



HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE-BEJUNE

Enseigner la musique dans le deuxième cycle en tant que généralistes

*« Quels sont les facteurs qui influencent les enseignants généralistes du cycle 2 à
s'investir ou non dans l'enseignement de la musique ? »*

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de Bachelor de **Lucille Bähler**

Sous la direction de **Christiane Baume-Sanglard**

Porrentruy, mars 2014

Remerciements	i
Résumé.....	ii
Liste des tableaux et des figures	iii
Liste des annexes.....	iii
Introduction.....	1
Motivations	1
1. Problématique.....	4
1.1. Définition et importance de la recherche	4
1.1.1. Historique de la musique à l'école	5
1.1.2. Choisir la voie de l'enseignement.....	8
1.1.3. La formation des enseignants dans le cursus primaire	10
1.1.4. Le PER, la Bible des enseignants de Romandie	13
1.1.5. La musique ne laisse personne indifférent	14
1.1.6. Les bénéfices de la musique sur l'apprentissage des élèves.....	15
1.2. Question et hypothèses de recherche	16
2. Méthodologie.....	18
2.1. Fondements méthodologiques	18
2.1.1. Approche choisie	19
3.1. Nature du corpus.....	20
3.2. Démarche d'analyse	22
3.2.1. Règles de retranscription	22
3.2.2. Schéma d'analyse	23
3.2.3. Choix de la méthode d'analyse	25
4. Analyse et interprétation des résultats.....	26
4.1. Domaine personnel	26
4.1.1. La pratique personnelle de la musique	30
4.1.2. La musique pour tous les étudiants	31
4.2. Domaine didactique	33
4.2.1. Moyens d'enseignement, les outils de références des enseignants.....	37
4.2.2. Le chant, essentiel durant l'heure de musique	38
4.3. Domaine des sentiments, des émotions et des sensations	40
4.3.1. Compétences acquises et socialisation	40
4.3.2. Effet sur la motivation des enseignants	41
4.3.3. La musique et les sentiments qu'elle génère.....	42

Conclusion	44
Références bibliographiques.....	47
Annexe 1 : questionnaire pour les entretiens préparatoires.....	49
Annexe 2 : questionnaire entretiens.....	50

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire professionnel.

Michel Zbinden et Andrée Oriet qui ont accepté de m'accorder du temps pour mes entretiens préparatoires et qui m'ont soutenue pour l'élaboration de ce travail de mémoire.

Les quatre enseignants qui ont participé activement à la réalisation de ce travail en me permettant de m'entretenir avec eux, en m'invitant dans leur école ou chez eux. Leur aide m'a été particulièrement précieuse dans la mesure où sans elle, je n'aurais jamais abouti à cette démarche.

Anna Vinciguerra, Julien Kottelat et Dimitri Bähler pour l'attention qu'ils ont accordée au dossier et pour les conseils apportés dans la relecture de celui-ci.

François Joliat pour ses conseils et ses disponibilités.

Mes proches et particulièrement Fabio Carabotti, qui m'ont toujours encouragée et aidée durant le temps consacré à cette recherche.

Finalement, je porte une attention toute particulière à Christiane Baume-Sanglard pour ses disponibilités, ses excellents conseils, son temps, sa patience et son enthousiasme envers cette recherche.

Résumé

Ce mémoire traitera de l'enseignement de la musique dispensé par des enseignants généralistes au deuxième cycle de l'école primaire. Il évoquera les différents facteurs qui les encouragent ou les découragent à s'investir dans cette tâche. Nous en apprendrons davantage sur la formation musicale de la HEP-BEJUNE de Porrentruy en nous concentrant notamment sur les contenus des cours, mais aussi sur les différentes méthodes existantes en lien avec les attentes fondamentales du PER pour l'enseignement de la discipline *Musique*. En d'autres termes, ce travail portera sur ce que la musique génère en nous (émotions, sensations, etc.) et sur son enseignement ne laissant ni les élèves ni les enseignants indifférents.

La place de la musique à l'école peut paraître peu attrayante pour certains. Ce mémoire tentera donc de donner des pistes pour revaloriser l'enseignement de la musique auprès des généralistes, en leur montrant que la discipline n'est pas sans intérêt et difficile à assumer.

Mots clés :

- Enseignants généralistes
- Formation HEP
- Influences personnelles
- Accessibilité
- Émotions musicales

Liste des tableaux et des figures

1. Tableau motivationnel et ses quadrants p. 9
2. Typologie et topographie de quelques valeurs rythmiques usuelles p. 12
3. Schéma d'analyse p. 23

Liste des annexes

1. Questionnaire pour les entretiens préparatoires p. 51
2. Questionnaire entretien p. 52

Introduction

Motivations

J'ai choisi ce thème dans le but de terminer ma formation sur une note musicale. La musique a toujours fait partie intégrante de ma vie. Grâce à elle, que je me suis démarquée en tant que personne. À l'école obligatoire, j'ai pu m'appuyer sur cette discipline pour m'épanouir et effectuer un parcours dont je suis fière. C'est également par elle que j'ai découvert ma passion pour le chant et pour le piano. En somme, la musique était pour moi source d'inspiration lors de mes divers travaux de fin d'études : à l'École de Culture Générale, mon travail de diplôme consistait en la création d'une chanson, puis au gymnase, en un arrangement musical pour un chœur a capella.

Depuis mon plus jeune âge, j'ai eu la chance de bénéficier d'un enseignement musical de bonne qualité qui prônait les notions de créativité et d'inventivité, ce qui m'a encouragée à me lancer dans l'enseignement de cette branche artistique.

Néanmoins, j'ai parfois eu l'impression, lors de mes expériences professionnelles, que la musique est une discipline que peu d'enseignants apprécient dispenser. Cela m'a interpellée et m'a donné envie d'étudier ce phénomène afin de comprendre les facteurs qui influencent les enseignants généralistes du cycle 2 à s'investir ou non dans l'enseignement de la musique.

Situer le thème

Jusqu'en 2012, la formation des enseignants de primaire a été générale. Les personnes qui décidaient d'entreprendre cette voie devaient être capables de maîtriser tous les domaines scolaires, y compris celui des arts qui englobe la musique.

Cependant, ce dernier domaine ne serait pas apprécié des généralistes : il exigerait trop de patience, mais surtout certaines compétences qui ne pourraient s'acquérir que par le biais d'une formation ou d'une expérience personnelle poussée. Il est vrai que la pratique d'un instrument, tout comme celle du solfège à l'école primaire, a forgé des représentations tenaces, plutôt négatives, pour la pédagogie musicale. De ce fait, certains instituteurs se sentiraient peu, voire ne se sentiraient plus motivés à s'investir dans la musique. Cette retenue s'expliquerait par leur formation : pas assez formatrice ? Ont-ils une image négative de la musique, un souvenir désagréable la concernant ?

Considèrent-ils que la musique ne mérite pas sa place au sein de l'établissement scolaire ?

Heureusement, tous les généralistes ne partagent pas le même point de vue sur la question. Pour saisir ce phénomène, penchons-nous sur ces quelques interrogations : pourquoi enseigner la musique à l'école primaire ? Qu'est-ce qui pousse les enseignants à déléguer les heures de musique à leurs collègues ? Il existe des maîtres capables de rendre ces périodes attrayantes et passionnantes, sans que ceux-ci n'aient forcément suivi de formation musicale avant leur formation HEP :

Si la connaissance de la discipline reste fondamentale pour son enseignement, quelques études concernant le primaire montrent qu'enseigner la musique dans sa classe, ce n'est pas tant une question de connaissances, mais plutôt une question de valeurs. (Bourg, 2013)

En référence aux propos de Bourg (2013), l'enseignement de cet art serait accessible à tous les candidats, à partir du moment où ceux-ci croient en ce qu'ils enseignent. Apparemment, il ne serait donc pas nécessaire de posséder de grandes connaissances en la matière.

Pourtant, on encourage de manière récurrente le remplacement des généralistes par des spécialistes en la matière. À commencer par la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique-Berne, Jura, Neuchâtel) qui délivrera ses derniers diplômes généralistes en 2014 pour laisser place à des semi-généralistes, qui ne seront plus dans l'obligation, s'ils optent pour le cycle 2, d'apprendre la didactique de la musique. Désormais, les intéressés ne se verront plus dans l'obligation d'apprendre toutes les matières dispensées à l'école primaire. Cette nouvelle formation leur permet de se concentrer sur leur choix en contournant peut-être des disciplines qui leur poseraient problème. La question de la pertinence de l'enseignement généraliste est donc abordée. Est-ce que les personnes qui ont suivi cette formation sont capables d'enseigner la musique à l'école obligatoire ?

En plus de ces quelques préjugés concernant les généralistes, la place de la musique à l'école a été remise en question dans les années 90, marquée par une volonté politique de diminuer ou de supprimer les subventions allouées à l'éducation musicale (Joliat, 2010, p.208).

Suite à cette introduction, nous pourrions croire que ce mémoire traitera des phénomènes qui découragent les enseignants dans l'investissement de cette matière, or j'ai préféré aborder la question sous un autre angle en évoquant également les éléments positifs de l'enseignement musical en m'interrogeant principalement sur les facteurs qui influencent les enseignants généralistes à s'investir dans les heures de musique.

Guide de lecture

En me basant sur les lectures effectuées, je parlerai de la place dont bénéficiait la musique à l'école depuis son introduction dans les disciplines fondamentales en Suisse romande. Dans cette partie, j'exposerai également les apports musicaux d'une personnalité qui a contribué à l'innovation de la didactique de la musique.

Suite à cet historique, j'évoquerai les facteurs qui influencent les candidats à se diriger vers la voie de l'enseignement en distinguant deux types de catégories de motivations, ceci en me basant sur les théories de Philippe Carré (2011).

Puis, j'étudierai la formation des enseignants primaires à la HEP qui, en 2014, délivrera ses derniers diplômes généralistes. Nous aborderons les heures de didactique de la musique en nous intéressant aux objectifs à atteindre au travers des différentes méthodes innovantes de la musique inculquées par Joliat.

Ceci me conduira à énumérer les différents moyens de références existants destinés à la dispense de la discipline musicale en me référant entre autres au Plan d'études romand (PER).

Je me suis également penchée sur les bénéfices que peut apporter la discipline sur l'apprentissage des élèves, mais également sur la motivation de ceux qui l'enseignent. Finalement, la musique aurait des liens directs avec les émotions et les sentiments.

Suite à cette problématique, je poserai des hypothèses de recherche traitant de ma question de recherche dans l'idée de me guider dans la méthodologie et l'analyse. À travers des entretiens qualitatifs avec quatre enseignants généralistes, je tâcherai de vérifier mes suppositions de départ.

En analysant ces interviews, je confronterai mes hypothèses à mes apports théoriques. Nous en apprendrons davantage sur l'influence de la formation des généralistes dans leur enseignement de la musique et sur les facteurs qui les encouragent dans leur investissement.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de la recherche

La musique fait partie, depuis 1874, des disciplines obligatoires à l'école primaire de Suisse romande. Mais désormais, la formation HEP-BEJUNE a pris la décision de modifier une partie de son programme. Les étudiants qui sortiront du cursus en 2015 se nommeront semi-généralistes, ou encore semi-spécialistes (Joliat, 2011), au lieu de généralistes.

En résumé, ceux-ci ne seront plus à même d'assumer toutes les branches au programme du PER. La musique est donc une discipline qui apparemment, sera prise en charge par les spécialistes en la matière.

En Europe comme aux États-Unis, les récentes réformes des structures et des programmes de formation à l'enseignement ont été entreprises dans la perspective d'accroître la professionnalisation de la formation des enseignants de musique. De ce fait, les réformes ont eu un impact non seulement sur le statut des institutions de formation à l'enseignement musical scolaire et à l'enseignement musical spécialisé dans les écoles de musique, mais aussi sur le déroulement des études et des contenus des cours. (Joliat, 2011, p. 7)

Pourtant, la musique, anciennement appelée « Chant », est depuis plus d'un siècle gérée par des généralistes, étant donné qu'elle est considérée comme la seule forme d'art musical (chant) assez générale et simple pour répondre aux conditions d'un enseignement populaire (Pecaut, 1887, p. 1994, cité par Joliat, 2011).

Jaques-Dalcroze (1905/1965) ira jusqu'à suggérer de retirer l'enseignement de la musique aux enseignants incompetents (généralistes) (Joliat, 2011). Pourtant, malgré les mises en garde de Jaques-Dalcroze, la musique continuera d'être dispensée par des personnes qu'il juge incompetentes.

La HEP-BEJUNE a formé, et formera jusqu'en 2014, des étudiants capables de dispenser toutes les disciplines du PER, la musique y compris. Ce diplôme, décerné depuis juillet 2001, a été attribué à une certaine quantité d'étudiants qui, pour beaucoup d'entre eux, enseignent la musique au cycle 2. De ce fait, cette formation, malgré la réduction des heures de musique depuis 2001 (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011), a probablement dû porter ses fruits.

Il n'est donc pas insensé de prétendre que les enseignants puissent éprouver certains intérêts dans l'apprentissage de la musique. Il est essentiel de comprendre comment ces personnes réussissent dans leur carrière d'enseignant généraliste en se penchant davantage sur les facteurs qui ont eu de l'influence sur leur succès. Afin de cerner ces différents éléments qui les motivent dans l'enseignement de la discipline musicale, intéressons-nous tout d'abord à l'histoire de la branche à l'école. L'étude des premières méthodologies nous aidera à cerner d'une part l'évolution des pratiques musicales dans les établissements scolaires et d'autre part la place qu'occupait la musique dans le monde de l'enseignement dès 1874 lorsqu'elle est officiellement devenue obligatoire au programme.

1.1.1. Historique de la musique à l'école

Le « Chant » dans les écoles primaires de Suisse romande

L'éducation musicale deviendra obligatoire pour faire suite à la création de la CDIP en 1874 au niveau fédéral. En effet, la discipline « Chant » sera au programme et permettra notamment de rehausser le sentiment de la patrie, cultiver le sens de la beauté tout en favorisant, de surcroit, l'hygiène respiratoire (Revenez Fry, 2003, in Joliat, 2011). Les choix des disciplines scolaires, leurs contenus et leurs méthodes d'apprentissage vont dépendre des circonstances politiques, économiques et sociales (Joliat, 2009). Dans la branche musicale, on enseigne principalement le solfège et le chant. Après 1923, le canton de Genève s'essaie au principe de l'école active où l'on abandonne peu à peu la théorie en faisant place à la pratique. On obtient des résultats plutôt satisfaisants en se basant notamment sur la rythmique de Jaques-Dalcroze (1865-1950). Dans le Jura bernois, on s'ouvre à de nouvelles méthodes lorsque le solfège « Pantillon », livre de base de la théorie musicale du solfège, devient facultatif dès 1939 (Joliat, 2009).

