

Sommaire

Remerciements	ii
Résumé.....	iii
Mots clés.....	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des annexes	iv
1. Introduction.....	1
2. Corps du travail	3
2.1. PROBLÉMATIQUE.....	3
2.1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	3
2.1.1.1 Définition du sujet.....	3
2.1.1.2 Place de l'éducation musicale à l'école	4
2.1.2 État de la question.....	6
2.1.2.1 L'enseignement musical à l'école.....	6
2.1.2.2 Évolution et changements de la formation et de l'enseignement musical	11
2.1.2.3 Formation professionnelle et personnelle des enseignants.....	12
2.1.2.4 Pratiques enseignantes pour faire apprendre une chanson	13
2.1.3 Question et objectifs de recherche	20
2.2. MÉTHODOLOGIE	21
2.2.1 Fondements méthodologiques	21
2.2.1.1 Recherche qualitative.....	21
2.2.1.2 Démarche compréhensive	21
2.2.1.3 Enjeu ontogénique	22
2.2.1.4 Objectif à visée heuristique	22
2.2.2 Nature du corpus.....	23
2.2.2.1 Moyens utilisés pour la collecte de données	23
2.2.2.2 Procédure et protocole de recherche	26
2.2.2.3 Choix de la population.....	27

2.2.3	Méthodes et techniques d'analyse des données	29
2.2.3.1	Transcription des entretiens	29
2.2.3.2	Procédés de traitement des données.....	29
2.2.3.3	Analyse thématique.....	29
2.3.	ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	30
2.3.1	Dans quels buts les enseignants apprennent-ils des chansons à leurs élèves ?	30
2.3.2	Quelles chansons sont apprises aux élèves ?	32
2.3.3	Quelles compétences sont nécessaires à l'enseignant pour enseigner une chanson en classe ?	35
2.3.4	Quel matériel est utilisé dans l'enseignement-apprentissage de chanson ?.....	37
2.3.5	Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour faire apprendre des chansons à leurs élèves ? Comment s'y prennent-ils dans l'utilisation de l'instrument et/ou du CD ?	39
3.	Conclusion	45
4.	Références bibliographiques	48
4.1.	Ouvrages	48
4.2.	Liens électroniques.....	50
5.	Annexes.....	I

1. Introduction

L'éducation musicale fait partie de l'enseignement dans le cursus scolaire. Si elle y a sa place, c'est parce qu'elle a son importance dans le développement des aptitudes des enfants. Soulas (2008) affirme que « la place de la musique dans la société actuelle est considérable. [...] La musique fait partie intégrante de la culture ; rien de la culture ne doit être étranger à l'école » (p. 1). En effet, enseigner l'art à l'école est un sujet actuel suivi par différentes recherches ou études et il fait office de débats dans la société actuelle.

Ainsi, l'enseignant va réaliser avec ses élèves différentes activités en lien avec le domaine musical. Il devra donc être en mesure d'apporter un enseignement de qualité, afin de mettre à disposition les conditions les meilleures, favorisant la progression des apprentissages de ses élèves.

Nous sommes actuellement en formation pour devenir enseignante primaire et les domaines artistiques nous intéressent tout particulièrement. Nous avons eu l'occasion de suivre des cours de piano durant plus d'une dizaine d'années, de participer durant trois ans à la chorale du lycée cantonal de Porrentruy ; de plus la musique était notre option spécifique au lycée. Grâce à cela, nous avons quelques bases musicales qui nous permettent d'avoir du plaisir dans ce domaine. Ainsi, nous apprécions chanter, jouer du piano, écouter de la musique. Au travers des quelques expériences vécues lors de notre pratique professionnelle, nous avons particulièrement aimé enseigner des chansons aux élèves.

En tant que future enseignante généraliste, nous serons continuellement confrontée à enseigner des chansons à nos élèves. C'est pourquoi nous aimerions avoir plus de connaissances à ce sujet, afin d'être en mesure d'offrir à nos futurs élèves le meilleur enseignement possible.

Ceci étant, les intérêts pratique et théorique de la réalisation de cette étude sont tout d'abord de cerner l'importance de l'éducation musicale en classe, d'identifier les différentes pratiques enseignantes, et finalement de saisir les enjeux de l'utilisation de l'instrument de musique et du CD dans l'apprentissage d'une chanson en classe.

Enseigner la musique ne signifie pas simplement « faire apprendre des chansons en classe ». Regardons ce qu'en disent Bertholet et Petignat dans leur méthodologie « À vous la musique » qui est encore actuellement celle utilisée officiellement dans les écoles suisses romandes, dans l'attente de nouveaux moyens d'enseignement romand (MER) lié au PER (Plan d'études romand) :

L'éducation musicale doit :

- rendre l'enfant sensible à la musique ;
- lui permettre de prendre conscience du phénomène sonore ;
- lui donner la possibilité d'exprimer ses sentiments ;
- lui apprendre à communiquer ;
- contribuer enfin à l'équilibre et au développement harmonieux de sa personnalité. (Bertholet & Petignat, 1985, p. 7)

De ce fait, la méthodologie « À vous la musique » va grouper l'enseignement musical à l'école primaire en trois sortes d'activités étroitement liées : la pratique du chant, la pratique de l'audition et de l'écoute dirigée ainsi que la pratique de l'intonation, du rythme et de l'invention. Chacune de ces activités est développée de manière séparée tout au long de la méthodologie ; mais pour cette étude, c'est la pratique du chant qui est la plus concernée. C'est pourquoi cet aspect sera étudié de manière plus ample que les autres activités.

Les pratiques enseignantes dans l'apprentissage d'une chanson en classe sont multiples. Nous allons les décrire de manière succincte ci-dessous. La difficulté pour l'enseignant est d'adapter son enseignement musical à toute la classe et d'utiliser les pratiques adéquates pour obtenir une progression des apprentissages de ses élèves.

La place de l'éducation musicale est actuellement un débat en vogue. « Les parents comptent beaucoup sur l'École pour aider leurs enfants à acquérir un bagage qui leur permettra de vivre heureux plus tard » (Soulas, 2008, p. 13). L'attente des parents vis-à-vis de l'école est importante et l'enseignant est garant de grandes responsabilités. Ainsi, l'image portée sur l'enfant est celle de l'élève qui doit apprendre beaucoup pour réussir à l'école et dans la vie. Les parents, qui perçoivent que les choses ne vont pas aussi vite ou aussi bien qu'ils l'avaient imaginé, deviennent inquiets et se demandent si l'institution fait bien son travail.

En conséquence, les activités artistiques qui leur semblent plus ludiques que les activités fondamentales, peut-être parce qu'elles sont davantage mises en valeur à l'école maternelle, leur paraissent moins utiles : est-il indispensable de « perdre du temps à faire de la musique » ? (Soulas, 2008, p. 14)

L'intérêt de cette recherche est de se renseigner sur les pratiques enseignantes concernant l'apprentissage d'une chanson, de les observer, les comparer et d'en discuter. Le but est d'apporter un enseignement de meilleure qualité possible au travers de différentes techniques d'enseignement, telles que le type d'accompagnement choisi, l'échauffement pratiqué, les gestes utilisés, etc. Ces différentes techniques seront développées plus loin dans la problématique (chapitre : *2.1.2.4 Pratiques enseignantes pour faire apprendre une chanson*).

L'enseignement d'une chanson n'a pas juste comme objectif chanter pour chanter, parce que le chant fait partie de la formation scolaire des élèves. L'enseignement de la musique a des visées prioritaires bien précises. Le développement des compétences chez les élèves sera étayé à plusieurs reprises dans cette recherche.

2. Corps du travail

2.1. PROBLÉMATIQUE

2.1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

2.1.1.1 Définition du sujet

Tout d'abord, il convient de distinguer enseignement musical et éducation musicale. Le premier est dispensé dans les écoles de musique et se veut plus spécialisé, alors que le second est intégré à l'éducation générale des élèves et à la polyvalence des professeurs des écoles. Cette étude va concerner l'éducation musicale, étant donné que la recherche s'intéresse à l'enseignement primaire et plus précisément à des enseignants généralistes.

« Au XXI^e siècle, tous les jeunes élèves ont rencontré la musique bien avant de rencontrer l'École » (Gaussin, 2009, p. 7). Dès la maternelle, l'éducation musicale leur sera enseignée dans les domaines de la voix et de l'écoute. La collection « Pas à pas en musique » selon Gaussin précise quatre directions d'apprentissage qui sont les suivantes : « chanter de manière expressive ; maîtriser un geste rythmique simple ; improviser de manière concertée ; acquérir des références culturelles » (p. 7).

Gaussin (2009) caractérise l'éducation de la musique selon six critères. Celle-ci doit tout d'abord être considérée comme un *jeu*, mélangé entre le plaisir de l'exécutant et la rigueur de l'exécution. La *répétition* est capitale pour la mémorisation et l'interprétation. Elle n'est pas du temps perdu, mais rassure les élèves et leur permet de voir leur propre progression. Le jeu musical propose de grandes possibilités de *variation* à différents niveaux, par exemple rythmique, gestuel, corporel ou instrumental. L'éducation de la musique est également caractérisée par la présence d'un *objet de référence culturelle* ; c'est-à-dire comptines, chansons ou œuvres musicales utilisées comme supports d'apprentissages. La présence d'une *émotion esthétique* est aussi une des caractéristiques. Celle-ci ne nécessite pas obligatoirement la venue d'un artiste particulier, mais peut simplement être apportée par l'enseignant qui chante naturellement devant ses élèves ou joue d'un instrument. Enfin, la *trace écrite* que garde l'élève est représentée de manière générale sous forme de cahier de musique contenant principalement les paroles et la partition musicale des chansons apprises.

La musique et l'écoute sont étroitement liées ; c'est pourquoi ces dernières vont à présent être développées selon les propos de Gaussin (2009). « L'écoute est l'obstacle de tout apprentissage. Enseigner la musique, c'est mettre en scène l'obstacle de l'écoute. Apprendre la musique, c'est le lever » (p. 9). Ainsi, les élèves vont développer deux postures d'écoutes. L'une a pour but d'interpréter (chanter, rythmer) et d'improviser, alors que l'autre posture est requise pour ressentir, écouter et interroger des sons produits par d'autres personnes. De ce fait, l'écoute et la pratique de la musique sont complémentaires ; les élèves vont devoir

affiner leur écoute pour progresser musicalement. Mais contrairement à ce que l'on pourrait croire, « l'écoute ne se construit pas spontanément en écoutant de la musique. [...] C'est l'exercice de sa voix qui introduit l'écoute du petit enfant » (p. 9). La communication avec les autres, la récitation de poésies ou de chansons sont nécessaires dans le développement de la voix et de l'écoute des petits, mais pas suffisant. « Ce sont les activités rythmiques coordonnées aux activités chantées qui vont affiner la qualité de l'écoute et faire advenir l'écoute intérieure des sons » (p. 9).

2.1.1.2 Place de l'éducation musicale à l'école

Soulas (2008), en tant que conseillère pédagogique, a été sensible à des réflexions qui tendaient à exclure de la classe les activités artistiques et en particulier la musique. Pour exemplifier ces propos, voici quelques discours rapportés : « *J'aime beaucoup, mais je n'ai pas le temps d'en faire, leur niveau est trop bas* » ou alors « *C'est trop beau, je ne saurai pas comment m'y prendre avec les enfants* » (p. 9). Soulas explique que « souvent ces assertions émanaient d'enseignants approuvés par certains parents parce qu'ils ne soupçonnaient pas l'importance des vertus éducatives des arts dont la musique fait partie » (p. 9). C'est à ce sujet-là que Soulas rédige son étude.

Pour reprendre les propos traités précédemment, nous vivons actuellement dans une société qui a beaucoup progressé durant les dix-neuvième et vingtième siècles. Chaque nouvelle génération bénéficie de plus en plus de confort, de biens matériels. Cette conception du progrès est restée dans les esprits. « Les parents continuent à placer de grands espoirs dans l'avenir professionnel de leurs enfants » (Soulas, 2008, p. 24). Grâce à leurs études, ces derniers pourront acheter plus, vivre mieux ; comme l'influence la société. De ce fait, Soulas explique que certains parents « souhaiteraient que l'on sacrifie une partie de l'éducation, moins indispensable, croient-ils à une autre plus instrumentale, croyant ainsi favoriser la réussite future. C'est ainsi qu'on entend : "*il faut savoir faire des sacrifices, ils feront de la musique plus tard*" » (p. 24).

Certains domaines d'enseignement, en effet, ont une plus grande importance, car ils permettent d'acquérir les outils les plus indispensables à un certain âge pour la suite du processus d'acculturation, par exemple la lecture qui est à la clé de beaucoup des autres apprentissages. On peut alors considérer qu'il existe une hiérarchie des domaines en ce sens que tous n'ont pas le même coût. (Soulas, 2008, p. 14)

Comme l'explique Soulas, l'accès à la lecture demande beaucoup d'investissement, car l'apprentissage est complexe pour les élèves. Par conséquent, « les domaines fondamentaux ont plus de poids dans la vie scolaire parce que, pour devenir des outils performants, ils doivent être rapidement approfondis malgré leur complexité » (p. 14). Les nouvelles acquisitions sont maintes fois répétées et exercées, afin qu'elles soient très bien intégrées et automatisées par les élèves. C'est pour cela que l'on consacre plus de temps à ces apprentissages.

Cependant, est-ce que ceci est « une raison suffisante pour abandonner complètement les domaines qui demandent moins d'investissement, de la part des enfants du moins ? » (Soulas, 2008, p. 14). Soulas explique dans son ouvrage que l'éducation n'est pas juste l'apprentissage d'un domaine spécifique. C'est « un ensemble qui vise à faire acquérir des compétences, mais aussi des aptitudes socialement recevables » (p. 14). Ainsi, l'enseignement devrait être basé non seulement sur l'apprentissage des domaines fondamentaux, mais doit comprendre des aspects variés, permettant aux élèves d'acquérir diverses connaissances. « Les compétences acquises par le biais de l'école sont multiples et [...] ont pour mission de former des êtres de pensée qui soient adaptés à la vie et qui puissent prendre des décisions, des sujets autonomes aptes à la liberté » (p. 16). Plus tard seulement, les élèves sélectionneront leur choix pour la suite de leur formation.

À cet égard, les disciplines artistiques entendues comme facteur de formation du jugement de goût et de l'esprit critique ont un rôle irremplaçable à chaque étape de l'éducation ; il leur faut aussi une part de temps ici et maintenant. (Soulas, 2008, p. 15)

La notion de temps est toujours un dilemme pour tout enseignant. L'enseignant doit donc trouver un moyen pour gérer au mieux l'essentiel qui doit être acquis. Soulas (2008) propose d' « établir une priorité entre deux séquences d'enseignement [...] sans aller jusqu'à supprimer un domaine pour renforcer un autre » (p. 18).

« S'il est un domaine auquel les enfants échappent difficilement, c'est celui de l'émotion, or cette dernière est très présente dans toutes nos activités » (Soulas, 2008, p. 19). Les humains expriment, au travers des œuvres d'art, l'inexprimable. « L'émotionnel existe en chacun d'entre nous, il a besoin de s'extérioriser, l'art le permet » (p. 18). « Il est illusoire de croire qu'étouffer la sensibilité des enfants les rendra plus intelligents » (p. 19).

