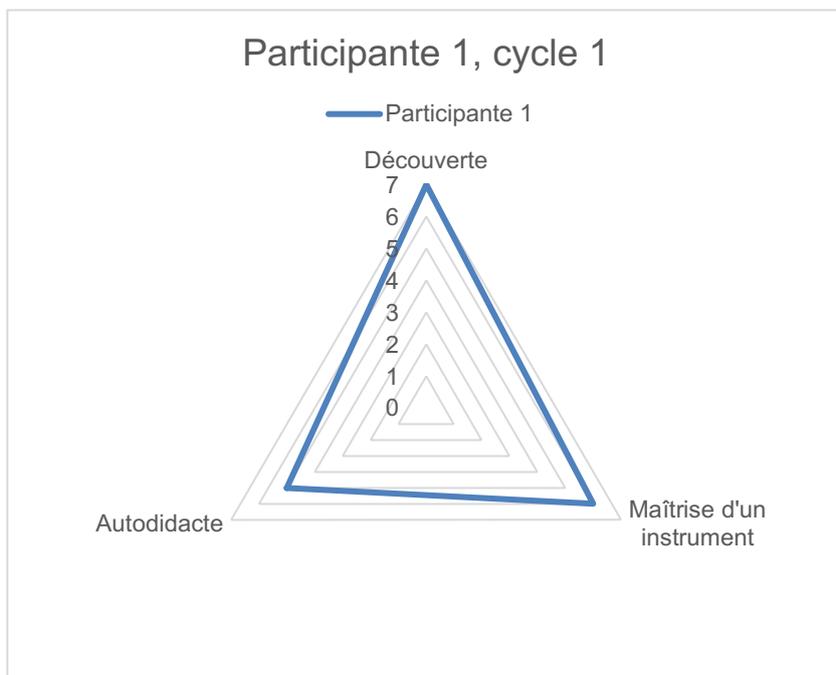


Figure 2. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 1, participante 1.

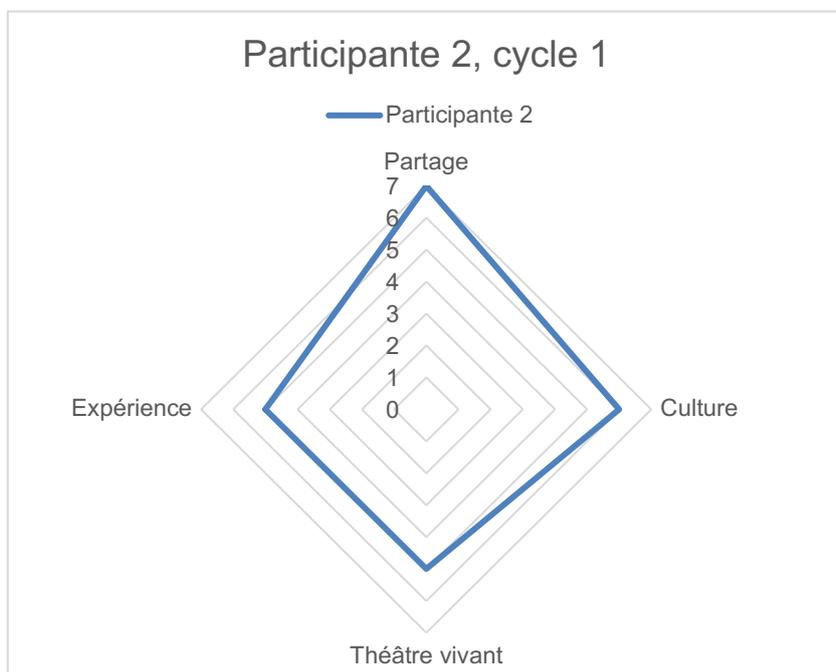


Figure 3. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 1, participante 2.

Concernant le cycle 2, nous retrouvons certains aspects déjà mentionnés au cycle 1. En plus de faire découvrir aux élèves la culture musicale et de partager ces moments avec eux, l'enseignant idéal est acteur de son enseignement, il donne de sa personne (voir Figure 4 et 5). En effet, il maîtrise un instrument et n'est pas seulement médiateur. Il ne fait pas chanter

ses élèves simplement sur un CD, il est actif durant sa leçon. Par ce biais, l'enseignant apporte davantage de connaissances aux élèves. De plus, les enfants ressentent les émotions, ils sentent si leur maîtresse ou leur maître est à l'aise ou non, ils ressentent son dynamisme, s'en imprègnent et le lui rendent. Un enseignant acteur met à contribution ses élèves afin de les valoriser et de leur donner envie de faire de la musique. De par son niveau de compétence élevé, l'enseignant idéal peut improviser et être dans la spontanéité, dans le but d'enrichir et de varier ses leçons et d'amener loin ses élèves. Cela nous rappelle les différents profils d'enseignants présentés par Joliat, Terrien et Güsewell (2017). Ici, nous retrouvons l'enseignant expert, qui a une grande maîtrise de son domaine.

Participant 4 : Alors je pense que c'est déjà quelqu'un déjà qui maîtrise tellement son domaine qu'il peut emmener ses élèves très loin.

Nous retrouvons également la notion d'autodidacte au cycle 2. En effet, apprendre un instrument ou les éléments qui constituent la musique soi-même permettrait d'acquérir un grand nombre de compétences et l'expertise ne serait pas nécessaire.

Participant 3 : Il y a des gens qui aiment enseigner la musique, qui ont appris la musique seuls, qui ont déjà l'oreille... et pis ça c'est suffisant je pense pour déjà faire quelques petits exercices d'échauffement peut-être et puis leur apprendre des chants et d'autres choses quoi, des activités musicales.

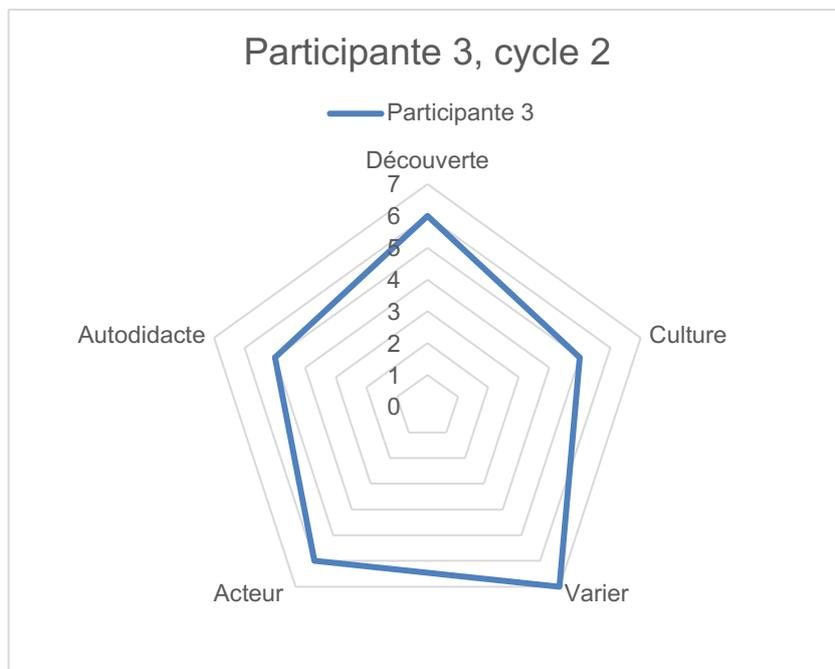


Figure 4. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 2, participante 3.

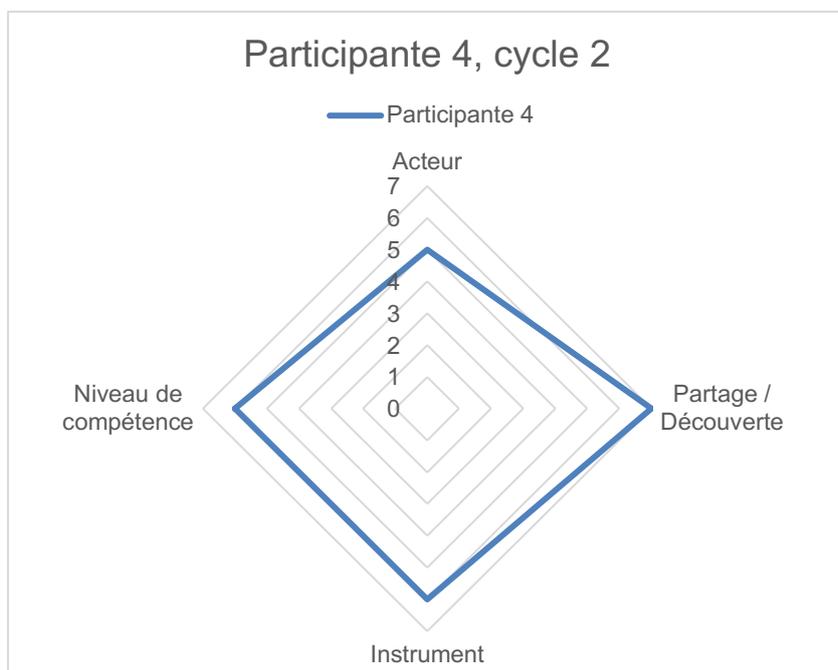


Figure 5. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 2, participante 4.

À propos du troisième cycle, nous retrouvons sans surprise des similitudes en rapport avec les deux cycles précédents, comme être acteur, maîtriser un instrument ou encore diversifier. On ajoutera pour cette notion de diversifier son enseignement les propos du participant 7 qui explicitent cela (voir Figure 7) :

Participant 7 : Celui qui est capable de faire un peu de tout, de varier les plaisirs, même de la coordination de mouvement, des choses un peu surprenantes quoi.

Surprendre les élèves en proposant des activités qui sortent du cadre habituel, des activités innovantes pour motiver les élèves est important. Nous pouvons compléter cela par la notion d'évolution. En effet, le participant 7 (voir Figure 7) met une certaine importance sur l'évolution. Nous pouvons donc comprendre que les leçons de musique sont dynamiques et évoluent sans cesse, elles ne s'inscrivent pas dans une routine. Elles évoluent également en fonction des avancées de la recherche en éducation musicale ou des nouvelles technologies pour fournir à l'élève l'enseignement le plus complet possible.

