

L'éducation musicale à l'école primaire

**Le sentiment de compétence des
généralistes qui enseignent la musique au
cycle 2**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Danaé Krähenbühl

Sous la direction de : Claude Hauser

Porrentruy, avril 2016

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée et guidée durant la réalisation de ce mémoire professionnel de Bachelor. Je remercie tout particulièrement :

Mes proches, qui m'ont écoutée, encouragée, et prodigué de précieux conseils.

Les cinq enseignants interrogés durant la phase de récolte de données.

Mes amis Joachim Besson, Elodie Fresta et Maxime Peletier, qui ont consacré du temps à la relecture attentive de mon travail.

Claude Hauser, mon directeur de mémoire, pour son accompagnement et sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce travail.

Avant-propos

Résumé

Dans le cadre de ce travail de mémoire professionnel, je me suis intéressée à l'enseignement de la musique à l'école primaire, et plus particulièrement à ceux qui l'enseignent. L'éducation musicale peut parfois être laissée de côté ou négligée par certains généralistes, j'ai donc cherché à découvrir quel est leur sentiment de compétence dans l'enseignement de la musique.

J'ai tout d'abord fait des recherches sur l'enseignement de la musique, et sur la manière dont cette discipline a évolué à travers le temps. J'ai ensuite mené des entretiens avec des généralistes qui enseignent la musique au cycle 2, pour découvrir comment ils perçoivent la discipline et s'ils se sentent compétents pour l'enseigner, ou non.

Comme nous le verrons, l'enseignement de la musique a un statut bien particulier aux yeux des généralistes, qui la décrivent comme étant une discipline s'apparentant à la gymnastique, et qui demande donc beaucoup d'énergie. C'est probablement l'une des raisons, mais il y en a d'autres, pour laquelle certains généralistes renoncent à l'enseigner.

Mots clés

Education musicale

Sentiment de compétence

Bagage musical

Plan d'études romand

Besoins des généralistes

Liste des tableaux

Tableau 1 – Objectifs de la discipline "Musique" (PER).....	11
Tableau 2 – Population.....	24
Tableau 3 – Synthèse des résultats	38

Liste des annexes

ANNEXE 1 : CONTRAT DE RECHERCHE.....ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

**ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN POUR LA RECOLTE DE DONNEES DU MEMOIRE... ERREUR !
SIGNET NON DEFINI.**

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CONTEXTE ET MOTIVATIONS PERSONNELLES.....	1
SUJET ABORDE	2
PLAN DE TRAVAIL	2
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	4
1.1. IMPORTANTCE DU PROBLEME	4
1.2. ÉTAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1. <i>Historique de l'enseignement de la musique en Suisse</i>	5
1.2.2. <i>Le métier d'enseignant</i>	6
1.2.3. <i>La formation à la HEP-BEJUNE</i>	8
1.2.4. <i>Les compétences des étudiants</i>	9
1.2.5. <i>Le plan d'études romand</i>	10
1.2.6. <i>L'enseignement de la musique</i>	12
1.2.7. <i>Généraliste ou spécialiste ?</i>	14
1.3. QUESTION ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	16
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	18
2.1. LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	18
2.1.1. <i>La démarche</i>	18
2.1.2. <i>L'approche</i>	19
2.1.3. <i>L'enjeu</i>	19
2.2. LA NATURE DU CORPUS.....	20
2.2.1. <i>Le moyen utilisé</i>	20
2.2.2. <i>Les avantages et les limites de l'entretien</i>	22
2.2.3. <i>Procédure et protocole</i>	23
2.2.4. <i>La population</i>	24
2.3. LES METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	24
2.3.1. <i>Transcription</i>	24
2.3.2. <i>Traitement des données</i>	25
2.3.3. <i>Méthode d'analyse</i>	25
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	26
3.1. SENTIMENT DE COMPETENCE ET CURRICULUM.....	26
3.2. SENTIMENT DE COMPETENCE ET PRATIQUES ENSEIGNANTES	28

3.3.	SENTIMENT DE COMPETENCE ET ANNEES D'EXPERIENCE	30
3.4.	LES BESOINS DES ENSEIGNANTS INTERROGES	31
3.5.	L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE VU PAR LES ENSEIGNANTS INTERROGES	34
3.6.	DONNER SES LEÇONS DE MUSIQUE A UN ENSEIGNANT « COMPETENT »	35
CONCLUSION	38
	SYNTHESE DE LA RECHERCHE	38
	AUTOEVALUATION	39
	PERSPECTIVES D'AVENIR	40
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	41
	RESSOURCES	43
	SITES INTERNET	43
ANNEXES	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.

Introduction

Contexte et motivations personnelles

La musique a toujours eu, dans ma vie, une place importante. Que ce soit durant mes années d'école obligatoire ou, plus tard, durant mes études, j'ai toujours participé à des activités liées à la musique : chant choral, flûte soprano et alto, leçons de piano ou encore danse.

Plus récemment, j'ai choisi d'apprendre à jouer de la guitare à la HEP, dans le but d'accompagner les chants dans mes futures classes. Je trouve en effet qu'il est important, pour les élèves, de bénéficier d'un enseignement musical de qualité. De plus, je souhaite permettre à mes futurs élèves de vivre les émotions et les beaux moments que m'ont permis de vivre les activités musicales dans mon propre parcours scolaire.

Sur le terrain, je me suis assez rapidement rendu compte que l'enseignement de la musique n'est pas toujours vécu de manière positive par les enseignants généralistes. Durant les stages effectués dans le cadre de ma formation à la HEP-BEJUNE, j'ai en effet souvent rencontré des enseignants généralistes peu motivés par l'enseignement de la musique et s'investissant très peu dans cette discipline. Ces constatations m'ont poussée à me questionner sur le sentiment de compétence de ces enseignants. J'ai commencé à vouloir comprendre ces généralistes, leurs pratiques, leurs représentations de l'enseignement de la musique et leur sentiment de compétence dans l'enseignement de cette discipline.

De plus, l'introduction récente du PER (plan d'études romand) justifie encore davantage que l'on s'intéresse à l'enseignement de cette discipline à l'école primaire. En effet, le plan d'études exige à présent des enseignants qu'ils favorisent la créativité chez leurs élèves. Cette nouvelle exigence change quelque peu la donne lorsque l'on sait que l'enseignement de la musique à l'école primaire a été considéré pendant des années comme une leçon dédiée principalement au chant, et donc peu créative.

Les observations réalisées durant mes stages de pratique professionnelle, la nouvelle perspective de l'enseignement de la musique amenée par le PER ainsi que

mon envie de faire bénéficier mes futurs élèves d'un enseignement musical de qualité m'ont conduite à m'intéresser à l'enseignement de la discipline musique à l'école primaire et plus particulièrement au sentiment de compétence des généralistes enseignant la musique.

Sujet abordé

Mon hypothèse de départ est que les généralistes ont actuellement un sentiment de compétence insuffisant pour l'enseignement de la musique. Cette hypothèse est en lien direct avec les observations réalisées durant mes stages, comme mentionné plus haut. Comme je me destine à l'enseignement au cycle 2, et que je me suis donc spécialisée dans l'enseignement de la musique pour ce cycle, j'ai choisi, pour ma récolte de données, de m'entretenir avec des généralistes du cycle 2 enseignant la musique, et ayant vécu l'introduction du PER, pour vérifier si ce dernier influence ou non le sentiment de compétence des enseignants.

Durant mes entretiens, je m'intéresserai donc au bagage musical de ces enseignants et à leur expérience dans le domaine de la musique, pour voir en quoi ces éléments influencent leur sentiment de compétence.

Je me pencherai également sur les pratiques des généralistes, pour tenter de vérifier si leur sentiment de compétence influence leurs pratiques.

De plus, pour répondre à mes interrogations concernant le peu d'engouement pour la discipline musique, je m'intéresserai aux besoins (formation continue, moyens d'enseignement) des enseignants pour l'enseignement de la musique.

Plan de travail

Pour poser le cadre de mon travail de mémoire, je me suis plongée dans des lectures traitant du métier d'enseignant ainsi que de l'enseignement de la musique à l'école.

Ma problématique débutera ainsi par un historique de l'enseignement de la musique à l'école. Nous verrons que la discipline et la manière dont on la perçoit dans la société ont subi de nombreuses modifications et évoluent encore aujourd'hui.

Ensuite, je poursuivrai l'élaboration de ma problématique en m'intéressant au métier d'enseignant généraliste, à la formation des étudiants, futurs enseignants, et aux

compétences que ces derniers doivent acquérir au cours de leur passage à la HEP-BEJUNE.

Je me pencherai également sur l'enseignement de la musique en particulier, ainsi qu'au plan d'études romand auquel doivent se référer les enseignants pour concevoir leur enseignement.

Je traiterai ensuite d'une question très actuelle au sujet de laquelle les avis divergent dans la littérature : la musique doit-elle être enseignée par le généraliste ou le spécialiste ? Je présenterai les arguments en faveur des deux possibilités.

Pour conclure ma problématique, je formulerai cinq hypothèses qui me permettront de guider ma recherche. Ces cinq hypothèses me conduiront à concevoir ma méthodologie et le guide d'entretien, qui sera élaboré en vue des entretiens avec cinq enseignants généralistes.

Dans l'analyse, j'interpréterai les réponses données par mes participants et dégagerai les parties de leur discours qui me permettront de vérifier ou non mes hypothèses.

Finalement, dans la conclusion, je présenterai mes hypothèses et rappellerai si ces dernières ont pu, ou non, être validées par le discours de mes participants. Je mènerai également une réflexion sur ma démarche, et réfléchirai à ce qui aurait pu être réalisé différemment. Une réflexion sur les possibilités de continuer ce travail de mémoire sera également menée.

Chapitre 1. Problématique

1.1. *Importance du problème*

A l'école primaire en Suisse, la plupart des disciplines sont dispensées par un enseignant généraliste, habilité à enseigner toutes les disciplines de l'école primaire. Ce généraliste a suivi une formation dans une HEP (Haute Ecole Pédagogique) de Suisse. Mais la musique est un cas particulier, puisque cette discipline est parfois enseignée par un spécialiste. Le spécialiste a, quant à lui, suivi une formation dans une HEM (Haute Ecole de Musique) ou dans un conservatoire.

Si dans les cantons de Berne (région Jura bernois), Neuchâtel et Jura (Giglio, 2006) c'est effectivement le généraliste qui a la responsabilité des leçons de musique des élèves, ce n'est pas le cas dans tous les cantons francophones.