L'enseignement de la musique ne peut être vivant que si le maître reconnaît lui-même la valeur de la méthode qu'il utilise, s'il la vit, si, en quelque sorte, il l'a recréée lui-même en la pratiquant. (Martin, 1945, p. 1, cité par Joliat)

D'après Martin (1945), les enseignants se concentrent parfois trop sur la théorie abusive de la musique ; de cette manière, les élèves n'apprennent pas la musicalité. Cette méthode qui nous vient de la France influence beaucoup l'enseignement en Suisse romande contrairement aux Suisses alémaniques qui eux développent une authentique culture musicale (Joliat, 2009).

C'est Jaques-Dalcroze, inventeur de la rythmique, qui remettra le premier en question les résultats produits de l'enseignement musical (Joliat, 2011). Il expose notamment le fait que la formation artistique des maîtres est insuffisante et que les méthodologies de la musique sont inadaptées du fait que l'on oublie son expérimentation sensorielle (Joliat, 2011).

Jaques-Dalcroze et la rythmique

Ce personnage est une figure emblématique de l'enseignement de la musique. En plus d'avoir défendu la place et le rôle de la branche artistique dans la formation du citoyen (Dauphin, 2011), il a été capable de réunir la discipline en question, la gymnastique et la danse en une unique approche éducative dans une méthode nommée rythmique ou eurythmie (Dauphin, 2011). Ce qu'il faut principalement retenir de cette didactique, c'est qu'elle se base sur des perceptions spontanées qui sont directement liées à des réactions corporelles. En effet, Jaques-Dalcroze préconisait que des sensations auditives soient complétées par des sensations musculaires (Jaques-Dalcroze, 1981, in Dauphin, 2011).

Il prônait également la notion de mouvement, souvent illustrée par la marche pour aborder les variations de vitesse, qui sont plus facilement assimilables avec les jambes qu'avec le reste du corps. En ce qui concerne la formation mélodique, le pédagogue avait un avis bien tranché sur la question. Il propose de familiariser l'apprenant aux tonalités et modulations en s'aidant du chant accompagné au piano (Dauphin, 2011).

Jaques-Dalcroze accorde une attention particulière aux accessoires permettant aux élèves de contrôler leurs gestes rythmiques en faisant travailler l'intégralité du corps. Dauphin (2011) nous explique que les finalités de ce projet résident dans le rythme et dans son expression par le mouvement.

En résumé, le regroupement de tous ces éléments peut se résumer par la désignation simple de *sofège corporel*.

Les théories de Jaques-Dalcroze sont effectivement révolutionnaires. C'est en partie en s'inspirant de ce genre de théories que les méthodes *A vous la musique* se sont construites.

Les moyens romands *A vous la musique*

Depuis le milieu des années 70, tous les cantons romands, à l'exception de celui de Vaud (Schumacher, 2002), adopteront les nouveaux moyens d'enseignement *A vous la musique*. Ceux-ci permettront aux élèves de s'ouvrir à de nouveaux horizons musicaux. La didactique est construite selon un mode d'éveil musical ludique (Joliat, 2010, p. 208). Actuellement, cette méthode est encore utilisée dans certaines écoles, car il n'existe pas d'autre méthodologie suisse romande pour la discipline dont il est question.

Si auparavant on se concentrait davantage sur la théorie musicale, l'enseignement de la musique prend une tournure différente lorsque la méthode d'apprentissage *A vous la musique*, rédigée par Bertholet & Petignat (1976/1979/1982/1984), entre en vigueur dans certains cantons romands. Effectivement, ce moyen voulait que la pratique de la musique soit plus intuitive, notamment en utilisant le chant comme objet premier.

Ces moyens rassembleront des courants de la pédagogie musicale d'après-guerre qui se sont révélés bénéfiques tels que les apports d'Edgar Willems (1890-1978), sur le développement de l'oreille, ainsi que ceux de Carl Orff (1895-1982) sur la pratique instrumentale (Joliat, 2011). C'est également suite à cette méthode que, pendant longtemps, les heures de musique s'intitulaient « Chant », et que cette appellation reste encore gravée dans les mémoires des anciens élèves.

« *L'éducation musicale permet à l'enfant de développer harmonieusement sa personnalité et de prendre plaisir à recevoir et transmettre un message musical* » (Bertholet & Petignat, 1984 a et b, p.7, cité par Schumacher, 2011). Si les deux méthodologues se sont concentrés sur le chant, c'est également parce que ce dernier occupe une place essentielle dans le développement de l'enfant et qu'il est la forme la plus spontanée lui permettant d'explorer ses compétences musicales. Pour plusieurs auteurs, le chant est considéré comme la base de l'éducation musicale (Vaillancourt, 2011).

Cette méthodologie de l'éducation musicale ne sera pas créée par des pédagogues des Conservatoires de musique, mais par deux formateurs de l'École normale qui se sont donné pour mission de soutenir l'enseignant généraliste dans sa tâche (Joliat, 2011).

Les moyens d'enseignement sont constitués de trois parties : l'enseignement du chant, l'audition et les techniques musicales. Ces trois parties sont elles-mêmes composées de sept domaines : le chant, la pose de voix, l'intonation, l'écoute dirigée, l'audition, l'invention et le rythme.

Actuellement, il n'est pas rare de rencontrer des instituteurs utilisant encore ces moyens d'enseignement de la musique, car officiellement, il n'existe que cette méthodologie pour la dispense de la musique à l'école primaire de Suisse romande. Par contre, les généralistes ont désormais la possibilité de se référer au Plan d'étude romand qui contient plusieurs similitudes avec cette méthode.

À l'aide de ce parcours historique, nous comprenons l'évolution de la discipline musicale dans les écoles publiques. Penchons-nous maintenant sur la voie qu'il fallait emprunter pour devenir généraliste et intéressons-nous aux facteurs qui influencent les candidats à se tourner vers cette profession.

1.1.2. Choisir la voie de l'enseignement

Qu'est-ce qui encourage les candidats à emprunter le chemin de l'enseignement généraliste ?

Carré (2011) énumère deux types de motivations influentes sur la formation choisie :

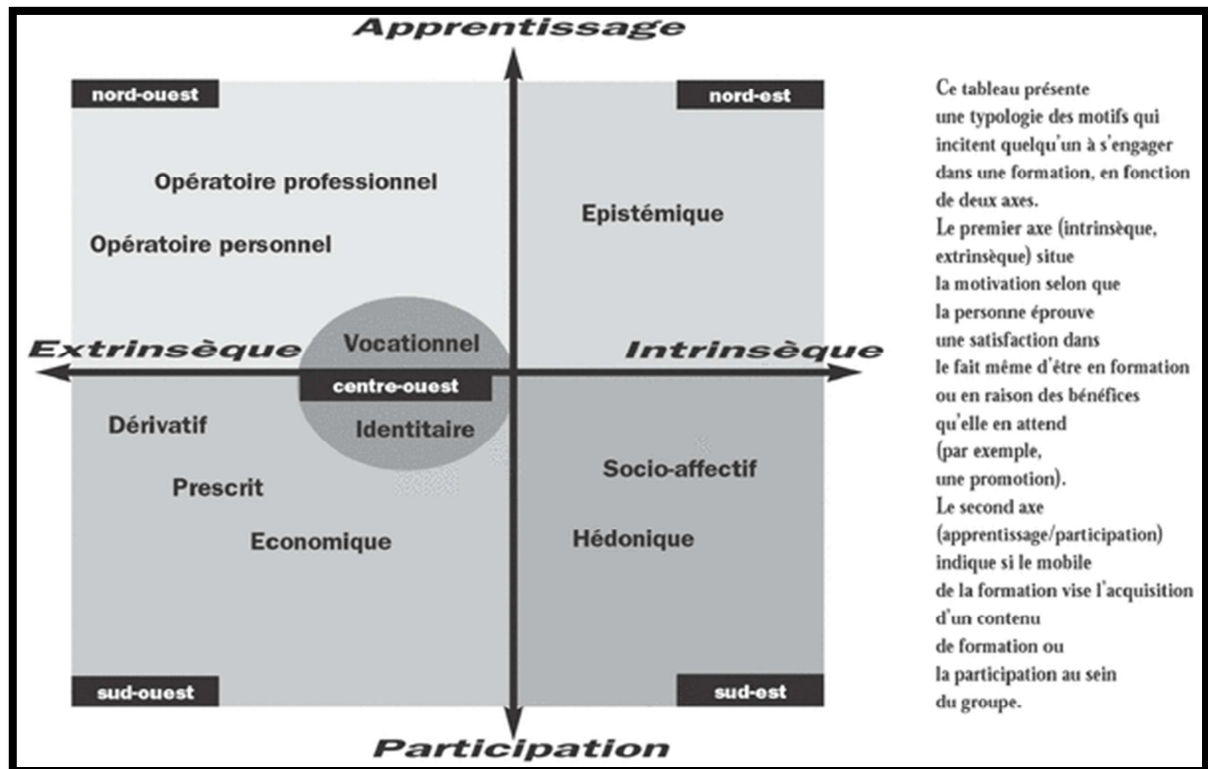
Les motivations déclarées sont les motivations qui semblent évidentes aux personnes lorsqu'on les interroge sur la voie qu'elles ont empruntée. Dans cette catégorie, on y trouve les arguments « évidents » tels que l'amour des enfants, le besoin de faire partager son idéal, le désir de ressembler à un professeur qui a marqué un parcours scolaire, le besoin de communiquer, etc. Dans la même catégorie, ajoutons les motivations prosaïques, conscientes et avouables, des raisons pragmatiques que l'on donnerait pour tous types de métiers tels que le désir de gagner sa vie, le désir d'être indépendant, la volonté de se replier sur une situation stable, etc.

Viennent ensuite les situations non déclarées, qui s'avèrent moins évidentes. Les motivations inconscientes poussant les personnes à se diriger dans l'enseignement sont par exemple la recherche involontaire de l'enfance, la recherche de satisfaction, d'amour propre, un moyen de se protéger, etc.

Nous concluons donc qu'il existe plusieurs motifs qui incitent les candidats à se lancer dans la voie de l'enseignement (Carré, 2001).

Ci-dessous, un schéma résumant les théories de la motivation de Philippe Carré (2001) :

Figure 1 : Le tableau motivationnel et ses quadrants



Certains apprenants sont motivés par le fait même d'être en formation, tandis que d'autres le sont par l'espoir d'atteindre des objectifs extérieurs (avantages matériels, acquisition de savoirs utilisables dans le domaine professionnel ou en-dehors, etc. (Carré, 2001, p. 127)

D'après Carré (2011), il existe deux types de motivations : l'intrinsèque et l'extrinsèque. La première motivation serait celle que nous portons intérieurement depuis longtemps : une motivation qui nous pousserait à accomplir des actes parce que cela nous fait plaisir ou en laquelle nous avons foi, qui nous guiderait jusqu'à l'accomplissement d'un acte. La motivation extrinsèque, elle, correspondrait à des éléments qui ont un impact extérieur sur l'aboutissement d'une action.

Nous pouvons prendre en exemple le cas d'une personne qui choisit un métier pour les avantages qu'il comporte (salaire, vacances, etc.), plutôt que pour sa finalité, son but réel.

Les motivations extrinsèques pourraient d'une part avoir des influences positives sur la pratique de l'enseignement de la musique, mais également négatives, dans le sens où cette notion d'obligation

serait susceptible de démotiver certains enseignants : « Je fais de la musique parce que c'est au programme ».

Maintenant que nous sommes plus au clair sur ce qui influence les candidats à se diriger vers la formation d'enseignant, intéressons-nous au parcours qu'il faut entamer pour finaliser ces motivations.

1.1.3. La formation des enseignants dans le cursus primaire

Pour devenir enseignant en Suisse, le chemin emprunté est celui des HEP (Hautes Écoles Pédagogiques). Effectivement, ceux qui choisiront d'exercer dans le premier et le second cycle devront suivre la formation primaire sur trois ans. En résumé, les étudiants bénéficient d'une formation générale dans tous les domaines enseignés à l'école primaire obligatoire, y compris celui des arts.

Les derniers étudiants qui termineront leur formation en été 2014 sont capables d'enseigner toutes les branches, de la 1^{ère} année Harnos jusqu'à la 8^e année (anciennement -2P à +6P). Voilà pourquoi on les surnomme « généralistes ». Or, la nouvelle formation, entrée en vigueur en 2012, est modifiée : les « généralistes » deviennent des « semi-généralistes ». Les candidats qui se sont destinés au cycle 2 (5H à 8H, anciennement 3P à 6P) ont dû adopter deux de ces quatre branches : la musique, le sport ou l'éducation visuelle/ travaux manuels et l'anglais. Le terme « semi-généraliste » ne signifie pas que les étudiants seront spécialistes, mais qu'ils ne seront plus formés pour enseigner l'intégralité des disciplines scolaires. En outre, une augmentation des heures de musique par rapport à l'ancienne formation n'est pas prévue au programme.

Les candidats se destinant au cycle 2 optant pour la musique rencontrent les mêmes objectifs que les étudiants du système précédent. Ils doivent en effet passer par l'apprentissage d'un instrument dans le but d'accompagner une classe et également acquérir des compétences didactiques accessibles, basées sur des méthodes modernes de la musique (CTR, Carré, Triangle, Rond) que Joliat a conçue.

Voici un exemple d'une description et d'une orientation générale d'un cours :

L'objectif du cours est de permettre à l'étudiant(e) de développer les compétences didactiques spécifiques au domaine de la musique. En plus des compétences rythmiques, vocales et instrumentales personnelles, l'étudiant(e) sera amené(e) à développer des compétences d'expression, de communication, de créativité et de gestion de groupe nécessaires à l'animation musicale en classe, selon la méthodologie du CTR (carré, triangle, rond). (Baume, C. & Joliat, F., 2013)

Nous pouvons constater que ces objectifs correspondent à ceux abordés dans le PER (Plan d'études romand), et qu'ils s'intéressent à des compétences didactiques particulièrement innovantes.

La pratique de l'instrument

Dans l'ancienne formation qui délivrera ses derniers diplômes en 2014 et celle actuelle, les cours de musique sont répartis sur trois années, mais c'est en première année que l'étudiant sera amené à apprendre à accompagner une classe soit au piano, soit à la guitare. Néanmoins, les finalités principales ne concernent pas forcément l'instrument : « *Former un enseignant curieux, ouvert, heureux et autonome dans sa relation à la musique et désireux de la transmettre à ses élèves est une des finalités prioritaires* » (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011, p. 85).

Durant les cours de formation musicale à la HEP, l'attention est non seulement portée sur le savoir-faire, mais également sur la manière dont on peut transmettre la musique ainsi que ses valeurs. « *L'autonomie de l'étudiant, sa persistance à la tâche et sa motivation à une pratique délibérée passent par une approche globale, avec la recherche du plaisir musical, en favorisant les aspects qualitatifs plutôt que quantitatifs* » (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011, p. 85).

