

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Titre du mémoire

Présenté par

Mémoire encadré par

Membres du jury de soutenance

| Nom et prénom | Statut |
|---------------|--------|
| | |
| | |
| | |

Soutenu le :

/2021



ENSEIGNER

ÉDQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue dans la réalisation de ce mémoire :

À mon directeur de mémoire, Monsieur Frédéric Maizières pour ses nombreux conseils et son aide toujours bienveillante.

À Monsieur Bernard Calmettes, maître de conférence, habilité à diriger des recherches à l'Université Toulouse Jean Jaurès, pour avoir accepté de participer au jury de soutenance de mon mémoire.

À toute l'équipe encadrante de l'UE recherche de l'INSPE Toulouse-Occitanie-Pyrénées.

Aux enseignants des écoles de Cambon d'Albi, *La Viscose*, *La Curveillère* et *Jean-Jacques Rousseau* à Albi, qui ont accepté de participer aux entretiens et plus particulièrement à Vincent Labro, avec qui je partage mon poste lors de cette année en tant que professeure des écoles stagiaire.

À Lisa Eychenne et Emmanuelle Izquierdo, sans qui mon goût pour le chant choral n'aurait sans doute jamais vu le jour.

À mes parents et mon grand-père, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

À tous mes amis de l'INSPE mais plus particulièrement à Adrien, Audrey, Alice et Yohan, pour nos nombreuses discussions et notre solidarité durant ces deux années intenses mais tellement enrichissantes.

Résumé

Le mémoire traite de l'implication des professeurs des écoles dans des projets de chant choral. Actuellement, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse fait la promotion de cette pratique. C'est pourquoi nous avons souhaité nous interroger sur ce qui motive les enseignants du premier degré à s'engager dans de tels projets. Pour cela, nous avons interrogé les concepts de valeur et de rapport à la musique. La recherche vise à comprendre, au travers d'entretiens semi-directifs avec des enseignants engagés dans des projets de chant choral, quelles valeurs et quelles modalités de l'action les mobilisent. Pour cela nous nous sommes appuyée sur deux cadres d'analyse : les trois dimensions de valeurs de Reboul (valeurs esthétiques, morales et intellectuelles) et les modalités de l'agir de Maizières et Calmettes. L'analyse des entretiens montre que les enseignants qui s'impliquent dans les projets chorale sont le plus souvent motivés par les nombreuses valeurs qu'ils lui attribuent. Leur implication ne semble donc pas forcément en lien avec leurs propres connaissances dans ce domaine. Les enseignants du premier degré paraissent accorder au chant choral de nombreuses valeurs transversales notamment des valeurs morales au-delà du développement, chez les élèves, de compétences proprement musicales.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| I) Cadre théorique | 3 |
| a. Les valeurs : un concept difficile à définir..... | 3 |
| i. Définition générale | 3 |
| ii. Les valeurs de l'éducation..... | 5 |
| A - La place des valeurs dans l'enseignement..... | 5 |
| B - L'origine et le partage des valeurs..... | 6 |
| C - Le rapport des enseignants aux valeurs..... | 7 |
| iii. La théorie de la valuation comme référence pour notre cadre d'analyse | 9 |
| iv. Atteindre les valeurs par inférence dans un discours | 12 |
| v. Les pratiques des enseignants en chant choral : des démarches orientées selon des buts | 13 |
| b. Le rapport à la musique : liens entre un individu et l'univers musical | 15 |
| i. Définition générale | 15 |
| ii. Le rapport à la musique, une question de sens et de valeur..... | 16 |
| iii. « Le rapport à la musique : un rapport au monde, à l'autre et à soi-même » (Maizières, 2009, p. 62)..... | 18 |
| iv. Les pratiques culturelles des Français, une des composantes de leur rapport à la musique..... | 22 |
| v. Rapport à la musique des enseignants | 23 |
| c. Le chant choral à l'école : une demande ministérielle forte | 25 |
| i. De nombreux textes officiels en faveur des chorales scolaires..... | 25 |
| II) La chorale à l'école : une pédagogie par projet | 29 |
| a. Définition de la pédagogie par projet | 29 |
| b. Caractéristiques et plus-values de la pédagogie par projet..... | 31 |
| c. Limites de la pédagogie par projet | 32 |
| III) Problématique et questions de recherche | 33 |
| a. L'entretien exploratoire : une étape dans la définition de la problématique et des questions de recherche..... | 33 |
| i. L'entretien exploratoire : un constat à l'origine de nos questions de recherche et de notre problématique | 33 |
| ii. Analyse de l'entretien exploratoire au regard des trois dimensions des valeurs de Rebol et du concept de rapport à la musique | 34 |
| b. Définition de la problématique | 37 |
| IV) Méthodologie de recherche | 39 |
| a. Lectures d'articles et d'ouvrages de recherche | 39 |

| | | |
|------|---|-----|
| b. | L'entretien : une méthode scientifique à l'épreuve | 40 |
| c. | Mise en place d'une grille d'entretien | 43 |
| d. | Enregistrement, retranscription et interprétation des entretiens confirmatoires avec le cadre d'analyse reposant sur les modalités de l'action <i>devoir-savoir-vouloir-pouvoir</i> (Maizières et Calmettes, 2018) et les trois dimensions des valeurs : valeurs esthétiques, morales et intellectuelles (Reboul, 1989) | 46 |
| i. | Première phase de l'analyse : les modalités de l'action chez les enseignants interrogés, les valeurs qui motivent leurs actes. | 47 |
| ii. | Deuxième phase de l'analyse : quelles sont les valeurs concrètes qui mobilisent les enseignants interrogés ?..... | 54 |
| iii. | Troisième phase de l'analyse : les modalités de l'action (devoir, savoir, vouloir, pouvoir) au service de la compréhension des valeurs qui mobilisent les enseignants (valeurs esthétiques, intellectuelles, morales) | 60 |
| e. | Appropriation, utilisation et limite du cadre d'analyse défini par Maizières et Calmettes (2018) | 65 |
| f. | Exemple de projet de chant choral dans le cadre scolaire : participation avec une classe à un projet de jazz..... | 68 |
| | Conclusion..... | 72 |
| | Bibliographie | 77 |
| | ANNEXES | 82 |
| | Annexe 1: calendrier | 82 |
| | Annexe 2: guide d'entretien..... | 84 |
| | Annexe 3: retranscription de l'entretien exploratoire..... | 86 |
| | Annexe 4: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°1 .. | 96 |
| | Annexe 5: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°2 | 108 |
| | Annexe 6: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°3 | 124 |
| | Annexe 7: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°4 | 136 |
| | Annexe 8: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°5 | 145 |
| | Annexe 9: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°6 | 153 |

INTRODUCTION

Pratiquant le chant choral depuis de nombreuses années, c'est naturellement que je me suis penchée vers l'éducation musicale et plus particulièrement vers les projets scolaires de chant choral pour en faire mon sujet de mémoire. Cette pratique personnelle ne m'a pas seulement conduite à développer des compétences vocales et musicales, elle m'a aussi permis de prendre confiance en moi, d'oser m'exprimer en public et d'acquérir une culture musicale. Plus qu'un choix de passion, l'intérêt que j'ai choisi de porter au chant choral au sein de ma formation au métier de professeur des écoles, me semble répondre aux directives impulsées par les Ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse à travers le « plan chorale » dans le cadre d'une école de la confiance comme défini dans le texte de loi du 26 juillet 2019 (MENJ, 2019a). Un an auparavant, paraît un vademecum qui regroupe des conseils concernant la mise en place de chorales scolaires (MEN, 2017). Les chorales scolaires faisaient déjà l'objet d'un intérêt particulier du ministère dans le texte de loi de 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République (MEN, 2013b). Bien que renforcée ces dernières années, la promotion du chant choral dans le cadre scolaire est un enjeu de longue date. De nombreuses circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale font la promotion des chorales scolaires dans les établissements du premier et second degrés dans le cadre du parcours citoyen et du parcours d'éducation artistique et culturelle au nom du partage des valeurs de la République.

Il s'agit avant tout d'un partage de connaissances, de compétences, de postures et de valeurs. C'est ce dernier point qui a motivé mon mémoire. Comme tout apprentissage, celui du chant choral répond à des valeurs qui sont à l'origine des choix pédagogiques des enseignants. L'objectif de ce mémoire est donc de comprendre ce qui motive les enseignants à s'engager dans des projets de chant choral. Je me suis également demandée si cela avait un lien avec leurs pratiques musicales personnelles ou si ces choix étaient uniquement guidés par des valeurs, celles que les professeurs des écoles attribuent à la musique. Avant de répondre à la problématique, le concept de valeur, les pratiques des enseignants

en chant choral, les directives ministérielles relatives à ce sujet ainsi que le rapport personnel des enseignants à la musique seront définis.

Par ailleurs, j'ai, cette année, la chance d'être professeure des écoles stagiaire dans une classe de CM1 qui participe au projet musical départemental *ça va jazzer* en lien avec le Conservatoire de Musique et de Danse du Tarn. Ce projet devrait donner lieu à une représentation de chant choral en fin d'année. Pouvoir suivre ce projet de classe tout au long de l'année est un réel atout pour comprendre les valeurs accordées à la pratique du chant choral par les enseignants néanmoins le suivi de ce projet ne contribuera pas à recueillir des données à analyser. Mon mode de recueil des données sera la réalisation d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants impliqués dans des projets de chant choral. Ces entretiens seront les seules données que j'analyserai. En outre, le suivi de ce projet départemental *ça va jazzer* avec la classe dans laquelle j'enseigne m'a permis d'illustrer les données recueillies lors des entretiens et d'observer les pratiques de l'enseignant avec qui je partage la classe cette année.

Désormais, pour aborder notre démarche de recherche, je n'écrirai plus qu'à la première personne du pluriel. Le mémoire sera scindé en trois parties. La première partie sera consacrée à la définition des concepts théoriques et à un état des lieux non-exhaustif de l'avancée actuelle de la recherche concernant notamment les concepts de valeur et de rapport à la musique. Par ailleurs, nous nous intéresserons également aux motivations qui influencent les pratiques enseignantes ainsi qu'aux chorales scolaires. Dans une deuxième partie, nous définirons la problématique ainsi que les hypothèses faites suite à un entretien exploratoire. La troisième partie fera l'objet de l'explication de la méthodologie mise en œuvre pour recueillir des données dans le cadre d'entretiens semi-directifs et du suivi d'une classe participant à un projet de jazz. Enfin, la quatrième partie s'attachera à proposer et analyser les résultats obtenus lors des entretiens au regard du cadre théorique préalablement défini dans la première partie.