En effet, dans le canton de Genève, l'enseignement de la musique est dévolu à des enseignants ayant un master en « musique et mouvement », alors que dans le canton de Vaud, l'éducation musicale est prise en charge par des enseignants spécialisés dans l'enseignement de la musique (Rochat, 2011).

On peut alors légitimement se demander quelle est la raison de ces différences entre cantons. Selon certains auteurs, l'enseignement de la musique à l'école primaire devrait être sous la responsabilité d'enseignants spécialisés, car certaines études montrent que l'enseignement de cette discipline souffre d'un manque de qualité. Bien sûr, d'autres auteurs pensent que le généraliste a toutes les compétences nécessaires pour enseigner la musique. Dès lors, il est légitime de se demander à qui devrait, dans l'idéal, être dévolu l'enseignement de l'éducation musicale. Quel enseignant est le plus compétent, le généraliste ou le spécialiste ? Ces questions, largement discutées et étant l'objet de controverses, sont importantes aujourd'hui.

Jaccard, notamment, s'est posé la question en 2009, et a effectué une recherche auprès d'enseignants de Suisse romande. Jaccard a cherché à montrer et comparer le sentiment de compétence des généralistes enseignant la musique et leurs réelles compétences. Depuis 2009, un changement dans le monde de l'enseignement justifie que l'on s'intéresse à nouveau à la question : l'introduction du plan d'études romand.

En effet, la récente introduction du plan d'études romand (PER), comportant de nouveaux objectifs, nombreux et variés, modifie, ou devrait en tout cas modifier les pratiques des enseignants en leçons de musique, et entraîner des remises en question, et peut-être une régression du sentiment de compétence. En effet, la musique faisant partie du domaine « Arts » du PER, on attend de l'enseignant qu'il favorise la créativité chez les élèves. Cela implique que l'enseignant est censé mettre ses élèves en situation de composition, d'improvisation ou encore de les amener à créer des chorégraphies. De telles attentes peuvent placer les généralistes dans des situations inhabituelles, et provoquer une perte de confiance dans leurs compétences.

Le PER encourage donc la créativité, pourtant, dans la réalité, c'est principalement la pratique du chant qui est privilégiée durant les leçons de musique à l'école primaire. Les activités rythmiques sont également laissées de côté par les enseignants, qui souvent passent une bande son sur laquelle les élèves doivent chanter assis à leur pupitre. Les pratiques des enseignants du terrain s'éloignent donc de ce qui est exigé par le PER. C'est du moins ce que j'ai observé durant mes stages, et cela même chez des enseignants pratiquant la musique (instrument, chorale) durant leur temps libre et bénéficiant donc d'un bon bagage musical.

Les éléments mentionnés dans les paragraphes précédents m'amènent à m'intéresser de plus près à la discipline musique, à son histoire, à la représentation que l'on s'en fait dans la société et dans le métier de l'enseignement.

1.2. *État de la question*

1.2.1. Historique de l'enseignement de la musique en Suisse

Selon Joliat (2011), la musique à l'école subit, depuis toujours, des tensions. Ces tensions seraient notamment dues aux différents points de vue sur la manière dont cette discipline devrait être enseignée. Passons en revue l'histoire de la discipline en Suisse selon l'article de Joliat *La musique dans les classes de Suisse romande: l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ?* datant de 2011.

En Suisse, la discipline est obligatoire depuis 1874. À cette époque, la discipline est nommée « chant » à l'horaire des écoliers et elle est enseignée par le généraliste.

Puis, en 1905, Jacques-Dalcroze s'interroge sur les compétences du généraliste. Selon l'auteur, les généralistes manquent de formation. Il critique également le manque d'activités motiles durant les leçons de musique. Il rédige alors des propositions pour améliorer les pratiques dans cette discipline. Ainsi, il proposera notamment de retirer l'enseignement de la musique aux enseignants généralistes.

Cependant, malgré les recommandations de Jacques-Dalcroze, les leçons de musique resteront l'affaire des généralistes.

Mais en 1945, la question de l'enseignement de la musique par les généralistes refait surface. A cette époque, les généralistes choisissent eux-mêmes les moyens d'enseignement qu'ils souhaitent utiliser, et la plupart de ces moyens sont créés par des pédagogues ayant suivi une formation au conservatoire.

Dans les années 1970, ce sont cette fois des formateurs de l'École normale qui créent un moyen d'enseignement destiné à soutenir les généralistes dans l'enseignement de la musique. Ce moyen est encore utilisé aujourd'hui dans les écoles de Suisse romande, il s'agit du moyen d'enseignement « À vous la musique ». Dans ce moyen, des activités favorisant notamment l'expérimentation et le mouvement durant les leçons de musique sont proposées aux généralistes. Bien que ce moyen soit a priori complet, varié et riche en activités de qualité, la plupart des enseignants le laissent aujourd'hui de côté. En effet, selon Joliat, seule la moitié des enseignants romands utilisent ce moyen d'enseignement.

Aujourd'hui, le principal problème lié à l'enseignement de la musique est la moindre place qu'on lui accorde à l'école primaire. C'est du moins ce que semble penser Rochat (2011), qui affirme que les objectifs de la discipline musique ne pourront être atteints que si l'on accorde à cette discipline une place suffisante. Je rejoins l'avis de l'auteur, puisque dans la plupart des cantons romands, il n'y a qu'une heure de musique hebdomadaire prévue à l'horaire des élèves.

1.2.2. Le métier d'enseignant

Pour comprendre tout l'enjeu du sujet traité dans ce travail de mémoire, je juge important d'aborder la complexité du travail d'un enseignant généraliste. En effet,

l'enseignant doit être capable d'assumer plusieurs rôles afin de remplir de manière qualitative son rôle au sein d'une classe.

Un enseignant doit évidemment avoir de nombreuses connaissances dans toutes les disciplines qu'il enseigne, qu'il trouve de l'intérêt dans ces disciplines ou non. Ensuite, il doit trouver le moyen adéquat, ainsi que le bon moment, de guider ses élèves vers ces connaissances, sans pour autant adopter une posture frontale à et sens unique, l'efficacité de cette pédagogie frontale et transmissive ayant été remise en question au cours de ces dernières années.

Ces savoir-faire et savoir-être sont des compétences que l'enseignant développe durant sa formation et sur le terrain, lorsqu'il enseigne et accumule des expériences qui lui permettent de construire son identité professionnelle.

Il convient à présent de définir ce qu'est une compétence professionnelle. Selon Chrystel Marchand (2009), la compétence est un concept qu'elle définit de la sorte :

Au sens commun, être compétent, c'est être capable et efficace de manière durable. Sur le plan des savoirs théoriques, la compétence implique la capacité à identifier une classe de problème et à lui appliquer un traitement de nature à trouver la ou les solutions adaptées. Dans le domaine des savoirs pratiques, c'est un répertoire des gestes appropriés qui sera mobilisé pour répondre à la situation. (p. 58)

Cette définition est complétée par Charlier et Donnay (1993), qui définissent la compétence professionnelle comme étant « les savoirs, les représentations, les théories personnelles et les schèmes d'action mobilisés pour résoudre des problèmes en situations de travail. ».

Des enseignants, des conseillers pédagogiques et des formateurs ont cherché à catégoriser les compétences que doivent posséder les enseignants généralistes (Bélaïr, 2012). Parmi ces compétences, on trouve celles liées aux disciplines enseignées, qui seront questionnées dans ce travail de mémoire. Ces compétences sont celles qui permettent à l'enseignant de s'appropriier les savoirs savants pour les transposer en savoirs à enseigner aux élèves. Le sentiment de compétence que j'interroge dans ce mémoire concerne effectivement cette catégorie de compétences.

Comme on peut l'imaginer, l'acquisition des compétences professionnelles d'un généraliste n'est pas chose aisée et demande de la pratique. A ce propos, Paquay (2012) cite Wittorski (1998, 2007) qui parle de cinq chemins qui amènent à la construction des compétences professionnelles. Ainsi, Wittorski affirme que les compétences se construisent par essais-erreurs, et que ces derniers permettent de « produire des routines efficaces ». La « mise en mots » des savoirs serait également une manière de construire petit à petit ses compétences, notamment par la communication de ces savoirs à un groupe. Mais la complexité du métier tient également au fait que l'enseignant doit tenir compte de chaque élève dans toutes les situations d'enseignement, et ceci dans le feu de l'action (Faingold, 2012).

Les compétences attendues des enseignants sont acquises au sein de la HEP d'une part, et lors de la pratique professionnelle (stages) réalisés par l'étudiant d'autre part. Je vais à présent m'intéresser de plus près à la formation des futurs enseignants et plus particulièrement aux contenus de formation de la discipline « musique ».

1.2.3. La formation à la HEP-BEJUNE

Sur le site de Porrentruy, on cherche avant tout à rassurer l'étudiant, même débutant. Baume-Sanglard et Jacquod (2011) affirment que les aptitudes nécessaires pour faire de la musique ne sont pas innées, mais peuvent s'acquérir à force de persévérance. Un étudiant débutant mais travailleur pourrait ainsi, selon les auteurs, dépasser un étudiant possédant, à la base, plus de connaissances dans la musique. La pratique régulière de l'instrument porterait donc indubitablement ses fruits, une certitude des auteurs qui est malheureusement trop souvent sous-estimée par les étudiants eux-mêmes.

L'étudiant sera donc amené à pratiquer, en groupe, l'instrument et à approfondir, en parallèle, ses connaissances de la théorie musicale. Baume-Sanglard et Jacquod (2011), citent Joliat (2010) :

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. (p. 85)

La didactique est également importante dans la formation des étudiants. Ainsi, les formateurs font travailler les futurs enseignants sur la conduite d'une mise en voix, à l'exercice du travail mélodique et rythmique, et à la construction d'un répertoire de chansons, entre autres.

Baume-Sanglard et Jacquod (2011) montrent également l'importance de former les futurs enseignants généralistes à et par l'instrument. Cette formation vise à développer chez l'étudiant des compétences musicales mais aussi des compétences pédagogiques, alors que dans une HEM ou un conservatoire, les étudiants sont plutôt formés à maîtriser l'instrument avant tout.

Ce sous-chapitre m'amène à m'interroger sur les compétences qui sont attendues de l'étudiant, futur enseignant, au terme de la formation à la HEP dans la discipline « musique ».