L'éducation artistique dans le cadre scolaire représente une prise de distance par rapport à soi. « Il ne s'agit pas de psychothérapie, mais d'un processus commun à tous les êtres humains en devenir, où apprendre à exprimer ses émotions est indispensable à l'équilibre de la personne et donc à son désir de savoir » (Soulas, 2008, p. 29).

2.1.2 État de la question

2.1.2.1 L'enseignement musical à l'école

Histoire et aspect culturel

« Avec la création de la CDIP en 1874, l'instruction sera rendue obligatoire au niveau fédéral (Hoffstetter & Lussi, 2003) et l'école primaire pourra se coordonner en Suisse romande (Thévoz, 2002) » (cités par Joliat, 2009, p. 205).

Jahier (2011) mentionne qu'en 1882 la musique fait son entrée dans les disciplines scolaires obligatoires en France. Cette branche s'intitule *Musique et chant* et elle se compose d'activités vocales et de solfège. Plus tard, au travers du vingtième siècle, les programmes se modifient, « mais le chant y conserve une place centrale » (p. 128). Les exigences en solfège vont progressivement diminuer jusqu'à leur suppression, alors que les capacités expressives et créatives vont être prises en compte. En 1995, « la discipline *Musique* devient *Éducation musicale* » (p. 128). On distingue les deux programmes, car les objectifs et les enjeux ne sont pas les mêmes. L'*Éducation musicale* est enseignée à l'école dans le but de sensibiliser et initier les enfants à la musique ; alors que la *Musique* est enseignée dans des écoles de musique par des enseignants spécialisés visant des apprentissages techniques. Jahier explique que certains pensaient que cette distinction avait pour but de « dédramatiser » cette discipline, mais des entretiens ont démontré qu'il n'en a pas été ainsi. « L'éducation musicale reste hautement problématique pour nombre d'enseignants du primaire » (p. 128).

« Les contenus [des programmes d'éducation musicale en 1995] sont répartis dans trois rubriques : *Activités vocales, Activités corporelles et instrumentales* et *Activités d'écoute* » (Jahier, 2011, p. 128). Celles-ci contiennent divers objectifs :

Développement de l'écoute et de la sensibilité, de l'imagination, de l'invention et de la création, de l'attention et de la concentration, de l'expression de soi, de la construction du goût et du jugement esthétique, de la socialisation et de l'ouverture culturelle. (Jahier, 2011, p. 128).

Grosliéziat (2011) explique dans son ouvrage que pour pouvoir construire une culture commune à l'école, la connaissance de soi et la reconnaissance des autres est indispensable. Comme les chansons enfantines sont des thématiques universelles, elles permettraient de se rassembler et aideraient à vivre ensemble.

En s'appuyant sur la dimension affective, le collectage de chansons donne à l'école une occasion de rencontres enrichissantes avec les familles qui offrent leurs chansons aux enfants de la classe. Il permet de partager, de valoriser le patrimoine de chacune d'elles et de favoriser l'éveil culturel des élèves. Il donne aux enseignants une matière vivante et sensible pour conduire les apprentissages, tant dans le domaine artistique que dans celui de la maîtrise des langues et de la socialisation. (Grosliéziat, 2011, p. 10)

Chaque classe est constituée d'un certain nombre d'élèves tous différents les uns des autres. Ils sont réunis pour les leçons et forment donc un seul groupe. Avec l'enseignant, les élèves vivent, travaillent et collaborent, et cela durant la ma-

jeure partie de chaque journée pendant plusieurs années. Le bon fonctionnement de l'ensemble de la classe est donc essentiel pour que l'apprentissage des élèves soit propice. Ainsi, les activités musicales favoriseraient et édifieraient une cohésion de groupe unie.

Rouger (2006) explique que les musiques traditionnelles sont un élément constitutif du patrimoine culturel de l'humanité. Elles sont façonnées par les siècles et sont d'une grande complexité. Elles font l'objet d'inspiration et d'imitation pour de nombreux autres genres musicaux actuels. « Locales et identitaires, mais reliées par une même approche esthétique transcendant les particularismes, les musiques traditionnelles, plus que toute autre, réconcilient les valeurs du particulier et de l'universel » (p. 33).

Ces musiques sont de grand intérêt pédagogique. Par leur proximité géographique ou culturelle, elles permettraient à chacun de retrouver son identité. Elles ne sont pas de simples chansons ; elles sont liées à une fonction par exemple la danse, la marche ou le travail. « Car la musique traditionnelle est d'abord chant et danse » (Rouger, 2006, p. 34). À travers ces chants, les élèves sont plongés dans le passé et s'imprègnent du vocabulaire et de la grammaire propres à ces systèmes musicaux.

L'enseignement institutionnel des musiques traditionnelles s'est structuré tardivement, car c'est dans les années 1960-70 qu'on prend conscience que les cultures populaires de tradition orale sont menacées de mort. C'est pourquoi différentes activités ont été mises en place afin de conserver la culture pour enfin intégrer la diversité culturelle à l'école publique (Rouger, 2006).

Chant

Qu'il soit berceuse pour endormir un enfant ou rituel pour qu'il pleuve, cantate, opéra rock ou jeu dansé de tradition orale enfantine, qu'il soit cantique religieux ou hymne de combat révolutionnaire, refrain d'anniversaire ou encouragement de rencontre sportive... le chant, depuis toujours et partout (ce qui lui confère un caractère universel) est intimement lié à l'homme et l'accompagne tout au long de sa vie dans ses moments de bonheur et de plaisir comme dans ses moments de malheur et de détresse. (Laurent, 2008, p. 5)

Selon la méthodologie « À vous la musique », le chant est défini comme un moyen d'expression individuel et collectif qui répond à un besoin de l'enfant. « Il est un élément essentiel de l'équilibre affectif » (Bertholet & Petignat, 1985, p. 9). Le chant va permettre aux élèves de développer leur sensibilité, leur attention et leur mémoire. Ainsi, la méthodologie affirme qu' « il est un excellent moyen de formation intellectuelle, morale et sociale » (Bertholet & Petignat, 1985, p. 9).

L'enfant ne perçoit pas de frontière entre la parole et le chant, tous les sons peuvent être porteurs de sens et permettre la communication. Pour lui, la musique fait partie de la vie de tous les jours, il l'intègre dans ses jeux, dans sa découverte des autres et de l'environnement. (Grosliéziat, 2011, p. 15)



L'enseignement de chansons est pratiqué par les enseignants, dès que les élèves entrent à l'école, c'est-à-dire dès leur plus jeune âge. Ceux-ci arrivent tous avec un bagage et des prérequis différents en ce qui concerne la musique. Ceci dépend principalement de leur contexte familial et socioculturel. Actuellement, les classes sont de plus en plus hétérogènes à différents niveaux tels que la culture, la langue ou les capacités. « À l'école, la diversité des cultures familiales représente une formidable opportunité, tant pour les enfants que pour les enseignants » (Grosliéziat, 2011, p. 18).

Le chant participe à la vie de la classe. Il apporte un élément de joie, de détente, de bonne humeur. Il se pratique pendant la leçon d'éducation musicale et chaque fois que le besoin s'en fait sentir : au début de la journée, après un exercice astreignant, comme activité-cadre, comme illustration d'un centre d'intérêt, etc. (Bertholet & Petignat, 1985, p. 9)

Laurent (2008) prétend qu' « un enfant qui chante est un enfant qui a mémorisé, et qui, tout en chantant, anticipe ce qu'il va chanter » (p. 11). Le chant est expliqué par Laurent comme étant en général composé d'une suite de cellules qui comprennent chacune quatre grandes pulsations. Ainsi, ce phénomène faciliterait la mémorisation, l'anticipation et la respiration.

Dans cette optique, Métivier (2008) explique que « chanter à l'école maternelle est une activité incontournable qui doit s'exercer quotidiennement. La pratique de la musique déborde largement du domaine purement musical et participe en ce sens à la construction des apprentissages » (p. 5). Une étude menée dans une cinquantaine de classes en France a montré qu'une pratique régulière de la musique en maternelle augmentait les chances de réussite au cours préparatoire. Cela signifie en effet que l'enseignement de la musique a toute son importance dans l'encadrement scolaire. Pourtant, l'éducation musicale est considérée comme une branche secondaire et malheureusement parfois mise de côté par manque de temps pour les disciplines dites « plus utiles ».

La préparation musicale consiste principalement à faire chanter des chansons (avec ou sans mouvement), à développer l'instinct rythmique et l'oreille. Cette préparation peut débiter dès l'âge de quatre à cinq ans (Willems, 1950). Selon Willems (1950), « pour qu'une éducation musicale puisse être efficace, il faut soigner les bases, les racines dès le début » (p. 12). Ces bases sont des conceptions justes de la nature des éléments premiers de la musique et leurs rapports réciproques dans la synthèse musicale.

Métivier (2008) affirme que « le chant à l'école participe à la construction de l'individu et aide à la construction du groupe-classe. Il permet aussi d'établir des relations de confiance entre l'adulte et les enfants » (p. 5). Les domaines artistiques, tels que la musique, offrent une certaine liberté et créativité aux élèves, qu'ils n'ont pas forcément dans les autres disciplines scolaires. « Les chants sont d'irremplaçables supports pour l'invention, la création de rimes, d'assonances » (Métivier, 2008, p. 6). Certains élèves s'intégreraient plus facilement au sein de la classe grâce aux différentes activités menées autour du chant. Car, de manière générale, les élèves chantent ensemble, ce qui implique l'unité des élèves de la

classe. Afin d'obtenir une prestation de bonne qualité, plusieurs aspects seraient nécessaires, tels que la synchronisation, la justesse de la voix, l'unité du groupe. De plus, l'hétérogénéité de la classe offre une originalité à la production qui n'appartient qu'à cette classe en question ; d'où l'intérêt de relever l'importance de la voix de chacun. « Chanter pour une rencontre chorale ou pour toute autre manifestation est l'occasion de fédérer un groupe autour d'un projet commun ; pour sa réussite, sa participation et l'engagement de chacun sont requis » (Laurent, 2008, p. 9).

Pour que, dans les murs de l'école, le chant ne soit pas réduit à la stricte acquisition d'un répertoire, mais soit un facteur essentiel de culture humaniste et de construction de soi, il doit, également, apparaître comme un moyen d'expression et de communication fonctionnel, ludique, culturel, éducatif, artistique qui prend en compte l'affectif de chacun, et ce, dans un souci de conduite pédagogique propre à l'école. (Laurent, 2008, p. 5).

Visées prioritaires

Les compétences jouent un rôle essentiel dans l'enseignement en classe. Dans cette partie, nous allons nous focaliser sur les compétences des élèves ; celles des enseignants seront étudiées plus loin.

Actuellement en Suisse, les élèves ont un certain nombre de compétences à acquérir durant leur cursus scolaire. Celles-ci sont énumérées dans le Plan d'Études Romand (PER). Voici les objectifs généraux du PER concernant la musique au cycle 1 :

Expression et représentation

♪ À 11 Mu — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical

Perception

♪ À 12 Mu — Mobiliser ses perceptions sensorielles

Acquisition de techniques

♪ À 13 Mu — Explorer diverses techniques musicales

Culture

♪ À 14 Mu — Rencontrer divers domaines et cultures artistiques

La chanson se retrouve principalement dans les objectifs : *expression et représentation* et *acquisition de techniques*. L'élève doit être capable d'interpréter quelques chansons, comptines tirées du répertoire travaillé en classe. L'apprentissage d'un répertoire de chansons fait donc partie de l'enseignement musical en classe.

L'exploitation du chant sous toutes ses formes favoriserait considérablement le développement de compétences dans tous les domaines d'apprentissages. Méti- vier (2008) exploite quelque peu ces différents domaines.

♪ Tout d'abord, comme il a été mentionné plus haut, le domaine relationnel joue un rôle essentiel dans la classe. « Chanter à l'école représente un atout

essentiel de socialisation qui donne aux enfants le sentiment d'appartenir au groupe et leur permet de s'identifier à lui » (Métivier, 2008, p. 6). Les enfants apprendraient à respecter les règles, à se respecter les uns les autres, ainsi que les différences. Ils construiraient leur personnalité en participant à des jeux de rôle proches de leur vie courante. Des valeurs leur seraient transmises au travers des chants.

♪ Le deuxième domaine est celui de la langue. Au travers du chant, l'enfant développerait différentes compétences, notamment en lien avec la discipline du français. Pour concrétiser ce propos, voici quelques exemples. « Les chants sont d'excellents exercices d'articulation, de différenciation des sons et de segmentation des mots » (Métivier, 2008, p. 6). Les élèves s'approprieraient des formes et des tournures de phrases. Ils renforceraient l'acquisition du vocabulaire en l'illustrant par des gestes ou des mouvements. Sur le plan de la compréhension, ils percevraient qu'il peut y avoir plusieurs sens possibles. Les chants aideraient les élèves à oser s'exprimer devant les autres et leur offriraient un support de création.

♪ Dans le troisième domaine, il s'agit de la découverte du monde ; c'est-à-dire du point de vue de la structuration du temps, la structuration spatiale et l'approche des nombres. Par le chant, l'élève travaille la pulsation, la structure rythmique d'un passage, la répétition, l'anticipation. Il serait confronté à l'espace proche, mais aussi plus élargi. Enfin, le nombre est associé à des quantités.

♪ Le domaine moteur est exploité par des gestes les plus fins (jeux de doigts) aux gestes les plus globaux (déplacements). Les élèves apprendraient à coordonner, à combiner, à varier ces gestes simples. « Chanter à l'école permet aussi au travers des comptines et des jeux chantés, la construction du schéma corporel et l'acquisition d'une bonne latéralisation » (Métivier, 2008, p. 7).

♪ Finalement, le dernier domaine est celui de la sensibilité, de l'imagination et de la création. « Les chants participent à la création d'une culture commune. Ils permettent aussi d'apporter les dimensions de plaisir et d'émotion. Ils sont un support privilégié pour nourrir et solliciter l'imaginaire des enfants » (Métivier, 2008, p. 7).

Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2014) affirment que l'éducation artistique est souvent considérée comme un moyen de développer des compétences perçues comme essentielles à l'innovation : pensée critique et créative, motivation, confiance en soi et capacité à communiquer et coopérer efficacement, mais aussi des compétences dans les disciplines scolaires non artistiques telles que les mathématiques, les sciences, la lecture ou l'écriture. (p. 17)

Selon l'étude de Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2014), aux États-Unis, les élèves qui participent à un grand nombre de cours d'enseignement des arts auraient un meilleur niveau scolaire que ceux qui n'en suivent pas ou que très peu. Cependant, il ne faut pas croire que l'enseignement des arts garantit forcément une meilleure réussite scolaire. À cela, je peux reprendre les propos de Sou-

las (2008) qui dira la chose suivante : « Évidemment, comme dans tout processus développemental, une compétence nouvelle s'appuie sur des compétences antérieures ; et cependant ces compétences antérieures peuvent faire obstacle à l'émergence de la compétence nouvelle visée » (p. III).