Toutefois, de nouveaux éléments apparaissent, comme l'hétérogénéité. Pour la participante 5 (voir Figure 6), la musique est difficile à enseigner et les élèves peuvent être moins intéressés que pour d'autres disciplines. Nous l'avons vu, l'intérêt pour la musique a pu découler de la culture familiale et également du fait qu'elle n'est pas forcément accessible à tous. Avec cette hétérogénéité qui se retrouve dans les classes, l'enseignant doit créer un enseignement qui intéresse tous ses élèves et c'est ce que l'enseignant idéal devrait être capable de faire. De plus, chaque élève a un rapport personnel à la musique différent et peut apporter quelque

chose à la leçon. L'enfant ou l'adolescent doit être impliqué, c'est-à-dire être actif et non passif, comme le soulignent les graphiques des participantes 5 et 6 (voir *Figure 6* et *7*).

Prenons à présent trois termes issus chacun d'un graphique différent : passion, aisance et motivation. Ces trois termes désignent une caractéristique de l'enseignant idéal. Pour la participante 5 (voir *Figure 6*), la passion est très importante. Un enseignant doit être passionné pour pouvoir transmettre un savoir aux élèves. Cette passion semble primer sur les capacités musicales de la personne, elle est indispensable. En revanche, la participante 6 (voir *Figure 7*) parle plus d'aisance. L'enseignant, qui ne doit pas forcément être passionné, n'a pas besoin de se soucier de sa leçon. Son degré d'aisance élevé lui permet de réaliser des performances avec les élèves et de les mettre en action. Pour transmettre son savoir, il écoute la classe et agit en fonction de la dynamique de cette dernière. Et pour terminer, prenons ce troisième terme, la motivation. Cette notion, explicitée par le participant 7 (voir *Figure 8*), permet de comprendre que sans la motivation, un enseignant ne peut pas parvenir à transmettre son savoir. Pour lui, la motivation prime sur la passion et l'aisance. Tant que nous aimons la musique ainsi que nos élèves et que nous sommes motivés, nous pouvons transmettre quelque chose aux élèves et cela correspondrait à l'enseignant idéal.

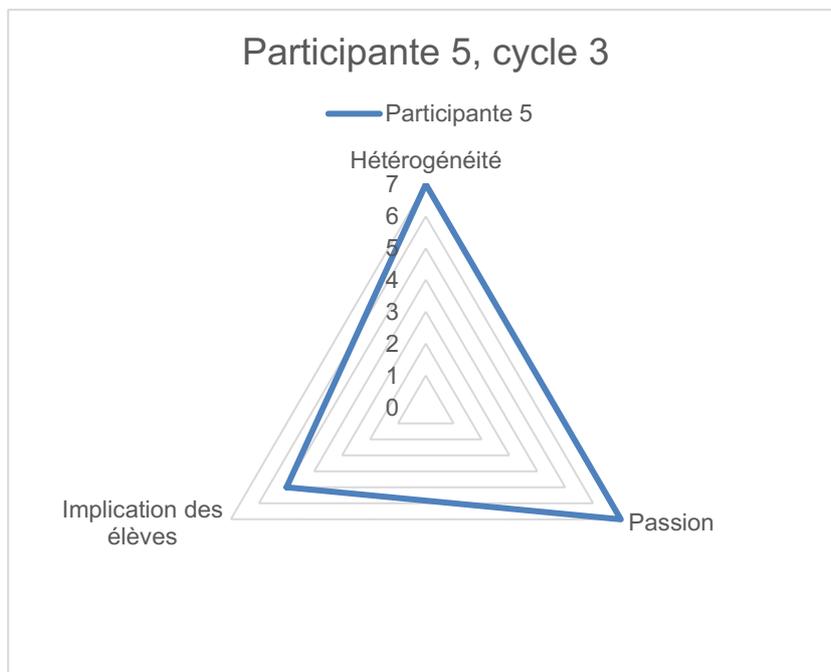


Figure 6. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 3, participante 5.

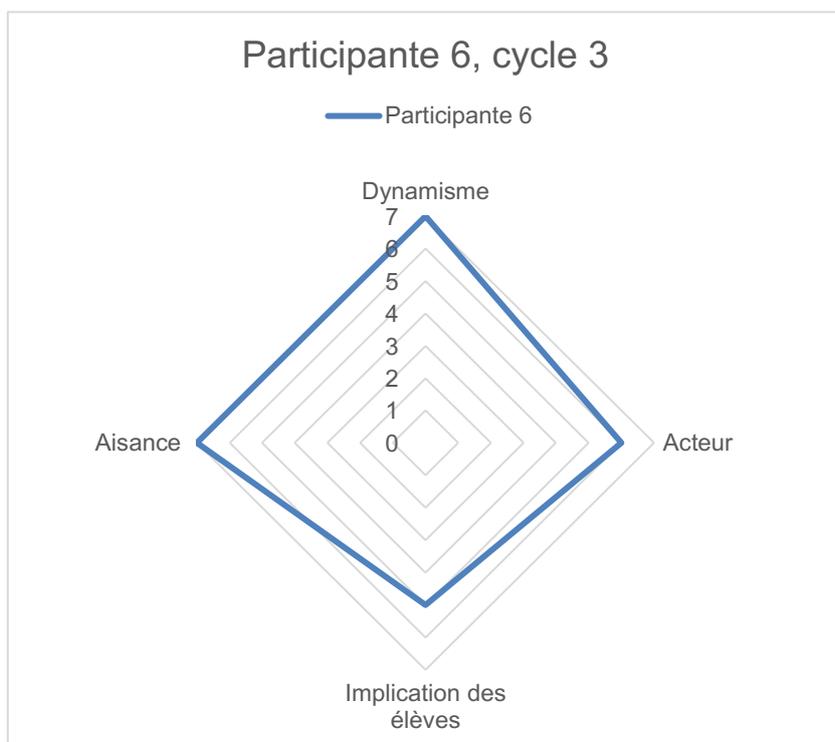


Figure 7. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant du cycle 3, participante 6.

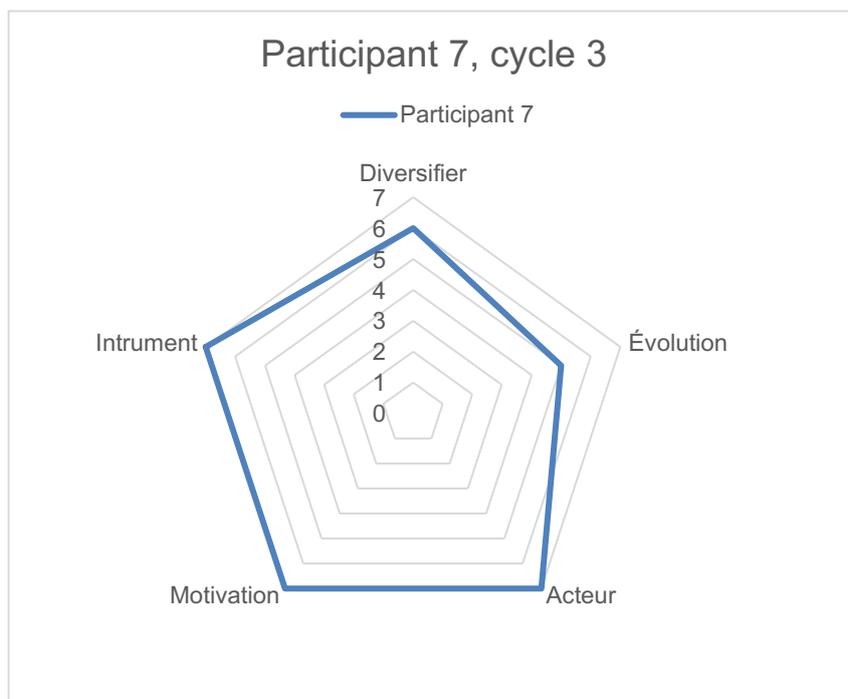


Figure 8. Les conceptions de l'enseignant idéal chez un enseignant de cycle 3, participant 7.

3.3 La formation des enseignants

À ma grande surprise, la majorité des enseignants interviewés jugent leur formation suffisante. En effet, en constatant le manque de considération des leçons de musique dans certaines classes, mon présupposé était que la formation en musique des enseignants était insuffisante. Premièrement, intéressons-nous aux enseignants du cycle 3.

Une enseignante du cycle 3, qui avait déjà un certain nombre d'années d'expérience, est enchantée par sa formation :

Participant 5 : Ah la didactique que j'ai eue c'était magnifique, ouais c'était bien. En didactique j'ai beaucoup appris. Finalement j'avais déjà pas mal d'expérience dans l'enseignement pis j'ai appris... j'ai eu quelques réponses que je n'avais pas toute seule.

Le jugement que nous pouvons porter sur une formation dépend énormément des attentes que nous avons envers cette dernière. Nous pouvons avoir beaucoup de questions et si la formation y répond, nous serons satisfaits. Un autre enseignant du cycle 3 affirme que sa formation était très complète, car elle touchait à beaucoup de domaines différents de la musique.

Comme déjà mentionné, la formation pour un enseignant primaire n'est pas la même que pour devenir enseignant de musique au cycle 3, étant donné qu'au secondaire, il s'agit d'une formation spécifique, contrairement au primaire où les enseignants sont généralistes. Voyons à présent comment les enseignants des cycles un et deux considèrent leur formation.

La formation apporte des éléments encore utiles à ce jour. Elle donne des clés, des outils pour construire ses leçons. Voyons les réponses de quelques participantes à la question suivante : la formation que vous avez suivie correspondait-elle à vos attentes ?

Participant 4 : Alors je dirais sur certains aspects oui, parce qu'il y a certaines choses que j'utilise toujours comme la mimorythmie.

Participant 3 : Alors bien sûr, c'est clair. Ce que j'ai appris hors de la HEP // disons que ça me sert aujourd'hui pour assurer avec mon instrument. Parce que c'est vrai qu'au piano je ne réfléchis pas à mes notes, je joue, je regarde juste mes accords et puis je peux bien me concentrer avec les élèves. Ça, c'est vraiment un plus. Sinon avec ce que j'ai appris avec la HEP...// ce qui est bien c'est ce qu'on n'apprend pas à l'école de culture ou bien au conservatoire. C'est vraiment fragmenter une leçon, qu'est-ce qu'on fait avant, qu'est-ce qu'on fait pendant, qu'est-ce qu'on peut faire après. Ça, c'est hyper important.