Les étudiants sont censés être formés dans le but de dispenser les heures de musique à l'école primaire tout en étant capables d'accompagner les classes au piano ou à la guitare. Mais est-ce que tous les étudiants, malgré la réussite de leur examen de musique à la HEP, sont aptes à dispenser les leçons de musique ? Est-ce que cette heure de musique n'ajoute pas un stress à leur pratique professionnelle ? Sont-ils réellement motivés à le faire ? Si l'on se réfère toujours à l'article de Baume-Sanglard et Jacquod (2011), les étudiants devraient avoir atteint ces objectifs.

La didactique de la *mimorythmie*

Une des premières didactiques enseignées à la HEP est la *mimorythmie*. Cette approche fait partie intégrante de la théorie des Cinq Piliers de Joliat qui concerne le cycle 2. Cette dernière occupe une place importante dans le contenu des heures de musique.

En référence au PER, cette notion de mouvement se retrouve dans la réhabilitation des approches dans les apprentissages musicaux fondamentaux à l'école (CIIP, 2010). Pour comprendre cette didactique inculquée à la HEP-BEJUNE de Porrentruy par Joliat, observons ci-dessous le schéma résumant les principes de base de la didactique :






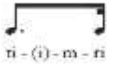
Valeurs rythmiques	Mise en gestes	Théorie du mouvement
	Mains croisées sur les épaules, effectuer un mouvement latéral de l'axe du dos, accentué à 3 heures (tô) et à 9 heures (ô) à la manière d'un balancier.	Activités posturales et motricité globale Inflexion latérale.
	Frappe dans les mains.	Coordination bimanuelle.
	Frappe alternée de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (tî) et de la paume de la main droite sur l'extérieur du genou droit (tî).	Latéralisation Adduction et abduction des bras gauche et droit.
	Poing serré à l'exception du pouce qui reste tendu, frappe alternée du pouce gauche sur le genou gauche (tî) et du pouce droit sur le genou droit (ri) deux fois de suite (tî-ri/tî-ri) à la manière de deux baguettes percutant la peau d'un tambour.	Motricité fine Pronation et supination des bras gauche et droit.
	Frappe de la paume de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche en accentuant deux fois le mouvement (tî-i) puis frappe du pouce gauche sur le genou gauche (tî) suivi de la frappe du pouce droit sur le genou droit (ri).	Adduction du bras gauche et pronation et supination des bras gauche et droit.
	Panotage des 5 ^e , 4 ^e , 3 ^e doigts de la main gauche sur l'extérieur du genou gauche (tî-i-m) puis frappe du pouce gauche sur le genou gauche (ri) au vice versa avec la main droite.	Motricité digitale Articulation successive de trois doigts de la main gauche et pronation du pouce.

Figure 2 : Typologie et topographie de quelques valeurs rythmiques usuelles

Ce tableau nous explique que la *mimorythmie* est un langage corporel aidant à illustrer les valeurs rythmiques. Son but est de mettre le corps en mouvement pour s'imprégner des rythmes de base des mesures simples. La didactique réhabilite également les approches par le mouvement dans les apprentissages musicaux fondamentaux à l'école (Joliat, 2011).

Elle se base sur des postures, des gestes et des *body percussions* complétant les méthodologies des moyens d'enseignement *A vous la musique* de Bertholet et Petignat (1979 à 1984).

La *mimorythmie* donne la possibilité d'exécuter des performances collectives, des chorégraphies improvisées, des canons ou des lectures de partitions. Finalement, cette didactique permet à l'enseignant d'évaluer ses élèves non seulement sur la façon dont ils ont assimilé les rythmes, mais également leurs compétences rythmiques. En résumé, cette nouvelle méthode se base sur les stades de développement psychomoteur de l'apprenant :

Un pattern de mouvement spécifique est associé à chaque valeur rythmique dans l'ordre des stades du développement psychomoteur de l'enfant (Lacombe, 2007/2010, in Joliat 2011).

Si l'on étudie de plus près les finalités du Plan d'études, nous comprendrons que les objectifs et les méthodes inculqués sur le site pédagogique jurassien sont en correspondance.

1.1.4. Le PER, la Bible des enseignants de Romandie

Entré en vigueur à la rentrée 2012, dans le canton du Jura, et en 2013 dans celui de Berne (Jura bernois), le PER indique aux enseignants de Suisse romande les objectifs à poursuivre dans toutes les branches dispensées à l'école primaire et secondaire. Actuellement, les objectifs fondamentaux du PER concernant le domaine de la musique sont certes différents de ceux du moyen d'enseignement *A vous la musique*, mais pas si éloignés. Par contre, la dénomination « chant » est remplacée à ce jour par l'appellation « Musique ». En effet, la voix n'occupe plus la fonction principale des heures de musique, car désormais les attentes sont plus larges qu'auparavant et concernent également d'autres domaines tels que l'écoute, la coordination et la culture musicale.

Ci-dessous, les objectifs fondamentaux du cycle 2 dans l'enseignement de la musique :

- **Expression et représentation : À 21 Mu** — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en se concentrant sur les particularités du langage musical...
- **Perception : À 22 Mu** — Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...
- **Acquisition de technique : À 23 Mu** — Expérimenter diverses techniques musicales...
- **Culture : À 24 Mu** — S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques... (CIIP, 2010)

Certaines composantes peuvent sembler vastes, en particulier celle qui a pour titre ***expression et représentation***, dans le sens où elles laissent place à une certaine subjectivité dans leur enseignement.

Voici les intentions du PER concernant le domaine des arts comprenant la musique :

Le domaine Arts, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, permet l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores et aide à leur compréhension. Il favorise la construction de références culturelles. Les activités pratiques contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves. Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de lui permettre d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure. (CIIP, 2010)

Suite à ces dernières lignes, nous remarquons que ces intentions ne sont pas évidentes à transmettre aux élèves dans la mesure où les notions de sensations, d'émotions et de créations sont abordées. Apparemment, le PER « profite » de la musique pour transmettre certaines valeurs que l'on ne pourrait pas retrouver dans d'autres branches. En effet, cette discipline comporterait certains facteurs pouvant avoir une influence non négligeable sur les êtres humains.

1.1.5. La musique ne laisse personne indifférent

L'art musical fait partie intégrante de la culture d'un pays et peut devenir un réel moment de partage, de joie et d'émotions... En résumé, la musique berce notre vie d'être humain en y jouant un rôle clé. Pour illustrer ces derniers propos, Kant souligne que *la musique est la langue des émotions*. Bigand (2008), lui, nous explique que la musique nous plonge dans un état psychologique et physiologique particulier et qu'elle provoque en nous des émotions. Ces dernières sont d'ailleurs au cœur de plusieurs recherches qui nous permettent de cerner la place de l'art dans les sociétés humaines. *La musique peut mettre à l'unisson émotionnel une foule entière* (Bigand, 2008, Pour la science, N° 373).

Comme la musique aurait des effets qui ne laissent pas indifférents, nous pouvons tout à fait lier ces recherches sur les émotions au fait d'apprécier ou non l'enseignement de la discipline musicale. C'est en partie pour cette raison que beaucoup d'enseignants aiment partager leurs chansons préférées avec leur classe. Lamorthe (1995) nous explique cette conception de partage. Elle prétend que cette notion suppose une confiance suffisante dans le groupe et en nous-mêmes. Elle met également en garde les personnes qui désirent à tout prix convaincre les autres qu'ils ont « bon goût », en imposant leurs chansons. En fait, il est important de prendre en compte tous les avis musicaux en proposant différentes possibilités de les présenter, en laissant l'opportunité de donner son avis et en partant sur le principe qu'il faut confronter ses préférences et non pas les imposer (Lamorthe, 1995).

C'est également par ce dernier élément que l'on peut favoriser la cohésion au sein d'un groupe. Il est essentiel d'instaurer un climat de confiance où tout le monde se sente en sécurité, à l'abri des moqueries. C'est entre autres pour ces raisons qu'il est actuellement rare de rencontrer un maître obligeant ses élèves à chanter seul devant ses camarades. Ce genre de manœuvre peut angoisser les élèves qui redoutent de se mettre en avant (Lamorthe, 1995). Chacun doit avoir sa place au sein de la classe, en laissant par exemple à tous la possibilité de s'investir en tant que leader (Lamorthe, 1995). Une activité permettant cette opportunité est sans doute l'improvisation, car elle donne la possibilité de se fondre dans le groupe. Progressivement, l'élève peut ainsi se familiariser avec le groupe et devient capable d'appivoiser sa peur en se laissant porter par l'énergie de ses camarades. Il finira ainsi par éprouver du plaisir dans ce qu'il fait, ce qui amplifiera la même sensation du côté de l'animateur parce qu'il constate des résultats et des progrès.

Ces derniers constats peuvent en effet influencer la motivation des animateurs qui décident ainsi de prolonger leurs activités musicales, car ils prodiguent plaisir et émotions chez leurs élèves.

1.1.6. Les bénéfices de la musique sur l'apprentissage des élèves

Les éléments que l'on ne peut pas négliger et qui seraient susceptibles d'engendrer une influence sur les intérêts que les enseignants portent sur l'enseignement de la musique sont les résultats obtenus lors des cours dispensés. Il a été scientifiquement prouvé par une étude mise en place par l'Université de Fribourg que cette discipline pourrait avoir des bénéfices sur les apprentissages des élèves.

Les années 90 sont marquées par une volonté politique de diminuer ou de supprimer les subventions allouées à l'éducation musicale (Joliat, 2010, p.208). C'est pour cela que l'étude de Zulauf (1998) a été mise sur pied afin de prouver les bénéfices de l'éducation musicale à l'école. Cette recherche a en effet contribué à la revalorisation de la musique à l'école. Les chercheurs réussirent à prouver qu'une augmentation des heures de musique ne diminuait pas les performances scolaires.

Une autre recherche menée en Allemagne (Bastian, 2000) a démontré les bienfaits d'une pratique musicale intensifiée à l'école primaire. Les résultats sont pour le moins surprenants. Apparemment, un enseignement élargi de la musique aurait des impacts positifs sur la prévention de la violence et l'agressivité. Cette étude a également pu prouver que la musique améliorerait les capacités de discernement des jeunes.

La musique fait aussi appel à la créativité. Ainsi, utilisée à bon escient, elle développerait certaines capacités, comme la créativité, qui améliorerait de manière significative la capacité à résoudre des problèmes avec originalité et pragmatisme (Giglio, Joliat, Schertenleib, 2010, in Joliat, 2009).

Pour clore ces apports théoriques, nous remarquons qu'il existe différents facteurs qui pourraient influencer les enseignants de la branche musicale.

1.2. Question et hypothèses de recherche

Avant de poser des conclusions trop hâtives, sachons tout d'abord que l'art d'enseigner la musique requiert des compétences qu'il ne faut pas négliger.

L'éducateur par l'art, incarné par l'enseignant généraliste, ne doit pas développer le résultat artistique avant tout, mais il a pour mission 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. (Martenet, 1970/1996, in Joliat, 2009)

Il arrive que certains enseignants donnent des cours de musique parce qu'ils n'en ont pas le choix, car c'est au programme. Ils dispensent ces cours sans connaître les diverses activités que peut offrir le domaine musical. Même si la leçon de musique inculquée part « d'une bonne intention », cette dernière ne sera peut-être pas exploitée à 100 %. Cela ne concerne peut-être que les enseignants de l'époque de l'École Normale, où ceux-ci devaient prioritairement se concentrer sur la théorie musicale plutôt que se focaliser sur l'art de l'enseigner.

De nos jours, la formation des enseignants généralistes a évolué. À la HEP, on y apprend l'art de la didactique musicale. Beaucoup d'étudiants l'assimilent, certes, mais si leurs compétences ne sont pas mises à profit, il est probable que celles-ci diminuent et soient oubliées définitivement. Dans ce cas, pourquoi ne pas former des spécialistes en la matière ? Ainsi, il est possible que les périodes consacrées à la musique puissent être mieux exploitées et valorisées.

Au travers de cette recherche, je m'intéresse au parcours musical personnel des enseignants, à leur manière d'enseigner la musique dans leur classe ainsi qu'à leur formation professionnelle dans le but de connaître les éléments préalables qui les ont conduits à l'enseignement de cette branche et à en prendre la responsabilité. Je me concentre d'autant plus sur les points sensibles susceptibles de pousser les maîtres à abandonner les heures de musique.

Ce mémoire m'aidera également à découvrir des nouveautés sur l'apprentissage de la didactique musicale à la HEP. Je me pencherai donc autant sur les enseignants qui ont toujours pratiqué la musique, que sur ceux qui n'en ont jamais fait et qui ont dû apprendre à l'enseigner et transmettre des savoirs avec lesquels ils ne se sentaient pas à l'aise.

L'art de l'enseignement généraliste est fascinant. Je me suis fixé comme objectif de me pencher sur les éléments qui ont permis aux enseignants ne possédant pas d'expérience musicale d'assimiler de nouvelles compétences au cours de leur formation. Finalement, je suis curieuse de savoir si ces derniers sont capables d'enseigner la musique.

Afin de résumer tous les éléments cités dans les paragraphes précédents, j'en arrive à la question de recherche suivante :

Quels sont les facteurs qui influencent les enseignants généralistes du cycle 2 à s'investir ou non dans l'enseignement de la musique ?

Pour guider ma réflexion, j'ai élaboré des hypothèses qui seront ou non confirmées par les entretiens menés avec quatre enseignants généralistes.

- *Les compétences musicales personnelles des enseignants ont de l'influence sur leur vision de l'enseignement de la musique.*
- *L'enseignement de la musique est accessible à tous les enseignants généralistes qui se destinent au cursus primaire.*
- *Les enseignants sont capables de mener des séquences musicales variées en se référant au PER et à d'autres méthodes.*
- *Les progrès des élèves dans la branche ainsi que les bénéfices que cette dernière peut avoir sur leur apprentissage ont un impact positif sur les enseignants.*
- *La musique est une branche qui suscite des émotions et des sentiments qui ont une influence sur l'enseignement musical. Ainsi, la discipline ne laisse personne indifférent. Ni les élèves ni les enseignants.*

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

La raison pour laquelle j'ai choisi les entretiens comme méthodologie réside dans le fait que le thème de ce mémoire concerne directement les enseignants. C'est donc avec eux que je dois discuter, disserter pour approfondir mes recherches. J'ai préféré les entretiens aux questionnaires quantitatifs, car durant les interviews, nous sommes proches de la personne, en contact direct avec elle. Les relances et les précisions peuvent être immédiates. Les questionnaires quantitatifs ne permettent pas de garanties concernant les réponses et les questions posées ne seraient peut-être pas claires pour le public visé. Pour cette raison, j'ai opté pour la démarche qualitative.

