

SYLVAIN JACCARD

**LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES DE  
L'ÉCOLE PRIMAIRE :  
DES REPRÉSENTATIONS DE COMPÉTENCES  
AUX COMPÉTENCES RÉELLES  
POUR ENSEIGNER LA MUSIQUE**

**TOME I**

Thèse présentée  
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de doctorat en Éducation musicale  
pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

FACULTÉ DE MUSIQUE  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

2009

## Résumé

L'objectif de cette recherche était d'explorer les représentations de compétences ainsi que les compétences réelles en enseignement de la musique des enseignants généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne (Suisse). L'enseignement de la musique étant depuis tout temps de la responsabilité des généralistes dans cette région, il s'avérait pertinent de déterminer s'ils se sentent suffisamment compétents pour le faire et à quel degré ils le sont réellement, d'autant plus que les réformes actuelles en Suisse reconsidèrent fondamentalement le modèle d'enseignant idoine pour l'école primaire. À cet effet, le chercheur a procédé par triangulation des instruments de recherche, en proposant un questionnaire à l'ensemble de la population à l'étude ( $N = 721$ , 184 ont répondu), en menant des entrevues auprès d'un échantillon de volontaires ( $n = 21$ ) et en filmant une leçon élaborée pour les besoins de la recherche donnée par 14 volontaires issus des entrevues. Trois experts ont évalué les compétences réelles de ces 14 volontaires. Différents tests de statistique descriptive, corrélationnelle, inférentielle et multivariée ont été opérés pour pouvoir déterminer les représentations de compétences des participants dans leur contexte pluridisciplinaire et pour estimer les relations qui apparaissent entre les représentations de compétences et les compétences réelles. L'analyse de contenu des entrevues a permis d'éclairer les données statistiques obtenues.

Les résultats indiquent que l'Éducation musicale fait partie des disciplines pour lesquelles les généralistes se sentent le moins compétents, surtout lorsqu'ils n'enseignent pas cette discipline. Il appert par contre que les généralistes qui enseignent une discipline – Éducation musicale comprise – se sentent assez compétents pour le faire. Une corrélation significative est apparue entre l'évaluation de la compétence réelle des participants à l'étude et leur sentiment de compétences. Alors que les représentations de compétences sont significativement corrélées avec l'arrière-plan musical des participants, les compétences réelles le sont avant tout avec leur pratique musicale actuelle. Les résultats indiquent également que le modèle actuel d'enseignement de la musique par le généraliste n'est pas à rejeter fondamentalement, mais qu'une collaboration étroite avec un spécialiste pourrait potentiellement améliorer la qualité de l'enseignement musical et pallier les fragilités des généralistes.

## **Abstract**

The purpose of this study was to explore representations of competence, and objectively observed competencies, that generalist, elementary classroom teachers from the French-speaking schools of the Township of Berne, Switzerland, have with regard to music education. For many years, school-based music education in this region has been the responsibility of elementary classroom teachers. It is thus pertinent to determine whether such teachers have representations of themselves as being competent to deliver this educational content and to investigate to what degree independent observers view them as such. The pertinence of this research is highlighted by current educational reform in Switzerland, in which the model of the generalist, elementary classroom teacher, called on to deliver content in a variety of academic areas, is being thoroughly reconsidered. The present study was conducted using a multi-method strategy, involving the triangulation of measures. A questionnaire was proposed to the total population being studied ( $N = 721$ ) from which 184 teachers replied. From that group, a subsample of 21 teachers agreed to take part in an interview, and 14 members of this subsample agreed to be videotaped while teaching a lesson specifically devised for the purposes of the current study. Three experts in music education independently assessed the teaching competencies of these 14 teachers. Descriptive statistics, correlations and inferential analyses were conducted with data from the questionnaire to describe teachers' representations of competence in music education relative to other academic domains and to examine the relations between these representations and the observations conducted by the music education experts. Interview content analysis was conducted to elaborate on information obtained with the questionnaire. Results indicate that music education is one of the areas in which generalist teachers feel least competent, especially when they are not called on to teach the subject. However, when they teach in an area (music education included), generalists perceive greater competence. A significant correlation emerged between the assessments of independent experts of music teaching competence and self-reported representations of teaching competence. Of note is that representations of competence are significantly correlated with the musical background and training of participants, whereas assessments by independent experts of teaching competencies are significantly linked to actual personal musical practice. Overall, these results suggest that the model where music education is imparted by generalists is not necessarily to be rejected. Rather, the suggestion is made that collaboration between generalists and music specialists may strengthen the quality of elementary school music education by compensating for the vulnerabilities of classroom teachers.

## **Avant-propos**

Qu'il me soit permis de remercier sincèrement toutes celles et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réussite de cette thèse de doctorat.

En particulier, je souhaiterais mentionner :

Mme Louise Mathieu, ma directrice de recherche, pour la confiance qu'elle m'a témoignée tout au long de la démarche, pour ses conseils précieux et le temps qu'elle m'a consacré.

Les membres du jury, Mme Denyse Blondin, Mrs Clermont Gauthier, Yves Lacouture et Raymond Ringuette, pour leur lecture attentive, leurs remarques et leur disponibilité à mon égard.

M. George Tarabulsy, pour son intérêt à l'égard de ma recherche et sa disponibilité à partager avec moi ses compétences avérées en recherche quantitative.

Mmes Carole Bellavance, Sylvie Pronovost et M. Bruno Lavoie d'avoir accepté de fonctionner comme experts pour la partie évaluative de mon protocole de recherche.

Tous les enseignants généralistes qui ont accepté de répondre au questionnaire ou de me rencontrer lors des entrevues. Je remercie particulièrement celles et ceux qui ont consenti à être filmés en donnant une leçon imposée par cette recherche.

La Haute école pédagogique (HEP-BEJUNE) qui a instauré le congé de formation, me permettant ainsi de bénéficier de conditions idéales pour mener à bien cette recherche.

La Fondation de l'Université Laval qui m'a décerné une bourse de doctorat.

Mmes Jacqueline Bille et Frédérique Jaccard, pour le temps considérable qu'elles ont consacré à la relecture attentive de mon document.

Par-dessus tout, mon épouse Frédérique et mes enfants Thibault, Clélie et Antonin, pour leur soutien inconditionnel, et la flexibilité qu'ils ont prouvée en acceptant à deux reprises de venir s'établir à Québec pour les besoins de ma démarche doctorale.

# Table des matières

Résumé .....	ii
Abstract .....	iii
Avant-propos .....	iv
Table des matières .....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures .....	ix
Liste des annexes.....	x
Notes.....	xi
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Problématique.....</b>	<b>2</b>
Le généraliste .....	4
Le spécialiste .....	5
Le généraliste assisté du spécialiste .....	6
Le semi-généraliste.....	8
1.1. Problème spécifique.....	8
1.2. Pertinence de la recherche .....	10
1.3. Questions de recherche .....	12
<b>2. Recension des écrits.....</b>	<b>13</b>
2.1. Cadre conceptuel .....	13
2.1.1. Le concept polysémique de compétence .....	13
La compétence réelle.....	14
L'évaluation des compétences réelles.....	15
2.1.2. La notion d'efficacité personnelle perçue des enseignants selon Bandura.....	16
2.1.3. Choix des termes pour cette recherche .....	22
2.2. Cadre méthodologique.....	23
2.2.1. Recherches sur les représentations de compétences en Éducation musicale .....	23
2.2.2. Exemples de recherches menées.....	25
2.2.2.1. Recherche avec questionnaire uniquement.....	25
2.2.2.2. Recherche avec un plan pré-expérimental .....	29
2.2.2.3. Pré-test / post-test avec groupe témoin .....	31
2.2.2.4. Recherche avec questionnaire et entrevue .....	32
2.2.2.5. Recherche avec questionnaire, entrevue et observation .....	33
2.2.2.6. Recherche avec analyse de contenu, questionnaire et entrevue.....	33
2.2.2.7. Recherche ethnographique .....	34
2.2.3. Méthodes de recherche sur les représentations .....	34
<b>3. Méthodologie .....</b>	<b>38</b>
3.1. Participants .....	40
3.1.1. Population des enseignants primaires des écoles francophones du canton de Berne ( $N = 721$ ).....	40
3.1.2. Échantillon pour le questionnaire ( $N = 184$ ) .....	41
3.1.3. Échantillon pour les entrevues ( $n = 21$ ).....	42
3.1.4. Échantillon pour l'observation ( $n = 14$ ).....	47
3.2. Instruments de recherche.....	47
3.2.1. Questionnaire .....	47
3.2.1.1. Élaboration du questionnaire.....	47

3.2.1.2. Procédure .....	48
3.2.1.3. Analyse du questionnaire .....	48
3.2.2. Entrevues .....	51
3.2.2.1. Élaboration du canevas d'entrevue .....	51
3.2.2.2. Procédure .....	52
3.2.2.3. Analyse des entrevues .....	52
3.2.3. Observation .....	53
3.2.3.1. Élaboration de la leçon filmée .....	53
3.2.3.2. Procédure pour la leçon filmée .....	54
3.2.3.3. Élaboration de l'évaluation des leçons filmées .....	54
3.2.3.4. Procédure pour l'évaluation .....	55
3.2.3.5. Analyse des données issues de l'évaluation .....	56
<b>4. Analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>60</b>
4.1. Résultats descriptifs issus du questionnaire .....	60
4.1.1. Situation générale .....	60
4.1.2. Formation et arrière-plan musical .....	62
4.1.3. Sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines .....	64
4.1.4. Sentiment de compétences en enseignement de la musique .....	64
4.1.5. Pour terminer .....	64
4.2. Représentations de compétences pour enseigner la musique .....	65
4.2.1. Sentiment de compétences pour enseigner la musique comparé avec celui pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire .....	65
4.2.1.1. Corrélation entre le sentiment de compétences disciplinaire et l'expérience d'enseignement .....	71
4.2.1.2. Corrélation entre les différents sentiments de compétence disciplinaires .....	72
4.2.1.3. Les représentations de compétences des participants aux entrevues au sujet des différentes disciplines .....	75
Religion/éthique .....	75
Histoire .....	77
Français .....	79
Allemand .....	81
Mathématiques .....	83
Connaissance de l'environnement .....	85
Sciences naturelles .....	87
Géographie .....	88
Éducation artistique .....	89
Activités créatrices manuelles (AC) / Travaux manuels (TM) : ACM .....	91
Activités créatrices textiles (ACT) .....	92
Éducation musicale (EMU) .....	93
Éducation physique et sportive (EPS) .....	97
4.2.1.4. Synthèse des facteurs déterminants issus des entrevues .....	100
4.2.1.5. Données statistiques confirmées par les entrevues .....	101
4.2.2. Le sentiment de compétences pour les différents items générés à partir des activités proposées par le Plan d'études (1994) : analyse item par item .....	104
Item 1 .....	107
Item 2 .....	112
Item 3 .....	117
Item 4 .....	120
Item 5 .....	124
Item 6 .....	127

Item 7.....	131
Item 8.....	134
Item 9.....	137
Item 10.....	142
Item 11.....	145
Item Globalement.....	148
4.2.3. Facteurs déterminants pour le sentiment de compétences en musique .....	154
4.2.3.1. Facteurs ayant déjà été évoqués.....	154
4.2.3.2. Facteurs supplémentaires qui apparaissent au cours des entrevues.....	157
4.2.3.3. Facteurs qui ne sont pas liés au sentiment de compétences.....	166
4.2.4. Arguments des participants au sujet des modèles d'enseignant omni-, pluri- ou monodisciplinaire.....	168
Arguments en faveur du généraliste.....	168
Arguments en faveur du semi-généraliste .....	170
Arguments en faveur du spécialiste .....	170
Arguments contre le spécialiste .....	170
4.3. Les compétences réelles des participants .....	172
4.3.1. Considérations qualitatives .....	176
4.3.2. Conclusion.....	178
4.4. Relation entre les représentations de compétences et les compétences réelles ..	179
4.4.1. Considérations qualitatives .....	181
4.4.2. Différence entre arrière-plan et pratique musicale.....	184
4.4.3. Conclusion.....	185
4.5. Différences entre les participants ayant fait l'École normale et ceux ayant fait la HEP .....	186
4.5.1. Le sentiment de compétences pour l'enseignement de la musique .....	186
<b>5. Discussion et conclusion.....</b>	<b>190</b>
5.1. Réponses à la première question de recherche .....	190
5.2. Réponses à la deuxième question de recherche.....	195
5.3. Réponses à la troisième question de recherche.....	197
5.4. Réponses à la quatrième question de recherche.....	199
5.5. Modèle à prôner.....	200
5.6. Limites .....	203
5.7. Conclusion .....	206
<b>Post-scriptum .....</b>	<b>209</b>
<b>Références .....</b>	<b>211</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>218</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Différences de conséquences entre un enseignant qui doute de ses compétences et un enseignant qui a un sentiment résilient d'efficacité (selon Bandura, 2003).....	19
Tableau 2 : Grille de pondération pour estimer l'arrière-plan .....	44
Tableau 3 : Échantillon des volontaires sélectionnés pour les entrevues .....	46
Tableau 4 : Accord interjuge pour chaque item de la grille d'évaluation .....	57
Tableau 5 : Accord interjuge entre les experts et le chercheur sur les items retenus pour l'évaluation .....	59
Tableau 6 : Nombre de participants qui enseignent ou non les disciplines .....	61
Tableau 7 : Nombre de fois EMU remplacée.....	62
Tableau 8 : Nombre de participants en fonction du nombre d'années de pratique musicale .....	63
Tableau 9 : Moyennes du sentiment de compétences des participants ( $N = 184$ ) pour chaque discipline.....	66
Tableau 10 : Moyennes du sentiment de compétences des participants pour chaque discipline en fonction du fait qu'ils l'enseignent ou non .....	67
Tableau 11 : Corrélation point bisérielle entre le sentiment de compétences pour l'enseignement d'une discipline et le fait de l'enseigner .....	68
Tableau 12 : Moyennes du sentiment de compétences pour chaque discipline en fonction de l'appartenance au groupe 1-3P ou 4-6P .....	70
Tableau 13 : Corrélation entre les données qui permettent d'estimer l'expérience d'enseignement et le sentiment de compétences pour les différentes disciplines.....	71
Tableau 14 : Matrice de corrélations entre les sentiments de compétence par discipline.....	73
Tableau 15 : Solution factorielle après rotation pour les huit sentiments de compétence disciplinaire retenus.....	74
Tableau 16 : Synthèses des facteurs déterminants cités récurrentement dans les entrevues pour expliquer le sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines.....	100
Tableau 17 : Moyennes, médianes et écarts-types des SdC pour les différents items en fonction du groupement des participants .....	105
Tableau 18 : Comparaison des moyennes en fonction des catégories du SFSdC.....	107
Tableau 19 : Comparaison des différentes moyennes entre les participants de la catégorie 2 rencontrés et les autres participants de cette catégorie .....	152
Tableau 20 : Corrélations bivariées entre le SdC des participants et l'évaluation des experts .....	179
Tableau 21 : Résultats de l'évaluation des experts en comparaison avec les représentations des participants .....	180
Tableau 22 : Corrélations entre les SdC, les évaluations et l'arrière-plan ou la pratique musicale .....	184
Tableau 23 : Comparaison des moyennes en fonction de la formation suivie .....	187
Tableau 24 : Items pour lesquels une corrélation significative est apparue entre le SdC et la formation suivie .....	187



## Liste des figures

Figure 1 :	Diagramme selon Bandura (1977) qui illustre la différence entre l'attente d'efficacité et l'attente de but. ....	17
Figure 2 :	Taux d'engagement des enseignants généralistes qui ont répondu au questionnaire.....	41
Figure 3 :	Distribution des participants en fonction du nombre de disciplines enseignées .....	42
Figure 4 :	Nombre de participants qui enseignent ou non les disciplines.....	61
Figure 5 :	Arrière-plan musical des participants en pourcentage .....	63
Figure 6 :	Moyenne du sentiment de compétences des participants ( $N = 184$ ) pour chaque discipline .....	66
Figure 7 :	Moyennes du sentiment de compétences des participants pour chaque discipline en fonction du fait qu'ils l'enseignent ou non .....	67
Figure 8 :	Moyenne du sentiment de compétences des participants pour chaque discipline en fonction de l'appartenance au groupe 1-3P ou 4-6P.....	70
Figure 9 :	Graphique en tuyaux d'orgue de la moyenne des SdC pour les différents items en fonction du groupement des participants .....	105
Figure 10 :	Boxplot du SdC de l'item 1 par catégorie du SFSdC .....	108
Figure 11 :	Boxplot du SdC de l'item 2 par catégorie du SFSdC .....	113
Figure 12 :	Boxplot du SdC de l'item 3 par catégorie du SFSdC .....	117
Figure 13 :	Boxplot du SdC de l'item 4 par catégorie du SFSdC .....	121
Figure 14 :	Boxplot du SdC de l'item 5 par catégorie du SFSdC .....	124
Figure 15 :	Boxplot du SdC de l'item 6 par catégorie du SFSdC .....	128
Figure 16 :	Boxplot du SdC de l'item 7 par catégorie du SFSdC .....	131
Figure 17 :	Boxplot du SdC de l'item 8 par catégorie du SFSdC .....	134
Figure 18 :	Boxplot du SdC de l'item 9 par catégorie du SFSdC .....	138
Figure 19 :	Boxplot du SdC de l'item 10 par catégorie du SFSdC .....	142
Figure 20 :	Boxplot du SdC de l'item 11 par catégorie du SFSdC .....	145
Figure 21 :	Boxplot du SdC de l'item <i>Globalement</i> par catégorie du SFSdC .....	149
Figure 22 :	Nombre de participants attribués aux trois catégories de compétence .....	173
Figure 23 :	Compétence réelle des participants .....	173
Figure 24 :	Répartition des catégories à partir de l'échelle des compétences globales ..	175
Figure 25 :	Répartition des participants en fonction de la catégorie réelle du SdC .....	190
Figure 26 :	Distribution des enseignants en fonction de leur compétence réelle.....	195

## Liste des annexes

Annexe A : Contenus de la formation en Éducation musicale à l'École normale de Bienne et à la HEP-BEJUNE, site de Bienne.....	219
Annexe B : Copie du Plan d'Études (1994).....	221
Annexe C : Questionnaire.....	226
Annexe D : Lettre aux directeurs .....	232
Annexe E : Affiche .....	233
Annexe F : Courriel aux enseignants .....	234
Annexe G : Courriel de rappel .....	235
Annexe H : Regroupement des items par domaine d'activité et compétences globales ..	236
Annexe I : Canevas d'entrevue.....	237
Annexe J : Formulaire de consentement entrevue.....	238
Annexe K : Formulaire de consentement observation.....	240
Annexe L : Transcription des entrevues.....	242
Participant 11 .....	243
Participant 12 .....	255
Participant 13 .....	266
Participant 14 .....	279
Participant 15 .....	292
Participant 16 .....	303
Participant 17H.....	308
Participant 18 .....	328
Participant 21 .....	341
Participant 22 .....	359
Participant 23 .....	373
Participant 24 .....	384
Participant 25 .....	394
Participant 31H.....	407
Participant 32H.....	416
Participant 33 .....	427
Participant 34 .....	434
Participant 35 .....	448
Participant 36H.....	457
Participant 37H.....	470
Participant 38 .....	479
Annexe M : Leçon d'Éducation musicale pour partie <i>observation</i> .....	490
Annexe N : Lettre d'information aux parents .....	491
Annexe O : Grille d'évaluation .....	492
Annexe P : Histogramme des sentiments de compétence disciplinaire.....	493
Annexe Q : Histogramme des sentiments de compétence pour l'enseignement de la musique.....	500
Annexe R : Piste d'explication du facteur Mathématiques - EPS .....	507
Annexe S : Création du score factoriel qui estime le sentiment de compétences pour enseigner la musique (SFSdC).....	508
Annexe T : Création du score factoriel de la compétence réelle (SFCR) .....	509

## Notes

- **Féminin/masculin**

Dans ce document, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes et dans le seul but d'alléger le texte.

- **Majuscules pour signaler les disciplines scolaires**

Afin d'éviter toute confusion, les disciplines scolaires sont systématiquement signalées par une majuscule. Ainsi, lorsqu'il est écrit « Français », il s'agit de la discipline scolaire, mais lorsqu'il est écrit « français », il s'agit de la langue française.

- **Seuil de signification des corrélations**

Toutes les corrélations reportées dans cette thèse sont suivies d'un ou deux astérisques indiquant le seuil de signification. Lorsque le  $r$  est suivi d'un astérisque ( $r^*$ ), la corrélation est significative en deçà du seuil de .05. Lorsqu'il est suivi de deux astérisques ( $r^{**}$ ), la corrélation est significative en deçà du seuil de .01. Une absence d'astérisque indique donc une corrélation qui n'est pas significativement différente de zéro. Les seuils de signification de .005 et .001 ne sont pas précisés, conformément à l'usage en vigueur dans ce type de recherche.

• **Abréviations utilisées dans cette thèse**

ACM	Activités créatrices manuelles
ACT	Activités créatrices textiles
AP	Estimation de l'arrière-plan musical sur une échelle de 0 à 14
BEJUNE	Berne partie francophone, Jura et Neuchâtel
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
DIP	Direction de l'instruction publique
EE	École enfantine
EMU	Éducation musicale
EN	École normale
EPS	Éducation physique et sportive
EPT	Équivalent plein temps
<i>F</i>	Test F de l'analyse de variance (ANOVA)
HEP	Haute école pédagogique
L	Ligne dans la transcription des entrevues
<i>M</i>	Moyenne
<i>Mdn</i>	Médiane
MSA	Measure of Sampling Adequacy
<i>N</i> = 184	Nombre de participants au questionnaire
<i>n</i> = 21	Nombre de participants aux entrevues
<i>n</i> = 14	Nombre de participants pour l'observation
<i>ns</i>	Non significatif
<i>P</i>	Degré primaire s'il est précédé d'un chiffre
<i>P</i>	Participant s'il est suivi d'un code
<i>p</i>	Signification
<i>r</i>	Coefficient de corrélation
<i>SD</i>	Écart-type
SdC	Sentiment de compétences
SFSdC	Score factoriel qui estime le sentiment de compétences en EMU
SFCR	Score factoriel de la compétence réelle attribué par les experts
TM	Travaux manuels
$\rho_l$	Coefficient de corrélation interclasse
-2/+2	Formation spécifique pour l'enseignement à l'école enfantine (EE) et aux deux premières années de l'école primaire (1P-2P)
3-6	Formation spécifique pour l'enseignement dans les trois dernières années du primaire (3P-6P)

## Introduction

Dans les écoles primaires de langue française du canton de Berne<sup>1</sup>, l'enseignant primaire est potentiellement un généraliste *omnidisciplinaire*, ce qui signifie que l'on attend de lui d'être capable d'enseigner toutes les disciplines scolaires, Éducation musicale comprise. Il a suivi une formation en conséquence qui visait à le rendre compétent pour son mandat de généraliste. Aucun spécialiste de l'Éducation musicale n'intervient donc dans les écoles primaires de cette région, mis à part dans de rares cas inhabituels.

Les étudiants en formation à l'enseignement ont de tout temps eu des profils très divers sur le plan de leur bagage musical. Certains ont suivi des cours d'instrument et d'initiation musicale dès leur plus jeune âge, d'autres n'ont eu qu'une Éducation musicale au travers de leur scolarité obligatoire. Or les parcours scolaires varient beaucoup d'un étudiant à l'autre, puisque la musique est souvent optionnelle dès l'école secondaire. Il arrive donc que des étudiants n'aient plus rien vécu de significatif en musique depuis la fin de leur scolarité primaire. Et pourtant, la formation à l'enseignement a toujours eu pour objectif de rendre tous les étudiants capables d'enseigner la musique. Conséquemment, si les enseignants primaires sont habilités à enseigner, c'est que la formation leur a délivré un diplôme attestant leurs compétences.

Le but de cette recherche est d'explorer d'une part le sentiment des généralistes au sujet de leurs compétences pour enseigner la musique et d'autre part d'évaluer leurs compétences réelles pour l'enseigner en fonction des objectifs du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française<sup>2</sup> (1994) du canton de Berne. Plus particulièrement, elle se propose d'estimer la relation qui apparaît entre les représentations que les généralistes ont de leurs compétences et leurs compétences réelles.

---

<sup>1</sup> Le canton de Berne (Suisse) est bilingue, majoritairement germanophone (environ 84%). La partie francophone du canton de Berne se situe surtout dans le Jura bernois. La population du Jura bernois est de 51461 personnes (1<sup>er</sup> janvier 2006). La population francophone de la ville de Bienne et des alentours s'élève à environ 25000 personnes, ce qui représente 40% de sa population générale. La ville de Berne est germanophone, mais elle contient une école cantonale de langue française. Cette étude concerne donc les écoles primaires francophones du Jura bernois, de la ville de Bienne et des alentours ainsi que de la ville de Berne.

<sup>2</sup> Ci-après Plan d'études (1994).

# 1. Problématique

La problématique est divisée en deux sections. La première cherche à poser le problème en définissant les enseignants des écoles primaires de langue française du canton de Berne en lien avec l'évolution actuelle amorcée par les différentes réformes, notamment la tertiarisation de la formation des maîtres, les accords de Bologne ainsi que le concordat HarmoS<sup>3</sup>. La deuxième section part de la relation entre les représentations de compétences et les compétences réelles pour déboucher sur les questions de recherche.

Selon plusieurs études menées en Australie, aux États-Unis et en Angleterre, les généralistes de l'école primaire ont tendance à se dévaloriser en ce qui concerne leurs compétences<sup>4</sup> pour enseigner la musique (Auh, 2004; Austin, 1995; Calouste Gulbenkian Foundation, 1982; Gamble, 1988; Gifford, 1993a, 1993b; Jeanneret, 1994, 1997, 2006; Mills, 1989; Temmerman, 2006). En outre, il semblerait que l'Éducation musicale est la discipline scolaire pour laquelle les généralistes se sentent en règle générale le moins à l'aise (Barnes & Shinn-Taylor, 1988; Holden & Button, 2006; Mills, 1989). Cette situation semble apparaître dans toutes les régions du monde où le généraliste est responsable de l'Éducation musicale (Jeanneret, 2006). En considérant a priori la situation de l'Éducation musicale dans les écoles primaires de langue française du canton de Berne, il est fort probable que les généralistes de cette région révèlent une prédisposition envers l'enseignement de la musique comparable à celle relatée par les études internationales. Toutefois, il est à noter que l'on ne connaît pas véritablement leurs sentiments<sup>5</sup> de compétence, ni leurs compétences réelles pour enseigner la musique à l'école primaire.

---

<sup>3</sup> Le 14 juin 2007, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2007a) crée un concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS). Cet accord sera ratifié « à partir du moment où dix cantons au moins y ont adhéré » (Art. 16), selon toute vraisemblance en 2009. Il concerne diverses dispositions à prendre en vue d'une harmonisation (≠ uniformisation (CDIP, 2007b) des différentes pratiques cantonales dans le domaine de la scolarité obligatoire. Ainsi, HarmoS aura des répercussions sur l'enseignement primaire, notamment de par le fait que tous les enfants entreront à l'école primaire en ayant suivi obligatoirement l'école enfantine, de par la création de « tests de référence destinés à vérifier l'atteinte des standards nationaux » (CIIP, 2007) et de par l'introduction de l'anglais au plus tard dès la 5e primaire. Le profil des enseignants du primaire devra en conséquence être adapté aux nouvelles exigences induites par HarmoS.

<sup>4</sup> La définition utilisée dans le cadre de cette recherche de la notion de compétence est présentée dans le chapitre 2.

<sup>5</sup> Dans cette étude, l'expression *sentiment de compétences* est équivalente à *représentation de compétences*. Elle est utilisée particulièrement lors de la cueillette de données. En effet, le concept de *représentation* semblait davantage nécessiter une explicitation auprès des participants à la recherche.

La majorité des enseignants des écoles primaires de langue française du canton de Berne ont été formés à Bienne, soit à l'École normale – jusqu'en 2002 –, soit à la Haute école pédagogique (HEP-BEJUNE<sup>6</sup>) – depuis 2001. La formation musicale des enseignants du primaire est caractérisée par une acquisition de connaissances et de savoir-faire qui comporte plusieurs domaines : formation instrumentale (dans le répertoire dit classique à l'École normale, dans l'accompagnement de chansons depuis la HEP), chant choral, formation de l'oreille, théorie de la musique, rythmique, production de spectacles musicaux et didactique de l'Éducation musicale. Une description plus précise du contenu des deux formations se trouve en Annexe A.

Actuellement, le modèle du maître généraliste semble être remis en question en Suisse. Certains cantons, à l'instar de Zurich, ont adopté un nouveau modèle d'enseignants semi-généralistes pour s'adapter aux exigences des nouvelles réalités sociales et économiques, mais également « à des exigences en lien avec les accords de Bologne » (Perrin & Wentzel, 2007). Avec l'arrivée de nouvelles disciplines scolaires au primaire (notamment l'introduction de l'anglais dès la 5e primaire), la polyvalence *omnidisciplinaire* des généralistes semble de plus en plus compromise. Dans les faits, les généralistes « ne sont d'ores et déjà plus à même de se charger de l'ensemble des cours d'une classe – et ce, par exemple, en raison de la divergence existant entre le nombre de leçons prévues à leur cahier des charges et celui qu'il faut effectivement dispenser à une classe » (CDIP, 1997, p. 7). Ainsi, l'un des modèles proposés prône une formation qui permettrait aux futurs enseignants de se spécialiser dans un certain nombre de disciplines. À titre d'exemple, le rapport de la CDIP<sup>7</sup> (1997, p. 11) propose qu'au cours de la formation, certaines disciplines soient enseignées, soit à titre obligatoire, soit à titre d'option obligatoire<sup>8</sup>, mais que d'autres disciplines, par contre, soient facultatives et puissent être librement choisies par l'étudiant, selon ses goûts et ses aptitudes. Au vu des exigences particulières de compétences requises pour l'enseignement de la musique, cette discipline scolaire est couramment citée parmi celles qui devraient être à *choix* dans la formation des semi-

---

<sup>6</sup> La Haute École Pédagogique des Cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) est une institution unique de niveau tertiaire (après le lycée). Elle a officiellement ouvert ses portes le 1er août 2001 pour former les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire, tant dans la formation initiale que continue. Pour la formation préscolaire/primaire, trois sites de formation sont proposés : Bienne, Porrentruy et La Chaux-de-Fonds. Pour cette étude, le terme HEP concerne particulièrement le site de Bienne d'où sont issus la majorité des enseignants primaires du Jura bernois.

<sup>7</sup> Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

<sup>8</sup> Ce qui revient à obliger de choisir parmi certaines disciplines.

généralistes. Dans les arguments en faveur de ce modèle émerge, de manière récurrente, la constatation du manque apparent de compétence des enseignants actuels. Mais il s'agit habituellement d'arguments générés par des observations anecdotiques ou par le sens commun et non par un examen systématique de la question. En effet, à l'heure actuelle, aucune étude n'a évalué sur le plan empirique l'efficacité du modèle actuel. Si, à l'issue d'une étude rigoureuse, il s'avérait que la majorité des enseignants généralistes ne sont véritablement pas compétents en enseignement de la musique, les arguments en faveur d'une *spécialisation* s'en trouveraient renforcés. Mais si cette étude tendait à démontrer que la situation actuelle est satisfaisante et l'Éducation musicale dispensée par le généraliste adéquate et de qualité en règle générale, il faudrait affiner le modèle proposé à l'avenir en ajustant les paramètres en conséquence. Aucune décision de changement ne devrait être prise tant que le modèle actuel n'a pas été éprouvé.

Dans les pratiques actuelles, sur le plan international, il existe quatre modèles : (1) le généraliste, (2) le spécialiste, (3) le généraliste assisté du spécialiste et (4) le semi-généraliste. Il convient de préciser, à l'instar de Ward (1993) et Lawson, Plummeridge et Swanwick (1994), qu'il existe des défenseurs acharnés de chacun de ces modèles. Les études qui ont traité de l'un ou l'autre nous permettent de dégager quelques avantages et inconvénients de chacun d'eux.

### **Le généraliste**

Il existe plusieurs arguments en faveur du généraliste pour l'Éducation musicale. Glover & Ward (1993) et Greenberg (1972, cité par Jeanneret, 1996) estiment qu'il n'est pas nécessaire d'avoir des compétences de spécialiste pour être capable de donner un enseignement musical de qualité. L'enseignement de la musique par le généraliste permet à l'enfant de considérer cette discipline comme faisant partie intégrante du curriculum global, et non comme une discipline en marge (Mills, 1989; Stein, 2002). En effet, si tous les généralistes sont tenus de n'enseigner que quelques disciplines valorisées par le curriculum scolaire et qu'ils ont le libre choix pour d'autres disciplines – comme la musique –, le risque est grand, selon Mills (1989), que les élèves ne comprennent pas pourquoi ils devraient considérer la musique comme importante et obligatoire pour eux. Conséquemment, l'importance de la musique peut être augmentée aux yeux de tous si elle est enseignée par le généraliste. En bref, selon Mills (1989), l'enseignement de la musique par le généraliste permet à la musique d'être mieux considérée, autant par les élèves que par les enseignants. De plus, le généraliste ayant une vision globale sur le



développement psychoaffectif et cognitif de l'enfant, peut davantage donner sens aux séquences d'Éducation musicale en les intégrant à tout moment du curriculum scolaire (Ward, 1993). Le généraliste permet donc à la musique d'intervenir lorsque le besoin s'en fait sentir et lorsqu'elle a du sens. Toutefois, le généraliste devant assumer plusieurs disciplines ne peut que difficilement acquérir de grandes compétences musicales, d'autant plus qu'il aurait tendance à se dévaloriser à ce propos. Mills (1989) déclare même que la prédominance des spécialistes s'explique avant tout par le manque de confiance que les généralistes ont dans leurs compétences. Il semblerait de surcroît que le généraliste ait tendance à considérer la musique surtout pour son aspect récréatif (Australian Government, 2005; Bresler, 1994; Morin, 1994; Tom, 2004). Mais même si l'acquisition des compétences requises pour enseigner la musique semble être problématique pour beaucoup d'enseignants, plusieurs auteurs estiment que les généralistes peuvent développer des compétences suffisantes (Davies, 1994; Glover & Ward, 1993; Ward, 1993; Mills, 1989). Plummeridge (1991) déclare même que la meilleure leçon de musique qu'il n'ait jamais vue était donnée par une généraliste. Une autre difficulté pour le généraliste révélée par plusieurs études est le manque de temps institutionnel à la disposition de celui-ci pour vivre de véritables expériences musicales avec les élèves (Jeanneret 1996; Russell-Bowie, 1993).

### **Le spécialiste**

Pour Ball (1986), il est évident que la responsabilité première de l'Éducation musicale incombe au spécialiste, et ce, parce que seul un musicien capable de démontrer une grande habileté musicale peut motiver les élèves à atteindre des compétences élevées en musique. Le spécialiste a l'avantage de pouvoir établir un contact longitudinal avec les élèves, puisqu'il enseigne en général dans toutes les classes d'une école; de plus, il possède un niveau élevé de connaissances spécifiques (Australian Government, 2005). Toutefois, dans les situations où un spécialiste intervient pour la musique, il apparaît couramment que l'enfant et les autres enseignants considèrent ce spécialiste comme n'étant pas un véritable enseignant, membre de l'équipe pédagogique, mais comme un « prestataire de service » (Suchaut, 2000). Fréquemment, lorsqu'un spécialiste est présent dans une école, le généraliste lui confie la responsabilité totale de l'Éducation musicale. Ainsi, l'enfant n'est en contact avec la musique que de manière ponctuelle et isolée (Jeanneret, 2006). Selon Austin (1995), le spécialiste engagé à plein temps doit souvent courir d'une école à l'autre, n'étant présent pour l'élève qu'à moins de 5% de son

horaire. De ce fait, il n'est pas rare que le spécialiste soit confronté à des problèmes de gestion de classe. De plus, selon Stein (2002), le spécialiste doit constamment justifier la place de la musique dans le curriculum, et se battre pour être considéré dans sa position d'enseignant. Le taux de *burnout* parmi les spécialistes est ainsi particulièrement élevé (Ballantyne, 2007). Un autre problème à définir est celui des compétences du spécialiste. Qu'entend-on par spécialiste ? Est-ce un musicien professionnel capable de jouer des morceaux complexes sur son instrument ? Cela ne le rend pas pour autant capable d'enseigner la musique à un groupe d'élèves (Jeanneret, 1996). Il arrive fréquemment que des musiciens professionnels qui enseignent dans les classes soient sujets au « praxis shock<sup>9</sup> » (Ballantyne & Packer, 2004) s'ils n'ont pas développé les compétences spécifiques requises pour cette situation.

### **Le généraliste assisté du spécialiste**

Selon plusieurs études, la majorité des généralistes demandent l'assistance d'un spécialiste pour l'Éducation musicale (Barnes & Shinn-Taylor, 1988; Gifford, 1993a; Holden & Button, 2006; Vandenberg, 1991). Duling (2003) conclut son étude sur les perceptions des étudiants en formation d'enseignement en proposant, pour le bien des élèves, que les généralistes et les spécialistes collaborent ensemble. Déjà Picerno (1970b) proposait que l'Éducation musicale soit dispensée par le généraliste et par le spécialiste, en fonction des compétences spécifiques requises dans les différents domaines de la musique. Garretson (1976) recommandait également qu'une véritable collaboration soit élaborée entre le spécialiste – le consultant en musique – et le généraliste. Selon Ballard (1990), plusieurs écoles, désirant véritablement intégrer la musique (et les arts) dans le curriculum quotidien, ont favorisé son enseignement par le généraliste en utilisant le spécialiste comme soutien du généraliste. Ainsi, le spécialiste propose des expériences artistiques adéquates et stimulantes aux élèves en présence du généraliste qui cherche alors à les intégrer dans son enseignement quotidien. Holden & Button (2006) déclarent que le spécialiste peut offrir au généraliste un soutien lui permettant de développer ses compétences par une pratique musicale effective, cette dernière étant considérée par les chercheurs comme une condition sine qua none pour améliorer l'enseignement de la musique. Glover & Ward (1993) ainsi que Mills (1989) estiment que la responsabilité première de l'Éducation musicale doit être portée par le

---

<sup>9</sup> Le concept de « praxis shock » se réfère à l'écart qui apparaît entre l'attente d'un futur enseignant et la réalité du terrain qu'il rencontre par la suite.

maître de classe, c.-à-d. le généraliste; toutefois, ils pensent que la présence du spécialiste en complémentarité permettrait aux enfants ayant des besoins spécifiques – auxquels le généraliste ne peut pas répondre – d'obtenir un soutien adéquat. Il semblerait que ce modèle soit prôné par plusieurs chercheurs en conclusion d'études menées dans les écoles primaires pour faire état de la situation de l'Éducation musicale (Holden & Button, 2006; Jeanneret, 2006; Russell-Bowie, 1993). Gamble (1988) situe son plaidoyer pour la collaboration entre le généraliste et le spécialiste selon un point de vue inversé, ainsi elle déclare que le généraliste doit impérativement être considéré comme un allié du spécialiste pour pouvoir intégrer la musique dans le curriculum quotidien. Elle estime que le généraliste ne doit pas porter la responsabilité de la totalité de l'Éducation musicale. Toutefois, le généraliste étant responsable des savoirs fondamentaux, il peut, en l'intégrant dans son enseignement, permettre aux élèves de considérer la musique comme faisant également partie des savoirs fondamentaux. Nonobstant, la collaboration, même si elle s'avère très cohérente, est assez contraignante, puisqu'elle nécessite – au-delà du temps d'enseignement partagé – un temps institutionnel de rencontres de planification entre le spécialiste et le généraliste. De plus, le risque apparaît, lorsqu'un spécialiste est présent dans une école, que le généraliste ne se sente plus concerné par l'enseignement de la musique (Saunders & Baker, 1991). Finalement, les exigences spécifiques de la formation musicale des généralistes ne s'en trouvent pas vraiment diminuées. A cet égard, Glover et Ward (1993, p. 11) ont cherché à établir un référentiel des compétences requises de la part d'un tel généraliste. Celui-ci doit avoir développé les compétences suivantes :

- (1) Être un modèle d'auditeur sensible et attentif, capable de réagir aux sons, à leur qualité et à la musique.
- (2) Avoir une approche imaginative et un enthousiasme manifeste pour une grande variété de musiques, incluant les productions des enfants.
- (3) Avoir une pratique musicale personnelle, capable d'interagir et de communiquer musicalement, même à un niveau élémentaire.
- (4) Pouvoir planifier un apprentissage musical progressif à l'intérieur du curriculum global pour chaque enfant.
- (5) Planifier, introduire et conduire des activités musicales variées dans sa classe.
- (6) Répondre à l'effort musical de l'enfant, en identifiant ses besoins et en ajustant les moyens pour y répondre.
- (7) Estimer les progrès et évaluer l'enseignement et l'apprentissage en musique.

(8) Utiliser le vocabulaire spécifique au contexte musical en toute confiance.

Selon les auteurs, ces qualités ne sont pas exceptionnelles : tout adulte devrait être en mesure de développer de telles compétences.

### **Le semi-généraliste**

Le modèle du maître semi-généraliste au primaire est en voie de conceptualisation depuis plusieurs années en Suisse. Ce modèle proposerait de former les enseignants dans un nombre limité de disciplines, et non dans toutes les disciplines, comme c'est actuellement le cas pour la formation des enseignants primaires. Il s'agirait toutefois de veiller à garantir le fait « que l'enseignant dispose, dans une classe, d'un nombre d'heures de présence suffisant pour exercer un travail de formation et d'éducation » (CDIP, 1997, p. 11). Plusieurs avantages sont mis en exergue par ce modèle, principalement celui de pouvoir « donner aux enseignants le sentiment de maîtrise des domaines enseignés » (CDIP, 1997, p. 25). Il est légitime de s'interroger sur le sort réservé aux disciplines qui nécessitent des compétences particulièrement contraignantes, comme c'est le cas en musique. Si les étudiants peuvent choisir (outre un certain nombre de disciplines *fondamentales* obligatoires) les disciplines dans lesquelles ils se sentent le plus à l'aise, n'y a-t-il pas un risque prononcé de provoquer une pénurie d'enseignants formés spécifiquement dans cette branche ? Quel serait alors le sort de la musique dans les écoles dont aucun enseignant n'aurait été formé spécifiquement pour cela ? Qu'advient-il des écoles à degrés multiples, ou des petites écoles ? Il semble difficile d'espérer que les compétences des enseignants s'ajustent comme les pièces d'un puzzle. De nombreuses questions sur les répercussions de ce modèle restent encore en suspens.

### **1.1. Problème spécifique**

Les recherches antérieures n'ont pas évalué les compétences des généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne pour enseigner la musique. Elles concernent surtout les généralistes d'autres pays, majoritairement anglophones. Il faut préciser que le terme *généraliste* est utilisé pour décrire un enseignant de l'école primaire habilité à enseigner toutes les disciplines. Mais la formation dans les différentes disciplines varie notablement d'une région à l'autre. Ainsi, à titre d'exemple, les enseignants généralistes de Floride ont durant leur formation un cours d'un seul semestre de musique à raison de trois heures hebdomadaires (Byo, 1997); ceux du Manitoba (Université de Winnipeg) n'ont qu'un cours de 18 heures (Morin, 1994); ceux d'Australie (Université de

Melbourne), 12 heures (Jeanneret, 2006) et ceux d'Ontario (Université d'Ottawa), 39 heures d'enseignement pour les quatre arts, ce qui représente – dépendamment du professeur et de son champ d'expertise – plus ou moins huit heures en musique sur toute leur formation (J. Bolduc<sup>10</sup>, communication personnelle, 18 octobre 2007). A la HEP-BEJUNE, si l'on additionne les moments de rencontre musicale durant les trois ans, on obtient un total d'environ 280 heures de formation. Nous pouvons donc supposer que les compétences musicales des généralistes varient significativement en fonction des formations suivies. Comme le souligne Ballard (1990), les quelques cours en arts suivis par les généralistes aux États-Unis ne suffisent pas pour générer des expériences suffisamment significatives. La formation dispensée aux enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne semble être à mi-chemin entre une formation minimale et une formation de spécialiste<sup>11</sup>. Le terme *généraliste* est donc utilisé de manière uniforme sans avoir la même implication de compétence d'une région à l'autre.

Les recherches menées sur les généralistes ont, pour la plupart, débouché sur un constat de manque de compétences en musique. Toutefois, la majorité de ces études ont enquêté sur les représentations que les enseignants avaient de leurs compétences, sans vérifier leurs compétences réelles. En effet, l'étude des représentations ne permet pas de mesurer les aptitudes d'une personne, mais de percevoir sa « croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes » (Bandura, 2003, p. 64).

Bandura (2003), en définissant l'expérience vicariante comme outil agissant pour faciliter le sentiment d'efficacité, déclare que les individus se comparent souvent à des pairs pour estimer leurs compétences. Cette tendance se révèle a fortiori dans les activités qui n'ont pas de mesure absolue de compétence, à l'instar de l'enseignement. Les enseignants sont donc enclins à évaluer leurs aptitudes en fonction des réalisations des collègues. Or, leur évaluation d'auto-efficacité « varie fortement en fonction de ceux qui sont choisis pour établir la comparaison sociale » (p.135). Il est en conséquence aisé d'imaginer que les généralistes qui se comparent à des collègues ayant développé de grandes aptitudes musicales peuvent se sentir rabaissés dans leurs propres compétences. Il semble de

---

<sup>10</sup> Jonathan Bolduc, professeur à l'Université d'Ottawa, est responsable du cours.

<sup>11</sup> Sans tenir compte du fait que les formations de spécialistes posent des exigences préalables de formation musicales.

surcroît que la musique est une discipline pour laquelle les compétences des collègues paraissent particulièrement visibles. En effet, les divers événements organisés par l'école offrent régulièrement l'occasion aux enseignants de manifester leurs compétences musicales aux yeux de tous. De plus, le simple fait de passer à côté de la salle de musique révèle les aptitudes musicales du collègue qui enseigne : on l'entend chanter ou accompagner à l'instrument.

Conséquemment, selon Garretson (1976) et Barnes & Shinn-Taylor (1988), les généralistes qui se sentent compétents en musique enseignent cette discipline, alors que ceux qui se sentent incompetents vont tout faire pour l'éviter. Il faut définitivement distinguer le fait de se *sentir* compétent de celui d'*être* compétent. En effet, des études ont démontré que l'on trouve des enseignants compétents en musique toutefois très réticents à l'idée de devoir enseigner cette discipline (Jeanneret, 1996). Le problème se situe dans l'écart entre les représentations de compétences et les compétences réelles d'une personne. Si, comme l'affirme Maurice (2002), les déclarations verbales ne sont à elles seules qu'un observable peu fiable de la pensée de celui qui les exprime, on peut a fortiori imaginer qu'elles ne révèlent que partiellement les compétences réelles de la personne interrogée.

En Éducation musicale, il semblerait qu'aucune étude n'ait estimé la relation entre les représentations de compétences et les compétences réelles des enseignants. Pour pouvoir évaluer les compétences réelles des généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne, une telle étude semblait donc s'imposer. En outre, aucune étude n'a pour l'heure évalué les différences de compétences en Éducation musicale entre les enseignants issus de l'ancienne formation et ceux issus de la HEP.

## **1.2. Pertinence de la recherche**

La création des Hautes Écoles pédagogiques (HEP) qui remplacent les anciennes Écoles normales dès les années 2000 en Suisse avait pour enjeu « d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, d'assurer la reconnaissance des diplômes au niveau fédéral et leur compatibilité avec les diplômes européens, ou encore de favoriser la mobilité professionnelle » (Perrin & Wentzel, 2007). Prochainement, avec la ratification de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS), plusieurs adaptations de la profession enseignante aux « exigences de demain » (CDIP, 2007c) se profilent. Aussi, Perrin & Wentzel (2007) annoncent-ils une « possible évolution du profil et

du statut des enseignants préscolaires et primaires, actuellement formés en tant que généralistes » en s'interrogeant de la manière suivante : « Faut-il donner une nouvelle coloration de semi-généralistes aux futurs enseignants certifiés par la HEP-BEJUNE ? » (pp. 3-4). Mais il paraît opportun, avant de dessiner un nouveau profil des enseignants primaires, de faire un bilan de la situation actuelle, particulièrement en ce qui concerne les compétences pluridisciplinaires des généralistes, qu'ils soient issus de l'ancienne formation ou de la HEP. Seul un tel bilan devrait permettre d'envisager les colorations idoines à proposer pour l'avenir. En tant que formateur en didactique de l'Éducation musicale, le chercheur est fréquemment interpellé par les enseignants du primaire concernant la difficulté qu'ils ont à enseigner la musique, surtout en raison de leurs compétences qu'ils estiment insuffisantes. Par conséquent, cette étude devrait permettre d'évaluer la réalité du terrain. En effet, si les compétences des généralistes s'avèrent insuffisantes pour leur permettre d'enseigner la musique, il paraît opportun de s'interroger sur l'avenir du profil des enseignants en reconsidérant le statut du généraliste; si celui-ci n'est pas compétent pour enseigner la musique, s'il cherche toutes les occasions de remplacer l'Éducation musicale par une autre discipline (Barnes & Shinn-Taylor, 1988, p. 290) ou s'il ne considère cette discipline que sous son aspect récréatif (Australian Government, 2005; Bresler, 1994; Morin, 1994), alors il faut en effet considérer d'autres avenues. Mais si, au contraire, la situation actuelle – de manière générale – semble satisfaisante, les réflexions autour du profil à venir des enseignants du primaire pourront prendre en compte les avantages de l'Éducation musicale dispensée par le généraliste, en adaptant les nouvelles exigences liées notamment à HarmoS tout en maintenant le potentiel de la polyvalence pluridisciplinaire.

De plus, la formation à la HEP (site de Bienne) présente des changements notables en Éducation musicale en comparaison avec celle de l'ancienne École normale. Les exigences de compétences à acquérir sont significativement plus élevées que celles de l'ancienne formation. Elles sont d'ailleurs couramment considérées – par les enseignants du terrain – comme disproportionnées pour des généralistes. Cette étude permet en conséquence d'évaluer la nouvelle formation en comparaison avec l'ancienne. Les premiers enseignants formés par la HEP-BEJUNE ont débuté leur carrière en 2004. Il y a donc une population considérable de *nouveaux* enseignants qui devrait offrir un échantillonnage représentatif pour évaluer les différences de compétences et de représentations de compétences entre les enseignants issus des deux formations.

### 1.3. Questions de recherche

Partant du présupposé que (1) les généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ont une formation conséquente en musique, (2) ils auraient tendance à se dévaloriser en ce qui concerne leurs compétences pour enseigner la musique et (3) aucune étude à ce jour n'a évalué leurs compétences réelles, nous pouvons formuler trois questions de recherche :

1. Quelles représentations les enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ont-ils de leurs compétences pour enseigner la musique ?
2. Quelles sont les compétences réelles des enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne pour enseigner la musique en fonction des objectifs du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994) ?
3. Quelle relation y a-t-il entre les représentations de compétences et les compétences réelles en musique des généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ?

En outre, puisqu'aucune étude n'a évalué à ce jour les différences de compétences entre les enseignants issus de l'ancienne formation et ceux issus de la HEP, nous pouvons ajouter une 4<sup>ème</sup> question de recherche :

4. Y a-t-il une différence significative en ce qui concerne les compétences en enseignement de la musique entre les généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne issus de l'ancienne formation et ceux issus de la HEP ?

Les réponses à ces questions devraient notamment permettre de déterminer quel modèle d'enseignant doit être prôné afin d'optimiser l'Éducation musicale à l'école primaire.



## 2. Recension des écrits

Ce chapitre cherche à situer le cadre conceptuel et méthodologique de cette recherche. Dans la première section, il définit le concept de compétence selon l'approche de Le Boterf ainsi que la théorie de l'efficacité personnelle perçue de Bandura, présentée comme fondement de la réflexion sous-jacente à la notion de représentation de compétences. La deuxième section présente les différentes études menées au sujet des représentations de compétences en Éducation musicale et cherche à ancrer la méthodologie choisie pour cette recherche dans son cadre méthodologique.

### 2.1. Cadre conceptuel

#### 2.1.1. Le concept polysémique de compétence

Les définitions différentes – complémentaires ou opposées – du concept de compétence ne manquent pas. Quelques définitions réduisant la compétence à une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être – ou d'attitudes – ont été proposées et peuvent paraître séduisantes par leur opérationnalisation potentiellement limpide, puisqu'elles permettent finalement de décrire la compétence en établissant une liste d'activités et de tâches énumérées. Mais comme le déclare Le Boterf (2004, p. 45), « cette approche se révèle impropre à rendre compte de la compétence considérée comme un processus ». Car c'est bien d'un processus qu'il s'agit lorsque l'on parle de compétence. Un processus cognitif et un processus d'actions liées au contexte spécifique de la situation dans laquelle la compétence doit se manifester. Ainsi, « la définition de la compétence peut varier selon les organisations et les situations de travail. De ce point de vue, il n'existe donc pas une seule définition pertinente » (Le Boterf, 2004, p. 63).

On dira alors qu'une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais qu'elle « se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir » (MEQ, 2001, p. 51) dans un contexte spécifique. Dans les termes de Le Boterf (2004), on reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence, si elle

- (1) sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources...),
- (2) pour gérer un ensemble de situations professionnelles, chacune d'entre-elles étant définie par une activité clé à laquelle sont associé[e]s des exigences professionnelles (ou critères de réalisation de l'activité),
- (3) afin de produire des résultats (service, produits) satisfaisants à certains critères de performance pour un destinataire (client, usager, patient...). (p. 70)

Le Boterf (2004) parle alors de *savoir-agir* qu'il distingue explicitement du *savoir-faire*, ce dernier pouvant se limiter à la simple exécution d'une opération ou d'un ensemble d'opérations, à l'application des instructions ou au respect étroit des consignes dans un cadre à prescription stricte. L'enseignement est un contexte qui correspond davantage à une situation à prescription ouverte, qui nécessite précisément un *savoir-agir* – c.-à-d. *savoir quoi faire et quand* – et réagir. Ainsi, le *savoir-faire* est classé parmi les ressources à disposition de la personne qui agit avec compétence. Le lien entre les ressources et la compétence se définit alors comme suit : « La compétence d'un professionnel ne se limite pas aux ressources (connaissances, capacités cognitives, ressources émotionnelles, aptitudes physiques, savoir-faire...) qu'il possède, mais [se définit par] sa capacité à les combiner et à les mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier » (Le Boterf, 2004, p. 83). Lasnier (2000) rejoint ces considérations, puisqu'il définit la compétence comme « un *savoir-agir* complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun » (p. 32).

Le Boterf (2004) établit une dimension supplémentaire à sa définition en déclarant que la compétence peut être considérée comme une résultante de trois facteurs :

- (1) le *savoir agir* qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux...),
- (2) le *vouloir agir* qui se réfère à la motivation et à l'engagement personnel du sujet,
- (3) le *pouvoir agir* qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu. (p. 143)

### **La compétence réelle**

La compétence réelle, à l'instar de tous les processus cognitifs, n'est pas perceptible directement. On ne peut y accéder que par le détour de ses manifestations (Le Boterf, 2004, p. 78). Mais, comme le souligne Legendre (2007) :

Une compétence ne peut être directement appréhendée à partir de ses seules manifestations observables. Seuls sont observables les comportements et performances qu'elle engendre. Elle n'est pas la performance, mais ce qui la sous-tend. [...] Ce que l'on peut au mieux observer est l'activité du sujet en situation, mais la compétence, elle, demeure invisible. (p. 170)

De plus, selon Bandura (2003), « on ne devrait utiliser qu'avec circonspection la performance comme indice pur de l'aptitude réelle, parce que la performance est habituellement confondue avec les facteurs motivationnels, autorégulateurs et émotionnels, qui ne relèvent pas de l'aptitude » (p.111). En conséquence, parler d'évaluation des compétences réelles est un abus de langage puisque ce qui est évalué n'est en réalité qu'une interprétation subjective des manifestations de ces compétences. Mais cela ne signifie pas pour autant que la compétence réelle n'existe pas.

### **L'évaluation des compétences réelles**

Le Boterf (2004) propose trois approches possibles pour évaluer les compétences, approches qui peuvent être choisies ou combinées selon les situations.

- **(1) L'entrée par les performances**

Cette approche consiste à « inférer qu'il y a compétence si des résultats sont atteints selon certains critères de performance » (p. 133). Il semble évident que cette approche est délicate et difficile à opérationnaliser dans le contexte de l'enseignement, puisque la notion même de résultats à atteindre est sujette à controverse et ne peut pas se réduire notamment à la réussite des élèves. Comme le déclare Bandura (2003), la circonspection est requise.

- **(2) L'entrée par les situations professionnelles**

Cette approche consiste à « inférer qu'il y a compétence si le déroulement de l'activité professionnelle correspond à un ensemble d'exigences professionnelles. Le sujet doit « démontrer » sa compétence par l'exercice d'une activité en conformité à des critères, spécifications ou standards » (p. 135). Pour Le Boterf (2004), il s'agit de la « mise en scène d'une situation d'évaluation » pour permettre à la compétence réelle d'offrir une certaine visibilité. « Cette entrée porte sur la reconnaissance du schème opératoire construit par la personne pour réaliser l'activité prescrite ou réagir à un événement. [...] Elle concerne la pratique réelle, singulière mise en œuvre » (p. 138). Une des conditions définies par l'auteur pour que ce type de validation puisse fonctionner est que celle-ci soit collégiale, c.-à-d. qu'elle puisse gagner en objectivité en utilisant l'intersubjectivité. L'évaluation relève alors d'un consensus. « C'est l'appréciation portée par les experts d'une profession. Il faut de l'expérience accumulée pour pouvoir l'émettre avec légitimité » (p. 138).

- **(3) L'entrée par les ressources**

L'auteur estime qu'il s'agit de l'entrée la plus classique. « Elle consiste à s'assurer que les personnes possèdent bien les connaissances, les capacités, les modes de raisonnement, les aptitudes physiques, etc. qui sont nécessaires pour gérer les situations professionnelles [...] du métier considéré » (p. 141). Mais ce type d'évaluation ne permet pas de conclure à la compétence. Tout au plus permet-il de « repérer dans quelle mesure des conditions indispensables à la compétence sont réunies » (p. 142).

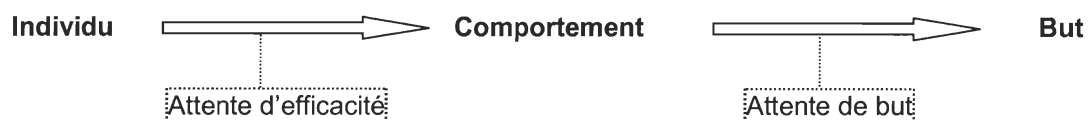
### **2.1.2. La notion d'efficacité personnelle perçue des enseignants selon Bandura**

Comme le rappellent Tschannen-Moran, Hoy et Hoy (1998), plusieurs définitions de la notion d'efficacité des enseignants ont été proposées depuis l'apparition de ce concept dans les années soixante-dix, les unes concernant avant tout la croyance des enseignants d'être capables de contrôler ou d'influencer la réussite et la motivation des élèves, et les autres, à l'instar de Bandura (1977), décrivant avant tout le processus cognitif par lequel des personnes construisent des croyances sur leur capacité à accomplir une tâche selon un but fixé. La coexistence de ces définitions différentes, mais entremêlées, a contribué, selon Tschannen-Moran et al. (1998), au manque de clarté conceptuelle autour de la nature même de l'efficacité de l'enseignant.

Les thèses développées par Bandura semblent depuis lors former une théorie à laquelle de multiples auteurs et chercheurs se réfèrent pour définir le concept d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité. Les termes *représentation* ou *sentiment de compétences* utilisés dans le cadre de cette recherche rejoignent la définition que propose Bandura de l'*efficacité personnelle perçue* ou de la *croyance d'efficacité personnelle*.

Initialement, Bandura (1977) met en perspective un individu et le but que celui-ci veut ou doit atteindre. Il déclare que c'est au travers des représentations cognitives du but à atteindre que la personne peut générer et inciter ses comportements. La Figure 1 reproduit le diagramme proposé par l'auteur pour illustrer ce cheminement cognitif.

**Figure 1 : Diagramme selon Bandura (1977) qui illustre la différence entre l'attente d'efficacité et l'attente de but.**



L'*attente de but* peut-être définie comme l'estimation d'une personne qu'un comportement donné peut conduire vers un but, alors que l'*attente d'efficacité* correspond à la conviction d'une personne d'être capable d'exécuter le comportement nécessaire pour atteindre ce but. L'intensité de l'attente d'efficacité va déterminer si la personne va même tenter de faire face à une situation donnée. Plus la croyance d'efficacité est élevée, plus l'effort fourni est conséquent. Ainsi, si une personne possède les aptitudes appropriées, ses attentes d'efficacité représentent l'élément phare pour guider ses choix d'activités, l'intensité de son engagement et son degré de persévérance lors d'une situation stressante.

Plus récemment, Bandura (2003) définit l'*attente d'efficacité* par l'appellation *efficacité personnelle perçue*, celle-ci étant considérée comme « une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir d'innombrables buts » (p. 63). En s'appuyant sur plusieurs études, Bandura estime que « l'efficacité personnelle perçue contribue fortement aux performances, quelles que soient les aptitudes en présence » (p. 63). L'efficacité personnelle d'un enseignant « repose sur beaucoup plus d'éléments que la seule aptitude à transmettre le sujet » (p. 367) et ne se résume pas à sa « somme de connaissance disciplinaire » (Fives & Buehl, 2008). Cela ne signifie pas que les sous-aptitudes ne sont pas nécessaires pour pouvoir enseigner de manière efficace. Bandura (2003) estime qu'un fonctionnement efficace nécessite « à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser » (p. 63). Cela signifie que « les croyances d'efficacité seules peuvent élever et maintenir la motivation d'une personne, mais elles ne produiront pas de performances remarquables si les sous-aptitudes nécessaires à l'*agentivité*<sup>12</sup> personnelle sont complètement absentes » (p. 97). En résumé, l'efficacité personnelle d'un enseignant correspond à ce qu'il croit pouvoir faire de ses aptitudes dans des situations d'enseignement variées. Dans la situation où les

<sup>12</sup> L'*agentivité* se définit en psychologie par le fait d'être l'auteur de ses propres actions.

sous-aptitudes sont manquantes, l'effet proactif des croyances d'efficacité contribue au développement de celles-ci. En effet, l'efficacité perçue participe « à l'acquisition de connaissances et au développement de sous-aptitudes, autant qu'elle s'appuie sur elles pour construire de nouveaux comportements » (p. 97).