Participant 2 : Moi je la jugeais satisfaisante on va dire. Après // moi j'ai osé essayer beaucoup de choses. Ouais pour voir si ça marche.

Cela peut nous faire comprendre que même si la formation est jugée suffisante, satisfaisante, l'expérience que nous acquérons à la sortie de nos études nous apprend énormément et cela

est valable pour l'ensemble des disciplines scolaires. De plus, Internet dispose d'un grand nombre de ressources pour diverses activités musicales.

Pour une enseignante du cycle 2, les cours de musique durant sa formation n'étaient pas assez structurés.

Participant 4 : Mais c'est vrai que sinon, pour moi voilà je veux dire ce n'était pas forcément très structuré ce qu'on avait au niveau de la musique, on ne nous a pas donné clairement un chemin à suivre très balisé et puis ça m'allait bien parce qu'en même temps on chantait et puis ça répondait à mes attentes de l'époque (rire). Mais c'est vrai que je pense que quelque chose de plus cadré, de plus... après voilà je veux dire ça reste aussi justement un domaine au niveau de l'école qu'il faut beaucoup développer parce que je veux dire on n'a rien, on n'a pas de bases de travail. Donc c'est vrai qu'on ne sait pas trop sur quoi se baser, quelles sont les attentes vraiment fondamentales au niveau du PER pour structurer son enseignement.

Le manque de moyens d'enseignement, de méthodologie dans le domaine de la musique à l'école peut effectivement perturber des enseignants. Ce domaine est tellement vaste qu'il est difficile de se mettre d'accord et de finaliser un moyen d'enseignement. À ce jour, chaque enseignant fait avec les moyens dont il dispose, selon ses envies, ses connaissances et ses compétences. Cela confirme ce que Jaccard (2009) explique dans son étude concernant le sentiment de compétence des enseignants : disposer de supports didactiques permettrait aux enseignants d'être davantage à l'aise.

Pour une enseignante du cycle 2, les cours étaient très exigeants :

Participant 1 : c'était quand même assez exigeant parce que tout d'un coup on nous donnait une partition, on devait dire quelle tonalité c'était, ensuite on nous donnait la première note et puis on devait faire la gamme dans cette tonalité-là en lisant la gamme déjà puis après en lisant la partition avec les notes donc c'était quand même très très exigeant (rire).

Cela pourrait nous faire penser que les cours étaient très complets, mais peut-être pas suffisamment adaptés à des étudiants qui n'avaient pas un parcours musical très développé. En effet, chacun a, en fonction de son niveau musical, des attentes particulières.

Mon présupposé, qui était que la formation n'est pas suffisante, n'est donc pas totalement confirmé, car les avis sont majoritairement positifs, mis à part quelques aspects.

3.4 Les compétences musicales à avoir

Pour cette thématique des compétences à avoir pour enseigner la musique, j'ai regroupé les propos des enseignants par cycle. Certains aspects diffèrent en fonction des niveaux, mais d'autres se joignent.

Pour commencer, nous constatons que la justesse vocale est très importante au cycle 1 (voir *Figure 9*). Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'en entrant à l'école, l'enfant est confronté à de nouvelles choses. Il doit trouver un certain nombre de repères pour apprendre son métier d'élève. En musique, l'enfant va avoir besoin d'un repère sûr pour chanter. C'est pour cette raison que l'enseignant doit bien poser sa voix et chanter juste pour que les élèves puissent imiter.

Aucune des deux enseignantes questionnées au cycle 1 n'utilise un instrument de musique pour les leçons. Il est intéressant de constater que ce dernier semble tout de même important. En effet, il pourrait apporter un soutien pour la voix. En parlant de soutien, une des enseignantes mentionne la gestuelle. Cette capacité est selon elle très importante avec les petits enfants, car elle permet d'entrer en contact avec eux, d'établir une relation. Pour cela, être à l'aise dans son corps semble important.

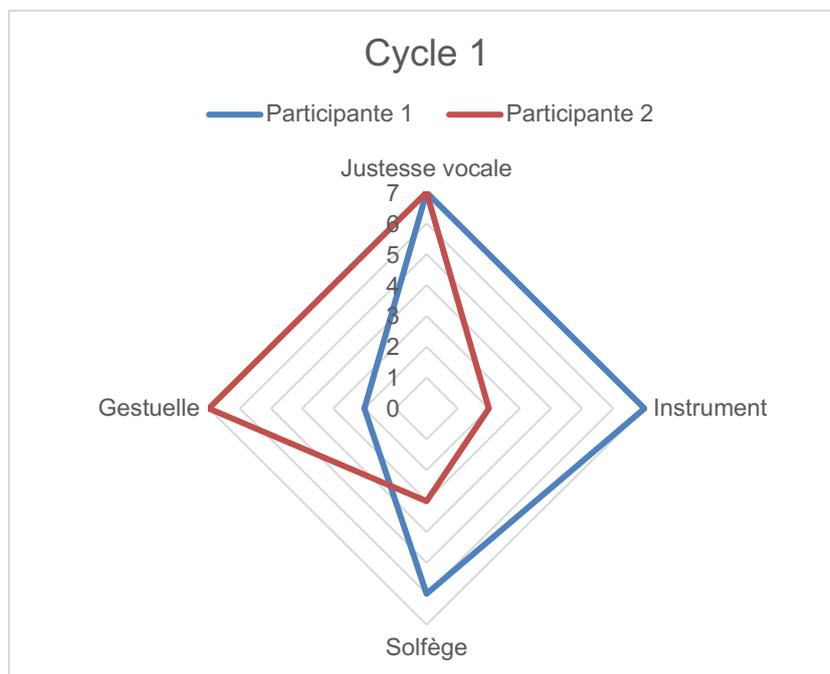


Figure 9. Les compétences musicales à avoir selon des enseignantes du cycle 1.

Parlons maintenant du cycle 2 (voir *Figure 10*). Sans surprise, l'instrument ainsi que la justesse vocale sont les deux éléments principaux des réponses. Cependant, nous trouvons deux aspects qui n'ont pas encore été mentionnés, à savoir la gestion de classe et la méthodologie.

L'enseignant doit être capable de gérer sa classe et de suivre une certaine méthodologie durant ses leçons. Nous pouvons en conclure que les leçons de musique ne s'arrêtent pas à simplement chanter juste et jouer d'un instrument. La gestion de classe, pour des cours agréables, ainsi qu'un suivi réfléchi, pour des leçons structurées sont des éléments considérables. Baume-Sanglard et Jacquod (2011) expliquent d'ailleurs que l'enseignant « utilise des moyens pédagogiques liés à une gestion dynamique de la classe » et il construit « des séquences didactiques adéquates » (p. 84).

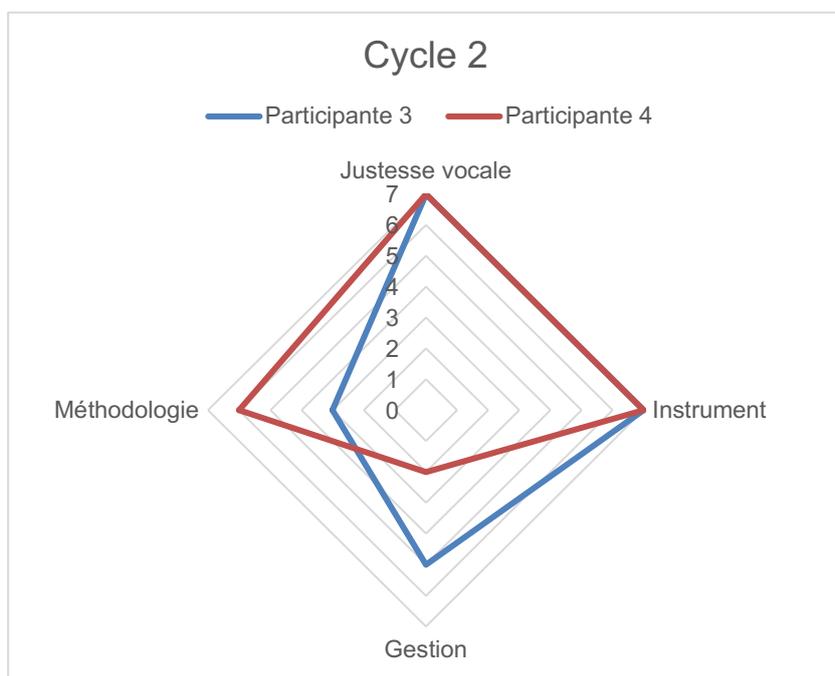


Figure 10. Les compétences musicales à avoir selon des enseignantes du cycle 2.

Le cycle trois, quant à lui, est davantage fourni au niveau des compétences (voir Figure 11). Nous en retrouvons toujours certaines identiques aux autres cycles comme le solfège, l'instrument ou la gestion de classe. L'histoire de la musique, la créativité ainsi que l'énergie semblent être utiles au troisième cycle. Le panel de compétences augmente au fur et à mesure des degrés. Comment cela se fait-il ? L'enseignement au secondaire est bien différent de celui au primaire, les enseignants sont confrontés à un autre public, à d'autres réactions et, en fonction de ces dernières, l'enseignant adapte ses leçons et développe de nouvelles compétences. Chacun peut faire vivre un genre professionnel avec son style d'enseignement (Espinassy, 2018).

Par ces graphiques, nous remarquons à quel point la musique demande un large éventail de compétences. Certaines plus intuitives que d'autres, certaines plus délicates que d'autres et certaines plus développées que d'autres.

Nous remarquons clairement deux opinions différentes concernant les variations des compétences tout au long des cycles. Est-ce que les compétences à avoir pour enseigner la musique varient selon le degré d'enseignement ? En effet, pour les deux premiers cycles, plus nous avançons dans les degrés, plus l'enseignant devra faire preuve de davantage de compétences. Un enseignant dans une classe à grands degrés devra disposer de plus de connaissances au niveau musical (comme le solfège ou même l'instrument) que dans les petits degrés.