I) Cadre théorique

Souhaitant aborder la question des valeurs allouées au chant choral dans le cadre scolaire et comprendre comment ces valeurs mobilisent les enseignants à s'engager dans différents projets, il est indispensable de définir les termes clés de ce projet tels que : valeur, finalité et rapport à la musique.

a. Les valeurs : un concept difficile à définir

i. Définition générale

Tout d'abord, la valeur est un concept amplement polysémique qui comprend notamment les valeurs de l'éducation qui nous intéressent principalement. Une valeur peut être perçue telle « une référence qui marque le prix ou le caractère de perfection attribué à un être ou une chose », le mot « prend cette double signification d'intérêt d'un objet et de qualité d'une personne » (Obin, 2003, p. 1). Dans le cadre de notre recherche, nous préférons nous intéresser à la valeur en tant que « ce qui vaut » pour quelqu'un (Rouzic, 2018), comme « représentation ou énoncé hautement investi affectivement » (Favre et *al.*, p.94). Le philosophe Reboul déclare alors que la valeur est ce qui « vaut la peine d'être enseigné ce qui unit, et ce qui libère » (Reboul, 1989, p. 108). Par « ce qui unit », nous comprenons « ce qui intègre chaque individu, de façon durable, à une communauté aussi large que possible » (Reboul, 1989, p. 108). et par « ce qui libère », nous entendons que « l'enseignement intellectuel, en libérant des clichés et des préjugés, permet de s'exprimer et de penser par soi-même » (Reboul, 1989, p. 110).

Reboul définit trois dimensions de valeurs : les valeurs morales, les valeurs esthétiques et les valeurs intellectuelles (Reboul, 1989). De plus, pour lui, ne peut être valeur que ce qui induit un sacrifice (Reboul, 1989). La valeur peut aussi être considérée comme « une construction sociale et une interprétation individuelle » (Goix, 2018, p. 9) et « s'inscrit dans les conceptions morales de l'individu et de sa société et diffère d'un individu à l'autre » (Goix, 2018 p. 9) ce qui expliquerait son caractère relatif et non-universel.

Les valeurs sont également définies comme étant à l'origine de nos actes et donc des choix pédagogiques des enseignants si nous faisons le parallèle avec le cadre scolaire : « ce sont elles qui guident notre action » (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018 p. 72), « la valeur désigne un principe permettant à un groupe de se mobiliser ou de justifier son action » (Obin, 2003, p. 1). Enfin, en sciences de l'éducation certains auteurs tels que Meirieu (1991) et Favre et *al.* (2008) cités par Maizières et Tripier-Mondancin (2018) font des distinctions au sein des valeurs. Meirieu distingue les « valeurs déclarées » et les « valeurs concrètes ». Ces dernières sont définies comme « celles qui sont attestées dans la pratique elle-même, celles qui ont un pouvoir mobilisateur pour la pratique elle-même » (Meirieu, 1991, p. 72). Favre quant à lui distingue les valeurs « implicites » des valeurs « explicites » (Maizières et Tripier-Mondancin, p.73). Les premières sont « caractérisées par la conscience de cette idée qu'a l'individu » (Rouzic, 2018) alors que les valeurs implicites « sont celles que l'individu ne saurait expliquer mais pourtant bien présentes dans son discours » (Rouzic, 2018). Ce sont aussi ces dernières qui feront tout l'intérêt des entretiens réalisés auprès de professeurs des écoles.

Néanmoins, les valeurs explicitement déclarées par les enseignants nous intéressent également si tant est qu'elles se retrouvent dans leurs actions.

Par ailleurs, notons que le concept de valeur peut être analysé au regard de la théorie de la *valuation* de Dewey (Prairat, 2014), processus permettant de quantifier la valeur d'une chose, d'un fait également considéré comme une « proposition de valeur ». Ainsi, « toute *valuation* implique un désir ou un intérêt pour » au même titre que les valeurs motivent un individu dans ses actes.

Notons bien que le concept de *valuation* concerne plus spécifiquement les valeurs concrètes, celles-ci elles-mêmes définies par Meirieu comme étant les valeurs qui se retrouvent dans les actes des enseignants.

ii. Les valeurs de l'éducation

A - La place des valeurs dans l'enseignement

Nos lectures nous ont éclairée sur le concept de valeur et sa place dans l'éducation. Ainsi, selon le postulat de Reboul, « il n'y a pas d'éducation sans valeur » (Reboul, 1989, p. 114), cette idée est reprise par Houssaye pour qui la question des valeurs se pose constamment à l'école : « les valeurs sont bel et bien présentes » (Houssaye, 1992, p.18) parlant même de « prégnance des valeurs à l'école » (Houssaye, 1992, p.20). Il est admis que l'école doit transmettre les valeurs de la République : « très nombreux sont les discours qui donnent comme tâche et comme fonction à l'école de définir les valeurs » (Houssaye, 2014, p.294). Certains auteurs déclarent que l'école doit transmettre aux élèves un « ensemble de valeurs explicites, mais aussi implicites » (Favre et al., 2014, p.101). Néanmoins, le rôle de l'école est ambigu car elle doit transmettre et faire partager ces valeurs sans « formater les élèves » (Favre et al., 2014, p.133), elle doit avant tout développer leur esprit critique et leur capacité à penser par eux-mêmes. Reboul pose alors la question de « Comment éduquer selon des valeurs sans endoctriner ? » (Reboul, 1989, p. 105). Mais il semble aussitôt rassurer les enseignants en déclamant que l'« on endoctrine tout autant quand on abandonne ceux qu'on éduque au laisser faire, à l'illusion du choix, à l'ignorance de ce qu'ils pourraient savoir. Il semble que de nos jours le grand danger d'endoctrinement ne vient pas de la religion ni de la politique, mais de l'indifférence, ou d'une certaine démission des éducateurs eux-mêmes. » (Reboul, 1989, p. 106). Reboul définit alors trois attitudes de la science face aux valeurs, une première nommée « tentation du positivisme » selon laquelle « la science connaît une valeur absolue. Cette valeur est la cohérence. » (Reboul, 1989, p. 98) ; une deuxième, la « tentation du relativisme » non pas qu'il n'existe pas de valeurs communes à tous les Hommes mais plutôt que les valeurs « dépendent des lieux et des époques, et que cette relativité est telle qu'il est presque impossible de donner un seul et même sens au mot éducation. » (Reboul, 1989, p. 100). Il ne faut pas comprendre par cela que chaque individu puisse choisir ses valeurs, sinon que celles-ci soient « déterminées par le milieu,

la société, la culture où il reçoit son éducation, et que dans une autre culture ces valeurs seraient tout autres. La relativité des valeurs n'abolit pas l'éducation, mais l'universalité de l'éducation » (Reboul, 1989, p. 101). Reboul pointe ainsi le fait qu'il ne faille pas confondre relativité et relativisme « qui considère la relativité comme indépassable, affirmant qu'il n'y a rien d'universel sinon les énoncés de la science » (Reboul, 1989, p. 101).

Enfin, il définit la « tentation de l'indifférence » refusant alors « toute valeur contraignante, susceptible de réprimer le désir, l'épanouissement, la créativité de l'individu » (Reboul, 1989, p. 103). Nous observons ainsi diverses attitudes possibles face aux valeurs.

B - L'origine et le partage des valeurs

D'autre part, nos lectures nous ont aussi permis de comprendre l'origine de ces valeurs omniprésentes dans le domaine de l'éducation : « les valeurs de l'école proviennent donc pour la plupart d'une tradition » (Obin, 2003, p. 3). Elles semblent être les témoins d'un héritage du passé : « l'amour de la raison, le respect de la culture, l'exigence de liberté » proviendraient des Humanistes. Ces valeurs de l'école semblent alors s'opposer à deux maîtres mots de la société actuelle : les valeurs d'« utilité » et d'« efficacité » (Obin, 2003, p. 3). C'est pourquoi Obin, dans son article *Les valeurs à l'école*, emploie même l'expression suivante « l'école fait de la résistance axiologique » (Obin, 2003, p. 3) car bien que les valeurs aient constamment leur place dans le système éducatif actuel, elles sont parfois en désaccord avec les valeurs prônées par la société. Une seconde question se pose alors « Comment transmettre des valeurs ? » (Obin, 2003, p. 5). Obin suggère « le geste et la parole, c'est-à-dire l'exemplarité et le discours » (Obin, 2003, p. 5) comme support de cette transmission. Le discours fait alors référence aux « contenus disciplinaires définis par les programmes » (Obin, 2003, p. 5) car les programmes (MENESR, 2015b) de l'Éducation Nationale s'inscrivent dans cette volonté de partage des valeurs. Cela fait alors écho à la promotion du chant choral par les Ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse avec des actions comme la rentrée en

chansons ou le dispositif école en chœur dans le premier degré (MENJ, 2019a). Ces projets sont des exemples concrets de partage de valeurs dans le milieu scolaire.

C - Le rapport des enseignants aux valeurs

Enfin, suite aux recherches de Maizières (2011a, 2011b, 2013, 2015) et Maizières et Tripier-Mondancin (2018), nous avons pu constater que les valeurs accordées à l'éducation musicale par les enseignants sont très variées et que les pratiques et engagement des professeurs résultent parfois plus de ces valeurs que de leurs propres compétences musicales. Dans un premier temps, les valeurs que les enseignants accordent à l'éducation musicale peuvent être de nature « esthético-éthique », (Maizières, 2009), sociales, intellectuelles et transversales : « la musique peut être un moyen, une occasion, une possibilité, un outil, une manière, un support pour d'autres apprentissages, plus particulièrement le langage et les attitudes » (Maizières, 2013). Les résultats des études de Maizières montrent que parmi les valeurs éducatives que les enseignants rattachent à la musique à l'école, on compte tout d'abord le plaisir, le « plaisir esthétique », le « plaisir d'être ensemble », condition indispensable à la pratique de l'éducation musicale pour bon nombre d'enseignants (Maizières, 2013). Maizières a également relevé dans les déclarations des professeurs, leur volonté de donner une culture commune à tous les élèves, de leur faire écouter ce qu'ils n'entendent pas chez eux (Maizières, 2013). En s'intéressant aux représentations des enseignants concernant l'éducation musicale, Maizières met aussi en lumière leur volonté de transmettre des connaissances et capacités mais surtout des attitudes afin de « donner les moyens à l'élève de s'épanouir dans la société » (Maizières, 2013, p. 28). Nous faisons l'hypothèse que ceci est une des raisons principales de l'investissement des enseignants du premier degré autour du chant choral. Notons que, d'après les études de Maizières, les valeurs des enseignants sont souvent en accord avec celles prônées par les programmes d'éducation musicale (MENESR, 2015b). Ainsi, il semblerait que pour les enseignants de primaire, « les activités musicales soient davantage