Afin de me guider dans l'élaboration du questionnaire méthodologique, j'ai décidé de me diriger vers des entretiens préparatoires avec l'aide de deux professionnels de la musique expérimentés dans l'enseignement de la branche. J'ai commencé par rédiger mes premières idées de questions dans le but de m'aiguiller sur le thème définitif. Au départ, mes interrogations étaient peu précises et elles avaient notamment tendance à se mélanger : mon questionnaire n'était donc pas pertinent.

De plus, durant le premier entretien, j'ai constaté que mes questions s'avéraient inductives et pleines de jugements, mais c'est seulement lors de cette première interview que je m'en suis aperçue. Au terme de cette rencontre, j'ai obtenu des réponses intéressantes et d'autres qui n'étaient pas en lien avec le thème du travail. J'ai donc rédigé un nouveau questionnaire, plus élaboré et plus pertinent pour me rendre à la seconde rencontre préparatoire. J'ai également décidé de prendre des notes pendant la seconde rencontre dans l'idée de pouvoir me souvenir rapidement de l'entretien.

Le bilan de cette deuxième rencontre s'est avéré plus positif que le précédent. En effet, c'est lorsque j'écoutais attentivement cette musicienne passionnée que j'ai pris conscience de la pertinence des thèmes et des interrogations. Évidemment, j'ai dû encore rectifier les questions, réorganiser les thèmes et cibler un public d'enseignants.

Au final, ces entretiens préparatoires avec deux personnes spécialisées dans l'enseignement de la musique m'ont réellement épaulée dans l'élaboration de la méthodologie, surtout dans la direction que celle-ci devait prendre. Grâce à ces deux rencontres, j'ai également pu élaborer mon schéma d'analyse afin de me guider dans la rédaction du questionnaire définitif.

2.1.1. Approche choisie

L'approche hypothético-déductive m'a semblé être la plus pertinente pour la méthodologie que j'ai adoptée. Ma recherche s'est portée sur des hypothèses que je tâcherai de vérifier au travers de ma démarche qualitative. Ces dernières sont basées sur les thèmes expliqués dans le chapitre 2.3 de la démarche d'analyse, qui m'accompagneront tout au long de l'interprétation des résultats. Si je me réfère à l'ouvrage de Dépelteau (2000), mon approche correspond donc au schéma habituel, utilisé le plus couramment par les scientifiques :

La démarche hypothético-déductive est la démarche classique de la science moderne. C'est une méthode expérimentale et elle est applicable en sciences humaines dans toutes les disciplines et avec plusieurs méthodes de recherche (Dépelteau, 2000, p.63).

Voici ci-dessous les étapes de cette approche :

1. Poser une question de départ ;
2. Formulations des déductions ou des inductions en fonction des connaissances empiriques possédées sur le sujet ;
3. Adopter ou construire une théorie, formuler une ou plusieurs hypothèses de recherche ;
4. Procéder à des tests empiriques pour vérifier ou infirmer la ou les hypothèses.

Selon l'auteur, je me situe bien dans une approche hypothético-déductive (Dépelteau, 2000, p. 63).

2.2. Nature du corpus

Comme moyen principal, je me suis dirigée vers les entretiens que j'ai enregistrés puis retranscrits dans le but de faire émerger des idées et des thèmes pour les analyser. Les entretiens me paraissaient plus pertinents ; j'ai eu ainsi l'occasion de me retrouver proche des interviewés. En effet, j'ai eu l'opportunité d'ajouter des relances spontanées adaptées à chaque rencontre. Ceci a sans doute apporté une plus-value dans la récolte de mes données.

Une approche qualitative est décrite comme une façon d'aborder une recherche en s'aidant d'un entretien. Le côté humain est privilégié, car la séance est faite de manière naturelle sans artifice. La recherche est dite qualitative dans deux sens :

« D'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images, vidéos...), 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 appareil sophistiqué ou mise en situation artificielle, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages ». (Paillé & Mucchielli, 2003, p. 9)

J'avais d'autant plus l'opportunité de poser des questions qui ne figuraient pas dans mon questionnaire de base, de reformuler des phrases, ajouter des commentaires et observer le lieu de travail des enseignants. Je ne pouvais pas effectuer des recherches ou des observations dans une classe, car le thème traite uniquement des enseignants qui dispensent la musique au cycle 2.

Je me suis donc intéressée à leur pensée personnelle à propos de la musique, j'ai de ce fait eu l'occasion de connaître des parcours de vie musicaux passionnants et enrichissants, très précieux pour l'interprétation des résultats. L'autoconfrontation croisée m'a donc paru être la démarche la plus pertinente pour les entretiens.

Concernant la procédure et le protocole suivis, j'ai tout d'abord sélectionné une tranche d'enseignants précise, correspondant à des critères définis au préalable qui seront décrits dans le chapitre suivant. Pour contacter ces personnes, je me suis appuyée sur la liste des anciens étudiants de la HEP Porrentruy, puis j'ai effectué un nombre de téléphones considérable. J'ai également

demandé conseil à mes collègues, à mes anciens FEE, ainsi qu'à ma directrice de mémoire afin de me diriger vers les bonnes personnes.

Lorsque je réussissais à les contacter, nous nous mettions d'accord sur un rendez-vous, puis je prenais note de leur adresse électronique afin de leur faire parvenir le questionnaire accompagné d'un résumé de la recherche pour qu'ils puissent se préparer. Avant d'entreprendre l'enregistrement, je leur faisais part de mes attentes pour l'entretien. J'ai décidé que les rencontres ne dépasseraient pas 30 minutes afin de limiter le temps de retranscription et d'analyse.

Pendant l'entretien, j'effectuais des prises de notes afin de retenir les points clés qui me serviraient lors de mon analyse.

Enfin, j'ai consacré les deux semaines mises à disposition pour travailler le mémoire professionnel durant la formation pour procéder aux entretiens (un durant la première semaine et les trois autres durant la deuxième semaine), et également les retranscrire.

J'ai sélectionné pour public des enseignants correspondant aux critères suivants : une formation primaire (PF1) à la HEP-BEJUNE de Porrentruy, environ dix ans d'enseignement et la prise en charge des heures de musique. J'ai soigneusement sélectionné quatre personnes se trouvant sur le même pied d'égalité concernant la formation suivie.

2.3. Démarche d'analyse

2.3.1. Règles de retranscription

Pour la récolte des données, j'ai entrepris de retranscrire les entretiens dans leur intégralité. Chacun d'eux a duré entre trente et quarante minutes. Je les ai enregistrés avec mon téléphone portable, puis retranscrits à la main sur fichier Word en indiquant pour la personne interviewée *intervenant x* et pour moi-même *Lucille*. Je me suis permis d'ajouter la ponctuation qui semblait correspondre aux propos afin de m'aider à retrouver le sens des phrases.

Par exemple, j'ai ajouté trois points de suspension pour indiquer les phrases qui n'étaient pas terminées :

Intervenant 1 : À la limite, il y a même pas besoin d'instruments, mais l'instrument il apporte tellement de choses, je trouve...

J'ai également ajouté des points à la fin des phrases et des virgules pour séparer les intentions des phrases :

Intervenant 4 : Alors en primaire, je me souviens qu'on avait dû faire de la flûte, de la flûte à bec.

Par contre, je n'ai pas retravaillé le texte dans les détails, j'ai donc laissé les expressions parlées telles quelles :

Intervenant 3 : Alors, je n'ai pas beaucoup de souvenirs.

Si je me réfère aux cours de recherche de Wentzel (2013), je me situe dans une transcription élaborée dans la mesure où je n'ai conservé que les propos des participants et supprimé tous les mots parasites (répétitions, euh, ben, etc.).

Le temps n'est pas indiqué dans les entretiens, car cela ne me semblait pas utile dans l'analyse du corpus. Pour procéder à la retranscription, j'écoutais les interviews sur mon téléphone portable, je stoppais et écrivais la phrase sur le fichier *Word*. Je recommençais ainsi jusqu'à la fin de l'entretien. Je me suis également essayée au logiciel de reconnaissance vocale, mais finalement, la mise en page prenait autant de temps à revisiter qu'à retranscrire à la main.

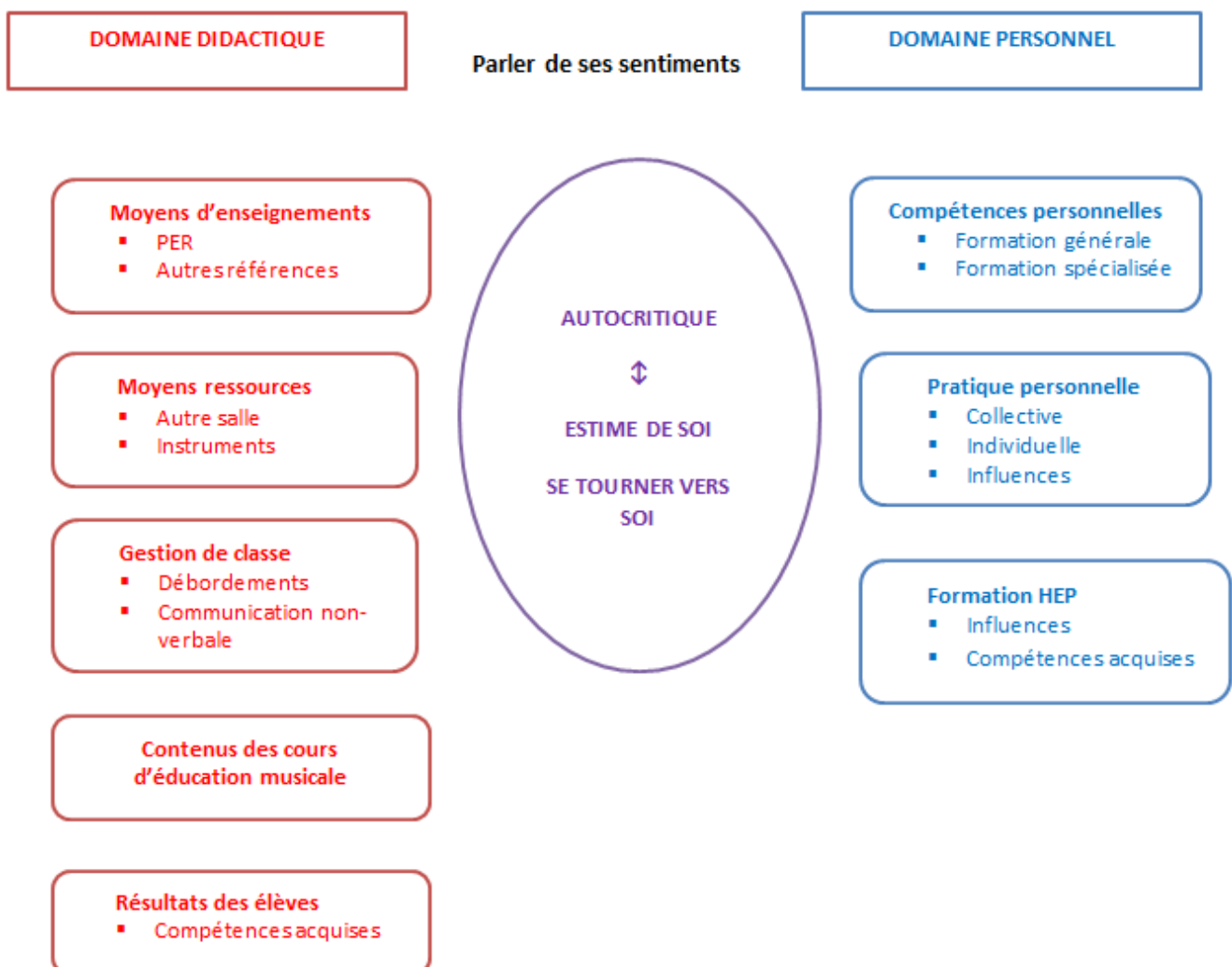
De plus, les fautes d'accord sont multiples dans ce genre de programme. J'ai donc continué mes retranscriptions à la main, ce qui m'a demandé un temps de travail considérable : cinq minutes d'enregistrement = environ 50 minutes de retranscription. Parfois, je ne comprenais pas les réponses des enseignants. J'ai donc dû à plusieurs reprises réécouter les passages que je ne saisisais pas lors de la première écoute.

2.3.2. Schéma d'analyse

Mon analyse sera essentiellement basée sur les sujets abordés dans la problématique. Ce schéma ci-dessous résume tous les thèmes et domaines qui seront traités dans mes entretiens et qui se retrouveront, pour la plupart, dans l'interprétation des données.

Comme je me suis questionnée à propos des domaines qui pourraient avoir de l'influence sur les intérêts des enseignants à dispenser les heures de musique, voici les domaines et thèmes qu'il me semblait essentiel de traiter :

Tableau 1 : schéma d'analyse



Les items rouges représentent le côté didactique et les bleus correspondent à l'aspect personnel de l'enseignement. Le violet, mélange du bleu et du rouge, correspond à l'aspect parlant des sentiments, des sensations et des émotions.

Pour analyser mes données, je me suis concentrée premièrement sur le domaine personnel en comparant les résultats obtenus que j'ai décortiqués par sous-thèmes afin d'obtenir une vision d'ensemble de mon analyse. J'ai mis en évidence les réponses destinées à être analysées. J'ai par exemple imaginé que le domaine de la formation à la HEP serait particulièrement intéressant et que les quatre réponses seraient certes différentes, mais susceptibles de se révéler utiles. Les trois thèmes principaux concernant le domaine personnel du schéma (compétences personnelles, pratique personnelle et formation HEP) apparaissent dans la première entrée de mon tableau d'analyse. J'ai effectué le même procédé pour les thèmes du domaine didactique (moyens d'enseignement, gestion de classe et résultats des élèves).

En résumé, les propos recueillis de chaque intervenant se retrouvent sur cette figure. Pour terminer, l'aspect des sentiments vis-à-vis de la musique ainsi que l'autocritique par rapport à son enseignement forment un thème d'analyse.

J'ai procédé à un travail de transposition qui consiste à relire toutes mes retranscriptions afin de repérer les similitudes, les différences, les pistes d'actions, les éléments qui ont un impact sur la motivation des enseignants, etc. que j'ai mis en évidence en annotant des suggestions et en surlignant les endroits clés des transcriptions.

Mon travail se divise finalement en trois niveaux d'écriture : un *travail de retranscription*, expliqué dans les paragraphes ci-dessus, mais aussi un *travail de transposition* consistant à relire entièrement les pages de retranscription et de souligner, annoter et commenter le texte. Puis il y a un *travail de reconstitution* qui est en fait l'analyse, les résultats à proprement parler (Paillé & Mucchielli, 2003).