En revanche, pour deux des enseignants du cycle trois, aucune différence réelle n'est soulignée. Un enseignant devrait disposer des mêmes capacités dans n'importe quel degré.

Participant 5 : Non, c'est la manière (...) C'est juste qu'on adaptait à l'âge.

Participant 7 : On aurait tendance à dire qu'au niveau primaire il faut avoir moins de compétences pour enseigner la musique, mais ce n'est pas vrai parce qu'en primaire c'est bien aussi de faire de tout. Donc je dirais que non. Ça réside dans la motivation. L'enseignant qui aime la musique, que ça soit au niveau primaire au secondaire, il va pouvoir donner cette musique, cette leçon avec enthousiasme et pis donner l'engouement aux élèves.

Bien que les enseignants secondaires aient en principe suivi une formation plus poussée en musique, chacun doit pouvoir l'enseigner en adaptant les notions au degré ainsi qu'à l'âge des enfants. Nous pouvons en déduire que selon eux, un enseignant a besoin de toutes les capacités citées précédemment pour enseigner, pour transmettre son savoir, ses connaissances, son enthousiasme et sa motivation. Une personne qui ne disposerait pas de ces compétences pourrait être déstabilisée et rencontrer des obstacles tels que le manque de créativité, l'absence d'aisance ou encore une baisse de motivation. Un aspect relevé par le participant 7 est le fait d'aimer la musique. Pour acquérir un certain nombre de compétences, il semblerait qu'aimer la musique soit indispensable. Il faut aimer cette discipline pour la transmettre aux élèves de manière à ce que les enfants reçoivent une culture musicale. Car comme l'affirme Duvillard (2005), la musique est aussi importante qu'une autre discipline.

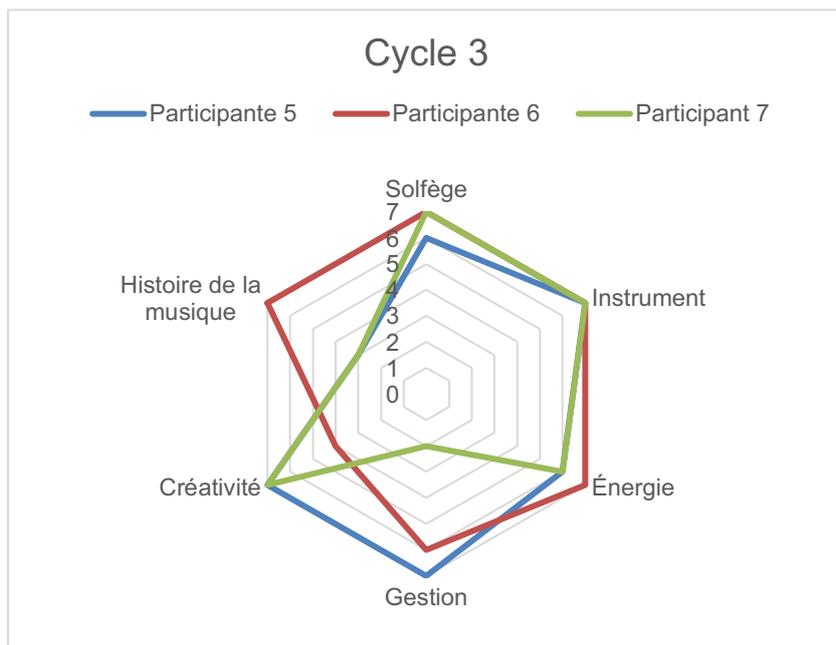


Figure 11. Les compétences musicales à avoir selon des enseignants du cycle 3.

3.5 Le ressenti des enseignants lors des leçons de musique

Nous l'avons vu, la musique demande un grand engagement de la part des enseignants. Voyons désormais ce que ressentent les enseignants primaires lors des leçons de musique.

Nous pouvons constater que pour chacun des deux cycles (voir Figure 12), lorsque la matière n'est pas suffisamment préparée ou maîtrisée, les personnes sont moins à l'aise. À l'inverse, une bonne préparation permet à l'enseignant d'être davantage sûr de lui et à l'aise devant les élèves. Le fait d'être au clair avec ce que l'on veut transmettre aux élèves durant la leçon et de maîtriser ce que l'on fait permet sans aucun doute d'être à 100% avec les élèves. Plus besoin de nous préoccuper des notes sur le piano, des accords à la guitare ou du rythme de la chanson.

Participant 4 : Si je suis bien préparée en général je me sens bien pis je sens qu'il y a du répondant pis tout à coup je me dis « oh, aujourd'hui je n'ai pas tellement eu le temps de préparer cette chanson » pis du coup je me sens justement un peu en danger pis je me dis « oh, là ce n'était franchement pas terrible » ou bien je sens que voilà leur capacité à entrer dans les leçons dépend aussi beaucoup de l'aisance avec laquelle je pratique.

Les leçons de musique peuvent engendrer un sentiment plus difficile à trouver dans une leçon de mathématiques par exemple. Il s'agit du fait d'être emporté par la leçon, comme le soulignent ces deux participantes :

Participant 3 : Des fois je me sens comme dans un film (rire). Parce que des fois c'est beau franchement. Quand je suis au piano, qu'ils sont tous autour de moi et pis qu'on sent qu'il y a de l'émotion, ça ça fait quelque chose quand même. Ah ça j'adore. Pis là c'est beau ça fait comme dans un film.

Participant 4 : ... des fois je me sens simplement emportée par ce qu'il se passe.

Par ailleurs, nous remarquons que la notion de plaisir est davantage présente au cycle 1. Une explication pourrait être que les jeunes enfants seraient souvent plus emballés par n'importe quelle activité que des préadolescents qui pourraient avoir tendance à se plaindre plus. Cependant, nous ne pouvons pas établir de généralités, retenons simplement que les enseignants en primaire éprouvent du plaisir lors des leçons de musique. De plus, nous pouvons en déduire que ces leçons permettent aux enseignants, mais également aux élèves de faire redescendre la pression quotidienne avec les programmes très chargés des branches dites principales.

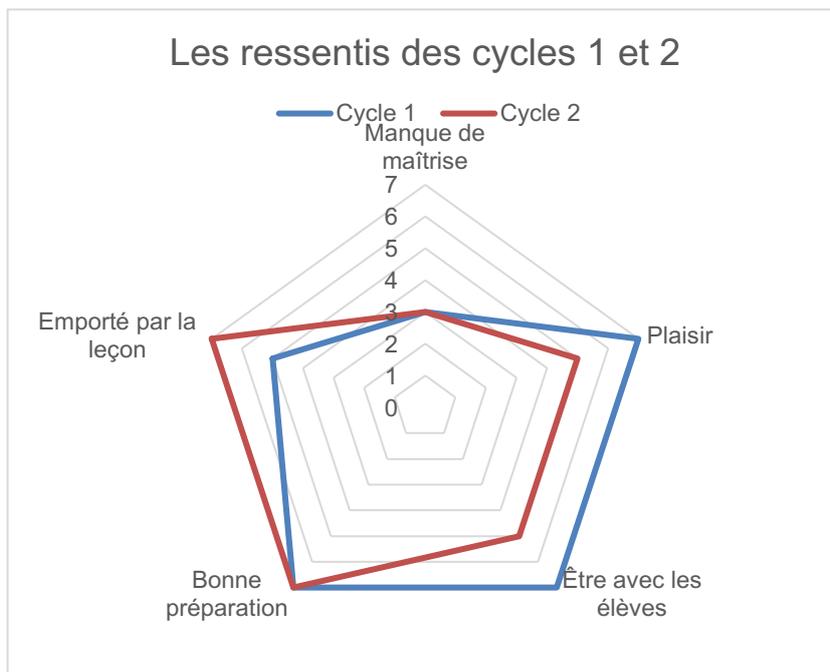


Figure 12. Les ressentis des enseignants des cycles 1 et 2.

Concernant le cycle 3, certains aspects mentionnés qui n'ont pas été évoqués par les enseignants des deux cycles primaires sont très intéressants (voir Figure 13). Tout d'abord l'aspect fatiguant des leçons de musique. Les trois enseignants affirment que les cours d'éducation musicale demandent une grande dépense d'énergie. De plus, ils sont tous d'accord sur le fait qu'il est primordial d'être avec les élèves durant la leçon. On ne peut pas penser à autre chose. Contrairement à d'autres disciplines où l'enseignant pourrait se permettre de faire quelque chose d'autre lorsque les élèves réalisent un exercice

individuellement. Durant une leçon de musique, l'enseignant est constamment sollicité. C'est pour cette raison qu'il s'agit de leçons très fatigantes.

Participant 7 : Je suis dedans. Je n'ai pas le temps de penser à ben tiens qu'est-ce qu'on va manger ce soir ou bien... non c'est comme je disais avant on est tellement actif et avec nos élèves qu'on n'a pas l'occasion de penser à autre chose. (...) En musique c'est du direct, on ne peut pas penser à autre chose, on est avec eux.

Participant 6 : Épuisé, vraiment // ce n'est pas des leçons où moi j'ai du plaisir.

Un autre aspect qui pourrait expliquer cette dépense d'énergie serait les difficultés rencontrées quant à la gestion de classe. Les ados semblent être moins attirés par le monde musical et le font ressentir à leur enseignant. Cela peut justement expliquer l'absence de plaisir à enseigner pour certains enseignants. De plus, Jahier (2011) explique qu'un enseignant qui ressent des émotions fortes et positives a du plaisir. En revanche lorsqu'il éprouve trop de difficultés, qui peuvent être liées à la gestion de la classe, la notion de plaisir est absente. Un participant quant à lui affirme être totalement à l'aise durant ces leçons, pour les autres, ce n'est pas la matière qui dérange, mais la gestion de classe. Pour terminer, tous les cycles confondus de la scolarité obligatoire ressentent l'importance d'être avec les élèves. Cela montre l'importance d'entrer en contact avec eux et d'ouvrir les portes afin de les transporter dans le monde musical.