S'appuyant sur le principe que le tout est plus que la somme des parties, Bandura déclare que la mesure de l'efficacité personnelle ne peut pas se réduire à une fragmentation de plusieurs sous-aptitudes décontextualisées. En effet, « les croyances d'efficacité peuvent être élevées pour les sous-aptitudes, mais basses pour leur utilisation combinée dans des situations difficiles » (p. 65). Pour estimer la croyance d'efficacité personnelle des enseignants, il est donc nécessaire de ne pas fractionner et décontextualiser la compétence globale de l'enseignement en sous-aptitudes artificielles. Ceci impose de définir clairement le domaine d'enseignement étudié, en l'occurrence l'Éducation musicale, et de « bien analyser conceptuellement ses différentes facettes, les capacités auxquelles l'individu fait appel, et la gamme des situations auxquelles ces dernières peuvent s'appliquer » (p. 71).

L'objectivation des croyances d'efficacité personnelle permet aux enseignants d'agir sur leurs performances futures, car « les croyances d'efficacité modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation et son maintien, ainsi que les états émotionnels » (p. 66). Les conséquences sont donc importantes, puisqu'un enseignant qui doute de ses compétences dans un domaine particulier va mettre en place des stratégies d'évitement, alors que s'il a un sentiment résilient d'efficacité, il va améliorer de diverses manières le fonctionnement cognitif dans ce domaine (p. 66). Le Tableau 1 illustre les différences de conséquences, selon Bandura, entre les deux types de croyance d'efficacité personnelle. Ces conséquences « apportent une confirmation substantielle à la conception selon laquelle les croyances d'efficacité personnelle contribuent activement aux réussites humaines plutôt qu'elles n'en sont que des prédictes inertes » (p. 66).

**Tableau 1 : Différences de conséquences entre un enseignant qui doute de ses compétences et un enseignant qui a un sentiment résilient d'efficacité (selon Bandura, 2003)**

<b>Enseignant qui doute de ses compétences</b>	<b>Enseignant qui a un sentiment résilient d'efficacité</b>
Difficulté à se motiver	Fixation de buts stimulants
Diminution de l'effort	Investissement de beaucoup d'efforts
Stratégies d'évitement et abandon rapide	Augmentation des efforts en cas d'échec ou de recul
Aspirations réduites	Focalisation sur la tâche
Faible implication vis-à-vis des objectifs	Maintien d'une forte implication à l'égard des buts fixés
Appesantissement sur <ul style="list-style-type: none"> <li>• les insuffisances</li> <li>• les difficultés de la tâche</li> <li>• les conséquences problématiques de l'échec</li> </ul>	Raisonnements stratégiques en face des difficultés
Ces pensées <ul style="list-style-type: none"> <li>• ruinent les efforts</li> <li>• ruinent la pensée analytique</li> <li>• distraient son attention de la meilleure manière d'exécuter les activités</li> <li>• l'orientent vers ses insuffisances personnelles et les malheurs éventuels</li> </ul>	Ces raisonnements lui permettent d'aborder les menaces ou les stressseurs potentiels avec la confiance qu'il peut exercer un certain contrôle sur eux
Assimilation entre performance insuffisante et aptitude déficiente	Attribution de l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès
Difficulté à retrouver un sentiment d'efficacité personnelle à la suite d'un échec ou d'une performance amoindrie	Récupération rapide du sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance
Victime désignée du stress et de la dépression	Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression

Quels sont les phénomènes sous-jacents aux apparentes discordances entre le jugement d'efficacité et l'action, ou entre les représentations de compétences et les compétences réelles ? Bandura propose une analyse des sources qui peuvent entraîner de telles incohérences. En premier lieu, il convient de préciser qu'elles n'impliquent pas nécessairement une erreur de jugement, un mensonge ou même une conception excessive des propres compétences de la part de l'individu. Bandura estime même qu'une croyance optimiste en l'efficacité personnelle est une nécessité, non un défaut de caractère, car, en effet, de telles évaluations « accroissent les aspirations et soutiennent la motivation d'une manière qui permet aux gens de tirer le meilleur parti de leurs talents »

(p. 113). En d'autres mots, ces personnes optimistes sont « plus orientées vers les défis qu'elles s'imposent que vers le maintien de la consistance entre croyance et comportement » (p. 76). À l'inverse, les personnes trop réalistes abandonnent facilement l'entreprise, « baissent les bras prématurément ou deviennent sceptiques sur leurs possibilités d'effectuer d'importants changements » (p. 113). Quoi qu'il en soit, ces contradictions peuvent provenir notamment d'évaluations déficientes, d'ambiguïtés des exigences de la tâche ou des niveaux de performance, d'un non-respect des conditions où la pensée est liée à l'action ou alors de discordances réelles entre la pensée autoréférente et l'action (p. 98).

La notion d'ambiguïté de la tâche ou d'objectifs imprécis semble particulièrement pertinente eu égard au sujet de l'Éducation musicale dans la situation de la présente recherche. En effet, le Plan d'études (1994) propose des objectifs de sensibilisation pour l'Éducation musicale qui n'impliquent pas forcément une tâche clairement définie. On peut aisément imaginer que les exigences de l'enseignement de la musique ne sont pas explicitement discernables pour les généralistes. Ainsi, comme l'affirme Bandura, « si on ignore les exigences qui doivent être satisfaites pour réaliser une activité donnée, on ne peut pas juger correctement si on a les aptitudes requises pour cela » (p. 102). Il ne serait dès lors pas surprenant que les représentations des généralistes au sujet de leurs compétences pour enseigner la musique ne soient pas liées à des objectifs clairement définis pour eux. On peut conséquemment s'imaginer que des enseignants élaborant leurs propres objectifs imprécis ou minimaux aient un sentiment de compétences élevé qui soit en discordance avec l'évaluation opérée par contre en fonction d'objectifs précis et normatifs. En effet, selon les mots de Bandura, si les enseignants « ne visent rien de particulier ou s'ils ne peuvent pas contrôler leur performance, ils ne savent pas vraiment quelles aptitudes utiliser, quelle quantité d'effort mobiliser, combien de temps le maintenir, et à quel moment modifier leur stratégie » (p. 104). L'évaluation que de tels enseignants font de leurs compétences personnelles est alors peut-être exacte, mais ceux-ci ont une conception erronée des exigences de la tâche qu'est l'enseignement de la musique. Lorsque ces enseignants sont évalués par des experts en Éducation musicale, il y a de fortes chances que surgisse une discordance entre leur représentation de compétences et l'évaluation, parce qu'ils « agissent à partir de critères différents de ce qui constitue une bonne performance » (p. 110).



Une autre source de discordance peut provenir de l'appréciation des enseignants de leur efficacité personnelle dans une activité nouvelle pour eux. En effet, ils ont alors « tendance à évaluer leur efficacité personnelle en se basant partiellement sur la connaissance de leurs capacités dans des situations semblables. Cependant, l'apparence de ressemblance ou de dissemblance peut être trompeuse » (p. 110). Dans la situation de la présente recherche, si l'on se représente un généraliste qui doit évaluer ses compétences pour un domaine de l'Éducation musicale qu'il n'a jamais abordé – par exemple l'improvisation –, on peut imaginer en effet qu'il se réfère à ces expériences vécues dans un autre domaine de la musique – par exemple le chant – pour s'autoévaluer. Toutefois, il est évident que les compétences requises pour enseigner l'improvisation musicale ne sont pas les mêmes que pour enseigner le chant, bien que les deux activités fassent partie de l'Éducation musicale. Selon Bandura, « en l'absence d'expérience personnelle, l'évaluation d'efficacité est facilement influencée par tout exemple passé de comportement efficace ou inefficace qui vient spontanément à l'esprit » (p.110). C'est ainsi que ces enseignants peuvent évaluer leur efficacité « avec une connaissance insuffisante des capacités qu'exigent certaines activités » (p. 122).

Si la théorie de Bandura permet de clarifier la notion d'efficacité personnelle, elle révèle également la circonspection exigée lors de l'évaluation de ce processus cognitif complexe et multidimensionnel.

### 2.1.3. Choix des termes pour cette recherche

L'utilisation du terme *compétence* peut provoquer des controverses. En effet, ce terme polysémique est source de nombreuses confusions. Plusieurs auteurs ont cherché à différencier la compétence de la capacité, de l'habileté, de la connaissance, du savoir-faire, de l'aptitude, ou même de la potentialité. Si cette distinction conceptuelle se justifie pleinement dans des situations qui nécessitent une définition opérationnelle de la notion de compétence, à l'instar des réformes actuelles, celle-ci ne semble pas nécessaire dans le cadre de cette recherche. En effet, quel que soit le terme utilisé, la question est davantage de trouver une définition d'un concept générique qui englobe tous les éléments nécessaires à l'élaboration de la démarche. Et c'est à cet égard que la définition de Le Boterf (2004) semble particulièrement pertinente. Mais au-delà d'une *métadéfinition*, vouloir déterminer plus précisément la notion de compétence en la distinguant des termes connexes ouvre une brèche à un débat idéologique qui ne semble pas utile eu égard à l'objet principal de cette recherche.

De même, le terme *représentation* utilisé dans cette recherche peut susciter un débat. Le choix est fait de ne pas distinguer cette notion de celles de sentiment, de croyance ou de perception, car, en définitive, l'élément sous-jacent à ces concepts est semblable : il s'agit d'admettre que tout individu élabore un ensemble de constructions mentales qui ont une influence directe sur ses actions. Or, à cet égard, Bandura (2003) a développé une théorie permettant d'opérationnaliser et de clarifier la démarche d'exploration des constructions mentales, indépendamment des nuances introduites par le terme utilisé.

## 2.2. Cadre méthodologique

### 2.2.1. Recherches sur les représentations de compétences en Éducation musicale

Il existe plusieurs recherches dont l'objet était de déceler les représentations des enseignants généralistes et/ou des étudiants en formation d'enseignement en ce qui concerne la valeur que ceux-ci accordent à la musique ou leur sentiment de compétence à l'enseigner. Ces études sont issues de la constatation que ces représentations sont souvent tacites et influencent de manière notable leur entrée en formation ou leur enseignement (Auh, 2004, Bandura, 2003; Fives & Buehl, 2008; Richardson, 1996; Cutietta, 1992). A l'instar de Richardson (1996), les représentations peuvent être définies comme un ensemble de constructions mentales qui régissent les actions d'une personne. Plus précisément, selon Cutietta (1992), les représentations forment un réseau mental ferme de croyances, de sentiments et de valeurs généré par des expériences individuelles et exerçant une influence directive et dynamique sur les perceptions et réponses d'un individu à tout objet ou situation auxquels il est confronté. Les représentations incluent les perceptions, les croyances, les attitudes, les conceptions et les orientations, et constituent l'interface entre l'environnement et les acquis antérieurs d'une personne. Selon Cutietta (1992), déterminer les représentations d'une personne permet d'expliquer et de classer les raisons qui sont à l'origine de ce qu'elle *dit* et de ce qu'elle *fait*. Cutietta (1992) – en se basant sur les travaux de Rosenberg et Hovland (1960) – estime que l'on peut inférer la composition d'une représentation à partir des réponses d'un individu à l'objet qui génère la représentation.

Selon Roy (1991, cité par Legendre, 1993), les représentations sont « un des principaux éléments influençant les décisions d'un enseignant lors de la planification » (p. 1111). Ainsi, objectiver les représentations des enseignants permet de mieux comprendre leurs pratiques d'enseignement (Boyle & Thompson, 1976; Mills, 1989; Richardson, 1996; Siebenaler, 2006; Tom, 2004; Vandenberg, 1991). Richardson (1996) souligne l'importance de travailler sur les représentations des étudiants en formation d'enseignement en les conduisant dans une situation d'exploration personnelle, d'expérimentation et de réflexion. C'est alors qu'il sera possible d'influencer ce qu'ils apprennent et *comment* ils apprennent. Le paradigme cognitiviste stipule l'importance des représentations dans le processus d'apprentissage. En effet, « les représentations ont un tel pouvoir explicatif spontané qu'elles deviennent durables et résistent très fortement au

changement » (Bissonnette & Richard, 2005). De ce fait, apprendre, c'est conscientiser ses propres représentations de manière à pouvoir les modifier en fonction de l'objet d'apprentissage. En conséquence, des recherches ont démontré que les représentations des étudiants ont un pouvoir d'influence tel qu'elles ne permettent que difficilement à la formation en enseignement d'avoir un impact réel sur les étudiants (Auh, 2004; Austin, 1995; Mills, 1989; Stein, 2002; Vandenberg, 1991). Richardson (1996) le confirme en déclarant que la majorité des chercheurs impliqués dans des recherches humaines et sociales estiment que les expériences personnelles – tant de vie que d'enseignement – ainsi que la scolarité préalable des étudiants sont plus influentes pour construire des représentations sur l'enseignement que la formation pédagogique formelle.

C'est pourquoi il est difficile de permettre à des étudiants ou des enseignants qui ont vécu des expériences négatives avec la musique, ou qui ont une piètre estime de leurs compétences musicales, de développer une attitude positive et professionnelle en Éducation musicale (Austin, 1995; Jeanneret, 1997). Selon Goodman (1985, cité par Vandenberg, 1991), plusieurs recherches ont démontré que la confiance des enseignants en leurs compétences pour enseigner la musique était un facteur primordial pour un enseignement musical de qualité.

L'étude d'Auh (2004) a tenté de démontrer que les expériences musicales formelles et informelles préalables à la formation sont corrélées négativement au changement de représentation lors de la formation. À la suite d'un cours de musique de dix semaines proposé à 48 étudiants, seuls les étudiants sans véritables expériences musicales préalables ont modifié positivement leur perception de confiance en leurs compétences musicales. Ainsi, selon Auh (2004), les expériences musicales préalables influencent les représentations des étudiants à l'entrée en formation, mais elles évoluent difficilement par la suite, si elles ne sont pas conscientisées et modifiées.

Pour Richardson (1996), il existe une différence notable à ce sujet entre les étudiants et les enseignants, dans le sens qu'il est plus aisé de faciliter les modifications de représentations auprès des enseignants qu'auprès des étudiants. Il estime que les représentations des enseignants sont générées par trois types d'expériences : les expériences personnelles, les expériences avec l'école et l'instruction et les expériences avec les connaissances formelles. Alors que les étudiants ont développé les représentations au travers de leur curriculum passé, les enseignants peuvent à tout

moment confronter leurs représentations aux expériences pédagogiques qu'ils réalisent *sur le terrain*. En ce qui concerne les étudiants, il en découle le besoin impératif de leur proposer, à ce sujet, une pratique réflexive au travers d'expériences significatives vécues lors de la formation et des stages d'enseignement. En effet, comme le souligne Auh (2004), la durée de formation étant courte, il serait difficile sans ces expériences significatives de favoriser un changement des représentations chez les étudiants, ces dernières s'étant élaborées et consolidées tout au long d'un processus préalable de plusieurs années. De plus, selon Austin (1995), la formation sur le plan formel (ce que les étudiants apprennent *sur* la musique) a des incidences moindres sur les modifications des représentations que les expériences musicales (ce que les étudiants *découvrent* et *perçoivent* de leurs compétences musicales). C'est pourquoi Morin (1994) propose d'inclure dans le contenu de la formation les représentations des étudiants de manière à leur permettre d'y percevoir leurs besoins en adéquation avec ceux du terrain.

### **2.2.2. Exemples de recherches menées**

Cette section résume différentes recherches menées au sujet des représentations des enseignants et/ou des étudiants en formation à l'enseignement en ce qui concerne la valeur que ceux-ci accordent à la musique ou leur sentiment de compétences pour enseigner la musique. Le choix de les résumer brièvement en les classant selon leur protocole de recherche permet de discerner les forces et les faiblesses des différentes approches méthodologiques. Il semble prudent de considérer celles-ci attentivement afin d'en retirer toutes les possibilités. À l'évidence, ni les représentations, ni les compétences n'étant directement perceptibles, il s'avère essentiel d'élaborer une méthodologie qui optimise les perspectives d'obtenir des résultats significatifs.

En effet, en l'absence d'études préalables ayant précisément comme objet l'examen des relations qui apparaissent entre les représentations de compétences et les compétences réelles, il s'agit d'élaborer une méthodologie permettant véritablement de répondre aux questions de recherche, tout en ancrant la démarche dans les protocoles existants.

#### **2.2.2.1. Recherche avec questionnaire uniquement**

Picerno (1970a) a mené une enquête par questionnaire auprès de 355 spécialistes de l'Éducation musicale de l'État de New York (74% y ont répondu). Il s'agissait de déterminer de quelle manière l'Éducation musicale était enseignée par les généralistes, et quelle était leur attitude face à l'enseignement de la musique. Les résultats montrent

notamment que, selon la grande majorité des spécialistes, les généralistes ne sont pas suffisamment préparés ni intéressés à enseigner l'Éducation musicale. Pourtant, 60% des spécialistes interrogés sont d'avis qu'une partie de l'enseignement de la musique devrait être dévolue au généraliste. Pour approfondir les résultats de l'enquête, Picerno (1970b) a mené une deuxième enquête, cette fois directement auprès des généralistes. Un questionnaire a été envoyé à 495 enseignants (46% y ont répondu) pour déterminer de quelle manière l'Éducation musicale était enseignée et quelle était l'attitude des généralistes face à l'enseignement de la musique. Les résultats diffèrent passablement de l'étude précédente, dans le sens que la grande majorité des généralistes enquêtés sont favorables à leur enseignement de la musique et estiment qu'ils sont bien ou suffisamment préparés pour enseigner la musique. Seuls 22% des généralistes estiment que le spécialiste devrait être responsable de toute l'Éducation musicale. Il faut préciser que l'étude a été menée entre 1962 et 1965.

Smith (1985) a mené une enquête auprès de 1600 spécialistes en Éducation musicale, membres du *Florida Music Educators Association* (FMEA) (22% ont répondu), pour valider une liste de 186 compétences identifiées par la FMEA comme étant nécessaires à l'enseignement de la musique. Il s'agissait d'estimer la perception de confiance des enseignants en l'efficacité de leur formation pour répondre à ces compétences. Pour chaque compétence, le questionnaire était construit avec deux types de réponses : (1) binomial (la compétence est nécessaire ou pas nécessaire) et (2) sous forme d'échelle (formé, modérément formé, pas formé). L'étude a démontré que plus de 70% des enseignants enquêtés estiment que, sur les 186 compétences, 178 sont nécessaires, et qu'en général, ils se sentent bien formés en fonction de ces compétences.

L'étude de Saunders & Baker (1991) avait un objectif similaire, mais s'adressait particulièrement à des enseignants généralistes du Maryland, dans l'école desquels se trouvait un spécialiste. Il s'agissait d'identifier les compétences prônées comme utiles par les généralistes, et de déterminer le lien entre ces compétences et la formation initiale. Un questionnaire a été envoyé à 300 enseignants du préscolaire-primaire (53% y ont répondu). Les résultats de l'enquête ont montré que 47% n'enseignent pas la musique puisqu'un spécialiste est présent dans l'école. Seuls 2% sont obligés d'enseigner l'Éducation musicale et 44% le font volontairement. Seulement 5% estiment ne pas en être capables, 1% déclarent manquer de temps et 1% ne souhaitent pas enseigner la musique. Les chercheurs concluent leur étude en signalant le besoin d'enquêter davantage sur les

attentes des généralistes au sujet des compétences utiles à développer pour l'enseignement de la musique.

L'objectif de la recherche de Moore (1990) était de déterminer les variables qui influencent les pratiques des enseignants de l'école enfantine en lien avec le rôle de la musique dans le curriculum scolaire. Un questionnaire a été envoyé à 500 enseignants (56.8% y ont répondu) avec différents types de questions fermées. Les résultats expriment une corrélation significative entre les perceptions des enseignants et leurs pratiques d'enseignement musical, alors que la formation musicale formelle n'est pas corrélée de manière significative avec ces pratiques.

L'étude de Vandenberg (1991) se proposait d'évaluer la formation des généralistes de la Californie du Nord. Un questionnaire a été envoyé à 420 généralistes qui enseignent en 2e ou en 5e primaire (22% y ont répondu). Les résultats montrent que 50% des enseignants estiment que leur formation en Éducation musicale a été inutile. La majorité des généralistes demandent plus de formation dans les différents domaines de la musique.

Austin (1995) a cherché à déterminer si la formation en Éducation musicale influençait de manière significative les attitudes et la motivation des futurs généralistes du Middle West des États-Unis. Les 360 étudiants enquêtés ont répondu à un questionnaire formé notamment d'énoncés sollicitant leur degré d'accord (échelle de Likert en six points). Le chercheur a comparé les réponses d'étudiants qui n'avaient pas encore suivi la formation en Éducation musicale avec celles d'étudiants en fin de formation. Les résultats de l'enquête montrent que les représentations de compétences ne sont pas corrélées à la formation et que les étudiants, d'une manière générale, ne se sentent pas confiants à l'égard de leurs compétences musicales.

L'étude de Byo (1997) se proposait d'examiner les perceptions des enseignants généralistes de 4e primaire et des spécialistes sur les facteurs pertinents qui génèrent un enseignement en adéquation avec les objectifs « National Standards for Music Education ». Un questionnaire formé d'énoncés qui sollicitaient le degré d'accord (échelle de Likert en cinq points) a été envoyé à 122 généralistes (72% ont répondu) et 122 spécialistes (73% ont répondu). Les résultats ont montré que les spécialistes se sentent capables et formés alors que les généralistes ne se sentent ni capables, ni formés pour enseigner l'Éducation musicale en fonction des objectifs.

Suchaut (2000), dans son questionnaire sur les pratiques des enseignants de l'école primaire du département français de la Côte d'Or, a inclus une partie réservée aux opinions des enseignants par rapport à l'Éducation musicale. Cette partie du questionnaire proposait des questions ouvertes. Le chercheur précise qu'il y avait beaucoup de non-réponses à ces questions sans toutefois en donner le nombre exact (l'échantillon était composé de plus de 1000 enseignants). Il observe que le manque de formation intervient comme le principal obstacle à la pratique, suivi de problèmes relatifs à la maîtrise de la voix. L'intérêt de cette enquête réside dans le lien observé entre les faits relatés et les opinions émises. Il en dégage que « les enseignants qui expriment des besoins n'ont pas des pratiques qui se différencient de ceux qui n'ont pas émis d'opinion sur cette question » (p. 43).

Le but de l'étude d'Abril & Gault (2005) était de comparer les perceptions des étudiants avec celles des généralistes en ce qui concerne les objectifs de l'Éducation musicale. Il s'agissait de déterminer la valeur que les étudiants et les enseignants accordent à l'Éducation musicale dans le curriculum scolaire. Un questionnaire formé d'énoncés qui sollicitaient le degré d'accord (échelle de Likert en six points) a été fourni à 208 étudiants (100% ont répondu) et 73 enseignants (79% ont répondu) du Middle West des États-Unis. Les personnes enquêtées devaient répondre aux questions tout en sachant qu'elles ne seraient pas appelées à enseigner l'Éducation musicale, celle-ci étant du ressort des spécialistes. Les résultats de l'enquête montrent que les enseignants accordent plus d'importance aux objectifs musicaux, créatifs et socioculturels, alors que les étudiants, eux, accordent plus d'importance aux objectifs créatifs et récréatifs.

La recherche de Gifford (1993) est assez originale dans le sens que le chercheur a utilisé six questionnaires différents auprès d'étudiants qui suivent le 1<sup>er</sup> niveau de la formation en Éducation musicale ( $N = 123$ ), d'étudiants qui suivent le 2<sup>e</sup> niveau ( $N = 329$ ), ainsi qu'auprès d'anciens étudiants ( $N = 210$ ) et de spécialistes en Éducation musicale ( $N = 26$ ). Il voulait vérifier son hypothèse que la qualité de la formation en Éducation musicale pour les généralistes dépendait d'interactions multifactorielles liées notamment aux attitudes des étudiants envers la musique. Les résultats confirment son hypothèse. Plus spécifiquement, le chercheur a constaté que les représentations des étudiants au sujet de leurs compétences musicales n'évoluent pas significativement au cours de la formation, pis encore, que les étudiants perdent leur enthousiasme à l'idée d'enseigner l'Éducation musicale.



### 2.2.2.2. Recherche avec un plan pré-expérimental

- **Post-test à groupe unique**

Duling (2003) a cherché à examiner les perceptions des étudiants au sujet de leur préparation, de leurs compétences et de leur intérêt à enseigner les objectifs « National Standards for Music Education ». Il s'agissait pour les 134 étudiants de répondre à un questionnaire après avoir suivi un cours spécifique de préparation aux objectifs. Les trois éléments (sentiment d'être préparé, compétence et intérêt) étaient évalués pour chacun des neuf objectifs à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. De plus, les étudiants devaient entre autres énoncer les trois objectifs qu'ils préféreraient et qu'ils enseigneraient assurément. Les résultats de l'enquête rejoignent ceux de Byo (1997) : l'objectif le plus plébiscité est celui en lien avec une approche interdisciplinaire de la musique alors que les objectifs nécessitant des compétences musicales rencontrent peu d'aisance chez les étudiants.

- **Pré-test / post-test à groupe unique**

L'objectif de l'étude de Boyle & Thompson (1976) était de déterminer si le programme « Encounters in the arts » (atelier de deux semaines) augmentait la perception des participants au sujet de leurs compétences pour enseigner les arts. Les 22 participants ont rempli un questionnaire au début et à l'issue de l'atelier. Malgré le fait que les chercheurs aient pu mesurer quelques changements significatifs des perceptions, il apparaît que l'atelier ne suffisait pas pour influencer les représentations de compétences des enseignants pour enseigner l'Éducation musicale.

Stein (2002) s'est particulièrement intéressée à la valeur accordée par les futurs généralistes à l'Éducation musicale, indépendamment de leur sentiment de compétences. Un questionnaire contenant 40 énoncés qui sollicitaient le degré d'accord (échelle de Likert en quatre points) a été envoyé à 24 universités dans plusieurs régions des États-Unis. Il s'agissait de remplir le questionnaire en début de semestre, puis en fin de semestre, à l'issue du cours d'Éducation musicale. Le plan pré-test / post-test visait à mesurer l'évolution des représentations. L'enquête s'est réalisée avec un échantillon final de 769 étudiants (sur les 1383 du pré-test). Les résultats de l'étude montrent que les cours de la formation universitaire provoquent un léger changement d'attitude à l'égard de la valeur de la musique chez les étudiants. Mais cette recherche présente beaucoup de

limites, d'où les recommandations de Stein de mener des études expérimentales ou longitudinales pour mesurer la corrélation entre les cours et l'attitude des étudiants.

Pour mesurer les changements de perception de confiance des 48 étudiants d'une université de Sydney à l'issue d'un cours de dix semaines en Éducation musicale (*Primary Music Teaching Methods*), Auh (2004) a proposé un questionnaire (échelle de Likert en cinq points) avant et après le cours. Les résultats montrent que le cours, associé à des séquences où les étudiants enseignent la musique devant leurs pairs, transforme de manière significative les perceptions des étudiants. Il en ressort en outre que les expériences musicales préalables à la formation influencent les perceptions des étudiants, mais sont corrélées négativement à l'évolution des perceptions, ce qui signifie que les étudiants sans expériences musicales préalables ont davantage modifié leurs représentations que les autres.

L'étude de Mills (1989) proposait un plan de recherche longitudinal en trois questionnaires distribués au début, au milieu et à la fin de la formation de 40 étudiants du *Westminster College* (75% de réponses au 3<sup>e</sup> questionnaire). Les questionnaires étaient formés de plusieurs questions fermées et ouvertes visant à déterminer la perception de confiance des étudiants pour enseigner l'Éducation musicale. Très clairement, l'étude révèle que la musique est la discipline scolaire dans laquelle les étudiants se sentent le moins à l'aise. De plus, la formation n'a que peu d'impact sur la perception de confiance des étudiants.

- ***Pré-test / post-test à groupe unique avec un test formé d'un questionnaire et d'un enregistrement sonore***

Siebenaler (2006) a voulu vérifier l'efficacité de son cours universitaire (Université de Fullerton, Californie) d'un semestre de formation à l'Éducation musicale sur les représentations de confiance et de compétences de ses 55 étudiants. Pour ce faire, il a proposé un questionnaire en début et en fin de semestre permettant de déceler la perception des étudiants au sujet de leur capacité musicale et de leur sentiment de confiance pour enseigner l'Éducation musicale. Afin de vérifier l'adéquation entre les réponses du questionnaire et les compétences réelles, le chercheur a demandé à chaque étudiant d'enregistrer deux chants appris au début du cours (l'un était connu de tous, l'autre pas). Deux éléments étaient évalués au travers de ces enregistrements : la capacité de partir sur la bonne note (en s'aidant d'un instrument) et la capacité de maintenir la tonalité. Les résultats révèlent une amélioration moyenne notable dans tous

les éléments évalués, sans qu'elle ne soit toutefois extraordinaire. En conclusion, le chercheur s'interroge s'il est cohérent d'attendre que tous les généralistes acquièrent une certaine confiance en leurs compétences musicales alors que la majorité d'entre eux n'ont aucune expérience significative préalable à la formation. Il estime en outre que le cours d'un seul semestre ne peut que difficilement combler le retard accumulé.

### **2.2.2.3. Pré-test / post-test avec groupe témoin<sup>13</sup>**

Jeanneret (1997) a cherché à déterminer si les expériences vécues lors d'une formation musicale formelle préalable à la formation didactique en Éducation musicale influençaient la confiance des étudiants en leurs compétences musicales. Pour cette étude, 222 étudiants issus de deux universités (Arizona, USA et Newcastle, Australie) ont reçu un questionnaire au début et à l'issue d'un cours de musique d'un semestre. Le cours était soigneusement élaboré, tant dans son contenu que dans les qualités requises du formateur. Ce cours cherchait particulièrement à développer (1) les compétences musicales et (2) l'aisance des étudiants dans leur pratique musicale. Le questionnaire contenait des questions fermées (échelle de Likert à cinq points) et des questions ouvertes (les étudiants devaient décrire comment ils enseigneraient la musique). Dans les deux universités, les résultats témoignent d'un changement significatif des représentations des étudiants au sujet de leurs compétences pour enseigner l'Éducation musicale. Mais les changements concernent davantage les attitudes des étudiants à l'égard de la musique que leurs compétences réelles en musique.

L'étude de Berke & Colwell (2004) se proposait d'examiner dans deux universités du Middle West les représentations de compétences en musique de 34 étudiants. Il s'agissait particulièrement d'examiner les représentations de compétences des étudiants en lien avec les objectifs « National Standards for Arts Education ». Les étudiants ont reçu un questionnaire au début et à la fin d'un cours d'été spécialement conçu pour les former aux objectifs. Même si l'étude révèle des changements positifs dans les perceptions des étudiants à tous points de vue ou presque, il n'est pas possible de généraliser les résultats étant donné le petit nombre de sujets enquêtés. Les chercheuses estiment en conclusion qu'il serait judicieux de mener une recherche longitudinale pour pouvoir mesurer davantage les effets à long terme de la formation universitaire.

---

<sup>13</sup> Les plans de recherche proposés dans les exemples ne peuvent pas être qualifiés de quasi expérimentaux, car le groupe témoin n'est pas soumis à une absence de traitement (le cours).

#### 2.2.2.4. Recherche avec questionnaire et entrevue

L'étude de Barnes & Shinn-Taylor (1988) dans le nord-est de l'Angleterre visait à enquêter sur les compétences des généralistes pour enseigner les différentes disciplines du curriculum primaire. Les chercheurs ont utilisé un questionnaire suivi d'entrevues auprès de 55 enseignants. Les résultats révèlent que 36 enseignants estiment être peu compétents et confiants en Éducation musicale, discipline problématique pour la majorité des généralistes. Vingt d'entre eux souhaiteraient être libérés de l'enseignement de la musique. Plusieurs enseignants avouent même chercher toute bonne occasion pour remplacer les cours d'Éducation musicale par une autre discipline.

Holden & Button (2006) ont cherché à déterminer dans quelle mesure les généralistes en Angleterre se sentent compétents pour enseigner la musique et quel soutien ceux-ci reçoivent pour développer leurs compétences. Un échantillon non probabiliste d'enseignants ( $N = 141$ ) actifs dans douze écoles a été sélectionné pour remplir un questionnaire créé pour les besoins de la recherche (50% y ont répondu). Les participants au questionnaire pouvaient signifier leur accord pour poursuivre la démarche par une entrevue avec les chercheurs. Seize enseignants ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée dont l'objet était d'éclairer les réponses indiquées dans le questionnaire. Les résultats révèlent qu'il y a un effort considérable à poursuivre pour soutenir les généralistes dans leur formation continue et leur permettre de développer leurs propres compétences, connaissances et confiance afin qu'ils puissent agir plus significativement dans l'Éducation musicale des enfants. Les résultats indiquent également que seulement 6% des participants se sentent très compétents, 52% se sentent moyennement compétents et 39% ne se sentent pas compétents pour enseigner la musique (3% n'ont pas répondu). De plus, la musique est la discipline scolaire pour laquelle les participants se sentent le moins compétents. Les chercheurs ont découvert que les participants qui ont moins de onze années d'expérience d'enseignement se sentent plus compétents que les autres. Les chercheurs estiment que l'évolution récente de la formation des enseignants peut également expliquer ce résultat, même si la majorité des participants déclarent ne pas avoir été suffisamment formés. Finalement, les résultats révèlent un lien significatif entre la pratique musicale personnelle des participants et leur sentiment de compétences pour enseigner la musique.

#### **2.2.2.5. Recherche avec questionnaire, entrevue et observation**

En Californie du Sud, l'Éducation musicale est enseignée par les généralistes. Tom (2004) a cherché à déterminer le statut de l'Éducation musicale dans cette région, et à identifier les raisons qui poussent certains généralistes à enseigner la musique et d'autres à ne pas l'enseigner. Cette étude descriptive et quantitative a fait usage d'un questionnaire auprès d'environ 200 généralistes (59.5% ont répondu), d'entrevues auprès de huit, et d'observations auprès de cinq d'entre eux. Les résultats révèlent que l'Éducation musicale est plus souvent considérée sous son aspect récréatif que comme discipline fondamentale. Ainsi, la musique est souvent enseignée de manière irrégulière et sans grande consistance. La chercheuse a trouvé une corrélation significative entre les enseignants qui ont une pratique musicale personnelle et l'enseignement dispensé en Éducation musicale.

#### **2.2.2.6. Recherche avec analyse de contenu, questionnaire et entrevue**

À l'université du Manitoba de Winnipeg, les généralistes ont une formation en Éducation musicale de 18 heures seulement. Afin d'optimiser cette courte formation, Morin (1994) a cherché à identifier le contenu le plus pertinent à proposer pour répondre aux besoins réels des étudiants en adéquation avec les plans d'études. En outre, l'auteur a cherché à comparer les représentations des étudiants avec celles des généralistes au sujet des compétences les plus pertinentes à développer en Éducation musicale. En premier lieu, une analyse de contenu a été menée dans les différents ouvrages officiels qui proposent un plan d'études. À partir de cette analyse, un questionnaire regroupant les 30 domaines récurrents de l'Éducation musicale a été soumis à 250 étudiants qui devaient évaluer chacun de ces domaines sur une échelle de Likert à quatre points (1 = le moins utile, 4 = très utile). Finalement, les étudiants ont mené chacun deux entrevues avec des enseignants généralistes ( $N = 413$ ) pour déterminer l'arrière-plan musical de ceux-ci et pour connaître leur avis sur chacun des 30 domaines identifiés. Les résultats révèlent entre autres que les domaines plébiscités de manière congruente par les étudiants et les enseignants comme étant les plus importants ne correspondent pas forcément à ceux prônés par les formateurs en Éducation musicale. De plus, les attentes des étudiants et des enseignants sont fortes à l'égard d'une formation qui présente l'Éducation musicale en interdisciplinarité avec les autres domaines du curriculum primaire.

### **2.2.2.7. Recherche ethnographique**

Bresler (1994) a mené une recherche ethnographique longitudinale (trois ans) dans les états de Washington et Illinois pour déterminer la qualité de l'Éducation musicale enseignée par des généralistes. L'approche de la chercheuse consistait à examiner l'observable : l'enseignement dispensé, les programmes scolaires ainsi que les productions des élèves. Elle a pris en compte le contexte de l'arrière-plan des enseignants, des ressources financières ainsi que des valeurs prônées par les écoles. Elle s'est particulièrement intéressée aux significations explicitées par les enseignants à leur pratique. Les résultats révèlent que, malgré les attentes des curricula scolaires, l'instruction musicale au primaire est limitée. Lorsque la musique est présente, elle apparaît rarement pour ses qualités esthétiques et cognitives intrinsèques, mais plutôt comme moyen d'illustration d'un sujet d'une autre discipline ou comme activité de divertissement.

### **2.2.3. Méthodes de recherche sur les représentations**

Alors que la majorité des chercheurs en éducation utilisent actuellement l'entrevue en combinaison avec l'observation pour déterminer les représentations des enseignants (Richardson, 1996), il semblerait que la méthode de recherche en Éducation musicale fasse davantage usage du questionnaire, soit selon un plan de recherche purement descriptif, soit selon un plan pré-expérimental, le questionnaire étant alors utilisé comme pré-test / post-test ou uniquement comme post-test. Étonnamment, alors que le sujet des représentations est éminemment lié à la signification attribuée par les enseignants à leur réalité, il apparaîtrait que peu de chercheurs aient examiné le domaine par des méthodes purement qualitatives. Et pourtant, à titre d'exemple, Byo (1997) – à l'issue de sa recherche descriptive et quantitative – conclut avec la recommandation de produire des recherches qualitatives qui permettraient d'enquêter sur les pratiques effectives afin d'augmenter la compréhension réelle du phénomène.

Le questionnaire semble donc être l'instrument de recherche le plus utilisé par les chercheurs pour enquêter sur les représentations des enseignants ou des étudiants en Éducation musicale. De Landsheere (1964) met le chercheur en garde d'utiliser le questionnaire d'une façon abusive, estimant que celui-ci « couvre difficilement tous les aspects d'un problème » et, surtout, que les questions posées le sont fréquemment « en fonction de la manière dont l'enquêteur perçoit la situation ». Une des difficultés

supplémentaires du questionnaire soulevée par De Landsheere (1964) réside dans le fait que les personnes interrogées ne répondent pas toutes<sup>14</sup>, de sorte que « les réponses obtenues risquent de ne plus être représentatives », et que celles émises par un univers homogène – les enseignants généralistes – « émanent le plus spontanément de personnes présentant des caractéristiques psychologiques particulières » (p. 37).

Van der Maren (2003) classe l'ensemble des instruments utilisés en sciences de l'éducation en trois catégories : (1) « les instruments qui permettent de collecter des *données invoquées* », (2) « ceux qui aboutissent à des *données suscitées* » et (3) « ceux qui produisent des *données provoquées* ». Pour l'auteur, le questionnaire – instrument de la troisième catégorie – produit des données « peu pertinentes en recherche pédagogique ». En effet, il estime que les données provoquées par le questionnaire sont « trop longues à mettre au point, [...] intrusives, [...], constituent des corps étrangers à la situation [...] [et] nécessitent un modèle (ou une théorie) préalable de l'objet » (p. 140). Par conséquent, pour la recherche pédagogique, Van der Maren (2003) prône les instruments qui permettent de collecter des données invoquées (*données d'archives*) ainsi que ceux qui aboutissent à des données suscitées (*récits* et *entrevues*). Ce qui importe avant tout est de produire des « données fidèles et valides, autrement dit non biaisées, vraisemblables et pertinentes aux questions de la recherche » (Van der Maren, 2003, p. 142).

Le questionnaire est approprié lorsque l'enquête vise à obtenir des informations sur des faits et des opinions (Lamoureux, 2000). Mais les représentations vont au-delà des faits et des opinions, puisqu'elles expriment des réalités plus personnelles, des significations données à ces réalités. Il s'agit alors de développer davantage une approche par « recherche interprétative » (Erickson, 1986, cité par Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997). Cela implique, comme le précise Lessard-Hébert *et al.* (1997), que le chercheur formule son objet de recherche « en terme d'*action*, une action qui comprend « le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui ». Les auteurs poursuivent :

L'objet de la recherche sociale interprétative est l'action et non le comportement. Face à l'objet *action-signification (meaning-in-action)*, le chercheur postule une *variabilité* des relations entre les formes de

---

<sup>14</sup> Voir à ce sujet les taux de réponse indiqués à la section 2.2.2. (Exemples de recherches menées).

comportement et les significations que les acteurs leur assignent à travers leurs interactions sociales. (p. 27)

L'entrevue semble être une technique de recherche plus valide et plus fiable que le questionnaire pour discerner ce type de données, d'autant plus qu'elle diminue le phénomène de non-réponse soulevé par De Landsheere (1964) et permet davantage de susciter les données. Elle permet en outre d'inclure une plus grande variété de répondants, afin d'augmenter la représentativité des données recueillies. Mais l'entrevue, contrairement au questionnaire, ne peut que difficilement concerner un large échantillon, de par l'investissement temporel qu'elle exige. L'entrevue risque donc de poser quelques problèmes d'invalidité échantillonnale, au profit d'une plus grande validité écologique. La généralisation des données d'entrevues menées auprès d'un petit échantillon est donc délicate.

Il en découle le besoin de se tourner vers une utilisation de plusieurs instruments de recherche – ce que les chercheurs appellent la *triangulation* – afin de produire des données de type différent pour les comparer et pour distinguer les éléments cohésifs des éléments contradictoires. Mais alors, même si le chercheur utilise la technique de la triangulation, il faut souligner que « les données seront toujours relatives aux instruments et marquées par les faiblesses de ceux-ci » (Van der Maren, 2003, p. 142).

Plusieurs enseignants ou étudiants ont des attentes disproportionnées à l'égard des compétences qu'ils pensent devoir posséder pour enseigner la musique, semblables à celles d'un musicien professionnel (Holden & Button, 2006; Mills, 1989). Ces attentes provoquent chez eux un sentiment d'incompétences pour enseigner la musique. Dans l'enquête de Barnes & Shinn-Taylor (1988), les enseignants généralistes interrogés devaient classer les disciplines du curriculum primaire par ordre de sentiment de compétences pour les enseigner. L'Éducation musicale a été de loin perçue comme celle dans laquelle ils avaient le moins de compétences. Et pourtant, si le problème du généraliste est avant tout une question de confiance en ses propres compétences (Mills, 1989), il s'avère utile de pouvoir attester de ses compétences réelles pour lui permettre de modifier ses perceptions. Il faudrait en conséquence pouvoir vérifier l'écart qui apparaît entre les représentations de compétences et les compétences réelles. Si le postulat de Mills se confirme, alors l'écart devrait être en faveur des compétences réelles.



Pour pouvoir véritablement juger de l'écart entre les représentations et les compétences réelles, il semblerait que la méthode de recherche par triangulation nécessite également une approche par observation. En effet, selon Richardson (1996), la compréhension de la pratique des enseignants est augmentée par l'attention portée autant sur les représentations que sur les actions au travers d'entrevues et d'observations. Le problème principal de l'approche par triangulation est éminemment lié à l'investissement temporel qu'il exige lorsqu'il s'agit d'étudier un large échantillon. De plus, la mise en relation des différents résultats est assez contraignante, puisqu'il n'est pas rare que l'on découvre d'apparentes incohérences entre, par exemple, les déclarations verbales et les actions manifestes. Mais ce réseau complexe de réactions présumément incohérentes doit être accepté comme étant naturel (Eisner, 1987, cité par Cutietta, 1992) et dépendant des circonstances individuelles. En effet, selon Bandura (2003), si l'incohérence se manifeste par une croyance optimiste en l'efficacité personnelle, c.-à-d. le sujet se déclare plus compétent qu'il ne le prouve, les effets de cette surévaluation peuvent être bénéfiques pour lui. C'est pourquoi la validité d'une mesure ne doit pas être estimée en fonction de l'adéquation entre la déclaration verbale et l'action manifeste (ou une autre composante).

D'autre part, comme s'interroge Maurice (2002) : les processus cognitifs sont-ils accessibles par l'introspection ? « Il est [...] délicat d'affirmer que cette mise en mots est un observable fiable de la pensée de celui qui l'exprime [...]. Les verbalisations ne permettent pas, à elles seules, une description du fonctionnement cognitif » (Maurice, 2002, p. 29). En effet, quels moyens le chercheur a-t-il pour vérifier l'adéquation entre ce que l'enseignant ou l'étudiant exprime et sa pratique réelle ? La prudence est requise.

### 3. Méthodologie<sup>15</sup>

Le but de cette recherche est d'évaluer les compétences des enseignants des écoles primaires de langue française du canton de Berne pour enseigner la musique. Plus particulièrement, elle se propose d'estimer la relation entre les représentations que les généralistes ont de leurs compétences et leurs compétences réelles pour enseigner la musique selon les objectifs du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994). À cet effet, le choix a été fait de se tourner vers un plan de recherche par triangulation des sources de données, afin de produire des données de types différents pour les comparer et pour distinguer les éléments cohésifs des éléments contradictoires. Ce chapitre présente les différentes étapes méthodologiques utilisées pour répondre aux quatre questions formulées dans le cadre de cette recherche.

L'objectif de cette recherche n'est pas seulement de recueillir des informations à propos du sujet, mais également d'évaluer. Et, comme le précise Paquay (2004), « évaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet objet, de cette personne ou de cette action. C'est en fait, comparer ce qu'on perçoit (ce qu'on observe ou ce qu'on mesure) avec ce qu'on attend » (p.15). Il est en conséquence indispensable de clarifier au préalable les caractéristiques attendues d'un enseignant compétent. Il faut rappeler que la compétence peut se définir comme étant l'ensemble des capacités, habiletés et connaissances nécessaires pour enseigner – dans le cas présent – la musique (Lasnier, 2000). Le Plan d'études (1994), héritier des pédagogies actives de Dalcroze, Orff et Kodaly, propose un préambule qui clarifie les attentes à l'égard des enseignants primaires : « Quelle que soit la méthode adoptée, le maître ou la maîtresse respecte le principe fondamental de toute Éducation musicale vivante : la perception intuitive précède la perception raisonnée. [...] Sa personnalité, son enthousiasme, sa motivation, sa voix, son engagement restent les éléments essentiels ». Le Plan d'études (1994) stipule donc d'emblée, pour l'enseignement de la musique, une sorte de base pédagogique davantage liée à la vie et au dynamisme insufflés par l'enseignant qu'à ses compétences musicales à proprement parler. Cette base prônée par le Plan d'études (1994) rejoint les résultats de recherches démontrant que l'élément fondamental d'une Éducation musicale vivante serait plus lié à l'attitude et à l'enthousiasme de l'enseignant qu'à ses compétences musicales

---

<sup>15</sup> La procédure et les instruments de cueillette de données ont reçu l'approbation du comité d'éthique (CÉRUL) de l'Université Laval (no d'approbation 2007-250), le 18 décembre 2007.

(Jeanneret, 1996). Mais, aussi essentielle que soit cette base pédagogique, elle ne saurait suffire à rendre le généraliste capable d'enseigner les différents domaines de la musique.

Il existe plusieurs référentiels de compétences requises pour l'enseignement de la musique. Mais comme le souligne Jeanneret (1996), il y a un manque de consensus entre ces référentiels en ce qui concerne les compétences identifiées comme fondamentales pour la formation spécifique des généralistes. Par conséquent, le choix a été fait, tout en gardant ces exemples de référentiels à l'esprit, d'en élaborer un pour les besoins de cette recherche en fonction de la base légale pour les enseignants des écoles primaires du canton de Berne, à savoir le Plan d'études (1994). Il s'agit donc d'identifier les attentes spécifiques du Plan d'études à l'égard des enseignants pour qu'ils soient capables de mener à bien les différents objectifs d'enseignement stipulés. Une copie du Plan d'études se trouve en Annexe B. Trois domaines d'activités étroitement liés sont proposés : (1) le chant, (2) l'écoute et (3) les techniques musicales.

Pour être capable de mener les différentes activités proposées par le Plan d'études (1994), l'enseignant doit principalement pouvoir :

- (1) chanter (phrasé, nuance, justesse, timbre) la mélodie selon la partition et dans la bonne tonalité;
- (2) entendre et corriger au besoin la justesse du chant des enfants;
- (3) enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix;
- (4) choisir des œuvres permettant de se familiariser avec les instruments, les voix, les styles et les éléments formels;
- (5) réagir au message musical par le chant, le mouvement;
- (6) reconnaître et distinguer les éléments principaux de la musique (son, timbre, rythme, hauteur, tonalité, etc.);
- (7) connaître les éléments fondamentaux de la théorie musicale (tonalité, harmonie, intervalle, mesure, écriture, composition d'une mélodie, etc.);
- (8) proposer des séquences d'invention et d'improvisation musicale;
- (9) diriger un ensemble d'enfants qui musiquent<sup>16</sup> (chant et instruments);
- (10) mener des exercices de pose de voix.

---

<sup>16</sup> Le verbe français « musiquer » est un archaïsme que le chercheur a volontairement réintroduit dans le cadre de cette recherche. Il apparut sous forme de verbe intransitif dès la fin du XIV<sup>e</sup> siècle et en tant que verbe transitif en 1583 (Gauchet).

Ces compétences forment par conséquent en quelque sorte la base des attentes du Plan d'études (1994) envers les enseignants généralistes. L'évaluation des compétences réelles des enseignants se fera donc à partir de ces éléments uniquement. Puisque nous ne disposons d'aucune recherche préalable sur les compétences et les représentations de compétences des enseignants des écoles primaires de langue française du canton de Berne, la cueillette des données – pour obtenir des données par triangulation, à l'instar des éléments développés plus haut – doit se faire en trois étapes : (1) questionnaire à l'ensemble des enseignants des écoles primaires de langue française du canton de Berne, (2) entrevues auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble de la population des enseignants primaires en fonction du sentiment de compétences, du degré d'enseignement et de la formation suivie (École normale ou HEP) et (3) observation d'une leçon d'Éducation musicale donnée par les enseignants issus des échantillons.

### **3.1. Participants**

#### **3.1.1. Population des enseignants primaires des écoles francophones du canton de Berne (N = 721)**

La partie francophone du canton de Berne est constituée de 62 écoles primaires<sup>17</sup> situées en zones urbaines (Bienne et Berne) ou rurales. Ces écoles accueillent entre 8<sup>18</sup> et 478 enfants (année scolaire 2007-2008). En moyenne, il y a 18 élèves par classe. Les écoles primaires de langue française du canton de Berne engagent 721 enseignants – 137 hommes et 584 femmes – dont la plupart sont à temps partiel (210 enseignants seulement ont un taux d'engagement entre 91 et 105%; la moyenne des taux d'engagement se situe à 68.5%). Habituellement, le généraliste assume un degré primaire et plusieurs disciplines de ce degré, mais deux autres situations se présentent aussi couramment : (1) le généraliste enseigne un nombre restreint de disciplines à plusieurs classes (ou à temps partiel), ou (2) il enseigne toutes les disciplines (ou presque) à une classe à degrés multiples (dans les zones rurales éloignées). La tendance actuelle démontre que plus on monte dans les degrés plus on trouve d'intervenants dans les classes (Perrin & Wentzel, 2007).

---

<sup>17</sup> En règle générale, les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de six ans, après avoir suivi facultativement 2 années d'école enfantine. L'école primaire francophone du canton de Berne propose un enseignement commun – c.-à-d. sans distinction de niveau de performance – de 6 années à l'issue desquelles les élèves sont orientés vers une des 3 sections du secondaire I correspondant à leur niveau de performance. L'Éducation musicale est dispensée durant toute la scolarité primaire habituellement à raison d'une période hebdomadaire de 45 minutes.

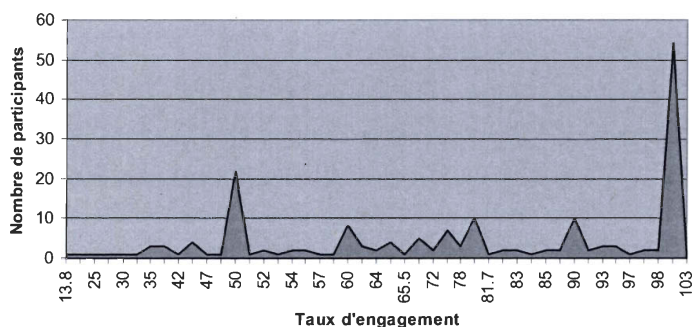
<sup>18</sup> Dans une école à degrés multiples en zone rurale éloignée.

La majorité des généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne est constituée d'enseignants ayant suivi une formation dans les anciennes Écoles normales (formation sur cinq ans après l'école secondaire ou deux ans après le lycée). Depuis 2004, les enseignants sont formés par la Haute École Pédagogique – BEJUNE (Berne partie francophone, Jura et Neuchâtel) qui dure trois ans après le lycée.

### 3.1.2. Échantillon pour le questionnaire (N = 184)

Sur les 721 participants possibles, 187 ont accepté de participer à la phase initiale de cette étude. Trois enseignants ont été retirés de l'échantillon puisqu'ils œuvrent comme spécialistes, en Activité créatrices manuelles (ACT) ou en Éducation musicale (EMU). De ce fait, leur formation de spécialistes ne correspond pas au profil recherché d'enseignants généralistes. L'échantillon final se compose donc de 184 participants. Ce taux de réponse semble bas à première vue (25,93%). Mais on remarque que le nombre d'enseignants engagés à plein temps qui ont répondu est assez élevé (Figure 2).

**Figure 2 : Taux d'engagement des enseignants généralistes qui ont répondu au questionnaire**



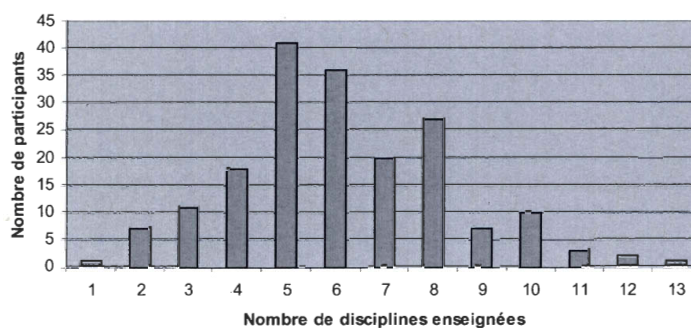
Si on additionne les taux d'engagement des enseignants ayant répondu, on obtient un total de 139,82 équivalents plein temps (EPT). Sachant que le total des EPT de la population à l'étude est de 396,9444 (données mises à jour en février 2008 par la Direction de l'instruction publique (DIP), on constate que notre taux de réponse correspond à 35,22% du total des EPT.

De plus, 68 enseignants qui ont répondu sont engagés entre 91 et 105%. La population totale des enseignants engagés entre 91 et 105% étant de 210 sujets, nous constatons que le taux de réponse provenant des enseignants étant engagés à plein temps ou

presque correspond à 32.38% de la population totale de ces enseignants-là. La moyenne des taux d'engagement des participants est de 76% (contre 68.5% pour l'ensemble de la population), ce qui confirme une légère surreprésentation des enseignants ayant un fort taux d'engagement. L'échantillon obtenu semble en conséquence assez représentatif de la population des enseignants véritablement *généralistes*. En effet, seuls les enseignants qui ont un taux d'engagement élevé peuvent enseigner la majorité des disciplines scolaires.

En moyenne, les participants ont une expérience de 21 ( $SD = 11$ ) années d'enseignement et enseignent six ( $SD = 2$ ) disciplines sur les 13 proposées, selon la distribution illustrée par la Figure 3.

**Figure 3 : Distribution des participants en fonction du nombre de disciplines enseignées**



Il est à noter finalement que le nombre de participants ayant fait la HEP est relativement petit ( $n = 17$ ). Toutefois, ce nombre correspond approximativement aux 10% des quatre cohortes de diplômés du site de Bienne de la HEP. Sachant qu'une bonne partie de ces diplômés ont poursuivi des études, ont réorienté leur carrière ou ont été engagés dans un autre canton, il ne serait pas surprenant d'apprendre que le taux de réponse est en réalité supérieur à 10% de la population des enseignants diplômés de ces quatre cohortes.

### 3.1.3. Échantillon pour les entrevues ( $n = 21$ )

À partir des résultats du questionnaire, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès d'enseignants volontaires ( $n = 21$ ) sélectionnés aléatoirement en fonction des variables suivantes : (1) expérience d'enseignement, (2) taux d'engagement, (3) enseigne l'EMU ou pas et (4) arrière-plan musical. Quarante huit participants ont déclaré être disponibles pour poursuivre la démarche. Sur ces 48 volontaires, cinq enseignantes sont

issues de la HEP. Elles ont été retenues d'office. Les 43 volontaires issus de l'École normale ont été classés pour chaque variable à l'étude de la manière suivante :

- **Expérience d'enseignement**

La médiane des années d'enseignement de l'ensemble des répondants au questionnaire ( $N = 184$ ) se situe à 21 ans. Deux participants ont été sélectionnés aléatoirement sur les 21 volontaires qui ont 21 ans ou plus d'enseignement, et deux sur les 22 volontaires qui ont moins de 21 ans d'enseignement.

L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier l'équivalence de l'échantillon pour les entrevues en ce qui concerne l'expérience d'enseignement. Les résultats indiquent une différence significative ( $F(1,183) = 6.79$ ;  $p < .01$ ) entre l'échantillon pour les entrevues et tous les autres. En effet, la moyenne d'années d'expérience des participants aux entrevues se situe à 14.9 ( $SD = 12.78$ ), alors qu'elle est de 21.7 ( $SD = 11.12$ ) pour les autres. Il a donc été conclu que l'échantillon pour les entrevues n'est pas équivalent à l'ensemble des répondants sur le plan de l'expérience d'enseignement, puisqu'il contient une surreprésentation d'enseignants plus jeunes.

- **Taux d'engagement**

La médiane du taux d'engagement de l'ensemble des répondants au questionnaire ( $N = 184$ ) se situe à 80%. Deux participants ont été sélectionnés aléatoirement sur les 25 volontaires qui ont 80% ou plus de taux d'engagement, et deux sur les 18 volontaires qui ont moins de 80% de taux d'engagement.

L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier l'équivalence de l'échantillon pour les entrevues en ce qui concerne le taux d'engagement. Les résultats révèlent que la différence entre les deux groupes en ce qui concerne le taux d'engagement est faible et non significative ( $F(1,183) = .42$ ;  $p > .05$ ).

- **Enseignement de l'EMU ou non**

Deux participants ont été sélectionnés aléatoirement sur les 27 volontaires qui enseignent l'EMU, et deux sur les 16 volontaires qui n'enseignent pas l'EMU.

L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier l'équivalence de l'échantillon pour les entrevues en ce qui concerne le fait d'enseigner ou pas l'EMU. Les résultats révèlent qu'il

n'y a pas de différence entre les deux groupes en ce qui concerne le fait d'enseigner ou non l'EMU ( $F(1,183) = .54; p > .05$ ).

- **Importance de l'arrière-plan musical**

Pour calculer la médiane de l'arrière-plan musical de l'ensemble des répondants au questionnaire ( $N = 184$ ), il a été procédé de la manière suivante :

Éléments entrant en ligne de compte pour l'estimation de l'arrière-plan :

- (1) Pratique instrumentale individuelle (PI)
- (2) Pratique chorale (PC)
- (3) Pratique groupe (PG)
- (4) Autre (A)

Une logique de pondération (Tableau 2) a permis d'estimer l'arrière-plan selon la formule suivante :  $(3XPI) + (2XPC) + (2XPG) + (1XA) / 4$

**Tableau 2 : Grille de pondération pour estimer l'arrière-plan**

	Années de pratique								Pondération
	Jamais	Moins de 1	1 à 2	3 à 4	5 à 6	7 à 8	9 à 10	Plus de 10	
PI	0	1	2	3	4	5	6	7	X3
PC	0	1	2	3	4	5	6	7	X2
PG	0	1	2	3	4	5	6	7	X2
A	0	1	2	3	4	5	6	7	X1

Le postulat à l'origine de cette pondération est que la pratique instrumentale individuelle semble plus importante que la participation à une chorale ou à un groupe pour générer des compétences musicales de base. En effet, l'apprentissage d'un instrument de musique nécessite une pratique régulière associée à des cours habituellement individuels, ce qui n'est pas le cas d'une participation collective dans une chorale ou un groupe<sup>19</sup>. Sous la rubrique *autre*, les répondants plaçaient des activités musicales variées qui sont plus difficiles à estimer, comme notamment la participation à une clique, le chant en famille ou le chant à l'église. Mais en règle générale, lorsqu'un répondant plaçait un chiffre sous *autre*, il notait un nombre important d'années de pratique également dans les autres rubriques de l'arrière-plan.

<sup>19</sup> Ensemble instrumental, orchestre, groupe rock, etc.



Ainsi, l'arrière-plan pouvait correspondre à des valeurs se situant entre 0 et 14, 0 signifiant aucun arrière-plan et 14 un arrière-plan très solide. La médiane de l'arrière-plan des répondants au questionnaire ( $N = 184$ ) se situe à 5.25. Deux participants ont été sélectionnés aléatoirement sur les 30 volontaires qui ont 5.25 et plus, et deux sur les 13 volontaires qui ont moins de 5.25.

L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier la représentativité de l'échantillon pour les entrevues en ce qui concerne l'arrière-plan. Les résultats indiquent que la différence n'est pas significative ( $F(1,183) = .24; p > .05$ ) entre les deux groupes.

- ***Variables contrôles : Le sentiment de compétences en EMU et le nombre de disciplines enseignées***

L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier l'équivalence entre les groupes au sujet de deux variables contrôle. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence significative sur le plan du sentiment de compétences en EMU ( $F(1,183) = .44; p > .05$ ) ainsi que sur celui du nombre de disciplines enseignées ( $F(1,183) = .53; p > .05$ ).

- ***Échantillon final***

En résumé, le Tableau 3 indique les variables de sélection relatives à l'échantillon retenu pour les entrevues, ainsi que le sexe, le nombre de disciplines enseignées et le score factoriel qui estime le sentiment de compétences pour enseigner la musique<sup>20</sup> (SFSdC). L'astérisque indique la variable en fonction de laquelle le sujet a été sélectionné. On constate que l'échantillon comporte quatre hommes, ce qui correspond à un taux de 19%. Il semble donc que le rapport entre le nombre d'hommes et de femmes est proche de l'ensemble de la population à l'étude, puisque le taux d'hommes qui enseignent dans la population à l'étude ( $N = 721$ ) est également de 19%. En conclusion, il appert que l'échantillon pour les entrevues est équivalent à l'ensemble des participants sur le plan des différentes variables à l'étude, mis à part l'expérience d'enseignement. En effet, les participants aux entrevues ont en moyenne moins d'années d'enseignement à leur actif que l'ensemble des participants.

---

<sup>20</sup> Voir page 48.