1.2.4. Les compétences des étudiants

Dans les plans de cours de musique de la HEP-BEJUNE, on trouve les compétences que doivent acquérir les étudiants du cycle 2 au terme des différents semestres de formation. Ainsi, à la fin de leur formation, les étudiants du cycle 2 de la HEP-BEJUNE doivent notamment être capables :

- de faciliter l'apprentissage créatif de la musique à travers des activités d'improvisation, de composition et d'arrangement vocales, instrumentales et corporelles,
- de planifier, concevoir et conduire l'enseignement de tous les domaines de la musique de manière autonome en prenant en compte le curriculum et les autres éléments contextuels,
- d'évaluer les apprentissages musicaux des élèves dans une logique de progression,
- de préparer les élèves à assister à une manifestation culturelle musicale et à exploiter celle-ci,
- de réaliser un bilan réflexif de ses compétences musicales et professionnelles en vue de poursuivre le développement de sa formation continue.

L'acquisition de ces compétences demande un investissement important lorsque l'on débute dans l'apprentissage d'un instrument dans le but d'accompagner des élèves.

Dans le sous-chapitre précédent de ce mémoire, nous avons vu que les compétences se construisent à force d'expérience. On pourrait ainsi penser que les enseignants étant dans le métier depuis plusieurs années se sentent plus compétents que les enseignants sur le terrain depuis moins longtemps. Est-ce le cas pour l'enseignement de la musique également ?

Après l'obtention de son diplôme, l'enseignant a encore la possibilité de poursuivre sa formation, s'il en ressent le besoin. La HEP-BEJUNE propose en effet un certain nombre de cours pour les enseignants qui souhaitent continuer à se former dans le cadre d'une formation continue. Les offres de cours dans la discipline musique sont nombreux. Dans la brochure de l'année scolaire 2015-2016, les enseignants peuvent ainsi s'inscrire à des ateliers ou des cours d'accompagnement à l'instrument (guitare ou piano), des cours qui permettent d'élargir le répertoire de chants pour les degrés allant de la 5^e à la 11^e année Harmos ou encore des cours de progression des apprentissages en rythmique. Ce dernier cours peut être vu comme une manière de répondre aux interrogations des enseignants qui ne savent pas toujours à quel moment placer telle ou telle activité. Bien que son article concerne les enseignants d'instruments issus des HEM, Madeleine Zulauf (2011) donne des informations cruciales pour comprendre les besoins des enseignants en termes de formation continue. L'auteur indique que les enseignants qui s'inscrivent à un cours de formation continue cherchent avant tout à ce qu'on leur montre des exercices ou activités qu'ils peuvent directement reproduire dans leurs classes. Il est vrai qu'il n'est pas toujours évident de savoir quelles activités choisir afin d'être en adéquation avec les objectifs du plan d'études.

Car les compétences des futurs enseignants doivent en effet permettre de répondre aux objectifs du PER. Je vais à présent m'intéresser à ce plan d'études romand.

1.2.5. Le plan d'études romand

Le plan d'études romand (PER) a été introduit dans les cantons romands aux rentrées 2011, 2012 ou encore 2013, selon les cantons. Selon bien des auteurs (Joliat, 2011 ; Rochat, 2011), le PER est ambitieux, et les objectifs de la discipline « musique » ne font pas exception. Ainsi, au terme du cycle 2, les élèves doivent avoir acquis toutes sortes de compétences en musique. Ces compétences sont

visibles sur le site en ligne du plan d'études romand. J'ai réuni ci-dessous les principaux objectifs du PER, pour la discipline musique, dans un tableau :

Tableau 1 – Objectifs de la discipline "Musique" (PER)

Expression et représentation	Perception	Acquisition de techniques	Culture
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.

Ainsi, l'enseignant devra veiller à mettre ses élèves dans des situations actives (écoute, création, manipulation d'instruments), afin de développer toutes les capacités voulues par le PER. Ce dernier comporte une rubrique s'intitulant « indications pédagogiques », dans laquelle les enseignants trouvent plus concrètement ce que l'on attend d'eux. Ainsi, l'enseignant devra par exemple « Soutenir l'élève dans le processus de création en définissant un cadre (objectifs, critères, ...) » ou encore « Encourager les élèves à la pratique et aux activités musicales ». En somme, il est attendu que l'élève soit aussi souvent que possible mis en activité, et on constate que la place accordée à la pratique du « chant » n'est plus aussi importante qu'il y a quelques années.

De plus, l'enseignant doit enseigner la musique au travers des capacités transversales et de la formation générale, qui comprennent des objectifs tels que l'épanouissement de l'élève au sein d'un groupe et l'apprentissage de la vie en démocratie.

L'enjeu de l'enseignement de cette discipline est donc grand et l'acquisition des compétences par les élèves demande à l'enseignant une certaine aisance dans le domaine de la musique, car sans cette assurance, son rôle de guide pour les élèves sera difficile à tenir. En effet, maintenant que la discipline n'est plus considérée comme une leçon de chant, on constate que les attentes, tant pour les élèves que pour les enseignants sont importantes. Le PER, bien qu'il comporte des informations

précieuses pour les enseignants, pourrait encore plus facilement être mise en application par un nouveau moyen d'enseignement. C'est du moins ce que pensent Joliat (2011) et Rochat (2011), auteurs pour lesquels l'arrivée d'un nouveau moyen d'enseignement permettrait aux enseignants d'atteindre les objectifs du PER. Cela éviterait également aux enseignants de devoir développer leurs propres moyens d'enseignement, et favoriserait ainsi l'harmonie voulue par Harnos et le PER.

1.2.6. L'enseignement de la musique

Tous les futurs enseignants ayant eu l'occasion d'enseigner une ou plusieurs leçons de musique lors de leurs stages le savent : enseigner la musique à l'école primaire n'est pas une mince affaire. Tout d'abord, il y a les aspects techniques, il faut maîtriser l'instrument avec lequel on souhaite accompagner les élèves. Il faut également maîtriser suffisamment le morceau que l'on souhaite apprendre aux élèves si c'est le but de notre leçon. Mais si l'on se réfère au PER, les élèves doivent être amenés à faire bien d'autres choses que le chant lors de leçons d'éducation musicale. Viennent alors les aspects didactiques des leçons de musique. Maintenir un bon climat de travail dans sa classe lors d'une leçon d'éducation musicale demande un certain savoir-faire.

Isabelle Lamorthe (1995), aborde les problèmes qu'un enseignant rencontre le plus souvent lors d'une leçon de musique. Parmi ces problèmes, on compte notamment l'apathie des élèves, perçue par l'enseignant comme un manque d'intérêt pour la musique. Lamorthe parle également du « refus explicite » et du « refus implicite », ils se traduisent respectivement par le refus de chanter ou de participer aux activités proposées par l'enseignant et par les bavardages entre élèves. Un autre problème de taille rencontré par les enseignants serait le « détournement de consignes », auquel il est difficile de réagir, car le désordre s'installe assez rapidement. Ce qui est difficile pour les enseignants qui rencontrent de tels problèmes durant leurs leçons de musique, c'est qu'il leur semble s'investir beaucoup et sont donc blessés par les comportements des élèves. Les enseignants auraient notamment tendance à se culpabiliser, alors que, selon Larmothe, cela ne favorise en rien la possibilité de remédier aux problèmes rencontrés. Il faudrait au contraire chercher à comprendre ce que cachent les comportements des élèves. Pour Lamorthe, ces comportements pourraient notamment être provoqués par la timidité, voire la gêne de chanter devant

les camarades. Le comportement négatif des élèves pourrait également être provoqué par les consignes de l'enseignant, qui ne permettent pas toujours aux élèves de comprendre pourquoi ils font tel ou tel exercice en leçon de musique.

On remarque donc que l'enseignement de la musique est plus difficile qu'il n'y paraît, surtout si l'enseignant souhaite travailler avec ses élèves tous les objectifs du PER, qui peuvent mener à des situations de débordements, comme décrites par Lamorthe (1995).

La complexité du métier d'enseignant cumulée à la complexité de l'enseignement de la musique suscite des doutes chez les étudiants de la HEP, mais aussi plus tard, chez les enseignants.

Selon Jaccard (2011), les étudiants de la HEP se sentent « moyennement compétents », bien qu'ils soient motivés à enseigner la musique. Les étudiants sont principalement préoccupés par les activités liées à l'invention et à l'improvisation, qui sont prévues par le plan d'études romand, et auxquelles ils ne pourront donc pas échapper une fois sur le terrain. Toujours selon Jaccard, ces préoccupations se retrouveraient également chez les enseignants généralistes.

De plus, il semblerait qu'une autre préoccupation des enseignants quant à l'enseignement de la musique soit le temps (Bourdin 2011). Le manque de temps dévolu à la musique est en effet souvent relevé comme étant problématique. Les enseignants s'interrogent également sur « le bon moment » de réaliser les différentes activités prévues dans le cadre de l'enseignement musical. Une autre préoccupation viendrait des contenus à enseigner en leçon de musique. Les enseignants se demandent notamment comment tenir compte le plus adéquatement possible de l'environnement dans lequel vivent les élèves, pour leur proposer des activités ancrées dans la société dans laquelle ils vivent.

Pour sa part, Sylvie Jahier (2011), s'intéresse aux raisons qui amènent les généralistes qui enseignent la musique à douter de leurs compétences. Selon l'auteur, il ne s'agirait pas forcément d'un manque réel de compétences, mais d'une croyance qui amène les enseignants à penser qu'ils doivent maîtriser beaucoup de savoirs musicaux tels que le solfège, par exemple. Cette idée, admise également par la société, conduit les enseignants à se dévaloriser, et à se sentir incapables d'enseigner la musique. S'il ne fait pas de doute que la maîtrise des savoirs

musicaux contribue à un enseignement de qualité, d'autres compétences, liées plutôt à la didactique ou à la pédagogie et souvent sous-estimées par les enseignants, le sont également.

Une autre croyance, celle que les pratiques personnelles d'un enseignant influencent ses pratiques en éducation musicale, serait également à questionner. Selon certains auteurs (Maizieres, Vilatte et Dupuis, 2007), le lien entre pratiques personnelles et pratiques enseignantes ne serait effectivement pas aussi évident qu'il n'y paraît. On peut alors se demander à quoi tient le sentiment de compétence chez les généralistes.

L'enseignement de l'éducation musicale suscite donc des inquiétudes et des interrogations chez les généralistes.

Cet état des lieux de l'enseignement de la musique à l'école primaire m'amène à m'intéresser de plus près aux opinions concernant l'enseignement de la musique par le généraliste. Comme nous allons le voir, la question est sujette à des avis divergents, présentés ci-dessous.