2.3.3. Choix de la méthode d'analyse

Selon Paillé et Mucchielli (2003), il existe trois grandes méthodes d'analyse qualitative :

- *L'examen phénoménologique des données empiriques*
- *L'analyse thématique*
- *L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes*

Pour ce travail de recherche, je me suis penchée sur *l'analyse thématique* qui consiste à dégager un portrait d'ensemble du corpus à l'aide de thèmes sélectionnés au préalable.

D'après Paillé et Mucchielli (2003), mon analyse se base sur des thèmes visant à dégager un portrait d'ensemble d'un corpus.

Les thèmes abordés dans mon analyse des données seront tirés du schéma d'analyse élaboré. Je m'efforcerai d'établir des liens directs avec les théories abordées dans le chapitre premier, ainsi que d'amener des nouveautés sur la question.

Comme mon schéma d'analyse contient beaucoup de thèmes, j'effectuerai un choix quant à ceux qui seront analysés en fonction de mes hypothèses de recherche. Pour conclure, une analyse sera consacrée au domaine des sentiments qui apparaîtront en violet dans les tableaux des résultats.

3. Analyse et interprétation des résultats

3.1. Domaine personnel

	Compétences personnelles		Pratiques personnelles			Formation HEP	
	Formation générale	Formation spécialisée	Collective	Individuelle	Influences	Influences	Compétences acquises
Entretien 1	<p>Il¹ a reçu une bonne éducation musicale en primaire. Ses enseignants pratiquaient le piano ou la guitare. Il avait du plaisir à participer aux heures de musique. Tandis qu'en secondaire, il estime que les leçons de musique étaient chaotiques dans la mesure où tout était basé sur le solfège et les enseignants ne s'intéressaient pas à d'autres styles que la musique classique.</p> <p>Au lycée, en discipline fondamentale musique, l'intervenant considère que c'était bien plus intéressant, car il a pu construire des morceaux et connaître les instruments.</p>	<p>Il a suivi des cours de guitare et a eu l'occasion de jouer dans plusieurs pays.</p> <p>Il a également eu l'occasion de toucher à plusieurs instruments tels que la basse, le chant, le piano, le violon et le bugle.</p>	<p>Il estime qu'il a eu la chance de suivre une « école de vie » en participant à ces concerts.</p> <p>Il a également réalisé beaucoup de projets musicaux qu'il estime professionnels.</p> <p>Il a également l'occasion de jouer de la musique dans un groupe.</p>	<p>Finally, il essaye de pratiquer la musique avec ses enfants dans l'espoir qu'ils s'y intéressent lorsqu'ils seront plus grands.</p>	<p>Son expérience musicale l'a influencé dans la mesure où il donne l'occasion à ses stagiaires de faire beaucoup d'expérimentations musicales dans sa classe.</p> <p>Il combine la musique avec d'autres branches dans différents projets : en MITIC, en français.</p> <p>Il se concentre davantage sur la créativité et le plaisir que sur la théorie musicale.</p>	<p>La HEP ne l'a pas forcément influencé, mais il a eu l'occasion d'apprendre « deux ou trois petites choses » avec des formateurs en instruments. Il a été heureux de jouer avec eux et parle de notion de « feeling ».</p> <p>Il pratique également les théories d'un formateur de la HEP qu'il trouve très intéressantes, mais qu'il a dû adapter à sa classe.</p>	<p>Il a eu l'occasion d'approfondir cette énergie de groupe durant les leçons de musique à la HEP.</p> <p>Il se rend compte maintenant qu'avec le temps, il aurait voulu avoir plus d'exercices « clés en main » à pratiquer avec sa classe.</p>

¹ Le pronom « il » ne désigne pas forcément le genre de la personne, mais il est utilisé pour faciliter la lecture du texte.

Entretien 2

Il a toujours baigné dans la musique, il se rendait souvent à des concerts avec ses parents.

À l'école primaire, durant les cours de musique, le travail se faisait essentiellement à l'aide de CDs pour chanter. Il a le souvenir d'une seule enseignante qui utilisait le piano.

Lors de ses premières années, il ne travaille pas beaucoup les rythmes, mais plutôt la théorie musicale. Il a eu l'occasion de suivre des cours facultatifs de xylophone et de flûte à l'école primaire.

Au lycée, il s'est dirigé vers l'option musique. **Il a participé à des cours de chorale, où la notion de plaisir ressortait, ce qui l'a beaucoup aidé pour la suite de ses études.**

Il a toujours suivi des cours de théorie musicale.

Il a suivi des cours de piano pendant quatre ou cinq ans, puis s'est dirigé vers la guitare.

Cependant, il n'a jamais cherché à devenir musicien professionnel.

Il a eu l'occasion de pratiquer la musique dans un groupe et a été guitariste d'un Big Band.

Il considère que ces opportunités ont été une bonne expérience de vie.

Il pratique parfois la guitare de manière individuelle.

Il considère que sa relation avec la musique a influencé son enseignement dans la mesure où il se sent à l'aise avec l'instrument. Il pense également que ses élèves sentent que leur enseignant a du plaisir à l'enseigner.

Certains musiciens qu'il a eu l'occasion de côtoyer l'ont influencé dans sa manière d'enseigner. Un ami a aussi changé sa manière de voir son enseignement. **Il estime qu'il lui a ouvert les yeux sur toutes les possibilités musicales qu'il existe.**

La HEP a influencé sa manière de dispenser la musique. Il se base souvent sur la théorie des *cinq piliers* d'un formateur de musique de la HEP. (90 % du temps).

Il pense que s'il n'avait pas été formé à l'institut, il n'aurait sans doute pas autant travaillé avec le corps.

Il utilise des chansons récentes apprises avec un formateur de guitare avec sa classe.

La HEP lui a « ouvert les yeux » sur les possibilités musicales.

Les nouveaux apprentissages transmis par un formateur de musique (travail sur le corps, mouvement, etc.) l'ont motivé dans son apprentissage.

Il retient également les cours de chorale où il prenait du plaisir à chanter des chansons plus récentes.

Il retient principalement, l'utilisation du corps, la structure des chansons. Il aurait bien voulu avoir l'opportunité de continuer les leçons d'instrument pour se perfectionner dans le piano et davantage de théorie musicale.

Entretien 3

Il a fait beaucoup de musique durant l'enfance, il aimait beaucoup chanter et écoutait beaucoup de musique.

Il a du plaisir depuis toujours.

Il ne parlait pas de musique avec ses parents, mais sa mère lui chantait souvent des chansons.

À l'école primaire, beaucoup de solfège. **Il devait chanter des portées devant tout le monde, ce qui était pour lui un grand moment d'angoisse.**

À l'école secondaire, beaucoup de chant, les élèves proposaient des chansons à l'enseignant. Mais l'enseignant leur proposait aussi des chansons moins récentes que les élèves ne connaissaient pas forcément.

Durant sa petite enfance, il a suivi des cours d'initiation musicale.

Il a suivi des cours de piano et des cours de trompette.

Il a participé à une chorale d'enfants.

Il faisait partie d'une fanfare.

Il ne pratique plus la musique de manière collective actuellement.

Parfois, il se met au piano à l'école, joue et chante seul, cela le met de bonne humeur.

Sa relation avec la musique l'a influencé.

C'est une branche enseignée avec énormément de plaisir. Il considère que faire de la musique, c'est partager un bon moment.

Il se base souvent sur la théorie des *cinq piliers* d'un formateur de musique de la HEP.

La formation l'a motivé dans son enseignement, il utilise également la *mimorythmie* avec ses élèves. Il s'est rendu compte que la musique, ce n'était pas seulement chanter.

Il retient la *mimorythmie*, cela l'a beaucoup aidé, car il se sentait auparavant incapable de lire une partition. Désormais, en appliquant la *mimorythmie*, il peut le faire sans problèmes.

Il aurait voulu être plus au clair en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage en musique, les finalités.

Entretien 4

L'intervenant considère qu'il a baigné dans la musique au niveau de l'écoute. Ses parents n'étaient pas musiciens et ne s'intéressaient pas forcément à la musique. C'est souvent son oncle qui amenait les nouveautés musicales. L'interviewé écoute souvent de la musique.

Il a participé à des cours de flûte à l'école primaire. Il se rappelle qu'il suivait la méthode d'enseignement *A vous la musique*. Les cours étaient basés sur beaucoup de solfège.

À l'école secondaire, également du solfège. Il se souvient qu'on leur demandait d'en faire devant toute la classe. **L'intervenant avoue qu'il détestait cela.**

Il y avait également beaucoup de chant durant les leçons de musique.

Pas de formation spécialisée dans un instrument ou autre.

Il ne pratique pas la musique de manière collective, mais parfois, il chante avec son fils des chansons pour enfants.

Ne pratique pas la musique de manière individuelle.

Il estime que sa relation avec la musique l'a influencé dans la mesure **où il s'intéresse aux musiques que ses élèves écoutent**, mais il s'intéresse également à des chansons « basiques » de la musique française.

Il avoue qu'il s'intéresse à tout.

Il avoue que la *mimorythmie* l'a influencé dans son enseignement. Il se souvient des notions de mouvements et des rythmes qui lui parlaient le plus...

En première année de HEP, l'interviewé avoue que les heures de musique n'étaient pas évidentes, car celles-ci traitaient de la théorie. C'est en troisième année que c'est devenu plus concret, lorsqu'il a pu expérimenter la *mimorythmie*.

La formation HEP l'a motivé, car avant, il n'appréciait pas tellement la musique (solfège). La HEP lui a permis d'apprécier la musique. **Il avoue que sans ces heures de musique à la HEP, il n'aurait peut-être pas enseigné la musique avec plaisir.**

Il a de la peine à utiliser l'instrument, il aurait voulu avoir davantage de leçons d'instrument.

3.1.1. La pratique personnelle de la musique

Afin de répondre à la première hypothèse de recherche, il a été décidé de comparer les résultats obtenus dans le but de faire ressortir des éléments qui nous aiguilleraient sur les différences existant entre les enseignants qui se sentaient à l'aise dans la branche musicale et celui qui ne l'était pas.

Les compétences acquises en musique précédant l'entrée à la HEP ont apparemment une influence sur leur manière d'enseigner. Si l'on se réfère aux entretiens, nous constatons que trois enseignants sur quatre ont toujours été entourés par la musique. Ils en ont un bon souvenir. Ils expliquent qu'elle a joué un rôle essentiel dans leur enfance et dans leur adolescence. Ils ont eu l'occasion de la pratiquer au travers de cours personnels d'instrument et d'initiation musicale. Par contre, l'intervenant 4 a effectivement dû apprendre la guitare au cours de sa formation à la HEP et nous confie qu'il n'utilise pas souvent son instrument :

Intervenant 4 : Oui, musical, moi j'avais choisi la guitare alors c'est vrai qu'au début, comme je n'en avais jamais trop fait, je trouve que ce n'est pas évident de se mettre dedans... Même au bout des trois ans, ce n'est toujours pas évident, j'arrivais à accompagner, mais après en classe, pour les chansons, j'ai essayé au début, mais ça allait beaucoup trop vite ou alors pour adapter avec l'instrument c'est vraiment difficile, au niveau instrument, c'est pas trop le top encore...

D'après ce verbatim, nous constatons que cette personne ne se sent pas à l'aise avec son instrument, et que peut-être, elle ne l'utilise plus dans sa classe. Mais il semble que ce n'est pas parce qu'elle ne se sent pas à l'aise avec l'instrument qu'elle ne peut pas enseigner la musique. « *Former un enseignant curieux, ouvert, heureux et autonome dans sa relation à la musique et désireux de la transmettre à ses élèves est une des finalités prioritaires* » (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011, p. 85). Bien que cet enseignant peine avec son instrument, nous constatons dans ses propos qu'il répond toutefois à une des finalités principales de l'enseignement de la musique décrite ci-dessus.

Par contre, les trois autres, qui ont bénéficié d'une bonne formation musicale, disent utiliser de manière fréquente leur guitare et leur piano en classe. L'un des trois intervenants nous explique que l'instrument apporte davantage de possibilités aux élèves :

Intervenant 1 : l'instrument il apporte tellement de choses, je trouve...

Quant à l'intervenant 2, il avoue que sa pratique de la musique avant la formation à la HEP a eu de l'influence sur sa façon d'enseigner. Il semblerait que la guitare joue un rôle primordial dans ce qu'il dispense ; il peut se concentrer sur la classe, car il se sent à l'aise dans la pratique de son instrument.

Intervenant 2 : Oui, je pense, on ne peut pas nier le fait que quand on est à l'aise avec un instrument, et qu'on aime la musique que cela ne va pas influencer notre manière d'enseigner. Car j'y mets de l'entrain, parce que j'aime ça, parce que je suis à l'aise avec l'instrument donc du coup je suis à l'aise avec les élèves pour chanter avec eux en même temps que je joue de la musique.

Il ressort de ces entretiens que les trois personnes ayant pratiqué un instrument avant leur formation tertiaire utilisent plus souvent l'instrument que celles qui l'ont pratiqué à la HEP pour la première fois. En lien avec les apports théoriques de la formation HEP, nous remarquons que si l'intervenant n'utilise pas fréquemment sa guitare, cela ne signifie pas que celui-ci ne peut pas enseigner la musique. Malheureusement, il ne sent pas à l'aise avec l'instrument, malgré ses trois ans de pratique à la HEP. Néanmoins, les formateurs HEP s'intéressent davantage aux progrès et à la motivation de l'étudiant par rapport à son apprentissage qu'à ses capacités de musiciens (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011).

Sa relation avec son instrument est certes mitigée, mais cela n'aurait pas d'influence sur le plaisir qu'il éprouve à dispenser la musique.

Il semblerait dès lors que ceux qui possédaient des connaissances solides au préalable dans le domaine musical se sentent plus à l'aise avec l'enseignement de la musique à l'aide d'un instrument.

3.1.2. La musique pour tous les étudiants

La formation tertiaire semble avoir influencé la perception que les enseignants avaient de la musique. Les interviewés nous expliquent qu'ils gardent un souvenir désagréable de la théorie musicale, notamment en solfège. Comme trois participants sur quatre ont pratiqué la musique avant leur entrée à la HEP, on pourrait croire que cette école ne leur a pas apporté de nouvelles connaissances. Il semble au contraire qu'ils retiennent tous les trois des éléments clés les guidant actuellement dans leurs séquences musicales.

Pour le premier intervenant, c'est l'esprit de groupe qu'il a eu l'occasion d'approfondir à la HEP. Il l'entretient et le travaille tout au long de ses leçons de musique avec ses élèves.

Les intervenants 3 et 4, eux, retiennent principalement les notions de mouvement, du travail avec le corps, notamment la *mimorythmie* qu'ils ont eu l'occasion de découvrir durant leurs études à la HEP en travaillant par exemple les *cinq piliers*.