Tableau 3 : Échantillon des volontaires sélectionnés pour les entrevues

No du participant	Sexe	Nombre d'années d'enseignement (Mdn = 21)	Taux d'engagement (Mdn = 80)	Enseigne l'EMU	Formation	Arrière-Plan (Mdn = 5.25)	Nombre de disciplines	SFSdC
11	f	7*	97.5	Non	EN	0	7	1.52
12	f	5	78	Non	EN	0*	5	2.76
13	m	31	50	Non*	EN	2	5	3.07
14	f	5	90*	Oui	EN	5.75	8	3.13
15	f	11	100	Non*	EN	3.75	7	3.62
16	f	35*	100	Oui	EN	3.75	9	3.94
17H	f	1.5	90	Non	HEP*	0	6	4.07
18	m	32	100*	Non	EN	5.25	6	4.14
21	f	5*	100	Oui	EN	3	6	4.53
22	f	20	80	Oui*	EN	9.75	6	5.27
23	f	38	50	Oui	EN	10.75*	9	5.35
24	f	20	52*	Oui	EN	8.25	5	5.43
25	f	10	90	Non	EN	4.5*	5	5.52
31H	f	0.5	45	Non	HEP*	7.75	3	5.58
32H	f	2	75	Non	HEP*	6.75	8	5.78
33	m	24*	40	Non	EN	10.75	2	6.59
34	m	33	75	Oui	EN	9*	4	6.75
35	f	10	25*	Oui	EN	7.75	2	6.84
36H	f	1.5	85	Oui	HEP*	7.75	7	6.84
37H	f	2.5	60	Oui	HEP*	9	8	6.92
38	f	18	50	Oui*	EN	6.25	4	7.00

\* Les données suivies d'un astérisque indiquent la variable en fonction de laquelle le participant a été sélectionné.

#### • Codification des participants aux entrevues

La codification des participants utilisée dans cette thèse permet au lecteur de situer les participants aux entrevues en fonction du score factoriel qui estime leur sentiment de compétences pour enseigner la musique<sup>21</sup> (SFSdC). Pour ce faire, les participants ont été désignés ainsi : participant XY (PXY). Le X indique l'appartenance à la catégorie du SFSdC, le Y la place occupée à l'intérieur de cette catégorie. Ainsi, par exemple, le participant 34 (P34) appartient à la catégorie 3 (le plus compétent) et occupe la quatrième

<sup>21</sup> Id.

place de cette catégorie. En conséquence, la participante 11 est celle qui se sent le moins compétente de tous. Pour désigner les participants issus de la HEP, le code est suivi d'un « H ».

#### **3.1.4. Échantillon pour l'observation ( $n = 14$ )**

Quatorze participants – trois hommes et onze femmes – ont accepté à l'issue des entrevues de donner une leçon d'EMU créée par le chercheur et d'être filmés. L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier l'équivalence entre l'échantillon pour l'observation ( $n = 14$ ) et les autres participants ( $n = 170$ ) au sujet des variables précitées. Aucune différence significative n'est apparue entre les deux groupes. Il a donc été conclu que l'échantillon pour l'observation est équivalent à l'ensemble des participants sur le plan des différentes variables à l'étude.

### **3.2. Instruments de recherche**

#### **3.2.1. Questionnaire**

##### **3.2.1.1. Élaboration du questionnaire**

Pour répondre à la première question<sup>22</sup> de recherche, un questionnaire a été soumis à l'ensemble de la population enseignante des écoles primaires de langue française du canton de Berne ( $N = 721$ ). Le questionnaire (Annexe C) a été créé par le chercheur en fonction des besoins spécifiques de la recherche, après avoir examiné les instruments créés pour des recherches similaires. Pour vérifier la validité du questionnaire, le chercheur l'a soumis à différents experts en deux étapes. Une première adaptation s'est faite à la suite des remarques formulées par la directrice de thèse ainsi que par trois chercheurs de la HEP-BEJUNE. Une deuxième adaptation a été opérée à l'issue d'une étude pilote réalisée auprès de (1) trois spécialistes en musique, ceux-ci étant destinés avant tout à vérifier la cohérence de formulation sur le plan de l'Éducation musicale, et (2) trois enseignants primaires, ceux-ci devant surtout valider la compréhension des items ainsi que l'exhaustivité des réponses possibles.

---

<sup>22</sup> Quelles représentations les enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ont-ils de leurs compétences pour enseigner la musique ?

Le questionnaire était divisé en quatre sections : (1) Situation générale de l'enseignant, (2) Formation et arrière-plan, (3) Sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines et (4) Sentiment de compétences en enseignement de la musique.

### **3.2.1.2. Procédure**

Pour contacter les enseignants, le chercheur a procédé en trois étapes. Premièrement, une lettre d'explication de la démarche (Annexe D) a été envoyée aux 62 directeurs des écoles primaires de langue française du canton de Berne. Elle contenait une affiche (Annexe E) à suspendre à la salle des maîtres. Les adresses ont été obtenues par la base de données de la formation continue de la HEP-BEJUNE. Deuxièmement, le chercheur – par le moyen de la Direction de l'instruction publique – a envoyé un courriel d'explication (Annexe F) avec le lien vers le questionnaire aux 721 enseignants primaires. En résumé, le lien vers le questionnaire a été transmis au travers (1) du courrier aux directeurs, (2) du courriel aux enseignants et (3) de l'affiche en salle des maîtres. À l'issue de l'échéance du 10 février 2008, un rappel a été envoyé par courriel (Annexe G) à tous les enseignants pour permettre d'augmenter le nombre de répondants.

Afin d'optimiser les chances d'obtenir un taux élevé de réponses, le questionnaire se remplissait en cinq minutes et en ligne (Internet). Une copie des pages qui apparaissaient à l'écran se trouve en Annexe C.

Toutes les précautions ont été prises pour assurer l'anonymat des enseignants. En effet, les enseignants ont été nommés « AnonymeN » par le logiciel de questionnaire utilisé dans cette recherche. Aucun moyen ne permet de retrouver les coordonnées des répondants. Seuls les enseignants souhaitant approfondir la question avec le chercheur ont pu – en fin de questionnaire – indiquer leurs coordonnées pour être contactés. Afin de garantir le fait que le questionnaire soit bien rempli par les enseignants visés, l'adresse Internet contenait le mot de passe (is11223344) nécessaire pour y accéder. Il est donc peu probable que des personnes aient pu accéder au questionnaire sans avoir connaissance du mot de passe.

### **3.2.1.3. Analyse du questionnaire**

Le questionnaire a permis d'établir notamment une relation entre la situation générale de l'enseignant (le nombre d'années d'enseignement, le degré dans lequel il enseigne, les disciplines qu'il enseigne), sa formation, son arrière-plan musical et son sentiment de

compétences pour enseigner les différentes disciplines, plus particulièrement l'Éducation musicale.

- **Sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines**

En ce qui concerne la question des représentations de compétences en enseignement des 13 différentes disciplines du curriculum scolaire, l'approche de Barnes & Shinn-Taylor (1988) a été adaptée, en élargissant l'échelle de Likert de trois points proposés par les chercheurs (*je me sens peu compétent, adéquatement compétent et hautement compétent*) à une échelle de sept points, laissant aux participants l'appréciation des valeurs intermédiaires entre *incompétent* et *compétent*. Chaque discipline constituait un item. L'alpha de Cronbach obtenu à partir de ces 13 items est de .74. Différents tests statistiques descriptifs, corrélacionnels et multivariés ont permis de situer le sentiment de compétences des participants pour l'enseignement de la musique dans une perspective globale liée à leur statut de généraliste pluri- ou omnidisciplinaire.

- **Sentiment de compétences en enseignement de la musique**

Les questions spécifiquement liées aux compétences d'enseignement musical ont été formulées en termes de « je suis capable » pour permettre au questionnaire d'évaluer les déclarations de *capacité*, et non *d'intention*, ces deux notions étant « conceptuellement et empiriquement distinctes » (Bandura, 2003, p. 73).

- **Création du score factoriel qui estime le sentiment de compétences pour enseigner la musique (SFSdC)**

L'alpha de Cronbach ( $\alpha = .96$ ) obtenu pour les 12 items de la section qui concerne le sentiment de compétences en enseignement de la musique confirme une consistance interne très élevée. Il a donc été décidé de prendre en compte tous ces items pour déterminer le score factoriel qui estime le sentiment de compétences des participants pour enseigner la musique (SFSdC). Une analyse factorielle<sup>23</sup> (Principal Axis Factoring) a été opérée à partir de ces items et révèle que ceux-ci peuvent se réduire à un seul facteur dont la valeur propre est de 8.49 et qui explique à lui seul 70.75% de la variance globale. L'indice d'adéquation de la solution factorielle – le Kaiser-Meyer-Olkin MSA – est de .95, ce qui correspond à une valeur extrêmement élevée. Les taux de saturation pour les items

---

<sup>23</sup> Les résultats complets de l'analyse factorielle se trouvent en Annexe S

se situent entre .75 et .94. Le score factoriel obtenu a été restitué sur l'échelle de sept à l'aide de la formule mathématique suivante :

$$(6 \times (\text{score factoriel} - \text{score le plus bas}) / (\text{score le plus haut} - \text{score le plus bas})) + 1$$

- **Regroupement des items par domaine d'activité et compétences globales**

Les items ont également été regroupés (Annexe H) en fonction des trois domaines d'activité – chant, écoute et techniques musicales – proposés par le Plan d'études (1994). Deux de ces items concernent davantage les *compétences globales*; ils ont donc été regroupés sous cette appellation. Les cinq items qui forment le domaine d'activité *chant* obtiennent un coefficient alpha de Cronbach de .92, les quatre qui forment le domaine d'activité *techniques musicales* un coefficient de .90 et les deux qui forment les *compétences globales* un coefficient de .88. Un seul item détermine le domaine d'activité *écoute*.

- **Regroupement des participants en trois catégories du SFSdC**

Pour les besoins de l'analyse, trois catégories du SFSdC ont été créées en fonction des représentations de compétences des participants. L'idéal aurait été d'avoir connaissance des valeurs pivots du SFSdC permettant de classer les participants de la manière suivante : (1) ceux qui ne se sentent pas ou peu compétents, (2) ceux qui se sentent moyennement compétents et (3) ceux qui se sentent compétents à très compétents pour enseigner la musique en fonction des objectifs du Plan d'études (1994). Une solution envisageable aurait été de diviser l'échelle de sept points en trois parties égales. Les valeurs pivots auraient été alors 2.67 et 5.33. En procédant ainsi, 11% des participants au questionnaire auraient appartenu à la catégorie 1, 46% à la catégorie 2 et 43% à la catégorie 3. Mais le risque aurait été de commettre une erreur conceptuelle en confondant une logique mathématique – la division en trois parties égales – avec une interprétation qualitative des points de l'échelle.

En conséquence, pour créer les trois catégories, le choix a été fait de diviser les participants en trois groupes égaux. Ainsi, chaque catégorie est à considérer non pas dans un sens absolu, mais en relation avec les autres catégories. Les deux valeurs pivots du SFSdC qui divisent les participants en trois groupes égaux sont 4.41 et 5.53. Ainsi, les trois catégories ont été établies comme suit :

- |  |                                 |
|--|---------------------------------|
| (1) Le moins compétent ( $n = 61$ ) :    | SFSdC < 4.41                    |
| (2) Moyennement compétent ( $n = 62$ ) : | $4.41 \leq \text{SFSdC} < 5.53$ |
| (3) Le plus compétent ( $n = 61$ ) :     | SFSdC $\geq 5.53$               |

À l'exception de tous les éléments qui concernent la musique, le fait d'enseigner ou pas les ACM<sup>24</sup> ( $F(1,183) = 3.58; p < .05$ ) et le SdC<sup>25</sup> en Éducation artistique<sup>26</sup> ( $F(1,183) = 4.18; p < .05$ ), il s'avère que ces trois groupes ne révèlent aucune différence significative entre eux en ce qui concerne les différentes variables à l'étude.

### 3.2.2. Entrevues

#### 3.2.2.1. Élaboration du canevas d'entrevue

Pour permettre aux entrevues d'éclairer les résultats obtenus par le questionnaire, le chercheur a créé un canevas d'entrevue semi-dirigée (Annexe I) qui proposait aux participants de revenir sur leurs réponses indiquées dans les quatre sections du questionnaire. Les entrevues ont également permis de mettre en relief les représentations de compétences avec les expériences musicales préalables des enseignants. En effet, plusieurs chercheurs estiment que ces expériences ont un impact très important sur l'élaboration des représentations de compétences (Jeanneret, 1996; Richardson, 1996). Les entrevues ont permis d'opérer une vérification supplémentaire de la compréhension des items du questionnaire. En effet, les réponses marginales qui ont émergé, notamment dans l'item 1 de la section spécifiquement consacrée aux compétences en enseignement de la musique, ont pu être éclairées au travers de l'explication des participants.

La première entrevue a permis de valider la démarche du chercheur. Pour ce faire, l'enregistrement de cette entrevue a été envoyé à la directrice de recherche qui a pu proposer quelques ajustements que le chercheur a appliqués par la suite aux autres entrevues.

---

<sup>24</sup> Le SFSdC est faiblement, mais significativement inversement corrélé ( $r = -.23^{**}$ ) au fait d'enseigner les ACM : plus les participants se sentent compétents en musique, moins ils ont tendance à enseigner les ACM.

<sup>25</sup> Sentiment de compétences

<sup>26</sup> Le SFSdC est faiblement, mais significativement corrélé ( $r = .21^{**}$ ) au SdC en Éducation artistique. Dans l'ordre des trois catégories, les moyennes de SdC en Éducation artistique sont les suivantes : 5.16, 5.31 et 5.82.

### 3.2.2.2. Procédure

Le chercheur a contacté les participants sélectionnés pour les entrevues au moyen des coordonnées que ceux-ci ont indiquées en fin de questionnaire. Tous les participants ( $n = 21$ ) sélectionnés ont pu être contactés et toutes les entrevues menées. Celles-ci se sont déroulées à l'endroit proposé par les participants. Ainsi, certaines entrevues ont eu lieu dans les écoles des participants ou chez eux, d'autres à la HEP, d'autres encore dans un café. Le canevas d'entrevue a été suivi pour chaque entretien. L'enregistrement s'est fait avec un Zoom H4 ou un Nagra Ares-M, deux enregistreurs digitaux portables d'excellente qualité permettant une transcription aisée.

À l'issue des entrevues, le chercheur a présenté la suite de la démarche aux participants et a demandé leur consentement pour être observés et filmés dans une leçon donnée par eux. La leçon a été explicitée à ceux qui ont accepté de participer ( $n = 14$ ). Par la même occasion, les formulaires de consentement pour l'entrevue (Annexe J) et pour l'observation (Annexe K) ont été signés.

### 3.2.2.3. Analyse des entrevues

Toutes les entrevues ont été transcrites par le chercheur (Annexe L) et analysées à l'aide du logiciel NVivo 8, selon quelques principes de l'analyse de données développés par Bardin (2001) et L'Écuyer (1987, 1990).

Alors que Bardin (2001) propose lors de la préanalyse de formuler des hypothèses et des objectifs, le choix a été fait de se limiter aux objectifs pour cette recherche. En effet, comme le déclare L'Écuyer (1990), les hypothèses préalables peuvent agir à l'insu du chercheur, comme filtre, comme miroir déformant, et peuvent ainsi conduire « à rechercher dans certaines directions plutôt que dans d'autres, à manipuler les informations pour leur « faire signifier » ce qui était attendu » (p. 49). Par contre, définir des objectifs permet de « savoir *pourquoi* on analyse, et l'expliciter, pour savoir *comment* analyser » (Bardin, 2001, p. 134). À cet effet, les données ont été différenciées et regroupées par catégories, conformément au postulat proposé par Bardin (2001) que « la catégorisation (passage de données brutes en données organisées) n'introduit pas de biais (de surplus ou de rejet) dans le matériel, mais qu'elle met à jour des indices invisibles au niveau des données brutes » (p. 152).



Le modèle de catégorisation choisi pour cette analyse correspond au modèle mixte décrit par L'Écuyer (1987). En effet, certaines catégories étaient prédéterminées par le questionnaire, notamment la situation générale, la formation et l'arrière-plan musical, le sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines ainsi que le sentiment de compétences en enseignement de la musique. Il s'agissait alors de « vérifier le degré avec lequel ces catégories peuvent être ou non retrouvées dans le matériel analysé » (p. 56), et surtout d'éclairer les résultats obtenus par l'analyse du questionnaire. À cet effet, les deux étapes proposées par L'Écuyer (1987) ont été suivies, à savoir (1) de regrouper les énoncés dans les catégories prédéterminées selon leur degré d'appartenance à l'une ou l'autre des catégories existantes, et (2) d'opérer une classification finale de tous les énoncés. Les autres catégories se sont ajoutées en cours d'analyse. L'objectif de cette analyse plus ouverte était notamment de chercher à déterminer les facteurs cités par les participants pour expliquer leur sentiment de compétences dans l'enseignement des différentes disciplines, et plus particulièrement de l'Éducation musicale. Pour cela, c'est également le modèle de L'Écuyer (1987) qui a servi de guide pour la procédure, (1) en organisant les premiers éléments en catégories préliminaires, (2) en réduisant à des catégories distinctives par élimination des catégories redondantes, (3) en identifiant et définissant les catégories de la grille d'analyse et (4) en classant finalement tous les énoncés à partir de celle-ci. Le choix a été fait de s'en tenir principalement au contenu manifeste, partant du postulat qu'il n'est pas nécessaire de « supposer des « dessous » cachés influents » (p. 51) dans les déclarations verbales des participants.

### **3.2.3. Observation**

#### **3.2.3.1. Élaboration de la leçon filmée**

Afin de répondre aux deuxième<sup>27</sup> et troisième<sup>28</sup> questions de recherche, 14 participants issus des entrevues ont accepté de donner une leçon créée pour cette recherche en fonction des objectifs du Plan d'études (1994) et d'être filmés. Il s'agissait donc de proposer une situation d'évaluation qui rejoigne « l'approche par les situations

---

<sup>27</sup> Quelles sont les compétences réelles des enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne pour enseigner la musique en fonction des objectifs du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994) ?

<sup>28</sup> Quelle relation y a-t-il entre les représentations de compétences et les compétences réelles en musique des généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ?

professionnelles » de Le Boterf (2004) décrite à la page 15. La leçon (Annexe M) contenait trois parties distinctes qui permettaient d'évaluer les compétences réelles des généralistes dans les domaines d'activité de l'Éducation musicale : chant, écoute et techniques musicales. La leçon a été jugée par la directrice de thèse, un didacticien de l'EMU de la HEP-BEJUNE et deux enseignants primaires comme étant bien conforme aux objectifs du Plan d'études (1994). Le chercheur a demandé particulièrement aux deux enseignants primaires de se prononcer sur le caractère potentiellement exceptionnel du contenu de cette leçon. Ceux-ci ayant estimé qu'elle pouvait être considérée comme une leçon type réalisable par un enseignant généraliste, le chercheur en a conclu que le contenu était valide.

### **3.2.3.2. Procédure pour la leçon filmée**

Les participants pouvaient choisir s'ils préféraient que le chercheur vienne filmer ou s'ils souhaitaient filmer eux-mêmes la leçon. En effet, certains ont exprimé le désir de ne pas devoir se soucier de la caméra, préférant la présence du chercheur au stress engendré par le maniement de la caméra. D'autres ont souhaité se charger de filmer eux-mêmes la leçon en posant la caméra sur un trépied. À ceux qui le désiraient, la possibilité était offerte de placer la caméra à l'avance dans la classe, pour permettre autant à l'enseignant qu'aux élèves de s'habituer à sa présence. Au final, le chercheur a filmé huit participants, un participant a demandé à sa stagiaire de le filmer et cinq participants se sont filmés eux-mêmes. Lorsque c'était possible, l'enseignant apparaissait seul dans le champ de la caméra; les enfants étaient donc soit de dos, soit hors champ. Toutefois, le chercheur a fait parvenir une lettre d'information (Annexe N) aux parents des élèves. Aucun parent n'a exprimé de réticences face à la démarche.

### **3.2.3.3. Élaboration de l'évaluation des leçons filmées**

- ***Validation de la grille d'évaluation***

Lors d'une rencontre préalable, la grille d'évaluation (Annexe O) – créée à partir des items du questionnaire et des objectifs de la leçon filmée – a été validée par trois spécialistes en musique, autres que les experts choisis pour la procédure d'évaluation. À cet effet, la leçon d'une participante a été visionnée et évaluée individuellement. Une discussion a permis par la suite d'ajuster la formulation des items pour la valider et pour lever les ambiguïtés. Cette étape de validation a permis également de confirmer la faisabilité de recherche d'un consensus.

- **Les experts**

Trois experts québécois ont accepté de participer à la procédure d'évaluation des 14 leçons filmées. Ils ont été pendant une trentaine d'années des spécialistes de l'Éducation musicale au primaire. Ces trois experts ont également l'habitude d'évaluer des enseignants, puisqu'ils ont accueilli à maintes reprises des stagiaires dans leurs classes. Une experte est également chargée de projet en arts au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Le choix d'experts québécois se justifie principalement pour deux raisons : d'une part, cela favorise la garantie de l'anonymat des participants, d'autre part, le regard de spécialistes praticiens du primaire n'est pas possible dans la région à l'étude, puisqu'ils n'existent pas.

### 3.2.3.4. Procédure pour l'évaluation

- **Évaluation par les experts**

Quatre rencontres de quatre heures chacune ont permis de visionner la totalité des leçons filmées. Lors de la première rencontre, la moitié du temps a été consacré à la formation des experts. Celle-ci s'est déroulée en cinq étapes :

(1) Présentation par le chercheur de la situation de l'Éducation musicale dans les écoles primaires francophones du canton de Berne :

- Présentation de la place de l'Éducation musicale dans le curriculum scolaire.
- Présentation des objectifs du Plan d'études (1994)
  - Distribution d'une copie du Plan d'études aux experts.
  - Lecture collective du Plan d'études.
  - Discussion sur les points à éclaircir.

(2) Présentation de la recherche en quelques mots :

- Bilan de la situation de l'EMU dans les écoles primaires francophones du canton de Berne.
- Évaluation des compétences des enseignants généralistes.
- Estimation de l'écart entre la compétence déclarée et la compétence réelle (ou observée).
- Protocole de recherche par triangulation :  
Questionnaire ( $N = 184$ ), entretien ( $n = 21$ ), observation ( $n = 14$ ).

(3) Présentation du contenu de la leçon donnée :

- Distribution du contenu de la leçon.

- Lecture collective de la feuille.
- Discussion sur les points à éclaircir.

(4) Présentation de la grille d'évaluation :

- Distribution de la grille.
- Lecture collective de la grille.
- Discussion sur les points à éclaircir.

(5) Formation à l'évaluation :

- Visionnement de la leçon d'une participante.
- Cotation individuelle par les experts.
- Discussion point par point et recherche d'un consensus par item.

Ensuite, toutes les évaluations se sont déroulées selon la procédure suivante :

- Sélection aléatoire du participant à évaluer.
- Visionnement de la leçon.
- Cotation individuelle par les experts.
- Recherche de consensus pour le dernier item qui classe le participant en trois catégories :

(1) Pas à peu compétent pour enseigner la musique

(2) Moyennement compétent pour enseigner la musique

(3) Compétent à très compétent pour enseigner la musique

La participante utilisée pour la formation a été réévaluée selon la procédure ci-dessus à l'issue de la quatrième rencontre.

Les experts ont procédé à l'aveugle, c.-à-d. ils ne connaissaient pas les représentations de compétences des enseignants filmés.

### **3.2.3.5. Analyse des données issues de l'évaluation**

- ***Fidélité de l'échelle de codification des experts***

L'accord interjuge a été calculé pour chaque item de la grille d'évaluation à partir du coefficient de corrélation interclasse avec la correction de Spearman-Brown proposé par SPSS (Average Measure Intraclass Correlation). Cette formule est indiquée dans le cas d'accord interjuge impliquant trois juges. Les résultats sont reportés dans le Tableau 4. L'évaluation de la participante 21 qui a été utilisée pour la formation des experts a été retirée de l'échantillon pour mesurer les coefficients d'accord interjuge.

**Tableau 4 : Accord interjuge pour chaque item de la grille d'évaluation<sup>29</sup>**

Item	1	2	3	4	5	6	7	
$\rho_I$	.85**	.97**	.80**	.90**	.85**	.80**	.92**	
Item	8	9	10	11	12	13	14	15
$\rho_I$	.86**	.72**	.93**	.87**	.92**	-	.53	-

L'accord interjuge n'a pas pu être calculé pour les items 13<sup>30</sup> et 15<sup>31</sup> en raison d'un trop grand nombre de valeurs manquantes. On constate également que l'accord interjuge de l'item 14<sup>32</sup> n'est statistiquement pas significatif ( $p > .05$ ).

Le coefficient très élevé de .97\*\* obtenu pour l'item 2<sup>33</sup> s'explique par la formulation même de l'item : « L'enseignant(e) respecte la mélodie de la partition ». En effet, dans la majorité des cas, les experts ont coté les valeurs extrêmes, 1 signifiant *ne respecte pas*, 7 signifiant *respecte*. On constate en conséquence que cet item ne permet pas – contrairement aux autres items – de pondérer l'évaluation sur une échelle de 7, mais plutôt sur une échelle binaire. Ainsi, il apparaît que la cote indiquée pour cet item – la plupart du temps 7 – est souvent marginale, en comparaison avec les autres items, ce qui a pour effet de fausser la moyenne pour beaucoup de participants, particulièrement ceux qui sont classés dans les catégories 1 ou 2. Il a donc été décidé de supprimer cet item pour l'évaluation globale des participants.

La limite de l'accord interjuge acceptable a été fixée à .75, à l'instar de l'usage en vigueur pour de nombreuses analyses de ce type. L'item 9<sup>34</sup> – dont l'accord est de .72\*\* – a donc été retiré. En conclusion, les items 1, 3-8 et 10-12 ont été retenus pour cette évaluation. La corrélation moyenne ainsi obtenue pour l'ensemble des items retenus est de .87, ce qui correspond à un accord interjuge global de 75.6%.

<sup>29</sup> Voir la note sur le seuil de signification des corrélations, page xi

<sup>30</sup> L'enseignant(e) est capable de réagir au message musical par le mouvement, afin de donner un exemple aux élèves.

<sup>31</sup> L'enseignant(e) est capable d'intégrer la notion d'invention et d'improvisation dans son enseignement.

<sup>32</sup> L'enseignant(e) connaît les éléments fondamentaux de la théorie musicale.

<sup>33</sup> L'enseignant(e) respecte la mélodie de la partition.

<sup>34</sup> Les œuvres choisies par l'enseignant(e) permettent aux élèves d'être familiarisés avec la notion de hauteur de son.

- **Réduction des données pour l'évaluation des experts**

Pour obtenir le score global de compétence reconnue par les experts, une analyse factorielle<sup>35</sup> (Principal Axis Factoring) a été menée à partir des moyennes de chaque item retenu. Aucun participant n'ayant obtenu le minimum ( $M = 1$ ) ou le maximum possible ( $M = 7$ ), le chercheur a ajouté ces deux scores hypothétiques extrêmes pour permettre à l'analyse factorielle de situer les résultats dans l'échelle globale. L'indice d'adéquation de la solution factorielle – le Kaiser-Meyer-Olkin MSA – est de .71, ce qui est au-dessus du .6 recommandé. Ainsi, l'analyse factorielle révèle que ces dix items peuvent se réduire à un seul facteur dont la valeur propre est de 9.33 et qui explique à lui seul 93.3% de la variance globale. L'alpha de Cronbach ( $\alpha = .99$ ) confirme que la consistance interne est très élevée et qu'il est donc pertinent de prendre en compte tous ces items pour l'estimation du score factoriel de la compétence réelle (ci-après SFCR) des participants. Tous les items définissent au-delà de .93 ce facteur unique. Le score factoriel obtenu a été restitué sur l'échelle de sept à l'aide de la même formule mathématique que pour le SFSdC (cf. page 50).

- **Regroupement des items par domaine**

Pour comparer le sentiment de compétences avec la compétence réelle, les items du questionnaire ainsi que ceux de la grille d'évaluation ont été regroupés dans les trois domaines d'activité proposés par le Plan d'études (1994) et par compétences globales. Le Tableau en Annexe H résume ces regroupements. Les items tracés correspondent à ceux qui ont été retirés de l'évaluation en raison des éléments décrits ci-dessus.

L'accord interjuge moyen pour les domaines retenus est de 72.9% pour le domaine d'activité *chant* et de 80.1% pour les *compétences globales*. Le meilleur accord est donc obtenu pour l'évaluation des compétences globales, dont l'objectif était d'estimer les capacités des enseignants à proposer des leçons de qualité enthousiasmantes et vivantes.

---

<sup>35</sup> Les résultats complets de l'analyse factorielle se trouvent en Annexe T

- **Classement des participants dans les trois catégories de compétences**

Les experts ont coté les participants dans trois catégories de compétences :

- (1) Pas à peu compétent pour enseigner la musique,
- (2) Moyennement compétent pour enseigner la musique,
- (3) Compétent à très compétent pour enseigner la musique.

Après avoir évalué les participants individuellement, les experts sont parvenus à un consensus pour la catégorie attribuée.

Une corrélation très forte ( $r = .86^{**}$ ) est apparue entre la catégorie attribuée et le SFCR, ce qui confirme la cohérence et la validité de la grille d'évaluation ainsi que la décision de procéder à la moyenne des scores attribués par les trois experts. La corrélation est également très forte ( $r = .87^{**}$ ) entre la catégorie attribuée et les compétences globales.

L'objectif de cette attribution des catégories par consensus est de déterminer si des valeurs pivots apparaissent pour le SFCR, le domaine d'activité *chant* ou les compétences globales qui permettraient de créer une échelle qualitative pour classer les enseignants en catégories de compétence. En effet, en l'absence d'études préalables, il n'y a pas de moyens en dehors de l'évaluation par les experts pour déterminer la valeur pivot qui sépare deux catégories.

- **Concordance entre les experts et le chercheur**

Pour s'assurer que le regard porté par les experts n'est pas à l'opposé des attentes du chercheur, celui-ci a lui-même procédé à l'évaluation des participants en même temps que les experts. Le Tableau 5 indique le coefficient d'accord interjuge qui apparaît entre le score moyen des experts et le score attribué par le chercheur pour les items retenus.

**Tableau 5 : Accord interjuge entre les experts et le chercheur sur les items retenus pour l'évaluation**

Item	1	3	4	5	6	7	8	10	11	12
$\rho_i$	.87**	.92**	.81**	.91**	.89**	.93**	.93**	.89**	.90**	.95**

On constate que l'accord interjuge est très bon pour chaque item. La moyenne des coefficients pour ces items est de .90. Il apparaît donc que l'accord interjuge global entre les experts et le chercheur est de 81%, ce qui valide largement la procédure d'expertise opérée par des Québécois pour le contexte spécifique suisse de cette recherche.

## 4. Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats provenant de la triangulation des données. La section 4.1. présente quelques statistiques descriptives obtenues par l'analyse des réponses à chaque item du questionnaire. La section 4.2. analyse les données issues du questionnaire et des entrevues pour explorer les représentations des participants, afin de répondre à la première question de recherche. La section 4.3. analyse les résultats de l'évaluation des experts pour déterminer les compétences réelles des participants, afin de répondre à la deuxième question de recherche. La section 4.4. compare les représentations des participants filmés avec l'évaluation des experts, dans le but de répondre à la troisième question de recherche. La section 4.5. cherche finalement à discerner si des différences significatives apparaissent entre les enseignants issus de l'École normale et ceux de la HEP, selon la quatrième question de recherche.

### 4.1. Résultats descriptifs issus du questionnaire

Cette section présente les résultats descriptifs du questionnaire.

#### 4.1.1. Situation générale

- **Nombre d'années d'enseignement**

Les 184 participants ont une expérience d'enseignement moyenne de 21 ans ( $SD = 11$ ), le minimum se situant à 0.5 ans et le maximum à 42 ans.

- **Degré(s) d'enseignement actuel(s)**

57 participants enseignent dans les trois premiers degrés du primaire, 73 dans les trois derniers degrés et 54 interviennent dans les trois premiers ainsi que dans les trois derniers degrés.

- **Taux d'engagement actuel**

La moyenne des taux d'engagement est de 76% ( $SD = 23$ ), le minimum se situant à 13.8% et le maximum à 103%.



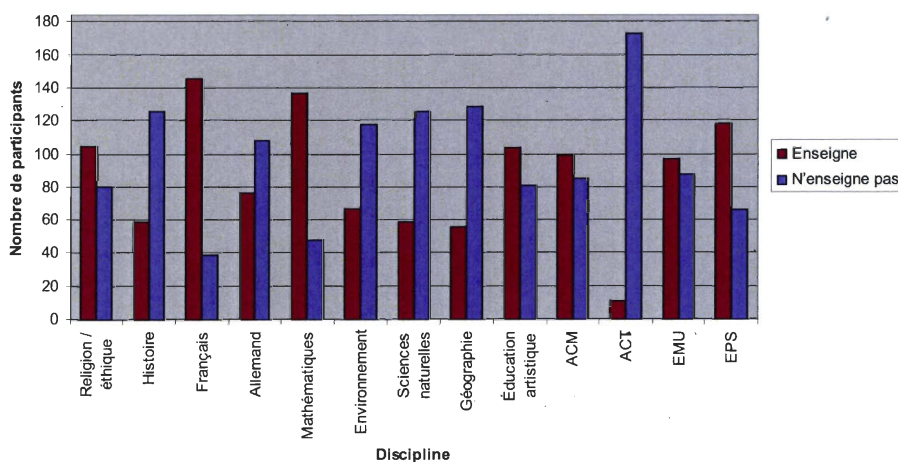
- **Discipline(s) actuelle(s) d'enseignement**

Le Tableau 6 et la Figure 4 indiquent le nombre de participants qui enseignent ou non chaque discipline. En moyenne, les participants enseignent six ( $SD = 2$ ) disciplines. Seulement un participant enseigne les treize disciplines.

**Tableau 6 : Nombre de participants qui enseignent ou non les disciplines**

Discipline	Enseigne	N'enseigne pas
Religion/éthique	104	80
Histoire	59	125
Français	145	39
Allemand	76	108
Mathématiques	136	48
Connaissance de l'environnement	67	117
Sciences naturelles	59	125
Géographie	56	128
Éducation artistique	103	81
Activités créatrices manuelles / Travaux manuels	99	85
Activité créatrice textile (ACT)	11	173
Éducation musicale (EMU)	97	87
Éducation physique (EP)/Sport	118	66

**Figure 4 : Nombre de participants qui enseignent ou non les disciplines**



- **Itinéraire de l'enseignement de l'EMU**

Sur les 87 participants qui n'enseignent pas la musique actuellement, 18 ne l'ont jamais enseignée.

- **Nombre de fois que l'EMU a été remplacée par une autre discipline au cours des trois mois qui précèdent le moment de remplir le questionnaire**

Le Tableau 7 indique le nombre de fois que les 97 participants enseignant la musique ont remplacé l'EMU par une autre discipline.

**Tableau 7 : Nombre de fois EMU remplacée**

Nombre de fois	Nombre de participants
1 fois	16
2 fois	5
3 fois	2
Jamais	72
Pas de réponse	2

#### 4.1.2. Formation et arrière-plan musical

- **Formation suivie pour l'obtention du diplôme d'enseignement primaire (ou équivalent)**

Sur les 184 participants, 163 ont suivi l'École normale, 17 la HEP et quatre une formation pour l'enseignement à l'école secondaire, mais enseignent en tant que généralistes à l'école primaire.

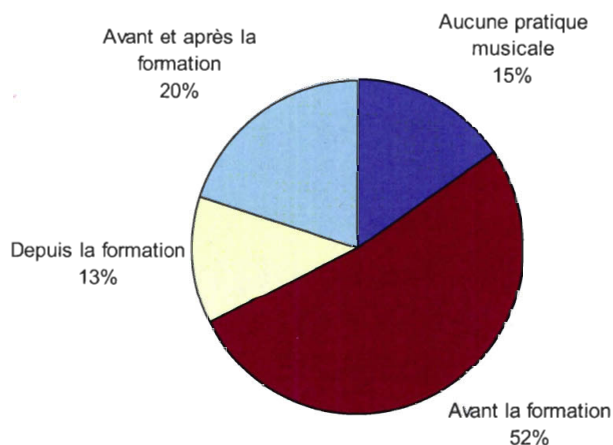
- **Année de certification**

En moyenne, les participants ont obtenu leur diplôme en 1984. Le plus ancien diplôme date de 1965 et le plus récent de 2007.

- **Arrière-plan musical**

Sur les 184 participants, 28 annoncent n'avoir aucun arrière-plan, 96 déclarent avoir eu une pratique musicale avant leur formation, 23 après leur formation et 37 avant et après leur formation. Les résultats indiquent donc que 67% des participants déclarent ne plus avoir de pratique musicale depuis leur formation. La Figure 5 illustre ces données en pourcentage.

**Figure 5 : Arrière-plan musical des participants en pourcentage**



- **Nombre d'années de pratique musicale**

Le Tableau 8 résume le nombre de participants pour chaque option possible. Approximativement, on constate que les participants ont en moyenne une pratique de 6.6 ans d'instrument individuel, de quatre ans de chorale, de 1.7 ans dans un groupe instrumental et 0.5 année d'un autre type de pratique musicale.

**Tableau 8 : Nombre de participants en fonction du nombre d'années de pratique musicale**

	Jamais	Moins de 1 année	1 à 2 ans	3 à 4 ans	5 à 6 ans	7 à 8 ans	9 à 10 ans	Plus de 10 ans
Instrument individuel	31	2	9	26	19	10	19	68
Chorale	52	6	18	43	21	7	3	34
Groupe (formation classique ou moderne)	141	1	7	9	6	2	2	18
Autre	167	2	3	2	2	0	1	5

Autre pratique indiquée : fanfare, autres instruments, enseignement du piano, cirque, formation continue, clique, chant lyrique, djembé, euphonie vocale, chant en famille, aux cadets, à l'église, avec les amis ou avec les enfants.

#### **4.1.3. Sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines**

Les réponses des participants sont développées dans la section 4.2.1.

Les réponses résumées sous forme d'histogrammes se trouvent en Annexe P.

#### **4.1.4. Sentiment de compétences en enseignement de la musique**

Les réponses des participants sont développées dans la section 4.2.2.

Les réponses résumées sous forme d'histogrammes se trouvent en Annexe Q.

#### **4.1.5. Pour terminer**

Sur les 184 participants, 48 se sont déclarés d'accord de poursuivre la démarche et ont indiqué leurs coordonnées.

## **4.2. Représentations de compétences pour enseigner la musique**

La première question formulée pour cette recherche est la suivante : quelles représentations les enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ont-ils de leurs compétences pour enseigner la musique ? Pour y répondre, deux types d'analyse ont été menés, l'une quantitative par le moyen des questionnaires, l'autre qualitative par celui des entrevues. Le dépouillement des questionnaires a suscité des interrogations qui ont pu être éclairées au travers de l'analyse des déclarations des participants aux entrevues. Dans la section 4.2.1., l'objectif est de déterminer le sentiment de compétences des participants pour enseigner la musique en situant ces représentations dans le contexte pluridisciplinaire des généralistes. La section 4.2.2. propose d'analyser les réponses des participants en fonction de leurs représentations de compétences pour mener les activités spécifiques de l'Éducation musicale. La section 4.2.3. résume les facteurs déterminants pour le sentiment de compétences en musique qui ont émergé des analyses. La section 4.2.4. propose une synthèse de l'avis des participants au sujet des différents modèles d'enseignant omni-, pluri- ou monodisciplinaire.

### **4.2.1. Sentiment de compétences pour enseigner la musique comparé avec celui pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire**

Cette section présente les différentes analyses opérées à partir des réponses indiquées par les participants au sujet de leur sentiment de compétences pour enseigner les disciplines du curriculum scolaire. Il tente de situer les représentations de compétences des participants pour enseigner la musique dans la perspective globale du statut de généraliste. L'interrogation sous-tendue de cette section est d'investiguer les liens et les différences entre les facteurs fondamentaux qui génèrent le sentiment de compétences pour enseigner la musique et ceux des autres disciplines.

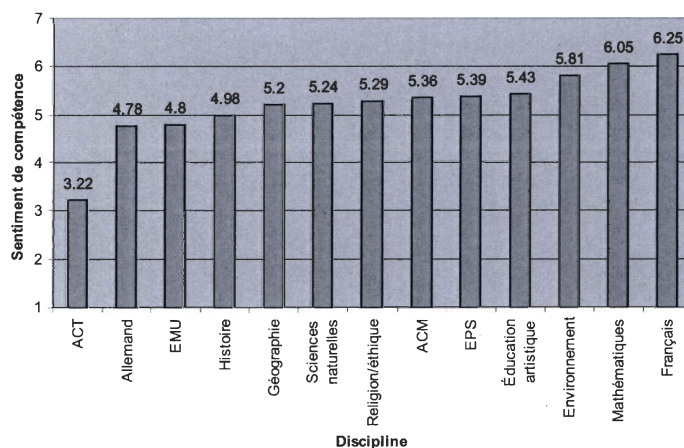
Le Tableau 9 et la Figure 6 indiquent les moyennes obtenues pour le sentiment de compétences des participants ( $N = 184$ ) pour chaque discipline du curriculum scolaire. On constate que les Activités créatrices textiles (ACT) sont la discipline pour laquelle les répondants se sentent de loin le moins compétents. Il faut toutefois préciser que seuls 11 participants sur les 184 enseignent effectivement cette discipline (cf. Figure 4), ce qui peut bien évidemment expliquer sa situation marginale. À part les ACT, on constate que l'Allemand et l'EMU représentent les disciplines pour lesquelles les participants se sentent

le moins compétents, alors que les Mathématiques et, surtout, le Français semblent être celles pour lesquelles ils se sentent le plus compétents. Contrairement à la situation qui se présente pour les ACT, un grand nombre de participants enseignent le Français et les Mathématiques.

**Tableau 9 : Moyennes du sentiment de compétences des participants (N = 184) pour chaque discipline**

Discipline	M	SD
Religion/éthique	5.29	1.28
Histoire	4.98	1.53
Français	6.25	1.07
Allemand	4.78	1.75
Mathématiques	6.05	1.19
Connaissance de l'environnement	5.81	1.09
Sciences naturelles	5.24	1.34
Géographie	5.20	1.38
Éducation artistique	5.43	1.34
Activités créatrices manuelles / Travaux manuels	5.36	1.44
Activité créatrice textile (ACT)	3.22	1.95
Éducation musicale (EMU)	4.80	1.61
Éducation physique (EP)/Sport	5.39	1.28

**Figure 6 : Moyennes du sentiment de compétences des participants (N = 184) pour chaque discipline**



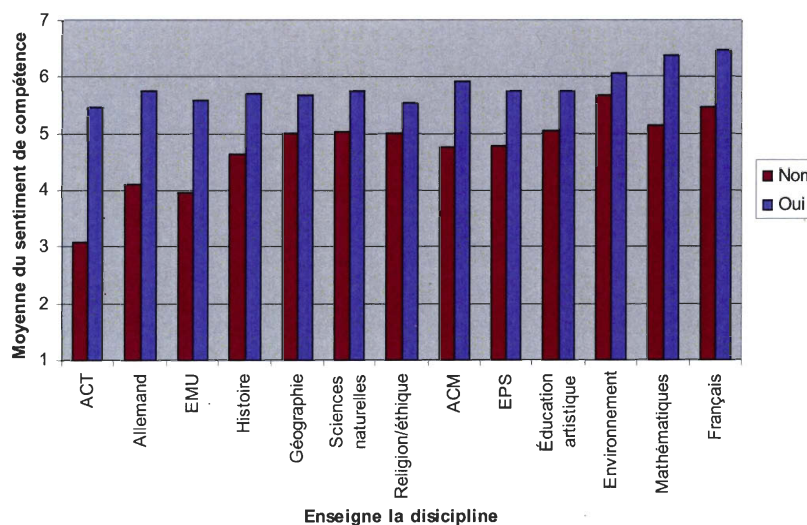
Conséquemment aux disparités apparaissant parmi les participants au sujet du nombre de personnes qui enseignent une discipline, un calcul des moyennes du sentiment de compétences en fonction de l'enseignement ou non des disciplines a été opéré (Tableau 10 et Figure 7).

On constate que le sentiment de compétences est en effet nettement différent en fonction du fait d'enseigner une discipline ou non. De manière générale, on observe que les moyennes du sentiment de compétences sont plus élevées chez les participants qui enseignent la discipline que chez ceux qui ne l'enseignent pas. L'écart varie toutefois entre les disciplines. Il semblerait notamment qu'il est très petit pour l'Environnement, alors qu'il paraît conséquent pour les ACT, l'Allemand et l'EMU.

**Tableau 10 : Moyennes du sentiment de compétences des participants pour chaque discipline en fonction du fait qu'ils l'enseignent ou non**

Discipline	Enseigne		N'enseigne pas	
	M	SD	M	SD
Religion/éthique	5.53	1.17	4.98	1.37
Histoire	5.69	1.13	4.64	1.58
Français	6.47	.71	5.44	1.65
Allemand	5.75	1.11	4.10	1.80
Mathématiques	6.38	.82	5.12	1.55
Connaissance de l'environnement	6.06	.85	5.67	1.18
Sciences naturelles	5.73	1.08	5.02	1.40
Géographie	5.68	1.01	4.98	1.47
Éducation artistique	5.74	1.11	5.04	1.50
Activités créatrices manuelles / Travaux manuels	5.90	1.13	4.74	1.51
Activité créatrice textile (ACT)	5.45	1.75	3.08	1.87
Éducation musicale (EMU)	5.57	1.14	3.95	1.64
Éducation physique (EP)/Sport	5.74	1.46	4.77	1.46

**Figure 7 : Moyennes du sentiment de compétences des participants pour chaque discipline en fonction du fait qu'ils l'enseignent ou non**



On constate également que le sentiment de compétences est assez élevé dans les disciplines qui sont effectivement enseignées par les participants. L'écart entre la discipline pour laquelle les participants se sentent le moins compétents (ACT) et celle pour laquelle ils se sentent le plus compétents (Français) ne semble pas très important. Les résultats suggèrent donc que les généralistes qui enseignent une discipline se sentent en moyenne assez compétents pour le faire. Les disciplines pour lesquelles ces participants se sentent le moins compétents sont – dans l'ordre croissant du sentiment de compétences – les ACT ( $M = 5.45$ ,  $SD = 1.75$ ), la Religion/éthique ( $M = 5.53$ ,  $SD = 1.17$ ) et l'EMU ( $M = 5.57$ ,  $SD = 1.14$ ).

Par contre, les généralistes qui n'enseignent pas une discipline semblent se sentir peu à moyennement compétents pour l'enseigner. Les disciplines qui paraissent particulièrement difficiles à enseigner pour ces participants sont – dans l'ordre croissant du sentiment de compétences – les ACT ( $M = 3.08$ ,  $SD = 1.87$ ), l'EMU ( $M = 3.95$ ,  $SD = 1.64$ ) et l'Allemand ( $M = 4.10$ ,  $SD = 1.80$ ).

Le lien qui semble exister entre le fait d'enseigner une discipline et le sentiment de compétences pour l'enseigner est confirmé par le coefficient de corrélation de Pearson ( $r$ ) calculé pour chaque discipline (Tableau 11).

**Tableau 11 : Corrélation point bisérielle entre le sentiment de compétences pour l'enseignement d'une discipline et le fait de l'enseigner**

Discipline	$r$
Connaissance de l'environnement	.17*
Religion/éthique	.21**
Géographie	.23**
Sciences naturelles	.25**
Éducation artistique	.26**
Activité créatrice textile (ACT)	.29**
Histoire	.32**
Éducation physique (EP)/Sport	.36**
Français	.40**
Activités créatrices manuelles (ACM)/Travaux manuels (TM)	.40**
Allemand	.47**
Mathématiques	.47**
Éducation musicale (EM)	.50**

Le Tableau 11 indique donc que tous les sentiments de compétences disciplinaires sont significativement corrélés au fait d'enseigner la discipline, même si les corrélations varient



d'une discipline à l'autre. On constate que l'écart qui paraissait important au sujet des ACT ne correspond pas en réalité à une forte corrélation ( $r = .29^{**}$ ). En effet, on peut imaginer que les données sont nettement biaisées par le faible nombre de participants qui enseignent effectivement les ACT. Les corrélations les plus fortes apparaissent pour l'Allemand ( $r = .47^{**}$ ), les Mathématiques ( $r = .47^{**}$ ) et surtout l'EMU ( $r = .50^{**}$ ).

Ces résultats suggèrent qu'il y a une corrélation entre le fait d'enseigner une discipline et le fait de se sentir compétent pour cela, mais le rapport est plus ou moins fort en fonction de la discipline enseignée. En effet, la variance commune va de 3% pour l'Environnement à 25.1% pour l'EMU.

La faible corrélation qui apparaît pour l'Environnement ( $r = .17^*$ ) rejoint l'écart faible décrit plus haut. Ceci s'explique vraisemblablement par le fait que cette discipline est enseignée uniquement jusqu'en 3e primaire et qu'elle est ensuite séparée en trois disciplines des sciences humaines : l'Histoire, la Géographie et les Sciences naturelles. Il est envisageable alors de supposer que plusieurs participants qui n'enseignent pas l'Environnement – parce qu'ils n'interviennent que dans les trois dernières années du primaire – ont répondu en fonction de leur sentiment de compétences pour enseigner une des trois disciplines des sciences humaines.

Pour vérifier cette supposition, les participants ont été divisés en trois groupes : ceux ( $n = 57$ ) qui n'enseignent que dans les trois premières années du primaire (Groupe 1-3P), ceux ( $n = 73$ ) qui n'enseignent que dans les trois dernières années du primaire (Groupe 4-6P) et ceux ( $n = 54$ ) qui interviennent dans plus de trois degrés primaires. Afin de discerner clairement les tendances, le dernier groupe a été retiré de l'analyse. La Figure 8 indique les moyennes du sentiment de compétences pour chaque discipline en fonction de l'appartenance au groupe 1-3P ou 4-6P.

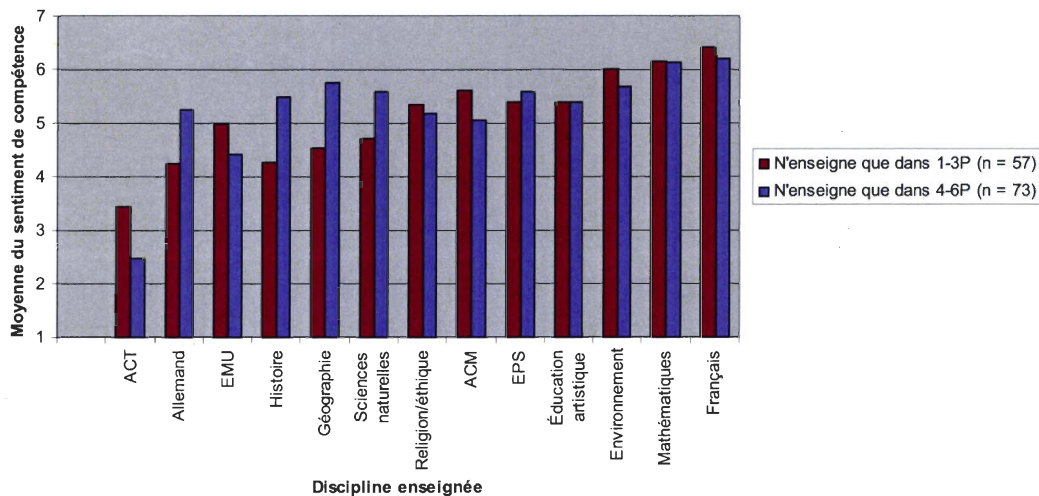
La Figure 8 indique clairement qu'une certaine logique apparaît dans le sentiment de compétences des participants pour les disciplines qui n'existent que dans les degrés 4-6P, c.-à-d. l'Allemand, l'Histoire, la Géographie et les Sciences naturelles. Par contre, le sentiment de compétences pour l'Environnement – même si les participants qui n'enseignent qu'en 1-3P semblent en moyenne se sentir légèrement plus compétents que les autres participants – ne présente pas un écart important entre les participants. Les coefficients de corrélation de Pearson confirment que les seuls écarts significatifs apparaissent pour l'Allemand ( $r = .28^*$ ), l'Histoire ( $r = .40^{**}$ ), la Géographie ( $r = .43^{**}$ ) et les

Sciences naturelles ( $r = .32^{**}$ ). Des écarts significatifs – quoique plus petits – apparaissent également pour les ACM ( $r = .18^*$ ) et les ACT<sup>36</sup> ( $r = .27^{**}$ ).

**Tableau 12 : Moyennes du sentiment de compétences pour chaque discipline en fonction de l'appartenance au groupe 1-3P ou 4-6P**

Discipline	1-3P	3-4P
Religion/éthique	5.33	5.16
Histoire	4.26	5.49
Français	6.42	6.19
Allemand	4.25	5.23
Mathématiques	6.16	6.12
Connaissance de l'environnement	6.00	5.67
Sciences naturelles	4.72	5.59
Géographie	4.54	5.75
Éducation artistique	5.39	5.38
Activités créatrices manuelles / Travaux manuels	5.61	5.05
Activité créatrice textile (ACT)	3.44	2.47
Éducation musicale (EMU)	4.98	4.42
Éducation physique (EP)/Sport	5.39	5.59

**Figure 8 : Moyennes du sentiment de compétences pour chaque discipline en fonction de l'appartenance au groupe 1-3P ou 4-6P**



Il n'y a donc pas d'écart significatif entre les groupes 1-3P et 4-6P en ce qui concerne le sentiment de compétences des participants pour enseigner l'Environnement. Cela peut

<sup>36</sup> Ces données sont biaisées par le fait que huit participants sur les onze qui enseignent cette discipline font partie du groupe retiré pour l'analyse. Aucun participant du groupe 1-3P n'enseigne les ACT.

confirmer la supposition que les enseignants qui n'enseignent pas cette discipline s'évaluent en fonction de leur sentiment de compétences pour une ou plusieurs des trois disciplines des sciences humaines qui apparaissent dès la quatrième primaire. Par contre, il semblerait que le sentiment de compétences des participants du groupe 1-3P pour enseigner l'Environnement ne se répercute pas sur ces trois disciplines.

En ce qui concerne l'EMU, l'écart entre les moyennes du sentiment de compétences des deux groupes 1-3P ( $M = 4.98$ ) et 4-6P ( $M = 4.42$ ) se révèle être de justesse non significatif ( $r = .17, p = .053$ ).

#### 4.2.1.1. Corrélation entre le sentiment de compétences disciplinaire et l'expérience d'enseignement

Le coefficient de corrélation de Pearson a permis de vérifier le lien qui existe entre le sentiment de compétences pour enseigner une discipline et le nombre d'années d'expérience. Les résultats sont indiqués dans le Tableau 13.

**Tableau 13 : Corrélation entre les données qui permettent d'estimer l'expérience d'enseignement et le sentiment de compétences pour les différentes disciplines**

	Nombre d'années d'enseignement	Année de certification
Religion / éthique	<b>.21**</b>	<b>-.27**</b>
Histoire	<b>.17*</b>	<b>-.18*</b>
Français	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Allemand	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Mathématiques	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Environnement	<b>.19*</b>	<b>-.18*</b>
Sciences naturelles	<b>.17*</b>	<b>-.15*</b>
Géographie	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Éducation artistique	<i>ns</i>	<i>ns</i>
ACM	<i>ns</i>	<i>ns</i>
ACT	<i>ns</i>	<b>-.17*</b>
EMU	<i>ns</i>	<i>ns</i>
EPS	<i>ns</i>	<b>.18*</b>

Les différences qui apparaissent entre le nombre d'années d'enseignement et l'année de certification s'expliquent vraisemblablement par les cas d'enseignantes qui ont élevé leurs enfants et ont ensuite repris l'enseignement. L'âge se mesure en conséquence davantage par l'année de certification que par le nombre d'années d'enseignement. Toutefois, il faut

préciser que la corrélation entre ces deux variables est très forte ( $r = -.93^{**}$ ). On peut par conséquent imaginer que le nombre d'enseignantes ayant fait une longue pause dans leur carrière n'est pas très élevé.

Les résultats indiquent donc une corrélation moyenne pour la Religion/éthique et de faibles corrélations pour l'Histoire, les Sciences naturelles et l'Environnement ainsi que pour les ACT et l'EPS. Les entrevues devraient permettre de saisir le sens probable de ces résultats.

#### **4.2.1.2. Corrélation entre les différents sentiments de compétence disciplinaires**

Le coefficient de corrélation de Pearson a permis de déterminer les disciplines qui sont corrélées entre elles en ce qui concerne le sentiment de compétences pour les enseigner. La matrice de corrélations qui en résulte révèle que la situation n'est pas identique pour chaque discipline. Les chiffres rouges du Tableau 14 révèlent de fortes corrélations, les chiffres bleus des corrélations moyennes, les chiffres noirs de faibles corrélations et l'absence de chiffres des corrélations non significatives.

Le Tableau 14 indique que certaines disciplines sont moyennement ou fortement corrélées entre elles, alors que d'autres, à l'instar de l'Éducation musicale, semblent être un peu à part. En effet, l'EMU semble être la discipline pour laquelle le moins de corrélations apparaissent. On constate qu'un jeu subtil de corrélations se révèle entre certaines disciplines en ce qui concerne le sentiment de compétences pour les enseigner. Il semblerait que les compétences perçues pour enseigner l'Environnement, les Sciences naturelles, la Géographie et l'Histoire sont liées, selon les répondants. Toutefois, des corrélations surprenantes – quoique plus faibles – semblent apparaître entre d'autres disciplines, notamment les Mathématiques et l'EPS.

**Tableau 14 : Matrice de corrélations entre les sentiments de compétence par discipline**

	Religion / éthique	Histoire	Français	Allemand	Mathématiques	Environnement	Sciences naturelles	Géographie	Éducation artistique	ACM	ACT	EMU	EPS
Religion / éthique		.22**		.16*		.33**	.19**	.16*	.20**	.23**			
Histoire	.22**			.29**	.19*	.34**	.58**	.73**	.21**				
Français					.31**	.24**	.15*						.16*
Allemand	.16*	.29**			.17*		.23**	.40**	.20**				.20**
Mathématiques		.19*	.31**	.17*		.26**	.15*	.23**	.25**	.29**			.44**
Environnement	.33**	.34**	.24**		.26**		.63**	.34**	.40**	.36**	.19**		.23**
Sciences naturelles	.19**	.58**	.15*	.23**	.15*	.63**		.65**	.18*				.20**
Géographie	.16*	.73**		.40**	.23**	.34**	.65**		.26**				.28**
Éducation artistique	.20**	.21**		.20**	.25**	.40**	.18*	.26**		.47**	.23**	.22**	.19*
ACM	.23**				.29**	.36**			.47**		.31**		.22**
ACT						.19**			.23**	.31**		.16*	
EMU									.22**		.16*		
EPS			.16*	.19**	.44**	.23**	.19**	.28**	.19*	.22**			

Les chiffres rouges révèlent de fortes corrélations, les chiffres bleus des corrélations moyennes, les chiffres noirs de faibles corrélations et l'absence de chiffres des corrélations non significatives.

L'analyse factorielle (Principal Axis Factoring) permet de voir s'il est possible de maximiser une bonne reproduction de la matrice de corrélations, et donc de réduire ces disciplines à un nombre restreint de facteurs. Mais pour déterminer les disciplines qui peuvent être prises en considération pour l'analyse factorielle, il est d'usage d'examiner les statistiques de la qualité de la représentation avec la solution initiale et après extraction. Les disciplines qui obtiennent un score au-dessous de .20 doivent être retirées de l'analyse, car elles provoquent assurément des solutions factorielles difficiles à interpréter (Durand, 2003, p. 13). Dans le cas présent, les disciplines qui doivent être retirées sont les suivantes : Religion/éthique, Français, Allemand, ACT et EMU. Plusieurs types d'analyses factorielles ou d'analyses en composantes principales ont été réalisés en guise de vérification. Tous ont confirmé que ces cinq disciplines réagissent de manière incompréhensible d'une solution à l'autre. L'analyse factorielle opérée à partir des huit disciplines restantes propose une réduction de ces disciplines à trois facteurs qui expliquent 71.8% de la variance globale. L'indice d'adéquation de la solution factorielle –

le Kaiser-Meyer-Olkin MSA – est de .7, ce qui représente une valeur moyenne. Il s'agit donc d'être prudent dans l'interprétation de ces facteurs. Le Tableau 15 indique la solution factorielle proposée.

**Tableau 15 : Solution factorielle après rotation pour les huit sentiments de compétence disciplinaire retenus**

Discipline	Solution factorielle après rotation		
	1	2	3
Histoire	.786		
Mathématiques			.620
Environnement	.332	.652	
Sciences naturelles	.754		
Géographie	.832		
Éducation artistique		.528	
ACM		.632	
EPS			.558

Extraction Method: Principal Axis Factoring.  
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

En considérant la solution factorielle après rotation oblique, on constate que l'Environnement apparaît pour les deux premiers facteurs. Il n'est pas surprenant que cette discipline ne se définisse pas clairement dans un facteur, puisque – comme décrit plus haut – elle n'est enseignée que jusqu'en 3e primaire et qu'elle se sépare ensuite dans les trois disciplines des sciences humaines. Les participants enseignent donc habituellement soit l'Environnement, soit les autres disciplines du premier facteur. On peut donc la retirer de l'analyse.

Il apparaît finalement que le premier facteur est défini principalement par les disciplines des sciences humaines, l'Histoire, la Géographie et les Sciences naturelles. Le deuxième facteur semble être davantage défini par les disciplines des arts plastiques. Le troisième facteur est clairement lié aux Mathématiques et à l'EPS. Cette association peut paraître à première vue surprenante. Une piste d'explication de ce phénomène est proposée en Annexe R. Toutefois, il ne semble pas nécessaire de prendre davantage en considération cette association dans le cadre de cette étude.

En conséquence, l'analyse statistique opérée à partir des données du questionnaire semble indiquer que, majoritairement, les sentiments de compétence des participants pour enseigner les disciplines sont caractérisés par la spécificité de celles-ci. Quelques regroupements peuvent toutefois être envisagés :

(1) Domaine des sciences humaines : Histoire, Géographie et Sciences naturelles

(2) Domaine des arts plastiques : Éducation visuelle et ACM

Ce qui semble clairement émerger de cette analyse est que le sentiment de compétences des participants pour enseigner la musique est très spécifique à cette discipline et qu'il ne peut donc que difficilement se comparer à celui des autres disciplines.

L'analyse de contenu des entrevues permet de saisir davantage le sens de ces données.

#### **4.2.1.3. Les représentations de compétences des participants aux entrevues au sujet des différentes disciplines**

La réalité polysémique de la notion même de compétence apparaît dans les entrevues. En effet, on constate que les participants peuvent s'estimer compétents pour une discipline dès lors qu'ils pensent posséder la connaissance même de la matière à enseigner, alors que pour une autre discipline, ce sont surtout les aptitudes à posséder pour l'enseigner qui déterminent si les participants se sentent compétents. Plus encore, il semble que certaines disciplines ne nécessitent pas l'acquisition d'un bagage supplémentaire à celui acquis au travers du cursus scolaire des participants, alors que d'autres disciplines semblent l'exiger. De même, certaines disciplines qui requièrent un savoir-faire semblent varier entre elles en ce qui concerne la nécessité perçue d'être capable de faire ce qui est demandé aux élèves ou de posséder des aptitudes supplémentaires. Une analyse des représentations des participants s'impose donc pour chaque discipline, afin de pouvoir discerner les arguments cohésifs. Dans cette perspective, les facteurs cités de manière récurrente sont regroupés pour chacune des disciplines.