1.2.7. Généraliste ou spécialiste ?

Le généraliste, à qui la responsabilité de l'éducation musicale revient dans certains cantons en Suisse, a développé et développe encore des compétences professionnelles. En revanche, le spécialiste possède des compétences de qualification. Selon Jahier (2011), les compétences professionnelles, qui comprennent surtout l'aspect didactique de l'enseignement musical, suffiraient. En effet, elle écrit :

Au final, dans notre échantillon, seuls deux interviewés expriment sans ambiguïté des compétences et une confiance en eux dans le domaine musical... et celles-ci reposent sur la maîtrise du solfège et d'une pratique instrumentale. Ces deux compétences ne sont pourtant nullement requises pour la mise en œuvre de l'éducation musicale [...]. (p.119)

Mais à ce sujet, les avis divergent. En 2009, Jaccard passe en revue les opinions d'auteurs concernant les personnes auxquelles devrait être dévolu l'enseignement musical à l'école primaire. Certains pensent que l'enseignant généraliste doit prendre en charge l'enseignement musical (par exemple Stein en 2002), et d'autres pensent

au contraire que c'est un enseignant spécialiste qui doit en avoir la responsabilité (Ball, 1986). Une troisième possibilité est également discutée dans la littérature : Duling (2003) pense ainsi que le généraliste devrait être assisté d'un spécialiste.

Je vais à présent me pencher sur les arguments en faveur de l'enseignement de la musique par le généraliste, et sur ceux en faveur du spécialiste.

Le généraliste

Le principal argument en faveur de l'enseignement de la musique par le généraliste est que cela permet aux élèves de considérer la musique comme faisant partie intégrante du programme scolaire, et de ne pas penser que la discipline est « en marge » des autres disciplines (Mills, 1989 ; Stein, 2002, cités par Jaccard en 2009).

Un autre avantage de l'enseignement de la musique par le généraliste, serait que ce dernier peut choisir à tout moment d'intégrer une leçon de musique au quotidien des élèves, lorsque le besoin s'en fait ressentir, et de donner donc plus de sens aux activités musicales, puisque le généraliste connaît ses élèves et identifie leurs besoins (Ward, 1993, cité par Jaccard en 2009).

D'ailleurs, selon Baume-Sanglard et Jacquod (2011), la formation d'un enseignant généraliste est celle qui est la plus adaptée à l'enseignement de la musique à l'école primaire. En effet, selon les deux auteurs, de part des contenus de formation différents, la formation dans une HEP fournit des éléments importants pour l'enseignement de la musique, éléments que l'on ne retrouve pas dans une formation en HEM. Ces différences de formation tiennent surtout au fait que les HEP mettent l'accent sur la formation « par le piano, et non le piano comme but en soi. »

Le spécialiste

Ball (1986, cité par Jaccard en 2009) affirme que la discipline musique doit revenir à un enseignant spécialiste. Selon l'auteur, seul un musicien a la capacité de motiver les élèves suffisamment. Son principal atout est qu'il a une grande connaissance des savoirs musicaux, et c'est, pour Ball, indispensable.

Pour Rochat (2011) également, c'est à un enseignant spécialisé que devrait revenir l'enseignement de la musique à l'école primaire. L'auteur affirme que les étudiant ayant effectué une formation dans une Haute École de Musique romande bénéficie

d'un bon bagage pédagogique et seraient donc compétents pour enseigner la musique à l'école primaire.

Nous constatons donc que le sujet reste controversé. Dans le canton de Berne il existe désormais un projet, le projet MUS-E, qui permet aux généralistes d'accueillir deux fois par semaine des musiciens professionnels dans leurs classes. Ces professionnels de la musique collaborent avec l'enseignant généraliste pour mener des activités, touchant à plusieurs domaines de compétences musicales, avec les élèves. Le musicien et l'enseignant généraliste discutent ensemble des activités qui seront menées durant les deux leçons hebdomadaires. Pour qu'un enseignant puisse participer à ce projet avec sa classe, il doit soumettre un concept à l'équipe du projet MUS-E qui peut l'accepter ou le refuser. Si le projet est accepté, il est planifié sur le long terme, puisque le même musicien, dans la limite de ses disponibilités, travaille avec la même classe durant toute une année scolaire. Le long terme de ce projet semble être un avantage, puisque la venue ponctuelle d'un artiste ne permet pas de mettre en place des rituels et une routine de travail nécessaire au bon déroulement des leçons de musique.

Un tel projet soutiendrait donc la thèse que le généraliste doit être accompagné d'un spécialiste pour prodiguer un enseignement de musique de qualité.

Les défenseurs des différentes positions sur l'enseignement de la musique à l'école primaire avancent tous des arguments convaincants, ce qui me conforte dans mon questionnement : faut-il être spécialiste pour se sentir compétent dans l'enseignement de la musique à l'école primaire ? Une partie de la réponse ne peut-elle pas être amenée par les enseignants généralistes eux-mêmes, par le questionnement de leur sentiment de compétence ?

Ce dernier sous-chapitre m'amène à formuler ma question et mes hypothèses de recherche.

1.3. Question et hypothèses de recherche

Au terme de cet état des lieux de l'enseignement de la musique à l'école primaire, une question principale se pose à moi.

Si évidemment, la meilleure question serait de se demander si les généralistes sont réellement compétents dans l'enseignement de la musique, il s'agit d'une question délicate et à laquelle il est difficile de répondre dans le cadre d'un travail de mémoire.

Je pense cependant que le sentiment de compétence des enseignants a un rôle très important à jouer dans leur réelle compétence, dans la mesure où, selon moi, un enseignant se sentant compétent aura plus de chance de l'être réellement qu'un enseignant ne se sentant pas compétent.

En effet, un enseignant se sentant compétent prendra certainement du plaisir à enseigner, un plaisir qui sera alors transmis aux élèves. Si l'on considère que le plaisir à l'école, quelle que soit la discipline concernée, est l'une des clés de la réussite, alors le sentiment de compétence des enseignants prend toute son importance.

C'est ainsi qu'en fonction des éléments cités et discutés dans les paragraphes précédents, j'en viens à poser la question de recherche suivante :

Quel est le sentiment de compétence des généralistes enseignant la musique au cycle 2 ?

En outre, dans ce mémoire, je chercherai à valider ou non les hypothèses de recherche suivantes :

1. Le sentiment de compétence n'est pas dépendant du curriculum musical de l'enseignant.
2. Les pratiques des enseignants, en leçon de musique, sont liées à leur sentiment de compétence.
3. Le sentiment de compétence des généralistes est actuellement insuffisant.
4. Le sentiment de compétence croit avec les années d'expérience des enseignants.
5. Les généralistes ont des besoins en termes de formation continue.

Ces hypothèses découlent des éléments théoriques développés dans la problématique. Ce sont celles qui m'aiguilleront lors de la rédaction de mon guide d'entretien.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1. Les fondements méthodologiques

Ce travail de mémoire s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative. Paillé et Mucchielli (2012) définissent la recherche qualitative comme suit :

[...] les instruments et les méthodes utilisés sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain,...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leur témoignage. (p.13)

Choisir que la recherche est qualitative plutôt que quantitative est décisif, car le choix influence tout le processus de collecte de données et donc la méthodologie. Après avoir fait ce premier choix, il convient encore de définir un certain nombre d'éléments qui permettent de construire la méthodologie du travail de mémoire. Il s'agit de définir quelle est la démarche utilisée pour le travail de recherche, quelle est l'approche adoptée, quelle est l'enjeu de la recherche et quel est l'objectif poursuivi par le chercheur. C'est de ces quatre éléments que traite le présent sous-chapitre.

2.1.1. La démarche

La démarche adoptée pour la réalisation de cette recherche est la démarche hypothético-déductive. Cette démarche est la plus utilisée en sciences sociales de nos jours (Dépelteau, 2000). Dans cette démarche, le chercheur est amené à vérifier des hypothèses en recourant à diverses méthodes de récoltes de données. Il peut s'agir d'observations, d'entretiens ou encore d'analyses statistiques.

Le déroulement d'un travail de recherche qui s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive est expliqué par Dépelteau (2000). Ainsi, le chercheur part d'une question de recherche, formule des hypothèses, réalise des tests qui ont pour but de valider ou invalider les hypothèses.

C'est effectivement cette démarche que j'ai adoptée pour mener à bien mon travail de mémoire. Ma question de départ concernant le sentiment de compétence des généralistes du cycle 2, la rédaction de ma problématique m'a amenée à formuler des hypothèses que j'ai cherché à vérifier lors de ma collecte de données.

2.1.2. L'approche

En recherche, il existe diverses approches qui ont toutes une visée différente. Ainsi, on parlera de l'approche à visée prescriptive, dans laquelle le chercheur identifie les pratiques enseignantes les plus efficaces. L'approche à visée heuristique, quant à elle, permet de découvrir et développer des connaissances sur les pratiques des enseignants. Pour finir, on parlera d'approche à visée pratique quand le chercheur veut transformer les pratiques enseignantes.

Dans mon travail, j'ai cherché à découvrir quel est le sentiment de compétence des enseignants, je me situe donc dans une approche à visée heuristique, puisque, comme mentionné plus haut, tout au long de mon travail, j'ai cherché à développer des connaissances sur les pratiques des enseignants et sur les enseignants en général. Mon approche peut aussi être qualifiée de prescriptive, car j'ai cherché à identifier quelles sont les pratiques des enseignants qui fonctionnent bien dans la réalité.

2.1.3. L'enjeu

Selon Van der Maren (2003), il existe en recherche quatre enjeux différents. L'enjeu nomothétique, dont le rôle est de produire un savoir ou un discours, est le premier de ces enjeux. Pour ce qui est de l'enjeu pragmatique, il s'agit de résoudre des problèmes de dysfonctionnement. L'enjeu politique, quant à lui, consiste à changer les pratiques des individus et des institutions. Pour finir, dans l'enjeu ontogénique, le chercheur vise à se perfectionner et à se développer.

Dans mon travail de mémoire, l'enjeu est ontogénique. Ce travail m'a en effet permis de me perfectionner et me développer dans le domaine de l'enseignement de la musique et surtout sur la représentation que l'on s'en fait dans le monde de l'enseignement.

2.1.4. L'objectif

Pour finir, il convient de définir quel est l'objectif poursuivi dans ce travail de mémoire. Les objectifs possibles pour un travail de recherche sont au nombre de quatre : explorer, décrire, expliquer et comprendre. Si le chercheur explore un phénomène, il fait un état des lieux de ce phénomène. En revanche, s'il souhaite décrire un phénomène, il établit des liens entre les éléments d'un même phénomène. Expliquer un phénomène revient à isoler ce dernier et à mesurer son effet sur un autre phénomène. Pour finir, comprendre un phénomène c'est acquérir des connaissances et en rendre compte de la manière la plus précise et explicite possible.