L'enseignement des arts prend en compte différents domaines disciplinaires : musique, théâtre, arts plastiques et danse. Celui qui m'intéresse pour mon étude est celui de la musique. Voici donc ce qu'expliquent Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2014) :

L'éducation musicale améliore le QI (quotient intellectuel), les résultats scolaires, la capacité à déchiffrer les mots et les compétences phonologiques. Certaines données préliminaires montrent également que l'enseignement de la musique pourrait faciliter l'apprentissage des langues étrangères. [...] Rien n'indique en outre que l'éducation musicale ait un impact prouvé sur les résultats obtenus en mathématiques, même s'il est vrai que les élèves doués pour les mathématiques peuvent effectivement être attirés par la musique. (p. 18)

Tous les domaines, exploités par Métivier, seraient essentiels pour la construction des compétences de l'enfant. Par conséquent, il est important d'offrir aux élèves le meilleur enseignement possible, afin de favoriser leur apprentissage. Ce qui est intéressant à présent est de saisir de manière plus concrète quel est l'enseignement favorable pour obtenir une progression idéale d'apprentissage. Pour tenter de répondre à cette interrogation, les différentes pratiques enseignantes pour faire apprendre une chanson en classe seront décrites et explicitées par la suite.

2.1.2.2 Évolution et changements de la formation et de l'enseignement musical

L'enseignement est un métier qui est constamment confronté au changement ; il y a régulièrement de nouvelles découvertes, moyens d'enseignement, pédagogie, etc. Ceci implique que l'enseignant doit continuellement s'adapter. En 2002, Wirthner et Zulauf citent les propos de Jean-Pierre Mialaret qui affirme que « les environnements sociaux et culturels se renouvellent plus vite que les générations ; aussi, face à ces mutations, l'école fait l'objet d'une demande accrue de transmission culturelle » (p. 169).

Joliat (2011) explique qu'il y a eu en Europe et en Amérique du Nord de récentes réformes des structures et des programmes de formation à l'enseignement. Leur perspective était d'améliorer la professionnalisation des enseignants. De ce fait, ces réformes ont eu un impact sur le statut des institutions de formation à l'enseignement musical (scolaire et spécialisé) et sur le déroulement des études ainsi que sur les contenus des cours.

Les changements survenus dans le cadre du travail sont d'abord institutionnels. Cependant, ils ont des conséquences sur l'organisation et les conditions de l'enseignement, mais également sur la conception même de l'objet d'enseignement – apprentissage (Coen & Zulauf, 2006).

Depuis quelques années, la formation musicale en Suisse connaît d'importantes transformations. [...] Du côté de l'école publique, l'émergence des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) a bouleversé la formation des futurs enseignants de l'école primaire et secondaire. L'établissement de nouveaux référentiels de compétences, par exemple, questionne fortement la nature même des plans et des contenus de formation. (De Pietro, 2006, p. 211)

Jean-François de Pietro suppose que la conception de la formation des « Écoles normales » est pour une part responsable des difficultés des enseignants généralistes à proposer à leurs élèves un enseignement finalisé de la musique, des ambiguïtés de cet enseignement et de la fragilité de cette discipline en rapport aux autres qui semblent plus « utiles » (De Pietro, 2006).

2.1.2.3 Formation professionnelle et personnelle des enseignants

Gaussin (2009) explique dans son ouvrage que « les enseignants polyvalents de l'école primaire éprouvent le plus souvent de réelles difficultés à se repérer dans le territoire de plaisir et de rêve que représentent la musique et ses activités » (p. 6). Elle continue en développant que les enseignants sont très peu formés initialement dans ce domaine et qu'en même temps la place de la musique est remise en question. Gaussin n'est pas la seule à faire part de cette difficulté. Soulas (2008) atteste que les enseignants « se sentent éventuellement insuffisamment compétents pour intéresser et familiariser les enfants avec la musique » (p. 1). Il s'agit donc ici d'un manque de compétences des enseignants dans ce domaine.

Jaccard (2011) affirme qu'il est nécessaire d'avoir une formation musicale et instrumentale suffisamment consistante pour que le futur enseignement musical en classe apporte un succès suffisant et que les enseignants soient confortés dans leur identité professionnelle. Jaccard explique que des enseignants ont reconnu l'importance d'une formation exigeante en termes de connaissances formelles et de capacités musicales à développer. « Ils estiment particulièrement que l'obligation d'être capables de maîtriser un instrument d'accompagnement – le piano ou la guitare – a été bénéfique pour leur donner un sentiment d'aisance dans cette discipline » (Jaccard, 2011, p. 142).

Baume-Sanglard et Jacquod (2011) développent dans leur article que la formation musicale et la formation instrumentale seraient complémentaires pour obtenir un apprentissage efficace. Ainsi, elles affirment que « le piano joue un rôle essentiel dans le développement personnel des étudiants et dans les activités de l'éducation musicale à l'école » (p. 81). Elles vont citer Joliat (2000) disant que l'instrument « permet d'improviser des motifs rythmiques, de s'accompagner dans la production de chansons ou d'accompagner la classe dans le répertoire au programme » (p. 82).

Dans le Jura, jusqu'en 1982, l'École normale ne mettait pas l'accent sur l'utilisation de l'instrument en classe ; alors qu'ensuite, l'Institut Pédagogique le présente comme indispensable à la didactique de l'éducation musicale. En 2001,

la formation instrumentale à la HEP-BEJUNE est sévèrement réduite (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011). Actuellement, durant les trois années de formation à la HEP-BEJUNE sur le site de Porrentruy, nous avons une douzaine de périodes de formation instrumentale (piano ou guitare). Une période dure quarante-cinq minutes, et nous sommes généralement plus ou moins cinq étudiants par groupe.

Lorsqu'une personne est douée dans un certain domaine, elle va automatiquement se sentir à l'aise dans la pratique de celui-ci, en tout cas plus que dans d'autres. Cet aspect est valable pour n'importe qui ; par conséquent, il en va de même pour les enseignants généralistes. « Donner des leçons sur un sujet que l'on n'aime ni ne comprend, doit être pour tout homme intelligent une très grosse corvée [car] il est désagréable de se sentir incapable d'accomplir soi-même ce que l'on est chargé d'apprendre aux autres » (Jacques-Dalcroze, 1905-1965, p. 24, cité par Joliat, 2011, p. 11).

Le rapport au savoir joue un lien fondamental dans la transmission de la musique aux élèves. « Quand il y a expression du plaisir de l'enseignant, il est souvent lié au désir de le partager avec les enfants » (Jahier, 2011, p. 132).

En revanche, d'autres enseignants éprouvent une telle difficulté et un tel malaise à l'égard de la discipline que le plaisir n'est guère accessible, et en ce cas, de nombreux affects se situant sur le pôle négatif sont exprimés, manifestant un rapport au savoir musical douloureux. (Jahier, 2011, p. 132)

Jahier explique dans son article que le sentiment d'incompétence est lié à des expressions d'incapacité chez les enseignants interviewés. Souvent, « ils évaluent leur niveau de compétence en fonction d'un idéal très élevé, et l'écart à cet idéal provoque blocage et malaise » (p. 135).

Jahier peut émettre l'hypothèse que :

La motivation [par la musique et l'éducation musicale] peut naître au cours du développement de la carrière, quand les difficultés rencontrées dans les disciplines « fondamentales » ou dans la gestion générale de la classe sont surmontées, et que l'on peut commencer à se sentir suffisamment sûr de soi pour approfondir des disciplines a priori problématiques. (p. 133)

Au travers de sa recherche, Jahier peut confirmer que « le sentiment d'aisance en éducation musicale croît avec l'ancienneté dans le métier » (p. 138).

2.1.2.4 Pratiques enseignantes pour faire apprendre une chanson

Les procédures visant l'apprentissage de chansons sont multiples. Plusieurs techniques nous sont enseignées durant nos trois ans de formations à la HEP BEJUNE. Willems (1950) souligne que des méthodes nouvelles naissent nombreuses, mais qu'elles ne correspondent pas souvent pleinement aux besoins de notre temps. Ce que nous voulons dire par là, c'est qu'il existe différentes procédures et méthodes pour faire apprendre une chanson aux élèves en classe.

Selon Gaussin (2009), l'apprentissage d'une chanson se présenterait en deux temps :

Temps 1 – Se préparer à « bien chanter »

Phase 1 : Se mettre en corps

Phase 2 : Se mettre en voix

Temps 2 – Apprendre un chant

Phase 1 : Découverte

Phase 2 : Mémorisation

Phase 3 : Interprétation collective

Phase 4 : Evaluer son interprétation en petit groupe. (p. 16)

Temps 1 – Se préparer à « bien chanter »

La partie échauffement serait nécessaire avant la réalisation d'une leçon d'éducation musicale, tout comme pour une leçon d'éducation physique et sportive. Avant de faire du sport, on prépare notre corps pour réaliser des activités physiques ; c'est-à-dire, on chauffe les muscles, on fait accélérer le rythme cardiaque. Au niveau musical ce serait pareil. « Il s'agit en fait de préparer les enfants corporellement, vocalement et psychiquement à l'activité » (Métivier, 2008, p. 41).

Métivier (2008) explique qu'il y a différentes façons de présenter un échauffement en classe. Il est possible de commencer directement par un chant, mais celui-ci ne doit pas demander des efforts vocaux importants. « Il est important de respecter une progressivité » (p. 41). Métivier propose de commencer plutôt par un chant facile et bien connu. Il est aussi possible d'amorcer la séance par des jeux vocaux (mises en voix). Dans l'idéal, une préparation complète devrait prendre en compte la posture, la respiration, l'émission vocale, l'écoute, l'articulation et l'expression. « Il faut toutefois [...] garder à l'esprit que l'activité principale est le chant et donc ne pas faire durer ce moment [de préparation] » (p. 41).

Gaussin (2009) présente les différentes pratiques suivantes dans son ouvrage :

Phase 1 : Jeux pour se mettre en corps

Ces jeux sont classés en trois types :

♪ Jeux pour détendre son corps

Il s'agit d' « étirements corporels doux visant à libérer toute tension autour du larynx. Au cours des étirements, il est recommandé de laisser venir les bâillements et les soupirs » (p. 17).

♪ Jeux pour respirer profondément

« Ces jeux visent à mobiliser de manière détendue et naturelle l'inspiration en la faisant partir non des épaules contractées, mais du bas du ventre décontracté » (p. 17).

♪ Jeux pour être bien « stable »

« Ces jeux travaillent l'ancrage au sol de l'élève. Ils lui permettent de contrôler sa tenue sans raideur » (p. 18).

Phases 2 : Vocalises pour se mettre en voix

L'enseignant chante la vocalise que les élèves reproduiront ensuite guidés par des gestes de celui-ci. Il est souhaitable d'avoir un clavier à disposition. Les vocalises sont classées en trois types par niveau de difficulté.

- ♪ Vocalises pour reproduire un seul son
Il s'agit ici soit d'un son tenu tranquillement la bouche fermée, soit d'un son tenu bouche fermée avec un léger crescendo puis decrescendo.
- ♪ Vocalises pour chanter la gamme
« Chanter l'air de la gamme chaque jour avec le nom des notes apprend à chanter juste les intervalles de la musique « classique » que l'on trouve dans les chansons » (p. 19). La gamme se chante en montant, en descendant ou alors les deux à la suite. Gaussin propose dans son ouvrage d'accompagner la vocalise par un geste de la main qui monte ou descend d'un cran à chaque note. À ce propos, je peux faire référence à ce qui nous a été enseigné à la HEP lors de notre formation ; ce geste qui accompagne la mélodie y est appelé *mimomélodie*.
- ♪ Vocalises pour transposer
« Il s'agit de chanter en prenant à chaque fois une note de départ différente [depuis do, ensuite ré...]. Les élèves apprennent ainsi à « transposer » » (p. 20). Plusieurs transpositions sont possibles : transposer un intervalle, la première phrase d'un chant connu ou une comptine courte.

Toutes ces techniques nous ont été enseignées à la HEP-BEJUNE lors de notre formation. De plus, nous pouvons ajouter qu'un modèle méthodologique nous a été présenté pour enseigner la discipline musique au premier cycle. Celui-ci repose sur trois grands axes, à savoir le CARRÉ, le TRIANGLE et le ROND. « Le CARRÉ est une forme de rituel musicalisé [...]. Il est centré sur l'exploration de la vitalité corporelle, motrice et vocale de l'élève et sur les effets percussifs de son corps » (Joliat, 2015-2016). Le TRIANGLE prend en compte des activités musicales à visée plus spécifique au niveau de la voix (savoir chanter), des perceptions et de l'écoute (savoir percevoir et écouter la musique), ainsi que du chef d'orchestre (savoir diriger). Le ROND comprend des activités à visée performative, où les activités du CARRÉ et du TRIANGLE sont associées.

Temps 2 – Apprendre un chant

Phase 1 : Découverte

La présentation du chant est un petit moment de quelques minutes où les élèves sont spectateurs et où l'enseignant chante la chanson pour la première fois. « Pendant deux ou trois minutes, le maître est un artiste » (Laurent, 2008, p. 39). Métivier (2008), Laurent (2008) et Gaussin (2009) décrivent tous les trois cette activité comme faisant partie de l'enseignement d'une chanson en classe. Selon Gaussin, l'enseignant chante de manière expressive, répond aux questions des élèves et donne le titre de la chanson. Métivier précise qu'il faut soigner la présentation, car elle a pour but de motiver les élèves à apprendre le chant. Les

imperfections ne sont pas dramatiques, car les élèves vont davantage apprécier l'investissement et la manière dont on va faire vivre le chant que l'aspect technique. « Si la présentation est réussie, la motivation des enfants favorisera l'apprentissage » (Métivier, 2008, p. 13).

Cette activité a son importance dans le sens suivant :

Quand l'enseignant ose chanter (même s'il chante faux), l'élève prend confiance en sa voix. Inversement, les enseignants qui ne chantent pas perdent le goût de cette activité et transmettent à leurs élèves non seulement cette inappétence, mais aussi parfois un certain manque de confiance ou d'estime de soi. (Gaussin, 2009, p. 21)

Phase 2 : Mémorisation du chant

Métivier (2008) prétend que l'apprentissage par imprégnation, imitation est quasiment le seul mode d'apprentissage pour les jeunes enfants. C'est par la répétition du chant que les enfants vont s'approprier celui-ci. Le chant de l'enseignant doit être un guide et non une béquille pour les élèves. C'est pourquoi il est indispensable de laisser un moment les enfants chanter seuls. Ainsi, l'enseignant pourra être réellement à l'écoute de ce que les élèves auront retenu du chant et des éventuelles imperfections.

Gaussin (2009) présente trois outils à la disposition de l'enseignant :

♪ Plan-type

« Ce plan permet un jeu d'échange musical entre l'enseignant et les élèves. Le chant est chanté par fragments successifs de plus en plus longs » (p. 21). Il est possible d'entreprendre le jeu d'échange par la mémorisation du premier couplet ou alors du refrain.

♪ Geste « à moi, à vous »

« L'enseignant guide les élèves au moyen d'un geste qu'il présente en début d'année » (p. 23). Il dirige ses mains vers lui pendant qu'il chante seul et les élèves l'écoutent. Ensuite, il dirige ses mains vers les élèves qui reproduisent son modèle.