#### **Religion/éthique**

- ***Intérêt***

La participante 21 (L400-410)<sup>37</sup> admet qu'elle n'attache pas beaucoup d'importance à cette discipline. Elle estime avoir tout de même quelques connaissances acquises au travers du catéchisme qu'elle a suivi dans son enfance. La participante 32H (L152-156) estime ne pas avoir d'affinités personnelles avec cette discipline. Le participant 18 (L170-181) considère qu'il n'est pas suffisamment intéressé ou passionné par le sujet à enseigner dans cette discipline pour se sentir compétent.

---

<sup>37</sup> Ce code indique l'endroit dans les entrevues (Annexe 12) où l'on trouve la déclaration citée. Dans le cas présent, la participante 21 déclare ceci entre les lignes 400 et 410.

- **Sens perçu de la discipline**

La participante 36H (L339-378) exprime un certain malaise au sujet de cette discipline, en faisant surtout référence à la Religion, parce qu'elle considère que les questions de croyance sont très délicates à enseigner. De plus, elle n'est pas convaincue que cette discipline a un sens à l'école primaire. La participante 31H (L84-87; 100-105) estime avoir des lacunes en Religion au sujet des connaissances bibliques. Même si les connaissances développées pour la Religion selon le Plan d'études lui paraissent maîtrisables, elle exprime un certain malaise face aux questions des élèves qui touchent davantage à la question de croyance personnelle. La participante 22 (L6-15; 189-204) estime d'une part que la Religion n'a pas lieu d'être enseignée dans le cadre de l'école, et d'autre part que les interrogations des élèves peuvent susciter un malaise en raison de leur implication personnelle. La participante 24 (L112-119) estime que cette discipline implique beaucoup de connaissances qu'elle ne pense pas avoir. De plus, enseigner la Religion semble représenter une difficulté particulière pour elle en raison des implications de croyance qui sont sous-jacentes à ce domaine.

- **Connaissances et compétences**

La participante 14 (L209-223) pense avoir cumulé les connaissances nécessaires depuis son enfance pour pouvoir enseigner cette discipline avec plaisir. La participante 17H (L311-354) considère qu'il faut surtout être flexible, ouvert d'esprit et avoir une pensée critique pour enseigner cette discipline. La participante 11 (L314-319) mentionne particulièrement les compétences d'animation de groupe qu'implique cette discipline. Elle différencie nettement la Religion – pour laquelle elle n'a aucune connaissance – de l'éthique qui la passionne. La participante 35 (L189-198) considère également toutes les notions qu'elle devrait acquérir pour pouvoir enseigner cette discipline. Elle fait toutefois référence à son éducation religieuse qui lui a permis d'avoir quelques bases. Le participant 34 (L319-335) considère que la mise à niveau requise pour enseigner cette discipline selon les nouvelles sensibilités est conséquente.

- **Résumé**

Il semblerait en résumé que les compétences à développer pour cette discipline sont liées notamment à l'intérêt, à la valeur qu'on y accorde, au sens qu'on y perçoit, à la connaissance acquise particulièrement en dehors du cursus scolaire ou par la mise à niveau ainsi qu'à la disponibilité pour la prise de risque et à l'ouverture d'esprit.



Visiblement, plusieurs participants qui enseignent cette discipline sont mal à l'aise avec les questions délicates auxquelles ils peuvent être confrontés.

## **Histoire**

- ***Intérêt***

La participante 11 (L236-238) estime que son sentiment de compétences est lié à son intérêt pour cette discipline. Pour la participante 15 (L147-150), son intérêt personnel pour l'Histoire fait en sorte qu'elle développe des connaissances générales qui lui permettent d'enseigner cette discipline. La participante 31H (L7; 152; 156-175) apprécie l'Histoire, c'est pourquoi elle se sent très compétente pour l'enseigner. Elle se souvient avoir même été passionnée par ses cours lors de sa propre scolarité, c'est pourquoi elle a suivi des cours à option d'Histoire. La participante 35 (L221-226) estime que son éducation lui a transmis la passion de l'Histoire. La participante 24 (L135-140) lie l'intérêt et la connaissance de l'Histoire à son sentiment de compétences. La participante 37H (119-136) lie son sentiment de compétences au fait qu'elle apprécie l'Histoire. Elle prend en conséquence le temps de se documenter et d'augmenter sa connaissance. Par contre, la participante 17H (L26-28; 234-276) ne se sent pas compétente parce que cette discipline ne l'attire pas personnellement. Elle n'a aucun souvenir de sa propre scolarité et déclare donc qu'elle devrait fournir un effort conséquent pour parvenir à une connaissance suffisante pour enseigner l'Histoire. De plus, elle estime que les questions potentielles des élèves obligent l'enseignant à avoir une connaissance large dépassant le contenu du cours. L'Histoire intéresse le participant 18 (L173-181), mais moins les domaines prévus par le Plan d'études pour les degrés dans lesquels il enseigne. Ainsi, son intérêt moyen pour ce domaine génère un sentiment de compétences également moyen. La participante 22 (L262-263; 298-308) détermine son sentiment de compétences pour l'Histoire en fonction de son intérêt pour cette discipline. Mais, ne l'ayant que peu enseignée, elle a de la difficulté à estimer ses compétences. La participante 32H (L158-165; 181-186) n'a jamais été passionnée par l'Histoire et estime que le programme d'enseignement pour cette discipline ne l'aide pas à le devenir. En conséquence, elle essaie de dissimuler son manque de motivation pour cette discipline auprès de ses élèves, mais elle ne sait pas si elle y arrive vraiment. Elle a dû se mettre à jour pour maîtriser les notions de base à enseigner. La participante 25 (L210-214) se considère assez compétente pour enseigner l'Histoire en se souvenant que son expérience d'enseignement a été positive. Mais elle ne manifeste pas un très grand intérêt pour cette discipline.

- **Connaissance**

La participante 14 (L228-234) estime que son sentiment de compétences dépend de sa connaissance des domaines à enseigner. La participante 12 (L46-48; 210-212) se sent à l'aise pour enseigner l'Histoire dès lors qu'elle sait où elle « doit aller ». La participante 16 (L80-85) se sent très compétente pour enseigner l'Histoire parce qu'elle a l'impression de maîtriser le sujet et parce que cette discipline ne l'implique pas personnellement, contrairement au chant. La participante 21 (L233-272; 290-312; 326-330; 674-675) considère qu'elle a un manque de connaissances pour se sentir à l'aise pour enseigner l'Histoire. En effet, elle estime qu'elle devrait être capable de rebondir sur les questions des élèves en puisant dans une culture générale qui dépasse largement celle du programme d'Histoire prévu pour le degré dans lequel elle enseigne. Elle souhaiterait en quelque sorte avoir les connaissances d'une historienne. De plus, elle apprécierait un ouvrage méthodologique global intégrant toutes les notions traitées lors de la scolarité obligatoire. La participante 36H (L314-326) considère que sa culture générale n'est pas suffisante pour qu'elle se sente vraiment compétente en Histoire. Elle doit en conséquence fournir un grand effort de préparation. Pour la participante 32H (L216-218), être vraiment compétent en Histoire serait de « maîtriser toute l'histoire du monde ».

- **Formation continue**

La participante 25 (L288-297) considère qu'il n'est pas trop laborieux d'acquérir les différentes notions de l'Histoire, toutefois elle estime que ces connaissances doivent régulièrement être maintenues, autrement elles diminuent. Le participant 34 (L388-393) estime que c'est difficile de se maintenir à niveau pour l'Histoire, l'enseignement de cette discipline ayant beaucoup évolué. Il faut en conséquence, pour pouvoir se sentir vraiment compétent, fournir un effort de mise à niveau considérable.

- **Résumé**

En résumé, les participants lient étroitement leur sentiment de compétences pour enseigner l'Histoire à leur intérêt et leur connaissance pour cette discipline. De plus, il semblerait que plusieurs enseignants plébiscitent des connaissances larges qui dépassent celles du programme scolaire à proprement parler pour pouvoir se sentir véritablement compétents.

## **Français**

- ***Intérêt***

La participante 11 (L261-264) apprécie particulièrement le Français en raison de l'ampleur de la discipline et de ce qu'elle permet de faire vivre aux élèves. Elle se sent compétente en fonction de l'importance que cette discipline a eue dans le cadre de sa formation. Pour elle, son sentiment de compétences « vient tout seul » en faveur de cette discipline en raison de la passion et de l'intérêt que celle-ci déclenche chez elle. L'aisance de la participante 36H (269-279) provient, selon elle, du fait qu'elle a « toujours été douée » pour cette discipline. L'enseigner avec aisance lui semble être une suite logique de sa facilité.

- ***Importance de la discipline dans le curriculum***

Le participant 18 (L255-278) estime que son aisance provient notamment du fait que le Français fait partie des disciplines qui ont la plus grande dotation horaire, qu'il y a beaucoup de moyens d'enseignement à disposition, que c'est un savoir qui s'acquiert par accumulation successive et que les enseignants jouissent d'une grande liberté d'approche pédagogique. Le Français fait partie des deux branches essentielles, et à ce titre, il lui semble évident que la majorité des enseignants se sentent compétents pour l'enseigner.

- ***Langue maternelle***

La participante 31H (L127-132; 143-145) justifie son aisance pour l'enseignement du Français notamment par le fait que c'est sa langue maternelle. La participante 21 (L286-298; 420-431; 670-685) pense bien maîtriser le programme de toute la scolarité en Français. Sa propre scolarité ainsi que sa formation tant initiale que continue lui permettent de se sentir comme détenant toutes les connaissances nécessaires pour donner un enseignement de qualité. Par contre, elle admet que ses compétences n'ont pas beaucoup évolué avec le temps, car elle se sentait déjà en possession de toutes les connaissances nécessaires avant même de commencer son enseignement. Elle estime que les compétences globales développées par l'usage quotidien de la langue maternelle permettent d'avoir suffisamment d'aisance pour l'enseignement. La participante 23 (L9; 19; 238-244) aime le Français et se sent « très à l'aise » pour l'enseigner. Pour elle, son sentiment de compétences provient du fait qu'elle a beaucoup lu, qu'elle a « toujours été bonne en français » et qu'elle a « le sens de l'orthographe ». La participante 32H (L189-

196) considère que ses connaissances pour le Français sont fixes, dans le sens que les connaissances de base sont meilleurs que pour d'autres disciplines.

- **Expérience d'enseignement**

La participante 12 (L34-41; 215-239) déclare que le Français est la discipline qu'elle préfère enseigner, même si elle se sent incapable d'estimer véritablement sa compétence. Elle se base donc surtout sur le plaisir qu'elle a pour l'enseigner. Elle pense que la compétence peut augmenter avec l'expérience d'enseignement. La participante 14 (L234-243; 252-253) considère que les objectifs de la discipline sont très vastes. Elle estime être personnellement en possession des compétences nécessaires, mais a certains doutes concernant ses compétences pédagogiques et didactiques pour pouvoir optimiser ces objectifs. Elle pense que la pratique lui permettra petit à petit de se sentir plus compétente. La participante 15 (L181-190) estime que la pratique d'enseignement ainsi que la connaissance du programme permettent de se sentir compétent pour cette discipline. La participante 16 (L80-85) cite trois raisons qui lui semblent être à l'origine de son sentiment de compétences : elle maîtrise le sujet, elle maîtrise le programme et elle a de l'expérience. Pour la participante 22 (L205-236), son sentiment de compétences provient de ses années d'expérience d'enseignement qui ont confirmé ses capacités à transmettre la matière. Le participant 34 (L21-36; 336-366) explique son affinité particulière avec l'enseignement du Français par les possibilités interdisciplinaires, notamment avec la musique, que cette discipline offre. Il estime que son aisance provient particulièrement de sa pratique réflexive.

- **Craintes**

La participante 25 (L215-226) exprime ses réserves à enseigner le Français en raison de son sentiment d'être en butte à la subjectivité lors de l'évaluation des prestations écrites des élèves. Un sentiment similaire l'habite pour l'Éducation musicale et artistique. La participante 17H (L17-26; 453-474) souhaite attendre le moment de se sentir à l'aise avant d'enseigner le Français. Elle considère cette discipline comme un « monstre » qui l'impressionne et a peur de faire des erreurs en l'enseignant mal. Mais elle a beaucoup d'intérêt pour cette discipline et se sent compétente sur le plan de la maîtrise de la matière. Ce sont donc des clefs didactiques qu'elle souhaite encore acquérir.

- **Résumé**

Le Français semble être considéré par la majorité comme étant une discipline qui ne présente pas de difficultés fondamentales sur le plan de la maîtrise des contenus et de la connaissance. Cette aisance globale provient pour plusieurs de l'usage quotidien de leur langue maternelle et de l'importance de cette discipline dans le curriculum scolaire. C'est donc une compétence qui peut être qualifiée de *naturelle*, en opposition avec des disciplines qui sont plus laborieuses à maîtriser. La maîtrise du programme scolaire semble suffire pour proposer un enseignement de qualité. L'expérience d'enseignement paraît asseoir le sentiment de compétences sur le plan pédagogique et didactique. A contrario, l'absence d'expériences peut susciter des craintes, surtout sur le plan didactique, en raison de la perception que les enseignants ont de l'ampleur de la tâche.

#### **Allemand**

- **Bilinguisme**

La participante 11 (L210-223) estime qu'elle n'a pas les compétences nécessaires pour enseigner l'Allemand. En effet, elle souhaiterait presque être bilingue pour se sentir à l'aise. Le participant 13 (L173-189) ne se considère pas compétent pour enseigner l'Allemand. En effet, il estime ne pas avoir de compétences « naturelles » pour cette langue; il devrait en conséquence fournir un travail important et pratiquer davantage s'il lui fallait à nouveau enseigner cette discipline. La participante 31H (L87-99) se sent fortement handicapée pour enseigner l'Allemand par le fait qu'elle se sent incapable de parler cette langue. Elle aspire à des compétences de bilingue. La participante 37H (L90-118) considère qu'il faudrait être bilingue pour enseigner l'Allemand, même si elle réalise que son enseignement n'est pas mauvais en soi.

A contrario, la participante 15 (L177-194), bilingue, se sent à l'aise pour enseigner l'Allemand, d'autant plus qu'elle pense que la connaissance du programme suffit pour enseigner cette discipline. L'aisance de la participante 17H (L47-53; 355-376) à dépasser le contenu de la méthodologie en Allemand provient également de son bilinguisme. Elle estime qu'il faut en « savoir plus que ce qui est demandé » pour être à même de donner des leçons de qualité. Elle considère toutefois que tous les généralistes peuvent y parvenir à force de volonté et de persévérance. La participante 25 (L250-256) estime que son bilinguisme l'aide à gagner en efficacité, toutefois, elle doit faire un effort d'adaptation au

niveau des élèves. C'est également le bilinguisme de la participante 24 (L141-143) qui lui permet de se sentir très compétente.

- **Blocage**

La participante 14 (L163-204) ne se sent pas capable de tenir une conversation en allemand, et ce d'autant plus qu'elle estime avoir un blocage par rapport à cette langue. Considérant qu'il y a un lien étroit entre les compétences et l'intérêt, elle se déclare non compétente pour enseigner cette discipline. La participante 35 (L199-208) se sent complètement bloquée pour l'Allemand. Elle se déclare en conséquence totalement incompétente pour l'enseigner.

- **Pratique de la langue**

La participante 22 (L264-274) n'enseigne pas l'Allemand et se base sur sa capacité à comprendre une conversation simple pour estimer qu'elle ne serait pas totalement dépourvue s'il s'agissait d'enseigner cette discipline. La participante 38 (L175-196) n'enseigne pas l'Allemand et ne le parle pas. Elle souhaiterait avoir plus d'aisance en communication allemande pour pouvoir se sentir compétente pour enseigner cette discipline.

- **Compétences liées au cursus scolaire**

La participante 32H (L189-196) estime que ses connaissances de base sont bonnes pour l'Allemand, et c'est pourquoi elle se sent compétente. Le sentiment de compétences de la participante 36H (L269-285) provient du fait qu'elle estime avoir de bonnes bases acquises au travers de sa propre scolarité. La participante 23 (L279-286) s'estime compétente en considérant que ses années de scolarité et sa capacité à tenir une conversation lui permettent de donner un bon enseignement.

- **Expérience d'enseignement**

La participante 16 (L80-85) se déclare compétente en Allemand en raison notamment de sa maîtrise du programme et de son expérience d'enseignement. L'aisance de la participante 21 (L284-289) provient de sa maîtrise du programme scolaire et de sa « facilité ». Le participant 34 (L336-366) considère que sa pratique réflexive lui a permis d'acquérir de très bonnes compétences pour enseigner cette discipline. Le participant 18 (L220-232; 486-493) se sent compétent pour enseigner l'Allemand. Toutefois, il estime

que cette compétence diminue s'il ne pratique pas l'enseignement de cette discipline. Pour lui, enseigner l'Allemand exige des compétences de bases chez l'enseignant.

- **Résumé**

L'élément qui émerge le plus des entrevues concerne le problème même de la maîtrise de la langue. En effet, il semblerait que plusieurs participants aspirent au bilinguisme ou justifient précisément leurs compétences par leur bilinguisme. On constate toutefois que la pratique d'enseignement contribue également à développer le sentiment de compétences. On s'aperçoit également que des participants justifient leurs compétences par leurs capacités acquises au travers de leur propre scolarité. La notion de blocage apparaît néanmoins pour cette discipline et semble manifestement invalidante pour générer une approche résiliente de l'efficacité personnelle.

## **Mathématiques**

- **Intérêt**

La participante 11 (L261-262; 295-299) explique ses compétences et son aisance par sa passion pour les Mathématiques.

- **Blocage**

La participante 23 (L19-20; 184-212) doit se forcer pour enseigner les Mathématiques en raison d'un traumatisme qu'elle a vécu dans sa propre scolarité. Ainsi, il lui arrive d'être incapable d'aider ses élèves lorsqu'ils ont des difficultés pour résoudre un problème.

- **Expérience d'enseignement**

Les Mathématiques ne semblent pas particulièrement difficiles à enseigner pour la participante 15 (L187-194) en raison de la récurrence des exercices d'année en année. La participante 22 (L221-236) se sent à l'aise pour enseigner les Mathématiques grâce à ses expériences d'enseignement très positives. Le participant 34 (L21-22; 338-366) enseigne les Mathématiques en raison de ses propres affinités particulières envers une discipline comme celle-ci. Il a acquis une grande aisance pour l'enseigner en accumulant un savoir d'expérience lié à sa pratique réflexive. Le sentiment de compétences de la participante 36H (L275-285) évolue positivement au fur et mesure de son expérience d'enseignement. Les quelques doutes de la participante 37H (L193-197) se sont aplanis à force de chercher des solutions aux problèmes qu'elle rencontrait dans son enseignement.

- **Maîtrise**

La participante 16 (L82-85) se considère très compétente en raison notamment de sa maîtrise du sujet, de sa bonne connaissance du programme et du fait que cette discipline ne l'expose pas personnellement. La participante 14 (L244-252) estime qu'elle a toutes les connaissances nécessaires pour enseigner les Mathématiques. Il lui manque juste quelques clefs didactiques pour se sentir très compétente. La participante 17H (L92-94; 388-402) estime qu'elle détient les stratégies nécessaires pour aider un élève en difficulté en Mathématiques, ce qui lui confère ce sentiment de compétences. Elle considère qu'elle maîtrise différents chemins pour répondre à un problème, ce qui lui permet de ne pas se sentir limitée devant la difficulté de compréhension de ses élèves. Le participant 18 (L255-278) estime que son aisance provient notamment du fait que les Mathématiques font partie des disciplines qui ont la plus grande dotation horaire. Il ajoute qu'il existe également de nombreux moyens d'enseignement à disposition, que c'est un savoir qui s'acquiert par accumulation progressive et que les enseignants jouissent d'une grande liberté d'approche pédagogique. Les Mathématiques font partie des deux branches essentielles, et à ce titre, il lui semble évident que la majorité des enseignants se sentent compétents pour les enseigner. Pour la participante 36H (L275-285), le fait qu'elle ait « toujours été douée » dans cette discipline lui confère un sentiment de grande aisance pour l'enseigner actuellement. A contrario, la participante 38 (L11-12; 265-268; 309-310) ne se considère pas comme une « matheuse », mais estime que ça ne porte pas à conséquence puisqu'elle n'enseigne que dans les premiers degrés du primaire. De plus, même s'il est souhaitable que l'enseignant ait un recul sur la matière, il lui semble que les compétences à développer pour enseigner les Mathématiques ne sont pas aussi importantes que dans d'autres disciplines.

- **Compétences liées au cursus scolaire**

La participante 21 (L283-294; 314-322; 420-431; 675-685) explique son sentiment de compétences par le fait que sa facilité en la matière lui a toujours permis de maîtriser le programme lors de sa scolarité. Elle se sentirait donc à l'aise pour enseigner les Mathématiques à tous les degrés. Elle estime qu'aucune question ne pourrait la déstabiliser, puisqu'elle peut toujours s'en sortir avec la logique, contrairement à d'autres disciplines. La participante 24 (L305-321) estime qu'elle a toujours eu beaucoup de facilité pour les Mathématiques, ce qui a nécessité de sa part un effort supplémentaire pour comprendre la difficulté de ses élèves. La participante 31H (L145-152) déclare avoir



toujours aimé les Mathématiques et ne pas avoir de problème avec les difficultés qui surgissent dans cette discipline. La participante 32H (L138-145; 187-196) se sent à l'aise par rapport au programme et n'a donc pas de problèmes à enseigner cette discipline. Ses connaissances sont « fixes » dans le sens qu'elle a l'impression d'avoir toujours su manier les concepts mathématiques dans un usage quotidien.

- **Résumé**

Il semblerait de manière générale que les participants se sentent détenir les compétences nécessaires pour enseigner les Mathématiques. Les facilités vécues lors de leur propre scolarité sont souvent évoquées comme explication du sentiment de compétences favorable. L'expérience d'enseignement renforce apparemment le sentiment de compétences. Seul le blocage vécu antérieurement semble porter préjudice à long terme au sentiment de compétences pour cette discipline. Visiblement, la place importante conférée aux Mathématiques dans le curriculum scolaire permet aux enseignants de développer une expertise pour cet enseignement.

### **Connaissance de l'environnement**

- **Intérêt**

La participante 14 (L214-223) estime avoir du plaisir et de l'intérêt à préparer les leçons d'Environnement. Ainsi, étant intéressée par le domaine, elle a acquis des connaissances qui lui permettent de se sentir à l'aise pour l'enseigner. La participante 17H (L403-417) estime que c'est dans sa nature d'aimer cette discipline. En conséquence, elle se sent très à l'aise pour l'enseigner. La participante 35 (L218-226) considère qu'elle a hérité d'une passion pour l'Environnement par son éducation. C'est donc tout naturel pour elle de se sentir très compétente pour l'enseigner. La participante 15 (L195-201) se sent suffisamment cultivée et intéressée pour enseigner cette discipline, même si elle admet qu'elle peut être confrontée à des questions d'élèves auxquelles elle ne peut répondre.

- **Connaissance**

L'aspect pratique de l'Environnement permet à la participante 38 (L205-224) de se sentir très à l'aise pour enseigner cette discipline, d'autant plus qu'elle estime avoir les ressources nécessaires pour répondre aux questions des élèves.

A contrario, la participante 25 (L229-249) ne s'estime pas suffisamment à l'aise avec les connaissances générales de l'Environnement pour pouvoir donner un enseignement bénéfique pour les élèves. Elle considère qu'il faudrait être davantage passionnée et cultivée. La participante 22 (L275-288) déclare manquer d'assurance pour se sentir vraiment compétente dans cette discipline. En effet, si elle estime avoir quelques connaissances théoriques, il lui semble manquer d'aisance pour pouvoir rebondir sur une situation qui se présente dans la nature. La participante 21 (L226-232; 249-259) ne peut juger ses compétences pour cette discipline, ne l'ayant jamais enseignée. Mais elle estime qu'il faut développer une culture générale assez large pour pouvoir être à l'aise dans l'enseignement d'une telle discipline.

- ***Exigence de la tâche***

La participante 36H (L312-326) déclare que l'Environnement lui demande beaucoup de préparation. C'est une discipline qui « ne coule pas de source » chez elle, sa culture générale étant « moins performante » pour pouvoir se sentir véritablement à l'aise. La participante 11 (L287-294) doit se « faire violence » pour proposer un enseignement riche à ses élèves. C'est une discipline qui, sur le plan des contenus, lui paraît exigeante.

- ***Formation continue***

La participante 23 (L245-274) se considère très intéressée par la nature et l'environnement. Ainsi, elle a suivi beaucoup de cours de recyclage qui lui ont permis de développer une grande aisance dans ce domaine. Les questions des élèves pour lesquelles elle n'a pas de réponse ne la déstabilisent nullement, puisqu'elle estime avoir les ressources nécessaires pour se renseigner.

- ***Résumé***

Les entrevues révèlent que l'aisance des participants pour cette discipline ne provient pas de prime abord de la maîtrise du programme scolaire, mais de leur culture générale et de leur intérêt pour l'Environnement. Il semblerait que cette discipline nécessite une préparation conséquente, ce qui aurait tendance à rebuter certains participants. De plus, cette discipline heurte régulièrement les enseignants à leur méconnaissance, ce qui provoque des réactions différenciées en fonction de leur aisance globale pour cet enseignement.

## **Sciences naturelles**

Les participantes 22, 23, 24, 35 et 36H donnent les mêmes réponses pour les Sciences naturelles que pour l'Environnement.

- ***Intérêt***

La participante 11 (L209-210; 239-249) n'enseigne pas les Sciences naturelles et ne se sent donc pas capable d'évaluer ses compétences avec rigueur. Toutefois, cette discipline ne l'intéresse pas vraiment, mais elle pense qu'il suffirait de se documenter et de trouver les ressources pour pouvoir l'enseigner. La participante 14 (L254-257) se déclare moyennement intéressée par les Sciences. Ainsi, elle admet qu'elle a un manque de connaissances pour se sentir à l'aise pour les enseigner.

- ***Connaissance***

La participante 12 (L209-212) se sent plus à l'aise en Sciences dès lors qu'elle sait vers quoi se diriger dans son enseignement. La participante 15 (L195-201) se sent suffisamment cultivée et intéressée pour enseigner cette discipline, même si elle admet qu'elle peut être confrontée à des questions d'élèves auxquelles elle ne peut pas répondre. La participante 31H (L8-9; 169-175; 196-210) avoue avoir eu de la crainte à enseigner cette discipline. En conséquence, elle s'est beaucoup documentée, ce qui lui a ouvert son horizon culturel. Il lui arrive régulièrement d'être confrontée à des questions d'élèves pour lesquelles elle n'a pas de réponse, mais cela ne l'empêche pas de rester sereine et d'avoir l'impression de proposer un enseignement « digne de ce nom ».

- ***Exigence de la tâche***

Pour la participante 21 (L12-13; 21-22; 251-256), enseigner les Sciences lui demande plus de travail que d'autres disciplines. Elle se sent moins à l'aise dans ce domaine et ne l'a par conséquent jamais enseigné. Il lui semble qu'elle devrait avoir une plus grande connaissance lui permettant de répondre à la majorité des questions des élèves. La participante 25 (L193-199) a arrêté d'enseigner les Sciences, car cela lui demandait trop de temps de préparation. De plus, considérant que des élèves ont une meilleure connaissance qu'elle dans certains domaines, elle estime qu'il vaut mieux que ce soient des enseignants véritablement compétents qui enseignent cette discipline.

- **Formation continue**

La participante 16 (L94-97) déclare que la formation continue qu'elle a suivie récemment en Sciences naturelles lui permet de se sentir davantage compétente. La participante 32H (L170-186) a eu quelques craintes à l'idée de devoir enseigner cette discipline, mais un cours de formation continue lui a permis de prendre confiance et d'accepter l'éventualité de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions des élèves.

- **Résumé**

Il apparaît que la majorité des participants expriment des sentiments semblables à ceux qu'ils ont pour l'Environnement. En effet, les notions d'intérêt, de connaissance et de culture semblent primordiales pour déterminer le sentiment de compétences. À l'instar de l'Environnement, le travail de préparation exigé semble conséquent et en conduit même certains à ne pas enseigner cette discipline. Les questions des élèves peuvent être vécues différemment par les participants, en fonction de leur sentiment d'aisance globale lié à cette discipline.

### **Géographie**

Les participantes 21 et 32H donnent les mêmes réponses pour la Géographie que pour l'Environnement.

- **Intérêt**

La participante 25 (L258-267) est globalement intéressée et motivée par l'enseignement de cette discipline. Ainsi, elle se sent très compétente. La participante 22 (L254-263) lie beaucoup son intérêt à son sentiment de compétences. En effet, elle pense posséder les notions nécessaires pour enseigner la Géographie, mais comme elle n'apprécie pas cette discipline, elle ne se sent que moyennement compétente pour cet enseignement. La participante 15 (L142-153) déclare que la Géographie n'est pas son domaine et qu'elle trouve le programme scolaire « inintéressant ». Elle se sent capable d'apprendre les notions nécessaires, mais se sent dépassée dès que les élèves posent des questions qui dépassent le domaine appris. La participante 17H (L234-276; 378-383) déclare qu'elle n'a jamais été intéressée par la Géographie lors de sa propre scolarité. Pour pouvoir l'enseigner, elle va en conséquence passer beaucoup de temps à se documenter et suivre des cours de formation continue. Elle estime en effet qu'il faut véritablement maîtriser le domaine pour être capable de rebondir sur les questions des élèves et pouvoir donc

donner un enseignement de qualité. La Géographie fait partie de ces disciplines pour lesquelles elle déclare devoir fournir un effort personnel intense.

- **Connaissance**

La participante 14 (L214-223) estime que ses connaissances de Géographie sont acquises et qu'elle n'a pas besoin de les consolider. Ainsi, elle se sent à l'aise pour l'enseigner et s'y intéresse.

- **Divers**

Le sentiment de moyenne compétence de la participante 23 (L213-226) est lié au fait qu'elle n'a plus enseigné la Géographie depuis longtemps. Mais elle se sentirait capable, si elle devait à nouveau le faire. Le sentiment de compétences de la participante 36H (L379-384) a évolué positivement en raison de l'investissement important qu'elle a dû réaliser pour adapter les programmes à son enseignement.

- **Résumé**

À l'instar de l'Environnement, de l'Histoire et des Sciences naturelles, l'intérêt et la connaissance sont les deux éléments qui semblent primordiaux pour déterminer le sentiment de compétences des participants. Toutefois, il semblerait que la Géographie soit la discipline des sciences humaines qui suscite le moins d'enthousiasme parmi les participants.

### **Éducation artistique**

- **Intérêt**

La participante 11 (L272-281) manifeste beaucoup d'intérêt pour cette discipline. Elle apprécie particulièrement la liberté qu'elle a de proposer ce qu'elle souhaite à ses élèves. Elle se sent en conséquence très compétente. Le sentiment de compétences de la participante 15 (L202-215) provient de son affinité particulière avec cette discipline. Les idées lui viennent naturellement pour placer les élèves en activité. La participante 12 (L243-251) estime que son sentiment de compétences pour cette discipline est lié au plaisir qu'elle a pour l'enseigner. Elle apprécie particulièrement le rapport différent qui se crée avec le curriculum scolaire.

- **Capacité**

Pour la participante 14 (L222-225), les notions sont acquises pour cette discipline. Elle n'a pas besoin de chercher laborieusement des idées, puisqu'elles sont présentes dans son esprit. L'aisance de la participante 17H (L220-229; 425-431; 842-845) pour l'Éducation artistique s'explique par son rapport très kinesthésique avec son environnement. Les compétences qu'elle a développées dans ce domaine sont telles qu'elle doit veiller à se mettre au niveau de ses élèves. Pour elle, enseigner l'Éducation artistique correspond à un défi qu'elle considère facile en comparaison avec d'autres disciplines. Le participant 18 (L493-496) estime qu'il peut donner une leçon « correcte » grâce à la boîte à outils qu'il est capable de se créer pour cette discipline. Il considère donc qu'il ne doit pas être lui-même un grand artiste pour pouvoir enseigner l'Éducation artistique. La participante 22 (L45-64) se déclare « nulle en dessin », mais elle aime beaucoup enseigner cette discipline. En effet, sa connaissance des techniques artistiques lui permet de se sentir à l'aise pour enseigner l'Éducation artistique. La participante 25 (L268-273) estime qu'elle pourrait donner une leçon acceptable, sans toutefois se sentir elle-même très compétente et passionnée pour le dessin. La participante 37H (L145-153) ne se considère pas elle-même comme une « grande dessinatrice », toutefois elle aime enseigner cette discipline et croit pouvoir proposer des leçons riches et stimulantes à ses élèves. La participante 38 (L269-278; 310-312) estime par contre qu'un enseignant qui se sent personnellement à l'aise avec l'art saura proposer un enseignement plus stimulant aux élèves que quelqu'un qui ne peint pas lui-même.

- **Résumé**

Globalement, il semblerait que les participants n'établissent pas de lien direct entre la capacité de dessiner ou de peindre d'un enseignant et ses compétences pour enseigner l'Éducation artistique. En effet, plusieurs estiment ne pas avoir développé de compétences artistiques personnelles, tout en se déclarant capables de proposer un enseignement de qualité. L'estimation des compétences en fonction de l'intérêt et du plaisir vécu au travers de leur enseignement semble particulièrement prégnante pour cette discipline.

### **Activités créatrices manuelles (AC) / Travaux manuels (TM) : ACM**

Les participantes 11, 12 et 25 lient leur sentiment de compétences pour les ACM à celui qu'elles éprouvent pour l'Éducation artistique.

- ***Intérêt***

La participante 24 (L123-126) apprécie particulièrement cette discipline. Elle a par conséquent suivi des cours de formation continue et bricole personnellement beaucoup. Le participant 13 (L190-203) évoque son manque d'intérêt ainsi que son manque d'expérience d'enseignement de cette discipline pour expliquer son sentiment d'incompétence. La participante 22 (L181-188) n'apprécie pas les ACM et ne se sent donc pas compétente pour enseigner cette discipline, même si elle estime qu'elle peut proposer des activités de bricolage au besoin.

- ***Capacité***

La participante 14 (L258-270) se sent globalement compétente, toutefois il lui semble manquer encore d'idées et de techniques pour se sentir vraiment très à l'aise. La participante 17H (L284-305; 554-563) a beaucoup bricolé dans son enfance, ce qui explique son aisance pour cette discipline. Son sentiment de compétences a évolué encore en apprenant à maîtriser le matériel qui permet de développer cette discipline. La participante 23 (L231-233) explique son sentiment de compétences par le fait qu'elle a toujours bricolé. La participante 32H (L113-134) estime qu'il faut maîtriser le domaine « à 100% » pour enseigner cette discipline, ce qui n'est pas son cas. Elle estime qu'elle devrait suivre des cours de formation continue pour pouvoir se sentir à l'aise.

- ***Expérience d'enseignement***

Le participant 34 (L316-330) estime que le sentiment de compétences diminue à force de ne pas enseigner cette discipline.

- ***Formation***

Le participant 18 (L201-219) se déclare très intéressé par l'enseignement des ACM, même s'il considère qu'il a quelques lacunes techniques liées à sa formation. L'impression d'incompétence de la participante 36H (L237-268) provient de son sentiment de ne pas avoir été formée dans ce domaine. Elle aurait besoin de l'assistance d'autrui pour savoir quoi et comment enseigner les ACM. La participante 37H (L81-90) estime également ne

pas avoir été suffisamment formée en ACM. Le manque de clefs didactiques l'empêche de se sentir compétente. La participante 38 (L22-24; 302-309) estime elle aussi qu'elle n'a pas eu de formation suffisante pour lui permettre d'enseigner la partie TM des ACM. Le maniement des machines lui semble particulièrement problématique.

- **Résumé**

Plusieurs participants considèrent leur sentiment de compétences pour les ACM en fonction de leur aisance pour l'Éducation artistique en général. L'intérêt pour cette discipline semble favoriser le désir de l'enseigner et de s'y engager. Toutefois, contrairement à l'Éducation artistique, la notion même de maîtrise personnelle de la matière semble passablement influencer le sentiment de compétences. Les manquements de la formation semblent également être cités pour expliquer les lacunes perçues dans les compétences.

#### **Activités créatrices textiles (ACT)**

- **Formation**

La majorité des participants n'ayant pas eu de formation en ACT, ils ne se sentent pas compétents pour les enseigner (P11, L200; P13, L192 et 206; P14, L162; P15, L133; P18, L161; P21, L215; P31H, L80; P33, L89; P34, L310; P36H, L239; P37H, L83; P38, L198). La participante 17H (L278-304) ne se sent pas compétente pour les ACT en raison de son parcours scolaire et de sa formation. En effet, elle a choisi les TM à l'école, ce qui fait qu'elle n'a jamais suivi de cours en ACT. Puisque sa formation n'a pas pallié son manque de compétences, elle devrait véritablement se former pour pouvoir enseigner cette discipline.

- **Intérêt**

D'autres participants, en plus du fait de ne pas avoir été formés pour cela, avouent n'être absolument pas intéressés par cette discipline (P21, L207-224; P22; 171-181). La participante 23 (L9-16) a un diplôme de « maîtresse d'ouvrage », mais n'est pas du tout intéressée à enseigner cette discipline.

- **Maîtrise**

La participante 16 (L67-72) ne s'estime pas compétente en raison de la quantité de techniques à maîtriser pour enseigner cette discipline. La participante 35 (L208-217)



estime avoir eu plusieurs occasions – tant lors de son enfance qu'en formation – pour développer quelques compétences en ACT, mais elle ne se sent pas capable de donner un enseignement de qualité, en se qualifiant elle-même d'« un peu gauche ». La participante 24 (L120-126) se déclare incompétente pour enseigner les ACT parce qu'elle n'a plus pratiqué cette discipline et qu'elle n'a donc plus de connaissances spécifiques. La participante 32H (L115-130) estime qu'il faudrait maîtriser parfaitement l'ensemble des techniques pour enseigner cette discipline. Elle pourrait se « débrouiller », mais elle ne se sentirait pas capable de donner un enseignement de qualité.

- **Résumé**

Il apparaît clairement que les participants ne se sentent pas compétents pour enseigner les ACT. La majorité d'entre eux expliquent ce sentiment par leur manque de formation spécifique ainsi qu'un désintérêt pour cette discipline. D'autres estiment qu'il faut avoir développé une maîtrise particulière des différentes techniques sans laquelle il est difficile de donner un enseignement de qualité.

### **Éducation musicale (EMU)<sup>38</sup>**

Les réponses des participants pour cette discipline sont présentées dans l'ordre croissant du SFSdC.

- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L21-37) n'enseigne pas l'EMU en raison de sa conviction d'incapacité à donner une leçon de qualité aux élèves. Elle estime qu'elle a des collègues plus compétents qu'elle qui peuvent s'en charger. De plus, l'effort qu'elle devrait fournir pour préparer ses leçons lui semble démesuré. La participante 12 (L59-60; 70-84; 101-110; 441-446) déclare manquer de confiance pour enseigner l'EMU. Elle distingue le plaisir d'enseigner la musique de la compétence à donner un enseignement de qualité. Elle estime que son manque de connaissances et de compétences spécifiques porte préjudice à un enseignement motivant, particulièrement pour les degrés élevés. En conséquence, elle considère que des collègues sont nettement plus compétents qu'elle et qu'elle aurait

---

<sup>38</sup> Note : les remarques des participants au sujet de leur sentiment de compétences pour l'EMU sont plus amplement développées dans les chapitres suivants. Les remarques transcrites ci-dessous correspondent donc à celles émises de manière globale, lorsque les participants considèrent leurs compétences pour les différentes disciplines du curriculum scolaire.

« un peu honte » si elle devait enseigner cette discipline. Il lui semble finalement que la confiance en soi est « le maître mot » de l'enseignement de la musique. Le participant 13 (L213-237) ne s'estime pas compétent surtout en raison de son incapacité à jouer d'un instrument. Il estime que pour enseigner la musique, il faut avoir développé des compétences particulières de manière à susciter le respect des élèves. La participante 14 (L21-30; 271-280) enseigne l'EMU avec plaisir et se sent à l'aise surtout pour enseigner le chant. Elle admet avoir quelques lacunes dans les autres domaines de cette discipline et aurait donc besoin d'outils et d'apports didactiques pour se sentir plus compétente. Initialement, la participante 15 (L18-25; 82-96; 233-245; 429-444) a demandé au collègue « le plus capable de l'école » d'enseigner l'EMU aux élèves de sa classe, parce qu'elle ne se sent « pas à la hauteur ». Elle réalise que l'enseignement de la musique est nettement plus facile pour un enseignant extraverti que pour elle. Pour pouvoir se déclarer compétente et donner des leçons de qualité, elle estime qu'elle devrait avoir « d'autres acquis », particulièrement la capacité d'accompagner avec aisance au piano; cependant, elle considère que ses compétences sont toutefois suffisantes pour permettre aux élèves d'avoir du plaisir en musique, et c'est la raison pour laquelle elle veut reprendre l'enseignement de cette discipline. Le sentiment de compétences de la participante 16 (L72-79) est influencé positivement par le plaisir manifesté par les élèves lors des leçons, mais négativement par la difficulté vécue pour intégrer toutes les notions de l'EMU dans les leçons. De plus, la participante ne se sent pas suffisamment autonome pour pouvoir proposer un contenu riche et varié et doit donc encore se tourner vers les formations continues pour y puiser des idées. La participante 17H (L28-37; 86-101) ne s'estime pas compétente pour enseigner l'EMU. Elle exprime des craintes à l'idée de devoir enseigner cette discipline. En effet, pour elle, il s'agit de véritablement maîtriser la matière afin d'être capable de proposer un enseignement suffisamment riche aux élèves. Elle souhaiterait particulièrement être capable de jouer d'un instrument, ce qu'elle estime ne pas pouvoir faire pour l'instant. De plus, elle est convaincue qu'elle devrait avoir plus de recul pour pouvoir développer des stratégies de soutien à l'élève en difficulté. Le participant 18 (L86-91; 186-194) qualifie ses compétences de moyennes, mais il lui semble qu'elles suffisent pour enseigner l'EMU. Il déclare avoir développé ses compétences « sur le terrain », en se documentant, au travers d'expériences vicariantes, en travaillant personnellement et en suivant des stagiaires. Pour pouvoir se sentir plus compétent, il estime qu'il devrait notamment développer l'accompagnement au piano ainsi que l'improvisation musicale.

- **Catégorie 2 : moyennement compétent**

La participante 21 (L336-364) s'estime compétente pour enseigner l'EMU essentiellement en fonction du plaisir qu'elle éprouve personnellement et qu'elle fait vivre aux élèves pendant ses leçons. Elle déclare que la facilité qu'elle a toujours eue pour cette discipline lui a « permis d'avoir ce plaisir ». La participante 22 (L26-36; 590-600) aime la musique, et c'est pourquoi elle l'enseigne. Pour elle, enseigner la musique expose les émotions de l'enseignant : cela lui est difficile de se « retrancher derrière sa matière ». C'est pourquoi l'enseignement de la musique peut provoquer de réelles craintes. Elle considère en outre qu'elle aurait dû davantage développer des capacités d'accompagnement à l'instrument, compétence qu'elle considère comme primordiale pour pouvoir bien enseigner l'EMU. La participante 23 (L9; 28; 408-415) déclare ne pas avoir de problème à enseigner la musique et aimer cet enseignement. Elle estime qu'il est presque indispensable de pratiquer soi-même la musique pour pouvoir se sentir à l'aise dans son enseignement. La participante 24 (L16-19; 70-74; 152-175; 352-363) estime avoir développé petit à petit le plaisir de l'enseignement de la musique, grâce à l'expérience d'enseignement, aux cours suivis et à sa pratique personnelle de la musique. Pour pouvoir développer ses compétences, elle a dû accepter la réalité de la possibilité d'erreurs fréquentes de l'enseignant face à ses élèves. Pour elle, ce qui rend les leçons d'EMU particulièrement difficiles, c'est que l'enseignant se livre beaucoup devant les enfants, il est « transparent » dans ces moments-là. Le sentiment d'incompétence pourrait en quelque sorte être alors lié à la gêne chez certains enseignants. La participante 25 (L63-71; 141-142; 180-191; 331-337) estime qu'elle pourrait enseigner l'EMU, mais ça lui demanderait un effort conséquent de préparation. En effet, considérant qu'elle n'a pas suffisamment développé ses compétences, notamment en accompagnement au piano, elle devrait travailler beaucoup pour atteindre un résultat satisfaisant. Mais ayant confiance en elle, elle pense qu'elle ne serait pas gênée de se tromper devant ses élèves. Elle est consciente que certains collègues ont développé des compétences nettement supérieures aux siennes, mais elle a estimé ses compétences en fonction de son échelle personnelle. Si elle avait cherché à se comparer aux collègues, les scores auraient été nettement plus bas. Le regard qu'elle porte sur son statut de généraliste génère une tolérance de ses « points faibles » qu'elle considère précisément acceptables en raison de l'impossibilité de tout maîtriser.

- **Catégorie 3 : le plus compétent**

La participante 31H (L178-185; 367-373) se sent compétente en raison de son sentiment d'autonomie. Elle a en effet l'impression qu'elle pourrait se « débrouiller » seule pour préparer une leçon et mener les différentes séquences contenues dans le Plan d'études. Par contre, elle estime que les leçons de musique sont difficiles à donner en raison des risques supplémentaires de débordements disciplinaires. La participante 32H (L16-17; 213-214) souhaite donner l'EMU parce qu'elle apprécie cette discipline et qu'elle se sent à l'aise pour l'enseigner. Son sentiment de compétences est tel qu'elle estime que c'est la seule discipline pour laquelle elle n'aurait pas besoin de suivre de cours de formation continue pour l'instant. Le participant 33 (L12-21; 43-50) déclare avoir une affinité particulière avec l'enseignement de la musique. Son sentiment d'assurance provient de sa pratique musicale personnelle, particulièrement sur le plan de l'accompagnement au piano. Le participant 34 (L25-27; 171-196; 630-637) estime que la musique a toujours été une passion pour lui, tant dans sa pratique personnelle que pour son enseignement. Pour lui, le fait de s'intéresser à la musique et d'avoir une pratique personnelle est l'une des conditions nécessaires pour pouvoir enseigner l'EMU avec sérénité. Son sentiment de compétences s'explique également par le nombre de cours de formation continue qu'il a suivis ainsi que par ses contacts réguliers avec des musiciens. La participante 35 (L6-20; 86-88; 221-223; 367-382) explique ses compétences en musique par son intérêt particulier pour cette discipline grâce à son éducation. Son arrière-plan musical conséquent génère sa passion et son désir de transmission de cette passion auprès de ses élèves. Elle considère que la passion pour la musique et la volonté de pratiquer assidûment est une condition pour pouvoir donner des leçons d'EMU de qualité. La participante 36H (L10-11; 22-25; 129-131; 518-544) a une affinité particulière avec la musique. Elle estime qu'enseigner cette discipline ne lui « pose aucun problème ». Pour elle, son sentiment de compétences provient du fait qu'elle a toujours pratiqué la musique et qu'elle a toujours été passionnée pour cela. La participante 37H (L8-21; 43-47; 337-346) déclare également avoir une affinité particulière avec cette discipline. Son amour pour la musique semble prégnant pour déterminer son sentiment de compétences. Sa pratique personnelle lui procure un sentiment d'aisance pour enseigner cette discipline. La participante 38 (L32; 111-130) aime également enseigner la musique. Sa formation personnelle lui permet de se sentir très à l'aise pour cela, tant sur le plan de la maîtrise que sur celui de la connaissance.

- **Résumé**

Il apparaît que les représentations des participants au sujet de leur compétence pour enseigner la musique touchent à plusieurs facteurs.

(1) *Intérêt* : L'intérêt avec ses corollaires d'amour et de passion semble très prégnant pour donner l'envie d'enseigner cette discipline. Il semblerait que l'intérêt augmente avec le sentiment de compétences.

(2) *Maîtrise d'un instrument* : La maîtrise d'un instrument d'accompagnement semble être un préalable auquel la majorité des participants qui ne se sentent pas compétents aspirent, et c'est également une explication du niveau de compétence pour ceux qui utilisent l'instrument dans leur enseignement.

(3) *Confiance en soi* : La notion de confiance en soi est citée par plusieurs comme condition pour l'enseignement de la musique. Certains expriment leurs craintes – ou simplement leur réalité – d'être exposés devant les élèves. Le risque d'erreur commise par l'enseignant est considéré comme une éventualité que ce dernier doit accepter lorsqu'il se produit musicalement devant ses élèves.

(4) *Autonomie* : La compétence d'un enseignant semble être liée directement à son degré d'autonomie pour préparer ses leçons.

(5) *Pratique personnelle* : L'obligation d'une pratique personnelle de la musique est citée par plusieurs comme condition pour pouvoir enseigner la musique avec compétence.

(6) *Travail de préparation* : Être capable de donner des leçons de qualité en musique nécessite un travail de préparation considérable, particulièrement pour ceux qui ne se sentent pas très compétents.

(7) *Comparaison* : Il semblerait que le degré de compétence en musique se remarque particulièrement entre collègues. Ainsi, plusieurs participants qui ne se sentent pas compétents peuvent citer les collègues qu'ils estiment plus compétents qu'eux.

## **Éducation physique et sportive (EPS)**

- **Intérêt**

La participante 14 (L4-5; 154-160) n'aime pas enseigner l'EPS. Comme elle estime qu'il y a un lien étroit entre le plaisir et la compétence, elle ne se considère donc pas compétente pour enseigner cette discipline. La participante 15 (L7-8) « déteste » l'EPS. Elle a donc préféré demander à sa collègue d'enseigner cette discipline.

- **Pratique personnelle**

La participante 11 (L185-186; 264-271) se déclare très à l'aise en Éducation physique, ayant fait beaucoup de sport dans son enfance. Sa compétence lui permet d'opérer aisément le transfert d'un exercice qu'elle maîtrise vers un exercice jamais réalisé. La participante 21 (L353-356; 368-369) ayant fait « beaucoup de gym petite », considère qu'elle a de la facilité, et donc de bonnes capacités pour enseigner cette discipline, d'autant plus que les élèves ont naturellement du plaisir à suivre cette leçon. La participante 25 (L274-277) se déclare sportive et estime que ça l'aide beaucoup pour enseigner cette discipline. L'EPS fait partie des disciplines que la participante 31H (L7; 186-192) préfère enseigner. Son sentiment de compétences provient du fait qu'elle se déclare elle-même sportive et qu'elle enseigne la Gymnastique en dehors de l'école. La participante 32H (L197-207) se déclare elle-même sportive et estime avoir eu une bonne formation. Ainsi, elle se sent compétente pour enseigner cette discipline. Le participant 34 (L27-34; 261-263) estime qu'un enseignant ayant un vécu personnel avec le sport peut apporter beaucoup à ses élèves. Il se sent personnellement à l'aise avec cette discipline, d'autant plus qu'elle permet de créer un lien particulier avec les élèves. La participante 36H (L9-11; 279-280) se déclare sportive et aime donc enseigner l'EPS. Pour le participant 18 (L233-247), l'EPS est typiquement une discipline pour laquelle l'enseignant ne peut pas maîtriser tous les domaines, ce qui ne l'empêche pas de donner une leçon « correcte ». Il se considère comme « sportif moyen » et apprécie beaucoup l'enseignement de cette discipline.

La participante 12 (L192-197) a un brevet d'enseignante sans EPS, et ne se sent donc pas compétente pour enseigner cette discipline. La participante 15 (L135-141) ne se sent pas capable de faire elle-même les exercices, et c'est un manque d'exemplarité qu'elle considère comme handicapant pour enseigner l'EPS, particulièrement pour les grands degrés.

- **Exemplarité**

La participante 38 (L225-238) estime que les enfants « font beaucoup par mimétisme ». Ainsi, elle considère comme favorable le fait que l'enseignant qui donne l'EPS soit lui-même sportif et puisse faire les démonstrations devant les élèves.

Le participant 13 (L275-287) estime qu'un enseignant peut très bien enseigner l'EPS avec une jambe cassée, ou en étant enceinte. L'exemplarité n'est donc pas une condition pour

enseigner cette discipline, même si elle peut aider. Il a par conséquent l'impression que ses compétences pour pratiquer l'EPS diminuent avec l'âge, mais pas obligatoirement ses compétences pour l'enseigner. La participante 23 (L222-237) estime qu'un enseignant n'a pas besoin lui-même d'être compétent en sport pour enseigner cette discipline. La participante 37H (L171-176) ne s'estime pas très douée en éducation physique. Mais elle pallie son manque de compétence personnelle par l'utilisation des élèves pour faire les démonstrations.

- **Connaissance**

La participante 17 (L38-40; 475-502) n'enseigne pas l'EPS, mais elle le ferait volontiers. Elle estime qu'elle devrait actualiser ses compétences et connaissances, particulièrement pour certains domaines, afin de ne pas commettre d'erreurs qui pourraient porter préjudice au bien-être de ses élèves.

- **Âge**

La participante 22 (L243-253) se sent globalement sportive, mais elle estime que ses compétences diminuent avec l'âge, dans le sens qu'elle n'est plus capable de tout démontrer aux élèves, particulièrement aux grands. La participante 24 (L127-132) estime qu'avec l'âge, c'est plus difficile d'enseigner l'EPS, surtout aux grands, d'autant plus qu'elle n'a pas suivi de cours de recyclage. La participante 38 (L460-466) pense que l'EPS est la seule discipline pour laquelle les compétences des enseignants diminuent avec l'âge.

- **Résumé**

Le sentiment de compétences pour enseigner l'EPS semble être particulièrement lié à la pratique personnelle du sport, et donc à l'intérêt personnel pour cette discipline. C'est la seule discipline pour laquelle certains participants estiment que le sentiment de compétences a tendance à diminuer avec l'âge. Les participants ne sont pas tous d'accord au sujet du besoin d'exemplarité de l'enseignant pour enseigner cette discipline, mais il appert que ceux qui s'estiment capables de démontrer les exercices se sentent également compétents pour enseigner.

#### 4.2.1.4. Synthèse des facteurs déterminants issus des entretiens

Les entretiens ont révélé que certains facteurs sont plus ou moins cités par les participants en fonction de la discipline. Le Tableau 16 résume les facteurs qui apparaissent prioritairement et majoritairement dans le discours des participants, lorsqu'ils expliquent leur sentiment de compétences ainsi que la raison pour laquelle ils enseignent ou pas les différentes disciplines.

**Tableau 16 : Synthèses des facteurs déterminants cités récurrentement dans les entretiens pour expliquer le sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines**

	ACT	Allemand	EMU	Histoire	Géographie	Sciences naturelles	Religion/éthique	ACM	EPS	Éducation artistique	Environnement	Mathématiques	Français
Connaissance liée au programme scolaire		✓		✓	✓	✓						✓	✓
Connaissance liée à une culture générale				✓	✓	✓	✓				✓		
Savoir-faire lié à la matière enseignée	✓	✓	✓					✓	✓				
Savoir-faire au-delà de la matière enseignée		✓	✓										
Pratique personnelle		✓	✓						✓				
Intérêt	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Confiance en soi			✓				✓						
Travail de préparation			✓								✓		
Blocages invalidants		✓	✓									✓	
Absence de formation	✓							✓					
Valeur accordée à la discipline	✓						✓					✓	✓

- **Importance de l'intérêt pour une discipline**

Il apparaît que l'intérêt pour la discipline est la notion la plus présente pour expliquer le sentiment de compétences, mais elle passe en second plan pour les trois disciplines



d'orientation<sup>39</sup>, l'Allemand, les Mathématiques et le Français. Ainsi, le participant 18 (L180-181) déclare que « si on aime une matière, on l'enseignera [...] mieux que si on ne l'aime pas », ou, selon les mots de la participante 37H (L123-125) : « j'aime plus cette branche, et je me sens plus à l'aise, parce que je l'aime, en fait ». Et à l'inverse, selon la participante 22 (L188) : « je ne me sens pas compétente, parce que je n'aime pas ». La participante 37H (L158) attache définitivement une grande importance à « l'amour » pour la matière : « le fait d'être un bon enseignant, et puis d'aimer ce qu'on enseigne suffit ». La participante 25 (L270-271) considère également qu'il y a un lien étroit entre la passion d'un enseignant pour une discipline et sa compétence pour la transmettre.

C'est un sentiment qui semble transversal sur le plan des disciplines, même si certains, à l'instar de la participante 21 (L634), pensent que le rapport entre l'intérêt et le sentiment de compétences est particulièrement prégnant en Éducation musicale. En effet, elle (L336-342) déclare que son sentiment de compétences s'explique principalement par le plaisir qu'elle vit et qu'elle fait vivre à ses élèves en enseignant la musique. La participante 23 (L125-133) fait également un rapprochement entre la passion que l'enseignant vit lui-même pour la musique et sa capacité à la transmettre de manière significative. Pour la participante 37H (L45-47; 338), sa passion et son amour pour la musique sont particulièrement à la base de son sentiment d'aisance et de son action pédagogique en général (L8; 11; 18-21; 29; 180-187; 218-221; 242-246; 251; 340-346).

#### 4.2.1.5. Données statistiques confirmées par les entrevues

- ***Score élevé du sentiment de compétences pour les Mathématiques et le Français***

Le Français et les Mathématiques semblent être surtout considérés en fonction de leur importance dans le curriculum scolaire et ne nécessitent apparemment pas de compétences et connaissances supplémentaires à celles acquises au travers de la scolarité des participants, mis à part bien évidemment les compétences didactiques spécifiques. Ceci pourrait donc expliquer en partie les scores très élevés obtenus au sujet du sentiment de compétences pour enseigner ces deux disciplines.

---

<sup>39</sup> C'est sur la base des résultats de l'élève en 6P dans ces trois disciplines que celui-ci est *orienté* dans les trois niveaux du cycle secondaire. Ce sont en conséquence les trois disciplines habituellement considérées comme les plus importantes.

- ***Score bas du sentiment de compétences pour les ACT, l'Allemand et l'EMU***

Les ACT sont en effet considérés comme étant la discipline pour laquelle la majorité des participants ne se sentent pas compétents. L'absence de formation, le désintérêt ainsi que la nécessité d'un savoir-faire spécifique sont les éléments d'explication les plus récurrents.

La particularité de l'Allemand semble s'expliquer notamment par la nécessité objectivée par les participants d'avoir une pratique personnelle de la langue qui permette de mener une conversation courante.

Les entrevues révèlent que l'Éducation musicale est considérée comme une discipline qui contient beaucoup de facteurs déterminants pour expliquer le sentiment de compétences. L'aspect multifactoriel des compétences à développer dans cette discipline semble particulièrement complexe en comparaison avec les autres disciplines. La pratique musicale personnelle est considérée par plusieurs comme une nécessité.

Les notions de blocages et de traumatismes apparaissent autant pour l'Allemand que pour l'EMU. Mais au-delà de toute considération, on constate que ces deux disciplines sont les seules décrites par plusieurs comme nécessitant des compétences de savoir-faire supérieures à celles qui sont exigées de la part des élèves.

- ***Score bas du sentiment de compétences pour la Religion/éthique effectivement enseignée***

Le sens de cette discipline dans le curriculum scolaire – surtout la partie « Religion » – est passablement remis en question dans le discours des participants. L'aspect délicat des thèmes traités est souvent considéré comme une prise de risque nécessitant courage et confiance de la part de l'enseignant. Les entrevues ont en effet montré comment plusieurs participants qui enseignent effectivement la Religion/éthique explicitent leur malaise face à cette discipline en raison des implications de croyances sous-jacentes et de la tension régulière qu'ils vivent entre l'obligation de laïcité de l'école et la sphère privée des élèves.

- ***Corrélation entre le sentiment de compétences et l'expérience d'enseignement***

Des corrélations étaient apparues entre l'expérience d'enseignement et le sentiment de compétences pour l'Histoire, les Sciences humaines, l'Environnement et la Religion/éthique. À la lumière des entrevues, il est aisé d'imaginer que la culture générale

plébiscitée pour ces disciplines s'acquiert petit à petit, à force de lectures et d'années d'expérience d'enseignement.

Les entretiens confirment que les participants ont tendance à sentir leurs compétences en EPS diminuer avec l'âge, ce qui rejoint la corrélation apparue entre l'année de certification et le sentiment de compétences pour cette discipline.

La corrélation apparue pour les ACT peut s'expliquer par le fait qu'autrefois la formation différenciait les filles et les garçons. En effet, les filles devaient suivre des cours d'ACT et les garçons de TM (P34, L310-315). Les filles obtenaient un brevet spécifique de maîtresse d'ouvrage en plus de leur brevet d'enseignant primaire (P23, L14).

- ***Corrélations entre les différents sentiments de compétence et le score factoriel***

Les entretiens confirment le lien étroit établi entre les disciplines des sciences humaines, incluant l'Environnement. En effet, ces disciplines sont systématiquement mises en parallèle dans le discours des participants, tant sur le plan des contenus abordés<sup>40</sup> que sur celui des compétences et connaissances à développer<sup>41</sup>.

Les entretiens confirment également que le sentiment de compétences pour enseigner l'Éducation artistique est très proche de celui pour enseigner les ACM, toutefois on constate que l'importance d'un savoir-faire et d'une formation adéquate est nettement plus soulignée pour les ACM que pour l'Éducation artistique.

Finalement, les autres disciplines semblent nécessiter des compétences propres, ce qui peut vraisemblablement expliquer la difficulté apparue lors de l'analyse factorielle. Les entretiens confirment que le facteur proposé qui contient Mathématiques et EPS ne semble pas être lié au sentiment de compétences de ces deux disciplines, mais à d'autres éléments qui ne sont pas apparents.

---

<sup>40</sup> Voir à cet égard notamment le discours du participant 13 (L21-25).

<sup>41</sup> Voir à cet égard notamment le discours de la participante 21 (L12-13 et 249-259).