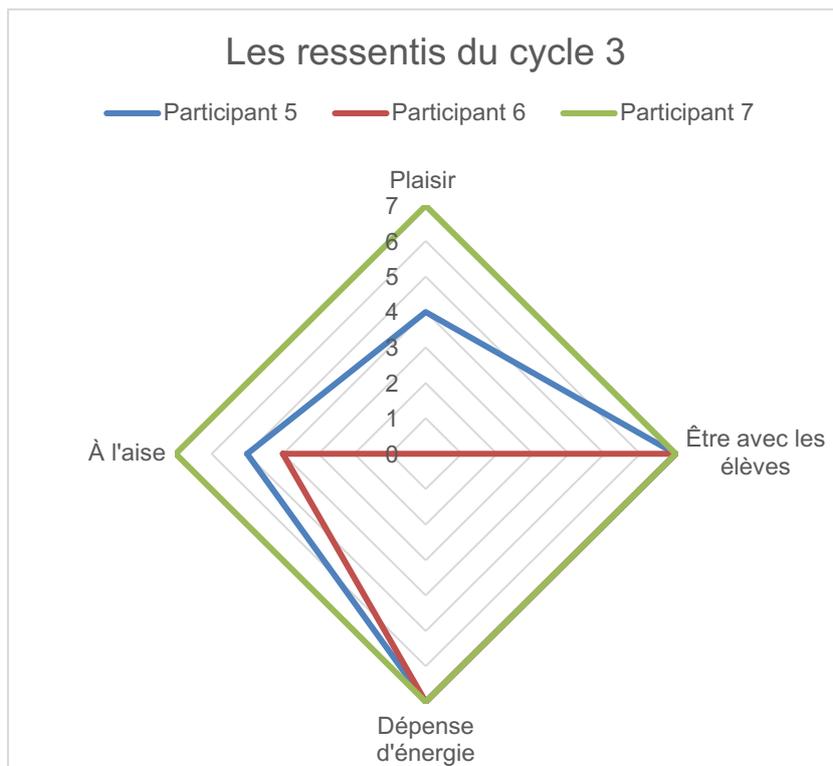


Figure 13. Les ressentis des enseignants du cycle 3.

3.6 Les besoins des enseignants

Pour quelles raisons la musique est-elle souvent mise de côté ? Une des raisons pourrait être le fait que les enseignants ont besoin de quelque chose pour enseigner cette discipline. Cela correspond à un de mes présupposés qui était que les enseignants ont besoin de formation supplémentaire. En analysant les verbatim, j'ai pu constater que les avis étaient relativement partagés entre les différents enseignants interrogés.

Certains affirment n'avoir besoin de rien, car ils ont tout ce qu'il leur faut. Pour eux, ce que l'école met à leur disposition, comme les locaux ou les instruments, suffit. De plus, il semblerait que ces personnes soient suffisamment créatives pour inventer, innover lors de leurs leçons. Ces enseignants cherchent par leurs propres moyens en laissant libre cours à leur créativité et en s'appuyant sur des ressources à disposition, principalement sur Internet.

En revanche, d'autres expriment la nécessité de nouveauté par le biais de formation continue ou alors par un support théorique, autrement dit par un moyen d'enseignement.

Participant 1 : ... reprendre des cours de formation continue, pour un petit peu innover, pour ne pas tomber dans la routine parce qu'après on n'a plus autant de plaisir justement quand on est dans la routine.

Nous le savons, la musique est un domaine très vaste et les ressources dans ce domaine peuvent être très nombreuses. Cependant, nous pouvons rencontrer des difficultés dans la recherche d'idées d'activités, de supports théoriques ou encore de concepts innovants. Les formations continues fournissent un grand nombre d'informations et aident les enseignants à ne pas tomber dans une routine. En effet, se renouveler est un des aspects essentiels de l'enseignement. Nous constatons donc que l'enseignant n'a pas forcément besoin d'éléments matériels. Ce dernier est sans cesse à la recherche de nouveauté, de concepts. Cela confirmerait donc mon présupposé qui était la nécessité d'une formation supplémentaire pour les enseignants. Toutefois, le manque de supports théoriques qui guideraient davantage les enseignants ne figure pas dans le présupposé. Ce dernier n'est donc pas totalement confirmé.

Un aspect qui a été évoqué uniquement dans le cycle 3 est le manque de temps, comme l'affirme ci-dessous une participante.

Participant 6 : Du temps. Une leçon supplémentaire (rire). Non, une heure par semaine, je trouve ça presque insultant.

Tout dépend sur quel jour de la semaine se déroule la leçon de musique, les nombreux jours de congé dans le canton de Jura peuvent réduire considérablement les heures d'éducation musicale en classe. En primaire, les enseignants sont davantage libres et cela peut expliquer l'absence de cet élément pour les deux premiers cycles de la scolarité obligatoire. Un enseignant peut très bien déplacer sa leçon de musique dans la semaine comme il l'entend

pour mener à bien ses projets, contrairement à un enseignant du secondaire qui ne peut pas modifier son horaire à sa guise.

Certaines personnes issues du corps enseignant ont des besoins alors que d'autres n'en ont pas. Celles qui affirment n'avoir besoin de rien, auraient-elles plus de compétences que les autres ? Nous pourrions penser que le fait de disposer de plusieurs compétences, de plusieurs cordes à son arc pour varier ses leçons expliquerait l'absence de besoins. Leurs capacités développées durant leur scolarité, leurs études, leur parcours musical leur suffisent. Concernant les personnes qui mentionnent d'éventuels besoins, il se pourrait qu'elles soient perdues et ne sachent pas comment se renouveler et maîtriser davantage la matière à transmettre aux élèves.

Il y a donc deux opinions concernant les besoins des enseignants. Il n'empêche que les formations continues, les supports théoriques, les moyens d'enseignement ou encore du temps supplémentaire seraient sans aucun doute bienvenus pour toutes les classes et donc tous les enseignants.

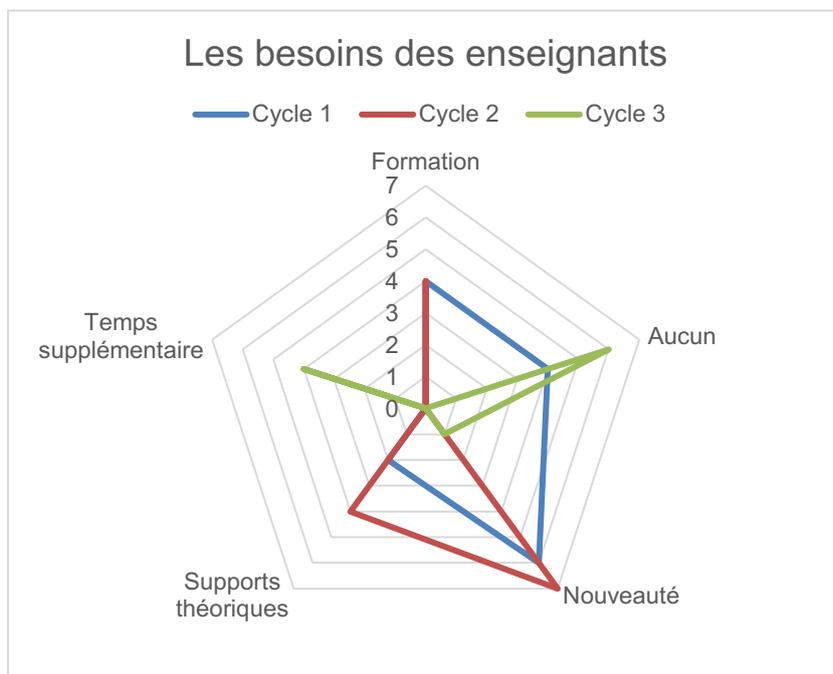


Figure 14. Les besoins des enseignants des cycles 1, 2 et 3.

3.7 Les conseils pour un jeune enseignant

Avant de terminer les entretiens, j'ai demandé aux enseignants quels seraient les conseils qu'ils donneraient à un jeune enseignant qui vient de terminer sa formation et qui va débiter son enseignement de la musique. Les réponses nous permettent de comprendre davantage leur vision de l'enseignement de la musique et comment ils ont vécu leurs débuts. En analysant les transcriptions, j'ai pu constater qu'il y avait un certain nombre de similitudes à l'intérieur des cycles un et deux. Le cycle trois quant à lui contient des visions divergentes.

Premièrement, pour les deux enseignantes du cycle 1, un jeune qui débute dans l'enseignement doit maîtriser ce qu'il fait, il est donc nécessaire d'avoir un certain niveau de compétence (voir *Figure 15*). Nous pouvons donc en déduire qu'un novice dans l'éducation musicale devra s'entraîner pour être à l'aise et pour ressentir du plaisir dans l'instruction musicale. Cette notion de plaisir, qui semble importante, met en évidence le fait que l'enseignant est un exemple pour les élèves. Il s'agit d'un aspect qui a été relevé par les interviewées. Ces dernières conseillent de créer une collaboration avec les élèves, une relation de confiance dans le but d'être avec les élèves, de transmettre son plaisir pour la musique. Si l'enseignant éprouve du plaisir, les élèves vont observer, imiter et vont à leur tour éprouver du plaisir. Nous pouvons constater ici les caractéristiques de l'enseignant éducateur présenté par Joliat, Terrien et Güsewell (2017), qui vise l'épanouissement et le plaisir des élèves.