Métivier (2008) définit cette pratique comme étant « une convention de base indispensable à établir avec la classe. Il faut que les enfants sachent clairement quand vous chantez seul(e) [...] ou quand c'est à leur tour de chanter » (p. 20). Il faut impérativement que les élèves intègrent et appliquent correctement ce rituel ; d'où la proposition de Métivier qui est celle d'ajouter un geste leur imitant le silence lorsque l'enseignant chante.

♪ Jeux de variations

« Ces jeux s'effectuent en séparant les élèves en plusieurs groupes » (Gaussin, 2009, p. 24). Du fait que ces jeux fractionnent le texte, les élèves seront quelque peu déstabilisés. Gaussin propose deux variations différentes : alternance entre deux groupes de chanteurs et succession

de quatre groupes de chanteurs. L'enseignant dirige l'ensemble par la gestuelle.

Phase 3 : Interprétation collective

« Aidés par l'enseignant, les élèves proposent d'apporter un détail expressif particulier à leur interprétation (par exemple [...] murmurer un mot ou ralentir à la fin du chant pour indiquer que c'est la fin) » (Gaussin, 2009, p. 25). Le fait d'enregistrer l'interprétation collective est perçu comme un réel facteur de motivation à bien chanter.

Phase 4 : Evaluer son interprétation en petit groupe

En ce qui concerne l'évaluation, les propos de Gaussin sont les suivants. « Les élèves sont répartis en deux catégories : les interprètes et les auditeurs. L'évaluation, strictement formative, est faite en deux temps : écouter « comme au concert » puis échanger pour apprécier la prestation » (p. 25).

Aspects supplémentaires

Lieu

Il serait important de placer les élèves en bonne situation pour favoriser le meilleur apprentissage. Métivier (2008) propose différentes postures : installer les élèves sur un banc ou une chaise, pouvoir croiser tous les regards, éviter la position en tailleur qui n'est pas propice à une bonne émission vocale et être au même niveau que les élèves pour qu'ils n'aient pas le cou tordu.

Choix du chant

« D'une manière générale, s'il est important que les chansons retenues plaisent aux enseignants, cela n'est pas suffisant » (Gaussin, 2009, p. 29). Parfois, ce qui est attrayant comprend des difficultés que les élèves ou même les enseignants auront pour reproduire le chant avec justesse. Gaussin propose donc différents chants dans sa méthodologie qui sont adaptés à l'étendue de la tessiture des voix d'enfants et qui ont une structure simple facilitant la mémorisation.

Dans ce qu'il faut savoir avant de commencer à faire chanter les élèves, Gaussin prétend qu'avant la puberté on distingue généralement des voix graves et des aiguës que ce soit chez les filles ou les garçons. Ce serait donc important que l'enseignant tienne compte de la tessiture de la voix de ses élèves.

Autres gestes

♪ Geste de direction

Il n'y a pas un seul geste de direction incontournable, mais tous les gestes de direction ont des traits communs. Dans tous les cas, les chants font alterner des moments de tensions et de détente [...] sur lesquels vous allez vous appuyer pour diriger. [...] Ce qui est fondamental, c'est que vos gestes soient en cohérence avec les sensations produites par le chant. (Métivier, 2008, p. 19)

- ♪ Geste de départ
Selon Métivier (2008), le geste de départ est important pour permettre à tous de démarrer en même temps et de chanter à la même vitesse. Il doit être anticipé par l'enseignant après avoir indiqué le son de départ.
- ♪ Geste de fin
« Le geste de fin est lui aussi précédé d'un geste d'anticipation » (p. 24).
- ♪ Gestes d'interprétation
« Les gestes d'interprétation permettent de donner des nuances sur le plan de la vitesse, du rythme, du rendu... pour soigner l'interprétation du chant » (p. 24).

Autres techniques proposées par Métivier (2008)

- ♪ Le miroir
Cette technique permet de renforcer et de « contrôler » l'apprentissage du chant. [L'enseignant] chante une phrase ou un morceau de phrase et les enfants reprennent à l'identique, « en miroir ». Pour que ce dispositif fonctionne le mieux possible, il est indispensable de l'explicitier par des gestes. (p. 13)

Cette technique est différente des gestes « à moi, à vous » proposés par Gaussin.
- ♪ Les poupées russes
« C'est le principe du miroir appliqué progressivement à plusieurs phrases. On commence par un petit fragment auquel on vient ajouter un autre fragment et ainsi de suite pour arriver à la phrase ou au chant complet » (p. 14).

Apprentissage d'une chanson à partir d'une partition

Concernant les techniques d'apprentissage d'une chanson à partir d'une partition, nous pouvons ajouter les éléments qui nous ont été transmis durant notre formation à la HEP-BEJUNE. Voici donc les différentes étapes recommandées pour la lecture à vue :

- i. Décoder le rythme de la chanson avec le parler rythmique + pulsation au pied + mimorythmie.
- ii. Dire les paroles sur le rythme de la chanson (= parler syllabé) + pulsation au pied + mimorythmie.
- iii. Dire le nom des notes sur le rythme de la chanson + pulsation au pied + mimorythmie.
- iv. Jouer et chanter la gamme ou des fragments de gamme de la tonalité de la chanson pour s'en imprégner.
- v. Jouer la mélodie au piano directement sur le rythme.
- vi. Jouer la mélodie au piano et chanter la chanson avec les paroles.
- vii. Chanter sans l'aide de l'instrument. (Baume, Jacquod & Joliat, 2014-2015)

Savoir écouter les enfants

Le mode d'apprentissage par imprégnation conduit les enseignants à chanter tout le temps avec les enfants. Par expérience, écouter réellement en même temps que chanter s'avère très difficile. Il faut donc vous obliger, à certains moments, à vous taire pour bien écouter les enfants. [...] la prise de recul donnera un relief nouveau et une finesse à votre écoute. (Métivier, 2008, p. 24)

Accompagnements

« Le piano joue un rôle essentiel dans le développement personnel des étudiants et dans les activités de l'éducation musicale à l'école » (Baume-Sanglard & Jacquod, 2011, p. 81). Cela signifie donc que la pratique de l'instrument en classe est importante. « Il ne s'agit pas de jouer des pièces basées sur la virtuosité et la fidélité de la partition, mais plutôt d'utiliser l'instrument comme un outil de transmission et de soutien dans les activités musicales » (p. 84).

L'instrument de musique (piano ou guitare) serait un moyen d'accompagnement dans l'apprentissage de chansons en classe. Il ne s'agit pas de la seule option. Le CD ferait également partie d'un type d'accompagnement possible.

Il suffirait de passer le CD d'un chant quatre fois par jour pendant un mois pour que tout enfant normalement constitué puisse restituer ce chant. Mais il ne suffit pas de gaver un enfant comme on gave une oie ; l'école a une autre mission, celle de conduire un enfant à s'approprier un chant, certes, mais également celle de lui donner tous les moyens d'acquérir des compétences musicales ainsi que des compétences transversales, de le conduire à penser, à développer son sens critique et son jugement esthétique. Pour cela, il faudra proposer, notamment au cycle 3, des dispositifs et des stratégies autres que la simple répétition. (Laurent, 2008, p. 19)

Métivier (2008) et Gaussin (2009) proposent l'utilisation du CD comme accompagnement pour l'apprentissage de chansons, généralement pour un projet (chorale, concert, spectacle). « L'enregistrement du chant sur CD est indispensable » (Gaussin, 2009, p. 33). Ainsi, on serait certain que tous s'entraînent sur la même version, la même interprétation. Gaussin prétend que le CD permet d'avoir un modèle fixe qui permet à l'enseignant de s'entraîner, de choisir la note de départ, de chanter juste, de diriger le chant par fragments...

C'est en lien avec ces deux types d'accompagnement que nous allons par la suite poser notre question de recherche, puis nos objectifs de la recherche.

2.1.4 Question et objectifs de recherche

Question de recherche

Ma question de recherche est la suivante :

Comment parvenir à combiner l'utilisation du CD et de l'instrument dans l'enseignement d'une chanson, afin d'obtenir des productions musicales performantes chez les élèves ?

Objectifs de recherche

- ♪ Dans quels buts les enseignants apprennent-ils des chansons à leurs élèves ?
- ♪ Quelles chansons sont apprises aux élèves ?
- ♪ Quelles compétences sont nécessaires à l'enseignant pour enseigner une chanson en classe ?
- ♪ Qu'est-ce que les enseignants utilisent comme matériel dans l'enseignement-apprentissage de chanson ?
- ♪ Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour faire apprendre des chansons à leurs élèves ? Comment s'y prennent-ils dans l'utilisation de l'instrument et/ou du CD ?

2.2. MÉTHODOLOGIE

2.2.1 Fondements méthodologiques

Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) expliquent dans leur article que « le terme « approche méthodologique » renvoie à l'ensemble de la démarche utilisée pour appréhender les pratiques enseignantes : du choix de l'échantillonnage jusqu'aux retombées de la recherche » (p. 161).

Il est capital de bien réfléchir et de bien choisir les méthodes et les techniques que l'on choisit dans une recherche, car elles « doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail » (Aktouf, 1987, p. 26).

« Le choix d'une approche méthodologique dépend, d'une part, des objectifs et de l'orientation théorique de la recherche et, d'autre part, des avantages et des limites de chaque approche » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 160).

2.2.1.1 Recherche qualitative

L'approche générale de notre étude est qualifiée comme étant une recherche qualitative. C'est-à-dire qu'elle se base sur des méthodes d'analyse de contenus, de texte ; et non sur des méthodes d'analyse statistique comme le propose la recherche quantitative. Selon Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert et Létrilliart (2008), « la recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales (plus rarement des images ou de la musique) permettant une démarche interprétative » (p. 143).

« Les approches qualitatives conduisent le lecteur curieux à investir un champ de pratiques dans lequel la conception des relations du sujet au monde qui l'entoure, des acteurs sociaux à la réalité et du chercheur aux savoirs et aux objets d'étude » (Pelaccia & Paillé, 2009, p. 294).

L'objectif de notre étude de recherche n'est pas d'apporter des règles fixes à appliquer ou des processus bien définis, mais plutôt de s'imprégner des différentes pratiques enseignantes pour essayer de tirer des pistes d'actions pertinentes et réfléchies. Mon travail de recherche prend sa source dans l'observation, l'analyse et la réflexion de ces pratiques enseignantes. Par conséquent, l'analyse des données qualitative consistera à extraire le sens des données, à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs.

2.2.1.2 Démarche compréhensive

Il existe quatre types de démarches possibles. Celle qui concerne notre étude est la démarche compréhensive. Elle se définit au travers de l'acquisition des connaissances et du compte-rendu le plus précis et explicite possible. La démarche

est centrée sur les acteurs. Comme l'expliquent Charmillot et Dayer (2007), « cette posture soutient [...] que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres » (p. 126).

Cette posture dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres ?) ; ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles ? [...]). (p. 132)

Au travers de notre démarche, nous visons à expliquer et à interpréter les données que nous récolterons grâce à notre expérience vécue et surtout à celle des personnes avec qui nous nous entretiendrons.

2.2.1.3 Enjeu ontogénique

D'après Van der Maren (2003), il existe quatre enjeux : nomothétique, pragmatique, politique et ontogénique. Mon but ici n'est pas de décrire et d'explicitier chacun d'eux. Cependant, cette recherche-ci vise mon développement professionnel par la réflexion et l'étude de ce sujet. Il s'agit donc ici de l'enjeu ontogénique. Nous tentons de nous perfectionner afin d'améliorer l'efficacité de notre propre pratique.

De Lavergne (2007) décrit que la dimension ontogénique du projet de recherche, c'est de se développer pour se redéfinir autrement. « Dans cet enjeu de recherche relationnel avec les acteurs concernés, le chercheur est inclus. La recherche vise le développement personnel, et non seulement la production d'un nouveau savoir » (p. 32). Le praticien-chercheur va devoir reconstruire une nouvelle identité.

2.2.1.4 Objectif à visée heuristique

Mon travail de recherche est fondé sur une approche méthodologique à visée heuristique. Son objectif est de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes. « Il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165). Les approches utilisées à cette fin sont de nature descriptive et les outils de collecte de données sont principalement l'enquête (questionnaire et entretien) ou l'étude de cas (observation).

« En résumé, les approches à visée heuristique permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes (Tupin, 2003) et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer » (p. 170).

2.2.2 Nature du corpus

2.2.2.1 Moyens utilisés pour la collecte de données

Pour récolter des informations concernant notre étude, nous avons choisi de procéder par des entretiens avec des enseignants. Il s'agissait du moyen le plus plausible pour cette recherche. Tout en conservant cette idée, nous avons suivi le conseil de notre directrice de mémoire nous proposant de réaliser une expérience pratique dans notre classe de stage, afin de nous rendre compte de tous les paramètres impliqués. En accord avec l'enseignante titulaire, nous avons enseigné deux chansons aux élèves en mettant en place certains dispositifs que nous avons développés dans notre problématique. Ainsi, nous avons pu récolter des informations, grâce à l'observation de cette expérimentation.

De ce fait, nous allons à présent développer les deux moyens utilisés pour la collecte de données : l'observation et l'entretien.

Observation

Comme le citent Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), l'observation est une des méthodes de collecte de données qui est la plus souvent utilisée dans les études de cas. « Dans les écrits consultés, l'observation des pratiques enseignantes portait principalement sur la phase au cours de laquelle l'enseignant est en présence des élèves » (p. 167).

L'observation peut se décliner sous quatre formes, mais celle qui concerne notre étude est la participation observante. Elle consiste en une observation menée par un enseignant au sein de sa propre pratique d'enseignement (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010).

Pour pouvoir réaliser et récolter nos observations, nous avons construit plusieurs outils que nous allons décrire ci-dessous : une grille d'observation, une trame d'enseignement puis un schéma heuristique.

Nous avons préparé une grille d'observation (cf. Annexe 1, p. I). Cette grille représente un tableau à deux entrées. Sur le côté sont inscrits les différents critères que nous voulons observer. Deux colonnes vides sont réservées pour inscrire les informations que nous avons observées durant la leçon accompagnée du CD ou de l'instrument de musique (piano).

Le but de cette grille est de comparer les différences et les changements perçus entre l'enseignement de chanson à l'aide du CD et l'enseignement de chanson à l'aide de l'instrument de musique. Afin d'avoir une comparaison adéquate, nous avons scindé les deux groupes. La pratique de notre enseignement était le plus similaire possible excepté l'utilisation de l'accompagnement CD ou instrument.

Pour obtenir des informations, il était nécessaire d'effectuer en classe l'apprentissage de chansons. Ainsi, nous avons construit un deuxième outil : une trame personnelle de la planification de notre enseignement (cf. Annexe 2, p. II).

Chaque leçon ne reprenait pas forcément toutes les étapes inscrites. Parfois, l'enseignement était modifié et adapté suivant le contexte, le temps à disposition, les élèves ou la fatigue.

Après avoir pratiqué plusieurs leçons et tenté de remplir la grille d'observation, nous avons constaté que plusieurs éléments posaient problème. D'une part, les critères de la grille étaient focalisés sur les élèves, leurs aptitudes ou leurs compétences; mais au final, c'est la posture de l'enseignant qui nous intéressait. D'autre part, les informations récoltées n'étaient pas suffisamment précises et mesurables. De plus, l'enseignement et l'observation en parallèle étaient difficilement réalisables.