#### 4.2.2. Le sentiment de compétences pour les différents items générés à partir des activités proposées par le Plan d'études (1994) : analyse item par item

À partir des attentes du Plan d'études (1994), 11 items de compétences en enseignement musical ont été créés pour les besoins de cette recherche :

- (1) Je suis capable de proposer une leçon d'Éducation musicale enthousiasmante et vivante.
- (2) Je suis un exemple pour mes élèves dans ma manière de chanter (phrasé, nuance, justesse, timbre).
- (3) Je suis capable d'entendre et corriger au besoin la justesse du chant des enfants.
- (4) Je suis capable d'enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix.
- (5) Je suis capable de choisir des œuvres permettant de se familiariser avec les instruments, les voix, les styles et les éléments formels.
- (6) Je suis capable de réagir au message musical par le mouvement, afin de donner un exemple aux élèves.
- (7) Je suis capable de reconnaître et distinguer les éléments principaux de la musique (son, timbre, rythme, hauteur, tonalité, etc.) en vue de les enseigner.
- (8) Je connais les éléments fondamentaux de la théorie musicale (tonalité, harmonie, intervalle, mesure, écriture, composition d'une mélodie, etc.), pour être en mesure de guider les élèves en fonction des objectifs du Plan d'études.
- (9) Je suis capable de proposer des séquences d'invention et d'improvisation musicale.
- (10) Je suis capable de diriger un ensemble d'enfants qui musiquent (chant et/ou instruments).
- (11) Je suis capable de mener des exercices de pose de voix.

Un douzième item (ci-après nommé l'item *Globalement*) qui résume le sentiment de compétences à l'issue de la considération des onze premiers a été rajouté :

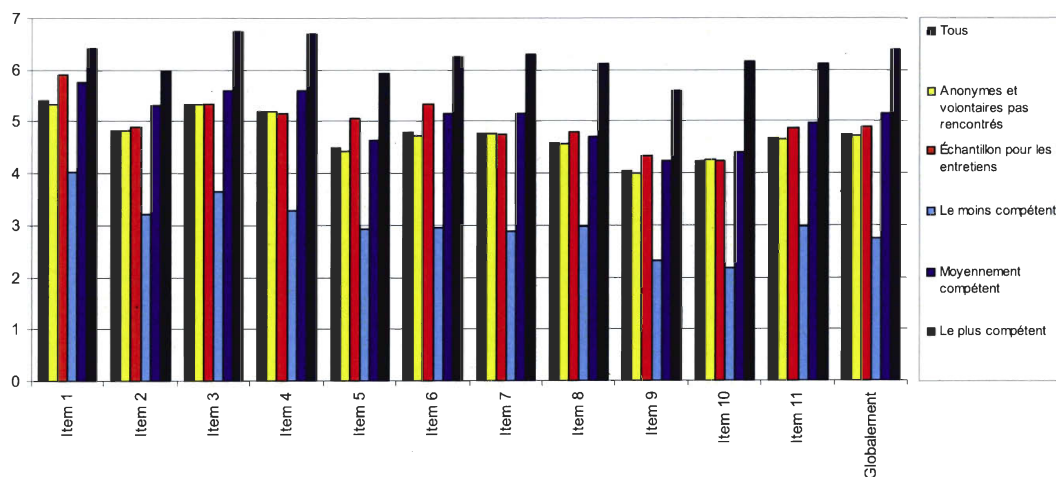
- (12) Globalement, si je me réfère aux éléments ci-dessus, je suis capable de donner des leçons d'Éducation musicale de qualité.

Le Tableau 17 indique les moyennes, les médianes et les écarts-types calculés pour chacun des ces items en groupant les participants de la manière suivante : tous les participants ( $N = 184$ ), les participants non rencontrés ( $n = 163$ ), les participants rencontrés lors des entretiens ( $n = 21$ ), les participants issus des trois catégories du SFSdC : (1) le moins compétent ( $n = 61$ ), (2) moyennement compétent ( $n = 62$ ) et (3) le plus compétent ( $n = 61$ ). La Figure 9 illustre les moyennes en fonction du groupement des participants.

**Tableau 17 : Moyennes, médianes et écarts-types des SdC pour les différents items en fonction du groupement des participants**

Participants		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Globalement
Tous (N = 184)	M	5.40	4.83	5.33	5.20	4.50	4.79	4.78	4.60	4.05	4.24	4.69	4.76
	Mdn	6	5	6	6	5	5	5	5	4	4	5	5
	SD	1.515	1.695	1.641	1.773	1.705	1.750	1.768	1.750	1.906	1.972	1.801	1.727
Participants non rencontrés (n = 163)	M	5.33	4.82	5.33	5.20	4.43	4.72	4.78	4.57	4.01	4.25	4.67	4.74
	Mdn	6	5	6	6	4	5	5	5	4	4	5	5
	SD	1.548	1.696	1.667	1.740	1.696	1.747	1.753	1.710	1.879	1.931	1.788	1.714
Participants rencontrés lors des entretiens (n = 21)	M	5.90	4.90	5.33	5.14	5.05	5.33	4.76	4.81	4.33	4.24	4.86	4.90
	Mdn	6	5	5	6	5	6	5	5	4	5	5	5
	SD	1.136	1.729	1.461	2.056	1.717	1.713	1.921	2.064	2.129	2.322	1.931	1.868
Catégorie 1 Le moins compétent (n = 61)	M	4.02	3.21	3.66	3.28	2.93	2.95	2.87	2.97	2.31	2.18	2.98	2.74
	Mdn	4	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3
	SD	1.586	1.529	1.526	1.473	1.377	1.347	1.218	1.437	1.348	1.162	1.408	1.139
Catégorie 2 Moyennement compétent (n = 82)	M	5.78	5.31	5.80	5.60	4.83	5.18	5.16	4.71	4.24	4.39	4.97	5.15
	Mdn	6	5	6	6	5	5	5	5	4	4	5	5
	SD	.824	1.034	.839	.931	.962	1.074	1.043	1.136	1.456	1.206	1.116	.596
Catégorie 3 Le plus compétent (n = 61)	M	6.41	5.97	6.74	6.70	5.93	6.26	6.30	6.11	5.59	6.16	6.11	6.38
	Mdn	7	6	7	7	6	6	7	6	6	6	7	6
	SD	.824	1.064	.480	.558	1.195	.751	.863	.950	1.257	.969	1.240	.687

**Figure 9 : Graphique en tuyaux d'orgue de la moyenne des SdC pour les différents items en fonction du groupement des participants**



Quelques constatations préalables émergent de l'étude du Tableau 17 et de la Figure 9 :

Il semblerait que des différences existent dans les moyennes entre les participants rencontrés et les autres pour les items 1, 5 et 6. Toutefois, l'analyse de variance (ANOVA) indique que ces différences ne sont pas significatives ( $p > .1$ ).

On constate que l'ordre des trois catégories du SFSdC est respecté pour chaque item, mais il apparaît que les rapports entre elles ne sont pas identiques d'un item à l'autre. Il semble notamment que la catégorie 2 est plus proche de la catégorie 3 que de la catégorie 1 pour les items 1 et 2. On constate également, à l'instar de la moyenne de l'ensemble des participants, que l'item 1 est celui pour lequel les participants des catégories 1 et 2 – à l'intérieur de leur propre échelle – se sentent le plus compétents, alors que les participants de la catégorie 3 se sentent le plus compétents pour l'item 3. À l'inverse, l'item 10 est celui pour lequel les participants de la catégorie 1 se sentent le moins compétents, alors que c'est l'item 9 pour les autres participants. L'analyse item par item ci-dessous permettra de comprendre davantage les rapports établis entre les catégories et chaque item.

Une constatation au sujet de l'item *Globalement* émerge également de cette analyse préalable : lorsque l'on compare la moyenne des SdC pour les 11 premiers items avec la moyenne de l'item *Globalement*, on observe une tendance inverse entre la catégorie 1 et les deux autres catégories. En effet, la moyenne de ces 11 items est de 3.03 pour la catégorie 1, alors que la moyenne de l'item *Globalement* est de 2.74. Il semblerait en conséquence que les participants de la catégorie 1 ont tendance à se coter plus bas pour l'item *Globalement*, après avoir considéré les différentes compétences requises pour l'enseignement de l'EMU selon le Plan d'études. L'inverse semble se produire pour les catégories 2 et 3, puisque leurs moyennes passent respectivement de 5.05 à 5.15 et de 6.21 à 6.38 entre la moyenne des 11 items et l'item *Globalement*. On pourrait donc en déduire que les participants des catégories 2 et 3 aplanissent leurs faiblesses constatées dans les 11 items lorsqu'il s'agit pour eux de s'évaluer de manière globale. Une tendance similaire se dessine lorsque l'on compare la cote indiquée pour le SdC en Éducation musicale parmi les autres disciplines ainsi que le SFSdC avec l'item *Globalement*, comme le résume le Tableau 18. On constate même que les participants de la catégorie 1 ont tendance à se coter en moyenne plus haut lorsqu'ils comparent le sentiment de

compétences en EMU avec les autres disciplines que pour la moyenne des items 1 à 11, ce qui n'est pas le cas des participants des deux autres catégories.

**Tableau 18 : Comparaison des moyennes en fonction des catégories du SFSdC**

Catégories du SFSdC	<i>M</i> SdC en EMU en comparaison avec les autres disciplines	<i>M</i> SFSdC	<i>M</i> items 1-11	<i>M</i> item Globalement
1 : le moins compétent	3.10	3.03	3.03	2.74
2 : moyennement compétent	5.08	5.08	5.05	5.15
3 : le plus compétent	6.23	6.24	6.21	6.38

### Item 1<sup>42</sup>

#### **Je suis capable de proposer une leçon d'Éducation musicale enthousiasmante et vivante**

L'item 1 est celui pour lequel les participants se sentent en moyenne ( $M = 5.4$ ,  $SD = 1.52$ ) le plus compétents, avec un écart assez important quoique non significatif ( $F(1,183) = 2.69$ ;  $p > .05$ ) entre les participants aux entretiens ( $M = 5.9$ ,  $SD = 1.14$ ) et les autres ( $M = 5.33$ ,  $SD = 1.55$ ). Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 57.4% par l'ensemble des facteurs. À cet égard, tout en restant très fort, cet item se situe en avant-dernière position et n'est donc pas le plus important pour définir le sentiment de compétences en EMU. En effet, les entretiens ont révélé que certains enseignants s'estiment capables de proposer une leçon d'Éducation musicale enthousiasmante et vivante alors qu'ils ne se sentent par ailleurs pas particulièrement compétents en musique (P11, L338; P14, L296). Il faut préciser que cet item a été interprété de deux manières différentes : pour les uns, il s'agit d'être capable de proposer « une » leçon de musique enthousiasmante et vivante, sous-entendu que le score serait différent s'il s'agissait d'être capable d'en proposer plusieurs (P11, L340; P13, L309; P25, L356); pour les autres, il est évident que ça ne se limite pas à une seule leçon (P24, L181; P17H, L589). Nonobstant, il est raisonnable d'imaginer que seul un petit nombre de participants ont répondu en ne pensant qu'à « une » seule leçon. En effet, les corrélations bivariées opérées entre les différents items indiquent que cet item est fortement corrélé avec tous les items, et même quasi très fortement ( $r = .79^{**}$ ) avec l'item *Globalement*, dont l'objet est précisément de résumer le sentiment global de compétence.

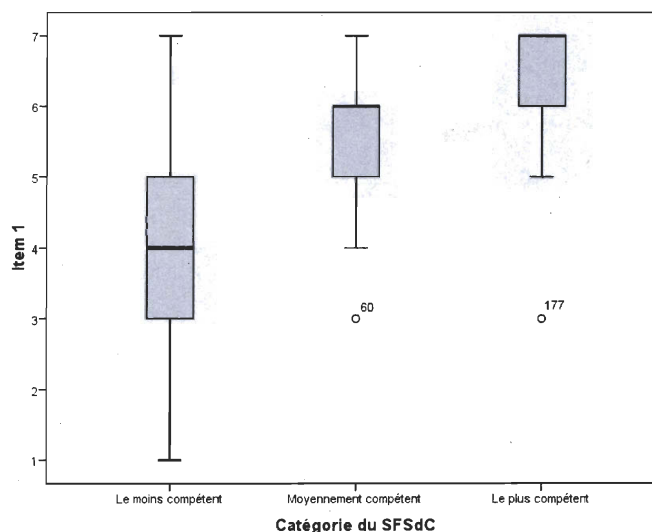
<sup>42</sup> Les histogrammes qui résument les réponses des participants pour chaque item se trouvent en Annexe 17.

Si les différentes corrélations avaient été faibles, il y aurait lieu alors de s'imaginer en effet que la majorité des participants ont compris « une » seule leçon.

La majorité des participants ont coté entre 5 et 7 pour cet item. Le mode ainsi que la médiane sont à 6. À noter également que seuls les participants qui n'enseignent pas la musique ont mis 1 ou 2 à cet item, ce qui représente une situation unique en comparaison des autres items. En effet, on retrouve des enseignants qui enseignent la musique et qui ont coté 1 pour les items 3, 5, 6, 9, 10 et 11, et 2 pour les items 2, 4, 7 et 8. Il faut toutefois préciser que tous les items pris un à un sont moyennement, mais significativement ( $p = .000$ ) corrélés au fait d'enseigner la musique.

La Figure 10 indique les différences du SdC pour cet item 1 entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 4.02 ( $SD = 1.59$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5,76 ( $SD = .82$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.41 ( $SD = .82$ ) pour ceux de la catégorie 3.

**Figure 10 : Boxplot du SdC de l'item 1 par catégorie du SFSdC**





- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11<sup>43</sup> (L334-351) estime être capable de proposer une leçon enthousiasmante et vivante, dès le moment où c'est limité dans le temps. Pour elle, la leçon enthousiasmante se caractérise par la diversité des activités proposées, par la pratique et par l'amusement. Le sentiment de peu de compétences pour cet item chez la participante 12 (L294-310) vient de son impression de ne pas être capable de proposer des leçons bien structurées, bien cadrées. Une leçon enthousiasmante pour elle serait une leçon qui permette aux élèves de savoir où ils vont, d'apprendre quelque chose et de le retenir. À l'instar de la participante 11, le participant 13 (L301-320) estime être capable de donner juste une seule leçon enthousiasmante. S'il s'agissait d'être capable de donner plusieurs leçons de ce type, alors il se coterait plutôt à 1 ou 2. Il estime avoir juste assez de compétences pour donner l'illusion aux élèves que la leçon est enthousiasmante et vivante, en variant les activités proposées. La participante 14 (L293-305) a l'impression que l'aspect enthousiasmant de ses leçons ne provient que des activités pratiquées autour du chant, mais elle ne se sent pas suffisamment capable de proposer autre chose. Pour elle, la clef d'une leçon enthousiasmante réside avant tout dans la variété des exercices proposés. La participante 15 (L246-273) estime qu'elle est capable de proposer des leçons enthousiasmantes et vivantes en citant deux conditions préalables : la première est qu'elle ne dépasse pas une année avec la même classe, et la seconde qu'elle puisse répartir les 45 minutes d'EMU en plusieurs séquences plus courtes dans l'horaire hebdomadaire, ou reporter la leçon à un autre moment, si l'attitude des élèves n'est pas adéquate. La notion de plaisir est très importante pour elle. Les activités qu'elle propose sont avant tout construites à partir des attentes et du volontariat des élèves. La participante 16 (L104-111) se sent capable de proposer de telles leçons uniquement parce qu'elle « occulte » certaines facettes de l'EMU, comme le solfège. S'il s'agissait de répondre à toutes les exigences du Plan d'études, la participante 16 ne se sentirait pas capable de faire en sorte que la leçon soit enthousiasmante et vivante.

Pour la participante 17H (L568-593), les leçons enthousiasmantes proviennent surtout de son envie, de son plaisir et de son énergie. Personnellement, elle pense que son enthousiasme additionné d'une réflexion a priori permet de varier les contenus et les

---

<sup>43</sup> Dans les analyses item par item qui suivent, les participants sont toujours présentés dans l'ordre de leur SFSdC. La participante 11 est donc celle de l'échantillon pour les entretiens qui se sent la moins compétente.

consignes. Il en résulte un moment de plaisir, autant pour elle que pour les élèves. Le participant 18 (L293-299) estime que ses compétences lui permettent d'offrir une certaine variété musicale à ses élèves. La notion de diversité dans les activités proposées semble être pour lui la clef des leçons enthousiasmantes et vivantes.

- **Catégorie 2 : Moyennement compétent**

La notion de plaisir est à la base des leçons enthousiasmantes pour la participante 21 (L343-347, 434-475). Son plaisir personnel à chanter lui semble être le vecteur du plaisir chez ses élèves qui, eux, le manifestent par leur sourire et leur façon de chanter. La participante 21 joint au plaisir de chanter l'obligation d'atteindre un résultat harmonieux pour que la leçon soit enthousiasmante aux yeux des élèves. Le sentiment de compétences chez la participante 22 (L324-361) à proposer des leçons enthousiasmantes et vivantes provient essentiellement de sa capacité à mettre les élèves en activité par différents jeux basés sur une technique de mise en mouvement du rythme (la *mimorythmie*). Elle se base sur la participation active des élèves et leur désir d'essayer les activités proposées pour estimer si ses leçons sont enthousiasmantes ou non. Le sentiment de compétences chez la participante 23 (L287-314) provient de son impression de ne pas ennuyer les élèves, de « faire passer quelque chose ». Toutefois, il lui semble manquer des qualités d'un « professionnel » pour pouvoir proposer de véritables leçons enthousiasmantes et vivantes. Pour juger de l'aspect enthousiasmant de ses leçons, la participante 24 (L176-198) se base sur la participation active des élèves, sur leur sourire, sur l'intensité de leur chant ou de leur jeu instrumental. Elle estime ne pas toujours être capable de donner de telles leçons, mais elle fait des efforts pour les rendre le plus souvent possible enthousiasmantes et vivantes. La participante 25 (L348-360) aurait coté 3 ou 4, s'il s'agissait d'être capable de proposer des leçons enthousiasmantes sur toute une année. Mais elle estime être capable de donner de temps en temps une leçon enthousiasmante et vivante. Pour elle, une telle leçon est une leçon « intéressante ».

- **Catégorie 3 : Le plus compétent**

Le sentiment de compétences de la participante 31H (L218-232) pour cet item provient de son désir de ne pas faire que du chant, mais une véritable Éducation musicale variée.

La participante 32H (L266-280) estime que sa compétence est liée à son intérêt personnel pour la discipline et à son plaisir de l'enseigner. Elle varie les pratiques pédagogiques et cherche à transmettre son plaisir par la motivation. Il lui semble que l'attitude des élèves

révèle que le plaisir est partagé. Pour le participant 33 (L143-157), l'enthousiasme est généré par des leçons qui alternent entre la liberté dans l'improvisation et des moments plus structurés. Il estime être capable avant tout en raison d'un certain courage et d'une prédisposition favorable envers la leçon qu'il estime devoir être un « moment sympa ». Pour le participant 34 (L398-440), cette compétence s'est développée par accumulation d'expériences, en apprenant à improviser à partir d'une situation qui se présente, et à développer une véritable séquence musicale prenant appui sur les capacités des élèves. Tout est sujet à développement en Éducation musicale pour le participant 34. Ainsi, une approche intégrative de la musique lui permet de proposer des leçons riches et stimulantes. De plus, le participant 34 fait référence à des apports didactiques issus particulièrement de la littérature germanophone. La participante 35 (L248-262) n'est pas convaincue d'être vraiment capable de proposer des leçons enthousiasmantes et vivantes. Son sentiment n'est pas lié au fait qu'elle ne se sent pas compétente pour enseigner la musique, au contraire, elle se demande même si elle n'est pas trop compétente pour cela. Elle analyse la situation par hétéro-attribution de causalité externe, en estimant la société et les parents responsables du manque d'intérêt des élèves pour les leçons d'EMU. Elle déclare donc faire tout pour motiver et enthousiasmer les élèves, mais elle est déçue du résultat atteint pendant les leçons. La participante 36H (L391-399) analyse la situation à l'inverse de la participante 35, en estimant être entièrement responsable de proposer une des leçons enthousiasmantes et vivantes. En effet, son assurance personnelle et sa volonté lui semblent être à la base des réactions favorables des élèves. La participante 37H (L207-221) cite plusieurs facteurs qui lui permettent de se sentir très compétente pour proposer des leçons enthousiasmantes et vivantes. D'une part, elle table sur ses compétences instrumentales et vocales pour amener « de la vie » dans les leçons. D'autre part, elle estime que son propre courage à se lancer et se tromper permet aux élèves de se sentir en sécurité. De plus, son attirance personnelle et son amour pour la musique lui semblent générer un enthousiasme communicatif. Finalement, elle pense que la variété des activités proposées permet aussi de telles leçons. Il ne fait pas de doute pour la participante 38 (L331-348) que la variété des activités et des pratiques pédagogiques qu'elle propose est la clef de ses leçons enthousiasmantes. C'est en observant les réactions favorables de ses élèves qu'elle se sait être capable de proposer de telles leçons.

- **Résumé**

Une leçon enthousiasmante et vivante se caractérise pour plusieurs participants par la variété des activités proposées. Toutefois, il semblerait que le sentiment de peu de compétences des participants de la catégorie 1 provienne précisément du fait qu'ils souhaiteraient pouvoir proposer une variété d'activités; mais ayant l'impression de ne pas en être capables, ils estiment que ce n'est possible que si certaines conditions sont remplies, à savoir : ne pas devoir donner plus qu'une leçon, pouvoir disposer d'une grande flexibilité dans l'organisation des leçons, ne pas devoir traiter tous les domaines du Plan d'études ou pouvoir proposer des activités qui correspondent aux attentes des élèves et leur fassent plaisir. Le sentiment de moyennes compétences des participants de la catégorie 2 s'appuie davantage sur des expériences positives vécues ou sur une technique apprise. Tous les participants de cette catégorie estiment manquer encore de ressources pour être capables de donner de telles leçons systématiquement. Mais plusieurs déclarent avoir des attentes musicales leur permettant de générer une satisfaction enthousiasmante. Les participants de la catégorie 3 semblent être à l'aise en raison des ressources dont ils pensent pouvoir disposer. Ils s'appuient davantage sur leurs compétences musicales, sur leur intérêt, voire leur passion pour la musique et pensent ainsi pouvoir proposer des leçons véritablement enthousiasmantes, même s'ils savent que ce n'est pas toujours évident. Les expériences vécues semblent être très prégnantes sur le sentiment de compétences pour cet item. L'aisance qu'ils déclarent avoir en musique leur permet de prendre des risques en abordant davantage la partie créative de l'Éducation musicale.

## **Item 2**

**Je suis un exemple pour les élèves dans ma manière de chanter (phrasé, nuance, justesse, timbre).**

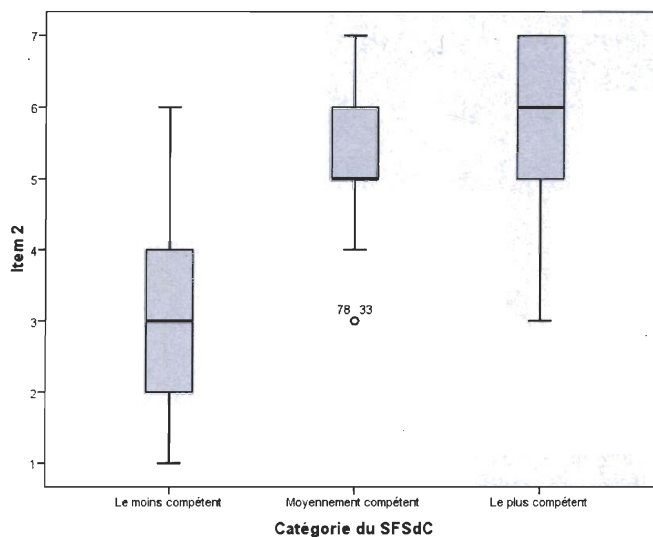
Les participants ont coté 4.83 en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants rencontrés lors des entretiens ( $M = 4.82$ ,  $SD = 1.70$ ) et les autres ( $M = 4.90$ ,  $SD = 1.73$ ) est minime et non significatif. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 56.2% par l'ensemble des facteurs. C'est donc l'item qui est le moins important<sup>44</sup> pour définir le SFSdC. Les entretiens ont révélé

---

<sup>44</sup> Rappelons toutefois que tous les items définissent bien le SFSdC et qu'il ne s'agit ici que de nuances.

que plusieurs participants s'étonnaient rétroactivement de la cote qu'ils se sont donnée pour cet item (P21, L484; P13, L323; P15, L276; P14, L308; P17H, L626).

**Figure 11 : Boxplot du SdC de l'item 2 par catégorie du SFSdC**



À l'instar de l'item 1, le plus grand nombre de répondants ont coté entre 5 et 7 à cet item. Le mode ainsi que la médiane sont à 5. La Figure 11 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 3.21 ( $SD = 1.53$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5.31 ( $SD = 1.03$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 5.97 ( $SD = 1.06$ ) pour ceux de la catégorie 3.

- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L352-362) déclare ne pas être consciente des mécanismes sous-jacents au chant. Le rapport spontané qu'elle entretient avec sa propre voix lui semble entraver la notion d'exemplarité pour les élèves dans le sens qu'elle ne saurait pas expliquer ce qu'elle fait lorsqu'elle chante. La participante 12 (L311-331) estime ne pas être un modèle pour les élèves lorsqu'elle chante, en raison de problèmes d'intonation et de chevrottement de la voix. Elle considère qu'elle détone régulièrement et souhaiterait pouvoir bénéficier de temps et d'aide pour prendre de l'assurance sur ce plan. Pour le participant 13 (L321-339), son sentiment de peu de compétences – il estime s'être largement surévalué en cotant 5 – réside surtout dans sa difficulté à chanter des chants

qu'il ne connaît pas. Il aurait besoin de l'instrument pour s'aider à chanter juste, mais comme il considère ne plus être capable « d'aller à l'instrument », il pense qu'il ne peut pas être un exemple, à part pour quelques chants faciles. La participante 14 (L306-316) estime par contre s'être sous-évaluée en cotant 3 à cet item. Il lui semble difficile d'évaluer son timbre en raison de son regard autocritique. Par contre, elle pense pouvoir chanter juste, mais en fonction de la difficulté du chant. La participante 15 (L274-291) fluctue dans son sentiment de compétences pour cet item en fonction des circonstances. Elle a le sentiment d'être un exemple dans sa manière de chanter, mais des causalités externes fragilisent ce sentiment jusqu'à la faire douter de ses compétences. Le sentiment de ne pas être un exemple dans la manière de chanter pour la participante 16 (L112-124) provient essentiellement de sa formation initiale. En effet, elle déclare y avoir tellement entendu qu'elle n'était pas capable de chanter qu'elle a fini par le croire. Toutefois, en y réfléchissant, et en prenant en compte l'évolution de ses compétences attestées par la visite du conseiller pédagogique, elle réalise qu'elle devrait changer le regard qu'elle porte sur elle-même à ce sujet. Pour la participante 17H (L594-626), le 2 qu'elle s'est attribué pour cet item s'explique essentiellement par son manque de confiance en ses compétences. Elle déclare ne pas savoir si elle chante juste ou non. Elle souhaiterait l'écoute précise d'une personne externe compétente qui lui révélerait dans les détails et avec franchise les « preuves de la justesse de sa voix ». Le participant 18 (L300-307) déclare ne pas avoir fait le choix de chanter en dehors du cadre scolaire, ce qui explique qu'il n'ait pas développé des compétences extraordinaires dans ce domaine. Il estime avoir développé des compétences moyennes suffisantes pour assurer un minimum de qualité dans ses leçons.

- ***Catégorie 2 : moyennement compétent***

La participante 21 (L476-498) cite deux éléments principaux pour expliciter sa cote de 5 (mais elle mettrait rétroactivement 6 au moment de l'entretien) : d'une part, elle pense qu'elle a encore une marge de progression possible, puisqu'elle n'est pas encore une cantatrice, d'autre part, elle estime qu'elle fait de temps en temps des erreurs. Mais en y réfléchissant, elle réalise qu'elle enseigne toujours les chants en donnant l'exemple avec sa voix. La participante 22 (L362-383), en comparant sa voix à celle d'une collègue semi-professionnelle en chant, estime qu'elle ne peut pas se mettre 7. Toutefois, elle est convaincue de « chanter très juste » et d'être tout à fait capable de chanter de manière compétente – elle estime qu'elle aurait pu se mettre 7 en ne considérant que les chants

d'enfants –, même si elle admet que sa voix a perdu un peu de clarté avec le temps. La participante 23 (L315-325) compare également sa voix à d'autres pour ne pas se donner la cote maximale, d'autant plus qu'elle se qualifie de perfectionniste. La participante 24 (L199-227) considère que son timbre de voix ne correspond pas à celui qu'elle qualifie de beau, mais qui lui semble inaccessible. Elle déclare également que l'ambitus de sa voix ne lui permet pas de chanter des notes aiguës. De plus, elle est consciente d'avoir quelques difficultés d'intonation, c'est pourquoi elle cherche à se corriger à l'aide du piano. Les difficultés d'intonation apparaissent également dans le discours de la participante 25 (L361-369), mais elle les banalise en estimant que les élèves « n'ont pas l'oreille suffisamment fine pour pouvoir » les détecter et que ces difficultés ne doivent pas être « si catastrophiques que ça ». Mais elle pallie ses difficultés en préparant les chants de manière à pouvoir « chanter relativement juste » pour les élèves.

- **Catégorie 3 : le plus compétent**

La participante 31H (L233-249) a coté 3 pour cet item, parce qu'elle estime qu'elle doit encore faire des efforts pour améliorer les notions de phrasé et de nuance. De plus, elle n'aime pas le timbre de sa voix chantée. Toutefois, elle considère qu'elle chante juste, ce qui, pour elle, est quand même l'élément principal pour l'item de l'exemplarité. La participante 32H (L283-300) déclare chanter juste sans avoir une voix exceptionnelle. Pour elle, être un exemple, c'est ne pas avoir de « faille », ce qu'elle estime ne pas être son cas. Le participant 33 (L158-165) déclare avoir quelques notions, mais pas suffisamment pour être véritablement un exemple dans sa manière de chanter. Il fait un effort pour chanter au mieux et pour pallier son manque de formation spécifique en technique vocale. Le participant 34 (L441-453), conscient de ne pas avoir l'oreille absolue, se soucie de contrôler régulièrement son intonation à l'aide du piano, même s'il pense chanter « juste ». Pour lui, la notion de justesse est primordiale pour que la musique prenne « toute sa valeur, son sens, sa puissance ». Ainsi, pour pouvoir être un exemple dans sa manière de chanter, l'enseignant doit avant tout développer une rigueur personnelle. La question est vite réglée pour la participante 35 (L263-267), puisqu'elle jouit d'une oreille absolue qui lui a toujours conféré un sentiment d'aisance. Pour expliquer son sentiment d'aisance à l'égard de cet item, la participante 36H (L400-412) cite sa formation de 2½ ans de chant classique ainsi que ses nombreux concerts. Par conséquent, elle est convaincue d'avoir développé une capacité de jugement de la justesse d'intonation, autant à son égard qu'à l'égard d'autrui. Un sentiment similaire habite la participante 37H (L222-

233) qui se réfère également aux expériences positives vécues dans l'enseignement du chant pour déclarer ne pas avoir de soucis à cet égard. Elle estime posséder un timbre de voix qui permet aux enfants de reconnaître aisément et reproduire les notes qu'elle chante. La participante 38 (L349-358) s'appuie également sur ses expériences positives et sur son assurance personnelle pour se déclarer très à l'aise avec sa voix.

- **Résumé**

On constate que les avis des participants en fonction des trois catégories correspondent à ce que les *Boxplot* de la Figure 11 indiquent : le sentiment de compétences des participants de la catégorie 2 semble être plus proche de ceux de la catégorie 3 que de ceux de la catégorie 1. De manière générale, il apparaît que le regard porté par les participants sur leur voix semble largement influencer leur sentiment d'exemplarité dans leur façon de chanter. L'élément qui resurgit de manière récurrente est la notion de justesse d'intonation. Les notions de phrasé et de nuance n'apparaissent pas dès le moment où les participants estiment avoir quelques difficultés d'intonation. Les participants de la catégorie 1 citent plutôt des causalités externes à leur voix pour expliquer leur manque de confiance, notamment la méconnaissance de la physiologie de la phonation, des événements décourageants, le choix de ne pas chanter en dehors des leçons d'EMU, l'incapacité à s'aider d'un instrument ou la difficulté du chant à enseigner. Parmi les participants de la catégorie 2, plusieurs estiment ne pas avoir une voix exemplaire en raison de la comparaison avec des personnes dont la voix leur paraît plus belle, ou d'une appréciation autocritique de leur timbre de voix. La notion d'intonation ne semble pas trop problématique pour les participants de cette catégorie, puisqu'ils ont l'impression soit de chanter très juste, soit d'être capables de se corriger à l'aide d'un instrument, soit de commettre des erreurs sans conséquence pour leur enseignement. Les participants de la catégorie 3 semblent de manière générale ne pas avoir de difficulté d'intonation, ou alors tout faire pour pallier une légère fragilité à ce sujet. L'arrière-plan, les expériences positives vécues ou le don naturel (l'oreille absolue) semblent être très déterminants pour construire le sentiment de fortes compétences des participants de cette catégorie.



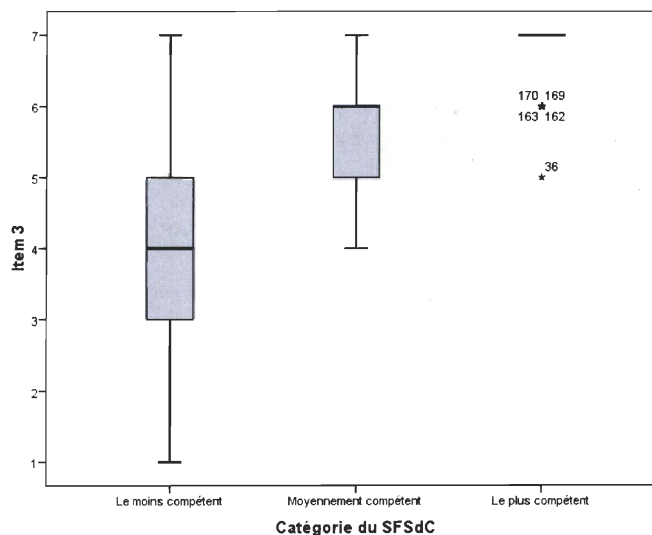
### Item 3

#### Je suis capable d'entendre et corriger au besoin la justesse du chant des enfants

Les participants ont coté 5.33 ( $SD = 1.64$ ) en moyenne pour cet item. Après l'item 1, il est celui pour lequel les participants se sentent le plus compétents. La même moyenne est atteinte autant chez les participants rencontrés lors des entretiens que les autres. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 67.7% par l'ensemble des facteurs. Les entretiens ont révélé que plusieurs participants considèrent les deux aspects – entendre et corriger – de cet item de manière différenciée. En effet, la majorité des participants, indépendamment de la catégorie du SFSdC à laquelle ils appartiennent, estiment être capables d'entendre les problèmes de justesse, mais trouvent nettement plus difficile de corriger la justesse du chant des enfants (P21, L501; P11, L365; P12, L334; P24, L230; P13, L350; P22, L386; P15, L295; P17H, L629; P32H, L303; P37H, L236). On peut donc imaginer que la cote indiquée correspond à une moyenne approximative entre le fait d'être capable d'entendre et le fait d'être capable de corriger (P15, L296; P32H, L309).

Les résultats indiquent (cf. Annexe Q) que plus la cote est haute, plus le nombre de participants est élevé pour cet item. Le mode est donc à 7, mais la médiane est à 6.

**Figure 12 : Boxplot du SdC de l'item 3 par catégorie du SFSdC**



La Figure 12 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 3.66 ( $SD = 1.53$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5.60 ( $SD = .84$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.74 ( $SD = .48$ ) pour ceux de la catégorie 3. Il s'agit de l'item pour lequel les participants de la catégorie 3 cotent le plus haut.

- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L363-368) se sent capable d'entendre si un enfant chante faux, toutefois elle estime ne pas pouvoir discerner plus finement la difficulté d'intonation. Elle pense en conséquence ne pas pouvoir aider l'élève. La participante 12 (L332-335) déclare également entendre lorsqu'un enfant chante faux, mais s'estime démunie lorsqu'il s'agit de l'aider. Le participant 13 (L340-358) entend s'il y a « vraiment des catastrophes dans la justesse du chant », mais il s'estime incapable d'analyser les erreurs, encore moins de les corriger. La participante 14 (L317-323) trouve difficile de discriminer les éléments d'intonation problématiques lorsque les enfants chantent ensemble. Et lorsqu'elle réussit à repérer l'enfant qui a des problèmes d'intonation, elle se sent incapable de discerner son erreur. La participante 15 (L293-302) ressent, à l'instar de la majorité des participants, un clivage important entre le fait d'être capable d'entendre l'erreur et de pouvoir remédier au problème. Elle considère également la situation difficile à gérer sur le plan pédagogique, ne sachant pas comment aider un enfant individuellement face au groupe classe. Le problème principal de la participante 16 (L125-135) pour cet item réside dans l'exigence de concentration qu'implique pour elle l'écoute du chant de ses élèves afin d'être capable de discerner les problèmes d'intonation. La moindre interférence lui semble diminuer ses capacités d'écoute. La participante 17H (627-637), elle, n'ayant pas encore enseigné la musique, a des doutes concernant ses capacités à corriger un problème d'intonation. Elle pense par contre être capable de discriminer le juste et le faux. Le participant 18 (L308-318) estime être capable de corriger relativement bien les difficultés d'intonation des enfants en raison de son environnement musical quotidien. Pour lui, le fait de beaucoup écouter de la musique permet d'éduquer la capacité à entendre et corriger les problèmes de justesse du chant des enfants.

- **Catégorie 2 : moyennement compétent**

La participante 21 (L499-522) déclare pouvoir entendre, mais avoir plus de difficulté à corriger. Visiblement, elle entend si l'enfant chante trop bas ou trop haut, mais elle estime

difficile de l'aider à atteindre et à maintenir la bonne hauteur. La participante 22 (L384-409) se considère capable de très bien entendre les difficultés d'intonation, mais trouve également plus difficile de corriger le problème. Par contre, elle cherche des moyens pour y arriver et constate que certains enfants ont réalisé des progrès au travers des exercices qu'elle propose. Visiblement, la participante 23 (L326-334) n'a pas de peine à entendre les problèmes d'intonation des élèves, puisqu'elle considère d'abord la situation sur le plan de la gestion du groupe classe. En effet, elle cherche surtout des solutions pour diminuer la gêne qu'occasionne l'enfant qui chante faux auprès du reste de la classe. Elle ne mentionne pas de moyens mis en place pour aider l'enfant en difficulté autre que l'injonction de chanter moins fort. La participante 24 (L228-234) entend bien les problèmes d'intonation et utilise le piano pour aider l'enfant en difficulté. La participante 25 (L369-378) pense pouvoir entendre surtout les erreurs grossières, mais estime qu'elle n'a pas l'écoute d'une personne « professionnelle » pour analyser finement les erreurs commises. Elle banalise cependant les problèmes d'intonation, en déclarant que l'essentiel réside surtout dans le fait de chanter et du plaisir manifesté par les enfants lorsqu'ils chantent.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

La participante 31H (L250-255) estime que c'est grâce à son « oreille musicale » qu'elle se sent compétente pour entendre et corriger les problèmes de justesse chez les élèves. La participante 32H (L301-310) se sent compétente pour entendre, mais s'appuie sur des tentatives infructueuses pour déclarer difficile de corriger les erreurs des enfants « bourdons ». Le participant 33 (L166-177) s'appuie sur son « oreille » et sur son expérience de direction d'ensembles instrumentaux pour s'estimer compétent dans cet item. La notion de justesse étant primordiale (cf. item 2) pour le participant 34 (L454-481), il travaille régulièrement cet aspect avec les élèves, selon différentes approches méthodologiques. Pour lui, le fait de pouvoir entendre les problèmes de justesse est une condition sine qua non pour arriver à faire progresser les élèves. Il se sent en conséquence très compétent à cet égard et utilise le piano au besoin. Pour la participante 35 (L268-270), son oreille absolue lui permet de connaître une grande aisance dans cet aspect de l'enseignement du chant. La participante 36H (L402-414) estime que son « oreille musicale » lui permet également d'être très à l'aise à cet égard. La participante 37H (L234-248) n'a pas de doutes concernant ses capacités à entendre, mais trouve très difficile de corriger un enfant, surtout en raison de son désir de ne pas le stigmatiser face aux autres élèves. Un sentiment similaire semble habiter la participante 38 (L359-368).

Pourtant, les participantes 37H et 38 cotent 7 à cet item. On peut donc imaginer que leur très grande aisance à entendre les problèmes de justesse l'emporte sur leur difficulté à gérer la situation concrètement avec la classe lorsqu'elles doivent estimer leur sentiment de compétences pour cet item.

- **Résumé**

Comme mentionné plus haut, il apparaît que les participants – indépendamment de leur catégorie du SFSdC – sont relativement à l'aise pour entendre les problèmes de justesse, mais trouvent difficile de les corriger. Le souci pédagogique partagé par plusieurs de ne pas stigmatiser l'enfant en difficulté d'intonation semble rendre problématique l'aide par l'enseignant. Par contre, on peut discerner une tendance pour les participants de la catégorie 1 à être capables d'entendre globalement les problèmes de justesse, mais non d'analyser précisément la situation. En effet, plusieurs participants de cette catégorie estiment pouvoir entendre s'il y a un problème, mais sont démunis lorsqu'il s'agit de désigner le problème ou a fortiori d'y remédier. Parmi les participants de la catégorie 2, certains cherchent des moyens pour remédier au problème, le détournent ou le banalisent. Les participants de la catégorie 3 semblent globalement très à l'aise pour entendre et analyser les problèmes d'intonation. Il est à noter que plusieurs enseignants de cette catégorie s'appuient sur leur « don » ou sur leur expérience pour justifier leurs compétences à cet égard. Il semble que plusieurs parmi eux réussissent à élaborer des stratégies pour aider les élèves qui présentent des difficultés d'intonation, d'autant plus que la notion de justesse paraît primordiale pour eux.

#### **Item 4**

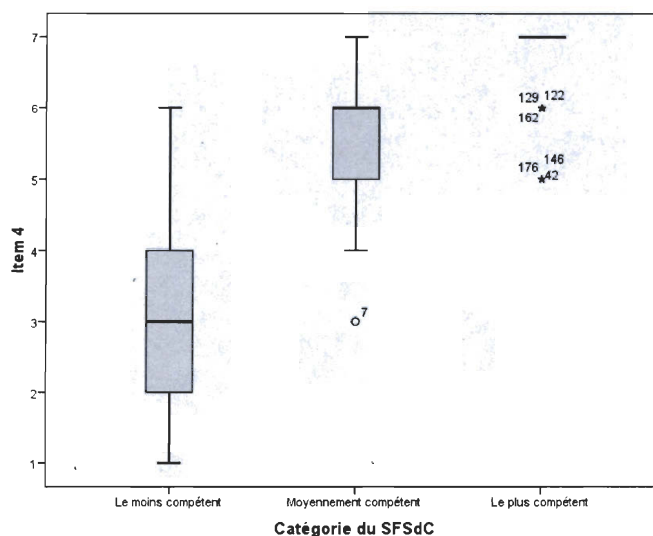
##### **Je suis capable d'enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix.**

Les participants ont coté 5.20 ( $SD = 1.77$ ) en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants rencontrés lors des entretiens ( $M = 5.14$ ,  $SD = 2.06$ ) et les autres ( $M = 5.20$ ,  $SD = 1.74$ ) est minime et non significatif. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 78.1% par l'ensemble des facteurs. C'est donc l'item qui est le plus important après l'item *Globalement* pour définir le SFSdC.

À l'instar de l'item 3, le mode pour cet item est à 7, mais la médiane à 6. La Figure 13 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. Leurs

moyennes respectives se situent à 3.28 ( $SD = 1.47$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5.60 ( $SD = .93$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.70 ( $SD = .56$ ) pour ceux de la catégorie 3. En comparaison avec les moyennes par catégorie calculées à l'item 3, on constate une diminution du SdC uniquement parmi les participants de la catégorie 1.

**Figure 13 : Boxplot du SdC de l'item 4 par catégorie du SFSdC**



- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L369-376) ne s'estime pas compétente pour enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix, mais elle relativise ses difficultés en considérant l'âge de ses élèves – issus de 1P-2P – et en s'appuyant sur la possibilité d'utiliser un élève doué comme « assistant personnel ». La participante 12 (L336-344) se sentirait dépassée par un tel défi. S'il s'agissait d'enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix, elle estime qu'elle devrait développer une rigueur personnelle ainsi qu'un meilleur sentiment de confiance en ses capacités. Le participant 13 (L359-366) se sent incapable d'enseigner un canon qui ne fasse pas partie du répertoire traditionnel populaire, à l'instar de « Frère Jacques ». La participante 14 (L330-350) exprime ses craintes devant la complexité que représente pour elle le fait d'enseigner un canon. En effet, elle souhaiterait relever ce type de défi, mais redoute de ne pas réussir à discerner les causes d'un décalage ou d'une erreur. Une crainte similaire habite la participante 15 (L303-311) qui estime devoir faire un grand effort de travail si elle devait enseigner un canon. La gestion de la complexité polyphonique lui paraît particulièrement problématique. Selon la participante 16 (L136-

140), la difficulté principale réside dans la disproportion que représente à ses yeux le travail demandé pour le résultat obtenu. La participante 17H (L638-653) estime que son sentiment d'incapacité dépend surtout de la difficulté du canon. Elle se sent actuellement incompétente pour enseigner un canon complexe, ayant l'impression de ne pas être capable de gérer les entrées successives ainsi que les difficultés rencontrées en cours d'exécution. Le participant 18 (L319-335) déclare réussir à enseigner un canon, mais en règle générale, il se limite aux canons à deux voix qu'il prépare avec soin à l'avance, en s'aidant du piano.

- ***Catégorie 2 : moyennement compétent***

La participante 21 (L523-531) estime être capable d'enseigner des canons pas trop difficiles. Elle déclare privilégier l'enthousiasme des enfants à la précision et à la justesse d'exécution. Pour la participante 22 (L410-422), la difficulté du canon ou du chant à deux voix joue un rôle important pour déterminer son sentiment de compétences. Le défi principal pour elle est de pouvoir jouer une voix et de chanter l'autre, c'est pourquoi cela peut lui demander un travail de préparation important. La participante 23 (L335-339) estime être capable d'enseigner un canon en raison de son arrière-plan familial. En effet, le chant à plusieurs voix faisait partie du quotidien de son éducation. La participante 24 (L235-245) se base sur ses expériences positives pour s'estimer capable d'enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix. Ses critères de réussite sont autant basés sur le plaisir que sur la précision. La participante 25 (L379-386) se base sur quelques expériences d'enseignement de canons à deux voix réalisées dans le cadre des leçons d'Allemand pour se déclarer compétente, même si elle avoue ne pas être convaincue du résultat atteint.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

Les participantes 31H (L256-266) et 32H (L311-323) sont convaincues d'être compétentes pour enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix en raison de leurs expériences positives. Elles s'estiment capables d'avoir une écoute polyphonique, en l'ayant vécu à plusieurs reprises en tant que choristes ou dans le cadre d'expériences d'enseignement. Elles sont toutefois conscientes que ce n'est pas une activité évidente pour les élèves, mais qu'ils peuvent progressivement s'améliorer. Le participant 33 (L178-185) estime que ce n'est pas une activité facile à réaliser, mais il table – en tant que pianiste – sur ses capacités d'indépendance des deux mains pour s'estimer apte à gérer le défi

polyrythmique et polyphonique que représente l'apprentissage d'un canon. Cette activité d'enseignement ne semble pas problématique pour le participant 34 (L482-488) qui s'appuie sur son expérience conséquente en direction d'ensembles. Il estime que ça doit être plus difficile pour les enseignants qui n'ont que leur classe pour s'entraîner à gérer une telle complexité. Pour la participante 35 (L271-277), c'est surtout l'habitude de gérer ces situations complexes qui lui ont permis d'acquérir les compétences nécessaires. Elle déclare que c'est son amour pour la direction de chœurs d'enfants qui explique qu'elle ait été autant confrontée à ces expériences. La participante 36H (L413-429) justifie son sentiment d'aisance par son arrière-plan familial et sa formation spécifique en musique. La participante 37H (L249-255) aime enseigner un canon ou un chant polyphonique. Son attirance personnelle pour ce genre de défi lui a donné de vivre des expériences positives à plusieurs reprises qui lui permettent de se sentir très à l'aise, même si le résultat n'est pas « parfait ». Pour la participante 38 (L369-373), c'est également une activité qui ne pose pas de problème et qu'elle réalise régulièrement.

- **Résumé**

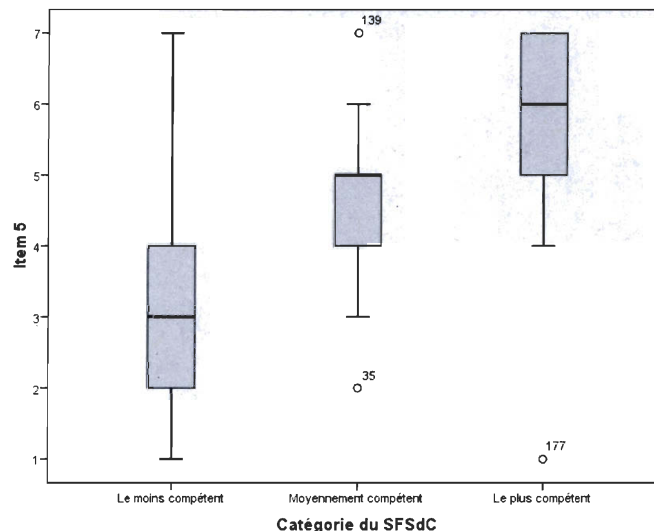
De manière générale, l'enseignement d'un canon ou d'un chant polyphonique n'est pas considéré comme une activité facile à réaliser par les participants. Une tendance générale émergeant des entretiens indique que le sentiment de compétences pour cet item est étroitement lié aux expériences vécues dans ce domaine. En effet, la majorité des participants de la catégorie 1 n'ont jamais enseigné un canon et craignent de devoir le faire, en raison du sentiment d'incapacité, du travail que cela demanderait et du risque de ne pas aboutir à un résultat satisfaisant. Ceux qui ont déjà vécu l'expérience se limitent à des canons qu'ils considèrent comme faciles. Tous les participants de la catégorie 2 déclarent avoir déjà enseigné un canon ou un chant polyphonique, mais plusieurs doutent de la qualité du résultat obtenu. La difficulté du canon semble également être un critère important de sélection. Les participants de la catégorie 3 sont par contre unanimes à se déclarer compétents pour cet item et semblent apprécier ce genre de défi. La difficulté du canon ou du chant n'est pas un critère de sélection explicité par les participants. Leur sentiment de compétences se base essentiellement sur l'arrière-plan musical ainsi que sur les expériences positives et régulières vécues.

### Item 5

#### **Je suis capable de choisir des œuvres permettant aux élèves de se familiariser avec les instruments, les voix, les styles et les éléments formels.**

Les participants ont coté 4.50 ( $SD = 1.71$ ) en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants aux entretiens ( $M = 5.05$ ,  $SD = 1.72$ ) et les autres ( $M = 4.43$ ,  $SD = 1.70$ ) semble assez important quoique non significatif ( $F(1,183) = 2.46$ ;  $p > .05$ ). Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 63.8% par l'ensemble des facteurs.

**Figure 14 : Boxplot du SdC de l'item 5 par catégorie du SFSdC**



Le mode pour cet item se situe à 4, la médiane à 5. En comparaison avec les quatre premiers items, on constate une diminution importante de participants qui se sentent très à l'aise pour cet item. La Figure 14 indique les différences du SdC pour cet item 5 entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 2.93 ( $SD = 1.38$ ) pour ceux de la catégorie 1, 4.63 ( $SD = .96$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 5.93 ( $SD = 1.20$ ) pour ceux de la catégorie 3.

- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L377-385) se sentirait compétente pour choisir des œuvres que les élèves aiment, mais s'estime incapable d'opérer ce choix dès le moment où il s'agit de



traiter des notions théoriques ou techniques, qu'elle affirme ne plus connaître. La participante 12 (L345-354) déclare être capable d'utiliser les moyens mis à disposition pour cela, mais ne se sent pas suffisamment cultivée pour opérer ce choix toute seule. Le participant 13 (L367-382) considère ses connaissances du répertoire insuffisantes pour être véritablement à l'aise dans ce choix. Toutefois, en se fondant sur sa connaissance de différents styles, il ne s'estime pas totalement démuné. La participante 14 (L351-358) déclare pouvoir s'appuyer sur différents outils didactiques auxquels elle a accès ainsi que sur sa propre discographie pour se sentir relativement à l'aise dans cet item. La participante 15 (L312-325) estime ne pas être intéressée par ce type d'activité, à l'instar de ses élèves. Ainsi, n'ayant jamais proposé de séquences d'écoute dans son enseignement, elle ne se sent pas compétente pour le faire. La participante 16 (L141-146), par contre, se considère relativement compétente en raison de son intérêt personnel pour différents styles de musique. Elle dispose ainsi de ressources importantes auxquelles elle se réfère volontiers. N'ayant pas très confiance en ses propres compétences musicales, elle pense ainsi pouvoir donner davantage aux élèves grâce à l'apport d'une source musicale externe. La participante 17H (L654-666) table sur sa culture musicale, qu'elle juge large, pour se sentir très à l'aise dans le choix des œuvres. Elle précise que ce n'est pas cet item qui lui ferait le plus peur si elle devait enseigner la musique. Le participant 18 (L336-348) justifie son sentiment de peu de compétences pour cet item par le fait qu'il n'a jamais été formé en ce sens et n'a jamais pris le temps de le faire.

- ***Catégorie 2 : moyennement compétent***

La participante 21 (L532-554) estime ne pas avoir assez de connaissances et d'intérêt pour pouvoir se sentir plus compétente dans ce domaine. Elle est consciente de l'importance de se former pour développer cette compétence, mais déclare devoir faire beaucoup d'efforts pour cela. La participante 22 (L423-441) ne sait pas précisément ce que signifie cet item, mais elle reconnaît l'importance des ressources à disposition pour l'aider à préparer un tel contenu. La participante 23 (L340-349) pense avoir été trop sévère en cotant 4 pour cet item, puisqu'elle s'estime tout à fait capable de choisir des œuvres lui permettant d'introduire une notion spécifique auprès des élèves. La participante 24 (L246-252) se considère compétente grâce aux cours qu'elle a suivis. Elle s'estime capable d'utiliser le matériel reçu dans ces cours sans toutefois se sentir apte à inventer de nouvelles ressources. Pour la participante 25 (L387-398), ce sont davantage

les ressources à disposition que ses propres connaissances qui lui permettent de se sentir compétente pour cet item.

- **Catégorie 3 : le plus compétent**

La participante 31H (L267-280) estime que son affection particulière pour un style défini de musique – la chanson française – et, conséquemment, son manque de culture pour d'autres styles musicaux l'empêchent d'avoir une vision suffisamment ouverte pour lui permettre de disposer aisément d'exemples sonores qui illustrent les différentes notions à enseigner. Ce sont les moyens didactiques à disposition, même si elle les qualifie de « très vieux », qui permettent à la participante 32H (L324-342) de se donner les moyens de trouver des œuvres qui illustrent les notions désirées. Si celles-ci ne sont pas contenues dans les ouvrages méthodologiques à disposition, la participante s'estime capable de faire les recherches nécessaires. Le participant 33 (L186-195) utilise surtout le répertoire de variété – qu'il pratique lui-même avec aisance – ainsi que les nouvelles technologies pour illustrer les différentes notions à enseigner. Le participant 34 (L489-507) estime disposer d'un « fonds de commerce » qu'il exploite au maximum avec ses élèves. Mais il est conscient qu'il pourrait davantage chercher à découvrir de nouvelles ressources. Toutefois, il préfère bien exploiter ce qu'il possède plutôt que de n'utiliser qu'en surface une multitude de matériels, ce qui ne l'empêche pas d'être « à l'affût » d'éléments nouveaux intéressants. La participante 35 (L278-282) se sent très compétente pour cet item grâce à sa culture musicale importante. Pour la participante 36H (L430-448), c'est surtout sa curiosité et son ouverture musicale qui lui permettent d'avoir suffisamment d'exemples pour illustrer les différentes notions contenues dans la musique. C'est le seul item pour lequel la participante 37H (L256-263) n'a pas coté 7, mais 6. Elle considère en effet qu'elle ne dispose pas personnellement des ressources nécessaires, mais qu'elle doit les chercher, ce dont elle se sent par ailleurs capable. La participante 38 (L374-392) estime qu'elle a les ressources nécessaires, ou qu'elle saurait les trouver pour illustrer les différentes notions à enseigner.

- **Résumé**

Les participants n'ont pas un discours fondamentalement différent d'une catégorie à l'autre. Une légère tendance se dessine à voir les participants penser être au bénéfice d'une culture musicale large en fonction de leur intérêt pour la musique, mais ce serait une extrapolation de conclure de manière péremptoire que les participants de la catégorie 1

ont une culture musicale moins développée que ceux de la catégorie 3. On trouve en effet dans toutes les catégories des participants dont la culture est sélective, ce qui les oblige à faire un effort de recherche important s'ils doivent illustrer une notion qui n'est pas présente dans la musique qu'ils ont l'habitude d'écouter. On constate toutefois que les participants de la catégorie 1 expriment, de manière générale, leurs difficultés face aux notions théoriques ou techniques à transmettre, même s'ils s'estiment capables de choisir des œuvres en fonction des ressources dont ils disposent. Il faut préciser que la moyenne obtenue pour cet item par les participants de la catégorie 1 de l'échantillon pour les entretiens est de 3.88, alors qu'elle est de 2.93 pour l'ensemble des participants de cette catégorie. On peut donc imaginer que les entretiens menés auprès de ces participants ne permettent pas pleinement de saisir les éléments qui expliquent le sentiment d'incompétence pour cet item. On constate par contre que les notions théoriques ne semblent pas être problématiques pour les participants de la catégorie 2. Parmi les participants de la catégorie 3 émerge un sentiment d'aisance pour cet item qui, au-delà de leur culture musicale, est également lié à leurs compétences musicales, tant théoriques que techniques.

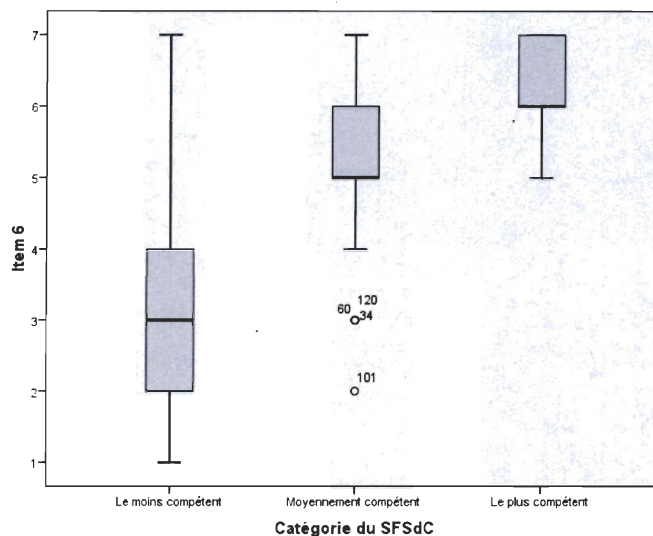
#### **Item 6**

##### **Je suis capable de réagir au message musical par le mouvement, afin de donner un exemple aux élèves.**

Les participants ont coté 4.79 ( $SD = 1.75$ ) en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants rencontrés lors des entretiens ( $M = 5.33$ ,  $SD = 1.71$ ) et les autres ( $M = 4.72$ ,  $SD = 1.75$ ) semble assez important quoique non significatif ( $F(1,183) = 2.27$ ;  $p > .05$ ). Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 68.5% par l'ensemble des facteurs.

Le mode pour cet item se situe à 6, la médiane à 5. On constate que la majorité des participants tendent à se sentir compétents pour cet item, sans toutefois coter aussi haut que pour l'item 1. La Figure 15 indique les différences du SdC pour cet item 6 entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 2.95 ( $SD = 1.35$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5.16 ( $SD = 1.07$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.26 ( $SD = .75$ ) pour ceux de la catégorie 3. On constate donc que l'écart semble plus important entre les catégories 1 et 2 qu'entre les catégories 2 et 3.

**Figure 15 : Boxplot du SdC de l'item 6 par catégorie du SFSdC**



- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L386-402) s'étonne d'avoir coté 1 à cet item. Elle se sentirait à l'aise de danser sur une musique, de différencier le geste en fonction du tempo, mais à la condition que l'objectif soit « léger », qu'il s'agisse juste de « s'amuser ». En effet, elle aurait besoin d'acquérir de la technique pour entrer plus finement dans la structure de l'œuvre musicale. La participante 12 (L355-366) cite deux éléments lui permettant de se sentir relativement compétente pour cet item. D'une part, elle déclare avoir un rapport très corporel avec la musique, et d'autre part, elle a vécu des expériences positives dans son enseignement avec ce type d'activité. Le participant 13 (L383-394) exprime un certain malaise avec cet item. En effet, alors qu'il déclare pourtant passablement enseigner le mouvement avec la musique, il ne s'estime pas familier avec différents styles de musique, ce qui explique son sentiment mitigé au sujet de ses compétences. La participante 14 (L359-373) déclare utiliser peu le mouvement dans son enseignement, d'une part parce qu'elle estime ne pas avoir de bases méthodologiques pour cela, et d'autre part parce que ce type d'activité lui semble favoriser les débordements disciplinaires. La participante 15 (L326-333) ne se sent pas suffisamment à l'aise avec son propre corps pour pouvoir proposer ce type d'activité à ses élèves. La participante 16 (L147-154) se sent moyennement compétente en raison de son manque de formation pour associer un mouvement à la musique. Mais elle le fait de manière spontanée, sans savoir si ses gestes correspondent à quelque chose de

conventionnel. Alors que la participante 17H (L667-689) s'estime timide devant ses pairs, elle ne vit aucune difficulté à « se lâcher » devant des enfants. En conséquence, elle déclare n'avoir aucun problème avec l'approche corporelle de la musique dans son enseignement. Le participant 18 (L377-382) considère ses compétences pour cet item limitées, en raison d'un manque de formation initiale et continue dans le domaine. Il est donc démuni s'il s'agit de proposer ce type d'activité à ses élèves, et ce d'autant plus qu'il n'a jamais vu quelqu'un le pratiquer.