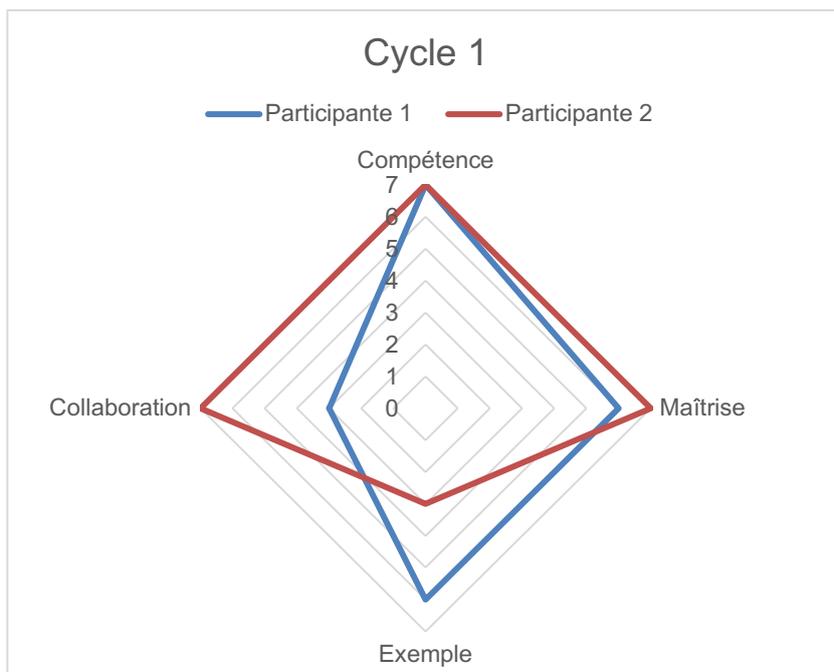


Figure 15. Les conseils des enseignantes du cycle 1 à un jeune enseignant.

Concernant le cycle 2, certains aspects sont identiques au cycle 1, comme la notion de plaisir (voir *Figure 16*). Pour ces deux enseignantes, lorsque l'on débute dans l'enseignement de l'éducation musicale, il est important de chercher le plaisir des élèves. La musique doit être agréable, positive ou encore plaisante pour les enfants. Pour que les apprenants ressentent du plaisir, l'enseignant doit prendre en compte les enfants lors de ses préparations de cours. Par là, nous pouvons comprendre que préparer son enseignement en musique est une phase sérieuse qui demande du temps et de la réflexion. Il est donc tout aussi important de préparer sa leçon de musique que celle de français. De plus, lors de sa préparation, l'enseignant est amené à varier ses activités, ses projets, ses formes de travail. Par ces propos, nous retrouvons des éléments qui correspondent à l'enseignant professionnel qui met une certaine importance à la didactique de ses leçons (Joliat, Terrien et Güsewell, 2017). La préparation ainsi que la variation des leçons sont pour les deux interviewées du cycle deux des conseils qui permettront à un novice de procurer du plaisir chez les élèves.

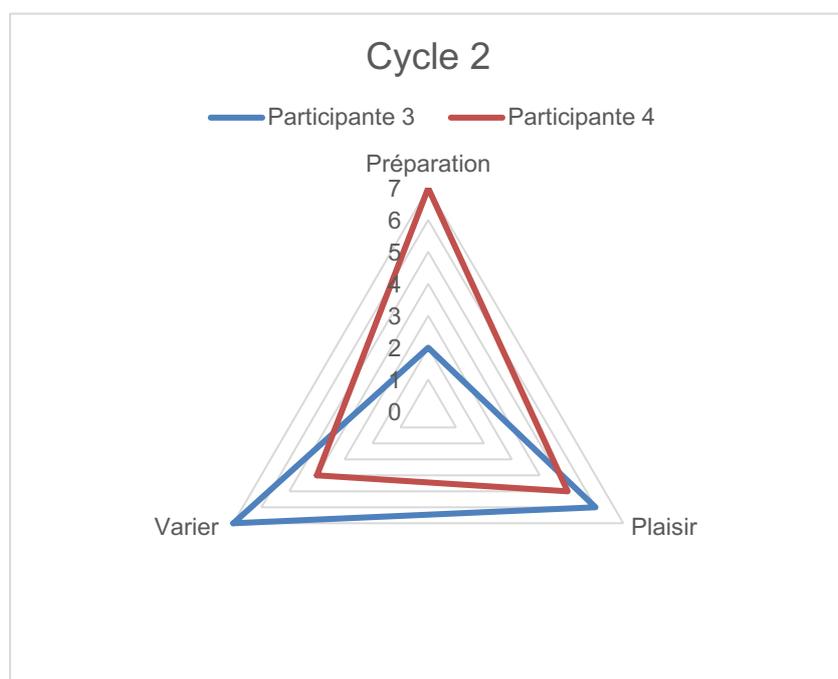


Figure 16. Les conseils des enseignantes du cycle 2 à un jeune enseignant.

En revanche, pour le cycle 3, les avis ne se rencontrent pas de la même manière que pour les deux cycles précédents (voir *Figure 17*). En effet, nous pouvons constater trois visions différentes de l'enseignement à travers les conseils donnés. En premier lieu, un enseignant démontre une vision très positive de l'enseignement de la musique. Pour lui, les débuts de carrière ne sont forcément pas évidents, certes, mais ils permettent d'acquérir de l'expérience. Jahier (2011) explique qu'effectivement, « le degré d'aisance et d'expertise peut donc être corrélé avec l'ancienneté, celle-ci ayant permis que s'accumulent des expériences, tant

personnelles que professionnelles » (p. 137). Il conseille donc de se réjouir de chaque nouvelle situation dans le but de grandir personnellement et de développer ses capacités. Par ailleurs, il affirme que l'enfant est une personne à part entière et que nous lui devons le respect. L'élève doit se sentir en confiance et l'enseignant doit, de son côté, lui faire confiance. Nous pouvons en déduire deux profils différents. D'une part, un enseignant commandeur, très autoritaire qui ne laisse pas la parole aux ados, qui ne prend donc pas en compte les élèves. D'autre part, nous avons un enseignant à l'écoute de ces derniers. Le participant 7 conseille donc d'incarner le profil du deuxième enseignant en établissant une relation de confiance avec ses élèves.

Participant 7 : Mais ce qu'il faut, c'est garder en tête qu'on a des jeunes en face de soi et pis qu'il faut leur donner la parole. (...) Donc il faut rester ouvert aux... à l'écoute des élèves. Ce n'est pas eux qui choisissent, ce n'est pas eux qui font le cours, mais quand même, leur avis est important. Et moi je place beaucoup d'importance à entendre les élèves à ce qu'ils aiment parce qu'ils nous apprennent beaucoup de choses, ça évolue. Pis si on est respectueux envers eux, ils sont respectueux envers nous donc ça se passe super bien.

Nous remarquons un lien avec les participantes du cycle un. Tout comme elles, être avec les élèves, collaborer avec eux démontre cette vision positive de l'enseignement.

En deuxième lieu, nous pouvons constater l'inverse de ce qui précède, une vision plutôt négative de l'enseignement musical. Dans les degrés de l'école secondaire, les élèves peuvent être moins motivés que des enfants en primaire. Ces réticences peuvent paraître comme des obstacles pour l'enseignant. Comment réagir lorsque des élèves ne portent pas d'importance à la musique ? Il faut être prêt, se munir d'armes et résister à toutes les remarques négatives des élèves. Un jeune enseignant doit donc veiller à être d'attaque en toute circonstance sans se laisser décourager et démonter par les agressions du camp adverse. Cette vision des choses conseille au novice dans l'enseignement de se préparer à être comme dans une guerre lors des leçons de musique. Il y a comme un duel qui s'installe entre l'enseignant et les élèves.

Participante 6 : « Accroche-toi » (rire). (...) De ne pas se laisser démonter par les râleries perpétuelles des élèves. C'est dur, mais quand on arrive pis qu'on entend systématiquement « ouais, mais de toute façon ça sert à rien la musique », de toute façon et là je cite « on n'en a rien à foutre, je préférerais aller faire des maths ». (...) Voilà essayer de les rassurer, et de ne pas se démonter. Par contre d'être prêt à répondre à ces agressions. (...) Voilà je dirais d'être armé et quand même, de venir préparé à sa leçon, parce qu'il n'y a rien de pire qu'une chanson pas prête.

En d'autres termes, un jeune qui débute sa carrière devrait persévérer dans l'enseignement en étant prêt et ne pas porter d'importance aux propos des élèves, contrairement au propos du participant 7.

Puis, troisièmement, nous retrouvons une vision qui se situe entre les deux explicitées précédemment. Pour l'enseignante interviewée, un novice dans l'enseignement doit veiller à la gestion de la classe. Comme déjà mentionné, les ados semblent être très réticents à l'éducation musicale. C'est pourquoi ces leçons demandent beaucoup d'investissement de la part de l'adulte de référence. Comme les débuts ne sont pas évidents, la participante conseille d'aller observer dans d'autres classes comment se déroulent les cours de musique afin de s'en inspirer et de créer son propre style d'enseignement. Nous voyons que la personne met de l'importance à s'inspirer pour transmettre au mieux son savoir aux élèves dans les meilleures conditions possibles.

Participante 5 : Qu'il aille beaucoup observer d'autres enseignants. // Qu'il puisse prendre un peu de plusieurs et se faire sa propre manière d'enseigner en regardant ce qui se passe aussi chez les autres. Comment gérer quand on a des classes faciles, c'est toujours plus facile à gérer, mais quand on a des classes difficiles, comment gérer au niveau de la musique. (...) il faut beaucoup s'investir. Des fois je fais presque une leçon de gym (rire).

Pour conclure, ce que nous pouvons retenir de tous ces conseils, c'est que le plaisir des élèves et l'implication des enseignements dans leur maîtrise de la matière sont essentiels. De plus, il semblerait qu'un des secrets pour obtenir des leçons agréables pour les élèves, mais également pour l'enseignant serait d'être à l'écoute des élèves, de leur laisser la parole et de créer une relation de confiance et des échanges respectueux avec ces derniers.