Dans mon travail de recherche, l'objectif est de décrire le sentiment de compétence des généralistes du cycle 2 qui enseignent la musique. J'ai en effet cherché à estimer ce sentiment, et, par ailleurs, à comprendre par quoi il est influencé.

2.2. La nature du corpus

2.2.1. Le moyen utilisé

Pour mener à bien ma récolte de donnée, j'ai réalisé des entretiens. Tremblay (1968) en donne la définition suivante :

[...] l'entrevue est une technique d'observation qui comporte l'utilisation de questions, plus ou moins directes, adressées à un informateur rencontré fortuitement ou choisi en fonction de critères préalablement établis. Le but en est de recueillir des données essentielles sur une question, d'analyser l'informateur comme représentant d'un milieu particulier, ou de connaître sa personnalité, sa mentalité et sa conduite. Cette définition générale de la technique permet de dégager ses principaux éléments :

- *C'est une communication.*
- *Elle se déroule dans un contexte social.*
- *Elle nécessite qu'on l'appuie et qu'on l'oriente par l'intermédiaire de relations interpersonnelles.*
- *Elle fournit des données objectives et subjectives. (p.312)*

J'ai choisi cette méthode car je pense que c'est le meilleur moyen pour obtenir des informations sur le sentiment de compétence des enseignants. Il m'aurait été possible, au début de ma recherche, d'opter pour le questionnaire. Cependant, ce moyen ne m'aurait pas permis de réagir aux réponses des enseignants, en leur demandant d'aller plus loin dans leurs réponses par exemple. De plus, le questionnaire aurait été plus adapté à une recherche quantitative, dans laquelle il faut pouvoir récolter beaucoup d'informations. Mais ma recherche est qualitative et donc l'entretien était le moyen le plus adapté, puisqu'il m'a permis, par mes interventions, d'amener les enseignants à se confier plus profondément.

Selon Paillé et Mucchielli (2010), que j'ai cités plus haut, ce moyen est effectivement le plus adapté pour une recherche qualitative, puisqu'ils considèrent que la recherche qualitative consiste en la recherche de sens et non de pourcentage et statistique.

Il existe plusieurs types d'entretiens, celui que j'ai choisi est de type semi-directif. On parle de ce type d'entretien lorsque le chercheur « dirige » l'entretien par ses questions. Par contre, le qualificatif « semi » indique que le chercheur ne pose pas de questions fermées. Ce sont donc des questions ouvertes que j'ai posées aux enseignants interrogés.

L'entretien semi-directif choisi, il reste encore à déterminer la manière dont il sera mené. Pour mener des entretiens, il faut qu'un guide, contenant les questions à poser, soit constitué. Selon Blanchet et Gotman (2001), le guide d'entretien doit être structuré de manière à pouvoir le mettre en lien avec nos hypothèses, ce qui facilite évidemment l'analyse des résultats. Ainsi, j'ai divisé mon guide en quatre thèmes/sections :

- le curriculum des enseignants ;
- les pratiques des enseignants ;
- le sentiment de compétence des enseignants ;
- les besoins des enseignants.

Pour chacune de ces sections, un certain nombre de questions ont été posées aux participants. Des questions supplémentaires pour préciser les réponses ou

approfondir ces dernières ont également été prévues. Le guide d'entretien dont je parle ici est mis en annexe (annexe 2) de ce travail de mémoire.

Blanchet et Gotman (2001) écrivent dans leur ouvrage qu'il existe trois stratégies d'intervention lorsque l'on est le meneur de l'entretien. Ainsi, la contradiction, la consigne et la relance ont pour but de produire, chez la personne que l'on interroge, un « discours linéaire et structuré ». Dans le cadre d'un entretien de recherche, la contradiction est plutôt déconseillée par les auteurs, car en contredisant la personne interrogée, le meneur de l'entretien perd son statut de neutralité.

La consigne et la relance sont en revanche conseillées par les auteurs. La consigne donne un thème à la personne interrogée, et lui laisse la possibilité de parler librement de ce thème. Voici un exemple de consigne qui aurait pu être utilisée dans mon guide d'entretien : « J'aimerais que vous me parliez de la musique, ce qu'elle représente pour vous. »

La relance, quant à elle, amène la personne interrogée à revenir sur son propre discours, et à aller plus loin dans l'expression de sa pensée. Les relances n'introduisent donc pas de thèmes nouveaux, mais s'appuient sur des propos tenus par la personne interrogée et s'insèrent donc de manière naturelle dans le déroulement de l'entretien. Il existe différents types de relances :

- La réitération : le chercheur reprend et répète le point de vue de la personne interrogée.
- La déclaration : le chercheur explique à la personne interrogée son point de vue.
- L'interrogation : le chercheur pose une question à la personne interrogée.

Dans mes entretiens, les interventions dont j'ai fait usage sont principalement la relance, la réitération et l'interrogation.

2.2.2. Les avantages et les limites de l'entretien

Pour le chercheur, mener un entretien est un vrai défi. Selon Blanchet et Gotman (2001), le chercheur doit savoir doser les questions qu'il pose à son interlocuteur. Trop de questions ont tendance à empêcher la linéarité du discours.

De plus, tous les types d'interventions mentionnés ci-dessus ne favorisent pas non plus la linéarité du discours. Selon Blanchet et Gotman (2001), même si la relance serait à favoriser durant les entretiens, cette dernière ne serait pas neutre, puisqu'elle influence la personne interrogée en focalisant sur un thème de son discours.

En revanche, l'entretien présente l'avantage de permettre au chercheur d'être au plus près des personnes qui l'intéressent et donc de récolter des données de qualité.

2.2.3. Procédure et protocole

Pour trouver des enseignants susceptibles de répondre à mes questions, j'ai contacté en premier lieu les enseignants que j'ai rencontrés durant mes précédents stages afin qu'ils me fournissent des noms d'enseignants susceptibles de correspondre à mes critères.

Selon Blanchet et Gotman (2001), la personne avec laquelle on s'entretient doit être informée des deux éléments suivants :

- La raison de la recherche.
- Pourquoi nous souhaitons nous entretenir avec elle en particulier.

J'ai donc pris contact avec les enseignants pour leur expliquer le but de ma recherche et leur demander s'ils étaient d'accord de m'accorder environ 30 minutes pour un entretien enregistré.

Le jour de l'entretien, j'ai fait signer un contrat de recherche aux participants. Sur ces contrats, j'ai donné les informations suivantes aux participants :

- L'entretien est enregistré.
- Les données sont traitées de manière confidentielle.
- Les données seront utilisées.
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés.

Les participants et moi-même avons signé ces contrats.

2.2.4. La population

Les enseignants avec lesquels j'ai souhaité m'entretenir devaient correspondre à deux critères évidents :

- Enseigner la musique au cycle 2 dans les cantons de Berne (région Jura bernois), Jura ou Neuchâtel ;
- Avoir enseigné la musique avant l'introduction du PER, et donc avoir vécu l'introduction de ce dernier.

Je me suis donc entretenue avec cinq enseignants, dont l'âge, les années d'enseignement de la musique et les activités musicales sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 – Population

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Age	26	44	58	35	28
Années d'enseignement de la musique	4	18	20	13	7
Instrument/activité musicale	-	Piano	Flûte, chant	Piano, chant	Piano, chant

2.3. Les méthodes d'analyse des données

2.3.1. Transcription

En ce qui concerne la transcription des entretiens, je suis restée la plus fidèle possible aux propos des enseignants. Quelques règles ont cependant dû être établies, afin de faciliter la lecture des entretiens. Ces règles sont listées ci-dessous :

- Ecrire les questions en italiques et les réponses en caractères droits.
- Numéroter chaque ligne de l'entretien.
- Rétablir les négations souvent omises dans le discours oral.

- Indiquer par des points de suspension que le participant n'a pas terminé sa phrase.
- Garder le vocabulaire et les tournures de phrase.

2.3.2. Traitement des données

Afin de faciliter l'analyse de mes entretiens, je les ai imprimés et ai surligné les réponses des participants en me servant de plusieurs couleurs différentes. Une même couleur se rapportant toujours à un même thème dans le discours des participants. Cette méthode est appelée « analyse thématique », comme nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

2.3.3. Méthode d'analyse

Selon Blanchet et Gotman (2001), l'analyse « consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits. »

J'ai choisi l'analyse thématique comme méthode d'analyse. Selon Paillé et Mucchielli (2012), cette méthode consiste en un découpage du « corpus » (ici, les entretiens) en différents thèmes. L'analyse thématique a été faite en fonction des thèmes figurant dans le guide d'entretien mais également en fonction des thèmes qui sont venus des participants eux-mêmes et auxquels je n'avais pas pensé.

Plus concrètement, j'ai mis en relation les thèmes et leur influence sur le sentiment de compétence. Ainsi, j'ai par exemple cherché à comprendre, pour chaque enseignant interrogé, quelle est l'influence de son curriculum sur son sentiment de compétence. De même, j'ai cherché à comprendre en quoi le sentiment de compétence influence les pratiques des généralistes dans leurs leçons de musique.

Mais selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique va plus loin et exige également du chercheur qu'il vérifie si « les thèmes se répètent d'un matériau à l'autre, et comment il se recoupe, rejoignent, contredisent, complètent. » J'ai ainsi comparé le discours des participants, en cherchant des régularités entre les réponses ou au contraire, des parties du discours qui se contredisent. Cette comparaison m'a permis de vérifier, ou non, mes hypothèses.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, je présente les résultats obtenus lors de mes entretiens, et analyse ces résultats en me basant sur les thèmes de départ, à savoir le curriculum, les pratiques, et les besoins des enseignants, en lien avec leur sentiment de compétence. D'autres thèmes étant apparus au cours des entretiens, j'ai enrichi mon analyse de ces thèmes qui me paraissaient importants, puisqu'ils participent à la description du sentiment de compétence des enseignants.

3.1. Sentiment de compétence et curriculum

Ma première hypothèse était la suivante : le sentiment de compétence n'est pas dépendant du curriculum de l'enseignant. Pour vérifier cette hypothèse, je me suis intéressée à la relation qu'ont les participants avec la musique, ainsi qu'à leur bagage musical (formation, leçons de musique, etc).

Presque tous les enseignants interrogés dans le cadre de ce travail étaient des enseignants ayant un lien privilégié avec la musique. En effet, quatre enseignants sur cinq étaient actifs dans le monde de la musique (membre d'un chœur, direction de chorale, etc), en dehors de leur enseignement. Trois des cinq participants avaient par ailleurs ce lien étroit avec la musique depuis l'enfance déjà, car ils ont grandi dans une famille dans laquelle la musique avait une place importante (parents musiciens).