- ***Catégorie 2 : moyennement compétent***

La participante 21 (L555-578) se sent moyennement compétente parce qu'elle ne voit pas trop ce qu'implique le fait de réagir au message musical par le mouvement. Elle estime que ce type d'activité est difficile à mener en raison de la difficulté à l'évaluer. Mais elle se satisfait également de faire vivre aux élèves simplement des moments « plaisir », sans qu'aucun objectif évaluable ne soit sous-jacent à l'activité proposée. La participante 22 (L442-462) se sent très à l'aise pour bouger avec les enfants. Elle estime que ça va de pair avec le fait d'enseigner la musique. Elle inclut donc le geste et le déplacement à tout moment de ses leçons. Cela ne semble pas non plus créer de difficultés pour la participante 23 (L350-357) qui lie cet item au fait de savoir danser et d'avoir le sens du rythme. La participante 24 (253-261) ne peut pas danser avec ses élèves en raison du peu de place disponible dans la salle de classe, mais elle lie souvent le corps à une musique donnée dans son enseignement. La participante 25 (L399-418) déclare régulièrement intégrer le mouvement dans son enseignement, mais plutôt au travers de gestes spontanés.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

La participante 31H (L281-290) exprime qu'elle ne saisit pas exactement la signification de cet item. Mais elle se sent compétente, s'il s'agit de « mettre en mouvement une expression » ou de réagir corporellement à des éléments musicaux comme les nuances. Elle fait un parallèle entre son sentiment de compétences pour cet item et son aisance en théâtre. La participante 32H (L345-353) fait une nette distinction entre son aisance à proposer diverses activités de rythmique corporelle avec des jeunes élèves et sa gêne – partagée par les élèves – devant les 5-6P. La danse et le mouvement sont intégrés systématiquement dans l'enseignement du participant 33 (L196-204) qui déclare lui-même apprécier ce type d'activité. Pour lui, le chant implique un rapport étroit au corps et au

mouvement. Le participant 34 (L508-521) estime ne pas avoir beaucoup travaillé cet aspect de la musique, tout en se déclarant d'une part capable de le faire, et d'autre part passionné par les liens existants entre la musique et le mouvement. Cela lui semble particulièrement fondamental pour permettre aux élèves de vivre le rythme. C'est pourquoi il le fait avec ses élèves, même s'il doit un peu se « concentrer » pour cela. La participante 35 (L283-297) se déclare coincée par rapport à cet item. Non pas qu'elle ne se sente pas compétente elle-même pour cela, mais elle estime que les activités corporelles dans les leçons de musique déclenchent des problèmes de gestion de classe avec les plus grands degrés du primaire. La participante 36H (L449-456) s'estime très compétente pour associer un mouvement à la musique, même si elle est consciente que les élèves se moquent quelquefois d'elle, ce qui ne la trouble pas. La cote maximale est également donnée par les participantes 37H (L264-268) et 38 (L393-396) qui estiment ne pas avoir de soucis pour cela.

- **Résumé**

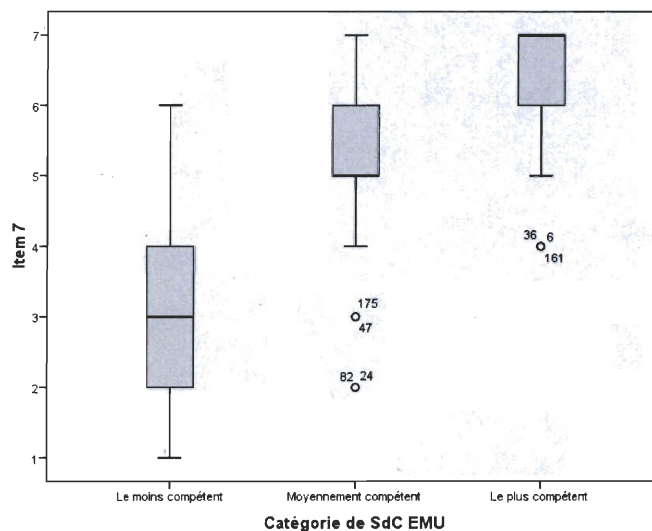
Plusieurs participants estiment ne pas saisir exactement les implications de cet item (P21, L558; P16, L149; P11, L390; P15, L328; P37H, L267; P31, L283). On constate en conséquence que la cote donnée par les participants dépend largement de la compréhension qu'ils ont de ce que peut impliquer « réagir par le mouvement ». Pour les uns, il s'agit juste de « bouger sur la musique » alors que pour les autres, cette compétence nécessite l'acquisition d'une technique particulière. Globalement, les participants de la catégorie 1 semblent peu utiliser le mouvement dans leur enseignement, en arguant notamment d'une lacune dans leur formation à cet égard, d'une difficulté à discerner les finesses contenues dans la musique, d'un mal-être avec leur propre corps ou d'un risque de débordement disciplinaire. Mais on trouve également des enseignants – notamment la participante issue de la HEP – de cette catégorie qui se sentent très compétents pour cet item. Les participants de la catégorie 2 semblent en général plus à l'aise avec cet item, en déclarant enseigner le mouvement surtout dans une approche spontanée. Les participants de la catégorie 3 sont unanimement à l'aise avec le lien existant entre musique et mouvement. Plusieurs paraissent d'ailleurs attacher beaucoup d'importance à intégrer cette notion dans leur enseignement. Les problèmes de disciplines semblent apparaître particulièrement dans les classes de grands (5-6P).

### Item 7

**Je suis capable de reconnaître et distinguer les éléments principaux de la musique (son, timbre, rythme, hauteur, tonalité, etc.) en vue de les enseigner.**

Les participants ont coté 4.78 ( $SD = 1.77$ ) en moyenne pour cet item. La moyenne est presque identique entre les participants rencontrés lors des entretiens et les autres. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 76.5% par l'ensemble des facteurs. On constate que les moyennes des trois catégories du SFSdC sont très proches des moyennes obtenues pour l'item *Globalement*.

**Figure 16 : Boxplot du SdC de l'item 7 par catégorie du SFSdC**



Le mode, à l'instar de l'item 6, se situe à 6, et la médiane à 5. La Figure 16 indique les différences du SdC pour cet item 7 entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 2.87 ( $SD = 1.22$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5.16 ( $SD = 1.04$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.30 ( $SD = .86$ ) pour ceux de la catégorie 3.

- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L403-413) ne se sent pas compétente pour cet item parce qu'elle estime avoir oublié ces différentes notions théoriques. Elle sait qu'elle pourrait retravailler ces éléments, mais pour l'instant, la mémoire lui fait défaut. La participante 12 (L380-384) déclare manquer de bases et mélanger ces notions théoriques, ce qui génère en elle un

sentiment de peur à l'idée de devoir les enseigner. Pour le participant 13 (L395-411), son sentiment de manque de compétences provient d'une part du fait qu'il ne pratique plus ces notions et qu'il a le sentiment de les oublier progressivement, et d'autre part du souvenir de ne les avoir apprises que partiellement en formation initiale. La participante 14 (L374-389) déclare ne pas trop se préoccuper de ces notions, ce qui génère en elle un sentiment de flou au sujet de savoir si elle est capable de reconnaître et distinguer les éléments principaux de la musique. Elle estime manquer clairement de pratique à cet égard. La participante 15 (L334-346) pensait ne plus maîtriser ces différentes notions, mais elle réalise au travers d'un cours de formation continue - qu'elle suit au moment de l'entretien - qu'elle les connaît encore, mais pas suffisamment pour se sentir très compétente. C'est en considérant ses difficultés pour la lecture à vue d'une partition que la participante 16 (L155-168) estime ses compétences très moyennes pour cet item, même si elle déclare par ailleurs ne pas avoir de difficultés à reconnaître les différents éléments contenus dans une musique entendue. La participante 17H (L701-721), en se souvenant de ses difficultés à distinguer les instruments contenus dans un morceau de musique entendu à l'école secondaire, et en se déclarant « visuelle », s'estime peu compétente pour cet item. Visiblement, ces différentes notions lui paraissent floues, elle aurait besoin d'« essayer » pour savoir si elle est capable. Le participant 18 (L383-390) qui estime n'avoir jamais appris ces notions en formation initiale, se déclare en conséquence incompetent pour cela. Rétrospectivement, il pense qu'il aurait dû coter plus bas que 4.

- **Catégorie 2 : moyennement compétent**

La participante 21 (L579-586) estime manquer de connaissances précises pour se sentir à l'aise dans cet item. C'est pourquoi elle ne cherche pas à intégrer ces notions dans son enseignement. La participante 22 (L463-470) se sent plus ou moins à l'aise dans ces notions de base. Elle se sent plus capable de distinguer une tonalité ou un rythme qu'un timbre. Le sentiment de moyennes compétences de la participante 23 (L358-374) provient de la comparaison avec des personnes de son entourage qu'elle estime nettement plus compétentes qu'elle. Selon son propre avis, elle s'est sentie dévalorisée aux yeux de ces personnes, ce qui a provoqué en elle un sentiment d'insécurité au sujet de ses compétences. La participante 24 (L262-265) déclare entendre globalement les éléments, sans toutefois se sentir systématiquement compétente pour cela. La participante 25 (L419-430) estime qu'elle devrait raviver ses connaissances, mais se souvient ne pas



avoir eu trop de difficultés à ce sujet lors de sa formation. Elle pense être plus à l'aise sur le plan de la connaissance que sur celui de la perception.

- **Catégorie 3 : le plus compétent**

Le sentiment de compétences chez la participante 31H (L291-317) pour cet item provient essentiellement de son arrière-plan musical. Elle fait référence à différentes expériences vécues avec sa flûte ou dans le cadre de la chorale pour expliquer qu'elle se sent actuellement à l'aise à cet égard. La formation lui a permis d'acquérir et fortifier la terminologie en lien avec ces éléments. Pour la participante 32H (L354-361), c'est également son arrière-plan important qui est à l'origine de son sentiment de compétences. Elle pense que la HEP n'a « absolument pas » contribué à lui donner de l'aisance pour cet item. C'est en s'appuyant sur ses capacités pianistiques que le participant 33 (L205-224) s'estime très compétent pour cet item. Le participant 34 (L522-528) fait référence lui aussi à son arrière-plan musical pour expliquer son sentiment de compétences pour cet item. Pour lui, la formation à l'École normale n'a pas contribué à construire ses compétences à cet égard. L'aisance de la participante 35 (L298-304) pour cet item n'a pas besoin d'être explicitée en raison de ses compétences globales en musique. C'est également l'arrière-plan musical qui est à l'origine du sentiment de grande compétence pour cet item de la participante 36H (L457-461). La participante 37H (L269-272) estime que les notions à développer avec ses jeunes élèves ne sont pas difficiles, d'où son sentiment de grande aisance. La participante 38 (L397-410) déclare avoir de grandes compétences grâce à ses capacités pianistiques. Elle est assez à l'aise pour créer son propre programme en lien avec le Plan d'études. Ces notions ne lui paraissent donc personnellement pas problématiques.

- **Résumé**

Les catégories sont clairement définies dans cet item. En effet, on constate que les participants de la catégorie 1 ne se sentent pas ou peu compétents pour reconnaître et distinguer les éléments principaux de la musique, ceux de la catégorie 2 se sentent partiellement compétents, et ceux de la catégorie 3 se sentent compétents à très compétents. Un élément de concordance semble émerger des trois catégories au sujet de l'inadéquation de la formation initiale pour développer les compétences requises pour cet item. Les participants de la catégorie 1 expliquent leur sentiment d'incompétence en arguant notamment qu'ils n'ont jamais été formés pour cela, qu'ils ont oublié ces notions,

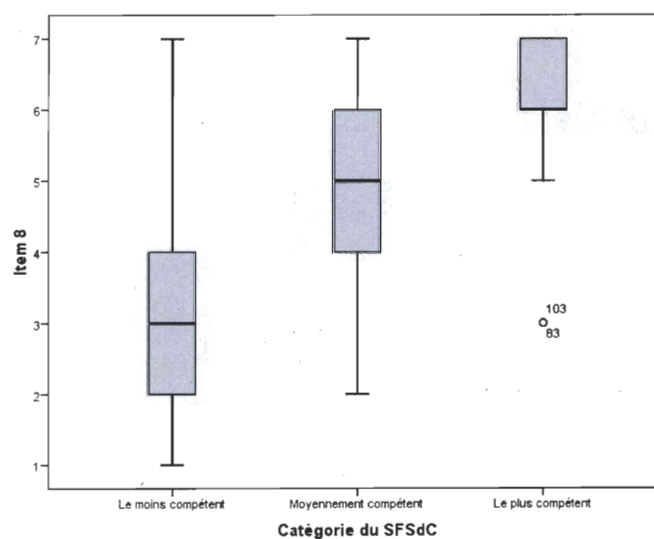
qu'ils les mélangent ou qu'ils ne les ont apprises que partiellement. La conséquence directe de ce sentiment d'incompétence semble être l'élagage de ces notions dans le cadre de leur enseignement. Les participants de la catégorie 2 semblent être moyennement compétents pour cet item en déclarant ne maîtriser que partiellement ces notions. Ainsi, leur enseignement semble n'intégrer qu'en partie les différents éléments stipulés par le Plan d'études. Les participants de la catégorie 3 semblent unanimes à se déclarer très compétents pour cet item. L'arrière-plan est cité de manière récurrente comme raison de leur aisance.

### Item 8

**Je connais les éléments fondamentaux de la théorie musicale (tonalité, harmonie, intervalle, mesure, écriture, composition d'une mélodie, etc.), pour être en mesure de guider les élèves en fonction des objectifs du Plan d'études.**

Les participants ont coté 4.60 ( $SD = 1.75$ ) en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants rencontrés lors des entretiens ( $M = 4.81$ ,  $SD = 2.06$ ) et les autres ( $M = 4.57$ ,  $SD = 1.71$ ) est plus grand que pour l'item 7, mais reste toutefois non significatif. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 60.5% par l'ensemble des facteurs.

**Figure 17 : Boxplot du SdC de l'item 8 par catégorie du SFSdC**



Le mode ainsi que la médiane sont à 5. La Figure 17 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. En comparaison avec l'item 7, dont le contenu semble proche, il apparaît que la moyenne des participants de la catégorie 1 est un peu plus élevée ( $M = 2.97$ ,  $SD = 1.44$ ), alors que les moyennes respectives des participants des deux autres catégories sont un peu plus basses ( $M = 4.71$ ,  $SD = 1.14$  et  $M = 6.11$ ,  $SD = .95$ ).

- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L414-421) confirme l'oubli des connaissances théoriques qu'elle déclarait pour l'item 7, tout en précisant qu'elle pourrait raviver ses souvenirs si quelqu'un lui enseignait ces différentes notions. La participante 12 (L385-392) confirme également le manque de bases déclaré pour l'item précédent. Le participant 13 (L412-428) estime ne jamais avoir eu ces connaissances. Il fait une distinction entre les connaissances livresques suffisantes pour enseigner d'autres disciplines et ce type de connaissances qu'il considère comme devant découler de la pratique. La participante 14 (L390-403) déclare connaître les éléments fondamentaux de la théorie musicale, mais ne les utilise que rarement dans le cadre de son enseignement. Elle avoue avoir oublié les objectifs du Plan d'études qui s'y rapportent. La participante 15 (L347-355) a de la difficulté à répondre parce qu'elle avoue ne pas traiter ces objectifs-là du Plan d'études. Mais en considérant les éléments de manière séparée, elle réalise que plusieurs d'entre eux sont acquis. La participante 16 (L169-178) estime que ses connaissances sont très « basiques », juste suffisantes pour répondre aux objectifs du Plan d'études. La participante 17H (L722-734) déclare avoir eu les connaissances nécessaires, mais pense qu'elle devrait les raviver au besoin. Les notions théoriques ne lui paraissent pas problématiques. Le participant 18 (L404-410) déclare que son sentiment de compétences moyennes pour cet item s'explique pour les mêmes raisons qu'à l'item 7, c.-à-d. il estime que sa formation ne lui a pas permis d'acquérir ces connaissances. Toutefois, il pense avoir des notions limitées qu'il devrait raviver.

- **Catégorie 2 : moyennement compétent**

La participante 21 (L587-599) a l'impression de manquer de connaissances précises. Elle considère qu'elle n'a pas assez intégré les notions traitées lors de sa formation pour pouvoir les mobiliser au besoin. Certains éléments, comme la composition, ne paraissent pas acquis aux yeux de la participante 22 (L471-481); toutefois ce sont des notions qu'elle

développe peu à peu, à force de travail et de volonté. La participante 23 (L375-379) pense que la théorie musicale n'a pas dû l'intéresser lors de sa formation, puisqu'elle estime avoir des connaissances très moyennes. La participante 24 (L266-277), estime que la théorie musicale présente des similitudes avec les mathématiques. Puisqu'elle se considère bonne mathématicienne, elle pense également avoir acquis petit à petit – par une pratique personnelle et collective de la musique – les connaissances nécessaires en théorie musicale. C'est également en raison de son esprit logique que la participante 25 (L431-438) considère ne pas avoir de difficulté avec ces connaissances, même si elle estime devoir les raviver.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

La participante 31H (L310-317) déclare connaître ces éléments, d'autant plus que sa formation à la HEP ne lui semble pas très lointaine. Toutefois, elle estime manquer encore d'aisance en composition. C'est sa formation personnelle en solfège qui permet à la participante 32H (L362-365) d'être en possession des connaissances requises. Le participant 33 (L225-231) estime que ses connaissances sont « largement suffisantes » pour l'enseignement dans les degrés primaires. Pour les participants 34 (L529-535) et 35 (L298-304), c'est également leur arrière-plan qui leur permet de posséder toutes les connaissances nécessaires à l'enseignement. La participante 36H (L462-473) est convaincue d'avoir des bases suffisantes en théorie de la musique; toutefois elle estime qu'elle devrait raviver ses connaissances pour s'assurer d'être précise auprès des élèves. La participante 37H (L273-287) considère que son aisance provient de sa formation à la HEP ainsi que de son arrière-plan, la première lui ayant plutôt fourni les connaissances, le deuxième donné une habitude à les pratiquer. La participante 38 (L411-416) estime que ses connaissances suffisent largement pour les petits degrés, mais considère qu'elle devrait revoir certaines notions si elle devait enseigner à des élèves du secondaire.

- ***Résumé***

L'item 7 traite des compétences de perceptions musicales des participants alors que cet item 8 concerne surtout les connaissances spécifiques nécessaires pour enseigner selon les objectifs du Plan d'études. Les entretiens ont révélé que les réponses données par les participants pour l'item 7 correspondent à leur sentiment global de compétences en musique, alors que les réponses sont plus diversifiées pour cet item 8. En effet, les connaissances paraissent plus « maîtrisables » pour plusieurs participants, même s'ils ne

s'estiment pas compétents par ailleurs. À l'inverse, des participants compétents sentent le besoin de raviver certaines connaissances qu'ils estiment avoir eues un jour. Mais dans l'ensemble, on constate que les participants de la catégorie 1 ne sont pas très à l'aise avec ces connaissances. Plusieurs estiment même ne jamais les avoir eues. On constate également que certains participants évitent l'enseignement de ces notions. Parmi les participants de la catégorie 2, on trouve des enseignants qui ont acquis petit à petit ces connaissances à force de volonté et de pratique musicale. Mais on constate généralement un sentiment de connaissances moyennes parmi ceux-ci. Les participants de la catégorie 3 se sentent globalement à l'aise avec les différentes connaissances théoriques. Toutefois, ils font une distinction entre les notions pour lesquelles ils ont l'impression de ne pas avoir de difficultés et celles qu'ils doivent encore améliorer.

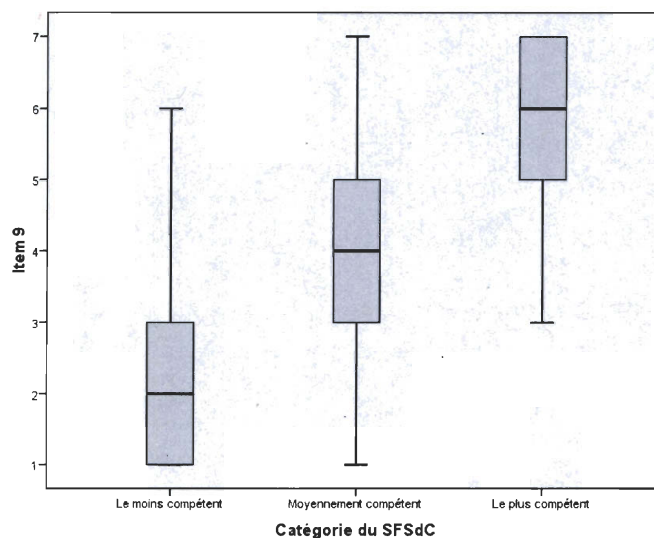
#### **Item 9**

##### **Je suis capable de proposer des séquences d'invention et d'improvisation musicale.**

Les participants ont coté 4.05 ( $SD = 1.91$ ) en moyenne pour cet item. C'est celui pour lequel les participants se sentent le moins compétents. L'écart de moyenne entre les participants aux entretiens ( $M = 4.33$ ,  $SD = 2.13$ ) et les autres ( $M = 4.01$ ,  $SD = 1.88$ ) n'est pas significatif. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 60.6% par l'ensemble des facteurs.

On constate une répartition quasi équilibrée du nombre de participants par cote. Le mode ainsi que la médiane sont à 4. La Figure 18 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 2.31 ( $SD = 1.35$ ) pour ceux de la catégorie 1, 4.24 ( $SD = 1.46$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 5.59 ( $SD = 1.26$ ) pour ceux de la catégorie 3. Pour les catégories 2 et 3, il s'agit de l'item pour lequel les participants se sentent le moins compétents. De plus, c'est le seul item qui est significativement inversement corrélé avec le nombre d'années d'enseignement ( $r = -.16^*$ ). Même si cette corrélation est très faible, on constate donc une tendance pour les plus jeunes participants de se sentir plus compétents que les autres dans cet item.

Figure 18 : Boxplot du SdC de l'item 9 par catégorie du SFSdC



- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L423-435) ne se sent pas du tout compétente pour cet item. Elle estime que, ne maîtrisant pas tout le reste des items, il est normal qu'elle ne se sente pas à l'aise pour celui-ci. Elle se considère incapable de proposer des séquences d'improvisation structurées qui permettent aux élèves d'atteindre un objectif. Le sentiment d'incompétence de la participante 12 (L393-399) provient de sa conviction qu'elle n'a aucune base didactique et méthodologique pour enseigner l'improvisation. Elle est convaincue qu'elle serait « terriblement gênée » si elle devait mener une telle séquence d'enseignement. Le participant 13 (L429-442) se sent personnellement très limité en improvisation. Il estime qu'il ne serait pas plus compétent que les élèves, ce qui, pour lui, n'est pas un problème en soi. Il devrait en conséquence fournir un effort important pour développer quelques compétences personnelles en improvisation s'il devait mener ce type d'enseignement. La participante 14 (L404-418) avoue ne pas prendre le temps d'élaborer des séquences d'improvisation avec ses élèves, déclarant avoir déjà un répertoire d'activités musicales suffisant pour ses leçons. De plus, elle estime manquer de bases didactiques et méthodologiques pour cela, sans compter qu'elle enseignait jusqu'à présent dans une école possédant peu d'instruments de musique et qu'elle n'a donc jamais mené ce type d'activité. La participante 15 (L356-372) n'exclut pas de pouvoir un jour mener des séquences d'improvisation avec ses élèves, mais elle aurait peur de s'y lancer

actuellement. Elle n'enseigne pas ce domaine parce qu'elle ne s'y sent pas à l'aise; elle garde des blessures des leçons d'improvisation qu'elle avait suivies elle-même. La participante 16 (L179-185) fait également référence aux blessures dues à sa formation pour s'estimer très tendue lorsqu'il s'agit d'enseigner un domaine pour lequel elle ne se sent pas compétente. Elle déclare pourtant avoir mené des séquences d'invention et d'improvisation enthousiasmantes au départ avec ses élèves, mais relate les difficultés qu'elle a vécues pour savoir comment rebondir et proposer des prolongements en fonction des créations qui émergeaient. La participante 17H (L735-745) ne s'estime pas dépourvue dans ce genre de situation. Elle déclare se sentir capable de mener des séquences d'improvisation si le but final n'est pas d'atteindre un résultat ambitieux. Le participant 18 (L411-432) estime ne pas avoir bénéficié d'une formation lui permettant de se sentir compétent pour mener ce genre d'activité. Il ne déclare pas devoir être lui-même un bon improvisateur, mais il souhaiterait posséder quelques clefs didactiques et méthodologiques qui lui permettraient de préparer sereinement de telles activités d'improvisation.

- ***Catégorie 2 : moyennement compétent***

La participante 21 (L600-606) déclare manquer de clefs pour construire des séquences progressives en improvisation. Elle apprécie ce genre d'activité, mais avoue ne pas en proposer souvent à ses élèves. La participante 22 (L482-492) distingue l'invention de l'improvisation. Elle déclare mener des petites séquences d'invention, mais ne se sent pas suffisamment compétente – par manque de maîtrise personnelle et de connaissance – pour proposer de véritables séquences d'improvisation à ses élèves. C'est en se comparant à une enseignante très compétente pour l'improvisation que la participante 23 (L380-390) s'estime elle-même peu compétente. C'est surtout la crainte de l'improvisation au piano qui l'empêche de mener ce genre d'activité. Malgré tout, elle pense ne pas avoir de problèmes avec l'improvisation de rythmes, par exemple. Le sentiment d'aisance de la participante 24 (L278-299) dépend surtout du type d'improvisation qu'elle mène. Elle se forme actuellement à l'improvisation musicale construite sur une base harmonique. C'est un domaine qu'elle apprécie, mais pour lequel elle ressent encore quelque blocage et un manque de sûreté. Elle se sent par contre assez compétente pour proposer aux élèves des séquences d'improvisation libre sans structure harmonique fixe, mais elle estime manquer de clefs didactiques et méthodologiques pour construire une progression dans ce type d'approche. La participante 25 (L439-461) n'a quasi jamais pratiqué

l'improvisation, c'est pourquoi elle ne se sent personnellement pas compétente pour cela. Mais elle indique un score moyen à cet item, parce qu'elle pense pouvoir disposer de ressources qui l'aideraient à préparer ce genre de séquences, si elle devait le faire. Par contre, elle n'est pas convaincue de vouloir et pouvoir prendre le temps nécessaire pour cela.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

La participante 31H (L318-325) estime que la HEP lui a donné les moyens pour ne pas se sentir dépourvue dans ce genre d'activité. De plus, les quelques expériences d'enseignement de l'improvisation qu'elle a déjà vécues lui laissent de bons souvenirs. La participante 32H (L366-384) trouve ces séquences difficiles à gérer, tant sur le plan de la gestion de classe que sur le plan musical. De plus, elle se sent pour l'instant un peu démunie avec des classes d'élèves plus âgés, ayant expérimenté l'improvisation surtout avec les petites classes. Toutefois, elle s'attend à ce que son sentiment de compétences augmente à force d'expérimenter ce genre d'activité. Le participant 33 (L232-246) se sent très compétent pour mener ce type de séquences. Il déclare que l'improvisation, tel qu'il l'enseigne, est à la portée de tous les enseignants, puisque l'objectif à atteindre correspond plus à une ambiance sonore qu'à une musique « très structurée ». Le participant 34 (L536-570) s'est mis récemment à l'improvisation. Quelques années en arrière, il ne se serait pas senti capable de mener des séquences d'improvisation avec ses élèves. Mais sa formation continue et sa pratique récente lui ont permis de découvrir cet aspect de la musique et d'élaborer des séquences simples avec les élèves. En ce qui le concerne, sa formation en improvisation lui permet de « vivre la musique », et non plus seulement de la « lire ». Il estime que les activités d'improvisation qu'il propose dans son enseignement permettent aux élèves de vivre des expériences très significatives en musique. La participante 35 (L305-318) invoque surtout le manque de temps à disposition pour la musique dans le curriculum hebdomadaire scolaire qui la fait se sentir moins compétente pour proposer des séquences d'improvisation. En effet, elle estime que ça prend du temps à mettre en place pour que les enfants puissent véritablement développer une approche riche en improvisation. Elle se sentirait donc très compétente si elle avait plus de temps d'enseignement à disposition. Mais dans la situation actuelle, elle est obligée de se limiter à une approche de base insatisfaisante pour elle. La participante 36H (L474-485) se sent très compétente pour proposer des séquences de création à ses élèves. Ce qu'elle cherche avant tout, c'est de guider les élèves afin que l'ensemble de la



démarche émane d'eux. La participante 37H (L288-293) déclare avoir un seuil élevé de tolérance au bruit et être à l'aise avec les activités d'improvisation. Elle mentionne des séquences menées avec ses élèves qui se sont très bien déroulées et fait référence aux exercices progressifs qu'elle a découverts pendant sa formation à la HEP. C'est en ayant eu le courage de se lancer dans ce type d'activités que la participante 38 (L417-429) estime avoir petit à petit – mais récemment – développé des compétences en la matière. Elle pense que les cours de formation continue en piano d'accompagnement qu'elle suit actuellement, ont généré cette envie d'essayer et le courage d'oser l'improvisation avec ses élèves.

- **Résumé**

Les entretiens confirment la répartition claire des sentiments de compétence pour cet item entre les trois catégories du SFSdC, comme l'illustre la Figure 18. En effet, les participants de la catégorie 1, à l'exception de la participante 17H issue de la HEP, se sentent incompetents pour mener des séquences d'invention et d'improvisation musicale. Plusieurs raisons sont mises en exergue pour expliquer ce sentiment d'incompétence, notamment l'absence de formation en improvisation, le manque de clefs didactiques et méthodologiques, le sentiment d'incapacité personnelle à improviser, les blocages et blessures vécues antérieurement à ce sujet et la peur d'être dépassé par les événements. Les participants de la catégorie 2, à l'exception de la participante 25 qui n'a jamais enseigné l'EMU, déclarent tous avoir mené plus ou moins régulièrement des séquences d'invention ou d'improvisation avec leurs élèves. On constate que l'enseignement de l'improvisation est une activité appréciée par plusieurs, même s'ils estiment manquer de clefs didactiques et méthodologiques ou de compétences pour cela. On constate également que les activités proposées sont sélectives et plutôt basées sur une approche spontanée et non structurée de l'improvisation. Les participants de la catégorie 3 se déclarent globalement à l'aise avec l'improvisation, même si c'est une activité que plusieurs estiment difficile à mener. Un certain nombre d'enseignants ont acquis leurs compétences grâce à leur formation continue. Deux des participants issus de la HEP font référence à leur formation pour expliquer leur sentiment de compétences.

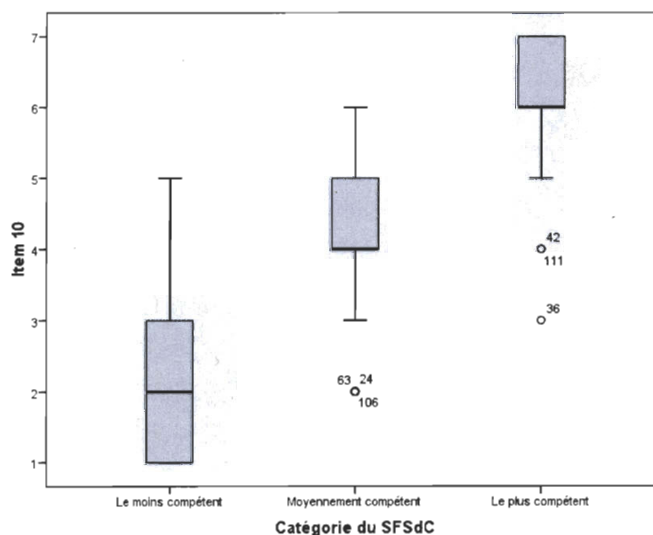
### Item 10

**Je suis capable de diriger un ensemble d'enfants qui musiquent (chant et/ou instruments).**

Les participants ont coté 4.24 ( $SD = 1.97$ ) en moyenne pour cet item. La différence est minime (.01) entre les moyennes des participants rencontrés et les autres. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 75.7% par l'ensemble des facteurs.

Comme pour l'item 9, une répartition quasi équilibrée du nombre de participants par score apparaît. La médiane se situe à 4. La Figure 19 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 2.18 ( $SD = 1.16$ ) pour ceux de la catégorie 1, 4.39 ( $SD = 1.21$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.16 ( $SD = .97$ ) pour ceux de la catégorie 3. Il s'agit de l'item pour lequel les participants de la catégorie 1 se sentent le moins compétents.

**Figure 19 : Boxplot du SdC de l'item 10 par catégorie du SFSdC**



- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L436-447) ne s'imagine absolument pas diriger des enfants qui musiquent. En effet, elle ne se sent pas à l'aise, n'ayant pas d'expérience dans ce domaine. Cela ne l'empêche pas toutefois d'ajouter de temps à autre un instrument rythmique à une chanson, s'il ne s'agit pas de développer un arrangement compliqué. La

participante 12 (L400-410) craint de se tromper devant les enfants en leur apprenant des « choses fausses ». Elle n'a jamais encore vécu ce genre d'expérience, mais elle ne pense pas en être capable. Le participant 13 (L443-462) ne se sent absolument pas capable de diriger s'il s'agit d'aller au-delà du fait de donner un départ et de battre une mesure simple. Il estime qu'il n'a pas intégré toutes les notions qui lui permettraient d'être à l'aise dans ce genre de situation. Pour lui, une personne compétente est capable d'entendre, de discriminer et de guider plusieurs voix, de reconnaître la structure d'une œuvre à l'oreille et donc de faire plusieurs choses simultanément. Il estime ne pas avoir ces qualités. La participante 14 (L419-427) estime ne pas être capable de diriger au-delà de gestes basiques. Elle se déclare embarrassée lorsqu'elle est dans ce genre de situation. Elle n'exclut pas toutefois de pouvoir s'améliorer grâce à un cours de formation continue. La participante 15 (L373-397) n'a jamais dirigé un ensemble d'enfants qui musiquent. Elle se sent complètement démunie à l'idée de devoir guider les enfants dans une progression, d'une part parce qu'elle pense être incapable de discriminer les sons, et d'autre part parce qu'elle est convaincue de ne pas savoir quoi dire aux élèves. Le sentiment de compétences de la participante 16 (L186-191) dépend particulièrement du nombre de voix qu'il faut diriger. Si elle devait diriger plusieurs voix, elle pense qu'elle paniquerait. La participante 17H (L746-765) déclare sans équivoque qu'elle serait incapable de diriger plusieurs éléments simultanément. En effet, elle doit encore beaucoup se concentrer pour chaque élément séparé; l'idée de devoir gérer ces éléments simultanément provoque chez elle un sentiment de panique et un désir de fuite. Le participant 18 (L433-440) estime qu'il a été un peu sévère avec lui-même en ne cotant que 2 à cet item. En effet, il pense qu'il serait capable de diriger un ensemble dès le moment où il n'y aurait qu'une ou deux voix à gérer.

- ***Catégorie 2 : moyennement compétent***

La participante 21 (L607-624) estime qu'elle devrait encore beaucoup s'entraîner pour se sentir capable de diriger un ensemble. Elle souhaite suivre un cours de formation continue pour cela. Mais pour l'instant, elle pense ne pas avoir les connaissances et compétences nécessaires pour diriger notamment avec la « bonne battue ». La participante 22 (L493-510) s'estime capable de « donner la mesure » ainsi que de « donner une ou deux entrées décalées », mais elle pense ne pas pouvoir aller au-delà. En effet, elle n'a jamais eu l'occasion de diriger un ensemble qui joue à plus de deux voix, et elle craint avoir de la peine à gérer une situation qui lui paraît plus complexe que ce qu'elle connaît. La

participante 23 (L391-395) se sent par contre compétente pour cela grâce aux expériences qu'elle a déjà vécues dans ce domaine. La participante 24 (L300-309) déclare avoir fait des progrès en direction au travers des ses expériences en direction chorale et, récemment, avec son orchestre de flûtes à cinq voix. Elle pense donc qu'elle pourrait maintenant coter plus haut. La participante 25 (L462-467) estime manquer de pratique. Elle pourrait battre la mesure, mais elle ne saurait pas aller au-delà.

- **Catégorie 3 : le plus compétent**

La participante 31H (L326-337) déclare ne pas avoir trop de problèmes pour cela. Elle fait référence à sa formation en HEP qui lui a permis de vivre une expérience de direction complexe. Le souvenir positif de cette expérience lui permet de se sentir à l'aise pour cet item. La participante 32H (L385-402) s'appuie également sur ses expériences positives pour se déclarer « à l'aise » et « capable ». Elle trouve par contre difficile de gérer simultanément l'accompagnement à l'instrument et la direction. Le sentiment de compétences du participant 33 (L247-257) provient de ses expériences positives vécues dans le cadre et en dehors de son enseignement. Il se sentirait tout à fait capable de diriger un orchestre d'enfants si l'occasion se présentait. L'arrière-plan musical important du participant 34 (L571-574) génère sans équivoque un sentiment de grande compétence pour la direction. La participante 35 (L319-326) se déclare également très à l'aise pour cela. Elle a développé une compétence particulière de direction depuis le piano. La participante 36H (L486-493) se sent globalement compétente en direction, mais elle estime plus difficile de diriger des ensembles polyphoniques ou polyrythmiques. La participante 37H (L294-298) se base sur des expériences positives vécues pour justifier son sentiment de compétences. La participante 38 (L430-435) se sent également compétente, même si elle n'a jamais suivi de formation spécifique dans ce domaine. Elle souhaiterait d'ailleurs se former pour cela.

- **Résumé**

Il apparaît que les expériences vécues en direction d'ensembles musicaux sont très significatives pour générer le sentiment de compétences de cet item. Le grand écart entre les catégories illustré par la Figure 19 est confirmé par ces entretiens. On constate que la majorité des participants de la catégorie 1 se sentent incompetents précisément en raison d'une absence d'expériences dans ce domaine. Ainsi, ce sentiment d'incompétence est accompagné d'expressions de dévalorisation, de crainte, de gêne, de panique et même de

fuite à l'idée de devoir diriger un ensemble d'enfants qui musiquent. Les participants de la catégorie 2 se sentent moyennement compétents en raison d'expériences partielles de direction. Mais on constate globalement une ouverture vers de la formation continue et un désir d'expérimenter des situations plus complexes. On constate que la majorité des participants de la catégorie 3 se sentent très compétents en raison d'expériences positives de direction vécues dans le cadre ou en dehors de leur enseignement.

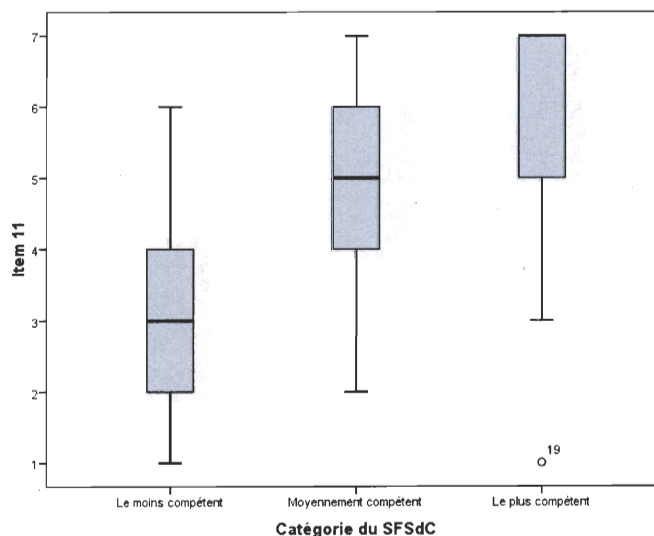
### Item 11

#### Je suis capable de mener des exercices de pose de voix.

Les participants ont coté 4.69 ( $SD = 1.80$ ) en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants rencontrés lors des entretiens ( $M = 4.86$ ,  $SD = 1.93$ ) et les autres ( $M = 4.67$ ,  $SD = 1.79$ ) n'est pas très important et surtout non significatif. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 65.2% par l'ensemble des facteurs.

Le mode ainsi que la médiane sont à 5. La Figure 20 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. Leurs moyennes respectives se situent à 2.98 ( $SD = 1.41$ ) pour ceux de la catégorie 1, 4.97 ( $SD = 1.12$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.11 ( $SD = 1.24$ ) pour ceux de la catégorie 3.

Figure 20 : Boxplot du SdC de l'item 11 par catégorie du SFSdC



- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L448-454) se souvient d'exercices de pose de voix, mais elle ne verrait pas le sens de les proposer tels quels. De plus, elle estime qu'elle devrait savoir accompagner la pose de voix à l'aide d'un instrument, ce dont elle se sent incapable. La participante 12 (L413-418) s'estime moyennement capable de mener des exercices de pose de voix parce qu'elle peut faire « un tout petit peu plus » confiance à son oreille. En outre, elle déclare connaître des exercices lui faisant vivre un plaisir partagé avec les élèves. Le participant 13 (L463-469) connaît également quelques exercices qu'il peut faire avec ses élèves, mais ne se sent pas très compétent. La participante 14 (L428-440) déclare ne pas faire de pose de voix avec ses élèves de peur de les lasser. En effet, cette activité lui paraît rébarbative. De plus, elle ne saurait pas comment aider un enfant dont la voix ne serait pas bien posée. Elle se contente donc de faire chanter les enfants sans se soucier de l'aspect physiologique. La participante 15 (L398-409) déclare prioriser d'autres éléments dans ses leçons; c'est pourquoi elle ne fait que très rarement des mises en voix, même si elle se croit par ailleurs assez capable de le faire. Le sentiment de moyenne compétence de la participante 16 (L192-194) provient du fait qu'elle a l'habitude de mener ce genre d'exercices, même si elle n'est pas convaincue d'avoir une voix qui corresponde au modèle dont les enfants auraient besoin. La participante 17H (L766-776) avoue être dans un certain flou par rapport à cet item. D'une part, elle se souvient avoir été capable de faire ce genre d'exercices personnellement lors de sa formation à la HEP, mais d'autre part, elle craint ne pas savoir transposer ces exercices auprès de ses élèves. Ne l'ayant pas encore pratiqué, elle a des doutes concernant ses compétences. Le participant 18 (L441-448) avoue ne pas apprécier les exercices de pose de voix, et c'est la raison pour laquelle il n'en propose pas à ses élèves, de peur de les ennuyer. Il déclare pourtant être capable de le faire, s'il le devait ou le voulait.

- **Catégorie 2 : moyennement compétent**

La participante 21 (L625-646) avoue ne pas être vraiment intéressée par les exercices de pose de voix, et donc ne pas souvent en proposer. Elle se satisfait d'un minimum d'échauffement avant de chanter, même si elle réalise qu'il serait souhaitable qu'elle se forme davantage pour cela. La participante 22 (L511-519) se sent globalement compétente pour cet item, mais elle réalise qu'elle devrait élargir son champ de compétences à ce sujet. Pour la participante 23 (L396-399), son « oreille » ainsi que ses années de pratique dans les chorales lui permettent de se sentir très compétente pour

proposer des exercices de pose de voix dans son enseignement. La participante 24 (L310-315) déclare proposer systématiquement des exercices de pose de voix, même si elle ne se sent pas toujours très sûre en raison de sa fragilité en intonation. La participante 25 (L468-475) se sent moyennement compétente pour cet item parce qu'elle n'a jamais fait de pose de voix. Elle distingue entre l'échauffement vocal pour lequel elle estime ne pas avoir de difficultés et la pose de voix – liée davantage à la technique vocale et à la physiologie de la phonation – pour laquelle elle ne se sent pas très compétente.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

La participante 31H (L338-345) explique son sentiment de compétences par les exemples qu'elle a vécus dans le cadre d'une chorale et de sa formation à la HEP. Elle utilise la guitare et – dans une moindre mesure – le piano pour accompagner les exercices. La participante 32H (L403-408) se sentirait plus compétente si elle maîtrisait le piano. En effet, comme guitariste, elle ne peut que difficilement utiliser son instrument et n'a donc que sa voix à disposition, ce qui lui paraît limité. Le participant 33 (L258-264) pense que sa formation initiale et continue n'a pas suffi pour lui donner suffisamment d'aisance en pose de voix. Il estime que c'est le domaine pour lequel il serait souhaitable qu'il se forme davantage. Le participant 34 (L575-586) attache beaucoup d'importance aux exercices de pose de voix qu'il estime être à la base de progrès potentiels en chant. Ses compétences ont été développées au travers de sa formation à l'École normale et d'ouvrages méthodologiques qu'il a découverts par la suite. La participante 35 (L327-333) s'appuie sur son expérience dans les chorales ainsi que sur les cahiers méthodologiques à disposition pour se déclarer capable de mener ce type d'exercices dans son enseignement. La pose de voix est importante aux yeux de la participante 36H (L494-503), même si elle déclare ne pas en faire systématiquement et ne pas insister dans certaines situations, de peur de bloquer les élèves. Les leçons de chant qu'elle a elle-même suivies lui permettent de se sentir très compétente pour cet item. La pose de voix ne crée aucun problème pour la participante 37H (L299-300) qui se sent donc très compétente. La participante 38 (L436-445) n'a également aucun problème pour proposer des exercices de pose de voix, même si elle avoue ne pas en faire souvent. C'est parce qu'elle a beaucoup chanté qu'elle se sent très compétente pour cet item.

- **Résumé**

Il semblerait que le rapport qu'entretiennent les participants avec la pose de voix est moins lié à leur sentiment de compétences qu'au sens qu'ils perçoivent dans ces exercices. En effet, plusieurs participants qui se sentiraient compétents pour le faire ne proposent pas ou alors rarement ce genre d'activités aux élèves parce qu'ils n'en décèlent pas le sens ou qu'ils ont peur de les lasser, voire de les bloquer. Les participants de la catégorie 1 qui ne proposent pas d'exercices de pose de voix justifient ce choix notamment par l'absence de sens qu'ils perçoivent dans cette activité, par leur incapacité à s'accompagner à l'instrument, par le fait qu'ils priorisent d'autres éléments en EMU ou par leur crainte de lasser ou de bloquer les élèves. Les participants de la catégorie 1 qui pratiquent la pose de voix dans leur enseignement le font notamment parce qu'ils connaissent des exercices ou parce qu'ils se sentent en confiance avec leurs capacités, même s'ils considèrent ces dernières limitées. Aucun participant de cette catégorie ne se déclare très compétent pour cet item, mais on trouve autant de participants qui ne se déclarent pas compétents que moyennement compétents. Des déclarations similaires se retrouvent parmi les participants de la catégorie 2 et 3, même si l'on sent progressivement le sentiment de compétences glisser vers des valeurs plus hautes de manière générale. Il semblerait que l'on peut déduire de ces entretiens que plus les participants perçoivent le sens des exercices de pose de voix, plus ils se sentent compétents ou désirent se former pour le devenir.

### **Item Globalement**

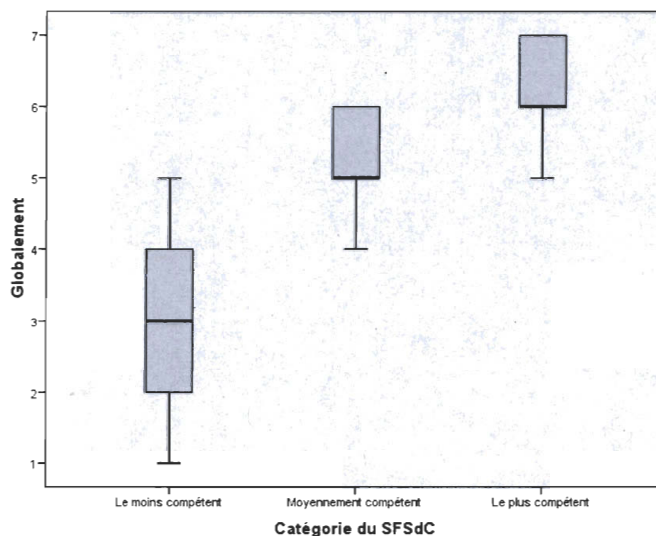
**Globalement, si je me réfère aux éléments ci-dessus, je suis capable de donner des leçons d'Éducation musicale de qualité.**

Les participants ont coté 4.76 ( $SD = 1.73$ ) en moyenne pour cet item. L'écart entre les participants rencontrés lors des entretiens ( $M = 4.90$ ,  $SD = 1.87$ ) et les autres ( $M = 4.74$ ,  $SD = 1.71$ ) n'est pas très important et surtout non significatif. Selon l'analyse factorielle opérée pour déterminer le SFSdC, la variation de cet item est expliquée à raison de 88.1% par l'ensemble des facteurs. C'est donc l'item qui définit le mieux le SFSdC.

Le mode et la médiane sont à 5. La Figure 21 indique les différences du SdC pour cet item entre les trois catégories du SFSdC. On constate que les distributions par catégorie ne sont pas aussi larges que pour les autres items. Leurs moyennes respectives se situent à 2.74 ( $SD = 1.14$ ) pour ceux de la catégorie 1, 5.15 ( $SD = .60$ ) pour ceux de la catégorie 2 et 6.38 ( $SD = .69$ ) pour ceux de la catégorie 3.



Figure 21 : Boxplot du SdC de l'item *Globalement* par catégorie du SFSdC



- **Catégorie 1 : le moins compétent**

La participante 11 (L455-466) cote au plus bas pour cet item, estimant ne pas être capable de donner des leçons d'EMU de qualité sur toute une année. Elle ne voudrait pas que les élèves pâtissent d'un enseignement qui n'aborde que partiellement le contenu proposé par le Plan d'études. Elle prône un enseignement dispensé dans toutes les disciplines en fonction des compétences des enseignants. La participante 12 (L419-437) explique son sentiment d'incompétence en fonction du fait qu'elle n'a pas encore eu suffisamment l'occasion d'enseigner la musique. Elle s'accorde une marge de progression possible, mais doit s'encourager pour se lancer dans l'enseignement de l'EMU. Pour l'instant, elle se sent « complètement démunie ». Le participant 13 (L470-498) estime, à l'issue de cette réflexion au sujet des différents items, qu'il devrait diminuer le score pour ce dernier item. Il ne se considère en effet pas capable de donner un enseignement de qualité sur toute une année, pas capable d'apporter suffisamment de matière et de stimulation en fonction des attentes des élèves. S'il devait enseigner l'EMU, il prendrait le temps de se former à nouveau, mais il pense être incapable de développer certaines compétences pointues, à l'instar du jeu instrumental. C'est en considérant tous les domaines de l'EMU – et non pas seulement le chant (pour lequel elle se sentirait assez compétente) – que la participante 14 (L441-471) a diminué le score de cet item. Elle se sent actuellement incompétente pour enseigner les différents domaines de l'EMU en raison notamment d'un manque de

pratique, d'un manque de clefs pour les enseigner et d'un manque d'investissement personnel – temps et intérêt – pour se former en conséquence. La participante 15 (L409-419) réalise également qu'elle ne traite qu'une partie de l'EMU selon le Plan d'études. Elle voudrait pouvoir développer des compétences qui lui permettent d'élargir le champ des activités proposées et d'intervenir plus activement dans ses leçons. La participante 16 (L195-203) se sent moyennement compétente – le score est à 4 – parce qu'elle propose précisément une variété d'activités dans son enseignement. Elle juge la qualité de ses leçons en fonction de l'enthousiasme manifesté par les élèves, mais elle se demande si le score de cet item serait le même si elle devait atteindre des objectifs plus précis. La participante 17H (L777-858) ne se sent pas compétente, déclarant ne pas être capable de proposer un enseignement sécurisant aux élèves en difficultés, ce qui est pour elle une condition sine qua non d'un enseignement de qualité. Elle se sentirait paniquée si elle devait enseigner l'EMU prochainement. Elle estime avoir besoin d'un minimum de deux ans de formation supplémentaire intensive pour aborder le plus sereinement possible ce défi. Mais ce serait un effort qui lui paraît presque insurmontable, comparable à l'ascension du Mont Everest, avec les douleurs et les souffrances, mais aussi les satisfactions que cela comporte. Le participant 18 (L449-476) réagit à l'inverse de la majorité des participants de cette catégorie. En effet, conscient de ses lacunes et de ses compétences limitées dans plusieurs domaines de l'EMU, il s'estime globalement capable de donner des leçons qu'il qualifie de « correctes ». Pour lui, c'est la réalité du généraliste qui ne peut pas être un spécialiste de toutes les disciplines, mais qui doit réussir à dispenser l'enseignement le meilleur possible en fonction de ses limites.

- **Catégorie 2 : moyennement compétent**

La participante 21 (L647-660) a diminué un peu son score en réalisant tous les domaines contenus en EMU. Toutefois, elle cherche à prioriser son sentiment d'aisance et de plaisir dans son enseignement de la musique et ne s'arrête donc visiblement pas aux éléments pour lesquels elle se sent moins compétente. La participante 22 (L520-569) précise qu'elle évalue ses compétences selon un barème de généraliste. Elle est consciente qu'elle ne peut pas se comparer à un spécialiste, ce qui ne l'empêche pas de donner un enseignement de qualité. Elle réalise cependant que son sentiment de compétences a diminué en considérant les différents items du questionnaire, mais estime que c'est la réaction qu'elle aurait certainement dans toutes les disciplines scolaires, si elle devait davantage réfléchir sur ses pratiques. La participante 23 (L400-405) se sent globalement

très compétente pour donner des leçons d'EMU de qualité. Toutefois elle ne peut pas expliciter son sentiment. La participante 24 (L328-334), en revisitant ses réponses données à chaque item, considère que ses compétences globales ne sont pas excellentes, mais simplement bonnes. Un sentiment similaire a poussé la participante 25 (L476-498) à baisser un peu la cote pour cet item. En effet, elle admet avoir réalisé ses forces et ses faiblesses à la lecture des différents items, ce qui a généré en elle le sentiment de devoir fournir un effort important pour pouvoir donner des leçons d'EMU de qualité.

- ***Catégorie 3 : le plus compétent***

La participante 31H (L346-356) se déclare globalement compétente pour donner des leçons d'EMU de qualité en considérant qu'elle est capable de faire mieux que de juste faire chanter les élèves avec la musique enregistrée comme accompagnement. La participante 32H (L409-415) se sent très compétente, mais estime qu'elle a « encore un chemin à parcourir ». Le participant 33 (L265-275) se sent très compétent, malgré les quelques items pour lesquels il éprouve des réserves. En considérant ces compétences globalement, il estime donc être capable de proposer des leçons d'EMU de qualité, même s'il admet qu'il y a d'autres disciplines pour lesquelles il se sent encore plus compétent. Le participant 34 (L587-627) estime avoir acquis une grande aisance à force de réfléchir et d'adapter ses leçons d'EMU en fonction de l'adéquation entre ses exigences et les possibilités des élèves. Pour lui, il ne fait pas de doute que l'aisance n'émane que de l'expérience et de la pratique régulière. La participante 35 (L334-364) se déclare très compétente, voire trop, pour donner des leçons d'EMU de qualité, mais elle regrette le peu d'enthousiasme qu'elle discerne en retour auprès de ses élèves. La participante 36H (L504-515) est très satisfaite de ses compétences, même si elle est consciente que ses leçons ne sont pas toujours d'égale qualité. Elle déclare être en général assez contente de ce qu'elle propose, surtout lorsque la leçon comporte les différents domaines de l'EMU. Le sentiment de grandes compétences pour cet item n'est pas lié à la didactique pour la participante 37H (L301-334). En effet, elle se sent compétente en isolant chaque item de son contexte d'enseignement, mais elle déclare éprouver plus de difficulté dans la réalité de la construction d'un programme annuel et de l'évaluation des compétences des élèves. Elle souhaiterait pouvoir disposer de moyens didactiques attirants et pertinents pour être davantage sécurisée dans son enseignement. Il ne fait pas de doutes pour la participante 38 (L446-453) qu'elle a coté au plus haut pour cet item, puisqu'elle l'a fait également pour

les onze items précédents. Pour elle, son aisance s'est développée progressivement au travers de sa pratique.

- **Résumé**

Les entretiens confirment que cet item prend une fonction particulière dans les réponses des participants, puisqu'il a tendance à accentuer autant le sentiment d'incompétence pour les participants de la catégorie 1 que le sentiment de compétences pour ceux de la catégorie 3. Parmi les participants de la catégorie 1, plusieurs expliquent leur sentiment d'incompétence par leur manque de pratique et d'expérience, particulièrement dans les différents domaines soulevés par les onze items. Devoir enseigner la musique selon ces objectifs génère un sentiment de crainte – voire de panique – chez plusieurs participants. Certains estiment qu'ils devraient réaliser un effort considérable de formation personnelle et de motivation pour être en mesure de donner un enseignement de qualité, et a fortiori s'il s'agissait d'enseigner sur toute une année. Les participants de la catégorie 2 semblent par contre ne pas suivre la tendance de la moyenne des participants de leur catégorie. Le Tableau 19 illustre les différences entre les moyennes des participants de la catégorie 2 rencontrés et les autres.

**Tableau 19 : Comparaison des différentes moyennes entre les participants de la catégorie 2 rencontrés et les autres participants de cette catégorie**

Catégorie 2	M SdC en EMU en comparaison avec les autres disciplines	M SFSdC	M items 1-11	M item <i>Globalement</i>
Participants de la catégorie 2 rencontrés (n = 5)	5.80	5.22	5.20	5.20
Participants de la catégorie 2 pas rencontrés (n = 57)	5.02	5.07	5.03	5.14

On constate donc que les cinq participants de la catégorie 2 rencontrés sont atypiques de leur catégorie à cet égard, puisqu'ils n'ont pas tendance à augmenter le score pour l'item *Globalement*. Mais on constate aussi que toutes leurs moyennes, particulièrement celle du SdC en Éducation musicale en comparaison avec les autres disciplines, sont manifestement plus élevées que celles des autres participants de cette catégorie. Les entretiens révèlent en effet qu'ils se sentent globalement capables de proposer des leçons de qualité, même si plusieurs estiment avoir dû revoir un peu à la baisse leur sentiment de compétences à l'issue de la considération des onze items. Parmi les participants de la catégorie 3, on constate que la prise de conscience des quelques difficultés et faiblesses

n'a dans l'ensemble pas diminué le sentiment de compétences global. Au contraire, plusieurs ont tendance – en reconnaissant leurs difficultés liées soit aux items, soit au manque de moyens didactiques à disposition, soit aux difficultés pédagogiques – à s'évaluer pour cet item de manière uniquement globale. Plusieurs s'appuient sur leurs expériences et leur pratique pour expliquer ce sentiment de grandes compétences.

### 4.2.3. Facteurs déterminants pour le sentiment de compétences en musique

Dans la section consacrée au sentiment de compétences pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire, sept facteurs sont apparus à la suite de la considération des raisons évoquées par les participants pour enseigner la musique et justifier globalement leur sentiment de compétences pour l'EMU en comparaison avec les autres disciplines. Ceux-ci sont (1) l'intérêt, (2) la maîtrise d'un instrument, (3) la confiance en soi, (4) l'autonomie, (5) la pratique personnelle, (6) le travail de préparation et (7) la comparaison. En considérant les réponses indiquées à d'autres moments des entrevues, il appert que plusieurs de ces facteurs réapparaissent, mais d'autres se rajoutent, à savoir : (8) les événements marquants, (9) la formation, (10) l'arrière-plan et (11) l'expérience d'enseignement.

#### 4.2.3.1. Facteurs ayant déjà été évoqués

- *L'accompagnement instrumental*

Comme déclaré plus haut, la maîtrise d'un instrument d'accompagnement semble être un préalable auquel la majorité des participants qui ne se sentent pas compétents aspirent, tout en étant également une explication de compétence pour ceux qui utilisent l'instrument dans leur enseignement.

Ainsi, il apparaît que la plupart des participants qui ne se sentent pas compétents expliquent leur manque d'aisance précisément par le fait qu'ils ne maîtrisent pas un instrument :

La participante 11 (L58-79; 105-108) s'estime incapable d'utiliser son instrument en classe, alors qu'elle considère que ce serait une obligation pour enseigner la musique. La participante 12 (L112-127) pense qu'elle se sentirait nettement plus compétente si elle pouvait juste « se mettre derrière un piano ». Le participant 13 (L122-127; 213-220) estime que la maîtrise d'un instrument d'accompagnement – donc « en lien avec l'enseignement » – « facilite le niveau de compétence ». Il se déclare « faible » en EMU parce qu'il n'est pas capable de jouer d'un instrument. La participante 15 (L156-173; 239-245) « rêve de pouvoir accompagner les élèves au piano ». C'est une compétence qui lui semble absolument essentielle pour enseigner l'EMU. La participante 17H (L86-101) déclare qu'une des raisons principales qui fait qu'elle ne se sent pas à l'aise pour enseigner la musique, est qu'elle ne maîtrise pas l'instrument. Le participant 18 (L111-

117) estime qu'un des manques de sa formation est ne pas avoir appris à accompagner les chants au piano. La participante 22 (L29-36; 240-242) regrette de ne pas être capable d'accompagner les élèves, car elle estime que c'est indéniablement un facteur d'enrichissement pour les leçons d'EMU. Elle suit en conséquence des cours d'accompagnement pour pouvoir développer cette compétence. La participante 23 (L88-94; 111-114) admire ceux de ses collègues capables d'accompagner les chants et estime que c'est un manque de sa formation. Pour la participante 25 (L66-71; 94-96; 523-525), il est évident qu'une de ses lacunes principales se résume à sa difficulté d'accompagner les chants au piano.

A contrario, beaucoup de participants ayant développé des aptitudes en accompagnement estiment que cela contribue à leur compétence :

La participante 16 (L54-60) déclare que son plaisir d'enseigner l'EMU a été augmenté par la capacité qu'elle a développée d'accompagner de manière toute simple les chants au piano. La participante 21 (L78-79; 101-112) déclare que l'élément qui a beaucoup influencé son sentiment de compétences est de pouvoir accompagner les chants. Plus encore, elle estime que si elle ne savait pas accompagner, elle « n'aimerait pas du tout donner le chant ». Alors que la participante 31H (L52-56) a développé des compétences particulières en flûte traversière, elle estime que son instrument d'accompagnement – la guitare –, appris en formation, est nettement plus utile pour son enseignement. La participante 32H (L399-402) considère que ses capacités d'accompagnement apportent un avantage incontestable dans ses leçons d'EMU. Le participant 33 (L43-50; 188-190) est convaincu que ses capacités de pianiste d'accompagnement lui donnent son « assurance dans l'Éducation musicale ». Il est à noter que les quatre participantes dont le SFSdC est le plus élevé (P35, 36H, 37H et 38) ont des capacités particulièrement développées en accompagnement au piano.

- ***La comparaison sociale ascendante***<sup>45</sup>

Quelques participants se comparent à des collègues qu'ils estiment plus compétents qu'eux en musique. Pour la participante 32H (L23-33), cette comparaison ne semble pas affecter son propre sentiment de compétences. Il semblerait au contraire qu'elle admire les compétences de son collègue et trouve opportun que ce soit lui qui enseigne l'EMU à sa classe. Dès qu'il sera à la retraite, il est évident qu'elle souhaitera reprendre cet enseignement, puisqu'elle se sent compétente pour le donner.