envisagées pour développer des postures cognitives générales » (*Ibid.*), de tolérance et de développement personnel avec une finalité sociale que pour une acquisition de connaissances et compétences purement musicales. C'est notamment ce qui différencie les enseignants du premier degré de leurs collègues du secondaire (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018, p. 77). En effet, les professeurs des écoles « envisagent les activités musicales d'abord pour des finalités transversales à connotation esthétique : la capacité à écouter (une œuvre musicale), la capacité à s'exprimer et à vivre une expérience collective (chorale, concert), l'autonomie (culturelle), la tolérance (face à d'autres goûts), la curiosité (culturelle) qu'ils considèrent comme la base même de l'épanouissement de l'individu qu'ils ont à former » (Maizières, 2013, p. 29). Les professeurs des écoles visent donc en premier lieu le développement personnel des élèves plutôt que des connaissances disciplinaires et envisagent « une approche plus transversale » (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018, p. 77), certainement due à la polyvalence de leur formation et de leur profession par la suite. Enfin, les études de Maizières confirment aussi le caractère axiologique de l'enseignement selon lequel enseigner la musique serait plus une question de valeurs que de compétences : « le praticien de l'école enseigne selon un ensemble de valeurs, plutôt qu'en fonction de compétences » (Maizières, 2015, p. 113). Le transfert des compétences musicales éventuelles d'un enseignant vers sa pratique de classe est souvent complexe : « les activités musicales mises en œuvre dans les classes ne sont pas toujours proportionnelles aux pratiques et à la formation personnelle des enseignants » (Maizières, 2011b, p. 9). De nombreuses théories mettent en avant le caractère axiologique de l'éducation (Maizières et Tripier Mondancin, 2018, p. 72). Ces observations reprennent les idées de Houssaye accordant des valeurs à tout acte d'enseignement : « les valeurs constituent la trame de l'éducation à chaque moment. Tout acte est porté par des valeurs ou peut être analysé au nom des valeurs », Houssaye, 1999 cité par Maizières et Tripier-Mondancin (2018). Concernant le rapport à la musique que nous allons définir ci-après, une étude menée en 2006-2007 sur un échantillon d'un millier d'enseignants montre que les pratiques enseignantes dépendent assez peu des pratiques musicales personnelles des enseignants.

Cette étude de Maizières témoigne une fois de plus de la prédominance des valeurs sur les pratiques musicales personnelles des enseignants. L'auteur parle alors de « valeurs fortement mobilisatrices » (Maizières, 2011a, p. 35) et laisse à nouveau penser qu'il n'existerait pas toujours de lien direct entre « l'expérience personnelle de la musique de l'enseignant et son engagement dans la discipline au niveau de la classe » (Maizières, 2011a, p. 37). D'autre part, Maizières et Tripier-Mondancin (2018) relèvent le poids de la société et des familles à propos de l'éducation musicale, la reléguant au rang de matière secondaire, ce qui peut influencer la pratique enseignante des professeurs des écoles.

iii. La théorie de la valuation comme référence pour notre cadre d'analyse

Le concept de valeur, nous conduit à nous intéresser à la théorie de la *valuation* que nous avons brièvement évoquée dans la partie consacrée à la définition générale des valeurs. Le concept de *valuation* proposé par Dewey concerne les valeurs concrètes, celles qui ne sont pas prônées ou conseillées mais celles que l'on retrouve dans les actes, celles qui se traduisent directement par des faits. Dans leurs études, Maizières et Calmettes (2013)¹ se sont intéressés aux rapports qu'entretiennent des enseignants en physique-chimie et des enseignants en éducation musicale, avec l'enseignement de ces disciplines. Maizières et Calmettes se sont alors penchés sur « des données pratiques correspondant à des descriptions et des justifications des actions exprimées par l'acteur » (Maizières et Calmettes, 2013, p. 2). Ces études mettent en lumière « l'acte d'enseigner », qui repose sur des valeurs ou principes, indépendamment de la discipline à enseigner (Forquin, 1991, Houssaye, 1999 cité par Maizières et Calmettes, 2018).

Dans leur recherche respective, les deux chercheurs montrent, l'un (Calmettes) en physique, l'autre (Maizières) en éducation musicale, qu'il existe des écarts entre, « les déclarations de certains enseignants à propos des valeurs, des

¹ Sens des actions didactiques de l'enseignant en classe. Approche compréhensive par la valuation, Communication avec publication dans les actes au *Congrès AREF* 2013, Montpellier, Août.

principes et des savoirs portés par leurs disciplines », et « les valeurs, les principes et les savoirs qui soutiennent leurs actions en classe » (Calmettes, 2012² ; Maizières, 2009) cité dans Calmettes et Maizières, 2013. La *valuation* tend alors à ne considérer que les valeurs concrètes, celles qui sont à l'origine des actions des enseignants. Maizières et Calmettes se sont appuyés sur cette théorie (Dewey, 1939/2011) pour donner la parole aux enseignants en leur permettant « d'exprimer le sens de leur action, c'est-à-dire de dire ce qui la fonde ; c'est-à-dire les valeurs et les *valuations* » (Maizières et Calmettes, 2018). Les deux chercheurs ont réalisé des entretiens respectivement avec les enseignants d'éducation musicale et de physique-chimie. En les faisant parler sur leurs pratiques enseignantes, ils sont parvenus à atteindre, par inférence, les valeurs et principes qui sous-tendent leurs actions. Les enseignants s'expriment sur leurs actions, leurs choix pédagogiques et également sur la façon dont ils valent leur enseignement c'est-à-dire sur l'importance qu'ils confèrent à leurs actions en classe.

Dans une étude commune, Maizières et Calmettes (2018), cherchent à comprendre le sens de l'action didactique d'un même enseignant dans les deux disciplines qui occupent respectivement les deux chercheurs, à savoir l'éducation musicale (Maizières) et la physique (Calmettes). Cette étude commune tend à être comparée avec des études menées individuellement par chacun des chercheurs en 2013. Les résultats de l'étude montrent que l'enseignant observé tente d'intégrer au mieux dans son action en classe, dans les deux disciplines, les points suivants :

- « Ce qui relève de son devoir, ses missions, la mise en œuvre des programmes... »
- « Ce qui relève de son savoir, ses connaissances scientifiques et les relations possibles avec les situations de classe (épistémologie scientifique et épistémologie scolaire), ses connaissances expérientielles, ses compétences professionnelles »

² CALMETTES, B. (2012), *Modélisation pragmatiste de l'action didactique de l'enseignant. Le cas des démarches d'investigation en physique, en collège* (note HDR, Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse).

- « Ce qui relève de son pouvoir et des éventuelles adaptations de ce pouvoir, en termes de ressources et en termes de contraintes : temps, matériel, objectif »
- « Ce qui relève de son vouloir et de sa motivation, de sa confiance dans sa capacité à agir, à développer l'action qu'il pense nécessaire » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 177).

Nous nous sommes donc appuyée sur la théorie de la *valuation* et sur les modalités de l'action : le pouvoir, le vouloir, le devoir et le savoir agir de Maizières et Calmettes (2018). Les entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants du premier degré investis dans des projets de chant choral sont analysés au regard des quatre modalités de l'action (pouvoir, vouloir, devoir, savoir) afin de comprendre comment les enseignants se mobilisent selon ces quatre axes. Nous les interpréterons également en termes de valeurs associées au chant choral d'après la catégorisation des valeurs de Reboul : les valeurs esthétiques, intellectuelles et morales (1989). La *valuation* concerne les valeurs concrètes qui mobilisent les enseignants dans leurs actions. C'est pourquoi, pour comprendre le sens de leurs actions, nous avons choisi de reprendre le modèle d'analyse de Maizières et Calmettes (2018) basé sur les quatre modalités de l'action. Toutefois, il est important de noter que la question des valeurs à laquelle nous nous intéressons se rapporte majoritairement au vouloir, c'est à dire à ce que les enseignants choisissent ou non de faire dans le cadre du chant choral selon les valeurs qu'ils attribuent à cette discipline. Maizières et Calmettes (2018) montrent que le vouloir peut aussi dépendre des autres modalités de l'action pédagogique (savoir, pouvoir, devoir).

Pour cela, comme Maizières et Calmettes (2018), nous tenterons d'atteindre les valeurs par inférence dans les retranscriptions d'entretiens. L'objectif sera donc en amont de parvenir à faire parler les enseignants sur leurs pratiques, en l'occurrence en éducation musicale et principalement en chant choral. Maizières et Calmettes (2018) prétendent à ce sujet que : « c'est bien lorsque l'enseignant est amené à parler de ce qu'il doit, sait, peut, veut faire ou pense devoir, savoir, pouvoir, vouloir faire ou ne doit, ne sait, ne peut, ne veut pas faire qu'il exprime plus ou moins implicitement les valeurs qui le mobilisent dans une action réelle ou désirée » (Maizières et Calmettes, 2018). Ainsi, cette étude met en exergue

le fait que dès lors qu'un enseignant s'exprime sur ce qu'il a envie, ce qu'il est capable ou ce qu'il se sent le devoir de faire dans une discipline, il livre implicitement les valeurs qu'il y confère. Nous reprendrons exactement les quatre mêmes critères que Maizières et Calmettes (2018) pour réaliser la première partie de l'analyse des entretiens réalisés, à savoir :

- « Le devoir : le respect des *curricula* et la prise en compte de l'élève en termes de contrat (ce que je dois à l'élève) » ;
- « Le savoir : le rapport personnel aux savoirs musicaux ; la posture d'enseignement ; les enjeux en terme d'apprentissage » ;
- « Le pouvoir : le pouvoir en termes de compétences perçues ; le pouvoir sur le milieu (école, classe, environnement immédiat) » ;
- « Le vouloir : les finalités de l'action mise en œuvre ; les valeurs de la musique » (Maizières et Calmettes, 2018).