Si les réponses données par quatre des cinq participants pourraient me laisser penser que c'est la pratique de la musique avant l'enseignement qui pourrait permettre de se sentir compétent, il me semble, en analysant les propos des participants, que d'autres éléments entrent en jeu. En effet, un participant, le seul, n'a pas de bagage musical autre que celui que lui a fourni la HEP :

Danaé : Quelle est votre formation musicale ?

Participant 1 : C'est les trois années à la HEP, au niveau guitare et musique. Et puis sinon, cette année je prends des cours de formation continue en piano et guitare.

Danaé : Donc avant la HEP...

Participant 1 : Rien du tout. J'ai toujours beaucoup écouté, mais je ne jouais pas du tout d'instrument.

Ce participant semble cependant ne pas rencontrer de problème lié au sentiment de compétence, comme nous le verrons un peu plus bas dans ce sous-chapitre. Ce même participant a choisi d'enseigner la musique, contrairement aux autres qui ont pour la plupart pris la responsabilité des leçons de musique pour rendre service à des collègues (j'y reviendrai plus tard dans ce chapitre). Ce participant me parle de son choix d'enseigner la musique :

Participant 1 : Déjà j'aimais beaucoup la musique pour moi, l'écouter, la jouer. J'aime moins chanter devant des gens, mais j'apprécie beaucoup quand les élèves chantent et que c'est moi qui les accompagne.

On peut déduire de ce choix d'enseigner la musique que le sentiment de compétence du participant pour cette discipline était suffisamment grand pour en prendre la responsabilité dans sa classe.

D'autre part, un bon bagage musical n'empêche pas d'être déstabilisé lorsque l'on enseigne pour la première fois la musique, et donc de faire des erreurs liées au manque d'expérience, comme me le confie ce participant :

Participant 4 : Pour commencer, on apprend de ses erreurs. Forcément, même dans les leçons de musique, j'ai fait beaucoup d'erreurs au début de ma carrière, et c'est normal, on se construit comme ça aussi.

Tous les participants, même celui qui ne pratique la musique que depuis sa formation à la HEP, ont une relation avec la musique qui dépassent le simple plaisir de la pratique d'un instrument. Plutôt que le curriculum, je dirais donc que c'est le fait d'aimer la musique, plus que le bagage musical, qui permet aux enseignants de se sentir compétents. Leur envie d'enseigner la musique, parce qu'ils aiment cette dernière, les pousse à se perfectionner afin de proposer un enseignement de qualité à leurs élèves, et de se sentir ainsi compétents.

A ce sujet, les propos de Maizières (2011) semblent aller dans mon sens. En effet, dans son texte, il met en avant des résultats d'études montrant que le bagage musical d'un enseignant et ses pratiques n'étaient pas forcément liées. Selon Maizières, il s'agirait plus d'une question de valeur accordée à la musique :

L'analyse qualitative confirme qu'il n'y a pas toujours de lien entre les pratiques musicales personnelles, la formation, l'éducation, les goûts de l'enseignant et son engagement dans la discipline au niveau de la classe, et

qu'enseigner la musique n'est pas forcément une question de connaissance, mais davantage une question de valeurs. (p.113)

Ainsi, selon Maizières (2011), le fait que les enseignants s'engagent ou non dans l'enseignement de la musique ne dépend pas forcément de leur bagage musical. On peut aller plus loin dans l'analyse et dire que le sentiment de compétence ne dépend pas non plus uniquement de ce bagage, comme le laisse penser les propos de mon participant 1.

Pour conclure ce sous-chapitre, il me semble important de mentionner un élément qui me paraît essentiel concernant l'enseignement de la musique. Avoir un bon bagage musical ne signifie pas que l'on est apte à enseigner les contenus musicaux exigés par le PER. Par exemple, le participant 4, bénéficiant d'une longue expérience de la musique, m'a confié avoir suivi une formation continue en musique dans un domaine qu'il ne connaissait pas du tout :

Danaé : *Qu'est-ce qui vous a encouragé à y [formation continue en musique] participer ?*

Participant 4 : C'était sur un domaine que je ne connaissais pas. L'écoute active. C'était notamment sur l'écoute active en musique, il me semble. Et puis voilà, c'était quelque chose que je ne connaissais pas forcément, donc il y avait un intérêt.

L'écoute figure effectivement dans le PER, et l'aborder avec les élèves exige des enseignants qu'ils possèdent des compétences en didactique de la musique, d'où l'importance de se former à cette didactique en formation initiale ou continue. Les propos de Roy, en 2002, vont dans ce sens, puisqu'il affirme que l'enseignant en musique doit avant tout posséder des compétences relevant de la didactique.

3.2. Sentiment de compétence et pratiques enseignantes

Il ressort de mon analyse que les enseignants ont tendance à favoriser, dans leur enseignement, les pratiques dans lesquelles ils se sentent à l'aise, tout en veillant à ne pas ennuyer les élèves et donc à varier les activités au sein même d'une leçon. Plus précisément, il semblerait que les activités dans lesquelles les enseignants ne se sentent pas vraiment à l'aise soient laissées de côté. Ces activités permettraient pourtant de développer des compétences exigées par le PER. Voici quelques extraits tirés de mes entretiens et qui appuient mon propos.

Danaé : Est-ce que vous faites des activités liées au mouvement ?

Participant 2 : Un peu moins. Moi je suis vraiment... je suis moins en rythmique, plus en musique.

Un autre participant me parle du déroulement de ses leçons de musique :

Participant 4 : Ils doivent pouvoir se défouler à ces leçons-là, je pense. Et puis c'est l'occasion de bouger. Bon moi je ne suis pas du tout danseur hein, mais c'est l'occasion de bouger aussi, de faire des rythmes en marchant, et ça on ne le fait probablement pas assez.

Un autre participant, après m'avoir parlé du contenu de ses leçons de musique, me parle de ses doutes concernant les activités liées à la création par les élèves, ne l'ayant pas encore pratiquée car ne sachant pas comment l'amener :

Danaé : Et les activités de composition, de création ?

Participant 3 : Ça on n'a pas encore touché. Pas du tout. Je ne sais pas comment amener ça, pour l'instant.

Il semblerait donc, comme je le pensais en formulant ma deuxième hypothèse, que les activités pratiquées par les généralistes enseignant la musique soient liées à leur sentiment de compétence dans ces activités.

Bien sûr, je ne peux généraliser, puisque tous les enseignants ont affirmé veiller à trouver un équilibre en construisant leurs leçons de musique, et être à l'écoute des besoins des élèves. Ainsi, un participant me disait :

Participant 4 : Il faut trouver l'équilibre entre le chant, les objectifs théoriques, le solfège, etc., et moi je consacre beaucoup de temps au chant parce que c'est aussi une échappatoire pour les élèves, on peut aussi se distraire.

Si cette dernière réponse est encourageante, on peut bien sûr se demander dans quelle mesure cet équilibre est respecté dans la réalité. Dans le discours de la plupart des participants, j'ai constaté que l'idée qu'une leçon de musique doit essentiellement être consacrée au chant était encore bien présente. Voici une partie du discours d'un des participants qui va dans ce sens :

Danaé : Et dans quelle activité, réalisée en classe avec vos élèves, vous sentez-vous la plus compétente ?

Participant 3 : Moi je pense c'est quand même avant tout le chant choral. Le chant ensemble, ouais c'est là. Après le reste... moi je pense que c'est l'essentiel, la leçon de chant, je pense que ça signifie chanter.

De plus, dans le discours de quatre des cinq participants, c'est très souvent la formulation « leçon de chant » plutôt que « leçon de musique » qui est utilisée dans les réponses.

Pour conclure ce sous-chapitre, je souhaite encore mettre en évidence la réponse d'un de mes participants, qui s'exprime sur l'utilisation de l'instrument en leçon de musique :

Danaé : Et les enregistrements ou les bandes-son, vous utilisez aussi ?

Participant 3 : [...] Si vous devez vraiment accompagner, il me semble qu'il faut maîtriser l'instrument d'une manière incroyable. Alors on chante souvent a capella aussi. Mais ouais, j'aime bien avoir un petit soutien CD.

Ce participant n'est pas le seul à utiliser des enregistrements audio durant ses leçons de musique. En effet, bien que l'utilisation de l'instrument soit pratiquée par presque tous les participants dans leurs leçons, la plupart m'ont confié utiliser de temps à autre des enregistrements. Pour le participant 3, il serait trop difficile de gérer en même temps l'accompagnement à l'instrument, la discipline de la classe et encore le contrôle de la justesse des élèves. Bien sûr, beaucoup d'activités musicales peuvent être pratiquées sans accompagnement à l'instrument. Mais l'enseignant doit tout de même tôt ou tard accompagner ses élèves à l'instrument, pour « transmettre des émotions », comme me l'ont confié la plupart des participants.

3.3. Sentiment de compétence et années d'expérience

Pour vérifier l'une de mes hypothèses, je me suis intéressée à l'opinion des participants concernant l'influence des années d'expérience dans l'enseignement de la musique sur leur sentiment de compétence.

A cette question, les réponses divergent. Pour certains, le nombre d'années d'enseignement de la musique pourrait représenter le risque de se lasser, et donc de ne plus fournir un enseignement de qualité pour les élèves. Ainsi, le participant 3 m'a dit :

Danaé : Est-ce que les années d'expérience jouent un rôle dans votre sentiment de compétence ?

Participant 3 : Pas dans ce domaine-là, non. Je crois que là, on peut trouver, au bout d'un moment, de la lassitude, plutôt que de l'enracinement joyeux (rires). Je suis très contente d'avoir fait un petit break de 8 ans, comme ça, j'ai d'autant plus de plaisir maintenant. Mais c'est vrai que pendant 25-30 ans vous faites... ben toutes les semaines il faut aussi toujours retrouver des nouvelles chansons, retrouver des nouvelles énergies, retrouver du nouveau matériel, etc.

Selon d'autres participants, l'expérience est clairement synonyme de progrès, puisque les erreurs du débutant sont améliorées. Voici un extrait d'entretien qui va dans ce sens :

Participant 4 : Après 13 ans d'expérience, elles sont forcément plus évoluées, les compétences, elles ont grandi, ça c'est clair. Elles se sont améliorées, elles se sont approfondies.