Nous pouvons tout à fait mettre en lien ces notions de mouvements, non seulement avec les théories de Joliat (2011) sur la *mimorythmie*, mais également avec celles de Jaques-Dalcroze qui place cette notion au centre de ses théories à travers la rythmique (Dauphin, 2011).

Notons que la *mimorythmie* serait une méthode facile à assimiler, autant pour les maîtres généralistes ne possédant aucune connaissance préalable en musique que pour les enfants. D'ailleurs, elle serait même plus accessible pour les personnes n'ayant jamais pratiqué la musique, dans la mesure où chaque rythme correspond à un geste. La *mimorythmie* requiert la répétition. Ceci permettrait ensuite d'assimiler le mouvement afin que celui-ci devienne automatique. L'intervenant 1 va même jusqu'à nous expliquer que la *mimorythmie* ressemblerait à une transe :

Intervenant 1 : et puis j'ai le souvenir aussi qu'au bout d'un moment à force de faire des rythmes, à force de travailler sur son corps, ça devient quasiment, j'exagère, le mot est trop fort, mais comme une transe.

Effectivement, il est plausible que la *mimorythmie* puisse ressembler à une transe, car elle est aussi liée à l'énergie du groupe. Elle peut être approfondie dans le but de créer de véritables performances collectives (Joliat, 2011). À force d'être exécutés, certains mouvements deviennent automatiques et s'apparentent à un état pouvant ressembler à l'hypnose. En lien avec la problématique, Bigand (2000) évoque ces sensations surprenantes en expliquant que la musique est capable de nous mettre dans des états psychologiques et physiologiques particuliers.

Grâce à la didactique de la *mimorythmie*, nous pourrions retenir que la formation musicale tertiaire est accessible à tous les intéressés. Les méthodes proposées par Joliat permettraient, d'après les quatre participants, la possibilité d'un enseignement simple de la musique dans le second cycle.

3.2. Domaine didactique

	Moyens d'enseignement		Moyens ressources		Gestion de classe		Contenus des cours	Résultat des élèves
	PER	Autres références	Salles	Instruments	Débordements	Comm. non verbale		Compétences acquises
Entretien 1	<p>Il ² n'a pas encore regardé les objectifs pour la musique. Il s'est occupé des branches principales. Il utilise la musique dans plusieurs projets différents.</p> <p>Les liens correspond ent souvent.</p>	<p>Il regarde surtout les chansons d'actualité, il regarde par rapport aux goûts ses élèves.</p> <p>Il fait également attention à choisir des chansons à textes et fait des liens. Le but étant que ses élèves s'ouvrent à tout. Il utilise très peu les chansons des recueils « Chansons Vole 1 et 2 » qu'il juge un peu « vieillottes ». Il pense que la musique est indispensable à l'école.</p> <p>D'après lui, une méthodologie n'est pas indispensable. Mais il pense que cela pourrait être intéressant.</p>	<p>Il ne se déplace pas dans une autre salle, car la sienne est assez grande. Cela leur arrive d'aller répéter dans la salle de gymnastique où une scène est mise à disposition.</p>	<p>L'enseignant utilise régulièrement sa guitare.</p> <p>L'école possède une salle de musique comportant beaucoup d'instruments (percussions, piano, batterie, etc.). Un piano est également mis à disposition. Les instruments ne sont pas essentiels, mais il lui arrive de les utiliser.</p>	<p>Il n'y a pas forcément de débordements en classe. Il considère qu'il faut prendre les choses avec philosophie en se concentrant sur la chanson.</p>	<p>Il a tout le temps recours à la communication non verbale. Il considère que le non verbal est assez puissant chez lui.</p> <p>Il change souvent les fonctionnements des cours de musique. Il aime surprendre ses élèves lors de ses cours.</p>	<p>Selon lui, il faut chanter, c'est essentiel dans une leçon de musique, au moins une partie de la leçon. Il essaye d'aborder les rythmes, en faisant de la <i>mimorythmie</i>, quelques poses de voix, mais il n'est pas axé sur le solfège.</p> <p>Il essaye toujours de faire de la musique au moins une fois par semaine, et rattrape toujours les heures. Le plus souvent, il prend en compte les demandes des enfants et les domaines où ils ont le plus de plaisir.</p> <p>Il essaye de se rendre à des concerts ou il prend l'initiative de faire venir des intervenants au moins une fois par année.</p>	<p>Il a remarqué que les élèves prenaient de plus en plus de plaisir à chanter. Il a pu observer beaucoup de progrès au niveau de la justesse. Il y a également beaucoup de progrès au niveau de la rythmique ainsi qu'au niveau de la sensibilité des élèves.</p> <p>Les élèves, ont des difficultés à chanter. Parfois, il a de la peine à entendre leur voix. Pour y remédier, il s'appuie sur l'énergie du groupe et petit à petit, les enfants prennent plaisir à chanter.</p>

² Le pronom « il » est utilisé pour faciliter la lecture du texte, mais ne désigne pas le genre de la personne.

Entretien 2

Il n'utilise pas le PER, il n'en a pas forcément besoin. Il le fait à sa manière. **Si un doute subsiste, il va tout de même contrôler.**

Parfois, il construit ses propres cours. Il utilise beaucoup internet pour rechercher les paroles d'une chanson.

Il fait attention aux affinités des élèves, mais propose aussi des chansons.

IL renouvelle beaucoup son répertoire.

L'enseignant serait content de se référer à un cahier de musique où les élèves pourraient apprendre à noter les portées et faire des exercices prévus, mais il ne voudrait pas que celui-ci prenne toute la place. Il ne voudrait pas que la théorie prenne plus de place que la pratique.

Les élèves doivent pouvoir garder ce plaisir qu'ils prennent à faire de la musique. La musique reste essentielle, car tout le monde y trouve du plaisir. C'est une branche rassembleuse avec laquelle on peut entamer beaucoup de projets.

Il reste en classe, mais ce n'est pas idéal. Parfois, ils se rendent dans la salle « polyvalente », au rez-de-chaussée, pratique, car ils (la classe) n'ennuient personne.

Il utilise sa propre guitare. Il n'y a pas de piano, car les collègues doivent amener le synthétiseur. Par contre, jusque-là, les élèves n'avaient pas d'instruments à leur disposition. Mais il a été décidé de commander du matériel pour quelques centaines de francs. Il avoue que la guitare est pratique, car il peut s'adapter.

Il estime que la musique est une discipline délicate à enseigner ; **cela est peut-être dû au fait que les heures sont souvent placées en fin de matinée ou d'après-midi.**

C'est important de cadrer les élèves. Pour réussir à gérer ces débordements, **il faut être attentif et à son affaire pour gérer les imprévus.**

Il a souvent recours à la communication non verbale. Les élèves reconnaissent la chanson qu'il joue, et chantent. **Il fait attention à ce que les élèves restent toujours actifs.**

Il fait des projets avec ses élèves, comme participer à un concours en enregistrant en studio par exemple. **Pour lui, l'exercice était fantastique.** Il utilise souvent la musique dans d'autres branches également. Il confie que la musique s'invite elle-même d'office. **Il lie souvent la musique avec d'autres branches ; par contre, il ne fait pas de projets spéciaux dans la branche.**

Ils se rendent parfois à des concerts. L'enseignant aborde le contenu du spectacle avant la représentation.

Il constate des progrès à la manière de chanter des élèves, mais aussi au niveau du rythme. Il remarque également des progrès au niveau de la coordination ; les élèves acquièrent une certaine aisance. **Ils ont également beaucoup de plaisir à chanter et s'améliorent dans la collaboration.**

Il croit que la musique peut avoir des répercussions positives sur le développement global de l'enfant. Il pense que par rapport aux mouvements, il y a peut-être des progrès au niveau psychomoteur. Le côté social est également abordé par la notion de groupe.

Entretien 3

Il n'a pas encore regardé les objectifs dans le PER. Il le fait petit à petit.

Il s'est construit un matériel didactique au fur et à mesure. Il a également gardé des feuilles reçues à la HEP. Il fait aussi ses propres documents et il utilise internet. Il construit des cartes de rythme ainsi que des jeux. Il a recours parfois à des chansons des recueils « Chanson Vole 1 et 2 » lorsqu'il fait chanter des chansons traditionnelles ou des canons, mais c'est assez rare.

Il pense qu'une méthodologie serait utile ; il voudrait y trouver des clarifications sur les acquisitions des élèves. Il avoue que les objectifs de musique laissent beaucoup de liberté, mais que ceci peut aussi donner des déviances. Il aimerait trouver des Stades d'acquisition des compétences musicales.

La musique est essentielle à l'école, **elle peut permettre à certains enfants de se démarquer dans la branche par exemple.**

La salle de couture fait office de salle de musique. La salle se trouve en dessus du secrétariat communal, **ce qui peut parfois déranger les personnes qui y travaillent.**

Il a pris la décision de mettre le piano dans sa classe, car elle est grande. Mais le fait d'avoir le piano dans sa classe l'amène parfois à « zapper » l'heure de musique, car il n'y a plus l'obligation de se déplacer d'une salle à l'autre. **Par contre, il essaye toujours de rattraper les heures.**

Le piano est à sa disposition, mais il y a également des caisses d'instruments rythmiques qu'il utilise de temps en temps. Comme ces derniers ne sont pas dans sa classe, il les utilise moins souvent.

Il accompagne souvent ses élèves au piano, et l'utilise parfois pour les enregistrer (piano électrique). Il considère qu'avec le piano, les élèves sont plus attentifs qu'avec un enregistrement. **Il donne une autre nature à la chanson, une certaine sensibilité qu'on ne retrouve pas dans les enregistrements.**

Il avoue que la musique est comme toutes les branches « hors-scolaire ». Il propose de donner durant ces heures un cadre précis qu'il faut respecter. Les débordements sont plus fréquents que durant les autres heures, mais il n'y en a pas énormément.

Parfois, il y a un manque de motivation de la part de ses élèves dans la mesure où ils ne sont que 6. Il a de la peine à trouver une énergie de groupe.

Parfois, il commence par jouer un morceau, et les élèves devinent ce qu'ils doivent chanter. Mais sinon, il n'a pas forcément recours à la communication non verbale.

Il n'a pas instauré de rituels durant ses leçons de musique, mais trouve l'idée intéressante.

L'enseignant commence souvent par des activités en mouvements afin de « cadrer le groupe ». Ensuite il instaure un canon, puis une petite chanson lui permettant de travailler les mouvements.

Les contenus sont principalement axés sur le rythme développé tout au long de l'année. Il n'aborde pas forcément la théorie musicale (gammes, etc.), cela se fait implicitement durant les échauffements. Il travaille les rythmes en mouvement, en se déplaçant, avec des bouteilles en plastique.

Il s'adapte à sa classe, en fonction des affinités des élèves, en fonction du moment présent. Il procède par « feeling ». Cette année, ses élèves apprécient la *mimorythmie*. Il aborde également la notion de mouvement.

Parfois, il travaille sur des projets, en fonction des événements, mais il ne se dit pas qu'il faut en faire chaque année.

La classe ne s'est jamais rendue à des concerts.

Il ne constate pas réellement des progrès, mais plutôt des aisances que les élèves développent tout au long des leçons, dans les canons ou lorsqu'ils travaillent à plusieurs voix.

Au niveau social, les élèves s'ouvrent au groupe au fil du temps. L'enseignant fait en sorte que ses élèves soient à l'aise durant les leçons de musique.

Ce qui le choque au niveau des difficultés, ce sont les déplacements en rythme. Pour y remédier, il essaye de revenir à des notions plus simples et petit à petit, il passe à des exercices plus compliqués.

Il pense que la musique a des répercussions sur les apprentissages des élèves au niveau psychomoteur, en travaillant ces mouvements. Il est toujours surpris quant aux capacités que les élèves développent avec la *mimorythmie*.

Au départ, les élèves sont hésitants, et au final, ils ont beaucoup de plaisir à faire cela.

Au niveau social, il remarque une solidification de groupe ; cela dépend de la classe. La musique est fédératrice.

Entretien 4

Il ne regarde pas tellement les objectifs du PER.

Il a acheté une méthodologie française basée sur l'écoute ; sinon il construit ses propres moyens, pour repérer des instruments par exemple. Parfois, il utilise la méthodologie *À vous la musique* qu'il trouve un peu « vieillot ».

Il pense qu'une méthodologie pour la musique serait utile. Il aimerait y trouver des parties avec des CDs, de l'écoute passive, des propositions d'exercices ainsi que des séquences déjà toutes faites.

La musique doit être enseignée à l'école, mais il avoue que ce n'est pas la branche que l'on préfère enseigner. S'il pouvait déléguer, il le ferait probablement. Il prend quand même plaisir à enseigner la musique. La musique n'est pas une leçon qui le démotive.

Il se déplace dans une autre salle en tenant compte de la matière qu'ils vont travailler. Par exemple, lorsqu'il aborde la *mimorythmie*, ou fait faire des mouvements, la classe se déplace. Pour les activités d'écoute ou pour chanter, il reste en classe.

Dans la salle communale, il y a un piano, mais pas beaucoup d'autres instruments. Il a acheté des baguettes chinoises, mais il aimerait bien avoir plus de matériel.

Il n'utilise pas d'instrument accompagnateur, car il ne se sent pas à l'aise avec la guitare, mais il travaille beaucoup avec les CDs.

Il considère que la musique est une discipline difficile à enseigner, en particulier lorsqu'elle est placée en fin de matinée ou en fin d'après-midi. Pour faire en sorte que les élèves soient toujours actifs, il varie ses leçons de musique. Il reprend également les élèves lorsqu'ils discutent trop. **Les élèves apprécient la musique. L'enseignant pense que c'est aussi un moment de détente pour eux.**

Il n'a pas recours à la communication non verbale. Il préfère donner des consignes que de se lancer dans une activité.

Les autres années, il commençait l'heure de musique par un échauffement, mais pas cette année. Il essaye toujours de mettre un moment de chant dans l'heure, souvent à la fin.

Il aborde souvent les rythmes en faisant de la *mimorythmie*, mais aussi des jeux (blind test), et de l'écoute. Il propose aussi beaucoup de chansons que les élèves aiment bien, mais aussi qu'il choisit lui-même. **Il fait donc attention aux affinités des enfants.**

Il organise souvent des projets en musique, en faisant par exemple un spectacle de Noël ou des contes musicaux. Ses élèves ont aussi chanté pour la fête du village, mais également pour les personnes âgées.

Il essaye de se rendre à des spectacles environ une fois par année, mais cela dépend du budget.

Il a remarqué des progrès au niveau du rythme. À force de s'entraîner, les élèves qui éprouvent des difficultés commencent à s'améliorer. Il y a également des progrès dans la collaboration entre élèves.

Les difficultés principales se situent au niveau du rythme, mais également à celui de la justesse ainsi qu'en solfège. La justesse est surtout liée au fait que les garçons sont en train de muer, mais sinon ceux-ci ne chantent pas faux.