De ces faits, nous avons choisi d'orienter la recherche de manière différente. L'expérience testée en classe n'a pas été faite en vain. Nous avons pu vivre concrètement ce que représente l'enseignement de chansons. Cette phase sera encore quelque peu développée par la suite. À l'aide de notre problématique, de nos observations ainsi que de l'expérience vécue durant l'expérimentation en classe, nous avons construit un schéma heuristique ciblant les aspects pris en compte pour l'enseignement d'une chanson. (cf. schéma heuristique en Annexe 3, p. III-IV)

L'enseignement d'une chanson figure comme élément central du schéma. À partir de là se divisent six grands axes : *choix de la chanson, matériel, compétences à développer chez les élèves, finalités, compétences de l'enseignant, dispositifs*. Ces thèmes sont développés par différents mots-clés.

C'est à partir de ce schéma que nous avons construit le schéma d'analyse et le guide d'entretien. Ce sont les outils nécessaires pour effectuer un entretien, notre moyen principal pour la récolte des données.

Entretien

« L'entretien est une des méthodes qualitatives les plus utilisées dans les recherches en gestion. Un entretien de recherche n'a rien de commun avec une discussion dans laquelle on se laisse porter par l'inspiration du moment » (Romelaer, 2005, p. 101). Vanderlinden (2007) définit l'entretien comme étant une « interview qui permet de mieux appréhender la culture de l'entreprise telle qu'elle est vécue, de percevoir l'implicite, le caché, de décrypter les racines culturelles » (p. 8).

Durant un entretien, un échange se construit entre l'interlocuteur et le chercheur. Gélinas Proulx et Dionne (2010) reprennent les propos de Blanchet et Gotman (2007), expliquant que « l'entretien repose sur un rapport égalitaire des acteurs. Ce type de rapport permet à l'enquêté de moins se sentir sous la loupe de l'enquêteur. De ce fait, certains thèmes délicats ou marginaux peuvent être plus facilement abordés » (p. 129).

Par ailleurs, les auteurs mentionnent aussi que l'information récoltée relève de la « réponse-discours » contextualisée qui est particulièrement profonde, riche et porteuse de sens. [...] Par conséquent, l'entretien s'avère utile lorsque l'enquêteur veut analyser la perception des participants vis-à-vis de leurs

pratiques, leurs expériences ou lorsqu'il veut déterminer les valeurs et les normes qu'ils valorisent. (p. 129)

Comme le décrit Vanderlinden (2007), les entretiens peuvent être libres ou semi-directifs. Le chercheur réalise son choix en fonction du degré de précision des données dont le chercheur aura besoin. Les entretiens que nous avons menés étaient des entretiens semi-directifs. Il s'agit d'interview à questions ouvertes pouvant être abordées dans n'importe quel ordre. Pour parvenir à structurer l'entretien, ce dernier est planifié, comme les auteurs nous le précisent dans leurs ouvrages, par la construction au préalable d'un guide d'entretien. « Il n'en résultera pas obligatoirement un questionnaire précis, mais au moins un guide structuré pour aborder une série de thèmes préalablement définis » (Vanderlinden, 2007, p. 9).

Notre guide d'entretien a été élaboré selon notre problématique, nos observations collectées durant l'expérimentation ainsi que le schéma d'analyse. Ce dernier a été construit avec toutes les pistes que nous avons, dans le but d'anticiper la récolte de donnée et de savoir comment orienter l'entretien.

Le schéma d'analyse se présente sous forme de tableau (cf. Annexe 4, p. V-VI). À l'aide du schéma heuristique, nous avons sélectionné cinq thèmes essentiels pour pouvoir enseigner une chanson en classe : *matériel, répertoire, visées prioritaires, compétences de l'enseignant et dispositif*. Le schéma d'analyse reprend donc ces cinq thèmes, eux-mêmes divisés en sous-thèmes. De plus, nous avons au préalable anticipé la récolte en insérant des indicateurs qui nous permettent de répondre à nos objectifs.

Le guide d'entretien (cf. Annexe 5, p. VII-X) a donc été conçu en fonction de ce schéma d'analyse. La première partie vise une mise en situation. La seconde partie, quant à elle, reprend les cinq thèmes, disposés suivant une progression de recherche.

Lors de l'entretien, nous avons abordé chaque thème en contextualisant le sujet à traiter, puis nous avons posé une première question pour lancer la discussion. Chaque consigne a introduit un nouveau thème. Ce dernier a été étayé par des questions ouvertes. Quelques-unes sont inscrites dans le guide d'entretien ; cependant, elles n'ont pas toutes été posées nécessairement. Elles ont parfois fait office de complément d'information ou de relances.

Dans le guide d'entretien, nous avons inséré sous chaque thème, différentes grilles comprenant des mots-clés en lien avec le sujet traité. Elles étaient prévues afin de prendre des notes directement lors de l'entretien et d'avoir une série de mots-clés pour relancer la discussion. Mais finalement, ces grilles ont été occasionnellement utilisées.

« Un des points forts de l'entretien en face-à-face est qu'il facilite l'établissement d'une relation de confiance. [...] Un deuxième avantage de l'entretien concerne la compréhension des questions, puisque l'enseignant peut obtenir des clarifications en cas d'incompréhension » (Charron, 2004, cité par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 166). Par contre, une des

limites de l'entretien est qu'elle permet seulement d'accéder aux pratiques déclarées de l'enseignant.

Selon Gélinas Proulx et Dionne (2010) reprenant les propos de Blanchet et Gotman (2007), « un effectif restreint [d'entretiens] ne permet pas la généralisation des résultats. Qui plus est, cette méthode engendrera des coûts élevés si l'échantillon est grand. [...] Selon Blanchet et Gotman, une limite concernant la méthode par entretien constitue l'influence de l'enquêteur » (p. 129). D'après ce dernier propos, l'auteur étaye la prudence du choix des relances durant l'interview et de l'importance des stratégies d'intervention mises en place.

2.2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Les moyens de collectes ont été présentés, décrits et expliqués ci-dessus. À présent, nous allons décrire la procédure de recherche suivant différentes étapes puis le protocole de recherche.

Étapes de procédure

Dans un premier temps, nous avons construit la grille d'observation avec laquelle nous avons récolté un certain nombre d'informations. Nous avons planifié notre conception d'enseignement-apprentissage, testée en classe avec les élèves. Durant sept semaines, nous avons enseigné deux chansons aux élèves de cinquième HarmoS selon le dispositif mis en place. Avec une moitié de la classe, nous avons utilisé le CD comme moyen d'accompagnement ; puis avec l'autre moitié de classe, l'instrument de musique (piano). Après les leçons, nous prenions note des observations. La grille d'observations a été remplie à l'aide des informations que nous étions en mesure d'inscrire, c'est-à-dire auxquelles nous pouvions répondre. Après nous être rendu compte qu'il manquait les observations concernant l'enseignant lui-même, nous avons ajouté une ligne supplémentaire, permettant d'inscrire les aspects concernant la posture enseignante.

Dans un deuxième temps, nous avons constaté que les données n'étaient pas suffisamment claires et précises pour être analysées et interprétées. Nous avons donc construit un schéma heuristique à l'aide de ces données. Ensuite, nous avons dû faire un choix ; soit entreprendre de mettre en place un dispositif plus détaillé qui aurait été testé en classe en filmant l'intervention, soit choisir de réaliser des entretiens individualisés. Notre choix a été le second, car il semblait le plus adéquat.

À l'aide du schéma, nous avons donc construit le guide d'entretien qui a été utilisé durant les interviews. Nous avons ensuite pris contact avec plusieurs enseignants, en leur faisant part de notre demande. Avec ceux qui ont accepté, nous avons fixé un rendez-vous en décidant du lieu, de la date ainsi que de l'heure.

Paramètres de la situation d'entretien

L'endroit où a lieu l'entretien est un aspect important quant au déroulement de l'interview. Le chercheur définit un lieu propice, généralement dans un cadre de tranquillité et là où les personnes se sentent le mieux à l'aise. Nous avons mené les entretiens, soit chez les personnes interviewées, soit dans leur classe.

La récolte des données (entretiens) s'est déroulée durant les mois de novembre et décembre. Les entretiens ont eu lieu en dehors des heures de cours, selon la disponibilité des enseignants.

Les entretiens ont duré 20 à 35 minutes par interview, comme prévu. Sur le guide d'entretien est inscrit le nombre de minutes prévues pour chaque partie.

L'accueil paraît peut-être insignifiant, cependant, il a une grande importance dans l'introduction de l'entretien. Le fait de donner quelques informations sur le déroulement de la rencontre et de rappeler les objectifs de la recherche permettra d'instaurer un climat de confiance. « Blanchet et Gotman [...] parlent d'établir un climat d'égalité entre les acteurs de l'entretien et d'adopter des attitudes pour favoriser les confidences » (Gélinas Proulx & Dionne, 2010, p. 130). Nous avons pris environ cinq minutes en début d'entretien pour rappeler rapidement les thèmes qui vont être abordés, pour donner la vision globale de l'entretien et pour rassurer au mieux la personne interviewée. Le contrat de recherche a été signé avant de commencer l'entretien. (cf. Annexe 6, p. XI)

Gélinas Proulx et Dionne (2010) reprennent les propos de Blanchet et Gotman (2007) qui expliquent que « l'interviewer doit présenter le « contrat » à l'interviewé. En d'autres mots, les participants doivent être informés de l'objet de l'étude (thèmes abordés et type de participation) et des raisons expliquant le choix des participants » (p. 130).

2.2.2.3 Choix de la population

Dans un travail de recherche, la collecte des données doit être ciblée quant à la population qui intéresse le chercheur. Pour ce faire, nous avons défini deux critères pour choisir les personnes que nous avons approchées.

Profil

L'âge des personnes interviewées n'est pas ce qui m'importe le plus. Qu'ils soient jeunes ou plus âgés, ils n'auront pas le même vécu, les mêmes expériences. Par conséquent, ils n'emploieront pas les mêmes dispositifs et stratégies d'enseignement.

Par contre, nous avons ciblé la recherche en fonction du degré dans lequel les enseignants sont actifs. Les chansons enseignées ne sont pas les mêmes au cycle 1 qu'au cycle 2 et les dispositifs ne sont pas complètement similaires. Notre formation d'étude actuelle concerne principalement le premier cycle ; ainsi, nous avons choisi de nous concentrer sur ce dernier.

Concernant le profil des enseignants, il y a un aspect supplémentaire qui est celui du type de formation reçue, en d'autres mots à savoir si la personne est un enseignant généraliste ou spécifique. Il aurait été intéressant pour notre recherche d'avoir les deux types, mais cela ne s'est pas donné.

Région

Notre formation professionnelle a lieu dans le canton du Jura, ainsi, nous avons déjà plusieurs connaissances que nous avons approchées. C'est pourquoi, nous avons choisi de mener des entretiens avec des enseignants actifs dans le canton du Jura.

Taille de l'échantillon

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, notre recherche est de type qualitatif et non quantitatif. Nous avons donc récolté une quantité de données moins nombreuse. À ce niveau-là, l'échantillon de personnes que l'on choisit pour l'entretien est généralement de taille assez réduite. « Dans l'étude de cas, il ne s'agit pas de choisir un échantillon représentatif de la population, mais plutôt de sélectionner peu de participants et d'en faire une analyse approfondie » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 167). Pour notre travail de recherche, nous avons donc interviewé trois personnes répondant à notre demande.

2.2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.2.3.1 *Transcription des entretiens*

Après avoir mené les entretiens, il a fallu transcrire les données récoltées.

La transcription est une partie pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral. Il faut mettre au point un code qui permet de noter les événements oraux [...] afin de les archiver pour les analyser et les interpréter. (Pasche-Gossin, 2014-2015)

Pour procéder à la transcription des données, nous avons besoin de fixer différents codes de transcriptions, ainsi qu'une légende (cf. Annexe 7, p. XI / Annexe 8, p. XII).

2.2.3.2 *Procédés de traitement des données*

Nous nous sommes imprégnés des informations recueillies en lisant les transcriptions plusieurs fois. Afin de regrouper les données, nous avons utilisé une couleur différente pour chaque thème (couleurs déjà choisies dans le schéma d'analyse). Ces couleurs nous ont permis de repérer chaque thème dans chaque interview et donc de fusionner les informations similaires reçues. Nous avons modifié la présentation du schéma d'analyse (ajout de colonnes pour insérer les données des entretiens et quelques adaptations des sous-thèmes en fonction des éléments apportés par les interviewés). Dans le texte transcrit, nous avons sélectionné certains mots clés en gras (principalement dans nos questions), pour avoir rapidement une idée du contenu de ce qui suit et pour nous repérer plus rapidement dans le texte. Puis, nous avons inséré les données dans le schéma d'analyse. Finalement, nous avons analysé le contenu, principalement à partir du tableau de la récolte des données (cf. Annexe 9, p. XIII). Nous avons choisi d'analyser les éléments thème par thème. Nous avons sélectionné certains extraits du tableau ainsi que des citations directes des enseignants interviewés, qui figurent dans le texte d'analyse.

2.2.3.3 *Analyse thématique*

L'analyse thématique « consiste à lire un corpus, fragment par fragment, pour en définir le contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture » (Fallery & Rodhain, 2007, p. 20).

Dans un premier temps, les significations des textes sont catégorisées selon le modèle qui guide le chercheur, c'est la fameuse « grille d'analyse » : matrices par phases ou par thèmes, évolution de ces matrices, cartes cognitives.... Dans un deuxième temps intervient l'analyse statistique sur les éléments de la grille d'analyse : fréquence d'apparition, variation selon les locuteurs, selon les contextes, interdépendance entre les éléments du modèle... (p. 20)

L'analyse thématique est la démarche que nous avons employée pour analyser les entretiens. Nous avons traité les thèmes de manière transversale, en étayant les propos par des éléments tirés de la récolte des données.

2.3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous allons à présent reprendre chaque objectif de recherche, l'inscrire comme sous-titre dans cette partie d'analyse, puis utiliser la récolte des données pour procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

2.3.1 Dans quels buts les enseignants apprennent-ils des chansons à leurs élèves ?

Dans un tout premier temps, nous constatons que les trois enseignants¹ interviewés mentionnent avec insistance leur objectif primordial. Il s'agit pour tous les trois de la notion de plaisir ; c'est le premier aspect qu'ils signalent. « Je pense que l'objectif principal, c'est finalement qu'ils aient du plaisir à chanter. » Les enseignants vont chercher à transmettre le plaisir de chanter par la pratique et la variété des activités.

« Le plaisir avant tout ! Il n'y a rien de pire que les dégoûter de la musique. Moi c'est ma passion la musique, donc j'ai envie qu'ils aient du plaisir. »

« J'aime beaucoup chanter. Il n'y a pas un jour où on ne chante pas. Je trouve que c'est enrichissant. Et les élèves aiment aussi. »

Nous pouvons constater par ces deux témoignages que pour pouvoir transmettre du plaisir, cela passe tout d'abord par l'enseignant lui-même qui aime chanter. « J'essaie de trouver des chansons. [...] Des chansons que je trouve, qui me parlent, et qui me font envie surtout à moi d'abord. Pour que j'aie envie de la transmettre, il faut qu'elle me plaise aussi. »

Ce plaisir du chant permettra parfois à certains élèves de s'ouvrir au sein de la classe. Un enseignant affirme qu' « il y a des enfants qui ne parlent pas. Puis quand on apprend une chanson, souvent là ils s'ouvrent, ils aiment, cela leur plaît. » Une fois de plus, il confirme que cette notion de plaisir est très importante, et surtout à leur âge.