Par contre, l'effet positif de la comparaison ne semble pas se révéler pour d'autres participants. Ainsi, la participante 11 (L125-141; 179-187) se souvient de son sentiment de gêne de devoir se produire musicalement devant ses camarades qu'elle considérait comme étant beaucoup plus compétents qu'elle. Elle ne se permettait pas de leur demander de l'aide, parce qu'elle avait l'impression que leurs compétences lui étaient inaccessibles. Elle avait alors le sentiment d'avoir « un mur » devant elle. La participante 12 (L96-113; 234-239) cite des camarades d'étude ainsi qu'une collègue actuelle en considérant leurs compétences à ce point supérieures aux siennes qu'elle croit ne pas avoir la possibilité de développer des compétences comparables. Le participant 13 (L475-498) semble également considérer qu'il ne serait pas capable de développer des compétences comparables à d'autres collègues et souhaite que ceux-ci enseignent l'EMU à sa place. La participante 23 (L300-314; 317-325; 360-374; 384) se dévalorise en se comparant à des collègues ou à des musiciens de son entourage. Elle est consciente que cette comparaison n'est pas constructive, mais elle a de la difficulté à s'en détacher. La participante 22 (L376-383), pour avoir le sentiment de posséder une voix « parfaite », a l'impression qu'elle devrait avoir celle d'une de ses collègues. Mais elle considère finalement que sa voix est tout à fait adéquate pour l'enseignement.

---

<sup>45</sup> Festinger (1954) dans sa théorie de la comparaison sociale avait postulé que les individus ont tendance à se comparer avec des personnes qui présentent des caractéristiques semblables, phénomène que l'on retrouve dans l'expérience vicariante développée par Bandura (2003). Selon Festinger (1954), la tendance d'un individu à se comparer avec son semblable diminue au fur et à mesure que la différence de compétences entre eux augmente. On parle de l'effet de la comparaison sociale ascendante dès lors que la personne qui se compare à un semblable plus compétent que lui cherche à améliorer sa propre performance. L'effet a donc tendance à disparaître dès lors que son « modèle » devient trop supérieur.



#### 4.2.3.2. Facteurs supplémentaires qui apparaissent au cours des entrevues

- ***Les événements marquants dans le cadre de la scolarité ou de la formation***

Plusieurs participants se souviennent d'événements marquants dans leur propre cursus musical, lors de leur formation ou en dehors. Il est à noter que la majorité des participants de la catégorie 1 (le moins compétent) relatent un événement négatif qualifié de traumatisant ou de très marquant, alors que les autres participants semblent ne pas se souvenir d'événements traumatisants, même s'ils se rappellent de situations ponctuelles désagréables. On constate également que presque tous les participants se souviennent d'un événement positif dans leur scolarité ou dans leur formation, mais les qualificatifs de ces événements sont en règle générale plus élogieux chez les participants des catégories 2 (moyennement compétent) et 3 (le plus compétent). Plusieurs des participants qui se sentent à l'aise pour enseigner la musique ont un souvenir particulièrement prégnant d'un enseignant ou d'une enseignante exemplaire à leurs yeux.

- ***Les renforcements verbaux***

La participante 21 (L150-206) se souvient de deux occasions – l'une à l'école secondaire et l'autre à l'École normale – lors desquelles elle s'est sentie particulièrement valorisée par son enseignant. L'encouragement explicite formulé par ces deux enseignants semble être à l'origine d'un souci constant pour elle de valorisation de ses élèves lors des moments de chant. A contrario, le sentiment de fragilité exprimé par la participante 16 (L37-60) trouve son origine dans sa formation. En effet, elle rapporte avoir plusieurs fois entendu qu'elle était « sous-douée pour la musique », qu'elle « chantait faux », qu'elle était « priée de se faire discrète » et qu'elle allait certainement échouer à son diplôme « à cause de la musique ». Ces déclarations ont eu un effet décourageant sur elle. Ce n'est que plus tard, grâce à sa participation dans une chorale et à un cours de formation continue qu'elle a pu reprendre confiance en ses capacités. Similairement, la participante 17H (L156-231) s'est sentie particulièrement blessée par les déclarations verbales de l'un de ses enseignants à l'école primaire. Le blocage qui en a découlé a généré en elle le désir de ne plus jamais avoir à pratiquer personnellement la musique. Ce n'est que plus tard, lors d'événements isolés dans sa formation (voir ci-dessous) qu'elle a pu renouer une certaine confiance – quoiqu'encore fragile – dans la musique.

- ***Les activités spécifiques***

La participante 17H (L195-201) se souvient avoir suivi un atelier de découverte des tubes sonores (Boomwhakers) lors de sa formation. Elle considère ce moment comme une borne de référence émotionnelle pour elle, évoquant le désir qu'elle avait alors de prolonger le plaisir qu'elle découvrait comme étant possible dans une activité musicale. La participante 23 (L119-127) se souvient d'un moment particulier de son école secondaire lors duquel l'enseignant de musique a enseigné l'hymne à Saint Jean-Baptiste. À son instar, elle cherche encore aujourd'hui à enseigner la musique avec passion et énergie. La participante 25 (L143-157) se souvient d'une chanson apprise à l'école primaire. Le souvenir du plaisir qu'elle avait ressenti à ce moment-là est très significatif pour elle, puisqu'elle voudrait transmettre cette même chanson à ses élèves. La participante 38 (L160-171) se souvient également d'un chant appris à l'école secondaire par un enseignant qu'elle admirait particulièrement. Elle estime que cet enseignant et ce chant restent très marquants pour elle. Conséquemment, elle a enseigné le même chant à ses propres élèves.

- ***Musiquer devant autrui***

La participante 11 (L127-196) relate deux événements – à l'école secondaire puis à l'École normale – qu'elle considère rétroactivement comme traumatisants, lors desquels elle devait chanter seule devant ses camarades. À l'école secondaire, c'est surtout le regard critique de ses pairs qui lui laissent un souvenir marquant. À l'École normale, c'est davantage la difficulté de maîtrise du piano d'accompagnement qu'elle évoque. En effet, elle se souvient avoir été entraînée dans un « cercle vicieux » destructeur. Se sentant incapable d'atteindre le niveau de ses camarades, elle ne trouvait pas le courage suffisant pour préparer ses évaluations. La participante 12 (L153-170) se souvient d'avoir été traumatisée lors de sa formation par l'obligation de présenter des chants devant ses collègues en s'accompagnant à l'instrument. L'activité ne lui a pas semblé formatrice, parce qu'elle avait l'impression d'être « nulle ». La honte qu'elle ressentait alors a eu un effet contreproductif sur son sentiment d'être capable d'aboutir à un résultat satisfaisant, particulièrement à l'instrument. Le participant 13 (L128-140) se souvient d'avoir dû chanter seul lors de l'examen d'admission à l'École normale. Ayant eu alors comme commentaire qu'il chantait faux, son parcours ultérieur en musique en a été fortement influencé. Pour la participante 15 (L119-130), c'est le fait d'avoir voulu, lors de sa formation, se produire

devant un public – d'avoir cherché « de la reconnaissance » – qui est à l'origine de son blocage. Son autoévaluation à l'issue de ses prestations ainsi que les critiques du public, collègues et enseignants, ont généré un sentiment de regret destructeur pour son assurance personnelle.

Tout en se sentant très capable d'enseigner la musique, le participant 33 (L71-85) estime que son enseignement est encore influencé par le sentiment de panique qu'il avait vécu lors d'une audition de piano. En effet, se souvenant précisément du blocage qu'il avait vécu à ce moment-là, il cherche à ne jamais placer ses élèves dans une situation exposée qui pourrait être paniquante pour eux. La participante 38H (L90-106) a un souvenir très négatif des moments où elle devait chanter seule devant ses collègues à l'école secondaire. Toutefois, elle déclare ne pas être marquée personnellement par ses souvenirs, mis à part le fait qu'elle cherche à ne pas placer ses propres élèves dans de telles situations. Pour le participant 34 (L279-305), le souvenir d'avoir été obligé – pendant une répétition de la chorale lors de sa formation – de chanter sa voix seul devant les autres choristes est encore très vivace. Il estime avoir été rétroactivement fier de sa réussite, malgré l'angoisse du moment. C'est pourquoi il cherche actuellement à encourager ses élèves à oser chanter seuls devant les camarades. La participante 36H (L207-236) se souvient d'avoir pleuré alors qu'elle vivait un blocage lors d'une audition de piano, mais cette expérience ne l'a pas traumatisée outre mesure. Elle ne cherche pas à forcer un élève à se produire seul devant la classe, mais ne l'en empêche pas s'il souhaite le faire. La participante 37H (L60-76) se souvient d'avoir très mal vécu la première leçon de musique lors de sa formation pendant laquelle elle a été obligée de chanter seule devant ses collègues qu'elle ne connaissait pas encore vraiment. Elle qualifie cette expérience de difficile, mais sans avoir l'impression qu'elle ait généré un blocage en elle. La seule conséquence de ce moment pour son enseignement a été qu'elle s'est promis de ne jamais faire chanter ses élèves seuls.

#### ▪ **Les examens**

Pour la participante 24 (L85-108), les examens à l'École normale ont été une expérience traumatisante dans le sens qu'ils l'ont obligée à « avouer ses faiblesses », sensation qu'elle qualifie bien évidemment de vexante. Mais elle estime que cette expérience n'a pas eu de répercussions sur son enseignement puisqu'elle a continué à musiquer après sa formation.

- **La chorale**

Le souvenir le plus marquant pour la participante 11 (L84-87; 142-153) est d'avoir pu chanter dans une chorale, autant à l'école secondaire qu'à l'École normale. Pour elle, le sentiment vécu d'être portée par les chanteurs et l'orchestre lui laisse d'excellentes traces. Elle relate particulièrement le sentiment mémorable de pouvoir participer à un grand événement musical sans maîtriser elle-même la musique. Elle est consciente toutefois que cet élan s'est perdu depuis la fin de sa formation, puisqu'elle ne participe plus à une chorale. La participante 12 (L154) oppose son bonheur de chanter à la chorale au traumatisme vécu à d'autres moments de sa formation. Le participant 13 (L140-172) estime que sa participation aux concerts de la chorale dans le cadre de sa formation a été très marquante, dans le sens où cela lui a permis de découvrir le « goût de chanter ». Il palliait son manque d'assurance en se plaçant auprès de collègues plus compétents que lui. Cette expérience a d'une part élargi son horizon culturel et d'autre part lui a permis de développer le courage de chanter malgré son incertitude. La participante 14 (L135-147) déclare également que son expérience lors de concerts avec la chorale reste un fait marquant et significatif pour elle, dans le sens qu'elle a pu vivre un projet d'envergure auquel elle ne se serait jamais sentie capable de participer auparavant. Cette expérience lui a permis de découvrir l'essence de l'émotion musicale et reste pour elle la preuve que la musique est accessible, même pour des projets importants. Alors que la participante 16 (L37-60) était convaincue d'être « sous-douée » en musique, sa participation dans une chorale lui a permis de reprendre confiance en elle. C'est lors de ces expériences qu'elle a découvert l'émotion musicale et l'accessibilité de la musique pour elle. Pour la participante 17H (L125-132; 188-194), l'expérience des concerts de la chorale dans le cadre de sa formation a été également une borne de référence émotionnelle en musique. Pour elle, chanter dans une chorale lors de sa formation lui a semblé être une expérience primordiale. Elle a eu l'impression d'avoir pu en quelque sorte « incarner la musique » lors de ces moments forts. Le participant 18 (L118-126) estime que les « grands concerts » vécus dans le cadre de sa formation ne l'ont pas préparé à l'enseignement de la musique, mais il admet que ces expériences ont été très significatives pour lui dans le sens qu'elles ont élargi son horizon culturel en lui procurant de très bons souvenirs.

Il n'y a aucun doute pour la participante 21 (L130-149) que ses expériences dans le cadre de la chorale, surtout lors des grands projets, ont contribué à générer son sentiment d'aisance et de plaisir pour l'enseignement de la musique. Elle cherche à transmettre à

ses élèves les sensations qu'elle a vécues lors de ces moments collectifs significatifs pour elle. La participante 24 (L95-97) relate le plaisir qu'elle avait à participer à la chorale pendant sa formation parce qu'elle pouvait se « noyer dans la masse », sensation qui lui permettait d'amenuiser son sentiment de fragilité en musique.

La participante 31H (L259, 303-305) estime que sa grande aisance à enseigner un canon et distinguer les éléments principaux de la musique provient de ses expériences de plusieurs années dans une chorale. En effet, elle considère que la chorale a développé sa capacité d'écoute polyphonique et polyrythmique. Pour la participante 38H (L52-57, 92-93, 314), les concerts avec la chorale sont les événements musicaux les plus marquants de son cursus scolaire. Ces expériences-là lui ont aussi permis de développer des compétences pour l'enseignement des canons ou des chants à plusieurs voix. Elle regrette de ne plus avoir le temps de participer à une chorale, puisqu'elle affectionne particulièrement ce type d'expérience musicale. La participante 35 (L38-54, 152-171) estime que les concerts qu'elle a pu vivre avec la chorale ont été les événements musicaux les plus significatifs de sa scolarité. La chorale a « toujours été un besoin » pour elle. Elle attache actuellement beaucoup d'importance aux concerts de la chorale avec ses élèves, puisqu'ils leur permettent de vivre la dimension - essentielle en musique - du partage de l'émotion musicale. La participante 38 (L146-149) estime que ses expériences de chorale lui ont permis de développer des habiletés pour aborder les notions polyphoniques.

#### ▪ *L'ensemble instrumental*

Le participant 34 (L264-277) est le seul de l'échantillon pour les entretiens à avoir vécu une expérience de fanfare dans le cadre de l'école secondaire. Les concerts qu'il a vécus à cette occasion restent pour lui les événements musicaux de sa scolarité les plus significatifs. C'est pourquoi il souhaite actuellement recréer un projet de ce type avec ses propres élèves.

- **La formation**

La formation est rarement citée comme déterminante pour favoriser le sentiment de compétences pour enseigner la musique. Au contraire, plusieurs estiment qu'elle n'a pas contribué à les rendre capables d'enseigner la musique (P11, L54 et 473-484; P12, L134; P13, L94 et 110; P16, L31; P18, L99; P24, L161). Pour la participante 22 (L113-129), la formation manquait clairement d'exigences envers les étudiants. Elle a l'impression de ne pas avoir su en profiter pour développer ses compétences. La participante 38H (L67-85) estime que la formation ne permet pas à elle seule de générer des compétences suffisantes pour être à l'aise dans l'enseignement de la musique, particulièrement en ce qui concerne l'accompagnement à l'instrument. La participante 23 (L81-105) déclare que sa formation était trop « scolaire » et que, mis à part pour le solfège, elle ne correspondait pas à ses besoins pour l'enseignement. La participante 35 (L126-132) pense que sa formation ne lui a pas apporté grand-chose. Elle estime en effet avoir été en possession de la majorité des compétences nécessaires par son arrière-plan, même si elle reconnaît que la formation lui a transmis quelques « trucs ». Pour elle, la formation telle qu'elle est construite est surtout adéquate pour ceux qui n'ont aucune connaissance et compétence préalables en musique. Similairement, la participante 36H (L156-182; 534-544) déclare que sa formation ne lui a pas apporté grand-chose, puisqu'elle se sentait déjà préalablement posséder toutes les capacités nécessaires. Elle reconnaît toutefois qu'elle lui a permis de développer quelques réflexions didactiques. C'est également en pensant à ceux de ses collègues n'ayant aucune notion de musique préalable qu'elle déclare cette formation utile. Certains citent en particulier l'inadéquation des cours d'instrument qu'ils ont eus (P11, L67 et 105; P12, L115; P13, L126-127; P15, L45-59; P33, L117; P35, L85-94; P25, L91).

Mais d'autres participants reconnaissent plusieurs éléments significatifs vécus lors de leur formation. Ainsi, la participante 14 (L95-127) estime que la formation a été suffisante pour générer les compétences nécessaires pour l'enseignement de la musique. Elle cite particulièrement l'obligation qu'elle avait de maîtriser vingt chants par année comme ayant été très formateur pour elle, tant pour acquérir un répertoire que pour développer les aptitudes d'accompagnement à l'instrument. Pour elle, les rencontres régulières avec la musique que permettait une formation sur cinq ans ont été bénéfiques pour débloquer ses capacités. La participante 17H (L71-81) estime que la formation lui a donné des clefs pour ne pas être complètement démunie en musique. Pour la participante 21 (L116-129), les

quelques bases d'accompagnement au piano qu'elle a eues lors de sa formation lui ont permis de développer son plaisir de chanter. La participante 25 (L91-113) reconnaît que sa formation l'a « quand même fait progresser un petit peu », même si elle estime que plusieurs éléments étaient inadéquats pour lui permettre de devenir vraiment compétente.

Plusieurs participants de la catégorie 3 déclarent que leur formation a permis de compléter les notions et les compétences développées grâce à leur arrière-plan musical. C'est surtout l'apport sur le plan de la didactique ou de la théorie musicale qui leur a semblé essentiel, même s'ils en auraient souhaité parfois davantage (P31H, L307 et 313; P33, L51-63; P34, L166-208; P37H, L52-59; P38, L123-145).

La formation continue semble reconnue par plusieurs participants comme déterminante pour améliorer le sentiment de compétences. Ainsi, la participante 16 (L25-28; 96-100) admet que l'envie et le courage de reprendre le piano et de l'intégrer dans son enseignement sont venus grâce aux cours de formation continue qu'elle a suivis. La participante 22 (L311-316) estime que son sentiment de compétences a évolué positivement grâce aux cours qu'elle a suivis après sa formation initiale. Le participant 34 (L630-631) a un sentiment de compétences élevé en musique, mais il estime que c'est lié en grande partie à la quantité de cours de formation continue qu'il a suivi dans ce domaine. En effet, il déclare que c'est la branche dans laquelle il s'est le plus perfectionné.

- **L'arrière-plan**

L'arrière-plan est fortement corrélé avec le SFSdC ( $r = .64^{**}$ ). Ainsi, parmi les participants aux entretiens de la catégorie 1, on n'en trouve aucun dont l'arrière-plan est solide, et parmi les participants de la catégorie 3, aucun dont l'arrière-plan est faible. Tous ceux qui estiment ne pas avoir d'arrière-plan ne se sentent pas ou peu compétents pour enseigner la musique. On constate que certains participants déclarent être au bénéfice d'un arrière-plan musical alors qu'il ne s'agit que de ce qu'ils ont vécu pendant leur formation. D'autres, au contraire, estiment ne pas avoir d'arrière-plan musical alors qu'ils ont eu une formation instrumentale et musicale pouvant aller jusqu'à cinq ans à l'École normale. Il faut préciser que le questionnaire demandait aux participants d'estimer leur arrière-plan avant et/ou après leur formation, ce qui visiblement n'a pas été compris par tous. Nonobstant, le regard porté par les participants sur l'arrière-plan semble être révélateur de leur sentiment de compétences.

La participante 11 (L49-61) déclare ne pas avoir d'arrière-plan musical. La formation n'ayant pas suffi pour elle, elle s'estime incapable de pratiquer la musique, surtout avec un instrument. Pour la participante 12 (L128-130 et 199), il est évident que son absence d'arrière-plan musical influence significativement son sentiment d'incompétence. Le participant 13 (L501-507) estime qu'il aurait dû avoir un arrière-plan musical beaucoup plus solide pour se sentir capable d'enseigner la musique. La participante 14 (L85-98) pense que son arrière-plan influence passablement son enseignement, même si elle estime que la formation peut suffire à générer les compétences nécessaires à l'enseignement de la musique. Elle espère que sa pratique musicale transparaisse dans son enseignement. La participante 15 (L85-96) considère que son arrière-plan ne suffit pas pour qu'elle puisse se déclarer vraiment compétente, mais elle estime que les élèves n'ont pas obligatoirement une attente très élevée des compétences que devrait avoir leur enseignant pour la musique. Ses compétences lui semblent donc suffisantes pour répondre aux attentes de ses élèves, mais pas assez pour donner un enseignement de qualité. C'est en considérant que sa formation ne lui a rien apporté pour pouvoir enseigner la musique que la participante 16 (L20-36) a cherché par la suite à musiquer. Elle déclare que c'est grâce à cette pratique personnelle ainsi qu'aux cours de formation continue qu'elle réussit maintenant à avoir envie d'enseigner la musique. La participante 17H (L59) n'a aucun arrière-plan musical et regrette particulièrement de ne pas être capable d'utiliser un instrument de musique pour son enseignement. Le participant 18 (L86-106) estime sa formation largement insuffisante et pense que c'est grâce à son arrière-plan et aussi grâce à « une certaine obstination » qu'il a pu développer des compétences qu'il qualifie de moyennes.

Quant à la participante 21 (L60-99), son arrière-plan semble l'avoir un peu aidé à préparer la formation, à être « en confiance » par rapport aux éléments traités à l'École normale, mais elle estime que ce sont surtout les éléments reçus en formation qui lui ont été utiles. La participante 22 (L102-129) estime que c'est principalement son arrière-plan qui lui a donné une assurance en musique. Elle avoue ne pas avoir su profiter de sa formation qu'elle considère rétrospectivement comme n'ayant pas été assez exigeante. La participante 23 (L65-94) estime que son enseignement est certainement enrichi par son arrière-plan, surtout sur le plan culturel, mais regrette de ne pas avoir développé des compétences instrumentales suffisantes pour être à l'aise. La participante 24 (L68-74) pense que sa pratique actuelle de la musique lui permet de se sentir « à l'aise », d'avoir



plus de « facilité à transmettre » la musique à ses élèves. Pour elle, un arrière-plan conséquent est indispensable pour pouvoir donner une bonne leçon de musique. La participante 25 (L83-142) déclare que son arrière-plan est lié principalement à sa formation. Elle est consciente du fait que ses compétences sont limitées, mais comme elle a globalement confiance en elle, elle n'est pas déstabilisée à l'idée de devoir enseigner la musique.

Les compétences développées au travers de son arrière-plan – particulièrement par la flûte et la chorale – permettent à la participante 31H (L43-51; 306-309) de se sentir en possession de capacités musicales spécifiques qui complètent sa formation. Pour la participante 38H (L58-85), il ne fait pas de doute que c'est surtout grâce à son arrière-plan qu'elle se sent à l'aise et sereine pour enseigner la musique. Le participant 33 (L41-63) reconnaît que son arrière-plan contribue significativement à lui donner une grande aisance dans son enseignement de la musique, même s'il estime qu'il n'aurait pas été suffisant sans sa formation. Le participant 34 (L192-208; 618-660) estime que l'arrière-plan ne serait peut-être pas aussi indispensable si les futurs enseignants avaient eu un cursus musical solide lors de leur scolarité préalable à la formation; mais comme ce n'est que rarement le cas, il a le sentiment que c'est « un plus non négligeable pour être à l'aise dans l'enseignement ». Il reconnaît en tout cas que ses compétences actuelles s'expliquent largement par son arrière-plan, sa pratique personnelle, sa formation continue et ses contacts avec d'autres musiciens. Pour la participante 35 (L84-90; 116-135), son arrière-plan contribue indubitablement à son sentiment de compétences, à sa passion pour la musique, à sa compréhension de l'émotion musicale et à son énergie pour l'enseignement. La participante 36H (L133-182) ne pense pas que son arrière-plan lui permette de se sentir plus compétente que d'autres pour enseigner la musique. Elle considère que ses compétences acquises par son arrière-plan diminuent en elle le besoin impératif de développer une didactique appropriée, ce qui n'est pas le cas pour d'autres. Il n'en demeure pas moins qu'elle se sent très à l'aise pour enseigner la musique. Pour la participante 37H (L41-50; 337-346), son arrière-plan et sa passion pour la musique influencent « totalement » son aisance pour l'enseigner, mais elle ne néglige pas l'apport didactique indispensable de sa formation. L'articulation entre l'arrière-plan et la formation semble également être la base du sentiment d'aisance de la participante 38 (L109-149).

- ***L'expérience d'enseignement de la musique***

L'expérience d'enseignement de la musique ne semble pas être a priori l'argument principal sur lequel se fondent les participants pour expliquer leur sentiment de compétences ou d'incompétence, même si les analyses statistiques ont révélé que le SFSdC est significativement corrélé ( $r = .49^{**}$ ) avec l'itinéraire de l'enseignement de l'EMU. Cette relative faible variance commune de 23.8% se clarifie par certaines explications des participants aux entretiens. En effet, le participant 13 (L289-291) a l'impression que ses compétences diminuent à force de ne pas enseigner la musique. Pour la participante 25 (L501-519), l'absence d'expériences en enseignement de la musique l'empêche de pouvoir évaluer précisément ses compétences. En effet, elle admet qu'elle s'est peut-être considérée comme étant trop compétente, n'ayant pas encore eu la possibilité de confronter ses représentations avec la réalité. Pour elle, il y a un lien étroit entre le sentiment de compétences et l'expérience d'enseignement. Elle pense que « plus on a pratiqué une discipline, plus on va se sentir à l'aise » (L341-342). La participante 12 (L257, 371-379), estime que c'est précisément l'absence d'expériences significatives d'enseignement qui explique entre autres son sentiment d'incompétence. Le participant 33 (L254) relate à l'inverse une expérience positive d'enseignement qui a renforcé son propre sentiment de compétences (P33, L254). L'expérience d'enseignement de la musique permet à la participante 14 (L121-127) de se sentir surtout pédagogiquement plus à l'aise, car elle estime qu'elle n'a pas fait évoluer ses aptitudes et connaissances musicales à proprement parler. Le participant 34 (L336-366) considère que c'est avant tout la pratique réflexive suscitée par son enseignement et son accueil de stagiaires qui lui a permis petit à petit de développer une assurance concernant ses compétences.

#### **4.2.3.3. Facteurs qui ne sont pas liés au sentiment de compétences**

Les analyses de corrélation bivariées ont révélé que le score factoriel qui estime le sentiment de compétences pour enseigner la musique (SFSdC) n'est pas significativement corrélé avec l'expérience d'enseignement (nombre d'années d'enseignement et année de certification), avec le nombre de disciplines enseignées, avec les degrés d'enseignement (1-3P, 4-6P ou autre), avec le taux d'engagement ainsi qu'avec le fait de remplacer la leçon d'EMU par une autre discipline. Concernant ce dernier point, il faut préciser que le

coefficient a été calculé à partir des participants ( $n = 95$ ) qui enseignent la musique et ont répondu à la question s'y rapportant<sup>46</sup>.

- **Considérations qualitatives concernant le fait de remplacer la leçon d'EMU**

Les entretiens confirment que le remplacement des leçons d'Éducation musicale est lié, en règle générale, à des causalités externes, que ce soit pour les enseignants qui se sentent compétents ou non. Ainsi, les raisons citées pour avoir remplacé l'EMU étaient notamment la visite médicale (P21, L17), un événement (P24, L33), une évaluation trop longue empiétant sur l'heure d'EMU (P14, L49) une excursion (P22, L91) ou une activité contraignante, tel le ramassage de papier (P34, L86). La participante 21 déclare rattraper la leçon d'EMU si elle tombe (L35). Le participant 34 estime que les conditions pour faire de la musique doivent être idoines. Ainsi, au besoin, il interrompt la leçon d'EMU pour « démarrer sur un conseil de classe » (L89), mais il précise que c'est une pratique qui n'est pas réservée aux seules leçons d'EMU. A contrario, plusieurs enseignants déclarent faire de la musique à d'autres moments du curriculum, particulièrement à l'approche de concerts (P35, L30; P22, L85; P14, L55). Les raisons citées pour ne pas remplacer l'EMU par une autre discipline sont liées notamment à la conviction de sa valeur intrinsèque (P21, L36; P11, L46; P23, L33; P34, L100; P37H, L32, P36H, L76), à l'obligation de l'enseigner (P11, L43; P37H, L31), à l'affection particulière pour cette discipline (P38, L77; P14, L63; P37H, L29), mais aussi à des contraintes d'espace (P38, L81) et d'horaire (P24, L26; P35, L23; P38, L72; P36H, L79). Donc, en effet, les entretiens confirment l'absence de corrélation entre le SFSdC et le fait de remplacer la leçon d'EMU par une autre, puisque les raisons citées par les participants – pour ou contre le remplacement – ne sont pas directement liées au sentiment de compétences. Alors que dans l'étude de Barnes & Shinn-Taylor (1988, p. 290) le sentiment d'incompétence des généralistes interrogés semble être une des causes principales de la diminution du temps alloué à la leçon d'EMU ou du remplacement de celle-ci par une autre<sup>47</sup>, les enseignants interrogés dans la présente étude semblent justifier le remplacement de la leçon d'EMU principalement par des causes externes à leur sentiment de compétences.

---

<sup>46</sup> « Si vous enseignez actuellement la musique, combien de fois avez-vous remplacé l'Éducation musicale par une autre discipline au cours des 3 derniers mois ? »

<sup>47</sup> Barnes & Shinn-Taylor (1988) rapportent les propos d'un généraliste enquêté :

Because I get so anxious about music lessons, if there's other work needs finishing off or something else of interest has appeared on the scene, music is the first to get shelved. In fact, I almost look for opportunities not to have to do it. (p. 290)

#### 4.2.4. Arguments des participants au sujet des modèles d'enseignant omni-, pluri- ou monodisciplinaire

Lors des entrevues, la question du modèle idoine d'enseignant pour le primaire a émergé à plusieurs reprises. Ce chapitre présente l'avis des participants au sujet de ces différents modèles.

##### Arguments en faveur du généraliste

- *Un pari possible, mais exigeant*

La participante 17H (L371-385; 503-505; 521-553) estime que « tout le monde peut tout enseigner » à condition d'avoir la volonté de travailler en conséquence dans les disciplines qui le nécessitent. Elle déclare que la beauté du métier de généraliste réside précisément dans le fait de pouvoir « tout faire ». Pour elle, la croissance de l'enfant doit être considérée dans sa globalité. Seul l'enseignant qui voit l'enfant se développer dans toutes les disciplines du curriculum scolaire – qui requièrent une multitude d'aptitudes différentes – peut l'aider dans les situations de blocage et de difficulté. La participante 32H (L240-249) apprécie à titre personnel d'être une généraliste, même si elle considère que c'est un pari de longue haleine de parvenir à être à l'aise dans toutes les disciplines. Le participant 18 (L350-376; 457-461; 469-484; 488-513) est un défenseur du modèle du généraliste, même s'il considère que ce n'est pas possible d'attendre de lui l'excellence dans tous les domaines qu'il enseigne. En effet, le pensum chargé du généraliste l'empêche de consacrer le temps nécessaire à dépasser certaines compétences moyennes, mais il est « persuadé » qu'un généraliste peut « donner des leçons qui sont correctes » s'il possède des clefs, une « boîte à outils avec plein d'exemples dedans ». Pour lui, le bénéfice dû à la présence quotidienne de l'enseignant auprès des élèves du primaire dépasse largement les faiblesses engendrées par les compétences moyennes du généraliste dans certaines disciplines scolaires. La participante 22 (L542-569) apprécie le statut de généraliste, même si elle est consciente qu'un spécialiste maîtrise peut-être mieux le domaine enseigné. Elle ne comprend pas sur quelles bases se ferait le choix des disciplines enseignées par un spécialiste, estimant que toutes les disciplines pourraient par définition être mieux enseignées par un « professionnel ». En conséquence, elle pense que le statut du généraliste, avec toutes ses limites, est acceptable, d'autant plus que la pratique montre que des arrangements sont toujours possibles au sein d'une école lorsque des collègues souhaitent ne pas enseigner une discipline. Elle apprécie particulièrement la diversité des approches pédagogiques possibles générée par son enseignement

pluridisciplinaire. La participante 25 (L16-51; 193-199; 331-337) défend le modèle du généraliste, en déclarant qu'il s'agit surtout de ne pas multiplier les intervenants dans une classe. Ce qui lui semble particulièrement important est de pouvoir suivre les élèves dans plusieurs disciplines pour avoir un « regard beaucoup plus large » et leur offrir ainsi une « présence beaucoup plus marquée ». Par contre, elle estime qu'il faut distribuer les disciplines en fonction des compétences des enseignants, puisqu'il y a forcément des intervenants externes dans une classe. Pour elle, donc, c'est un « avantage d'avoir un généraliste, mais un généraliste qui se sent à l'aise dans les branches ». Nonobstant, elle considère que le statut de généraliste implique une tolérance de ses « points faibles » qui deviennent « acceptables » en raison de l'impossibilité de tout maîtriser.

- **Les avantages**

Pour la participante 24 (L33-44), l'avantage du généraliste est de pouvoir être très flexible dans la gestion du curriculum hebdomadaire. Elle estime que ce modèle est idéal au primaire. Le participant 33 (L96-129) estime également que la flexibilité du généraliste et sa capacité à mener un enseignement résolument interdisciplinaire représentent une richesse indéniable nécessaire au primaire. Le participant 13 (L53-70) plébiscite le statut de généraliste pour le primaire tout en admettant que la qualité de l'enseignement musical à proprement parler peut en pâtir. Toutefois, la liberté d'organisation, la possibilité d'intégrer la musique à tout moment du curriculum et le meilleur potentiel d'une gestion de classe harmonieuse lui semblent être les avantages incontestables de ce modèle. La participante 36H (L29-73) pense que c'est nettement plus « facile » d'être un généraliste parce qu'il peut cerner davantage les élèves et établir une relation pédagogique efficace et sereine avec eux. La participante 15 (L82-84) pense que – même en ne se sentant « pas à la hauteur » pour enseigner la musique – elle peut donner de meilleures leçons qu'un spécialiste, étant en contact permanent avec la classe, et qu'ainsi, les problèmes de discipline ne viennent pas parasiter le contenu proposé. La participante 14 (L190-204) est convaincue qu'il est profitable pour les élèves jusqu'en 4<sup>e</sup> primaire d'avoir un nombre minimum d'enseignants. Ainsi, elle déclare que le savoir disciplinaire est maîtrisable par un généraliste jusqu'à ce degré. Elle n'exclut toutefois pas la possibilité de faire intervenir un spécialiste en 5-6P pour des disciplines qui sont plus difficiles à maîtriser par un généraliste. Pour la participante 21 (L686-693), le regard porté par l'enseignant sur chaque élève est enrichi par le fait de pouvoir enseigner plusieurs branches. Elle considère que l'enseignant peut créer une ambiance chaleureuse de collaboration

nettement supérieure avec une classe qu'il voit toute la semaine plutôt qu'avec une classe qu'il ne rencontre qu'épisodiquement.

### **Arguments en faveur du semi-généraliste**

Même s'il préfère le modèle du généraliste, le participant 33 (L111-114) admet qu'il est probable que le modèle du semi-généraliste puisse générer des enseignants plus pointus et plus compétents dans les disciplines enseignées. Le participant 34 (L209-229), même s'il est conscient que cela va poser d'« immenses problèmes », estime que c'est « presque un passage obligé ». En effet, dans les faits, l'organisation actuelle de l'école primaire – pour les grands degrés – correspond au modèle du semi-généraliste, même si les enseignants ont une formation de généraliste. Il constate que les enseignants primaires s'éloignent progressivement dans leur pratique d'une connaissance omnidisciplinaire.

### **Arguments en faveur du spécialiste**

Même si elle préfère à titre personnel le modèle du généraliste, la participante 32H (L249-265) estime que l'avantage de l'enseignement de la musique dispensé par un spécialiste serait d'assurer au moins une leçon hebdomadaire de qualité pour tous les élèves, puisque les généralistes qui ne sont pas à l'aise dans cette discipline ont tendance à la mettre de côté. La participante 21 (L661-669) apprécie également le modèle du généraliste, mais elle est consciente qu'un spécialiste – « un vrai musicien » – pourrait apporter davantage d'éléments aux élèves. La participante 35 (L372-382) estime qu'un spécialiste peut approfondir davantage sa discipline et proposer en conséquence un enseignement plus pointu et riche. La participante 38 (L314-330) pense que ce serait dommage d'imposer des spécialistes alors que certains généralistes sont « bons partout », mais elle estime que ça pourrait être « un plus pour les enfants » d'avoir des enseignants « très à l'aise ». De plus, si le spécialiste est compétent, elle est convaincue que la gestion de classe n'est pas un problème pour lui.

### **Arguments contre le spécialiste**

Pour le participant 13 (L45-57; 495-498), le spécialiste doit faire face à de plus grandes difficultés de gestion de classe de par son intervention très ponctuelle dans le curriculum hebdomadaire des élèves. La participante 36H (L27-57) connaît les deux modèles, puisqu'elle intervient dans une classe uniquement en tant que spécialiste pour quatre

disciplines secondaires et comme généraliste dans la classe dont elle est titulaire. Elle estime que c'est beaucoup plus difficile notamment sur le plan de la gestion de classe avec le groupe pour lequel elle fonctionne comme spécialiste. Pourtant, elle avait un rapport plus serein avec ces élèves l'année précédente puisqu'elle était leur titulaire. Pour elle, la grande difficulté du spécialiste réside dans l'obligation de « faire sa place à chaque fois ». Elle estime en effet que la relation avec les élèves est beaucoup plus difficile et que la connaissance précise de leur développement fait défaut, ce qui porte à conséquence pour la qualité de l'enseignement. La participante 15 (L68-84) estime que les compétences musicales élevées d'un spécialiste ne pallient pas les difficultés de gestion de classe générées par son intervention ponctuelle dans le curriculum hebdomadaire.

- **Résumé**

Les participants sont majoritairement favorables au modèle du généraliste. En effet seule une participante plébiscite un passage vers la spécialisation des enseignants primaires pour certaines disciplines. D'autres considèrent que la semi-spécialisation ou la spécialisation pourrait susciter quelques avantages, notamment sur le plan de l'approfondissement potentiel de la matière enseignée ou sur le plan du confort de l'enseignant; mais les difficultés de gestion de classe et d'organisation engendrées par l'intervention plus ponctuelle qu'impliquent ces modèles semblent pour la majorité des participants représenter un véritable problème. En conséquence, les richesses du modèle du généraliste sont explicitées par la plupart des participants comme palliant les difficultés engendrées par celui-ci. En effet, les avantages d'un regard interdisciplinaire et quotidien porté par le généraliste sur le développement de l'élève ainsi que la grande flexibilité organisationnelle générée par ce modèle surpassent les inconvénients engendrés par les lacunes de connaissance et de compétence disciplinaires de l'enseignant.

### 4.3. Les compétences réelles des participants

La deuxième question formulée pour cette recherche est la suivante : quelles sont les compétences réelles des enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne pour enseigner la musique en fonction des objectifs du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994) ? Pour y répondre, il n'a été possible de se baser que sur l'évaluation effectuée par les experts des quatorze participants ayant accepté d'être filmés. Partant du présupposé que l'échantillon des participants pour l'observation ( $N = 14$ ) est équivalent aux participants ayant répondu au questionnaire ( $N = 184$ ) sur le plan des différentes variables à l'étude, il est possible d'opérer une induction permettant de suggérer une réponse à la question. Il est bon toutefois de rappeler que l'expression *compétence réelle* est une forme d'abus de langage puisqu'on ne peut y accéder que par le détour de ses manifestations (Le Boterf, 2004, p. 78). L'évaluation des experts se fonde en conséquence uniquement sur la manifestation observable des compétences liée à un contexte très précis d'une leçon imposée et filmée.

- **Domaine d'activité écoute**

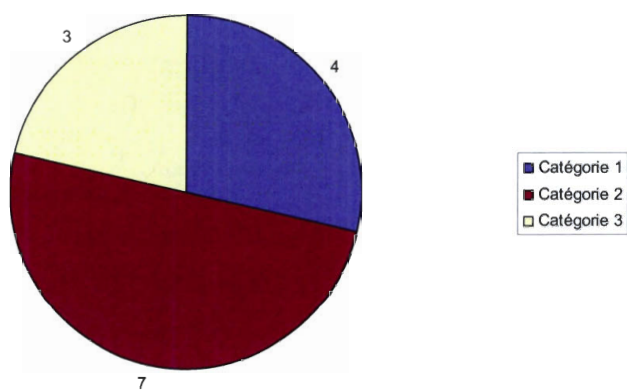
Les items d'évaluation 9 et 10 concernent le domaine d'activité écoute. Les résultats ont révélé que l'accord interjuge n'était pas acceptable pour l'item 9. En conséquence, celui-ci a été retiré. De plus, plusieurs valeurs manquantes empêchent d'évaluer trois participants pour l'item 10. Il a donc été décidé de ne pas évaluer le domaine d'activité écoute, et de retirer ces deux items de l'évaluation finale.

- **Catégorie attribuée par les experts**

Sur les quatorze participants évalués, quatre ont été attribués à la catégorie 1 (pas à peu compétent), sept à la catégorie 2 (moyennement compétent) et trois à la catégorie 3 (compétent à très compétent). La Figure 22 illustre ces résultats.

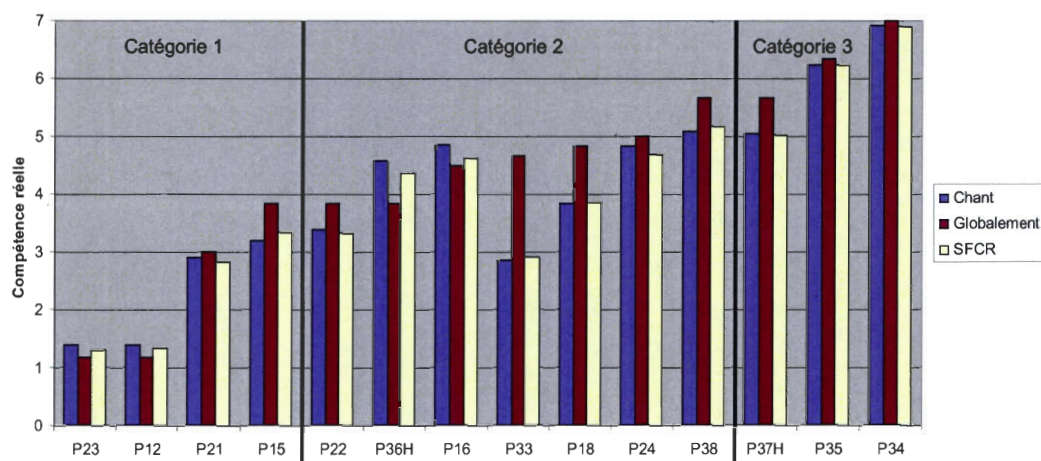


Figure 22 : Nombre de participants attribués aux trois catégories de compétence



La Figure 23 indique les résultats obtenus pour chaque participant en fonction de la catégorie attribuée, du domaine d'activité *chant*, des compétences globales ainsi que du score factoriel de la compétence réelle (SFCR).

Figure 23 : Compétence réelle des participants



- **Domaine d'activité chant**

La moyenne du score attribué pour le domaine d'activité *chant* se situe à 4.03. Le participant 34 obtient le score le plus élevé (6.9) et la participante 12 le score le plus bas (1.38).

- **Compétences globales**

La moyenne du score attribué pour les *compétences globales* se situe à 4.32. Le participant 34 obtient le score le plus élevé (7) et les participantes 12 et 23 le score le plus bas (1.17).

- **Score factoriel de la compétence réelle (SFCR)**

La moyenne du score attribué pour le SFCR se situe à 3.99. Le participant 34 obtient le score le plus élevé (6.9) et la participante 23 le score le plus bas (1.3).

- **Incohérences entre la catégorie attribuée et le score**

Même si la corrélation entre la catégorie attribuée et le SFCR est très forte ( $r = .86^{**}$ ), on constate que des incohérences apparaissent pour certains participants. Le cas le plus explicite surgit pour le participant 33. En effet, il a été attribué – sans hésitations des experts – à la catégorie 2, alors que son SFCR est nettement plus bas que la participante 15 attribuée à la catégorie 1. Un paradoxe apparaît également avec la participante 15 qui a été attribuée à la catégorie 1, alors que son SFCR est légèrement supérieur à celui de la participante 22 attribuée à la catégorie 2. Une situation identique se retrouve entre les catégories 2 et 3 pour les participantes 38 et 37H. Des incohérences similaires apparaissent pour le domaine d'activité *chant*.

- **Valeurs pivots pour déterminer les catégories**

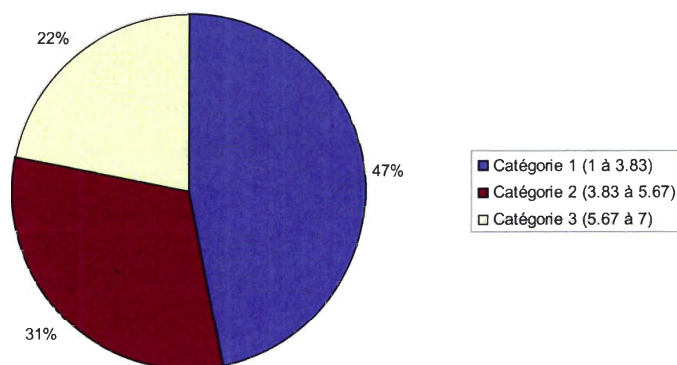
Par contre, on constate que la moyenne des scores attribués par les experts aux compétences globales est en parfaite concordance avec les catégories attribuées, c.-à-d. les quatre plus petites moyennes correspondent à la catégorie 1, les sept moyennes centrales correspondent à la catégorie 2 et les trois moyennes les plus élevées correspondent à la catégorie 3. Il est toutefois à noter que le score de 3.83 pour les compétences globales a été obtenu par trois participants, l'un étant affecté à la catégorie 1, les deux autres à la catégorie 2. De même, le score de 5.67 a été obtenu autant pour un participant de la catégorie 2 que de la catégorie 3. On peut raisonnablement estimer que ces scores constituent en quelque sorte les valeurs pivots pour déterminer les catégories.

Il semblerait que les experts n'attribuent pas les catégories selon une logique de découpage de l'échelle de sept points en trois parties égales. En effet, mathématiquement, la catégorie 2 devrait se situer entre les valeurs 2.67 et 5.33, alors

qu'elle se situe selon les experts entre les valeurs 3.83 et 5.67. En d'autres termes, il semblerait que le qualificatif *moyennement compétent* est attribué à des participants dont le score se situe plutôt au-dessus de la médiane de l'échelle. Ainsi, le 47% de l'échelle est dévolu à la catégorie *pas à peu compétent*, alors que le 22% seulement est réservé à la catégorie *compétent à très compétent*. La Figure 24 illustre ces données.

Les résultats indiquent qu'il y a une corrélation très forte ( $r = .93^{**}$ ) entre le score des compétences globales et celui des compétences pour enseigner le chant. Par extrapolation, il semblerait qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les compétences requises pour enseigner le chant et celles requises pour donner des leçons de qualité. Une grande différence apparaît toutefois chez le participant 33, et dans une moindre mesure chez les participants 15, 22, 18, 38 36H et 37H. Un certain nombre de considérations qualitatives s'impose pour pouvoir saisir le sens de ces résultats apparemment paradoxaux.

**Figure 24 :** Répartition des catégories à partir de l'échelle des compétences globales



### 4.3.1. Considérations qualitatives

Dans les discussions<sup>48</sup> qui ont suivi les évaluations avec les experts, différents éléments permettant de saisir plus précisément les résultats obtenus ont émergé. Les experts ont en effet été très sensibles à la capacité des enseignants à transmettre l'essence même de la musique. En d'autres mots, ils différenciaient clairement la capacité à enseigner la musique en tant que telle du fait de pouvoir conduire un moment d'animation en utilisant la musique comme moyen. De plus, les experts soulignaient particulièrement l'importance de savoir mobiliser simultanément toutes les compétences contenues dans les différents items. En effet, les enseignants qui ont été évalués positivement semblent être capables d'avoir une approche multidimensionnelle et intégrative de la situation musicale vécue. Ainsi, chez ces enseignants, toute activité musicale est une occasion de développement notamment du chant, de l'intonation, de l'écoute, du mouvement, de la sensibilité, de la créativité et de la culture musicale ou générale. À l'inverse, les enseignants qui ont été évalués négativement ne montrent que peu de capacité à mobiliser toutes les dimensions de la musique dans leur leçon. Plus encore, les experts se sont interrogés sur l'absence d'apprentissages significatifs vécus par les élèves pendant ces leçons. Visiblement, la notion de plaisir défendue par plusieurs de ces enseignants semble exclure la possibilité d'enseigner des notions objectivables pour les élèves. Ainsi, pour une experte, plusieurs participants menaient des séquences d'enseignement caractérisées avant tout par l'amusement ou l'occupation des élèves, à l'instar de ce qui est habituellement vécu lors des « colonies de vacances ». En effet, elle ne percevait pas l'intention prioritaire chez ces enseignants de développer notamment la sensibilité et la démarche artistique des élèves.

Il est à noter également que les experts ont explicité leur difficulté à séparer les compétences spécifiques contenues dans les items des compétences pédagogiques. En effet, il s'est avéré que les difficultés pédagogiques peuvent léser l'enseignement musical à proprement parler. En conséquence, il est probable qu'une évaluation négative pour les items puisse être influencée par les faiblesses pédagogiques manifestées lors de la séquence filmée. Nonobstant, le regard convergent des experts pour les cas extrêmes permet en effet d'affirmer que les compétences requises pour l'enseignement de la

---

<sup>48</sup> Une validation de ce compte rendu des discussions a été opérée en demandant rétrospectivement aux trois experts de signifier leur accord.

musique sont indissociables des compétences pédagogiques de base nécessaires à tout enseignement.

- **Participants attribués à la catégorie 1 (pas à peu compétent)**

Les participantes 12, 15, 21 et 23 ont été attribuées à la catégorie 1. Cette catégorie étant implicitement subdivisée en deux parties – pas et peu compétent –, il semble manifeste que les participantes 12 et 23 sont considérées comme n'étant *pas compétentes*, alors que les participantes 15 et 21 sont plutôt dans la sous-catégorie *peu compétent*.

De manière générale, les participantes 12 et 23 – dont l'évaluation est très proche – ne semblent pas saisir l'essence même de la musique et manifestent de très grandes difficultés à proposer quoi que ce soit de significatif aux élèves. Les participantes 15 et 21 démontrent également un ancrage faible dans leurs connaissances musicales. Néanmoins, elles peuvent pallier leurs fragilités en proposant des séquences d'animation qui permettent aux élèves de musiquer, même si l'approche de la musique n'est pas intégrative.

- **Participants attribués à la catégorie 2 (moyennement compétent)**

Sept participants ont été attribués à la catégorie 2. Deux cas de figure semblent apparaître parmi ces participants. D'une part, il y a les participants 16, 18, 22 et 24 qui manifestent quelques fragilités dans leurs compétences musicales, mais ils compensent en quelque sorte ces faiblesses par un enseignement de qualité qui permet aux élèves d'acquérir des notions musicales. D'autre part, il y a les participants 33, 36H et 38. Globalement, les compétences d'animation et les capacités musicales de ces trois participants sont reconnues par les experts. Toutefois, ces derniers ont discerné une absence d'ancrage dans les activités proposées par ces participants. Les compétences de l'enseignement musical qu'ils démontrent lors de leur leçon semblent être davantage du ressort de l'approche ludique et récréative de la musique que du développement de la sensibilité, connaissance et culture musicales des élèves. Cependant, les experts estiment qu'il ne leur manquerait pas grand-chose pour être capables de proposer un enseignement de qualité.

- **Participants attribués à la catégorie 3 (compétent à très compétent)**

Selon les experts, la participante 37H doit être considérée comme *compétente* et les participants 34 et 35 comme *très compétents*. Si on considère les résultats de l'évaluation

pour les participantes 37H (SFCR = 5.03) et 38 (SFCR = 5.17), on s'aperçoit que les différences sont minimes, avec même un léger avantage pour la participante 38. Toutefois, cette dernière a été placée en catégorie 2 alors que la participante 37H est restée en catégorie 3. Une explication possible de cette catégorisation différente opérée par les experts réside dans leur perception globale de ces deux participantes. En effet, l'élément principal qui émerge de la leçon de la participante 37H est l'enthousiasme qu'elle transmet pour la musique, enthousiasme qu'ils ont légèrement moins décelé chez la participante 38. La pratique musicale se perçoit dans l'enseignement de la participante 37H. Elle semble avoir le souci constant de rendre la musique vivante et signifiante pour ses élèves. Un pas supplémentaire est franchi avec la participante 35 et le participant 34. Les experts estiment que ces deux enseignants pourraient être considérés comme d'excellents spécialistes en musique. L'élément le plus frappant qui se dégage de leur leçon est la capacité qu'ils démontrent à ne pas fractionner la musique. En effet, elle est toujours présentée dans une approche multidimensionnelle et intégrée. Les élèves semblent avoir la possibilité de découvrir l'essence même de l'émotion musicale au travers des différentes activités proposées. La leçon forme ainsi un tout cohérent qui permettrait aux élèves d'objectiver les notions effectivement apprises et vécues. Il est évident que les qualités manifestes de ces deux participants sont autant musicales que pédagogiques.

#### **4.3.2. Conclusion**

La considération de ces éléments qualitatifs permet de comprendre les apparentes incohérences présentées plus haut. Le cas du participant 33 est donc le plus frappant. Les experts ont reconnu ses capacités musicales à proprement parler, toutefois son approche pédagogique très récréative lèse un apprentissage objectivable. À l'inverse, le participant 18 manifeste des capacités musicales plus limitées, mais il compense ses fragilités par une approche pédagogique riche. Ainsi, l'écart entre les scores semble être le révélateur de l'articulation complexe qui apparaît entre les aptitudes musicales et les compétences pédagogiques.

#### 4.4. Relation entre les représentations de compétences et les compétences réelles

La troisième question de recherche est la suivante : quelle relation y a-t-il entre les représentations de compétences et les compétences réelles en enseignement de la musique chez les généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne ? Cette section présente les résultats obtenus et cherche à distinguer les éléments cohésifs des éléments divergents.

- **Concordance entre les experts et les participants**

Le Tableau 20 indique que les corrélations bivariées entre le SdC des participants et l'évaluation des experts présentent une variance commune considérable et significative, particulièrement sur le plan des compétences globales ( $r = .66^*$ ). Les items des techniques musicales et de l'écoute n'ayant pas été pris en compte pour l'évaluation, les mesures de corrélation n'ont pas été effectuées.

**Tableau 20 : Corrélations bivariées entre le SdC des participants et l'évaluation des experts**

Participants ( $n = 14$ )	Experts	$r$
SFSdC	SFCR	.61*
Catégories du SFSdC	Catégories attribuées	.63*
Domaine d'activité <i>chant</i>	Domaine d'activité <i>chant</i>	.57*
Compétences globales	Compétences globales	.66*

- **Résultats par participant**

Excepté pour deux participants, on constate que les experts ont globalement attribué des scores inférieurs à ceux que les participants s'adjudiciaient. Le Tableau 21 résume les résultats.

**Tableau 21 : Résultats de l'évaluation des experts en comparaison avec les représentations des participants**

Participant(e)	Nombre d'années d'enseignement	Degrés d'enseignement actuels	Taux d'engagement actuel (%)	Enseigne IEMU	Pratique musicale*	Arrière-plan (0-14)	SFSdC	SFCR	Chant SdC	Chant experts	Globalement SdC	Globalement experts	Catégorie SFSdC	Catégorie attribuée par les experts
12	5	3-6P	78	Pas actuellement	1	0	2.76	1.34	2.8	1.38	2.5	1.17	1	1
15	11	5-6P	100	Pas actuellement	4	3.75	3.62	3.33	4.4	3.20	4.5	3.83	1	1
16	35	4P	100	Oui	3	3.75	3.94	4.61	3.6	4.86	4.5	4.50	1	2
18	32	6P	100	Pas actuellement	2	5.25	4.14	3.86	4.2	3.83	5	4.83	1	2
21	5	4P	100	Oui	2	3	4.53	2.82	4.6	2.89	5.5	3	2	1
22	20	3P	80	Oui	2	9.75	5.27	3.32	5.4	3.38	5.5	3.83	2	2
23	38	3-6P	50	Oui	2	10.75	5.35	1.30	6.0	1.39	5.5	1.17	2	1
24	20	2-5P	52	Oui	2	8.25	5.43	4.68	5.2	4.82	5.5	5.00	2	2
33	24	4-5P	40	Pas actuellement	2	10.75	6.59	2.92	6.0	2.84	7	4.67	3	2
34	33	5P	75	Oui	4	9	6.75	6.90	7.0	6.90	7	7.00	3	3
35	10	3-6P	25	Oui	4	7.75	6.84	6.24	7.0	6.24	6.5	6.33	3	3
36H	1.5	5-6P	85	Oui	2	7.75	6.84	4.37	6.8	4.57	7	3.83	3	2
37H	2.5	3-4P	60	Oui	4	9	6.92	5.03	7.0	5.05	7	5.67	3	3
38	18	1-4P	50	Oui	4	6.25	7.00	5.17	7.0	5.10	7	5.67	3	2

\*(1 = aucune, 2 = avant la formation, 3 = depuis la formation, 4 = avant et après la formation)

descend de > .1 à ≤ 1      monte de > .1 à ≤ 1  
 descend de > 1 à ≤ 2      stable ± .1      monte de > 1 à ≤ 2  
 descend de > 2              monte de > 2

Il faut rappeler que les catégories du SFSdC n'ont pas été établies selon une échelle qualitative, mais selon une division des participants en trois groupes égaux, en fonction de leur SFSdC. Il serait donc contestable de chercher à comparer la catégorie du SFSdC – par exemple, le moins compétent – avec la catégorie attribuée par les experts – pas à peu compétent.

Pour pouvoir comparer les représentations des participants avec l'évaluation des experts, il semble opportun d'élaborer au préalable une nouvelle catégorisation en fonction des valeurs pivots proposées par l'évaluation des experts pour les compétences globales.



- ***Élaboration de la catégorisation en fonction du sentiment de compétences globale à partir des valeurs pivots de l'évaluation***

L'échelle qualitative des scores proposés par les experts pour déterminer les catégories en fonction des compétences globales a été créée à partir des deux valeurs pivots 3.83 et 5.67. Les catégories créées sont nommées *catégories réelles du SdC*. Il est à noter qu'une corrélation forte et significative (.73\*\*) apparaît entre la catégorie réelle et la catégorie attribuée par les experts.

Cette nouvelle catégorisation fait apparaître qu'en *réalité*, seule la participante 12 ne se sent pas ou peu compétente. En effet les participants 15, 16 et 18 ayant un SdC pour les compétences globales au-delà de 3.83, ils appartiennent à la catégorie réelle 2. Tous les autres participants restent dans la même catégorie. On constate alors que la différence entre le sentiment des participants et l'attribution des experts au sujet de l'appartenance aux catégories est de deux ordres : soit le participant est confirmé dans sa catégorie, soit il est rétrogradé d'une catégorie. Plus précisément, il apparaît que huit participants ont une représentation de leur compétence globale assez proche de l'évaluation des experts, et six participants semblent se surévaluer.

#### **4.4.1. Considérations qualitatives**

- ***Le changement de catégorie pour les participants 15, 16 et 18***

La nouvelle catégorisation opérée en fonction des valeurs pivots des compétences globales est cohérente lorsque l'on considère les entrevues. En effet, les participants 15, 16 et 18 ont explicité leur sentiment de fragilité pour la musique, mais ils ne se considèrent pas totalement incompetents pour l'enseigner. Les participantes 15 (L92-96) et 16 (L72-75) estiment que leurs compétences sont suffisantes pour donner du plaisir à leurs élèves, et le participant 18 (L86-88; 249-254) qualifie précisément ses compétences de « moyennes », en pensant qu'elles lui permettent de donner des leçons « correctes ».

- ***Participants attribués à la catégorie 1 (pas à peu compétent)***

Les participantes 12, 15, 21 et 23 ont été attribuées à la catégorie 1. Pour la participante 12, le résultat correspond à ses représentations explicitées lors de l'entretien, et se trouve en relative concordance avec les cotes qu'elle s'est attribuées dans les différentes rubriques, même si les experts ont coté plus bas qu'elle de manière générale. De même, alors qu'elles descendent d'une catégorie, les participantes 15 et 21 ne sont pas évaluées

nettement en dessous de leurs propres représentations. Il faut en effet distinguer le cas de la participante 12 des deux autres, la première étant implicitement attribuée à la sous-catégorie *pas compétent*, les deux autres plutôt à la sous-catégorie *peu compétent*. Un élément est toutefois à souligner pour la participante 21. En effet, la cote des experts pour les compétences globales ( $M = 3$ ) est nettement en dessous de celle du SdC de la participante ( $M = 5.5$ ). Une piste d'explication de cette divergence se trouve peut-être dans l'opposition fondamentale des critères d'évaluation entre la participante et les experts. En effet, l'entrevue avec la participante 21 (L336-364) a révélé que son auto-évaluation est avant tout déterminée par la prééminence de la quête du plaisir, alors que les experts portent leur regard en premier lieu sur la capacité de l'enseignant à placer l'essence musicale au centre de son enseignement.

La plus grande divergence entre le SdC et l'évaluation est apparue pour la participante 23. Alors qu'elle s'auto-évalue assez favorablement (SFSdC = 5.35), les experts l'ont catégoriquement jugée incompétente (SFCR = 1.3). Le résultat est assez surprenant lorsque l'on considère l'arrière-plan conséquent (AP = 10.75) de cette participante. Il est à noter toutefois qu'elle avoue ne jamais avoir développé une approche méthodologique structurée pour son enseignement de la musique et propose en conséquence surtout des moments de chant spontanés (L110-112). Il appert que l'évaluation des experts repose considérablement sur des difficultés didactiques et méthodologiques révélées lors de la leçon filmée.

- **Participants attribués à la catégorie 2 (moyennement compétent)**

Sept participants ont été attribués à la catégorie 2. Cette attribution est en concordance avec les représentations de quatre participants, les trois autres s'étant auto-évalués plus compétents.

La situation de la participante 16 est remarquable. On constate que les moyennes des experts sont globalement plus hautes que ses propres moyennes, situation que l'on retrouve uniquement avec le cas extrême du participant 34. Une clef d'explication de ce phénomène se trouve peut-être dans les déclarations mêmes de cette participante. En effet, elle explique notamment qu'elle a coté 3 à l'item 2 en raison de son « traumatisme de la formation » (L121). Elle réalise – mais ses représentations initiales sont très prégnantes – qu'elle doit reconsidérer sa confiance en ses compétences à la hausse (L117) en raison de ses expériences positives vécues après sa formation (L46-60). Les

experts ont particulièrement relevé sa capacité à intégrer dans la leçon des éléments et des notions qu'elle vit visiblement dans sa propre pratique musicale.

Le jugement des experts au sujet des participants 18, 22 et 24 est en relative concordance avec les représentations qu'ils ont à l'égard de leurs compétences. Comme relevé ci-dessus, le participant 18 (L86-88) s'estime moyennement compétent. La participante 24 se qualifie elle-même de « moyennement médiocre musicienne » (L51), ce qui ne l'empêche pas d'avoir une pratique musicale personnelle conséquente afin de se sentir « à l'aise » pour enseigner cette discipline (L70-72). De même, la participante 22 admet ses faiblesses, tout en reconnaissant que sa pratique musicale importante par le passé lui permet de se sentir suffisamment à l'aise pour enseigner la musique (L536-541 et 583-584).

A contrario, les participants 33, 36H et 38 ont été rétrogradés à la catégorie 2. Les entrevues ont révélé que ces trois participants se sentent très compétents en musique. Les experts ont souligné leur potentiel, mais estiment que leur leçon présentait un écart évident entre leurs compétences musicales personnelles et la capacité de proposer un enseignement de la musique dans une approche intégrative.