Dans l'analyse des déclarations des professeurs des écoles, nous ne parlerons plus directement du concept de *valuation*. Néanmoins, celui-ci nous a aidée à cerner et comprendre le cadre théorique et le cadre d'analyse des modalités de l'action, couplé à l'approche des valeurs selon Reboul, que nous allons mettre à l'épreuve. Comme rappelé précédemment, la *valuation* concerne les valeurs concrètes, celles qui transparaissent dans les actes et c'est bien ce à quoi nous allons nous intéresser au travers des modalités de l'action.

iv. Atteindre les valeurs par inférence dans un discours

Notre objectif, suite à la réalisation et à la retranscription des entretiens est d'atteindre les valeurs par inférence dans les déclarations des professeurs des écoles. Pour cela, nous pouvons tout d'abord distinguer deux niveaux de valeurs comme le fait Meirieu (1991) cité par Maizières et Tripier-Mondancin (2018) : les valeurs « concrètes » et les valeurs « déclarées ». Ces deux types de valeurs se retrouvent dans le discours des enseignants. Dans son mémoire, Rouzic les définit ainsi : les valeurs explicites (Favre et *al.*, 2008) sont « caractérisées par la

conscience de cette idée qu'a l'individu. La personne concernée parle de ses valeurs et en délimite aisément les limites » (Rouzic, 2018, p. 11). Elle les oppose aux valeurs implicites. Ces valeurs se traduisent dans les choix et actions de l'individu mais celui-ci n'en a pas toujours conscience et ne sait ni les expliquer ni les verbaliser : « son discours est porteur de valeurs mais il n'en a pas conscience lorsqu'il exprime un ressenti, un jugement, une hiérarchisation, une interrogation qui sont bel et bien les indices qui laissent transparaître la présence d'une valeur sans pour autant pouvoir s'en expliquer » (Rouzic, 2018, p. 11). Ce sont également ces dernières, les valeurs implicites, qu'il est intéressant de relever dans les déclarations des enseignants. Toutefois, ces valeurs n'étant pas clairement, explicitement dites et expliquées, il nous faut les atteindre par inférence suite à la retranscription fidèle des entretiens. C'est ce que Meirieu appelle les valeurs implicites, celles qui ne sont pas forcément dites mais que les actes traduisent, on retrouve ici le concept de *valuation*.

D'autre part, comme l'écrit Raphaëlle Rouzic dans son mémoire, « le verbe inférer vient du latin *inferre* qui signifie produire un raisonnement, une conclusion ou encore tirer, d'un fait ou d'une proposition donné(e), la conséquence qui en résulte » (Rouzic, 2018, p. 11). Faire des inférences, c'est donc parvenir à percevoir, à conclure ce qui fait valeur, dans notre cas, au sein des propos des enseignants sur ce qu'ils disent de leur action. Il s'agit d'une première interprétation selon le cadre d'analyse établi, à savoir, les modalités de l'action, et la catégorisation des valeurs de Reboul (1989), sans pour autant déformer les pensées et déclarations des enseignants interrogés.

v. Les pratiques des enseignants en chant choral : des démarches orientées selon des buts

Nous venons de définir deux concepts majeurs : le concept de valeur ainsi que celui de *valuation*. Suite à cela, nous prenons conscience de l'impact des valeurs sur les choix didactiques des enseignants. À présent, nous devons aussi définir le terme de finalité en tant que « caractéristique de quelque chose qui est organisé en fonction d'un but » (Desaulniers et al., 2013, p. 28). Legendre (1993)

cité par Favre et *al.* (2008, p. 45), dans son ouvrage sur les valeurs implicites et explicites des enseignants, définit la finalité comme un « énoncé de principe indiquant l'orientation générale de la philosophie, des conceptions et des valeurs d'un ensemble de personnes, de ressources et d'activités ». Bru et Not (1987) cités par Favre et *al.*, (2008, p. 45) définissent quant à eux les finalités comme ce qui « indique une direction plus qu'un aboutissement », elles rendent explicites les valeurs et « fondent l'organisation du système éducatif » (Favre et *al.*, 2008, p.46). Mais plusieurs finalités de l'école existent et sont parfois contradictoires : « La finalité émancipatrice marquée par la recherche de l'autonomie » fait face à « une finalité de l'éducation tournée vers l'inculcation de la tradition et des valeurs dominantes » (Favre et *al.*, 2008, p.57). Pour certains auteurs comme Desaulniers et *al.*, « Parler des finalités de l'éducation, c'est mettre en place un idéal : un idéal de l'humain et un idéal de vie sociale. » (Desaulniers et *al.*, 2013, p. 42). Au-delà d'être un but à atteindre, la finalité s'inscrit donc dans une quête d'un mieux, d'un idéal. Desaulniers et *al.* s'intéressent également aux finalités sociales de l'école, prenant en compte l'individu dans son ensemble et se demandent « dans quelle mesure le développement des compétences d'une personne comme finalité de l'éducation dans l'institution scolaire s'inscrit dans les finalités sociales » (Desaulniers et *al.*, 2013, p. 27). De manière plus abstraite que les valeurs, les finalités sont les raisons de la mise en action des choix pédagogiques des enseignants (Desaulniers et *al.*, 2013). Ce qui caractérise les pratiques enseignantes, dans notre cas en éducation musicale, « c'est qu'elles sont motivées par des finalités précises, à la fois musicales et transversales (mémorisation, attention, traitement de l'information, relation à l'autre, affirmation de soi) » (Maizières, 2011b, p.5). Nous voyons donc que même en se recentrant sur l'enseignement de l'éducation musicale, les finalités demeurent très diverses. Chervel (1988) cité par Houssaye (1992) définit les différentes formes de finalités en distinguant les finalités d'ordre psychologique (retenir l'imagination des enfants, développer le jugement et l'expression simple et correcte) », les « finalités culturelles (lire-écrire, sciences, humanités, arts), les « finalités de socialisation de l'individu (discipline sociale, ordre, politesse, silence) » et bien d'autres (Houssaye, 1992, p. 65). Toutefois, Houssaye précise qu' « il ne convient pas de

confondre les finalités assignées et les finalités réelles » (Houssaye, 1992, p. 20), cela semble nous rappeler les valeurs déclarées et les valeurs concrètes de Meirieu (1991) cité par Maizières et Tripier-Mondancin (2018). Nous pouvons donc dire que les finalités se distinguent des valeurs par leur caractère plus abstrait, en se positionnant plutôt comme des principes généraux. De ces finalités orientées selon des buts que l'on souhaite atteindre, en découlent des valeurs guidant nos actions si tant est que ce soient des valeurs concrètes. Cela nous renvoie à nouveau à la théorie de la *valuation* sur laquelle nous nous sommes penchée dans une sous-partie précédente.

b. Le rapport à la musique : liens entre un individu et l'univers musical

i. Définition générale

Nous devons à présent définir le « rapport à la musique » (Maizières, 2011b) qu'il faut comprendre comme l'ensemble des liens plus ou moins étroits d'un individu à la musique, notamment « les pratiques personnelles actuelles et antérieures, l'éducation (familiale et scolaire), les pratiques d'écoute et les goûts ainsi que l'environnement proche (pratique du conjoint, des enfants) » (Maizières, 2015, p.98). Nous noterons l'importance des relations musicales des proches : en effet, d'après une enquête de l'INSEE, synthétisée par Maizières dans sa thèse, « plus de 50% des personnes qui ont reçu une passion culturelle l'ont reçue de leur père ou de leur mère » (Maizières, 2009, p. 58). Cela montre l'influence du milieu dans lequel nous évoluons sur nos compétences et nos goûts dans le domaine de la musique. Néanmoins, cela complexifie la différenciation entre ce qui relève de l'inné et ce qui est influencé par l'environnement concernant les aptitudes musicales (Maizières, 2009, p. 59). Dans sa thèse, Maizières ajoute également que le rapport à la musique « dépasse la seule activité mais interroge aussi l'environnement et l'histoire de l'individu. » (Maizières, 2009, p. 52) ce qui en fait un concept complexe et vaste.

Le rapport à la musique est à ce titre « l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec la musique, compte tenu de ce qui a provoqué ces relations »

(Maizières, 2011a, p.21). Ainsi, nous pouvons donc considérer que la pratique personnelle d'un instrument, du chant, la fréquentation de concerts, l'achat de CD, l'écoute de chaînes musicales ou celle de notre entourage, l'éducation scolaire ou familiale que l'on a reçue, sont autant de facteurs qui caractérisent le rapport qu'un individu entretient avec la musique. Selon Maizières, il est nécessaire de distinguer la musique qui est une « expérience proprement humaine » (Maizières, 2009, p. 53) dans la sphère privée et dans la sphère publique. Cela justifie notre volonté de définir le concept de rapport à la musique relatif à la sphère privée, pour en mesurer les éventuelles répercussions sur l'acte d'enseigner des professeurs dans la sphère non pas publique mais professionnelle. Toujours dans sa thèse, Maizières explique comment différentes sciences questionnent et définissent de façons diverses le rapport à la musique. Par exemple, en sociologie, il est envisagé de questionner « le rapport à la musique sous l'angle des pratiques et des goûts, tandis que les travaux en psychologie s'attachent davantage à la construction du savoir musical » (Maizières, 2009, p. 53). Du côté de la psychologie encore, l'intérêt se porte sur les émotions (Maizières, 2009). Ces divers angles de vue seront intéressants à observer lors des entretiens des professeurs des écoles. Chaque individu a un rapport particulier à la musique sans doute caractérisé par les facteurs précédemment cités.

ii. Le rapport à la musique, une question de sens et de valeur

Par ailleurs, Maizières rapproche le concept de rapport à la musique de celui de « rapport au savoir » défini par Charlot (1997) cité par Maizières (2011) et qui fait référence « au sens que représente l'acte d'apprendre pour l'individu » (Maizières, 2011b, p.7). Selon Rochex (1995) cité par Maizières (2011b) le sens fait écho à « la place qu'occupe l'activité dans l'histoire singulière de l'individu et fait donc écho à tout ce qui est constitutif de son rapport au monde, aux autres et à lui-même » (Maizières, 2011b, p.7). Maizières fait référence à des études antérieures datant de 2004, non publiées, où il relevait « l'influence relative des

activités musicales personnelles de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement » (Maizières, 2009, p. 86). Ainsi, le concept de rapport à la musique ne doit pas se limiter à l'évaluation des compétences des professeurs des écoles et à leur impact sur leur enseignement. Nous devons appréhender « la question du sens et de la valeur des activités musicales dans la classe » (Maizières, 2009, p. 86).