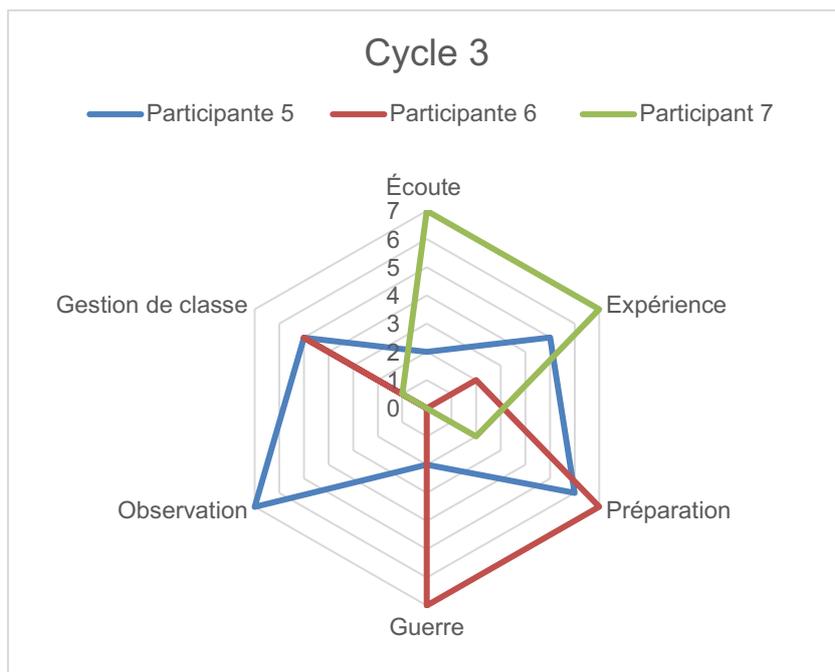


Figure 17. Les conseils des enseignants du cycle 3 à un jeune enseignant.

Conclusion

Liens avec les présupposés de recherche

Le premier présupposé de réponse à ma question de recherche était que la formation des enseignants était insuffisante. Nous avons pu le constater lors de l'analyse, cela n'a pas été confirmé par les résultats obtenus. En effet, tous les enseignants interrogés ont affirmé que leur formation correspondait à leurs attentes. Bien qu'elle soit jugée suffisante, ce que nous en gardons et mettons en pratique influe sur notre façon d'enseigner. Notre manière d'agir résiderait peut-être davantage dans notre motivation.

Le deuxième présupposé était que les leçons de musique sont négligées à cause du manque de compétences des enseignants. Étant donné que les enseignants interrogés donnent une certaine importance à la musique⁷, ce présupposé a pu être vérifié pour ces personnes. Leur sentiment de compétence semble suffisant. En revanche pour des personnes qui mettraient moins d'importance à la musique, ce présupposé n'a pas pu être vérifié. Pour le vérifier, il aurait fallu modifier l'échantillonnage du travail en contactant des enseignants qui auraient tendance à laisser de côté la musique afin de connaître leur sentiment de compétence. Par ailleurs, les enseignants interrogés pour mon travail ont relevé le fait qu'ils ont côtoyé des collègues qui négligent cette discipline. De plus, certaines personnes préfèrent confier ces leçons à des personnes qu'elles jugent plus compétentes qu'elles.

Le présupposé suivant partait du principe que le sentiment de compétence des enseignants est en lien avec leur parcours musical. Certains ont des parcours musicaux très fournis avec par exemple l'apprentissage de plusieurs instruments, des cours de solfège, des leçons dans un conservatoire, etc. D'autres, en revanche, ont un parcours moins fourni, mais ce n'est pas pour autant qu'ils se sentent moins compétents. En effet, j'ai pu constater en analysant les données récoltées que, même sans instrument de musique, on peut se sentir très à l'aise et être pleinement satisfait de ses leçons de musique. C'est pourquoi, le sentiment de compétence résiderait davantage dans des valeurs profondes de la personne ainsi que dans son implication et sa volonté, plutôt que dans le parcours musical.

⁷ Élément développé sous le point « limites ».

Mon dernier présupposé concernait le fait que l'engagement professionnel des enseignants est indispensable pour une leçon de qualité. Nous avons pu le constater au travers des propos des différents enseignants : pour enseigner la musique, l'enseignant doit se donner à 100%. Être attaché à cette discipline et faire des efforts pour la transmettre demandent des comportements dynamiques et de ce fait un engagement professionnel.

Question de recherche

Pour rappel, ma question de recherche était la suivante : de quel sentiment de compétence et de quelle implication peuvent témoigner des enseignants des cycles 1, 2 et 3 en charge de l'éducation musicale ?

Ce travail n'a pas pu répondre totalement à cette question. En effet, j'ai pu me rendre compte que les enseignants interrogés étaient satisfaits de leur manière d'enseigner la musique à des élèves, bien que cela ne soit pas toujours évident et qu'ils se sentaient plutôt compétents. Pourtant, ces derniers ne sont représentatifs que d'une partie de l'enseignement de la musique. Il est donc difficile d'expliquer clairement le sentiment de compétence des enseignants. En effet, dans la réalité, certaines personnes se sentent très concernées par la musique alors que d'autres pas. Il y a toutefois des individus qui se situent entre les deux côtés, les représentations sont donc, dans la réalité, nuancées.

En revanche, cette étude montre clairement l'implication des enseignants en musique. Nous avons pu constater l'importance de l'engagement professionnel durant les leçons d'éducation musicale. Un enseignant de musique doit d'une part donner de sa personne et d'autre part avoir une grande variété de compétences. Les personnes interviewées l'ont bien dit, durant un cours de musique, elles sont avec les élèves, dans la leçon, et très concentrées. Être impliqué durant les leçons de musique est indispensable pour que les élèves puissent y participer pleinement et en retirer des apprentissages. Cela est bien évidemment valable pour les autres disciplines scolaires.

Les besoins des enseignants, les conseils destinés à des jeunes enseignants ou encore l'enseignant idéal explicitent l'implication des enseignants de musique. Une leçon dans ce domaine demande du temps, de la préparation, de l'animation, de l'écoute, de la collaboration et de l'investissement. Bien que certains propos soient différents d'un cycle à l'autre, un grand nombre se rejoignent et montrent que l'enseignement primaire et secondaire est perçu plus ou moins de la même manière.

Auto-évaluation et critique de la démarche

Limites

Les généralisations qui sont tirées de cette étude doivent être tempérées par le fait qu'elles ne représentent que sept personnes. J'aurais préféré interroger plus d'enseignants, mais cela aurait pris trop d'envergure dans le cadre d'un tel travail. De plus, les enseignants qui ont accepté de participer à ce travail ont un lien avec la musique et se sentent concernés par elle. Il pourrait y avoir un malaise avec des généralistes par exemple qui n'aiment pas parler de ce domaine. Les personnes interviewées ne sont donc représentatives que d'une partie de l'enseignement de la musique à l'école.

Une autre limite est que les enseignants du cycle 3 ont choisi d'enseigner la musique. Ils ont fait des études supérieures dans ce domaine et ont décidé de l'enseigner. Ce n'est pas forcément le cas dans les degrés primaires. En effet, arrivés à la HEP, les étudiants doivent choisir trois options parmi quatre à disposition. La musique peut être choisie par dépit. Si, pour certaines personnes, choisir la musique était une évidence, ce n'est pas le cas pour d'autres.

Apports personnels

Avec ce travail, j'ai pu mieux me rendre compte de la réalité du terrain dans l'enseignement de la musique. En effet, lorsque nous partons en stage, bien souvent les enseignants nous laissent à disposition les leçons de musique, ce qui est très bénéfique pour notre pratique professionnelle. Cependant, nous n'avons pas beaucoup d'occasions d'observer des enseignants mener une leçon de musique dans le but de nous inspirer de certaines pratiques ou non. En ayant la chance de m'entretenir avec plusieurs enseignants du canton du Jura des différents cycles de la scolarité obligatoire, j'ai pu ouvrir mon regard sur l'éducation musicale en classe. En effet, avant de commencer ce travail et d'interroger des enseignants qui se trouvent sur le terrain, j'avais une vision plutôt carrée de l'enseignement de la musique. Pour moi, l'instrument de musique était indispensable pour enseigner cette branche à l'école. L'éducation musicale devait permettre aux enfants d'apprendre à lire des notes, des rythmes, à chanter. Bien que ces éléments soient importants, cette recherche m'a permis d'élargir mon regard sur l'enseignement de cette discipline et de comprendre davantage les enjeux de l'éducation musicale. Grâce à cette recherche, j'ai pu mieux distinguer des genres d'enseignement professionnels, comme le genre du conservatoire et celui de l'école publique. Étant habituée dès mon enfance à l'enseignement au conservatoire, avec du recul, je peux dire que j'y pensais trop en parlant de l'éducation musicale à l'école.

J'ai également pu me rendre compte que chaque enseignant utilise et met en avant ses qualités, ses compétences, afin de fournir un bon enseignement musical à ses élèves.

Lors des entretiens ainsi que lors de la rédaction de ce travail, j'ai pu faire de nombreux liens pour moi-même avec les cours de musique à la HEP. En effet, j'ai pu comprendre comment certaines choses étaient mises en place dans la classe, comme des activités chorales ou des travaux de créations.

Avant de débiter cette recherche, mon avis était que la musique était mise de côté, car la formation pour les enseignants primaires n'était pas suffisante, surtout pour des personnes qui n'ont pas un parcours musical très fourni. En revanche, j'ai pu maintenant constater qu'il y a d'autres facteurs à prendre en compte lorsque nous parlons d'éducation musicale et que chaque enseignant retient de sa formation ce qui lui parle et lui permet d'enseigner pour que les élèves y ressentent du positif. Chacun va enseigner la musique différemment et cela montre la richesse de l'éducation musicale. Sans faire de jugement, j'avais l'impression que certains enseignants avaient tendance à se cacher derrière un manque de compétences et donnaient ce prétexte pour ne pas faire de musique. Peut-être est-ce la peur de ne pas être assez musicien ? Les entretiens l'ont bien montré, il n'est pas nécessaire d'être expert pour enseigner la musique. Je pense que les enseignants ne doivent pas se comparer entre eux et se bloquer, car ils ne sont pas virtuoses. Chaque personne a des forces et des faiblesses et peut transmettre à sa manière un savoir aux élèves. Cela peut sans doute demander du temps, du travail, mais au final, nous n'en retirerons que du positif. Cherchons nos forces et mettons-les au service du développement des élèves. Identifions nos faiblesses et travaillons-les dans le but de devenir meilleurs.

En échangeant avec les enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions, j'ai pu m'apercevoir que nous avons un certain nombre de points en commun. Nous avons tous à cœur de transmettre ce que nous aimons dans la musique. Nous avons tous le désir que la musique soit positive pour les élèves et qu'ils puissent en retirer quelque chose pour leur vie et leur développement personnel. Ce travail confirme encore plus ma conviction de l'importance de la musique à l'école. Il me donne envie de donner à l'éducation musicale la valeur qui lui revient.