Dans un second temps, les enseignants évoquent différentes compétences qu'ils vont chercher à viser avec leurs élèves. Nous constatons (cf. Tableau 1, p. 31) que la justesse vocale, la justesse rythmique, la synchronisation et la mémorisation sont en effet les quatre principales compétences musicales visées. Selon Willems (1950), la préparation musicale consiste principalement à faire chanter des chansons, à développer l'instinct rythmique et l'oreille (cf. p. 8).

Les enseignants apprennent des chansons à leurs élèves également dans le but d'acquérir des compétences transversales et socioculturelles. Leur témoignage ne développe pas le sujet en profondeur, mais ils en touchent quelques mots en soulevant les aspects suivants : apprentissage de chansons dans une autre langue, acquisition de nouveau vocabulaire, adaptation au groupe (« chanter

¹ Le masculin est choisi pour respecter l'anonymat des interviewés.

au même rythme que les autres, ne pas chanter plus fort que les autres »). Par ces propos, nous pouvons faire référence au domaine relationnel et au domaine de la langue étayés dans la problématique. L'aspect social et l'expression orale se développent au travers de la pratique du chant. L'exploitation de celui-ci favorise le développement de compétences dans différents domaines d'apprentissages autres que la musique (cf. p. 9, 10).

Tableau 1 : Visées prioritaires

N°	THÈME	SOUS-THÈME	MES INDICATEURS	DONNÉES ENTRETIEN 1 1-2H	DONNÉES ENTRETIEN 2 4H	DONNÉES ENTRETIEN 3 1-2H
3	Visées prioritaires (finalités)	Objectifs (compétences des élèves)	<p>Compétences musicales :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justesse vocale • Justesse rythmique • Synchronisation • Mémorisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Chanter juste • Chanter assez fort • Chanter avec le bon rythme • Chanter ensemble • Connaître et mémoriser le texte • « Reproduire ce que j'essaie de leur apprendre » • « Que quand ils rechantent la chanson, on la reconnaisse. Qu'on sache ce qu'ils chantent. » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Il y a des enfants qui chantent faux du début à la fin. » • « Il y en a quelques-uns qui chantent très juste et très bien. » • « Il y a des enfants qui ont une mémoire orale, qui retiennent très vite, très facilement. Pour certains on peut la chanter 125 fois, ils ne les sauront toujours pas » • Faire un canon à 3 voix : « J'avais peur parce qu'à cet âge-là je me disais cela ne va pas marcher. Mais en fait, ils s'en sortent assez bien. » • « Il y en a qui arrivent à chanter tout seuls. » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Pouvoir chanter tous plus ou moins sur la même voix » • Rythmiques • Synchronisation → « Je ne vais pas non plus super loin » • Mémorisation

2.3.2 Quelles chansons sont apprises aux élèves ?

Pour répondre à cet objectif de recherche, il ne s'agit pas de citer les titres de chansons choisies. Il en va plutôt du caractère des chansons et des critères sur lesquels les enseignants se basent pour effectuer leur choix. Nous avons traité de cet aspect dans la problématique (cf. p. 17), en reprenant les propos de Gaussin (2009) qui explique que l'enseignant ne doit pas se contenter de faire apprendre des chansons qui lui plaisent, mais qu'il devrait tenir compte des difficultés des élèves, de l'étendue de la tessiture des voix des enfants. Ainsi, nous pouvons confirmer ces propos et les étayer par ce que nous témoignent les interviewés. Voici donc différents critères choisis pour faire apprendre des chansons en classe :

♪ Contenu adapté à l'âge des élèves

Le contenu de manière générale et les paroles doivent être adaptés. Pour des enfants de 4 à 6 ans, les chansons doivent être « relativement simples » et avec lesquelles « ils auront du plaisir à chanter ».

Cela n'empêche pas de créer un répertoire varié. Un enseignant a affirmé :

« Un peu de tout, mais à leur niveau »

♪ Paroles adaptées aux intérêts des élèves

« Il faut que le texte, les mots soient simples, abordables. »

Il est vrai que si le thème intéresse peu les élèves, l'apprentissage de la chanson prendra plus de temps et motivera moins les élèves. En effet la motivation joue un rôle essentiel dans les apprentissages. « Des chansons vont leur plaire plus ou moins. Celles qu'ils aiment beaucoup, elles vont vraiment entrer à toute vitesse. La notion de plaisir est extrêmement importante. »

♪ Difficultés musicales

Le choix des chansons se fait en fonction des difficultés musicales que peuvent rencontrer les élèves. La tessiture et la longueur de la chanson sont les deux principaux éléments qui ont été évoqués dans les interviews.

« Pas trop compliquée. [...] Pas qu'il y ait quinze couplets par exemple. Il y a une chanson de Saint-Nicolas qu'on a fait là. Théoriquement, elle doit avoir cinq ou six couplets. Moi j'en ai pris trois. J'adapte. »

♪ Contexte actuel

Nous constatons (cf. Tableau 2, p. 33) que les fêtes et les saisons font également partie des critères de choix des chansons. « Il y a les incontournables fêtes : Saint-Nicolas, Noël, la fête des Mères, Pâques. Les fêtes et les saisons. Et entre deux, on peut avoir un peu plus de liberté. »

Les enseignants tentent de modifier régulièrement leur répertoire d'une année à l'autre, mais il arrive parfois qu'ils reprennent certaines chansons d'une année à l'autre.

« Généralement j'essaie souvent de changer, mais certaines chansons notamment les chansons de Noël ou Saint-Nicolas ou Pâques, je les reprends. Même si les frères et sœurs l'ont déjà entendue, l'ont déjà apprise, cela ne me dérange pas. Après pour le reste j'essaie quand même de changer assez souvent. »

Tableau 2 : Répertoire

N°		THÈME		SOUS-THÈME		MES INDICATEURS	DONNÉES ENTRETIEN 1 1-2H	DONNÉES ENTRETIEN 2 4H	DONNÉES ENTRETIEN 3 1-2H
2	Répertoire	Contexte actuel		Actualité		<ul style="list-style-type: none"> Incontournables fêtes : Saint-Nicolas, Noël, fête des Mères, Pâques Saisons 	<ul style="list-style-type: none"> Fêtes : Noël, Pâques, fête des Mères 	<ul style="list-style-type: none"> « Je ne vais pas faire une chanson de Pâques à Noël, ou bien une chanson de la fête des Mères. » 	
				Répertoire précédent		<ul style="list-style-type: none"> Changement le plus souvent possible Reprise des chansons de Saint-Nicolas, Noël ou Pâques d'une année à l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> « J'en ai quelques-unes que j'aime bien, que je reprends assez régulièrement. » 	<ul style="list-style-type: none"> Pas deux années de suite les mêmes chansons 	

♪ Thème

Un enseignant interviewé explique qu'avec ses élèves de première, deuxième HarmoS, il fonctionne par thème. Il va donc choisir des chansons qui correspondent au thème.

♪ Goût personnel

D'après la récolte des données, il arrive que les chansons soient choisies selon les envies et les goûts personnels des enseignants.

♪ Compétences musicales de l'enseignant

De manière générale, les enseignants créent leur propre répertoire personnel de chansons, qu'ils alimentent au fil des années d'expérience. Les partitions collectées durant les stages, les photocopies distribuées durant la formation professionnelle ainsi que les expériences et les échanges avec d'autres collègues représentent une bonne base pour l'enseignement musical.

Comme nous l'avons développé dans la problématique, l'enseignement musical apporté aux élèves est limité par le niveau des compétences musicales de l'enseignant (cf. p. 13). Ceci n'est de loin pas un reproche, mais simplement un constat. Le témoignage d'un enseignant confirme ces propos en affirmant que le choix du répertoire des chansons est quelque peu réduit, cela étant dû à certaines incompétences musicales.

« Mon problème avec la guitare, c'est qu'il y a des accords que je ne peux pas jouer. [...] Il y a les accords barrés notamment que je n'arrive pas à faire. Quand ça va trop vite aussi, je n'arrive pas à suivre. [...] Donc oui, du coup cela influence un peu mon choix de chansons. »

♪ Ouvrages à disposition

Finalement, nous relevons différents répertoires permettant aux enseignants de sélectionner des chansons pour les faire apprendre à leurs élèves. Voici l'énumération donnée par les interviewées :

- ♪ Ouvrage : « Le Jardin des Chansons »
- ♪ Ouvrages : Les « Sautecroche »
- ♪ CDs (Henri Dès)
- ♪ Médiathèque HEP-BEJUNE
- ♪ Livres
- ♪ Revues
- ♪ Internet

D'ailleurs, un enseignant fait part d'un de ses souhaits :

« Cela serait juste bien qu'on nous fasse encore un nouveau petit livret du style « Le Jardin des Chansons ». Remettre un petit peu en commun quelques chansons sympas pour apprendre aux élèves. [...] Il y aurait le CD inclus aussi. On serait quitte de toutes se les jouer soi-même. Cela serait bien, pour se renouveler aussi. »

La remarque de cet enseignant peut nous interroger sur le fait qu'il souhaiterait le CD inclus au nouveau moyen. Pour quelle raison ? Est-ce que la partition ne serait pas suffisante ? Est-ce qu'il aurait besoin d'un outil d'apprentissage ? Ce sont les questions que nous pourrions nous poser.

2.3.3 Quelles compétences sont nécessaires à l'enseignant pour enseigner une chanson en classe ?

L'enseignant qui veut faire apprendre des chansons à ses élèves a besoin de certaines compétences musicales et professionnelles.

Les trois personnes interviewées ont suivi une formation instrumentale sur plusieurs années. Deux d'entre elles avaient déjà un certain bagage musical avant même d'entreprendre la formation professionnelle (Institut Pédagogique ou Haute École Pédagogique).

Comme nous l'avons développé dans la problématique, l'instrument serait une base essentielle pour l'enseignant (cf. p. 12). Pour reprendre les propos de Jaccard (2011), l'instrument d'accompagnement favoriserait l'enseignement de la musique, car il donnerait un sentiment d'aisance dans la pratique de cette discipline. Il explique que les enseignants ont reconnu l'importance d'une formation instrumentale suffisamment consistante. Nous pouvons ainsi confirmer ces propos par le témoignage des interviewés. Tous les trois usent de cette pratique avec leurs élèves. La question que nous pourrions nous poser à ce sujet serait de comprendre quelles sont concrètement les limites d'un enseignement musical sans accompagnement instrumental. Est-ce que cet enseignement serait suffisant pour répondre aux objectifs d'apprentissages imposés ? Avec les informations collectées, nous ne pouvons pas répondre à cette question. Cependant, un enseignant nous fait part de sa perception de la musique.

« J'aime bien que la musique ne soit pas un support numérique. La musique, c'est des instruments, c'est vivant, c'est là devant nous, ça se sent avec le corps. [...] Je trouve que c'est dommage [de voir que la musique est parfois enseignée sans instrument]. [...] Moi j'ai plein d'instruments de percussion. Je ne suis pas percussionniste, mais j'essaie en tout cas qu'ils puissent toucher eux, les élèves aussi, un maximum d'instruments, que j'achète moi-même. Ça c'est un des côtés de notre métier aussi. On dépense beaucoup d'argent personnel pour notre métier. Je trouve qu'on n'est pas toujours remboursé pour tout ce qu'on achète. Mais je trouve que c'est important de le faire ! »

Un des enseignants interviewés déclara regretter ne pas avoir persévéré dans la pratique de l'instrument. « J'ai suivi deux ans des cours de guitare que j'ai malheureusement abandonnés quand j'ai eu mon diplôme. [...] C'est vrai que je n'ai pas persévéré. C'est un regret quand même. » Mais ce n'est pas à cause de cela qu'il n'est pas en mesure d'enseigner des chansons à ses élèves.

« Il ne faut pas rêver, ce n'est pas en trois ans [d'HEP] si on n'a jamais fait de musique qu'on va apprendre à jouer d'un instrument. » Nous ne sommes pas en mesure d'arbitrer cette affirmation, mais cela peut se discuter. L'enseignant étaye ses propos en expliquant que l'on ne peut avoir de riches compétences dans tous les domaines et dans toutes les disciplines. Cependant, il « trouve vraiment qu'il faut se former, apprendre à jouer des instruments. »

En lien justement avec la formation professionnelle, l'enseignant fait part d'un de ses souhaits.

« J'aurais bien aimé qu'on nous apprenne un peu plus, qu'on ait plus de cours de formation continue. Je trouve que l'offre est assez maigre. Si on regarde la formation continue qu'on a,

il y a des cours de guitare et de piano. [...] Mais ce qui serait intéressant c'est qu'on puisse se former en dehors des cours proposés par la formation continue et qui propose peut-être, je ne sais pas, des remboursements ou... que ce soit considéré comme de la formation en fait. Parce que tout ce qu'on apprend à côté, cela nous sert aussi à notre enseignement. »

Avec la récolte de données que nous avons obtenue, nous pouvons soutenir l'hypothèse suivante : plus les compétences instrumentales de l'enseignant sont nombreuses, plus celui-ci aura des facilités à dispenser son enseignement. Voici la remarque d'un enseignant interviewé :

« C'est-à-dire que mon problème avec la guitare, c'est qu'il y a des accords que je ne peux pas jouer. [...] Il y a les accords barrés notamment que je n'arrive pas à faire. Quand ça va trop vite aussi, je n'arrive pas à suivre. Tandis que le piano, je peux jouer quasiment tous les accords. Je peux aller à la vitesse que je veux. »

Nous remarquons, au travers des interviews, que la préparation personnelle de l'enseignant fait bel et bien partie des devoirs de celui-ci. Qu'il ait de nombreuses compétences musicales ou non, il doit tout de même anticiper la leçon en choisissant ce qu'il va faire apprendre à ses élèves et en étant lui-même capable de chanter et jouer la chanson.

« Il faut déjà que moi je sache bien [la chanson]. Si moi je ne suis pas au clair, c'est moyen. Que j'aie les partitions sous les yeux, ce n'est pas grave. [Il faut] que je la sache bien, que je n'aie pas le nez sur ma partition, que je puisse chanter en les regardant. Cela me paraît primordial ! »

En d'autres termes, la préparation est essentielle pour le bon déroulement des activités, tout en laissant place parfois à l'improvisation et en étant à l'écoute des élèves.

« Je prépare un minimum. Je sais ce que je vais faire, mais je laisse aussi la place un petit peu à l'envie du moment, à comment ça marche, à l'improvisation. Je me réfère aux choses que j'ai l'habitude de faire et que je reprends. Ou des fois c'est les élèves qui ont une idée. [...] Je me sens à l'aise en musique. Je ne ferais pas forcément cela dans un autre domaine où je serais moins à l'aise et j'aurais besoin de plus préparer. »

Les trois enseignants interviewés ne mentionnent aucun ouvrage méthodologique qu'ils utiliseraient pour concevoir leur enseignement. C'est pourquoi, nous interprétons que la préparation de leur enseignement musical se base principalement sur ce qu'ils ont appris lors de leur formation professionnelle.