Mon plus jeune participant, ne bénéficiant que de quelques années d'enseignement de la musique, et donc de peu d'expérience, s'exprime à propos de ce qui lui permet de se sentir compétent dans cette discipline :

Participant 1 : Rien que le fait d'aimer la musique, parce que quand on aime la musique, on a envie de transmettre ça. Et puis aussi le fait que je suis ouverte à tous les styles de musique. Donc peu importe ce que l'enfant aime comme musique, ça m'intéresse de savoir ce qu'il aime là-dedans. Je trouve que c'est important d'être ouvert.

Il n'y aurait donc pas uniquement le nombre d'années d'expérience qui aurait une influence positive sur le sentiment de compétence. Le fait d'aimer la musique, d'avoir fait le choix de l'enseigner et d'avoir envie de transmettre son intérêt pour la musique permettrait également de se sentir compétent dans l'enseignement de la discipline.

Bien que se sentant compétents, mes participants ont exprimé beaucoup de besoins pour améliorer leur enseignement. Je vais donc m'intéresser à ces besoins dans le sous-chapitre suivant.

3.4. Les besoins des enseignants interrogés

En ce qui concerne ma dernière hypothèse, dans laquelle je supposais que les généralistes ont des besoins en termes de formation continue, elle peut être validée. Il est cependant nécessaire de lui apporter des éléments plus précis pour la compléter.

Quatre enseignants sur les cinq que j'ai interrogés ont affirmé participer à des cours de formation continue dans le but d'améliorer encore davantage leur enseignement et leur assurance dans l'enseignement de la musique. En effet, l'enseignement de la musique est une discipline pour laquelle il faut se renouveler, surtout en ce qui concerne le répertoire de chants travaillé avec les élèves, comme me l'ont fait remarquer plusieurs de mes participants.

Mais, contrairement à ce que je pensais avant de réaliser mes entretiens, ce n'est pas uniquement en formation continue que les enseignants ont des besoins, mais aussi en termes de moyens d'enseignement. C'est du moins le cas pour la plupart des participants, qui soulignent entre autres le temps nécessaire à la préparation des exercices sur papier, la difficulté d'intéresser les élèves à étudier l'histoire de la musique et les compositeurs importants de l'histoire, ou encore la nécessité d'avoir du matériel permettant de faire découvrir de nouvelles cultures.

Ainsi, lorsque j'ai sondé les participants sur leurs éventuelles attentes envers un nouveau moyen d'enseignement, voici les réponses de deux de mes participants :

Participant 2 : Moi je l'aimerais articulé en deux axes. Le premier d'avoir enfin quelque chose de complet, qui nous explique un peu la théorie de la musique. Parce que n'importe quel artiste, tôt ou tard, y passe. [...] Et puis un moyen d'enseignement où, bien sûr, il y a des fichiers musicaux qui sont joints, où on a concrètement, voilà, la musique orientale c'est ça, la musique reggae c'est ça, ça vient de là. Un peu historique. Voilà, le côté historique d'une part, et d'autre part un peu plus concret au niveau de la théorie.

Participant 5 : Je dirais quand même des exercices de solfège, mais des choses à faire par écrit. [...] Peut-être aussi des choses toutes prêtes sur des compositeurs, justement, des choses vraiment adaptées aux enfants, qu'on ne doive pas réadapter nous-même, parce que je trouve que les choses qu'on trouve on doit réadapter, ça c'est ce qui demande le plus de temps. Et peut-être aussi finalement une liste de chants actuels, [...] renouvelée constamment, je ne sais pas, sur un site internet, des choses comme ça.

Ces besoins en termes de moyen d'enseignement montrent le statut particulier de la musique. Ce qu'il ressort de tous mes entretiens, c'est que les préparations de leçons demandent beaucoup de temps. Le deuxième souci des participants est celui de pouvoir motiver les élèves, de trouver une manière de les intéresser à l'étude de compositeurs ou d'œuvres musicales.

Je retire une information importante de l'expression de ces besoins par mes participants. Bien que se sentant compétents pour l'enseignement de la musique, ils affirment tous avoir des besoins en ce qui concerne la matière à enseigner à leurs élèves, matière qui serait encore plus utile à ces enseignants qui ne se sentent pas compétents, et qui parfois, donnent leurs leçons à leur collègues musiciens (nous allons le voir plus bas dans le chapitre). Tous les participants expriment donc avoir envie de gagner du temps dans la préparation de leurs leçons et donc de disposer d'exercices utilisables directement en classe, sans devoir les adapter.

De plus, le PER exige aujourd'hui des enseignants qu'ils tiennent compte des intérêts des élèves ainsi que des cultures desquelles ces élèves sont issus. Ces intérêts et cultures sont parfois inconnus des enseignants, et il leur est donc nécessaire d'avoir des ressources à disposition, afin de se situer au plus près des exigences du PER. Les participants se préoccupent effectivement des intérêts des élèves, même s'ils ne savent pas toujours comment aborder ces intérêts, comme le montre la réponse de ce participant :

Danaé : Et par rapport à un nouveau moyen d'enseignement, quelles seraient vos attentes ?

Participant 5 : [...] Et peut-être aussi finalement une liste de chants actuels, parce qu'apprendre des chansons actuelles, moi je le fais assez rarement, parce que de toute façon ils vont les écouter sur Youtube, voir les clips ou comme ça, donc de toute façon c'est bon. Mais une liste, quand même, de chants actuels qu'on peut réutiliser, avec des paroles qui vont pour l'école, et puis quelque chose qui est jouable, chantable, dans la bonne hauteur pour des enfants, déjà ça.

Le principal souci des enseignants concernant les chants apportés par les élèves, ce sont les paroles dans lesquelles on retrouve régulièrement du vocabulaire grossier. La plupart des participants expriment donc le besoin de disposer d'une liste de chants actuels et qui pourraient donc plaire aux élèves, mais dont le texte est correct. Je vais à présent présenter les thèmes qui sont apparus durant les entretiens avec les enseignants interrogés, et qui enrichissent ma compréhension du sentiment de compétence des enseignants généralistes.

3.5. L'enseignement de la musique vu par les enseignants interrogés

Selon les participants, la musique aurait un statut à part au sein des disciplines scolaires. Au fil des entretiens, je me suis effectivement rendue compte que pour tous les participants, la musique était souvent comparable à la gymnastique, qui serait, toujours selon les participants, « fatigante » et durant laquelle il faudrait être vigilant.

Ainsi, en parlant du déroulement de leurs leçons de musique, les participants me confient :

Participant 2 : C'est une leçon de détente, donc si on est hésitant, si on ne maîtrise pas trop le truc, ça peut vraiment partir en vrille. Alors qu'il faut remplir l'espace, il faut vraiment les motiver, avancer dans la leçon, tout en maîtrisant très bien le piano et la musique. Moi je ressors d'une leçon de chant, je suis épuisé quoi.

Ces propos peuvent être, a priori, surprenants, venant d'un enseignant affirmant être compétent et aimer l'enseignement de la musique. Mais les propos de mes autres participants vont tous également dans ce sens :

Participant 3 : C'est toujours très vif, on sent qu'on partirait très vite dans une euphorie, quelque chose d'ingérable. [...] Donc on a toute une structure intérieure qui se met en place, toute une force, à mon avis, intérieure, qui fait qu'on garde le sourire, mais on maintient. Il faut être vigilant. Mais c'est une leçon, je pense, des plus difficiles avec la gym. [...] Je sais qu'il faudra mettre 100% des forces de mon côté.

Participant 4 : C'est une leçon que je comparerais peut-être avec la gym, où ils peuvent se défouler, quoi. [...] Il y a une part d'excitation. Aussi parce qu'on arrive dans une nouvelle salle, une salle dans laquelle il y a de la résonance, etc. Donc il y a vite du bruit. [...] Et puis ils sont assis aussi différemment, moi je les assieds en cercle quoi, et le piano est dans le cercle, donc on est tous en cercle. Forcément il y a des regards, il y a la timidité lorsqu'ils chantent, toutes ces choses-là qui font que parfois, il y a de l'excitation.

En lisant ces propos, on peut encore une fois se rendre compte que l'enseignement de la musique demande de faire preuve d'une assurance à toute épreuve. Il est vrai que le changement de salle, de cadre et parfois d'enseignant amène à des situations dans lesquelles les règles de vie de la classe peuvent être transgressées.

Ce statut particulier de la musique ne semble pourtant pas entamer le sentiment de compétence de mes participants, qui, bien que conscients que l'enseignement de la

musique engendre de l'agitation et des débordements chez leurs élèves, ne perdent pas le sourire.

A ce propos, je souhaite citer Jahier (2011), qui a interrogés les enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent durant l'enseignement de la musique :

Nous avons pu montrer que même ceux qui disent être peu à l'aise et rencontrer des difficultés disent aussi éprouver du plaisir à cet enseignement. Le plaisir peut donc coexister avec des sensations d'« inconfort », voire avec des sentiments douloureux. (p.132)

Le prochain thème que j'aborde est ressorti chez quatre des cinq enseignants interrogés, et me semble important pour mon analyse.

3.6. Donner ses leçons de musique à un enseignant « compétent »

Lorsque j'ai abordé la question du « choix » d'enseigner la musique, presque tous m'ont confié qu'il s'agissait presque d'une obligation, mêlée au désir de rendre service à un collègue qui ne souhaitait pas, ou plus, enseigner la musique. C'est de cela que traite ce sous-chapitre.

En effet, quatre des cinq participants ont repris les leçons de musique dont ne voulaient plus leurs collègues :

Participant 2 : J'ai un collègue de 8H, il y a quelques années, qui n'était pas du tout à l'aise en musique, donc on a fait une rocade.

Participant 3 : Cette année ce n'était pas vraiment un choix, enfin oui, non. Parce que la collègue n'en pouvait plus, elle était vraiment démotivée [...] par l'équipe qu'on a, on a douze garçons et quatre filles, et ils avaient décrété que le chant, la musique, c'était nul.

Participant 4 : Dans un établissement, quand il y a un musicien amateur ou professionnel qui arrive, forcément que des collègues vont avec plaisir lui transmettre leurs leçons de chant, quoi. Parce qu'il y en a vraiment pas mal qui sont moins à l'aise avec l'enseignement de cette branche.

Si je ne connais pas ces enseignants qui « passent la main », ni leurs motivations à renoncer à l'enseignement de la musique, je peux néanmoins supposer, en me basant sur les propos de mes participants, que ces enseignants se sentent incompetents pour l'enseignement de la musique. Selon Jahier (2011), la plupart des

enseignants de musique se sentent incompetents, en particulier parce qu'ils pensent ne pas maîtriser assez la théorie musicale ou la pratique d'un instrument. Toujours selon Jahier, ces deux éléments ne seraient pourtant pas nécessaires pour fournir un enseignement de qualité. Ces deux compétences sont pourtant, dans la société, considérées comme étant les plus importantes pour l'enseignement de la musique.