Il a remarqué que la musique avait des répercussions au niveau social. Lorsque les élèves travaillaient les contes musicaux, ils ont beaucoup appris à travailler ensemble.

3.2.1. Moyens d'enseignement, les outils de références des enseignants

Durant ces entretiens, j'ai minutieusement questionné les enseignants sur la façon dont ils organisaient leurs séquences de musique dans le but d'en apprendre davantage sur leurs outils clés, leur façon de procéder ainsi que les moyens utilisés durant les périodes musicales.

De manière générale, les quatre enseignants questionnés ne se réfèrent pas constamment au Plan d'études romand pour élaborer leurs séquences et leurs activités. Soit les objectifs sont souvent en correspondance, soit les enseignants vérifient lorsqu'un doute subsiste. Ce qui nous amène à la conclusion que le PER n'est pas leur principal outil de référence. Par contre, même si le Plan d'études romand propose une large palette d'activités musicales, les quatre intervenants sont souvent amenés à faire preuve de créativité dans l'élaboration de leurs séquences musicales.

Lorsque nous étudions les transcriptions, nous constatons fréquemment que les personnes interrogées inventent volontiers leurs propres méthodes d'enseignement et ont souvent recours à internet pour créer diverses activités. Par contre, certains d'entre eux aimeraient bien disposer d'une méthodologie de la musique clés en main:

Lucille : Alors justement, est-ce que la mise en place d'une méthodologie pour l'enseignement de la musique vous serait utile ?

Intervenant 4 : Ben oui ! Je pense que ça serait bien qu'ils revoient leur moyen d'enseignement au niveau de l'enseignement de la musique, pour changer *A vous la musique* justement...

Lucille : Et qu'est-ce que vous aimeriez y trouver ?

Intervenant 4 : Aussi des parties avec CD, ou de l'écoute et aussi... que ça soit écoute je trouve que c'est bien d'avoir ces moyens...

Lucille : Donc des propositions d'exercices, etc. peut-être même des séquences déjà toutes faites ?

Intervenant 4 : Oui voilà oui exactement !

En effet, nous pouvons constater que cet enseignant souhaiterait disposer d'une méthodologie musicale. Peut-être que cela le rassurerait dans son enseignement de la musique. Dans le PER, les composantes concernant le cycle 2 stipulent les principes suivants :

Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle (CIIP, 2010).

En référence à cette citation, nous pouvons avancer que les principes de la CIIP affirment que la musique est censée demeurer entre autres une découverte et une perception.

Une méthodologie s'avèrerait pratique, mais ne serait-elle pas contraire aux principes inscrits dans le PER ? Ci-dessous, l'avis d'un autre participant concernant le même sujet :

Intervenant 2 : Oui, ce serait utile, mais il ne faudrait pas que ça prenne la place et qu'on fasse plus de théorie que de musique finalement. Je trouve qu'à la HEP on nous a vraiment appris à enseigner la musique en la pratiquant.

Cette personne estime que la discipline musicale doit rester un domaine ouvert où l'on pratique la musique. Dès lors, nous pourrions interpréter qu'il ne s'agit pas uniquement d'exécuter des exercices de théorie musicale, mais également de dépasser cela en proposant aux élèves des activités où ils sont acteurs.

Dans la composante du PER « **Expression et représentation, représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical** » (CIIP, 2010), les objectifs d'apprentissages correspondants parlent de création et d'invention. Les élèves sont amenés à pratiquer la musique pour aborder des notions parfois abstraites et difficiles à se représenter dans la théorie. Ceci semble correspondre donc aux propos de l'enseignant lorsqu'il défend l'aspect créatif développant des valeurs et des ouvertures dans la branche.

En analysant les témoignages des participants, nous avons l'impression que ceux-ci sont investis dans ce qu'ils entreprennent. En référence à leurs propos, nous remarquons que toutes les propositions des maîtres correspondent aux attentes fondamentales du Plan d'études. L'intégralité du public profite de la branche pour des projets, des spectacles, des contes musicaux et parfois même pour des concours. Deux de ces enseignants nous confient qu'ils s'appuient parfois sur la musique pour des projets qu'ils organisent dans d'autres branches.

3.2.2. Le chant, essentiel durant l'heure de musique

Tous les interviewés s'accordent à dire que le chant est essentiel dans l'apprentissage de la branche musicale. Outre les notions de rythmes et de mouvements évoqués dans le chapitre précédent à travers la *mimorythmie*, une partie chantée est toujours prévue lors de l'heure de musique. C'est aussi au travers de cette activité que les enfants éprouvent le plus de plaisir :

Intervenant 1 : Moi j'estime qu'une heure de musique déjà la première chose, il faut qu'on chante ! Donc que ça soit au début, à la fin, au milieu c'est égal... Mais il faut qu'on chante ! Mais à ce moment-là qu'on puisse chanter !

En lien avec les propos de Vaillancourt (2011), le chant serait effectivement un domaine essentiel dans l'apprentissage de la musique.

En lien avec le chapitre des méthodologies, nous constatons que les interviewés effectuent leur travail en mettant un accent particulier sur le chant, comme cela est indiqué dans les moyens d'enseignement *À vous la musique* (Bertholet & Petignat, 1976/1979/1982/1984) qui prône une pratique de la musique plus intuitive en utilisant la voix (Schumacher, 2011). Pourtant, tous avouent qu'ils n'emploient pas cette méthode, car ils l'estiment « vieillotte ». Mais ces personnes nous prouvent, lorsqu'elles mettent le chant en avant, que même inconsciemment, elles appliquent les principes s'apparentant également au Plan d'études romand.

Pour clore ce chapitre, je n'ai pas l'impression que ces enseignants éprouvent le besoin de s'appuyer sur une méthodologie élaborée. Après avoir étudié les récoltes des données, nous constatons que ceux-ci construisent des séquences en corrélation avec les attentes fondamentales du PER, même s'ils ne le consultent pas spécialement.

En conclusion, même si une nouvelle méthodologie de la musique était la bienvenue, la musique devrait, pour ces quatre personnes, rester une branche où sa pratique devrait rester au centre de l'intention, où la théorie musicale ne devrait prendre qu'une place minime dans les multiples possibilités que la discipline offre.

3.3. Domaine des sentiments, des émotions et des sensations

3.3.1. Compétences acquises et socialisation

Un des aspects susceptibles d'avoir de l'influence sur la motivation des enseignants concerne les progrès et les compétences que les élèves acquièrent durant la période hebdomadaire. En effet, les compétences acquises pourraient autant avoir un effet bénéfique sur les progressions de la classe que sur la motivation de l'enseignant.

Après un certain temps, les élèves progressent dans leurs apprentissages dans tous les domaines de la musique. Ils deviennent ainsi capables d'effectuer des exercices, des activités, des mouvements, etc. qu'ils étaient incapables de produire auparavant. Ces progrès, en partie dus aux enseignants, seraient aussi le reflet d'un long travail de collaboration entre les élèves (Lamorthe, 1995). En musique, les progrès peuvent se constater au niveau des théories, des rythmes, du chant, mais également dans d'autres domaines. Comme cité dans ma partie théorique, la musique pourrait avoir des bénéfices transversaux sur l'apprentissage des élèves. Il est souvent revenu, dans les entretiens, que la musique avait un effet fédérateur, qu'elle faisait développer des liens dans le groupe. Comme le remarquent deux enseignants :

Intervenant 1 :... Au niveau social c'est hyper important, et moi c'est l'objectif numéro 1 : former un groupe qui s'entende et qui travaille ensemble. Maintenant au niveau social, c'est important de faire découvrir peut-être à l'élève qui a moins de chance chez lui, qui a pas accès à toutes les nouveautés de pouvoir aussi le mettre au même niveau que les autres c'est important.

Nous voyons que cet enseignant porte un intérêt tout particulier à ses élèves, qu'il se soucie de leur bien-être et de leur façon d'être. Il fait attention à créer un climat de confiance dans le groupe (Lamorthe, 1995). Il a également pu constater des progrès au niveau de la sensibilité de ses élèves, qui apparemment, ne sont pas indifférents à cet enseignement. Un autre intervenant nous livre que la musique à des vertus fédératrices :

Intervenant 3 :... Après sur le comportement social, c'est comme on disait avant... Il y a un peu la solidification du groupe. Mais là, ça dépend toujours de nouveau de ce qui se vit... C'est toujours un peu par rapport à la classe de ce qui se vit, si l'ambiance est bonne au départ, ou bien s'il y a beaucoup d'élèves... Enfin, il y a beaucoup de choses qui font... Je trouve que ça prend ou pas. Si on arrive à développer un truc sympa, un projet ou quelque chose, oui, parce que c'est fédérateur...

En effet, ces deux enseignants ont remarqué que la musique pouvait générer des influences au niveau social, qu'elle pouvait rassembler et lier un groupe.

Même si la branche en question n'améliorait pas de manière concrète les performances des élèves dans les autres disciplines scolaires (Zulauf, 1998), ces quatre personnes pourraient affirmer que la musique a des conséquences positives sur les liens d'un groupe et sur la collaboration. Un lien peut donc être établi avec cette étude menée en Allemagne (Bastian, 2000) qui prouverait que les heures de musique ont des influences sur les cohésions sociales.

En outre, il serait tout à fait réaliste que la musique soit fédératrice autant dans une classe que dans la vie de tous les jours où parfois des milliers de personnes se retrouvent au même endroit pour partager le même moment musical.

Cela nous confirme que la musique pourrait avoir des répercussions positives sur les apprentissages des enfants notamment au niveau social, car tous les enseignants étaient d'accord sur cette notion.

3.3.2. Effet sur la motivation des enseignants

Nous avons vu dans la problématique que l'on se dirigerait vers la voie de l'enseignement pour diverses raisons qui étaient ou non révélées. Pour rappel, les motivations intrinsèques et extrinsèques (Carré, 2001) étaient abordées dans la partie théorique. Les résultats obtenus par nos élèves dans une discipline seraient une des raisons qui motiveraient les enseignants. Tous les interviewés ont pu nous faire part des progrès de leurs élèves. N'est-ce pas là un aspect gratifiant ? En effet, Philippe Carré (2001) nous explique que les motivations intrinsèques sont souvent inconnues par les sujets. Or, il est fort plausible que ces personnes aiment ce qu'elles font, que cela soit de manière inconsciente ou non.

Si les enseignants aiment dispenser les heures de musique, c'est aussi parce qu'ils constatent que leurs élèves prennent du plaisir à ces activités artistiques. Dans tous les entretiens, nous constatons que les enseignants évoquent le plaisir des élèves durant leurs leçons de musique.

3.3.3. La musique et les sentiments qu'elle génère

Pour mettre un terme à cette analyse, nous allons évoquer les sentiments et les émotions que la musique peut générer. En référence aux entretiens, nous constatons, particulièrement dans le domaine personnel, que chaque interviewé ne se sentait pas indifférent face à l'enseignement de la branche musicale.

Les trois quarts de l'échantillonnage qui ont eu l'occasion de pratiquer la musique ont toujours « baigné » dans cette atmosphère musicale. Selon eux, leur famille a joué un rôle essentiel dans leur parcours musical en leur inculquant l'envie de se lancer dans l'apprentissage d'un instrument ou de suivre des cours d'initiation musicale. La personne qui n'a jamais suivi de cours de musique explique qu'elle a toutefois toujours écouté beaucoup de musique en se rendant notamment à des concerts. Désormais, elle essaye de transmettre ce plaisir musical à son fils en écoutant des chansons et des comptines pour enfants en sa compagnie. Pape (2011) nous propose une citation pour développer ce dernier exemple :

Écouter et jouer de la musique avec de jeunes enfants implique de la part des accompagnants, une grande disponibilité, une façon de savourer l'instant, de prolonger une expression, une émotion musicale (Pape, 2011, p. 146).

Nous pouvons donc admettre que la musique occupe un statut important non seulement auprès des intervenants, mais également dans la vie d'un être humain en général. La citation de Menuhin (in Pape, 2011) illustre ces derniers propos : « *La musique est offerte avec la vie* ».

En référence à la problématique, la musique générerait en nous des émotions que nous ne pouvons pas négliger. Un des quatre intervenants nous traduit ce qu'il ressent lorsqu'il joue du piano :

Lucille : Et qu'est-ce que ça vous procure de jouer du piano comme ça, pour vous ?

Intervenant 3 : Bon alors moi c'est...ça me donne juste envie de rester devant mon piano et ça me met de bonne humeur en général... c'est vraiment ça quoi....

L'intervenant 3 aborde un point essentiel lorsqu'il fait part de la bonne humeur qu'il éprouve à jouer de son instrument. En réalité, il est connu que la musique aurait des vertus thérapeutiques et qu'il ne serait pas rare d'entendre des mélodies apaisantes dans des lieux publics tels que des spas ou dans des restaurants, comme décrit dans l'ouvrage de Bencivelli (2009). Rappelons que l'auteur y explique que la musique est un outil puissant au service du bien-être. Pour en revenir aux propos recueillis, nous constatons que la notion de plaisir intervient de façon récurrente. Apparemment, cette sensation jouerait un rôle important dans les leçons que les enseignants assument.

Une des trois personnes utilise souvent le verbe « aimer » lorsqu'elle évoque le contenu de ses leçons de musique :

Intervenant2 : ...car j'y mets de l'entrain, parce que j'aime ça, parce que je suis à l'aise avec l'instrument donc du coup je suis à l'aise avec les élèves pour chanter avec eux en même temps que je joue de la musique. Donc oui, la musique c'est quelque chose que j'aime donc j'aime pouvoir jouer, j'aime pouvoir toucher à tout avec les élèves, essayer différents exercices comme j'ai appris à en faire à la HEP, mais aussi essayer différents styles musicaux avec les élèves.

Finalement, la personne n'ayant jamais pratiqué la musique avant sa formation nous explique qu'elle prend également du plaisir à enseigner la branche. Par contre, cela n'aurait pas été le cas avant sa formation tertiaire.

Lucille : Oui donc, avant de venir à la HEP, la musique n'aurait pas été quelque chose que vous auriez enseigné avec plaisir ?

Intervenant 4 : Non, pas forcément, c'est vrai que...

Lucille : Donc ce que vous dites c'est que la HEP ça vous a aidé à aimer !

Intervenant 4 : Oui, voilà ça m'a aidé à aimer la musique et la voir sous différents angles plutôt. De voir plusieurs côtés et que ce n'est pas forcément ce que j'avais pu faire auparavant et qui ne m'avait pas tellement motivé... Solfège, chanter tout seul devant la classe...

En effet, d'après Bigand (2008), nous écouterions de la musique pour le plaisir qu'elle procure. Elle pourrait prendre différentes formes de sensations selon l'état de celui qui l'écoute. D'après cette référence, nous pouvons constater que les personnes ayant répondu aux questionnaires se situent dans cette définition.