Perspective d'avenir

De nos jours, la formation dans l'enseignement a beaucoup évolué. Les étudiants suivent des cours complets, en accord avec le PER, et ont l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils apprennent. La recherche en éducation musicale est sans cesse en train d'évoluer et de se

développer. Espérons qu'un nouveau moyen d'enseignement en accord avec le PER voie le jour. De cette manière, les enseignants parviendraient davantage à structurer leurs cours et donner de la valeur à la musique dans leur classe.

Dans la continuité de ce travail, il serait intéressant de s'adresser à des enseignants qui n'ont pas forcément beaucoup d'expérience musicale et qui préfèrent la confier à d'autres personnes pour tenter de comprendre leur vision de l'éducation musicale en milieu scolaire.

La musique a une grande importance qui n'est parfois pas bien comprise. Pourtant, son rôle est essentiel dans le bagage culturel que l'école doit apporter aux enfants. Je termine avec une citation de Paul Carvel qui donne à réfléchir sur la place que nous donnons à la musique à l'école.

La musique mérite d'être la seconde langue obligatoire de toutes les écoles du monde.

Paul Carvel, (2000)

Références bibliographiques

- Aubry, F. (2012). Transmettre un genre professionnel, l'exemple des nouvelles recrues aides-soignantes : Une comparaison France-Québec. *Formation Emploi*, 119(3), 47-63.
- Baillat, G. & Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école : Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et Formation*, 95-120.
- Baribeau, C. & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Baume-Sanglard, C., & Jacquod, D. (2011). De la nécessité d'une formation musicale par le piano pour les enseignants : présentation d'une pratique. In F. Joliat, *La formation des enseignants en musique* (pp. 81-95). Paris : L'Harmattan.
- Carvel, P. (2000). *Jets d'encre*. Bruxelles : Éditions Laetoli.
- Coen, P.-F. (2011a). Quelques questions vives autour de l'éducation musicale. *Educateur*, 7, 36-38.
- Coen, P.-F. (2011b). Regards croisés sur le nouveau Plan d'études romand. *Educateur*, 7, 39-40.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la suisse romande et du Tessin (2010). *Présentation générale du Plan d'études romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Croset, C. (2011). Un moyen d'enseignement pour les plus jeunes. *Educateur*, 7, 29-32.
- De Ketele, J.-M. (2013). Engagement professionnel. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 101 à 104). Bruxelles : De Boeck.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Duvillard, J. (2005). L'éducation musicale à l'école primaire. *Tréma*, 25, 20-32.
- Espinassy, L. (2018). " Soyez créatif et original " ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 95-105.
- Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines*. Canada : ERPI.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Québec : Université de Laval.
- Jaccard, S. (2011). Impact de la formation à l'enseignement primaire sur les représentations de compétences des étudiants. In F. Joliat (Ed.) (2011). *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs* (Sciences de l'éducation musicale) 141-157. Paris : L'Harmattan.

- Jahier, S. (2011). L'éducation musicale à l'école primaire française : pratiques et représentations. In F. Joliat (Ed.) (2011). *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs* (Sciences de l'éducation musicale) 127-140. Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Mellouki & A. Akkari (Éd.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche, Vol. 7, pp. 195-217). Porrentruy : Éditions HEP-BEJUNE.
- Joliat, F. (2010). *La mimorythmie : une mise en gestes pour les activités rythmiques à l'école*. Texte présenté aux Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2010. La formation des enseignant/e/s de musique : dynamiques de recherche et analyses de pratiques. Université de Genève (FAPSE) : Genève, Suisse.
- Joliat, F. (2011a). Enseigner la musique dans les classes de Suisse romande : une question de profils ? *Educateur*, 7, 26-28.
- Joliat, F. (2011b). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? In J.-L. Leroy & P. Terrien (Éd.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 141-151). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2013). L'effet de l'expertise musicale sur la syntonisation à des gestes musicaux. In J.-L. Leroy (Éd.), *Topicality of musical universals / Actualités des Universaux musicaux* (pp. 171-182). Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Joliat, F., Terrien, P. & Güsewell, A. (2017). Les attentes de formation des futurs enseignants de musique. In F. Joliat, A. Güsewell & P. Terrien (Éds.), *Les identités professionnelles des professeurs de musique* (pp. 81-109). Paris : Delatour.
- Maizière, F. (2011a). L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 44 (1), 103-126
- Maizière, F. (2011b). Éducation musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants. In J.-L. Leroy & P. Terrien (Eds), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 109-114). Paris: L'Harmattan.
- Maizières, F. (2013). L'éducation musicale à l'école primaire en France : les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués. *Recherche en formation*, 73, 21-36.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. & Anadón, M. (2009). Recherche qualitative. L'analyse qualitative des données. *ARQ*, 28, (1), 1-7.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale : Une pratique nécessaire au sein de l'école* (Sciences de l'éducation musicale). Paris : L'Harmattan.

- Stadler Elmer, S. & Joliat, F. (2020). Apprendre à enseigner des chansons aux jeunes élèves : transmettre la culture musicale et s'appropriier la culture d'enseignement. Présentation, HEP-Vaud.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.
- Van der Maren J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. & Perrin, D. (s.d.). *Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE*. Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Zulauf, M. (2011). Quelle satisfaction professionnelle chez les enseignants dispensant un enseignement élargi de la musique ? *Recherche en éducation musicale*, 28, 169-183.

Sites Internet

<https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>

<https://www.plandetudes.ch/>

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

Guide d'entretien

1. Données personnelles

- a. Nom et prénom
- b. Sexe
- c. Âge

2. Données professionnelles

- a. Lieu d'enseignement
- b. Degré d'enseignement
- c. Années d'enseignement
- d. Parcours de formation

3. Formation personnelle (parcours musical)

- a. Pratique instrumentale, combien d'années de pratique ?
- b. Jouez-vous par plaisir ou par devoir ?
- c. Avez-vous pris des cours d'instrument, de solfège ? Si oui, pendant combien d'années ? Si non, est-ce que vous auriez voulu prendre des cours d'un instrument de musique ?
- d. Pourquoi avoir continué de jouer d'un instrument ? / Pourquoi avez-vous arrêté de jouer d'un instrument ?

4. L'enseignant de musique idéal

- a. Qu'est-ce qu'un mauvais enseignant de musique selon vous ? Et qu'est-ce qu'un bon enseignant de musique ?
- b. Quel est selon vous l'enseignant de musique idéal ?
- c. Doit-on être expert en musique / instrument pour bien enseigner la musique ? Peut-on enseigner la musique sans être un expert en musique ?
- d. Sur quelles références doit-il baser son enseignement ?

5. Regard sur la formation en musique durant sa formation

- a. Durant votre formation, avez-vous eu des cours de musique ?
- b. Si oui, aviez-vous beaucoup de cours de musique ? Comment se déroulaient ces cours ? Qu'avez-vous appris ?

- c. Comment jugez-vous la formation musicale durant votre formation ? Si la formation n'est pas suffisante, que lui manque-t-il ?
- d. Quelles étaient vos attentes, de quoi aviez-vous besoin pour votre enseignement musical futur ?
- e. Si non, avez-vous suivi une formation ?
- f. Que doit-on selon vous apprendre lors des cours de musique durant sa formation ?

6. Compétences musicales à enseigner

- a. Selon vous, quelles sont les compétences de base à avoir pour enseigner la musique ?
- b. Dans quel domaine de la musique vous sentez-vous le plus à l'aise ? (Rythmique, chant, mélodie, mouvement, ...)
- c. Comment faites-vous pour gérer le / les domaines dans lequel / lesquels vous n'êtes pas à l'aise ?
- d. Pour vous, doit-on être à l'aise dans tous les domaines musicaux pour enseigner la musique ?
- e. Pour vous quel est ou quels sont les points les plus importants à enseigner en musique ? Quels sont les plus importants dans votre degré (cycle) ?
- f. Selon vous, quelles sont les compétences musicales dont vous disposez ? Quelles sont celles qui vous manquent ?
- g. Pensez-vous que les compétences à avoir pour enseigner la musique varient selon le degré d'enseignement (cycle 1, 2 ou 3) ? Si oui, lesquelles ?

7. Les leçons de musique

- a. Pouvez-vous m'expliquer la manière dont vous procédez pour préparer vos leçons de musique ?
- b. Où trouvez-vous les idées ? Collègues, livres, Internet, etc. ?
- c. Comment se déroulent vos leçons de musique ? Avez-vous des rituels ?
- d. Comment est une leçon type de musique pour vous ?
- e. Qu'avez-vous mis en place pour votre enseignement de la musique ?
- f. Quels sont les buts, les objectifs principaux que vous vous fixez pour vos leçons de musique ?
- g. Comment évaluez-vous les élèves en éducation musicale ?
- h. Comment vous sentez-vous durant ces leçons ?
- i. Vous sentez-vous plus à l'aise actuellement par rapport à vos débuts ?
- j. Ressentez-vous du plaisir à enseigner la musique ? Si oui ou non, pour quelles raisons ?

8. L'enseignement de la musique

- a. Comment se sont déroulées vos leçons de musique à vos débuts dans l'enseignement ?
- b. Enseignez-vous de la même manière qu'à votre début de carrière dans l'enseignement ? Quelles sont les choses qui ont changé ?
- c. Quelles sont les différences entre votre état d'esprit avant et actuellement durant vos leçons de musique ?
- d. Pendant vos leçons de musique, à quoi pensez-vous ?
- e. Que doit-on connaître dans le domaine de la musique pour enseigner ?
- f. Actuellement, de quoi avez-vous besoin pour enseigner la musique ?
- g. Quels conseils donneriez-vous à un jeune enseignant qui débute sa carrière dans l'enseignement ?
- h. Est-ce que vous pensez que beaucoup d'enseignants enseignent comme vous ?
- i. De manière générale, comment évaluez-vous votre enseignement musical ?

Contrat de recherche

Les parties prennent connaissance, en signant, des conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien sera enregistré.
- Les données seront traitées de manière confidentielle.
- Les données seront utilisées uniquement dans ce travail de recherche.
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés.

Date, Lieu :

Signature de l'interviewé(e) :

Signature de l'étudiante :