A ce sujet, je tiens à rappeler les propos de Baume-Sanglard et Jacquod (2011) qui nous parlent de la capacité d'acquérir des compétences musicales à la HEP même si les étudiants n'ont pas pratiqué la musique auparavant. En effet, comme nous l'avons vu plus haut dans ce chapitre, la valeur accordée à la musique et l'intérêt pour cette discipline sont des facteurs contribuant à la réussite de ses leçons de musique. Bien sûr, ces deux éléments ne suffisent pas. Jahier (2011) met en évidence d'autres compétences : la transmission orale et l'imitation. Jahier nous dit, à propos de ces deux compétences :

Ces dernières constituent les socles sur lesquels pourraient s'appuyer les enseignants polyvalents du primaire pour conduire une éducation musicale de qualité, ce que certains ne s'autorisent pas, du fait, justement, de l'autodévalorisation dans laquelle ils se sont enfermés ou dans laquelle d'autres les ont enfermés, nombre d'« experts » du monde musical défendant le plus souvent la représentation sociale dominante de la compétence musicale. (p.122)

Tout porte donc à croire que l'idée générale que l'on se fait de l'enseignement de la musique, des prétendues compétences et du bagage musical important que l'on devrait avoir, sont des représentations fausses qui sont largement répandues dans la société et donc également dans le monde de l'enseignement.

L'un de mes participants, bon musicien et donc très sollicité, dans son collège, pour prendre en charge les leçons de musique, a tenu à soulever un point qu'il me semble pertinent d'aborder ici. Ce participant m'a confié avoir un certain sentiment de frustration par rapport à ses propres leçons de musique, qu'il préparerait trop peu, compte tenu de son aisance dans ce domaine. Voici ses propos :

Participant 4 : Etant donné que je suis très à l'aise [...] je les prépare finalement trop peu, ces leçons. [...] Et puis j'ai constaté que peut-être les leçons que j'enseigne le mieux, ce sont souvent sur des thèmes que je maîtrise moi-même le moins bien.

Les propos de ce participant remettent en cause le bienfondé de la transmission des leçons de musique à des enseignants musiciens. Mon participant 4 regrette d'ailleurs cette pratique, et souhaiterait que les leçons de musique soient plutôt données à de jeunes enseignants, sortant de la HEP et bénéficiant selon lui, d'une bonne formation pour l'enseignement de la musique. Mon participant 1 (le plus jeune) et son sentiment de compétence plutôt positif montrent qu'effectivement, la formation en HEP-BEJUNE permettrait de dédramatiser l'enseignement de la musique, provoquant souvent de la gêne chez les enseignants en difficulté.

Conclusion

Synthèse de la recherche

Arrivée au terme de ma recherche, il est temps d'en faire une synthèse. Voici, ci-dessous, un tableau présentant mes cinq hypothèses de départ et montrant si celles-ci ont pu être validées ou non par le discours de mes participants.

Tableau 3 – Synthèse des résultats

Hypothèses	Résultats
Le sentiment de compétence n'est pas dépendant du curriculum musical de l'enseignant.	D'autres éléments entrent en jeu, notamment la valeur accordée à la musique.
Les pratiques des enseignants, en leçon de musique, sont liées à leur sentiment de compétence.	Les propos des participants tendent à montrer que leurs pratiques sont liées à leur sentiment de compétence.
Le sentiment de compétence des généralistes est actuellement insuffisant.	Dans le cadre de ce travail, le sentiment de compétence des participants semble suffisant.
Le sentiment de compétence croît avec les années d'expérience.	Pour la majorité des participants, le sentiment de compétence croît avec les années.
Les généralistes ont des besoins en termes de formation continue.	D'autres besoins ont été cités par les participants, notamment celui d'un moyen d'enseignement.

Comme on le voit dans le tableau, je ne peux actuellement ni valider, ni infirmer mon hypothèse centrale (le sentiment de compétence des généralistes est actuellement insuffisant). Mes participants ont des représentations positives de leurs compétences et affirment se sentir à l'aise dans l'enseignement de la musique.

D'autre part, ils me parlent de leurs collègues, qui eux ne se sentent pas à l'aise dans l'enseignement de la musique et qui donc transmettent leurs leçons à des enseignants qu'ils jugent plus compétents, car ayant une longue expérience dans le domaine de la musique.

Mais il y a ce participant, ayant peu d'années d'enseignement à son actif et ayant un faible bagage musical, en fait uniquement celui que lui a fourni la formation à la HEP. Ce participant qui se sent à l'aise et compétent et qui force à s'interroger encore plus sur les facteurs qui influencent le sentiment de compétence.

Autoévaluation

Limites et difficultés rencontrées

En ce qui concerne la méthodologie choisie pour mener à bien ce travail, je pense que j'aurais pu être plus précise en ce qui concerne le choix de ma population. En effet, lorsque j'ai contacté, par courriel, mes anciens formateurs en établissement (FEE), ces derniers m'ont immédiatement dirigée vers des enseignants de musique ayant un bon bagage musical, ce qui n'était pas forcément ce à quoi je m'attendais.

Dans mon courriel, j'aurais pu préciser que pour mon travail, il n'était pas nécessaire de m'entretenir avec des enseignants ayant une longue et solide expérience de la musique, mais qu'au contraire il était intéressant pour moi de m'entretenir avec des généralistes bénéficiant d'une formation musicale correspondant à celle acquise durant la formation pour devenir enseignant.

Il est cependant intéressant de voir que seuls des enseignants se sentant compétents dans l'enseignement de la musique ont été d'accord de répondre à mes questions. Cela montre une fois de plus que l'éducation musicale peut représenter un malaise dont les généralistes n'aiment pas parler, comme soulevé par certains de mes participants. Cela se ressent déjà à la HEP, chez les étudiants, « souvent complexés » en abordant la discipline musique, selon les dires de Baume-Sanglard et Jacquod en 2011.

Apports professionnels

La réalisation de ce travail de mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances dans une discipline qui me tient à cœur. En me plongeant dans de nombreuses lectures pour la rédaction de ma problématique, j'ai pu m'apercevoir que si la maîtrise d'un instrument, qui peut d'ailleurs être la voix, est nécessaire, d'autres compétences peuvent être valorisées dans l'enseignement de la musique.

De plus, la diversité des parcours que j'ai pu observer chez mes participants m'a montré qu'il n'existe pas une seule manière de se sentir compétent dans l'enseignement de la musique. Certains de mes participants ont effectivement un bagage musical important, mais d'autres ont beaucoup appris une fois sur le terrain.

Les résultats obtenus lors de ce travail m'encouragent à persévérer dans ma formation à l'enseignement musical, par exemple par des formations continues lorsque j'enseignerai la musique dans mes futures classes.

Perspectives d'avenir

Il serait intéressant, dans le prolongement de ce travail, d'interroger les généralistes plus spécifiquement sur les objectifs du PER. De prendre à part chaque objectif, et de demander aux généralistes de dire ce qu'ils pensent de leurs compétences à enseigner tel ou tel contenu à des élèves. Cela permettrait de juger quels sont les manques et les besoins spécifiques des enseignants, et d'apporter des ressources et de palier aux manques par le biais de la formation (initiale et continue).

Mon travail de mémoire aborde la question controversée du généraliste ou du spécialiste en charge de l'éducation musicale à l'école primaire. Mais dans la mesure où mon travail ne permet pas d'apporter une réponse complète à cette question, une prolongation possible et intéressante serait de continuer à tester le sentiment de compétence et les compétences réelles, dans le but de faire un choix, s'il est possible d'en faire un, dans le futur.

Références bibliographiques

- Baume-Sanglard, C., & Jacquod, D. (2011). De la nécessité d'une formation musicale par le piano pour les enseignants : présentation d'une pratique. Dans F. Joliat, *La formation des enseignants en musique* (pp. 81-95). Paris: L'Harmattan.
- Bélair, L. (2012). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (pp. 83-96). Bruxelles: 2012.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. France: Nathan.
- Bourdin, Y. (2011). Enseigner l'éducation musicale aujourd'hui. Dans J.-L. Leroy, & P. Terrien, *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 189-197). Paris: L'Harmattan.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (pp. 119-143). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Faingold, N. (2012). Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (pp. 163-180). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Giglio, M. &. (2006, Janvier 27). L'éducation musicale en Suisse romande : une tentative d'état des lieux. *Educateur*, pp. 26-29.

- 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. Dans F. Joliat, *La formation des enseignants en musique* (pp. 141-157). Paris: L'Harmattan.
- Jahier, S. (2011). L'éducation musicale à l'école primaire Française: pratiques et représentations. Dans J.-L. Leroy, & P. Terrien, *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp.115-124). Paris: L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande: l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? Dans *La formation des enseignants en musique : état de la recherche et vision des formateurs*. (pp. 57-75). Paris: L'Harmattan.
- Lamorthe, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris: Hachette Livre.
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris: L'Harmattan.
- Maizieres, F., Villate, J.-C., & Dupuis, P.-A. (2007). *Pratique de la musique en amateur des enseignants du premier degré et enseignement de la musique*. Strasbourg: Communication au Congrès AREF.
- Mézières, F. (2011). Education musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants. Dans J.-L. Leroy, & P. Terrien, *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 109-114). Paris: L'Harmattan.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels* (pp. 5-26). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Rochat, A. (2011, Avril). Qui enseigne la musique dans les écoles ? *Revue Musicale Suisse*, pp. 10-11.

Roy, J. (2002). La formation des Professeurs des écoles en Education musicale.

Dans J. Roy (Ed.), *La formation des Professeurs des écoles en Education musicale: Actes du colloque organisé par l'IUFM de Bourgogne (Dijon, 28 et 29 janvier 2002*, pp. 5-8). Paris : Observatoire musical français. Série "Didactique de la musique", 21.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal: McGraw Editeurs.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck Université.

Zulauf, M. (2011, Avril). Développer la formation continue des professeurs. *Revue Musicale Suisse*, pp. 18-20.

Ressources

Brochure « Formation continue » de l'année scolaire 2015-2016 de la HEP-BEJUNE.

Plans de cours de musique des semestres 2, 4, 5 et 6 de la HEP-BEJUNE.

Sites internet

http://www.ciip.ch/per/plan_d_etudes_romand_per/historique_des_travaux

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kultur/bildung_kultur/mus-e.html

<https://www.plandetudes.ch/web/quest/musique>