D'une part, le sens à donner à l'éducation musicale peut être complexe à percevoir pour les enseignants notamment car, comme le relève Maizières (2009), les textes institutionnels semblent prôner un retour aux fondamentaux, ne cessant d'augmenter leur poids dans les missions de l'école. Même si cela n'a pas pour but d'être fait au détriment des disciplines artistiques, c'est néanmoins ce que peuvent ressentir certains enseignants. Ils peuvent alors se sentir démunis devant un enseignement, dans notre cas celui de l'éducation musicale, qui ne fait pas sens pour eux et auquel ils n'accorderont alors que peu de valeur car la société et l'institution elle-même n'y accordent pas un grand intérêt. Maizières pose donc l'hypothèse suivante : « c'est parce que l'enseignant ne perçoit pas toujours le sens d'un enseignement qu'il peine à lui donner un contour satisfaisant et ne lui accorde pas la valeur d'activité d'apprentissage » (Maizières, 2009, p. 86). L'enseignant, au travers de ses choix pédagogiques veut satisfaire les demandes de la société et de l'opinion publique dont la volonté principale est l'intégration réussie de chacun dans la vie active au sortir de l'école. Cette idée nous renvoie à la citation suivante : « la motivation était liée à l'intérêt du sujet, mais aussi du groupe d'appartenance et plus largement du groupe culturel » (Maizières, 2009, p. 87) qui nous éclaire sur les facteurs influençant la motivation des enseignants dans divers domaines ou disciplines.

D'autre part, Maizières relève également l'essor que connaissent actuellement les sciences et l'ensemble des activités scientifiques ce qui ne fait qu'accroître la tendance selon laquelle les activités artistiques « sont considérées comme consommatrices de temps et d'énergie et jugées comme non fondamentales dans la formation de l'individu » (Maizières, 2009, p. 88).

Charlot, Bautier et Rochex cités par Maizières (2015) mêlent également les notions de sens et de valeur en définissant le « rapport au savoir et à l'école »

comme « une relation de sens et donc de valeur ». Ils affirment ainsi : « l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement, confère du sens à ce qui représente pour lui une valeur » (Maizières, 2015, p.100). Dans sa thèse, Maizières déclare que l'on peut « considérer le rapport à la musique du point de vue professionnel comme une relation de sens et de valeur entre la musique et l'enseignant qui la met en œuvre dans sa classe » (Maizières, 2009, p. 53).

Le concept de rapport au savoir et dans notre cas de rapport à la musique n'est donc pas sans lien avec celui de valeur que nous avons défini précédemment. Nous clôturons ce paragraphe sur une citation de Pfander-Meny et Sarda (2005) citée par Maizières (2009, p. 88) : « Eduquer, c'est avoir une intentionnalité forte de conduire à un nouvel état considéré comme meilleur tant du point de vue des comportements que de celui des savoirs. L'éducation est donc indissociable des valeurs ». Cette dernière citation aurait pu trouver sa place dans notre partie dédiée aux valeurs et plus précisément aux valeurs de l'éducation. Toutefois, elle permet ici de clore cette sous-partie concernant le rapport à la musique afin de comprendre son interdépendance avec le concept de valeur, tous deux liés par une quête de sens (Rochex, 1995).

iii. « Le rapport à la musique : un rapport au monde, à l'autre et à soi-même » (Maizières, 2009, p. 62)

Le rapport à la musique concerne le sujet lui-même mais aussi les relations qu'il entretient avec ses pairs, ses proches, son entourage et la société de manière plus générale. Maizières déclare à ce sujet « qu'étudier le rapport à la musique, c'est étudier non seulement le contexte social, mais aussi le sujet en tant qu'il est confronté conjointement au monde musical qui l'entoure et à lui-même. » (Maizières, 2009, p. 55) et que « l'expérience musicale apparaît indissociablement rapport au monde, rapport à l'autre et rapport à soi » (Maizières, 2009, p. 55). Nous comprenons donc, qu'au-delà de l'influence des proches sur le rapport personnel d'un individu à la musique, un réseau beaucoup plus complexe se tisse autour de l'individu le mettant en relation avec le monde

qui l'entoure, avec les autres et avec lui-même. Toutes ces interactions façonnent chaque individu et sont à l'origine de son propre rapport à la musique.

« **La musique comme rapport au monde** » (Maizières, 2009, p. 74)

Maizières écrit que « tout rapport à la musique est rapport d'un sujet au monde et à une forme d'appropriation du monde. L'homme est « culturel » au sens où il prend contact avec le monde par la culture. » (Maizières, 2009, p. 74). Il faut comprendre en ces termes que c'est par acculturation au monde qui l'entoure que notre personnalité et donc notre rapport à la musique se dessinent au fil du temps.

« **La musique comme rapport aux autres** » (Maizières, 2009, p. 75)

D'autre part, Maizières met en lien le rapport de chaque individu à la musique avec les relations qu'il entretient avec les autres quels qu'ils soient : « tout rapport à la musique est également rapport à l'autre. C'est celui que j'écoute, celui que j'admire ou que je déteste, c'est l'auteur que j'interprète, c'est le public devant lequel je me produis. C'est également celui avec qui je partage une expérience musicale » (Maizières, 2009, p. 75), « l'autre, c'est aussi le « médiateur », celui qui nous aide à apprendre, à découvrir et à partager dans le domaine musical, que ce soit le professeur d'instrument, le chef de chœur » (Maizières, 2009, p. 75). Du chanteur que l'on admire, à notre professeur de musique ou encore à celui ou celle avec qui nous partageons notre passion, tous constituent des éléments clés dans la construction de notre rapport à la musique. Ils nous influencent implicitement dans les choix que nous faisons relativement à cette discipline, dans le temps que nous y consacrons ou dans toute forme de rapport que nous entretenons avec la musique. Maizières note alors « une fonction sociale de la musique » tant pour ceux qui la pratiquent que pour les passifs. Cela rejoindra plus tard ce que nous qualifierons de valeurs morales dans les déclarations des professeurs des écoles que nous avons pu rencontrer et interroger, notamment dans l'entretien exploratoire qui a guidé la suite de nos lectures et nous a permis d'affiner la grille d'entretien.

Maizières évoque également des études montrant que le groupe est important au développement de compétences, l'apprenant apprend la musique « par imprégnation » de son milieu et des autres (Maizières, 2009, p. 75). Ceci semble se rapprocher de la théorie socio-constructiviste de Vygotsky selon laquelle tout individu apprend et évolue grâce aux relations avec ses pairs.

« La musique comme rapport à soi » (Maizières, 2009, p. 75)

Enfin, Maizières caractérise la musique comme un loisir personnel : « la musique est le plus souvent associée au temps du loisir dans la vie privée » (Maizières, 2009, p. 65) ou à un temps « libéré des contraintes professionnelles » (Maizières, 2009, p. 65). En sociologie, la musique est considérée comme « une activité de loisir » (Maizières, 2009, p. 65). Maizières déclare alors que la musique « interroge notre rapport à l'art » et « questionne aussi notre rapport aux loisirs » (Maizières, 2009, p. 65). La société met en avant la musique en tant que loisir, ce qui peut poser problème dans le cadre scolaire pour qu'elle s'impose comme objet de savoir au même titre que n'importe quelle autre discipline enseignée. Maizières évoque également dans sa thèse des théories sociologiques qui ne traduisent pas le temps et les efforts nécessaires à la pratique de la musique. Il déclare que « le musicien amateur est perçu comme un homme libre, passionné et toujours à la recherche d'un épanouissement, en dehors de toute contrainte professionnelle ou sociale. Même dans le cas du musicien professionnel, on a bien du mal à considérer sa production comme le résultat d'un travail long et exigeant. » (Maizières, 2009, p. 65-66). La musique est alors entièrement considérée comme un loisir, un divertissement dans la sphère privée, ce qui peut se heurter au statut que cherche à lui donner l'école. Nous pouvons donc nous demander si les enseignants interrogés qui se déclarent majoritairement peu à l'aise avec la musique, ne seraient pas ceux qui considèrent eux-mêmes la musique comme un objet de loisir plutôt que d'apprentissage. Cela pourrait expliquer leur difficulté à faire valoir l'éducation musicale comme une discipline au même rang que les autres. Cette idée rejoint celle de l'importance du sens que nous conférons à une activité, traitée précédemment. Les enseignants se disant le plus en difficulté avec l'enseignement de l'éducation musicale pourraient être ceux qui y mettent le moins de sens.

Les questions autour des choix des enseignants et de ce qui les conduit à se mobiliser ne devraient alors plus se poser, car comme toute autre discipline scolaire, l'éducation musicale est régie par les programmes. Pourtant, Maizières déclare que « les différentes études et les derniers rapports montrent bien que les enseignants prennent une certaine distance avec les programmes, et l'enseignement de l'éducation musicale apparaît très différent d'un enseignant à l'autre » (Maizières, 2009, p. 85). La raison semble être en partie due aux outils et progressions proposés dans les programmes, peut-être moins cadrés que pour d'autres disciplines. La diversité des pratiques observées concernant l'enseignement de l'éducation musicale conduit, comme le fait Maizières, à se poser la question suivante : « quelle valeur accorder à un domaine d'expérience et à des pratiques qui apparaissent souvent sous-estimés ? » (Maizières, 2009, p. 87).

Néanmoins, si l'éducation musicale a parfois du mal à asseoir sa légitimité au même rang que les autres disciplines scolaires, elle bénéficie, et plus particulièrement les chorales scolaires, d'un soutien du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse comme en témoignent les nombreuses circulaires qui lui sont dédiées. Nonobstant les nombreux textes faisant la promotion du chant choral, celui-ci s'avère être dans la pratique le « parent pauvre » ne laissant pas apparaître ce qui pourrait être considéré comme un « supplément d'âme » dans les apprentissages esthétiques et créatifs (Maizières, 2009, p. 87).

Cette ambivalence de la musique, entre objet de loisir et objet d'enseignement conduit alors Maizières à se poser la question suivante : « Et pourrait-on imaginer l'activité musicale dans la classe sans le plaisir, alors même que l'éducation musicale a pour objectif de développer le goût et la sensibilité ? » (Maizières, 2009, p. 88).

La musique, au-delà d'être considérée comme une forme de rapport aux autres, au monde et à soi, nous questionne sur sa place à l'école et sur la manière dont il convient de la considérer que nous soyons dans la sphère privée ou dans la sphère professionnelle. C'est pourquoi, il nous a semblé judicieux de nous

intéresser à présent aux pratiques culturelles des Français qui représentent l'une des composantes de leur rapport à la musique.

iv. Les pratiques culturelles des Français, une des composantes de leur rapport à la musique

Le sociologue, Olivier Donnat s'est intéressé aux pratiques culturelles et médiatiques des Français et notamment à leur évolution (2011). Pour cela, il définit trois grands axes en lien avec les pratiques culturelles, et plus précisément musicales en ce qui nous concerne : l'écoute régulière de musique, la pratique musicale en amateur et la fréquentation de concerts (qui varie d'après ces études selon l'âge, le sexe et la catégorie sociale). Il nous paraît intéressant de nous pencher sur ces pratiques culturelles car elles sont témoins du rapport que l'on peut entretenir avec la musique. Cette partie éclaire donc de manière plus concrète le concept de rapport à la musique défini précédemment.