Il n'est donc pas insensé de penser que la discipline musicale ne laisserait ni les enseignants ni les élèves indifférents. Cette branche serait particulière, car faisant partie intégrante d'un patrimoine culturel, elle semble générer des vertus infinies qui permettent d'entamer de magnifiques projets avec un groupe-classe (Lamorthe, 1995).

Conclusion

Synthèse de la recherche

Ce mémoire se termine sur une note concluante, dans la mesure où les hypothèses, formulées de manière positive, se sont confirmées. Ces quatre enseignants nous permettent de comprendre qu'il existerait plusieurs facteurs capables d'influencer leur manière d'enseigner. Nous prenons conscience que ces personnes enseignent avec plaisir et conviction leurs leçons de musique. Elles ont, au travers de leur formation, acquis des connaissances leur permettant une transmission de la discipline avec conviction et assurance. L'enseignant qui, avant son entrée à la HEP, ne se sentait pas à l'aise avec la musique a montré que l'enseignement de la musique était accessible à tous.

En effet, après la relecture de ses propos, nous remarquons qu'il s'appuie beaucoup sur sa formation qui lui aurait réellement donné des clés dans son enseignement. Concernant les autres personnes, malgré leur aisance en la matière, l'institut de formation leur a permis d'élargir leurs horizons musicaux en leur donnant la possibilité de découvrir des nouveautés dans la didactique de la musique. La formation tertiaire, d'après ces quatre personnes, permettrait de dispenser un enseignement de la musique à travers une didactique variée et élaborée.

D'autres horizons

Les représentations des étudiants vis-à-vis de la musique pourraient être un thème faisant suite à ce travail de mémoire. En effet, les étudiants en début de formation estiment qu'ils ne seraient pas doués, qu'ils n'auraient pas le rythme ou l'oreille et qu'ils se sentiraient incapables de mener une séquence musicale. Or, leur formation HEP les encouragerait dans leur futur enseignement musical, et leur donnerait des clés pour mener à bien leurs séquences artistiques. Ainsi, certains préjugés vis-à-vis de cette branche pourraient être démentis si l'on se concentrait sur les progrès acquis au bout de trois ans de formation dans l'institut pédagogique.

Mes apprentissages

Au travers de ce travail, j'ai eu l'occasion d'approfondir mes connaissances dans la didactique de la musique en entamant d'une part des recherches théoriques sur les différentes méthodologies mises en place au fil du temps, mais également avec les entretiens effectués.

Personnellement, j'ai toujours adoré la musique, et je me réjouis de transmettre mes multiples connaissances à mes futurs élèves en utilisant la didactique travaillée à la HEP. Ayant moi-même eu l'occasion de participer au programme musical du site HEP de Porrentruy, je suis témoin que cet enseignement de bonne qualité permet à tous les étudiants de saisir et d'appliquer les principes inculqués.

Je me rends compte que tous les étudiants ne possèdent pas le même avis sur la question. Certains continueront d'avoir un avis négatif sur cet enseignement de la musique et n'aimeront probablement pas assumer la responsabilité de ces heures.

Personnellement, lorsque je constatais les progrès notables de mes collègues dans leur apprentissage du piano ou de la guitare, que je les observais mener une leçon de musique ou lorsque j'entendais leur création musicale, j'en déduisais que l'enseignement dont nous bénéficions était d'excellente qualité. J'ignore si mes camarades se rendent compte de leurs capacités, mais selon moi, ils seront tous d'excellents futurs enseignants généralistes, particulièrement compétents dans le domaine de l'enseignement de la musique.

Impressions personnelles

J'ai éprouvé quelques difficultés concernant la prise de contact avec les différentes personnes que j'ai interviewées. Il n'a pas été simple de les trouver dans la mesure où les critères définissant mon public visé étaient particulièrement stricts. Il n'était pas évident de savoir si ceux-ci dispensaient la musique au cycle 2, s'ils appréciaient le faire ou non, s'ils jouaient d'un instrument, etc. D'un côté, je suis très satisfaite de ces entretiens, car ceux-ci étaient passionnants, et je me suis sentie proche de ces quatre personnes, mais d'autre part, j'aurais voulu rencontrer deux personnes supplémentaires qui ne prendraient pas plaisir à donner la musique afin d'approfondir davantage ce mémoire. Au départ, j'imaginai m'intéresser aux enseignants qui n'étaient plus motivés à enseigner la musique, car lors

d'une de mes expériences professionnelles, j'ai rencontré une situation délicate où le directeur n'arrivait pas à déléguer les heures de musique, car personne ne voulait en prendre la responsabilité. Cela m'a réellement interrogée et m'a donné envie de traiter ce phénomène de démotivation vis-à-vis de la musique. Or, le sujet était trop vaste et il existait peu ou pas d'ouvrages qui traitaient la matière. J'ai donc décidé d'aborder le thème différemment en prenant le sujet d'une manière positive et plus précise.

Il m'a fallu un certain temps avant de cerner mon thème de recherche. Puis, les choses se sont faites naturellement et tout s'est éclairci. Et maintenant que je suis arrivée au terme de ce travail, je peux partager la fierté que j'éprouve quant à mon investissement personnel.

Point d'orgue

Ce mémoire tend à démontrer que la musique, contrairement à certains préjugés, est remplie de richesses qu'il faut certes savoir exploiter, mais qui sont, comme cité précédemment, accessibles à tous.

La recette du bon enseignant de musique n'a pas encore été inventée, mais pour l'instant, contentons-nous de cette ouverture qui est mise à notre disposition pour pouvoir donner libre cours à notre imagination musicale. Ces quelques phrases sont valables pour les disciplines artistiques, mais également pour toutes les autres. En effet, l'imagination et la créativité du maître, son plaisir à enseigner, contribuent grandement aux apprentissages des enfants, tout comme à entretenir sa motivation à enseigner.

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. In *La formation des enseignants* (pp. 81-95). Paris : L'Harmattan.
- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Schott Musik International: Mainz.
- Bencivelli, S. (2009). *Pourquoi aime-t-on la musique ?* Belin : Paris.
- Bigand, E. (2008). Les émotions musicales. *Pour la science n° 373*.
- Carré, P. (2001). Pourquoi nous formons-nous ? In *Eduquer et Former*. Paris : Ed. Sciences Humaines.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en science humaine*. Paris : De Boeck.
- Dauphin, C. (2011), *Pourquoi enseigner la musique ?* Québec : Les presses de l'université du Québec.
- Jahier, S. (2011). L'éducation musicale à l'école primaire française : pratique et représentations. In *La formation des enseignants*. (pp. 127-140). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2000). La formation des futurs enseignants. *Revue musicale suisse*, 5, 17-20.
- 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. *La recherche au service de la formation des enseignants*, 7, 195-217.
- Joliat, F. (2009). Vers un développement de nouvelles activités musicales : application de la recherche. *La recherche au service de la formation des enseignants*, 7, 227-235.
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs. In J.-L. Leroy & P. Terrien. (Ed.) *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*. (pp. 141-151) Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). *La formation des enseignants en musique, état de la recherche et vision des formateurs*. Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). *La mimorythmie : une didactique du rythme pour la discipline Musique du PER ?* POSTER présenté au Colloque annuel CDHEP « Quelle place pour les recherches en didactique ? ». HEP Vaud, Lausanne, Suisse.
- Lamorte, I. (1995). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette éducation.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Arnaud Colin/VUEF : Paris.
- Pape, V. (2011). *Les musiques de la vie*. Paris : Odile Jacob.

Plan d'études romand : Deuxième Cycle (Art/Musique, version 2.0). Neuchâtel, CIIP.

Schumacher.J. (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande.* Neuchâtel : IRDP.

Vaillancourt, J. (2011). Le développement de la voix chantée chez l'enfant et la formation des enseignants de musique : un lien manifeste. (pp. 97-110). In *La formation des enseignants en musique.* Paris : L'Harmattan.

Zulauf, M. (1998). Cendrillon n'est pas devenue princesse... mais elle va au bal chaque année. *Revue musicale, 10,* 8-9.

Ressources

Baume, C. & Joliat, F. (2013). Plan de cours 2012/2013. Porrentruy : HEP-BEJUNE.

Département de l'Instruction publique et des Cultes du canton de Vaud. (1993). *Chanson vole 1 et 2.* Lausanne: Editions Payot & Foetisch.

Site internet

Bourg, A. (2013). <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/20092013Article635152597031593747.aspx> .Enseigner la musique : Pas une question de connaissances, mais de valeurs. Consulté le 20 mars 2014, www.cafepedagogique.net.

Annexe 1 : questionnaire pour les entretiens préparatoires

Questions entretiens préparatoires (30 minutes)

A. La formation des enseignants en musique (HEP)

1. *Pouvez-vous me raconter votre parcours « musical » au cours de votre vie ? Avez-vous toujours voulu enseigner la musique ? Avez-vous enseigné à l'école obligatoire ? Y a-t-il eu une influence en dehors de la formation professionnelle ? Importance de l'entourage familial, de ses encouragements ?*
2. *Que pensez-vous de la nouvelle formation semi-généraliste des étudiants à la HEP ? (Préciser)*
3. *Pensez-vous que tous les enseignants du primaire sont actuellement capables d'enseigner la musique ? Sans nommer personne, avez-vous des exemples ? Avez-vous des expériences d'enseignement de la musique dans les classes ? Si vous avez fait des remplacements, qu'avez-vous pu constater ?*

B. La motivation à enseigner la musique

1. *Pensez-vous que les enseignants, en général, ne sont pas ou ne sont plus motivés à enseigner la musique ?*
2. *Selon vous, d'où provient cette démotivation à enseigner la musique ?*
3. *D'après vous, pourquoi l'enseignement de la musique fait peur à certains enseignants ?*

C. La place de la musique à l'école

1. *Que pensez-vous des enseignants qui suppriment leurs heures de musique à l'école ?*
2. *Est-ce que la musique devrait avoir une place plus importante au sein de l'école ? Pourquoi ?*

D. La musique avant

1. *D'après vous, est-ce que l'enseignement de la musique a évolué au fil du temps ?*
2. *Est-ce que la musique occupe une place différente au sein de l'école ?*
3. *Comment se déroulaient les leçons de musique lorsque vous étiez élève à l'école obligatoire ? Était-ce différent ?*

Question « bonus » : *Selon vous, pourquoi enseigne-t-on la musique à l'école ?*

Annexe 2 : questionnaire entretien

Méthodologie : questionnaire entretiens

Domaine personnel

Compétences personnelles

1. **Quelle relation entretenez-vous avec la musique ? Avez-vous « baigné dedans » lorsque vous étiez petit/e ? Vos parents écoutaient-ils beaucoup de musique ? Quel genre ? Alliez-vous au concert ? Que(s) genre(s) de musique écoutiez-vous ? En parliez-vous en famille ?**
2. **Écoutez-vous beaucoup de musique ? Quel(s) genres ? Seul(e) ou avec des amis ? Allez-vous au concert ? Parlez-vous de musique avec vos amis ?**
3. **Qu'avez-vous reçu comme éducation musicale à l'école ? De quels cours vous souvenez-vous ou de quelles activités musicales ?**
4. **Avez-vous suivi une formation musicale spécialisée ou professionnelle ? Si oui, pour quel instrument ? Qu'y avez-vous appris ?**

Pratique personnelle

Pratiquez-vous la musique de manière collective (dans un orchestre ou dans une chorale) ou de manière individuelle ? Si oui, qu'est-ce que cela vous apporte ? Qu'éprouvez-vous lorsque vous pratiquez la musique ?

1. **Est-ce que votre relation avec la musique a influencé votre enseignement ? Pourquoi ?**
2. **Est-ce que des musiciens ont influencé votre pratique musicale (ou non-pratique musicale) ? Lesquels ? À quelle-s occasion-s ? Pourquoi ?**

Formation HEP

1. **Si vous deviez retenir un élément des cours de musique à la HEP-BEJUNE, quel serait-il ? Pourquoi ?**
2. **Est-ce que votre formation musicale à la HEP vous a motivé à enseigner la musique ?**
3. **Votre formation musicale à la HEP vous a-t-elle influencé dans votre enseignement de la musique ?**
4. **Qu'auriez-vous voulu encore apprendre qui vous serait actuellement utile dans votre enseignement de la musique ?**

Domaine didactique

Moyens d'enseignement

1. ***Est-ce que le PER vous permet de vous guider dans vos séquences d'enseignement de musique ? Est-ce que vous vous y référez souvent ?***
2. ***Avez-vous recours à d'autres moyens de références comme les livres officiels de chants (Chanson vole 1 et 2, etc.)?***
3. ***Est-ce que la mise en place d'une méthodologie pour l'enseignement de la musique vous serait utile ? Comment l'imaginez-vous ? Qu'aimeriez-vous y trouver ?***
4. ***D'après vous, est-ce que la musique doit être encore enseignée à l'école, pourquoi ?***

Moyens ressources

1. ***Lors des leçons de musique, est-ce que vous vous déplacez dans une autre salle ou restez-vous en classe ? Si oui, pourquoi ? Dans quel but ?***
2. ***Est-ce que du matériel musical est mis à disposition des enseignants et /ou des élèves ? Si oui, lequel ?***
3. ***Utilisez-vous un instrument comme piano et guitare pour accompagner le chant des élèves, une mise en voix, une mise en mouvement ? Qu'est-ce que cela amène ?***

Gestion de classe

1. ***Considérez-vous que la musique soit une discipline délicate à enseigner à cause du côté « récréatif » de celle-ci ?***
2. ***Comment gérez-vous les débordements durant les heures de musique?***
3. ***Avez-vous souvent recours à la communication non verbale durant les leçons de musique ?***
4. ***Avez-vous mis en place un/des fonctionnement-s particulier-s pour les cours de musique ?***

Contenus des cours d'éducation musicale

1. ***Quels sont les contenus musicaux que vous abordez ?***
2. ***Suivez-vous un découpage particulier pour les cours de musique ? Durée ? Répartition de la /des période- s sur plusieurs jours de la semaine ?***
3. ***Organisez-vous des projets sur plusieurs semaines en musique ? Ou en lien avec d'autres disciplines ?***
4. ***Allez-vous au concert ? Invitez-vous des intervenants ou musiciens en classe ?***

Résultats des élèves

1. ***Quels sont les progrès que vous avez remarqués au bout d'une année de musique chez vos élèves ?***
2. ***Quelles difficultés en musique avez-vous remarquées chez les élèves? À partir d'un exemple donné, qu'avez-vous fait pour y remédier ?***
3. ***Est-ce que les progrès acquis en musique vous ont semblé avoir une répercussion sur le développement général de l'enfant (psychomoteur, affectif, social, cognitif) ?***