2.3.4 Quel matériel est utilisé dans l'enseignement-apprentissage de chanson ?

Nous pouvons constater (cf. Tableau 3, p. 38) que les enseignants s'adaptent en fonction de ce qu'ils ont comme matériel à disposition et de leurs compétences musicales. Cependant, nous pouvons remarquer qu'ils ont tous les trois au moins un instrument qu'ils utilisent pour l'enseignement des chansons. Ils utilisent également le CD, mais pas de la même manière. Finalement, ils possèdent tous trois des instruments rythmiques qu'ils utilisent avec leurs élèves.

Les trois enseignants interviewés préparent toujours une trace écrite pour leurs élèves. Celle-ci se présente souvent sous forme de fiche que les élèves répertorient dans leur classeur. La présentation de la fiche est réfléchie. Pour étayer ce propos, voici ce qu'un enseignant affirme :

« Je prépare toujours une feuille que les enfants pourront mettre dans le classeur, à illustrer. Qu'il y ait soit un collage, un découpage, un coloriage. Quelque chose de varié, mais qui leur parle. [...] Quand ils tournent [les feuilles de leur classeur], ils savent exactement à quoi cela correspond même s'ils ne savent pas forcément lire. Donc c'est le but. De varier justement aussi la façon d'illustrer une chanson. »

En plus de la fiche pour les élèves, les enseignants nous expliquent tous les trois qu'ils préparent souvent des cartes, des images illustrant la chanson. Le support visuel va aider certains élèves à mémoriser plus facilement les paroles de la chanson. De plus, quelques jeux peuvent être pratiqués en classe avec les images. « Si j'ai les images, je les mets par terre. Je propose à un enfant de venir les remettre dans l'ordre et à un autre de vérifier, de corriger si c'est nécessaire. »

En ce qui concerne le lieu où se pratique l'enseignement-apprentissage de chansons, cela dépend de l'école et du degré scolaire. De manière générale pour les deux premiers degrés d'école primaire, les activités se font sur les bancs du coin regroupement, disposés en cercle ou demi-cercle. La disposition est importante comme nous l'avons vu dans la problématique (cf. p. 17). Métivier (2008) propose différentes postures pour favoriser le meilleur apprentissage : installer les élèves sur un banc ou une chaise, pouvoir croiser tous les regards, être au même niveau que les élèves. Les élèves assis en cercle forment une unité qui les regroupe dans le but de pratiquer une activité collective.

Tableau 3 : Matériel

N°	THÈME	SOUS-THÈME	MES INDICATEURS	DONNÉES ENTRETIEN 1 1-2H	DONNÉES ENTRETIEN 2 4H	DONNÉES ENTRETIEN 3 1-2H
1	Matériel	Équipement / Qualité	Instruments	<ul style="list-style-type: none"> Piano électrique : keyboard 	<ul style="list-style-type: none"> Guitare Le piano est son premier instrument, mais là il n'y en a pas à disposition. « Donc je dois me débrouiller avec la guitare ». Parfois : Instruments des E (flûte) 	<ul style="list-style-type: none"> Guitare (90% des chansons) → toujours accordée pour la justesse de la voix Flûte à bec (pratique pour faire entendre une mélodie simple plusieurs fois)
			Lecteur CD	<ul style="list-style-type: none"> Lecteur CD (s'il y a un CD) 	<ul style="list-style-type: none"> Ø lecteur CD dans son enseignement. Par contre « je l'utilise moi pour préparer les chansons avec les instruments, pour apprendre les chansons. » 	<ul style="list-style-type: none"> Lecteur CD
			Instruments rythmiques	<ul style="list-style-type: none"> Parfois : bâtonnets pour une activité rythmique 	<ul style="list-style-type: none"> Parfois : instruments de percussion pour les E une fois qu'ils savent la chanson Gobelets 	<ul style="list-style-type: none"> Instruments de musique adaptés pour les E (maracas, bâtonnets, xylophones)
				<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none"> Micro (emprunté à la HEP) 	<ul style="list-style-type: none">
		Documents / Qualité	Pour M (Méthodologie, livres, partition)	<ul style="list-style-type: none"> Livre d'école enfantine « Le Jardin des Chansons » 	<ul style="list-style-type: none"> Partition avec des notes 	
			Pour E (Partition)	<ul style="list-style-type: none"> Toujours une trace pour les E (feuille avec texte écrit et partition) Éventuellement des cartes ou des images 	<ul style="list-style-type: none"> Feuille pour les E, mais qui n'est pas distribuée tout de suite Images, cartes 	<ul style="list-style-type: none"> Document toujours illustré qu'ils mettront dans leur classeur Illustrations, images

2.3.5 Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les enseignants pour faire apprendre des chansons à leurs élèves ? Comment s’y prennent-ils dans l’utilisation de l’instrument et/ou du CD ?

Afin de répondre à notre dernier objectif, nous allons analyser les données récoltées suivant les cinq sous-thèmes suivants :

♪ Déroulement

Nous pouvons constater d’après la récolte de données que les activités musicales en 1-2H se déroulent généralement en début de matinée, pendant le rituel de l’accueil. Il arrive parfois que ce moment soit repris en fin de matinée ou en fin d’après-midi. Les activités de chants vont durer une quinzaine de minutes.

« Ce sont plutôt des petits moments, une histoire de dix minutes à chaque fois. On ne va pas faire de la musique ou un apprentissage de chanson pendant trois quarts d’heure. C’est par petites fois, mais tous les jours. »

En ce qui concerne la préparation avant la leçon, l’enseignant va notamment réaliser les actions suivantes : rechercher la chanson, préparer une feuille que les élèves mettront dans leur classeur, avoir une partition et apprendre la chanson.

Les pratiques mises en œuvre en classe sont diverses et nombreuses. Nous en avons développé plusieurs dans la problématique (l’échauffement, les vocalises, les gestes utilisés, l’accompagnement musical...) (cf. p. 13). Voici ce qui ressort des témoignages des enseignants. L’enseignant des élèves de quatrième HarmoS amorce la leçon avec une dizaine de minutes d’échauffements (corporels et vocaux). Par contre, les deux autres ne font que très rarement des mises en voix. Il serait intéressant de connaître les raisons pour lesquelles les activités d’échauffement ne sont pas pratiquées. Un enseignant témoigne la chose suivante : « Je n’ai jamais trop été habituée à le faire et on le fait très rarement. »

Ensuite, il y a plusieurs pratiques dans les étapes d’apprentissage de chansons que l’on retrouve chez les trois enseignants. Tout d’abord, il y a la première écoute de la chanson en entier, ainsi que le travail sur le texte. Puis, l’apprentissage se fait « par petits bouts », c’est-à-dire par découpage de la chanson. Les paroles sont dites « soit directement avec la mélodie, soit des fois juste en rythmique, scander les mots ». L’objectif est que les paroles et le rythme soient bien enregistrés. Pour deux des enseignants interviewés, l’instrument d’accompagnement est utilisé la plupart du temps dans l’enseignement des chansons. Ensuite, ils ont souvent recours à des supports visuels (cartes, images, illustrations) et supports kinesthésiques (gestes), qui permettent aux élèves de mémoriser plus facilement les paroles de la chanson. Finalement les élèves chantent sans la maîtresse, soit avec l’accompagnement instrumental, soit sans celui-ci. Toutes ces pratiques sont justement celles qui sont décrites dans la problématique (cf. p. 13).

En observant les trois interviews, nous pouvons faire le constat suivant. Quand les enseignants ne maîtrisent pas bien quelque chose, ils ne le pratiqueront pas ou alors très peu. Ce constat confirme ce qui a été développé dans la problématique (cf. p. 13). En voici quelques exemples :

- Échauffement / mises en voix

« C'est vrai que ce serait quelque chose à faire, mais je n'ai jamais trop été habituée à le faire et on le fait très rarement. »

- Guitare

« J'ai suivi deux ans des cours de guitare que j'ai malheureusement abandonnés quand j'ai eu mon diplôme. [...] C'est vrai que je n'ai pas persévéré. C'est un regret quand même. »

- Activités du carré (cf. p. 15)

« Je trouve intéressant, mais c'est vrai que je l'ai laissé pas mal à mes stagiaires. [...] Je ne maîtrise pas. Je trouve qu'il faut pratiquer pour que cela reste bien. »

En plus des pratiques présentées ci-dessus, nous allons encore en mentionner quelques-unes tirées de notre récolte de données :

- Exercices d'écoute

L'enseignant passait une musique en classe. « [Les élèves] devaient dessiner ce que cela leur inspirait ». Ils avaient ensuite la possibilité de montrer et expliquer leur dessin. « Ils ne veulent pas tous ». La musique choisie par l'enseignant est la même que celle que celui-ci utilise lorsque les élèves apprennent le tracé graphique de nouvelles lettres alphabétiques. « Je trouve que cela les aide à se concentrer ».

- Machines humaines

Dans cette activité, un geste est associé à un son répété en continu. Les élèves se positionnent dans un espace donné, de telle manière à ce que l'ensemble des corps (des élèves), des gestes et des sons forment une seule chaîne.

- Exercices rythmiques à l'aide de gobelets

L'enseignant a pratiqué tout une série d'activités rythmiques avec ses élèves, en utilisant des gobelets comme supports.

- Chanter avec un micro

L'enseignant a emprunté un micro à la médiathèque de la HEP-BEJUNE. Les élèves avaient ainsi la possibilité de s'entraîner à chanter dans un micro. Cela apportait une forme différente et nouvelle au chant.

Ces différentes activités permettent de varier l'enseignement musical et offrent une ouverture par l'interdisciplinarité.

♪ Gestion du groupe classe

Nous remarquons de manière générale que les activités musicales se pratiquent en collectif (cf. Tableau 4, p. 41). Les enseignants varient les formes de travail en donnant parfois des tâches à réaliser par petits groupes. Il arrive de temps en temps qu'un élève chante seul. Mais dans ce cas-là, l'élève a choisi de chanter seul devant les autres soit par envie personnelle, soit par la proposition de la maîtresse. Les interviewés affirment ne jamais contraindre un élève à devoir chanter seul devant la classe. « Je trouve qu'il n'y a rien de pire que de faire chanter un enfant seul qui n'a pas envie de chanter. C'est la meilleure façon de le déguster de chanter. »

Dans la problématique, nous avons développé plusieurs gestes corporels proposés aux enseignants (cf. p. 17, 18). Les trois qui ont été mentionnés par les interviewés sont actuellement ceux qui nous sont enseignés durant la formation HEP.

Tableau 4 : Dispositif (gestion du groupe classe)

N°	THÈME	SOUS-THÈME	MES INDICATEURS	DONNÉES ENTRETIEN 1 1-2H	DONNÉES ENTRETIEN 2 4H	DONNÉES ENTRETIEN 3 1-2H
5	Dispositif	Gestion du groupe classe	Collectif	<ul style="list-style-type: none"> Collectif en cercle 	<ul style="list-style-type: none"> Collectif en cercle 	<ul style="list-style-type: none"> En général tous ensemble
			Groupes	<ul style="list-style-type: none"> Groupes (par bancs / filles-garçons / chaque couplet un groupe différent) 	<ul style="list-style-type: none"> Par petits groupes (invention de rythmes avec les gobelets, machines humaines) 	<ul style="list-style-type: none"> Parfois par 2
			Solos	<ul style="list-style-type: none"> En général pas de solo 	<ul style="list-style-type: none"> Solo (quand les E le demandent, quand le M leur propose ou quand ils chantent dans le micro) 	<ul style="list-style-type: none"> Pas de solo en général. Mais le M ne refuse pas à un E de chanter seul. Il l'accompagne à la guitare.
			Direction : gestes	<ul style="list-style-type: none"> Gestes : mimo-mélodie 		<ul style="list-style-type: none"> Geste de départ → « Je fais toujours deux trois notes de départ et après je montre. Ils voient avec mon visage. » Avec la main → « Si je n'ai ni instrument ni CD, je fais « à vous », avec le geste... »

♪ Soutien instrumental

Nous pouvons constater la présence de l'instrument (cf. Tableau 5, p. 43). Le lecteur CD est utilisé par certains enseignants, alors que pour un pas du tout avec les élèves. Nous remarquons également que l'instrument accompagne quasiment toujours l'apprentissage de chansons pour deux des enseignants interviewés. Le type d'accompagnement (accords ou mélodie) varie d'un instrument à l'autre et aussi en fonction des compétences musicales de l'enseignant.

Ces constatations ne nous permettent pas de tirer des règles générales et applicables à tous les coups. Par contre, nous pouvons prendre conscience qu'il existe différentes manières de faire apprendre une chanson en classe. Suivant leurs compétences musicales, les enseignants n'auront pas les mêmes avis critiques concernant l'utilisation de l'instrument et du lecteur CD. Certains vont apprécier d'avoir le CD à disposition alors que d'autres ont un point de vue différent.

« J'utilise très peu le lecteur CD étant donné que je joue moi-même les instruments. Donc je préfère qu'ils apprennent à chanter avec de vrais instruments plutôt qu'avec un CD. [...] Il y a beaucoup de collègues qui travaillent sur CD et je trouve cela vraiment dommage, parce que pour moi la musique, ce n'est pas vraiment ça. Je trouve important d'avoir la musique en live, qu'ils apprennent à jouer avec de vrais instruments, qu'ils découvrent différents instruments. »

« J'avais une fois une stagiaire qui jouait de l'accordéon, et je trouvais tellement beau. Les enfants ont tellement apprécié. Je trouvais que c'était super. Les instruments de musique où on peut chanter avec, c'est idéal avec des petits. Après la flûte, ils adorent aussi. »

« Il y a des chansons que je ne trouve pas sur CD, ou je ne crois pas en tout cas. Là pour Noël, il y a de nouvelles chansons que je ne connaissais pas. J'ai acheté le CD, j'ai trouvé beau et je leur ai fait écouter. Cela n'empêche pas que je mette des accords dessus moi. Avec la guitare, c'est assez simple. »

Une des limites de l'emploi du lecteur CD mentionnée par un enseignant est la notion de rapidité de certaines chansons.

Tableau 5 : Dispositif (soutien instrumental)

N°	THÈME	SOUS-THÈME	MES INDICATEURS	DONNÉES ENTRETIEN 1 1-2H	DONNÉES ENTRETIEN 2 4H	DONNÉES ENTRETIEN 3 1-2H
5	Dispositif	Soutien instrumental	Type d'instrument	<ul style="list-style-type: none"> • Keyboard • Parfois avec les bâtonnets • Lecteur CD : quand il y a seulement l'accompagnement musical 	<ul style="list-style-type: none"> • Guitare principalement actuellement • (Piano s'il y en a un à disposition) • Jamais de lecteur CD 	<ul style="list-style-type: none"> • Guitare la plupart du temps • Flûte parfois • Lecteur CD parfois
			Moment		<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la guitare tout le temps, dès le début. • Arrêt : quand il y a des problèmes, qu'ils n'arrivent pas à apprendre, qu'ils ne comprennent pas au niveau des rythmes 	<ul style="list-style-type: none"> • « En général la guitare est toujours là. Et si je ne la prends pas, j'ai des rappels. » Les E aiment beaucoup.
			Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Mélodie (keyboard) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accords (guitare) 	<ul style="list-style-type: none"> • Accords (guitare) • Mélodie (flûte)

♪ Exigences

Les exigences attendues de la part des enseignants sont plus focalisées sur le « comportement que sur les compétences, techniques musicales ». Ils exigent que les élèves soient disciplinés, qu'ils ne perturbent pas les camarades.