D'après les enquêtes menées sur les pratiques culturelles des Français entre 1973 et 2008, il est possible de distinguer quatre grandes évolutions, dont deux retiennent tout particulièrement notre attention :

- « **le boom musical** » : le rapport à la musique des Français a connu une évolution grâce à « la diversification considérable de l'équipement des ménages et celle de l'offre de programmes télévisés, de musiques » (Donnat, 2011, p. 4). Cette popularisation de la musique due à l'essor des nouvelles technologies offre de nouvelles facilités d'écoute sur différents supports numériques (ordinateur, lecteur MP3, téléphone portable). Le rapport que les Français entretiennent avec la musique évolue, ils y consacrent plus de temps. Au fil du temps, la musique s'intègre de plus en plus à leur vie quotidienne.
- « **l'essor des pratiques en amateur** » : les études de Donnat montrent que les pratiques en amateur sont en augmentation entre 1973 et 2008 même si elles semblent décliner un peu depuis les années 2000. Toutefois, elles dépendent de l'âge, du sexe des individus et de leur niveau d'étude bien que pour ce dernier critère, les écarts semblent se

réduire avec le temps sans doute grâce à la démocratisation de la musique et à un accès plus facile, comme expliqué précédemment (Donnat, 2011, p. 17) : « on retiendra donc que les pratiques artistiques en amateur ont perdu une partie des caractères juvénile et élitaire qui étaient les leurs au début des années 1970 » (Donnat, 2011, p. 19).

À présent, ayant défini le concept de rapport à la musique ainsi que les éléments qui caractérisent ce concept, nous allons nous centrer uniquement sur le rapport à la musique des enseignants.

v. *Rapport à la musique des enseignants*

Notre recueil de données a pour population cible des professeurs des écoles impliqués dans des projets de chant choral. C'est pourquoi, nous avons voulu à présent recentrer notre étude sur les modalités de l'action des enseignants. Pour cela, nous allons nous pencher sur une étude réalisée en 2018 par Maizières et Calmettes, auprès d'enseignants, mettant en œuvre une séance d'éducation musicale ou de physique. Cette étude part du postulat suivant : « les pratiques enseignantes ne sont pas forcément liées au rapport aux savoirs de la musique des enseignants, mais plutôt à leur rapport aux valeurs de l'éducation ou à leur rapport aux institutions (école, parents, lire-écrire-compter) » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 167). La méthodologie mise en œuvre pour cette étude est la suivante : l'enseignant a d'abord répondu à un entretien avec les deux chercheurs, Maizières ou Calmettes, à propos des deux disciplines enseignées lors de la séance (éducation musicale ou physique) afin de présenter cette dernière. Puis, il a mené les deux séances qui ont été observées par les deux chercheurs, à la suite desquelles a eu lieu un second entretien une semaine après. Durant ce deuxième entretien, l'enseignant devait « faire un retour réflexif sur le déroulement des séances » et « conscientiser ses actions passées » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 169).

Les résultats des observations des séances d'éducation musicale ou de physique montrent que la plupart du temps, on assiste à « un vouloir prépondérant » de

l'enseignant (Maizières et Calmettes, 2018, p. 175). L'analyse de ces observations met en avant le fait que « les quatre modalités de l'action didactique (savoir-devoir-vouloir-pouvoir) interagissent en permanence, soit dans une certaine harmonie, soit dans un conflit de priorité (du point de vue de l'enseignant) » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 176). Néanmoins, cette étude met en lumière le fait que c'est « le savoir qui détermine souvent les autres modalités de l'action didactique de l'enseignant » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 176). En effet, Maizières relate que « des enseignants regrettaient de ne pas pouvoir conduire les activités musicales qu'ils auraient voulu mettre en place dans leur classe (leur « vouloir ») en raison d'un manque de connaissances (le non « savoir ») rendant impossible ce que pourtant leur mission (leur « devoir ») leur commandait » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 176). Cette analyse permet de faire le lien entre les modalités de l'action et le rapport à la musique. En effet, il est dit que le « non-savoir », une des modalités de l'action, influence les choix pédagogiques des enseignants. Or la question du « non-savoir » est directement liée à celle du rapport à la musique des enseignants qui a un impact sur leur sentiment de compétence. Ainsi, le rapport à la musique des enseignants pourrait être considéré comme un facteur influençant leurs actions en classe. Maizières et Calmettes tirent donc la conclusion selon laquelle cette étude vient heurter des résultats antérieurs et le postulat de départ que nous avons formulé, à savoir que « les pratiques enseignantes ne sont pas forcément liées au rapport aux savoirs de la musique des enseignants, mais plutôt à leur rapport aux valeurs de l'éducation ou à leur rapport aux institutions (école, parents, lire-écrire-compter) » (Maizières et Calmettes, 2018, p. 167). Cela les conduit donc à se poser les questions suivantes : « Dans l'éducation, les valeurs seraient-elles fortement dépendantes du savoir ? Ainsi, les valeurs que les enseignants attribuent à la musique seraient fortement dépendantes de leurs savoirs musicaux ? » (Maizières et Calmettes, 2018). Cette étude concernant le rapport à la musique des enseignants remet donc en question les résultats des études précédentes et semble laisser percevoir un lien entre le rapport à la musique, plus précisément le sentiment de compétences et l'acte d'enseigner.

c. Le chant choral à l'école : une demande ministérielle forte

i. De nombreux textes officiels en faveur des chorales scolaires

Depuis plusieurs décennies, de nombreux textes officiels régissent, encadrent et font la promotion du chant choral en milieu scolaire. Pour cela, nous allons nous intéresser aux divers arrêtés ou circulaires qui au fil du temps se sont annulés, complétés ou ont été remplacés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un article de 2011 écrit par Odile Tripier-Mondancin qui s'est intéressée aux textes officiels définissant le cadre des chorales scolaires dans l'enseignement secondaire entre 1938 et 2007. Même si dans notre cas, nous nous intéressons uniquement aux chorales scolaires dans le premier degré, d'une part, les textes concernent souvent les deux degrés (primaire et secondaire) et d'autre part, il nous a semblé pertinent d'élargir notre champ de connaissances afin d'appréhender l'évolution générale des chorales scolaires au fil du temps et les objectifs qui leur sont associés.

Tout d'abord, la circulaire du 11 janvier 1938 évoque une recherche d'esthétisme et présente le chant choral comme une « finalité en soi » dont la pratique sert à « faire l'éducation de l'oreille et de la voix » (circulaire du MEN, 1938 citée par Tripier-Mondancin, 2011). Cinq ans plus tard, la circulaire du 20 mai 1943 est le premier texte qui définit « la valeur intrinsèque du chant choral en termes de développement de l'individu » (circulaire du MEN, 1943 citée par Tripier-Mondancin, 2011). Tripier-Mondancin relève dans cette circulaire les termes « bienfaits » et « vertus ». Nous pouvons alors noter que le chant choral n'est plus présenté comme une finalité en soi comme dans la précédente circulaire. On lui confère désormais des finalités transversales liées au vivre ensemble : « le chant choral donne à chaque individu le sentiment qu'il appartient à une

collectivité humaine dont il ne peut se dissocier » (circulaire du MEN, 1943 citée par Tripier-Mondancin, 2011).

Par la suite, dès 1997, les textes officiels mentionnent une dimension sociale : « par l'écoute et le respect de l'autre », le chant choral « favorise l'ouverture culturelle et la cohésion sociale » (MEN, 1997) ainsi qu'une dimension intellectuelle et esthétique : « les chorales visent à développer des compétences polyphoniques de plus en plus élaborées » (MEN, 1997). La chorale scolaire est alors présentée comme vecteur de la cohésion sociale et de l'épanouissement de l'élève au-delà du cadre de l'éducation musicale : « le chant collectif procure un épanouissement personnel à l'élève et contribue à former le futur citoyen » (MEN, 1997). Notons également que cette même circulaire intitulée « une chorale dans chaque école » accentue cette volonté de développer les chorales scolaires.

Depuis les années 2000, plusieurs textes continuent de compléter, et d'amender les précédents. De ce fait, de nombreux arrêtés et circulaires sont parus au sujet des chorales scolaires (MENJV, 2011, MEN, 2013, MENESR, 2015, 2016, MEN, 2017, MENJ, 2019). Ces textes officiels ont constitué une part non-négligeable de nos lectures afin d'inscrire notre propos dans le cadre institutionnel de l'Éducation Nationale et de justifier la pertinence de notre recherche à l'époque actuelle.

Si nous prenons pour exemple une circulaire de 2011, celle-ci s'intéresse à la pratique vocale collective dont il est dit qu'elle conduit à « structurer la personnalité de l'élève », à « s'impliquer et se dépasser » et développe « l'esprit d'équipe et de collaboration » (MENJV, 2011) grâce à la « recherche de qualité artistique » (valeur esthétique) parallèlement au développement de compétences transversales telles que « autonomie, initiative, sociabilité et civisme » (MENJV, 2011). À cela s'ajoute une « dimension civique » notamment avec la participation à des cérémonies officielles (MENJV, 2011) afin de « faire partager les valeurs de la République », compétence exigée par le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Bonnat-Milon, 2012). Cette circulaire se positionne donc au-delà de la simple volonté de

développer les chorales scolaires sur le territoire, elle les inscrit dans un cadre plus large qui est celui du développement de l'élève en tant qu'individu et futur citoyen (mot déjà cité dans la circulaire de 1997) de la République française.

Les circulaires de 2013 et 2015 viennent l'amender en mettant en exergue les compétences intellectuelles développées au travers du chant choral et témoignent d'une volonté de transmettre une culture commune à tous (MEN, 2013a, MENESR, 2015a). Sur le plan pédagogique, le chant choral est ainsi promu car sa portée est transversale. La chorale participe également à un travail sur « le respect des règles », sur la culture du jugement qui « se décline en écoute critique », sur la culture de l'engagement, qui est une des entrées du programme d'éducation civique et morale, (MENESR, 2015a) avec le sens du devoir commun car c'est bien l'action de tous qui permet la réalisation d'un projet de classe (MENESR, 2016a). Enfin, on notera la recherche constante de qualité artistique (comme spécifié dans les premiers textes de 1938 et 1943) en vue d'une représentation ainsi que le développement de compétences spécifiques aux arts ou de compétences transversales dans le cadre de la validation du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture (MENESR, 2016a). L'éducation musicale et plus précisément le chant choral s'inscrivent donc au service du parcours de l'élève.