- ***Participants attribués à la catégorie 3 (compétent à très compétent)***

Le jugement des experts au sujet des trois participants attribués à la catégorie 3 est en relative concordance avec les représentations des participants. Une petite nuance est à souligner, puisque la participante 37H est considérée par les experts comme compétente alors que les participants 34 et 35 sont jugés très compétents. L'évaluation du participant 34 dépasse même légèrement ses propres représentations.

#### 4.4.2. Différence entre arrière-plan et pratique musicale

Une constatation primordiale semble émerger de ces différentes analyses. Le patron de corrélations entre les diverses variables est quelque peu différent selon qu'il s'agit de l'auto-évaluation des enseignants ou de l'observation des experts. Bien qu'il faille avancer avec toute la prudence que dicte le petit échantillon de cette étude, les résultats suggèrent des pistes qui semblent pertinentes à relever. Il a été souligné que l'arrière-plan musical est un facteur prépondérant pour déterminer le sentiment de compétences pour enseigner la musique. Avec l'échantillon pour l'observation ( $n = 14$ ), la corrélation entre l'arrière-plan et le SdC est très forte. On constate par contre que l'arrière-plan n'est pas corrélé de manière significative avec les scores attribués par les experts. Le Tableau 22 résume les corrélations qui apparaissent entre les représentations des participants ou les évaluations des experts et l'arrière-plan ou la pratique musicale.

**Tableau 22 : Corrélations entre les SdC, les évaluations et l'arrière-plan ou la pratique musicale**

	Arrière-plan musical	Pratique musicale
SFSdC	.75**	<i>ns</i>
SFCR	<i>ns</i>	.74**
Chant SdC	.75**	.54*
Chant experts	<i>ns</i>	.86**
Globalement SdC	.74**	<i>ns</i>
Globalement experts	<i>ns</i>	.87**
Catégorie SFSdC	.67**	<i>ns</i>
Catégorie réelle SdC	<i>ns</i>	.56*
Catégorie attribuée par les experts	<i>ns</i>	.56*

Le Tableau 22 révèle que la pratique musicale est fortement corrélée avec l'attribution des experts, mais beaucoup moins avec les représentations des participants. Rappelons que la pratique musicale correspond à quatre codes, 1 signifiant *aucune pratique musicale*, 2 signifiant une pratique *avant la formation*, 3 *depuis la formation* et 4 *avant et après la formation*. En conséquence, plus le code est élevé, plus le participant a une pratique musicale récente, voire actuelle. La corrélation signifie en conséquence que les experts ont tendance à juger favorablement les participants qui ont une pratique récente ou actuelle de la musique, alors qu'ils estiment moins compétents ceux qui n'ont pas de pratique musicale ou qui ont une pratique musicale lointaine, même si celle-ci était conséquente (cf. participante 23).

#### 4.4.3. Conclusion

Ces données suggèrent ipso facto qu'il y a une relation évidente entre les représentations de compétences et les compétences réelles, mais qu'il faut considérer que les participants ont tendance à avoir une croyance optimiste en leur efficacité personnelle (Bandura, 2003).

Deux facteurs de divergence émergent principalement :

(1) L'arrière-plan musical semble prégnant pour élaborer les représentations de compétences, mais il exerce un effet moindre sur les compétences réelles si celles-ci ne sont pas cultivées par une pratique vivante de la musique. Ces résultats rejoignent l'affirmation du participant 34 qui déclare que l'on « perd vite nos compétences [...] si on ne pratique pas régulièrement » (L190-191).

(2) Les participants qui considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement, sans prendre en compte tous les domaines d'activités proposés par le Plan d'études (1994), ont tendance à s'évaluer en fonction de critères personnels (par exemple le plaisir vécu) qui ne correspondent pas forcément à ceux des experts.

## 4.5. Différences entre les participants ayant fait l'École normale et ceux ayant fait la HEP

La quatrième question formulée dans le cadre de cette recherche est la suivante : y a-t-il une différence significative en ce qui concerne les compétences en enseignement de la musique entre les généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne issus de l'ancienne formation et ceux issus de la HEP ?

La prudence est requise dans la recherche de réponses à cette question en raison du petit nombre de participants issus de la HEP pour le questionnaire ( $n = 17$ ), pour les entrevues ( $n = 5$ ) et pour l'observation ( $n = 2$ ). Il serait même aberrant de tirer une conclusion en ce qui concerne leurs compétences réelles, sachant que les deux participantes issues de la HEP, qui ont accepté d'être filmées, révèlent un sentiment de compétences en musique extrêmement élevé – leur SFSdC se situe respectivement à 6.84 et 6.92. Il semble en conséquence que ces deux participantes ne sont pas représentatives de l'ensemble des enseignants ayant fait la HEP sur le plan des représentations de compétences pour l'enseignement de la musique. En conséquence, le choix a été fait d'estimer la différence exclusivement sur le plan des représentations de compétences.

### 4.5.1. Le sentiment de compétences pour l'enseignement de la musique

Une faible mais significative corrélation ( $r = .16^*$ ) expliquant seulement 2.6% de la variance commune a été constatée entre la formation suivie et le SFSdC. Cette corrélation indique une tendance pour les participants ayant fait la HEP à se sentir plus compétents que les autres. En effet, le SFSdC moyen chez les participants ayant fait la HEP est de 5.32 ( $SD = 1.55$ ) alors qu'il est de 4.76 ( $SD = 1.41$ ) pour ceux issus de l'École normale (EN). Il apparaît pourtant que la différence est minime pour le sentiment de compétences indiqué en EMU en comparaison avec les autres disciplines. En effet, la moyenne du sentiment de compétences chez les participants de l'EN est de 4.83 ( $SD = 1.52$ ), alors qu'elle est de 4.88 ( $SD = 2.06$ ) chez ceux de la HEP. On constate en conséquence que l'effet de la considération des différents items décrit à la page 103 a tendance à légèrement diminuer le sentiment de compétences chez les participants issus de l'École normale, alors qu'il l'augmente chez ceux de la HEP. Le Tableau 23 résume ces données.

**Tableau 23 : Comparaison des moyennes en fonction de la formation suivie**

Formation	M SdC en EMU en comparaison avec les autres disciplines	M SFSdC	M items 1-11	M item <i>Globalement</i>
EN ( <i>n</i> = 163)	4.83	4.76	4.74	4.75
HEP ( <i>n</i> = 17)	4.88	5.32	5.33	5.12
Autre ( <i>n</i> = 4)	3.5	3.47	3.46	3.5

Le Tableau 23 indique que l'effet d'augmentation du sentiment de compétences est particulièrement prégnant pour la moyenne des items 1-11 et un peu moins important pour l'item *Globalement*. Cela suggère que les participants issus de la HEP ont coté plus haut que leur sentiment de compétences global pour certains items. Pour vérifier cela, une analyse de corrélation a été opérée entre le SdC de chaque item et la formation suivie. Le Tableau 24 indique les quatre items pour lesquels une corrélation significative est apparue.

**Tableau 24 : Items pour lesquels une corrélation significative est apparue entre le SdC et la formation suivie**

No	Item	M EN	M HEP	<i>r</i>
4	Je suis capable d'enseigner un canon ou un chant à plusieurs voix	5.16	5.88	.16*
6	Je suis capable de réagir au message musical par le mouvement, afin de donner un exemple aux élèves.	4.78	5.35	.16*
8	Je connais les éléments fondamentaux de la théorie musicale (tonalité, harmonie, intervalle, mesure, écriture, composition d'une mélodie, etc.), pour être en mesure de guider les élèves en fonction des objectifs du Plan d'études.	4.53	5.53	.20**
9	Je suis capable de proposer des séquences d'invention et d'improvisation musicale.	3.91	5.59	.25**

Il semble à première vue intéressant de constater que ces corrélations apparaissent précisément pour les items 4, 6, 8 et 9. En effet, l'item 4 fait appel à un savoir-faire musical complexe, l'item 6 à une approche corporelle de la musique, l'item 8 à des connaissances théoriques pointues et l'item 9 à une approche créative de la musique. Une analyse de corrélation a également été opérée pour s'assurer que ces quatre items ne révèlent pas uniquement un lien entre le nombre d'années d'enseignement – c.-à-d. l'âge des enseignants – et le sentiment de compétences. Les résultats révèlent que la seule corrélation significative entre le nombre d'années d'enseignement et le SdC apparaît pour l'item 9 ( $r = -.16^*$ ). Ces résultats suggèrent que les items 4, 6 et 8 pourraient avoir un lien

– quoique faible – avec les nouveaux contenus et objectifs de la formation HEP, alors que l’item 9 serait davantage lié à l’évolution générale de l’Éducation musicale de ces dernières années.

- **Item 4**

L’analyse des entrevues a révélé une tendance générale des participants à se sentir compétents en fonction des expériences positives vécues dans l’enseignement d’un canon ou d’un chant polyphonique. La majorité des participants de la catégorie 1 ont avoué ne pas avoir tenté l’expérience. Et pourtant, on constate que lorsqu’une tentative d’enseignement d’un canon a donné des résultats satisfaisants, les participants se déclarent compétents et intéressés à continuer ce genre d’expérience. Parmi les participantes aux entrevues issues de la HEP, la participante 31H (L256-266) déclare précisément avoir vécu une expérience positive d’enseignement d’un canon. Or, elle fait notamment référence à l’expérience vécue dans le cadre des stages proposés par la HEP. En effet, les cours de didactique de l’EMU prévoient plusieurs séquences de travail autour de ce type d’activité. Il serait en conséquence imaginable que les participants issus de la HEP ont coté pour cet item en se souvenant en particulier de leur formation ou de leur expérience imposée d’enseignement d’un canon.

- **Item 6**

Les entrevues confirment que les participants issus de la HEP se sentent globalement compétents pour intégrer le mouvement dans leur enseignement. Une des explications possibles semble être liée au curriculum de la nouvelle formation. En effet, lors de l’École normale, les cours de rythmique Jaques-Dalcroze étaient réservés aux étudiants qui choisissaient d’enseigner à l’école enfantine, alors que dans la HEP, les deux années de tronc commun entre les étudiants qui se destinent au -2/+2 ou au 3-6 obligent tous les étudiants à suivre une formation de base en rythmique. Cette supposition est justifiée par le discours de quelques participants issus de l’École normale qui expliquent précisément leur sentiment d’incompétence par le fait qu’ils n’ont pas eu de formation spécifique pour cela.

- **Item 8**

Les entretiens confirment que les participants issus de la HEP se sentent en possession des connaissances de la théorie musicale ou déclarent devoir juste les rafraîchir. On peut



imaginer, à l'instar de la participante 31H (L313), que la formation HEP n'est pas trop lointaine et que les connaissances sont en conséquence encore actuelles. De plus, il faut rappeler que les étudiants de la HEP sont tenus de réussir l'examen de théorie musicale, ce qui n'était pas le cas à l'École normale, où le diplôme était octroyé en fonction de la moyenne des résultats disciplinaires. Ainsi, on pouvait imaginer qu'un étudiant réussisse son diplôme d'enseignant en compensant son échec en musique par la réussite d'autres disciplines.

- **Item 9**

C'est donc pour cet item que la différence entre les participants en fonction de la formation suivie semble la plus importante. En effet, sur les 17 participants ayant suivi la HEP, seulement 3 participants ont coté entre 1 et 3 pour cet item. Comme précisé plus haut, l'aisance déclarée des participants issus de la HEP à proposer une approche plus créative de l'EMU semble se retrouver également chez les participants plus jeunes de l'échantillon. En effet, l'improvisation est un domaine de l'EMU particulièrement développé ces dernières années, et qui semble avoir été omis de la formation antérieure. Il est finalement frappant de constater que deux participantes issues de la HEP (P31H, L320; P37H, L291) font explicitement référence à leur formation HEP pour déclarer qu'elles estiment avoir les clefs didactiques et méthodologiques à leur disposition dans ce type d'activité.

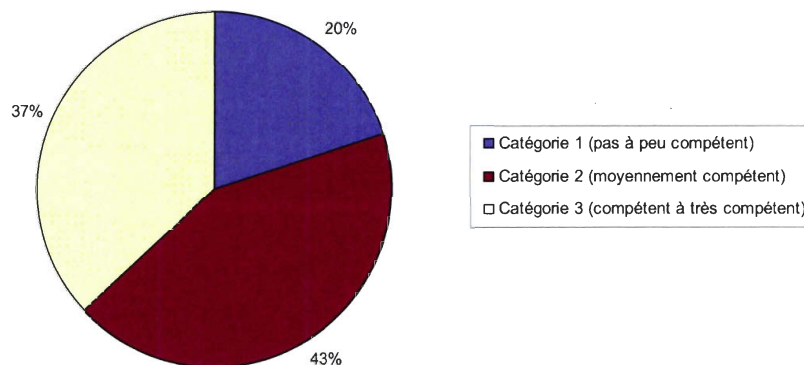
## 5. Discussion et conclusion

### 5.1. Réponses à la première question de recherche

À la question de pouvoir déterminer les représentations de compétences pour enseigner la musique des enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne, il est possible, à l'issue de cette recherche, de suggérer un certain nombre de réponses.

Les résultats ont révélé qu'il semble cohérent d'élaborer la catégorisation des participants à l'observation en fonction du sentiment de compétences globale obtenu à partir des valeurs pivots de l'évaluation faite par les experts. Ces catégories ainsi créées ont été nommées *catégories réelles du SdC*. Par extrapolation, si ces valeurs pivots sont utilisées pour l'ensemble des participants ( $N = 184$ ), les résultats suggèrent que 20% des enseignants ne se sentent pas ou peu compétents, 43% moyennement compétents et 37% compétents ou très compétents. La Figure 25 illustre ces données.

**Figure 25 :** Répartition des participants en fonction des catégories réelles du SdC



Si ces données obtenues par extrapolation s'avèrent correspondre à la réalité, alors il est possible de répondre à la première question de recherche en déclarant que, globalement, les généralistes enquêtés se sentent plutôt compétents pour enseigner la musique. Cela infirme le deuxième présupposé à l'origine des questions de recherche. En effet, il n'est pas possible de déclarer, à l'issue de cette recherche, que les généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne ont tendance à se dévaloriser quant à leurs

compétences pour enseigner la musique. Mais en l'absence de recherches préalables à ce sujet auprès de la population à l'étude, il n'y avait aucun moyen de partir d'un présupposé différent, puisque la majorité des études menées auprès de généralistes d'autres régions l'affirment. En effet, ces études ont révélé que la plupart des généralistes ne se sentent pas compétents pour enseigner la musique. Le fait que ces résultats ne rejoignent que peu d'études antérieures pourrait confirmer la supposition initiale de cette recherche qui stipule que le terme *généraliste* n'a pas la même implication de compétence pour l'enseignement de la musique d'une région à l'autre, et que la formation des généralistes des écoles francophones du canton de Berne se situe véritablement à mi-chemin entre une formation minimale et une formation de spécialiste. Par contre, on constate que ces résultats semblent très proches de ceux de la recherche de Picerno (1970b). En effet, dans son enquête, seuls 22% des généralistes ne se sentaient pas compétents pour enseigner la musique. Il serait alors intéressant de connaître le contenu de la formation proposée dans l'État de New York au début des années soixante pour les généralistes de l'étude de Picerno.

Selon Barnes & Shinn-Taylor (1988), Holden & Button (2006) et Mills (1989), l'Éducation musicale est la discipline scolaire pour laquelle les généralistes se sentent en règle générale le moins à l'aise. Les résultats de la présente étude atténuent cette constatation, puisqu'ils révèlent sans équivoque que ce sont les Activités créatrices textiles (ACT) qui représentent la discipline la plus problématique pour les généralistes enquêtés. Il faut toutefois préciser que les ACT ne sont pas mentionnées par les autres études. Ainsi, si on met cette discipline de côté, on constate que la musique fait en effet partie des disciplines pour lesquelles les participants se sentent le moins compétents. Nonobstant, quelques nuances semblent s'imposer.

Une différence importante est apparue dans le sentiment de compétences des participants en fonction du fait qu'ils enseignent ou non les disciplines. Les résultats suggèrent en effet que les généralistes qui enseignent une discipline se sentent globalement assez compétents pour le faire. Le Français et les Mathématiques sont alors les deux disciplines pour lesquelles ils se sentent nettement le plus compétents, alors que l'Éducation musicale fait effectivement partie des disciplines pour lesquelles ils se sentent un peu moins compétents. Lorsque l'on considère le sentiment de compétences des participants pour les disciplines qu'ils n'enseignent pas, on constate alors que l'Éducation musicale – si on exclut les ACT – est la discipline pour laquelle ils se sentent le moins compétents. Il

faut préciser que le sentiment de compétences pour enseigner l'Allemand est alors très proche.

Les résultats révèlent en outre qu'une corrélation significative ( $r = .50^{**}$ ) apparaît entre le sentiment de compétences et le fait d'enseigner la musique, ce qui rejoint la constatation de Garretson (1976). C'est d'ailleurs la discipline pour laquelle la corrélation entre le SdC et le fait de l'enseigner est la plus forte. Toutefois, alors que l'étude de Barnes & Shinn-Taylor (1988) révélait que les enseignants qui ne se sentent pas compétents pour enseigner la musique font tout pour éviter de l'enseigner, il n'y a pas lieu d'affirmer ici que les participants qui enseignent la musique – mais ne se sentent pas compétents pour cela – cherchent toute occasion pour remplacer cette leçon par une autre discipline.

Ce que les résultats révèlent également, c'est que le sentiment de compétences des participants pour enseigner la musique dépend d'une multitude de facteurs. Il semble même que ces facteurs soient particulièrement complexes en comparaison avec ceux qui sont mentionnés pour les autres disciplines. Ces facteurs permettent de faire ressortir le profil type du généraliste qui se sent compétent. Celui-ci

- (1) manifeste beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme pour la musique et pour son enseignement<sup>49</sup>,
- (2) présente un solide arrière-plan musical<sup>50</sup>,
- (3) exerce une pratique personnelle vivante de la musique<sup>51</sup>,
- (4) est capable d'accompagner à l'instrument,
- (5) fait preuve d'une bonne confiance en ses capacités<sup>52</sup>,
- (6) est autonome pour préparer ses leçons et trouver des ressources stimulantes pour son enseignement,
- (7) prend du temps pour préparer ses leçons<sup>53</sup>,
- (8) ne souffre pas de la comparaison avec les compétences des autres collègues<sup>54</sup>,
- (9) a vécu des expériences et des événements musicaux marquants et stimulants dans sa propre scolarité ou en dehors<sup>55</sup>,

---

<sup>49</sup> Ce facteur rejoint les résultats de recherches présentés par Jeanneret (1996).

<sup>50</sup> Ce facteur rejoint les résultats des études d'Auh (2004) et Siebenaler (2006).

<sup>51</sup> Ce facteur rejoint les résultats des études de Holden & Button (2006) et Tom (2004).

<sup>52</sup> Ce facteur rejoint les résultats de recherches présentés par Goodman (1985, cité par Vandenberg, 1991).

<sup>53</sup> Ce facteur rejoint les résultats des études de Jeanneret (1996) et Rusell-Bowie (1993).

<sup>54</sup> Ce facteur rejoint les résultats des études de Holden & Button (2006) et Mills (1989), et confirme la théorie de Festinger (1954) et Bandura (2003).

(10) estime que sa formation a complété son arrière-plan musical<sup>56</sup> de façon adéquate et

(11) a vécu des expériences positives d'enseignement de la musique<sup>57</sup>.

On constate alors que le sentiment de compétences des participants a tendance à diminuer en fonction du nombre de facteurs problématiques pour eux.

- ***Sentiment de compétences lié aux objectifs du Plan d'études (1994)***

Les résultats ont révélé chez les participants qui ne se sentent pas ou peu compétents pour enseigner la musique une tendance qui confirme le phénomène décrit par Bandura (2003) au sujet de l'ambiguïté de la tâche ou des objectifs imprécis. En effet, il appert que ces participants s'évaluent plus positivement avant de prendre conscience des différentes compétences requises par les objectifs du Plan d'études (1994) qu'après. Cela suggère par conséquent que plusieurs de ces participants n'ont pas cherché jusqu'alors à connaître ce que le Plan d'études attendait d'eux. En l'absence de cette prise de conscience, ils jugent de leurs aptitudes en fonction d'objectifs personnels ou confus, ce qui peut générer une surévaluation de leurs compétences. À l'inverse, les résultats révèlent que les participants qui éprouvent de l'aisance pour enseigner la musique, se sentant vraisemblablement confirmés dans leur pratique et leurs compétences à la lecture des objectifs, ont alors tendance à augmenter leur score du sentiment de compétences.

Un autre phénomène décrit par Bandura (2003) semble également être confirmé par les résultats de cette étude, à savoir la tendance qu'ont les enseignants à juger de leur efficacité personnelle dans une activité nouvelle pour eux en fonction de leurs capacités perçues dans des situations qu'ils considèrent semblables. En effet, on constate que les participants qui ne se sentent pas compétents pensent qu'ils ne le sont pas non plus dans des activités pourtant jamais enseignées par eux jusque-là, alors que l'inverse est apparu chez les participants qui se sentent globalement compétents. Ce phénomène s'est dévoilé de manière particulièrement exacerbée dans le domaine de l'improvisation musicale et de la direction d'un ensemble d'enfants qui musiquent.

---

<sup>55</sup> Ce facteur rejoint les résultats de l'étude d'Auh (2004).

<sup>56</sup> Ce facteur rejoint les résultats des études d'Auh (2004), Austin (1995), Holden & Button (2006), Mills (1989) Stein (2002) et Vandenberg (1991).

<sup>57</sup> Ce facteur rejoint les résultats de l'étude de Moore (1990).

À l'issue de cette recherche, il est possible de déclarer que les participants qui ne se sentent globalement pas compétents pour enseigner la musique ont ce sentiment d'incompétence dans chacun des domaines proposés par le Plan d'études. De même, ceux qui se sentent globalement compétents ont ce sentiment dans tous les domaines. Quelques nuances apparaissent cependant. Il semble en effet que ceux qui ne se sentent pas compétents ont de la difficulté particulièrement à l'idée de devoir diriger un ensemble d'enfants qui musiquent et proposer des activités d'invention et d'improvisation musicale. Les participants qui se sentent globalement compétents émettent juste une petite réserve pour le domaine de l'improvisation, spécialement les enseignants plus âgés. Les participants qui se sentent moyennement compétents suivent une tendance médiane entre les deux catégories, tout en étant notamment plus proches des participants qui se sentent compétents lorsqu'il s'agit de se considérer comme un exemple pour les élèves dans sa manière de chanter.

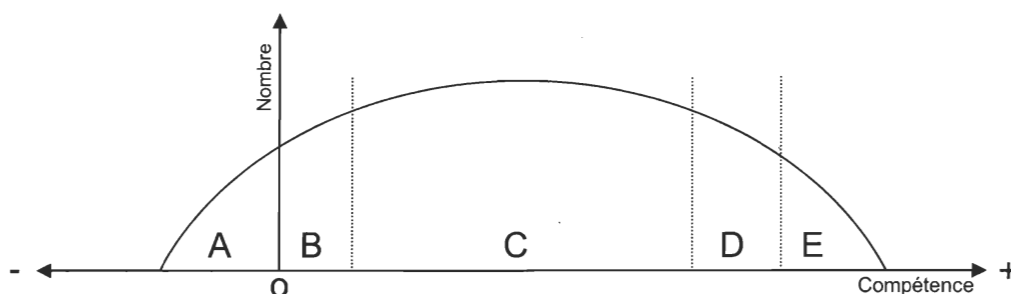
Il appert finalement que les participants qui ne se sentent pas ou peu compétents estiment qu'ils seraient plus à l'aise s'ils étaient capables notamment d'utiliser un instrument – particulièrement d'accompagnement – dans le cadre de leur enseignement et s'ils avaient plus de ressources à disposition leur permettant de proposer des leçons intéressantes malgré le peu de temps qu'ils peuvent consacrer à leur préparation.

## 5.2. Réponses à la deuxième question de recherche

La deuxième question de recherche visait à déterminer les compétences réelles des enseignants primaires des écoles francophones du canton de Berne.

En reprenant le résultat des questionnaires, on constate que 15% des participants déclarent n'avoir jamais eu de pratique musicale, 52% uniquement avant leur formation, 13% depuis leur formation et 20% avant et après leur formation. De plus, les résultats de l'évaluation indiquent que la pratique musicale est fortement corrélée aux compétences réelles des participants. Ainsi, en extrapolant les données suggérées par l'évaluation des participants à l'observation, il est possible de répondre à la question en déclarant qu'une distribution normale des enseignants semble apparaître selon la Figure 26.

**Figure 26 : Distribution des enseignants en fonction de leur compétence réelle**



(A) Le secteur A représente les généralistes qui ne sont pas compétents. Ils sont caractérisés par un manque évident d'aisance en musique, tant en termes de savoir-faire que de connaissances. Leur savoir-agir dans une situation d'enseignement apparaît particulièrement problématique, puisque le manque de compétences musicales se révèle également par des faiblesses pédagogiques et didactiques. De plus, les trois facteurs développés par Le Boterf (2004) définis en termes de savoir-agir, de vouloir-agir et de pouvoir-agir apparaissent peu développés chez ces enseignants. Il semble difficile d'espérer que ces généralistes puissent enseigner la musique de manière acceptable. Il ressort que seul un petit nombre d'enseignants appartiennent à ce secteur. Dans l'échantillon pour l'observation, deux enseignants sur 14 ont été ainsi qualifiés d'incompétents. Il est fort probable que la majorité des enseignants qui ont déclaré n'avoir jamais eu de pratique musicale se retrouvent dans ce secteur. Ainsi, il est raisonnable d'estimer

que le taux d'enseignants appartenant à cette catégorie doit se situer entre 10% et 15% de la population à l'étude.

- (B) Le secteur B représente les généralistes considérés comme peu compétents. Ils manifestent des faiblesses musicales évidentes, mais pourraient pallier leurs difficultés en développant davantage le vouloir-agir. En effet, ces généralistes ne semblent pas particulièrement se préoccuper des exigences du Plan d'études (1994) et se satisfont visiblement d'un contenu minimal et peu stimulant sur le plan des apprentissages. Il est raisonnable d'estimer que le taux d'enseignants qui appartiennent à cette catégorie doit également se situer entre 10% et 15% de la population à l'étude.
- (C) Le secteur C représente les généralistes considérés comme moyennement compétents. Un grand nombre de généralistes – peut-être la moitié des enseignants primaires – ont développé de telles compétences pour enseigner l'Éducation musicale. Ils démontrent des capacités pour animer des leçons de musique en faisant chanter les élèves et en effleurant la musique, sans pouvoir toutefois l'enseigner de manière intégrative et dans toutes ses dimensions. Ces généralistes semblent surtout présenter la musique sous son aspect récréatif, à l'instar des généralistes issus d'autres études (Australian Government, 2005; Bresler, 1994; Morin, 1994; Tom, 2004). Il est fort probable que la majorité des participants déclarant avoir eu une pratique musicale uniquement avant leur formation se situent dans les secteurs B et C.
- (D) Le secteur D représente les généralistes considérés comme compétents. Ils ont développé des capacités particulières pour la musique et savent accompagner les chants avec aisance à l'aide d'un instrument. Ils se caractérisent particulièrement par un enthousiasme communicatif pour la musique et son enseignement. L'intérêt qu'ils ont pour cette discipline les porte à chercher des ressources diverses et à proposer une variété d'activités qui permettent aux élèves de vivre plusieurs expériences significatives à travers la musique. Il ne leur manquerait pas grand-chose pour devenir très compétents. À l'instar des enseignants du secteur B, on peut raisonnablement estimer que 10% à 15% de la population des enseignants primaires peuvent ainsi être qualifiés de compétents.



(E) Le secteur E représente les généralistes considérés comme très compétents. Ils ont développé une expertise qui les rendrait capables de fonctionner comme spécialistes en Éducation musicale. Leur maîtrise personnelle de la musique dans toutes ses dimensions leur permet de proposer aux élèves des leçons très riches qui abordent la musique de manière intégrée et enthousiasmante. Les élèves vivent un véritable apprentissage de la musique et peuvent objectiver les notions apprises. Le nombre d'enseignants de ce secteur ne semble pas être très élevé, mais doit vraisemblablement se situer autour de 10% à 15% de la population. Il est fort probable que ce soit surtout les enseignants ayant déclaré avoir une pratique musicale importante et vivante qui se trouvent dans les secteurs D et E. Dans l'échantillon pour l'observation, deux enseignants sur 14 ont été ainsi qualifiés de très compétents.

### 5.3. Réponses à la troisième question de recherche

La troisième question de recherche visait à déterminer la relation qui apparaît entre les représentations de compétences et les compétences réelles. Être capable de répondre à cette question permet alors d'estimer la compétence réelle d'un enseignant à partir de ses représentations de compétences. Il est évident que cette estimation ne peut être que suggérée, puisqu'elle est générée par l'extrapolation de données obtenues avec un échantillon restreint ( $n = 14$ ) d'enseignants. Mais puisque cet échantillon est représentatif de la population à l'étude sur le plan de la majorité des variables, il semble raisonnable d'accepter la tendance suggérée par induction.

Alors que plusieurs études aboutissent à la constatation du fait que les généralistes se dévalorisent, il semble qu'une tendance différente se révèle chez les généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne. En effet, les résultats révèlent que les enseignants de cette recherche reflètent en général une opinion d'eux-mêmes assez clairvoyante ou légèrement optimiste. Il faut souligner que les différentes corrélations bivariées apparues entre l'évaluation des experts et les représentations des enseignants sont remarquables ( $r$  entre  $.57^*$  et  $.66^*$ ). Une seule des participantes (P16) à l'observation a été évaluée plus compétente que ce qu'elle déclare elle-même. Ces résultats rejoignent alors la théorie de Bandura (2003) sur la croyance optimiste en l'efficacité personnelle. Il faut rappeler que ces apparentes discordances entre les représentations et la réalité correspondent à une nécessité, puisque ces croyances optimistes « accroissent les

aspirations et soutiennent la motivation » (p. 113) des enseignants. De plus, comme décrit plus haut, la croyance optimiste peut également survenir chez les enseignants qui considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement, sans prendre en compte tous les domaines d'activités proposés par le Plan d'études (1994). Il appert alors que le jugement des experts est en discordance avec leurs représentations.

L'étude de Holden & Button (2006) a révélé un lien significatif entre la pratique musicale personnelle des enseignants et leur sentiment de compétences pour enseigner la musique. Dans le cas de la présente recherche, il semble qu'une tendance légèrement différente apparaît. En effet, le sentiment de compétences donne l'impression d'être lié surtout à l'arrière-plan des participants, même si celui-ci date de leur enfance. Cet arrière-plan apparaît particulièrement prégnant, quel qu'il soit. À l'évidence, les généralistes qui n'ont pas d'arrière-plan ou qui ont vécu une expérience négative avec la musique se perçoivent peu compétents, voire incompetents. Il semble alors que ces représentations n'évoluent que peu au fil des ans, même si les enseignants ont vécu par la suite des expériences positives d'enseignement de la musique ou s'ils ont développé une pratique musicale personnelle. Le cas de la participante 16, jugée plus compétente que ce qu'elle estimait, est particulièrement frappant à ce sujet : elle-même déclare qu'elle devrait revoir son propre jugement, mais que le traumatisme vécu lors de sa formation initiale continue à marquer la confiance qu'elle a en ses compétences. Similairement, certains enseignants ont développé un sentiment de compétences très favorable sur la base de leur arrière-plan solide, même s'ils n'ont plus eu de pratique musicale importante par la suite. Il est envisageable de penser que ces enseignants cherchent alors à réduire leur dissonance cognitive en se surévaluant (Harmon-Jones & Mills, 1999). La prégnance et l'immuabilité potentielle des représentations de compétences ont été soulignées également dans les études d'Austin (1995) et de Jeanneret (1997). Et pourtant, les résultats montrent que la compétence réelle est supérieure chez les participants ayant une pratique musicale vivante et actuelle, même si l'arrière-plan n'est pas solide.

En conclusion, ces résultats suggèrent que les représentations de compétences des généralistes peuvent être assez proches de leurs compétences réelles. Toutefois, il y a de fortes chances de voir apparaître des généralistes qui se surévaluent, notamment s'ils n'ont plus de pratique musicale effective ou s'ils considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement.

#### **5.4. Réponses à la quatrième question de recherche**

La quatrième question de recherche visait à déterminer s'il existe une différence significative entre les généralistes issus de l'ancienne formation et ceux issus de la HEP en ce qui concerne leurs compétences en enseignement de la musique. Il faut rappeler que la création des HEP avait notamment pour enjeu d'améliorer la qualité de la formation. A l'issue de cette recherche, il n'est pas possible de répondre précisément à la question relative aux différences apparaissant entre ces deux groupes sur le plan des compétences réelles. Toutefois, les résultats suggèrent quelques différences en ce qui concerne les représentations de compétences.

En premier lieu, il est permis de constater que les généralistes issus de la HEP ne se sentent pas moins compétents que les autres généralistes. Cette constatation est particulièrement remarquable lorsque l'on considère que la formation musicale à la HEP est moins importante sur le plan quantitatif que celle de l'École normale. Il est donc fort probable que l'augmentation des exigences à la HEP ait compensé la diminution de la formation.

Les résultats ont révélé en outre une légère différence en faveur des enseignants issus de la HEP sur le plan de l'effet décrit plus haut de la considération des différents objectifs du Plan d'études (1994). Effectivement, le sentiment de compétences semble augmenter chez les enseignants de la HEP après qu'ils ont pris connaissance des différentes compétences requises, alors qu'il a tendance à diminuer chez ceux issus de l'École normale. Cela pourrait indiquer que la formation à la HEP a peut-être amélioré la formation des enseignants en lien avec les objectifs du Plan d'études. Et cette amélioration semble particulièrement se révéler pour les objectifs plus complexes de l'Éducation musicale, à savoir la capacité à enseigner un chant polyphonique, à utiliser le mouvement dans son enseignement, à connaître les éléments fondamentaux de la théorie musicale et à proposer des séquences d'invention et d'improvisation musicale.

Il faudra toutefois réévaluer l'amélioration évoquée lorsque la région à l'étude disposera de plus d'enseignants issus de la HEP.

## 5.5. Modèle à prôner

A l'origine de cette étude, la question s'est posée au sujet du modèle d'enseignant à prôner. Quatre modèles ont été décrits, à savoir (1) le généraliste, (2) le spécialiste, (3) le généraliste assisté du spécialiste et (4) le semi-généraliste. Il appert, à l'issue de cette recherche, qu'il n'est pas possible de rejeter catégoriquement un seul de ces modèles. Toutefois, les résultats suggèrent que (1) la majorité des participants prônent eux-mêmes le modèle du généraliste, (2) ils ne souhaitent pas être libérés de l'EMU par un spécialiste et (3) ils estiment qu'un généraliste peut – moyennant certaines conditions – dispenser un enseignement de la musique acceptable. L'étude révèle en outre que la majorité des enseignants de l'échantillon peuvent enseigner la musique, mais qu'ils ne sont pas suffisamment à l'aise pour l'enseigner dans une approche intégrative et globale qui l'aborde dans son essence. Cependant, les résultats montrent également que certains généralistes ne sont effectivement pas capables, à l'heure actuelle, de donner un enseignement musical de qualité. D'autres, par contre, semblent y exceller et présentent des qualités comparables à celles d'un spécialiste. Par conséquent, faire un constat d'échec du modèle du généraliste irait à l'encontre des résultats de cette étude. Il n'est pas possible non plus d'affirmer que le spécialiste doit remplacer les généralistes.

Peut-on alors prôner le modèle du semi-généraliste ? On pourrait argumenter en faveur de celui-ci au travers du constat que la grande majorité des généralistes, dans les faits, n'enseignent qu'environ la moitié des disciplines du curriculum scolaire et se sentent globalement compétents pour enseigner ces disciplines-là. Mais il faut rappeler que le choix de ces disciplines s'est fait prioritairement en fonction des possibilités et des demandes de l'école dans laquelle ils enseignent. Les résultats ne permettent pas de déceler les effets collatéraux qu'entraînerait ce modèle pour les disciplines peu dotées, à l'instar de l'Éducation musicale. En effet, il subsiste qu'en réalité la majorité des généralistes sont des semi-généralistes en aval des besoins de l'école, et non en amont. Il faut également considérer qu'ils ont été spécifiquement formés comme des généralistes, même si, dans la pratique, ils n'enseignent pas toutes les disciplines, et que la grande majorité d'entre eux ne souhaitent pas voir apparaître un modèle de semi-généraliste. Peu d'arguments en faveur de ce modèle émergent effectivement de l'étude.

Par contre, à l'issue de cette recherche, il semble que le modèle du généraliste assisté d'un spécialiste révèle des perspectives très cohérentes. En effet, il appert que la situation

actuelle ne permet pas à la musique d'être enseignée de manière adéquate dans la plupart des cas. Pourtant, dans l'ensemble, il n'est pas possible de conclure à une causalité de manque de compétences de la part de ces enseignants. Ce sont surtout des facteurs explicatifs liés aux ressources qui émergent, à savoir notamment le manque de temps, le manque de compréhension des enjeux de l'EMU, le manque de connaissances méthodologiques et didactiques, le manque de connaissances précises de la musique, le manque d'habiletés d'accompagnement et, finalement, le manque de connaissance et le non respect des objectifs du Plan d'étude (1994). Par contre, on constate que les avantages de l'enseignement dispensé par le généraliste sont confirmés, à savoir notamment sa flexibilité potentielle pour intégrer la musique à tout moment du curriculum et celle de proposer un enseignement interdisciplinaire, sa connaissance précise du développement cognitif et psycho-affectif des élèves ainsi que sa présence régulière parmi eux augmentant la possibilité d'une gestion de classe harmonieuse. Ces résultats suggèrent ainsi le postulat bipartite suivant : il serait globalement dommageable pour la qualité de l'enseignement de la musique de (1) maintenir la situation actuelle, mais aussi de (2) remplacer le généraliste par un spécialiste. Par conséquent, le modèle précité de collaboration entre un spécialiste et le généraliste semble être le modèle idoine pour améliorer potentiellement la qualité de l'enseignement de la musique. Cette étude rejoint donc celles de Duling (2003), de Gamble (1988), de Holden & Button (2006), de Jeanneret (2006), de Mills (1989) et de Russell-Bowie (1993).

Quelques conditions semblent toutefois s'imposer pour que ce modèle puisse être efficace.

Le spécialiste doit pouvoir effectivement aider le généraliste. À cet égard, il semble primordial qu'il connaisse véritablement les enjeux de l'école primaire. Le parcours idéal du spécialiste pourrait être celui d'un généraliste ayant suivi une formation spécifique pour développer les compétences de spécialiste en musique. En effet, l'étude a révélé des généralistes susceptibles de développer aisément de telles compétences. La formation spécifique du spécialiste doit alors impérativement détailler les deux aspects complémentaires de son mandat, à savoir (1) les compétences d'intervention en tant que spécialiste dans la classe et (2) les compétences de soutien du généraliste. Les mandats du spécialiste et du généraliste sont ainsi complémentaires, le premier devant répondre de la qualité de l'enseignement musical, le second pouvant en assurer son intégration dans le curriculum global.

Les exigences de la formation musicale des généralistes ne se trouvent pas diminuées avec ce modèle. Pour que la qualité de l'enseignement soit atteinte, il semble impératif que le généraliste ait développé une aisance qui lui permette d'intégrer les éléments proposés par le spécialiste. À cet égard, le référentiel des compétences développé par Glover & Ward (1993) – présenté à la page 7 – semble correspondre aux visées envisageables de la formation de ces généralistes. Le postulat des auteurs est, en effet, que tout adulte devrait être en mesure de développer de telles compétences. Il s'agit alors de permettre aux étudiants de travailler autant sur leurs représentations de compétences que sur les habiletés qui sous-tendent ce référentiel.

## 5.6. Limites

Quelques limites à cette recherche doivent être mentionnées. En effet, il faut rappeler en premier lieu, à l'instar de Van der Maren (2003), que les données obtenues sont toujours relatives aux instruments de recherche et marquées par les faiblesses de ceux-ci. Or, trois instruments de recherche différents ont été utilisés pour cette étude : un questionnaire créé pour les besoins de la recherche, des entrevues semi-structurées menées par le chercheur et les observations filmées d'une leçon créée également pour les besoins de la recherche. Le maximum a été fait pour limiter les biais et les faiblesses engendrés par ces instruments, mais il est évident qu'il n'est pas possible de garantir l'absence totale de limites.

- **Les instruments de recherche**

Le questionnaire permettant surtout d'obtenir des données *provoquées*, il y a lieu de s'interroger pour savoir s'il donnait véritablement la possibilité aux participants de répondre uniquement à la question de recherche. Les entrevues ont révélé en effet que des items étaient sujets à interprétation personnelle. Le problème principal qui semble alors apparaître réside dans le fait que l'objet de la recherche était avant tout de *susciter* des données et non de les *provoquer* (Van der Maren, 2003). De plus, même si plusieurs précautions ont été prises pour s'assurer de la validité du questionnaire, il est évident que la théorie préalable nécessaire à sa création n'a été abordée qu'en surface. Toutefois, plusieurs analyses ont notamment permis de confirmer que la consistance interne des items du questionnaire est élevée, ce qui permet d'estimer rétroactivement que la validité de l'instrument de recherche semble acceptable.

Il est également légitime de s'interroger sur la validité des réponses obtenues au sujet du sentiment de compétences des participants pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire afin de s'assurer qu'elles n'aient pas été influencées par le fait qu'il s'agissait explicitement d'une recherche sur les compétences en Éducation musicale, menée de surcroît par un didacticien de cette discipline. Les données obtenues montrant les différentes particularités du sentiment de compétences des participants auraient-elles été identiques si le questionnaire avait été neutre sur le plan des disciplines ? La seule réponse possible actuellement à cette question peut être suggérée à partir de la constatation du fait que des résultats comparables ont été obtenus dans la recherche de Barnes & Shinn-Taylor (1988) dont l'objet était d'enquêter sur le sentiment de

compétences des généralistes pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire, sans se soucier d'une discipline plus particulièrement.

Les entrevues semi-dirigées ont été menées par le chercheur. Même si un effort considérable a été fait pour ne pas induire ou influencer les réponses des participants, il est évident que le risque de tels biais ne peut être totalement écarté. De plus, même si les entrevues ont permis de susciter les données, il appert que les questions pouvaient être posées selon un principe de maïeutique, c.-à-d. de susciter des réponses auxquelles les participants eux-mêmes n'auraient pas forcément pensé.

L'observation porte en elle des limites évidentes. D'une part, le fait de ne voir qu'une seule leçon risquait de générer une microanalyse susceptible de faire perdre de vue la perception de la situation habituelle; en effet, le risque de provoquer des attitudes atypiques de la part de l'enseignant ou de l'intimider était bien réel. D'autre part, la leçon ayant été créée par le chercheur, il se peut que son caractère exceptionnel ait provoqué des compétences inhabituelles chez l'enseignant, d'autant plus que celui-ci se savait observé. Il s'est en effet avéré que plusieurs participants ont admis avoir consacré beaucoup de temps – plus qu'habituellement – à préparer la leçon. De plus, la présence de la caméra augmentait potentiellement le facteur stress de la personne observée, a fortiori si une personne supplémentaire était présente pour filmer. Toutefois, pour limiter le caractère possiblement stressant de cette situation, plusieurs solutions ont été proposées aux participants (présence préalable de la caméra pendant quelques jours, participant filmant lui-même la leçon, ou une personne de son choix, ou le chercheur lui-même).

Finalement, l'évaluation de la compétence réelle est fondamentalement caractérisée par un biais conceptuel puisque la compétence réelle n'est perceptible que par le détour de ses manifestations. Cela signifie qu'il y a par définition une obligation d'interprétation subjective des manifestations observables de la compétence. Pour gagner en objectivité, l'évaluation s'est faite selon le principe de l'intersubjectivité, en procédant par consensus et en prenant en compte uniquement les scores des experts qui obtenaient un accord interjuge acceptable. Différentes analyses ont permis de vérifier la validité de cette évaluation, mais il appert qu'elle relève plus d'une interprétation apparemment cohérente que d'un jugement absolu.



- **Les participants**

Une des limites importantes de cette étude réside dans le nombre restreint de participants ayant répondu au questionnaire. En effet, le taux de réponse est d'environ 25%. Toutefois, il a été souligné que ce taux est potentiellement plus élevé eu égard aux caractéristiques des participants. Il n'en demeure pas moins qu'une grande partie des enseignants des écoles primaires francophones du canton de Berne n'ont pas répondu. Il est néanmoins raisonnable de penser que les réponses proviennent de participants ayant des caractéristiques comparables à l'ensemble de la population à l'étude sur le plan de la majorité des variables. Par ailleurs, on peut imaginer que les enseignants n'étant pas vraiment à l'aise avec l'informatique étaient moins enclins à répondre, puisque le questionnaire ne se remplissait qu'en ligne. Cependant, on peut espérer (1) que le nombre de ces enseignants-là n'est pas très important, et (2) qu'ils ne présentent pas de caractéristiques communes et exceptionnelles sur le plan de leurs compétences pour enseigner la musique.

De plus, il est important de souligner que le chercheur n'est pas inconnu de la majorité des enseignants. En effet, il s'en trouve plusieurs parmi eux qui ont été formés par lui, soit à l'École normale, soit à la HEP, soit en formation continue. Il se peut donc que les réponses des participants soient biaisées par cette réalité, malgré le principe de l'anonymat du questionnaire. De ce fait, les anciens étudiants peuvent avoir répondu soit trop positivement pour ne pas décevoir leur ancien formateur, soit trop négativement pour signifier que les exigences de la formation étaient inatteignables. Il est cependant important de souligner que plusieurs des anciens étudiants ayant eu une formation musicale difficile ont accepté de répondre à la démarche en se déclarant même disponibles pour rencontrer le chercheur. De plus, certains participants sont des collègues qui accueillent les étudiants de la HEP ou des enseignants avec lesquels le chercheur a collaboré pour des projets musicaux. Ainsi, le biais lié notamment au concept de désirabilité sociale ne peut pas être totalement écarté de cette recherche.

Finalement, comme souligné plus haut, l'observation s'est faite à partir d'un échantillon restreint de volontaires ( $n = 14$ ). La généralisation des résultats est donc périlleuse, voire impossible. Il est néanmoins raisonnable d'estimer que ces données suggèrent une tendance qui peut être considérée comme le reflet d'une certaine réalité généralisable, d'autant plus qu'elles ne semblent pas fondamentalement contredire le sens commun, les observations anecdotiques ainsi que les déclarations verbales des participants. En

l'absence d'études préalables sur ce sujet, ces résultats fournissent conséquemment des données et des pistes de réflexion qui pourront être utiles pour d'autres études.

## 5.7. Conclusion

À l'issue de cette étude, il est bon de porter un regard rétrospectif sur le chemin parcouru depuis les premières conceptualisations de l'objet de recherche. Initialement, le chercheur ne disposait que de son expérience de formateur d'enseignants, d'observations anecdotiques, du sens commun, d'avis formulés çà et là par les différents acteurs du milieu de l'enseignement et d'études similaires menées dans d'autres pays pour considérer la situation de l'Éducation musicale dispensée par les généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne. Peu d'arguments empiriquement fondés pouvaient être proposés dans le cadre des réflexions actuelles au sujet des réformes de la formation et du profil des enseignants primaires. Or les données obtenues semblent précieuses à cet égard. Il serait bien évidemment souhaitable qu'elles soient augmentées, éprouvées et complétées par d'autres recherches, tant au sujet des représentations de compétences et des compétences réelles pour enseigner la musique que sur le plan de la question des compétences pluridisciplinaires du généraliste. Il serait également souhaitable de mener une étude similaire dans les régions où le spécialiste est responsable de l'Éducation musicale, à l'instar du Québec. C'est alors que les réflexions en cours pourraient être enrichies de données comparant des modèles existants en partant de questions et de méthodes de recherche semblables.

Nonobstant, trente énoncés peuvent être formulés à l'issue de cette recherche :

- (1) Globalement, les enseignants généralistes des écoles primaires de langue française du canton de Berne semblent se sentir plutôt compétents pour enseigner la musique.
- (2) En comparaison avec les autres disciplines du curriculum scolaire, l'Éducation musicale fait partie de celles pour lesquelles les généralistes se sentent le moins compétents, surtout s'ils ne l'enseignent pas.

- (3) L'Éducation musicale est la discipline scolaire pour laquelle le sentiment de compétences pour l'enseigner semble être le plus fortement corrélé avec le fait de l'enseigner.
- (4) De manière générale les généralistes qui enseignent une discipline se sentent compétents pour le faire.
- (5) Les généralistes qui ne se sentent pas ou peu compétents pour enseigner la musique ont ce sentiment pour tous les domaines d'activité de l'Éducation musicale.
- (6) Les généralistes qui se sentent compétents pour enseigner la musique ont ce sentiment pour tous les domaines d'activité de l'Éducation musicale.
- (7) Le sentiment de compétences des généralistes pour enseigner la musique dépend d'une multitude de facteurs qui semblent plus complexes que ceux concernant d'autres disciplines.
- (8) Les enseignants semblent élaborer leurs représentations de compétences en estimant avant tout leur arrière-plan musical.
- (9) Beaucoup d'enseignants estiment que leur arrière-plan musical a davantage développé leurs compétences pour enseigner la musique que leur formation.
- (10) L'accompagnement à l'instrument est fortement plébiscité par les généralistes pour augmenter leur sentiment de compétences.
- (11) Les expériences de concerts, notamment dans le cadre d'une chorale, semblent significatives pour développer des bornes de références émotionnelles liées à la musique pour les généralistes.
- (12) La confiance en soi est un atout majeur pour enseigner la musique.
- (13) La majorité des généralistes manquent de ressources et de temps pour préparer leurs leçons d'Éducation musicale.

- (14) Il existe un lien significatif entre les représentations de compétences des généralistes et leurs compétences réelles, mais plusieurs enseignants ont tendance à se surévaluer.
- (15) Il est fort probable que les compétences réelles de la majorité des généralistes soient effectivement moyennes.
- (16) Beaucoup de généralistes enseignent la musique surtout sous son aspect récréatif.
- (17) Les enseignants ayant une pratique actuelle de la musique sont potentiellement plus compétents que ceux dont la pratique musicale est antérieure ou n'a jamais existé.
- (18) Les généralistes qui considèrent la musique avant tout sous son aspect récréatif ont tendance à surestimer leurs compétences pour enseigner cette discipline.
- (19) Les généralistes qui ne prennent pas en compte tous les objectifs du Plan d'études ont tendance à surestimer leurs compétences pour enseigner la musique.
- (20) L'invention et l'improvisation musicale sont un domaine de l'Éducation musicale particulièrement problématique pour les enseignants plus âgés ainsi que pour ceux qui ne se sentent globalement pas ou peu compétents.
- (21) Il est raisonnable d'admettre que peu d'enseignants sont totalement incompetents pour enseigner la musique.
- (22) Le sentiment de compétences pour enseigner la musique est faible chez les enseignants qui ne l'ont jamais pratiquée.
- (23) Les enseignants qui ne se sentent pas compétents pour enseigner la musique ont tendance à avoir vécu des expériences négatives, voire traumatisantes avec cette discipline.
- (24) Les enseignants qui ne se sentent pas ou peu compétents pour enseigner la musique considèrent que la direction d'un ensemble d'élèves qui musiquent est une activité particulièrement difficile pour eux.

- (25) Il apparaît que quelques généralistes ont développé une véritable expertise pour enseigner la musique.
- (26) Les généralistes compétents enseignent la musique dans toutes ses dimensions et dans une approche intégrative.
- (27) Les généralistes compétents manifestent beaucoup d'enthousiasme pour la musique et son enseignement.
- (28) Il semble que les enseignants issus de la HEP se sentent légèrement plus compétents que les autres enseignants pour enseigner la musique en fonction des différents objectifs du Plan d'études.
- (29) Il semble que la solution à prôner – qui pourrait potentiellement améliorer la qualité de l'enseignement de la musique à l'école primaire – est un modèle de collaboration entre le généraliste et le spécialiste.
- (30) Les généralistes ne souhaitent majoritairement pas être déchargés de l'enseignement de la musique.

## Post-scriptum

Qu'il me soit permis, à l'issue de cette recherche, d'ajouter quelques considérations personnelles. Je dois admettre que j'ai dû, tout au long de la démarche, lutter avec mon désir préconçu de voir cette étude aboutir au constat du fait que le modèle du généraliste est à prôner sans réserve. J'espérais, en effet, découvrir que les généralistes ont véritablement tendance à se dévaloriser, et qu'ils sont donc nettement plus compétents que ce qu'ils disent. Peut-être y avait-il en moi l'espoir secret de pouvoir considérer que la formation est suffisante pour développer des compétences idoines pour l'enseignement de la musique. Peut-être espérais-je également que la fameuse maxime de Sénèque – « Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas. C'est parce que nous n'osons pas qu'elles sont difficiles » – soit confirmée par cette recherche. J'aurais pu ainsi déclarer, preuves à l'appui, que tous les généralistes peuvent enseigner la musique, à condition qu'ils le veuillent bien et qu'ils acceptent de changer leurs représentations de compétences, ou précisément d'incompétence.

Mais j'ai dû moi-même modifier mes représentations. En effet, les résultats m'obligent à admettre que l'Éducation musicale dispensée dans les écoles primaires de langue française du canton de Berne n'est peut-être que rarement de qualité, même si les généralistes ont développé des compétences dépassant celles de la majorité des enseignants primaires des autres régions. Je dois admettre que les généralistes de cette étude ne semblent que rarement considérer la musique dans toutes ses dimensions et constater qu'elle est vraisemblablement enseignée surtout sous son aspect récréatif. Cependant, je ne peux pas en vouloir aux généralistes. En effet, l'aspect multifactoriel des compétences à développer pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité semble nécessiter beaucoup de temps et d'énergie de leur part. Et ce temps, ils ne l'ont pas. Pourtant, comme les résultats le révèlent, il ne manquerait pas grand-chose à la majorité de ces généralistes pour pouvoir proposer un enseignement riche, enthousiasmant et intégratif de la musique. De plus, les avantages de la musique enseignée de manière interdisciplinaire à tout moment du curriculum sont trop évidents pour se permettre d'y renoncer.

Je dois donc accepter l'idée qu'il me faudra être créatif pour convaincre les autorités du bien-fondé du modèle de collaboration entre le généraliste et le spécialiste. De plus, considérant que le spécialiste de l'Éducation musicale pour l'école primaire n'existe pas encore dans la région de cette étude, il faudra en admettre la formation et développer une réflexion approfondie à ce sujet.

Ce n'est donc qu'un commencement.

## Références

- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2005). Elementary educators' perceptions of elementary general music instructional goals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164, 61-69.
- Auh, M. (2004). Changes in perceptions of confidence in teaching music by preservice students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 11-18.
- Austin, J. R. (1995). Future classroom teachers' ability, self-perceptions, and attributional responses to failure in music: Do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 5, 6-15.
- Australian Government (2005). *National review of school music, Augmenting the diminished*. Department of Education, Science and Training. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : [http://www.amuse.vic.edu.au/PDFfiles/review\\_of\\_music.pdf](http://www.amuse.vic.edu.au/PDFfiles/review_of_music.pdf)
- Ball, C. H. (1986). Educating the specialist teacher of music. *Design for Arts in Education*, 87(6), 5-8.
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualisation and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136.
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.
- Ballard, D. L. (1990). Arts every day: The public elementary school curriculum. *Design for Arts in Education*, 91(6), 42-48.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris; Bruxelles : De Boeck.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf.
- Barnes, L. R., & Shinn-Taylor, C. (1988). Teacher competency and the primary school curriculum: a survey of five schools in North-East England. *British Educational Research Journal*, 14(3), 283-295.
- Berke, M., & Colwell, C. M. (2004). Integration of music in the elementary curriculum: Perceptions of preservice elementary education majors. *Update: Applications of research in music education*, 23(1), 22-33.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. In C. Gauthier, & M. Tardif (Eds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : G. Morin.

- Boyle, J. D., & Thompson, K. P. (1976). Changing inservice teachers' self-perceptions of their ability to be effective teachers of the arts. *Journal of Research in Music Education*, 24(4), 187-196.
- Bresler, L. (1994). Music in a double bind: instruction by non-specialists in elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 95, 30-36.
- Byo, S. J. (1997). *Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the National Standards for Music Education*, Ed.D., Florida Atlantic University.
- Calouste Gulbenkian Foundation. (1982). *The Arts in Schools*. London: Gulbenkian.
- CDIP (1997). *Des maîtres semi-généralistes aux degrés primaire et secondaire I*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (2007a). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : [http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS\\_f.pdf?ln=frversion=1](http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf?ln=frversion=1)
- CDIP (2007b). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS), Commentaires sur les diverses dispositions de l'accord*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : [http://edudoc.ch/record/24713/files/HarmoS\\_Kommentar\\_f.pdf?ln=frversion=1](http://edudoc.ch/record/24713/files/HarmoS_Kommentar_f.pdf?ln=frversion=1)
- CDIP (2007c). *Programme de travail de la CDIP*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. [En ligne]. Disponible le 2 février 2008 : [http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/LLTG/tgpro\\_f.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/LLTG/tgpro_f.pdf)
- CIIP (2004). *PECARO, Le plan cadre romand pour la scolarité obligatoire*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : [http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla\\_d\\_e\\_cad\\_rom\\_\\_PE/fichiers/03\\_pecaro.pdf](http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom__PE/fichiers/03_pecaro.pdf)
- CIIP (2007). *Convention scolaire romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : <http://www.ciip.ch>
- Cutiatta, R. (1992). The measurement of attitudes and preferences in music education. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 295-309). New York: Schirmer Books.
- Duling, E. (2003). Middle-level preservice classroom teachers' preparation to implement the National Standards for Music Education. *Contributions to music education*, 30(2), 11-28.
- Davies, C. (1994). 'I can't do Music – so we just sing'. In C. Aubrey (Ed.), *The Role of Subject Knowledge in the Early years of Schooling*. London: Falmer Press.



- Durand, C. (2003). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité* (Notes de cours et exemples). Montréal : Université de Montréal, Département de sociologie. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : <http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEUR9.pdf>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176.
- Gamble, S. (1988). The elementary classroom teacher: An ally for music education. *Music Educators Journal*, 76(1), 25-28.
- Garretson, R. L. (1976). *Music in childhood education* (2d. ed.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Gifford, E. F. (1993a). Why is pre-service training in music for generally primary teachers so unsuccessful ? *Queensland Reasercher*, 9(3), 28-35. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qj9/gifford.html>
- Gifford, E. F. (1993b). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33-46.
- Glover, J. & Ward, S. (1993). Changing Music. In J. Glover & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school: a guide for primary teachers* (pp.1-18). London; New York: Cassell.
- Harmon-Jones, E. & Mills, J. (1999). An Introduction to Cognitive Dissonance Theory and an Overview of Current Perspectives on the Theory. In J. Mills & E. Harmon-Jones (Eds), *Cognitive dissonance: progress on a pivotal theory in social psychology* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23, 23-38.
- Jeanneret, N. (1994). Teaching Music K - 6: Confidence and the preservice primary teacher. In *Proceedings of Australian Association for Research in Music Education Conference Proceedings*. Melbourne: AARME.
- Jeanneret, N. (1996). Competencies for generalist teachers: What do they need to teach music? *Australian Journal of Music Education*, 1, 1-10.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 133, 37-44.
- Jeanneret, N. (2006). The National Review of Music in Schools and the endless debate about music in primary schools. *Australian Journal of Music Education*, 1, 93 – 97.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Études Vivantes.

- Landsheere, G. d. (1964). *Introduction à la recherche pédagogique*. Paris : Colin.
- Lawson, D., Plummeridge, C. & Swanwick, K. (1994). Music and the National Curriculum in Primary Schools. *British Journal of Music Education*, 11, 3-14.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3e éd. modifié et augmentée). Paris : Éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J.P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault, & C. Lebel (Éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 169-179). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative, Fondements et pratiques*. Montréal : De Boeck.
- Maurice, J.-J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision. In P. Bressoux (Responsable de la note de synthèse), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, Note de synthèse pour Cognitive*, Paris : Programme École et Sciences Cognitives.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : [http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf)
- Moore, T. (1991). Perceptions and practices of kindergarten teachers regarding the role of music in the kindergarten curriculum (Doctoral dissertation, Indiana State University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 52, 0421A.
- Morin, F. L. (1994). Beliefs of pre-service and in-service early years/elementary classroom teachers regarding useful music course topics. Educational Resources Information Center (ERIC: ED 407 297, 51 pp.)
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants, tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

- Perrin, D. & Wentzel, B. (2007). *Profil des enseignant(e)s préscolaires et primaires de l'espace BEJUNE : entre polyvalence et spécialisation*. Communication présentée au Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Strasbourg. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Denis\\_PERRIN\\_168.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Denis_PERRIN_168.pdf)
- Picerno, V. J. (1970a). The role of the elementary classroom teacher and the music specialist: opinions of the music supervisor. *Journal of Research in Music Education*, 18(2), 99-111.
- Picerno, V. J. (1970b). Opinions of classroom teachers: a study of their role in the elementary music education program. *Journal of Research in Music Education*, 18(3), 248-256.
- Plummeridge, C. (1991). *Music education in theory and practice*. London: Falmer Press.
- Plan d'études pour les écoles primaires de langue française (1994). Berne : Éditions scolaires de l'État de Berne.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2<sup>nd</sup> ed. (pp. 102-119). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Russell-Bowie, D. (1993). Where is music education in our primary schools? *Research Studies in Music Education*, 1, 40-51.
- Saunders, T. C., & Baker, D. S. (1991). In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248-261.
- Siebenaler, D. (2006). Training teachers with little or no music background: too little, too late?. *Update: Applications of research in music education*, 24(2), 14-22.
- Smith, A. B. (1985). *An evaluation of music teacher competencies identified by the Florida music educators association and teacher assessment of undergraduate preparation to demonstrate those competencies*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, School of Music, Florida.
- Stein, M. R. (2002). *Music Courses for preservice elementary classroom teachers: factors that affect attitude change toward the value of elementary general music*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.
- Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire : Analyse des pratiques des enseignants*. [En ligne]. Disponible le 4 janvier 2009 : <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/2000/00rapp.htm>
- Taebel, D. K. (1990). An assessment of the classroom performance of music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 38, 5-23.
- Taebel, D. K. (1992). The evaluation of music teachers and teaching. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 310-329). New York: Schirmer Books.

- Temmerman, N. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21<sup>st</sup> century: an Australian point of view. *International journal of music education*, 24(3), 271-282.
- Tom, C. (2004). *A survey and analysis of music education in elementary school classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Vandenberg, G. C. (1991). *Northern California classroom teachers' perceptions of their preparation to teach music in grades two and five*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco.
- Ward, S. (1993). From the National Song Book to the National Curriculum. In J. Glover & S. Ward (Eds.), *Teaching music in the primary school: a guide for primary teachers* (pp.19-45). London; New York: Cassell.