« S'il y a des enfants qui ne veulent pas chanter, j'en ai deux trois cette année qui refusent, qui sont dans un mutisme. Alors là je respecte, mais pendant ce temps ce n'est pas pour embêter les copains. »

« Chez les petits, il n'y a pas du tout d'évaluation. De nouveau, je m'attends à ce qu'ils suivent le cours, qu'ils essaient, qu'ils se comportent correctement, qu'ils participent. Après j'essaie toujours de leur apprendre des choses évidemment. J'essaie de les faire évoluer, de leur apprendre des choses. »

Un enseignant nous fait part de l'instauration d'un climat de bienveillance dans sa classe, ce qui permet à chacun de se sentir à l'aise même s'il commet des erreurs. « Je n'accepte pas qu'on se moque, et il n'y a pas de moqueries. »

Un enseignant mentionne l'importance de féliciter les élèves. Comme dans tous autres apprentissages, il est capital de leur dire ce qui va bien, et pas seulement ce qui ne va pas. « Parler des bosses et pas uniquement des creux ».

♪ Moments remarquables

Les difficultés et les obstacles rencontrés par les élèves durant l'apprentissage sont principalement liés à la justesse rythmique ou vocale et l'amplitude de la voix. Pour y remédier, les enseignants font recours à différentes méthodes. Toute une quantité de remédiations est présentée dans la récolte des données. Les éléments qui reviennent le plus sont :

- répéter (le petit bout à corriger)
- rendre les élèves attentifs
- s'arrêter et faire écouter la phrase plusieurs fois
- utiliser des images, des gestes, des mouvements
- accentuer la voix (pour bien leur faire entendre la différence)
- scander la phrase à plusieurs reprises
- regarder l'élève pendant qu'il chante
- placer un élève modèle devant la classe.

Les trois interviewés ont mentionné durant les entretiens un aspect positif de leurs élèves qu'ils ont observé. Il s'agit d'une relativement bonne capacité de mémorisation.

« Je trouve qu'ils progressent vite dans la mémorisation. Ils ont vraiment une excellente mémoire. Au début, on apprend des chansons très simples, très courtes. Après, au fur et à mesure que l'année avance, les chansons sont plus longues. La tessiture s'élargit. Mais ils ont généralement une très bonne mémoire. Cela est vraiment un fait. »

Les enseignants offrent à leur classe des activités particulières qui ont lieu durant l'année. Voici quelques exemples : avoir un micro en classe, faire amener l'instrument de l'élève en classe et le présenter, inviter les mamans à la fête des Mères et leur faire une présentation, essayer la guitare de la maîtresse, réaliser un spectacle de fin d'année, instaurer un rituel (allumer une bougie pendant l'Avant et chanter).

3. Conclusion

Notre travail de recherche démontre à l'unanimité des interviewés que le plaisir est un aspect primordial dans l'enseignement de chansons en classe (primaire, cycle 1). Les enseignants choisissent leur répertoire en fonction de différents critères, tels que les difficultés musicales, le contexte actuel, l'intérêt des élèves ou les compétences musicales des enseignants. La formation musicale et instrumentale joue un rôle essentiel dans l'enseignement apporté aux élèves. Selon les interviewés, cette formation nécessite d'être suffisamment consistante. Les enseignants utilisent différents matériaux (instrument de musique, lecteur CD, instruments de percussion, partition...) en fonction de ce qu'ils ont à disposition et de leurs compétences musicales. Finalement, divers dispositifs (combinaisons) sont mis en place pour l'enseignement-apprentissage de chansons. Ceux-ci vont être étayés ci-dessous nous permettant ainsi de les lier à notre question de recherche.

Tous ces résultats obtenus répondent à nos objectifs de recherche, toutefois nous sommes bien conscients qu'ils ne sont pas tous exhaustifs. C'est justement ces cinq objectifs qui nous permettent de répondre à notre question de recherche, car ils y sont directement liés.

Comment parvenir à combiner l'utilisation du CD et de l'instrument dans l'enseignement d'une chanson, afin d'obtenir des productions musicales performantes chez les élèves ?

De par cette recherche, nous pouvons répondre à cette question et conclure qu'il n'existe pas juste une seule combinaison possible, mais différentes manières de procéder. Ceci va dépendre de plusieurs aspects et notamment des cinq thèmes que nous avons étudiés (matériel, répertoire, visées prioritaires, compétences de l'enseignant et dispositifs). Ce travail nous permet à présent de décrire quatre combinaisons différentes, puisées dans les trois interviews :

♪ Première combinaison

Utiliser le keyboard pour accompagner l'apprentissage de la chanson.
Utiliser le CD (version instrumentale) une fois que les élèves connaissent les paroles et la mélodie de la chanson.

♪ Deuxième combinaison

Utiliser le CD pour permettre à l'enseignant d'apprendre plus rapidement la chanson.
Utiliser la guitare pour accompagner l'enseignement de la chanson.

♪ Troisième combinaison

Utiliser la guitare pour accompagner l'apprentissage de la chanson.
Utiliser le CD pour réécouter la chanson apprise, durant des temps libres (dessins, jeux)

♪ Quatrième combinaison

Utiliser le CD uniquement pour l'écoute d'une chanson. L'écoute est répétée plusieurs fois pour finalement apprendre la chanson sans l'avoir chantée.

Comme nous l'avons présenté dans la méthodologie, nous avons eu l'occasion de réaliser une expérience en classe : enseignement d'une même chanson avec l'utilisation du CD comme accompagnement pour le premier groupe, et l'instrument de musique (piano) avec le second groupe. Nous avons pu constater que l'utilisation de l'instrument de musique à elle seule pouvait être suffisante pour accompagner l'enseignement. Par contre, le CD présentait diverses limites. Nous ne pouvions adapter ni le tempo ni la tonalité de la chanson. Nous pouvions difficilement travailler un bout de phrase en le répétant plusieurs fois, de plus les paroles n'étaient pas toujours intelligibles.

Nous constatons que bien que le CD soit un enrichissement pour l'enseignement de chansons, celui-ci ne remplacera jamais l'utilisation de l'instrument de musique. Ce dernier est beaucoup plus proche et adaptable aux difficultés des élèves. Toutefois, il faut savoir le manipuler aisément.

Finalement, les deux moyens d'accompagnement ne permettent pas de viser les mêmes objectifs d'apprentissage. C'est pourquoi nous suggérons d'utiliser ces deux dispositifs pour varier, consolider et améliorer l'apprentissage des élèves.

Le regard critique que nous pouvons porter sur la démarche de ce travail, est de dire que cette recherche a pris une tournure différente de la toute première idée qui était d'obtenir des informations précises quant à l'emploi du CD dans l'enseignement de chansons. Finalement, la recherche a été ouverte sur l'ensemble des pratiques enseignantes ainsi que les différents aspects qui sont à prendre en compte pour faire apprendre une chanson en classe. Ainsi, nous avons obtenu une quantité d'informations concernant les besoins des enseignants, les objectifs visés chez les élèves et ce que les enseignants mettent en place sur le terrain. Les finalités de ce travail permettent d'avoir une vue d'ensemble plus large sur ce qui est pratiqué en classe avec les élèves. Nous trouvons cela bien plus intéressant que d'avoir uniquement des informations sur l'utilisation du CD, qui ne nous auraient pas amené à grand-chose.

Avec la démarche de ce travail, nous ne sommes pas en mesure de clore l'étude en formulant des règles fixes à appliquer ou des processus bien définis. Par contre, les résultats que nous obtenons nous permettent de comprendre et de réfléchir sur les pratiques professionnelles enseignantes. Nous pourrions comparer cela à une forme de débat, une discussion ouverte.

De plus, cette recherche est très limitée, car elle s'appuie sur le témoignage de seulement trois interviewés. Les résultats obtenus ne sont donc pas exhaustifs. Mais nous tenons à rappeler que la recherche est de type qualitatif et non quantitatif.

Le fait d'avoir étudié ce sujet nous offre une meilleure compréhension des pratiques enseignantes. Ceci va nous permettre d'être plus consciente de l'importance et des effets positifs de l'éducation musicale. Lorsque nous enseignons cette discipline, nous serons déjà en possession d'un certain nombre de combinaisons et de pratiques pour cet enseignement. Nous éviterons de tomber dans le piège de vouloir mettre de côté les activités musicales par souci de prendre du retard dans d'autres domaines disciplinaires.

Nous espérons, par ce document, donner aux lecteurs et aux lectrices l'envie de pratiquer la musique et tout particulièrement de faire apprendre des chansons aux élèves. Les objectifs d'apprentissage parfois tellement lourds et nombreux rendent les parents et les enseignants craintifs et stressés. C'est pourquoi nous voudrions éveiller leur conscience à ne pas supprimer les apprentissages musicaux ; mais au contraire à les utiliser avec intelligence et plaisir dans les disciplines fondamentales.

Pour ce faire, nous constatons par cette recherche que les enseignants limités par le manque de formation musicale et instrumentale ne sont de loin pas favorisés pour cette mise en pratique et encore moins à l'utiliser dans les autres disciplines. Le bagage qui n'a pas bien été intégré durant la formation reste en déficience. D'ailleurs, nous pouvons étayer ce propos par les témoignages de deux interviewés qui mentionnaient l'apport bénéfique des stagiaires qu'ils prenaient dans leur classe.

À travers cette étude, nous relevons que la notion de plaisir est capitale dans un premier temps du côté de l'enseignant, car elle aura un effet sur l'enfant. Nous pourrions émettre l'hypothèse suivante : apprendre avec ou sans plaisir aboutit à une différence d'apprentissage grandement mesurable. Plus l'enseignant a du plaisir, plus l'enfant en aura ; ce qui facilitera également ses apprentissages. Plus l'enseignant est performant dans le domaine à enseigner, plus il aura du plaisir à le transmettre. D'où l'importance d'une formation musicale consistante, comme le témoignent les enseignants interviewés.

Pour aller plus loin dans la réflexion, nous pourrions rechercher comment exploiter les activités musicales dans les disciplines fondamentales, tel que le français, les mathématiques ou l'allemand. Nous souhaiterions que l'éducation musicale ne soit pas juste un simple tiroir que l'on ouvre puis referme, mais que l'on puisse exploiter les activités musicales comme une boîte à outils dans tous types d'apprentissages. Les recherches suivantes pourraient être ciblées sur ce que les activités musicales pourraient concrètement apporter aux élèves. Est-ce que la musique ne pourrait pas aider les élèves à mémoriser des textes ou notions grammaticales, du vocabulaire en langue étrangère ou des formules mathématiques ?

4. Références bibliographiques

4.1. OUVRAGES

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université du Québec.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.

Baume, C. & Joliat, F. (2014-2015). Apprentissage d'une chanson : étapes recommandées pour la lecture à vue. [Polycopié]. Porrentruy : HEP-BEJUNE.

Baume-Sanglard C. & Jacquod D. (2011, September). [De la nécessité d'une formation musicale par le piano pour les enseignants : représentation d'une pratique.] In *La formation des enseignants en musique: état de la recherche et vision des formateurs*;[colloque international... Bienne, 30 juin-2 juillet 2010] (pp. 81-95). L'Harmattan.

Bertholet, A., & Petignat, J. L. (1985). *À vous la musique, 1ère année*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.

Coen, P.-F., & Zulauf, M. (2006). *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question*. Paris : Éditions L'Harmattan.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.

De Pietro, J.-F. (2006). Développements actuels dans la formation des enseignants de musique en Suisse. In *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question*. (pp. 211-231). Paris : Éditions L'Harmattan.

Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. In *XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS* (pp. pp-1). AIMS.

Gaussin, F. (2009). *Chanter ensemble*. Paris Cedex : Hachette Education.

Grosliéziat, C. (2011). *À travers vie, à travers chants. Le patrimoine chanté des familles à l'école*. Champs-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.

Jaccard, S. (2011). [Impact de la formation à l'enseignement primaire sur les représentations des compétences des étudiants.] In *La formation des enseignants*

en musique: état de la recherche et vision des formateurs ; [colloque international... Bienne, 30 juin-2 juillet 2010] (pp. 141-157). L'Harmattan.

Jahier, S. (2011, September). [L'éducation musicale à l'école primaire française : Pratiques et représentations.] In *La formation des enseignants en musique: état de la recherche et vision des formateurs* ; [colloque international... Bienne, 30 juin-2 juillet 2010] (pp. 127-140). L'Harmattan.

Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école. *Actes de la Recherche*, (7), 195-217.

Joliat, F. (2011). La formation des enseignants en musique: état de la recherche et vision des formateurs ; [colloque international... Bienne, 30 juin-2 juillet 2010]. L'Harmattan.

Joliat, F. (2015-2016). Musicalité, corporalité et performativité : La CTR (le carré, triangle et rond). [Polycopié]. Porrentruy : HEP-BEJUNE.

Laurent, J. (2008). *Chanter à l'école*. Livret pédagogique. Poitou-Charentes : CRDP.

Métivier, E. (2008). *Chanter à l'école maternelle*. Paris : Retz.

Pasche-Gossin, F. (2014-2015). La transcription. [Polycopié]. Porrentruy : HEP-BEJUNE.

Pelaccia, T., & Paillé, P. (2009). Les approches qualitatives: une invitation à l'innovation et à la découverte dans le champ de la recherche en pédagogie des sciences de la santé. *Pédagogie médicale*, 10(4), 293-304.

Romelaer, P. (2005). *Management des ressources humaines*. Chapitre 4. L'entretien de recherche. *Méthodes & Recherches*, 101-137. De Boeck Supérieur.

Rouger, J. (2006). Les musiques traditionnelles. D'une pratique sociale à un enseignement institutionnalisé. In *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Soulas, B. (2008). *L'éducation musicale : une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Chapitre 6. La recherche ontogénique, 127-134. De Boeck Supérieur.

Willems, E. (1950). *La préparation musicale des tous-petits*. Lausanne : Editions Maurice & Pierre Foetisch.

Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2014). L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique. *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris : OCDE.

Wirthner, M., & Zulauf, M. (2002). *À la recherche du développement musical*. Paris : Éditions L'Harmattan.

4.2. LIENS ÉLECTRONIQUES

Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). *Plan d'étude romand* [version électronique]. Consulté le 17 juillet 2015 dans

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

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). *Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes* [version électronique]. Consulté le 14 octobre 2015 dans

<http://id.erudit.org/iderudit/1017288ar>

Gélinas Proulx, A., & Dionne, É. (2010). Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série «L'enquête et ses méthodes»: L'entretien (2e éd. refondue). Paris: Armand Colin. Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série «L'enquête et ses méthodes»: L'entretien (2e éd. refondue). Paris: Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 127-131. [Version électronique]. Consulté le 15 octobre 2015 dans

<http://id.erudit.org/iderudit/1024898ar>

Vanderlinden, B. (2007). *Des faits à la thèse et de la thèse aux faits. Une démarche de recherche en management interculturel*. (pag. 4-14). [Version électronique]. Consulté le 15 octobre 2015 dans

<http://www.mi.bxb.ro/wp-content/uploads/2012/Articole/Art2-16.pdf>