En 2017, les circulaires insistent à nouveau sur les compétences morales et l'importance du chant choral dans la construction de l'individu. La chorale en milieu scolaire est vue comme un moyen d'accroître le « développement de la confiance en soi », de « surmonter ses appréhensions tout en développant l'esprit d'équipe et de collaboration » (MEN, 2017) ainsi qu'un moyen de garantir un accès différent à la langue française afin de faciliter « les progrès de l'élève tant dans la compréhension, la maîtrise de la syntaxe, du vocabulaire que dans la qualité de leur diction » (MEN, 2017). De nombreuses finalités (termes que nous définirons au regard de plusieurs auteurs) sont donc reliées au chant choral et notamment celle de « contribuer à la maîtrise par tous les élèves des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter et respecter autrui » qui est un des enjeux majeurs des politiques éducatives rappelées par le ministre de l'éducation Jean-Michel Blanquer (MEN, 2017).

Ces dernières années, le chant choral est un des axes mis en avant par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse notamment au travers du *Vademecum* du 11 décembre 2017, rédigé en collaboration avec le Ministère de la Culture dans le but de faire la promotion des chorales scolaires (MEN, 2017). Les directives du ministre actuel de l'éducation Jean-Michel Blanquer, nous rappellent donc les directives de Claude Allègre, ministre de l'éducation de 1997 à 2000 en voulant créer une chorale dans chaque école et chaque collège (MEN, 2017). Ces textes mentionnent notamment que « la pratique du chant choral contribue à l'épanouissement et au développement de l'enfant » (MEN, 2017) et mettent en exergue les différents bienfaits du chant choral, de natures diverses : artistique, culturelle, sociale, civique... De plus, la pratique du chant choral s'inscrit dans le « parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) » (MEN, 2017).

L'Éducation Nationale en rappelle les enjeux notamment « participer à l'éveil des sens », « nourrir les capacités émotionnelles et intellectuelles des enfants » (MENJ, 2019a) ainsi le développement de la confiance en soi en appréhendant le regard de l'autre, le dépassement et le sentiment de partage grâce à la pratique collective du chant choral. Le cadre institutionnel évoque donc plusieurs finalités que l'on peut relier aux valeurs de l'école au regard des trois dimensions de valeurs définies par Reboul (1989) : valeurs morales, valeurs esthétiques et valeurs intellectuelles. Ainsi, dans le cadre d'une « école de la confiance » (MENJ, 2019b) le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, valorise le développement de chorales scolaires.

Même si les chorales scolaires sont loin d'être une préoccupation récente, les finalités qu'on leur attribue ont grandement évolué. Le chant choral a d'abord été présenté comme une finalité en soi (MEN, 1938). Par la suite, des compétences langagières (c'est-à-dire intellectuelles), de socialisation, civiques ont été mises en avant au travers de la pratique du chant choral dans le cadre scolaire. Le chant choral ne semble donc plus simplement être une fin mais plutôt un moyen de mobiliser, développer et acquérir de nombreuses compétences transversales.

C'est en ce sens que le *Vademecum* de 2017 fait la promotion des chorales scolaires (MEN, 2017).

II) La chorale à l'école : une pédagogie par projet

a. Définition de la pédagogie par projet

Nous parlerons de pédagogie par projet car il semblerait que dans les exemples de chorales scolaires que nous avons pu découvrir par l'intermédiaire des entretiens avec divers enseignants, leur projet était un moyen de mettre en œuvre des activités d'éducation musicale, en l'occurrence le chant choral. *A contrario*, si le projet avait semblé être une fin en soi, une finalité, nous aurions choisi le terme de projet pédagogique. Tout d'abord, définissons ce qu'est la pédagogie. Dans son mémoire intitulé, *Le projet théâtre à l'école*, Bergeau définit la pédagogie comme l'ensemble des « méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation utilisées pour transmettre connaissances, capacités et attitudes » (Bergeau, 2015, p. 6). La pédagogie par projet serait alors une forme de pédagogie régie par des codes divers et utilisée comme un outil au service des apprentissages. Elle se caractérise par une intention initiale, une planification nécessaire afin d'atteindre un but et une anticipation constante du futur due aux contraintes humaines et temporelles d'une classe (Bergeau, 2015). Cette idée est reprise par Druon dans son mémoire de master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) qui mentionne que, pour le psychosociologue Jean-Pierre Boutinet, quatre phases principales composent un projet : « la phase de conception (ou de définition) ; la phase d'organisation (ou de planification) ; la phase opérationnelle (ou d'exécution) et la phase d'achèvement (ou d'évaluation) » (Boutinet, 1990 cité par Druon, 2019).

Mais le concept de projet est d'abord apparu au début du XXème siècle aux Etats-Unis avec les pédagogues John Dewey et William H. Kilpatrick. Ce dernier définit les projets comme : « des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve » (Reverdy, 2031, p. 46).

Par ailleurs, pour l'école, la classe ou l'enseignant à l'origine d'un projet de chant choral, l'intérêt de ce projet peut résider « dans sa finalité, ou bien dans le processus dans lequel il engage les acteurs concernés » (Bergeau, 2015, p. 7). Il faut comprendre ainsi que la finalité d'un projet dépend des valeurs que les acteurs lui accordent. Dans le cadre d'un projet choral, on peut donc se demander si l'intérêt se trouve dans une éventuelle représentation finale ou dans les compétences spécifiques à l'éducation musicale ou transversales que les élèves mobiliseront et développeront durant ce projet (Bergeau, 2015). Dans leurs écrits, Reverdy et Druon rappellent que le psychosociologue Boutinet distingue quatre types de projets : « le projet éducatif (qui dépasse le cadre scolaire et serait davantage une conception générale de l'éducation), le projet pédagogique, le projet d'établissement et le projet de formation. » (Boutinet, 1990 cité par Druon, 2019, p. 14). Les projets de chant choral auxquels nous nous intéressons s'avèrent être des projets pédagogiques.

Par ailleurs, dans l'article de Reverdy, on peut lire que « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage », cela reprend la théorie socioconstructiviste de Vygotski. On comprend ainsi que l'apprentissage par projet peut être une finalité ou un moyen pour atteindre un but. Si l'on considère cela comme un moyen, on parlera alors plutôt de pédagogie par projet et non de projet pédagogique. Il peut donc s'agir d'un moyen au travers duquel, comme nous le verrons par la suite, des compétences transversales sont souvent mises en jeu. (Reverdy, 2013, p. 49).

Le chant choral fait souvent l'objet, dans le cadre scolaire, d'un enseignement par projet. Cette pédagogie voit le jour dès le début du XXème siècle et connaît un développement important dans les années 1960-1970 (Bergeau, 2015). On retrouve le terme « projet » mentionné de plus en plus souvent dans les directives ministérielles de l'Éducation Nationale et notamment dans le Bulletin Officiel de 2008 qui précise : « Cette souplesse nouvelle [de la grille horaire hebdomadaire des disciplines] permettra aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de

projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois. ».

b. Caractéristiques et plus-values de la pédagogie par projet

Il apparaît alors que le chant choral puisse être un domaine d'application de la pédagogie par projet, suivant ainsi les recommandations ministérielles.

L'enjeu de ce type de pédagogie est de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages, de mettre en œuvre une pédagogie plus active en les incluant dans les processus d'apprentissage (Bergeau, 2015). Toutefois, notons que bien souvent, et notamment au regard des entretiens semis-directifs que nous avons pu mener, la pratique du chant choral ne s'inscrit pas tant dans une pédagogie par projet mais plutôt dans un projet de classe ou d'école.

En outre, Druon (2019) en citant Dewey écrit que l'éducation doit être pragmatique et que l'expérience doit se situer au centre des apprentissages. Ainsi, l'école souhaite former « des élèves capables d'affronter des situations problématiques du quotidien » (Bergeau, 2015, p. 8). Par ailleurs, « la pédagogie par projet peut permettre de transformer le regard de l'élève sur l'école » (Bergeau, 2015, p. 8). En effet, l'école n'est alors plus seulement le lieu de transmission de savoirs et du savoir-être du professeur vers l'élève. L'école propose un nouveau contexte de travail qui peut permettre aux élèves les moins scolaires d'être en position de réussite (Bergeau, 2015). Cette forme de pédagogie a également un impact sur la motivation des élèves (Reverdy, 2013). Notons que l'on peut reconnaître ici des caractéristiques des pédagogies actives fondées sur l'acquisition de connaissances par l'empirisme telles que les méthodes Freinet et Montessori qui prônent la pédagogie par projet.

En effet, la pédagogie par projet a une portée transversale car elle engendre inévitablement de la collaboration, de la coopération. Ce mode de travail peut être vecteur d'inclusion de chacun dans le groupe classe et participer au développement du sentiment d'appartenance (Bergeau, 2015). On constate alors

que la pédagogie par projet n'est pas seulement au service de la discipline pour laquelle elle est mise en place. Elle a aussi un véritable impact sur la vie de la classe et le climat qui s'y développe. Pour Meirieu, cité par Druon (2019), la pédagogie de projet permet à l'élève « d'avoir une place » au sein d'un groupe. Ceci est d'autant plus vrai si l'enseignant attribue à l'élève une place et une activité dans le projet qui fait sens pour lui. Meirieu préconise également de « lier, chaque fois que c'est possible, le vivre ensemble sur le faire ensemble » (Meirieu cité par Druon, 2019).

La pédagogie par projet a donc de nombreux enjeux dont l'enseignant est le garant : « c'est son positionnement et le cadre qu'il va instaurer qui permettront ou non l'acquisition par les élèves des compétences visées par le projet choisi » (Bergeau, 2015, p. 10). Cette transversalité de la pédagogie par projet avait été mentionnée par l'enseignant interrogé lors de l'entretien exploratoire (annexe 2). Il y avait également vu l'occasion de mobiliser et développer des compétences transversales au-delà des compétences musicales liées au chant choral. On retrouve cette idée-là dans un article de Reverdy qui mentionne l'intérêt de la pédagogie par projet. En effet, elle « s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves, de recourir aux TIC » (Reverdy, 2013, p. 46). Reverdy voit donc en cette forme de pédagogie, une forme de richesse de pouvoir s'aventurer au-delà du cadre d'une discipline, en faisant notamment référence aux TIC (Techniques de l'information et de la Communication). Elle déclare également à ce sujet que « par la confrontation à des situations inédites et complexes, les projets peuvent développer des compétences, et notamment des compétences clés, non strictement disciplinaires » (Reverdy, 2013, p. 50). Comme tout dispositif de travail, la pédagogie par projet présente aussi des limites que nous traiterons dans la sous-partie suivante.

c. Limites de la pédagogie par projet

Toutefois, bien qu'ayant de nombreux aspects positifs, la pédagogie par projet présente certains inconvénients et limites que nous devons aborder. Reverdy,

dans son article (2013) et Druon, dans son mémoire (2019) relèvent toutes deux le temps et l'investissement. En effet, mettre en place des projets, quels qu'ils soient, demande souvent beaucoup de temps et d'implication à l'enseignant qui en est à l'origine. À ceci, peuvent s'ajouter des problèmes matériels susceptibles de réduire l'ambition de certains projets ainsi qu'une gestion de classe plus complexe du fait du plus grand champ de libertés et de responsabilités laissé aux élèves. Cela peut donc aussi engendrer du bruit voire des débordements que l'enseignant doit gérer. Comme l'écrit Druon, cela conduit alors l'enseignant à « revoir son cadre ou accepter d'en sortir » (Druon, 2019, p. 15). Enfin, la motivation, l'adhésion et la participation active des élèves demeurent des composantes essentielles au bon déroulé du projet, sinon celui-ci ne prendra pas sens (Druon, 2019).

III) Problématique et questions de recherche

a. L'entretien exploratoire : une étape dans la définition de la problématique et des questions de recherche

i. L'entretien exploratoire : un constat à l'origine de nos questions de recherche et de notre problématique

En septembre 2019, le choix rapide de la discipline dans laquelle nous allions inscrire notre mémoire nous a conduit à beaucoup de réflexions, d'observations, d'introspections. Ce fut l'occasion de nous remémorer des souvenirs de nos propres expériences en chant choral, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors, ou de ce que nous avons pu voir lors de stages en écoles.

Les questions suivantes ont alors émergé :

- Pour quelles raisons certains professeurs des écoles s'impliquent-ils dans des projets de chant choral ?
- Qu'est-ce qui motive leur participation à ces projets souvent coûteux en temps et en énergie ?
- Qu'en attendent-ils pour leur classe ?

- Quelles sont les valeurs que les enseignants attribuent au chant choral à l'école ?
- Leur propre passé musical, leur rapport personnel à la musique influencent-ils leurs pratiques enseignantes ?

En effet, les professeurs des écoles que nous avons pu rencontrer, observer ou dont nous avons pu être l'élève avaient eu pour la grande majorité une même formation dans ce que l'on nommait auparavant les IUFM (Institut Universitaire de Formations des Maîtres). Pourtant leur implication dans certaines disciplines, l'importance qu'ils semblaient y accorder, le temps passé à son enseignement ou la nature des activités mises en œuvre semblaient beaucoup varier. Face à ces pratiques en apparence différentes, nous nous sommes questionnée sur l'origine de cette diversité et nous avons donc voulu savoir si le passé, le propre rapport à la musique des enseignants dans le cadre de leur étude ou de façon plus personnelle, avaient un quelconque impact sur leurs choix didactiques. Nous nous sommes aussi demandé qu'elles étaient leurs motivations à s'impliquer dans des projets de chant choral. C'est pour cette raison, ainsi que pour avoir quelques premières réponses à nos questions, que nous avons réalisé un entretien exploratoire en janvier 2020 avec un professeur des écoles impliqué depuis de nombreuses années dans des projets de chant choral.

ii. Analyse de l'entretien exploratoire au regard des trois dimensions des valeurs de Reboul et du concept de rapport à la musique

Nous avons analysé cet entretien au regard des trois dimensions des valeurs définies par Reboul (1989) : valeurs intellectuelles, morales et esthétiques ; et du concept de rapport à la musique.

Cet entretien exploratoire nous permet de comprendre les diverses raisons qui ont conduit cet enseignant à s'investir dans des projets de chant choral. L'enseignant a tout d'abord mis en valeur la dimension sociale de ce projet en le présentant comme une rencontre pour ses élèves de CM2 avec le monde du

collège, la professeure d'éducation musicale, les collégiens et les élèves d'élémentaire venus d'une autre école : *le premier objectif c'est déjà de créer une liaison entre les CM2 et la sixième* (EE 3-4³). Ce projet se déroule tout au long de l'année avec différents temps forts : trois ou quatre interventions de la professeure du collège dans la classe pour apprendre aux élèves les chants communs qu'ils interpréteront avec leurs camarades collégiens, la visite des élèves de CM2 au collège pour découvrir les locaux et répéter avec les élèves de 6^{ème} et enfin la répétition générale et la représentation finale dans une salle de spectacle. Après avoir brièvement expliqué le contenu de ce projet, l'enseignant s'est attardé sur les compétences transversales que les élèves peuvent mobiliser, acquérir ou développer au travers de ce projet auquel il participe depuis de nombreuses années : ouverture d'esprit grâce à la découverte de musiques variées, *des points de la culture humaniste* (EE 69) ; développement de l'autonomie, *il y a aussi : tout ce qui est acquisition d'autonomie* (EE 52) ; travail en équipe et collaboration, *là clairement on a carrément un résultat à la fin à produire ensemble* (EE 93).

En analysant et interprétant les propos de ce professeur des écoles, nous en avons déduit que ses choix professionnels en l'occurrence son investissement dans ce projet de chant choral résultent de valeurs morales, comme le dit Reboul, qui lui sont chères. À cela, nous ajoutons qu'il est motivé par les valeurs esthétiques relatives à la qualité musicale du concert car il mentionne à plusieurs reprises le fait de *pouvoir aussi préparer un spectacle de qualité* (EE 17). Ceci est notamment justifié par le nombre important de musiciens et de spectateurs présents à cette représentation qui constitue selon lui une source de motivation pour les élèves. Il ajoute : *on est toujours en avant-première de la scène nationale d'Albi où / voilà c'est un spectacle de grande qualité qui passe en deuxième partie* (EE 26-27). On peut en déduire donc que la valeur esthétique de cette représentation finale a une grande importance pour lui.

L'enseignant interviewé trouve également important que les élèves apprennent à chanter à 2 voix, *on leur apprend la gestion d'une deuxième voix* (EE 50-51),

³ La transcription des entretiens se trouve en annexes de ce mémoire.

et découvrent la notion d'harmonie afin qu'ils acquièrent des compétences musicales au service de la réussite et de l'esthétisme du rendu final. On peut voir dans les paroles de cet enseignant la volonté de transmettre des connaissances, des compétences à ses élèves : *leur expliquer que la voix a plusieurs hauteurs* (EE 188), *on va jouer sur un autre paramètre qui est l'intensité* (EE 190), *leur parler de différents styles de musique leur faire écouter leur faire découvrir des [...] justement des genres qu'ils ne rencontreraient pas* (EE 191-192), *essayer de leur faire voir que finalement la musique c'est / c'est très large et ça procure / quelle qu'elle soit / un / un plaisir* (EE 198-199).

Les propos de cet enseignant témoignent également du lien entre son implication dans ce projet et les valeurs intellectuelles (Reboul, 1989) qu'il lui confère. En effet, durant l'entretien, il dit vouloir transmettre une culture musicale commune aux élèves, sous-entendant que l'une des missions de l'école est de donner accès à tout ce que les élèves n'ont pas forcément dans la sphère privée : *ce que j'essaie de faire / c'est de leur donner une culture* (EE 180-181). Par ailleurs, il mentionne que ce projet, au travers de l'apprentissage et la mémorisation de chants, sera l'occasion pour les élèves de développer des compétences relatives à la maîtrise de la langue.

De plus, cet entretien nous a permis de nous rendre compte que cet enseignant avait un rapport personnel à la musique marqué par un début de formation et de pratique : il a appris le solfège étant enfant, *j'ai eu appris le solfège* (EE 135), pratiqué momentanément la trompette, *j'ai démarré juste l'étude de / de / de la trompette* (EE 139) / *pendant 6 mois* (EE 141), et a choisi l'éducation musicale comme option lorsqu'il a passé son concours pour devenir professeur des écoles : *pour le concours j'ai choisi le chant* (EE 149-150). Bien qu'il ne se déclare pas musicien, *je ne suis pas musicien / voilà j'adore chanter* (EE 157) et qu'il ne prétende pas avoir de compétences significatives dans le domaine musical, il mentionne qu'il aime chanter. Ces déclarations nous amènent à comprendre, que même s'il ne se dit pas expert, il a des connaissances et compétences dans le domaine musical et entretient une relation constante avec la musique, et ce depuis de nombreuses années. En témoignent les termes qu'il emploie, ce sont

parfois des mots spécifiques relevant du domaine de la musique comme *hauteurs* (EE 154 et 188) et *intensité* (EE 190).

On peut faire l'hypothèse que ce ne sont pas tant ses compétences en éducation musicale mais bien le rapport qu'il entretient avec ce domaine, qui peut influencer sa pratique enseignante et son investissement dans un projet de chant choral. Durant l'entretien, il ne cesse de se dévaloriser vis-à-vis de l'intervenante du collègue en éducation musicale : *elle est violoniste dans un grand orchestre* (EE 212), il la qualifie de *pointure en musique* (EE 213), il mentionne *pour nous c'est compliqué étant donné que moi je ne suis pas chanteur* (EE 237-238), *voilà moi je suis pas suffisamment aguerri pour faire ce genre de chose / donc je fais au mieux* (EE 245-246). Ces déclarations nous amènent à conclure, comme dit précédemment, qu'il confère d'importantes valeurs intellectuelles à la musique. Il a le souhait de transmettre des connaissances et compétences aux élèves mais il ne se sent pas toujours assez compétent, ce qui ne l'empêche pas toutefois d'être très motivé et impliqué.

L'analyse de de cet entretien (annexe 3), au regard des dimensions de valeurs définies par Reboul (1989) nous a donc permis de préciser nos questions de recherche, d'émettre des hypothèses et de définir notre problématique. Notons que cet entretien exploratoire de janvier 2020 a été analysé à partir des trois dimensions des valeurs selon la théorie de Reboul alors que pour les entretiens confirmatoires réalisés à partir de novembre 2020, l'analyse des valeurs dans les déclarations des enseignants a été couplée à celle des modalités de l'action (Maizières, Calmettes, 2018). Ce changement de cadre d'analyse est dû à l'avancée de notre mémoire et à nos lectures. Jusqu'en août 2020 nous nous étions principalement attardée sur les travaux de Reboul, Houssaye, Meirieu. Par la suite, dès septembre 2020, nos lectures se sont orientées sur les travaux de Maizières et Calmettes qui nous ont permis de nous rapprocher de la théorie de la *valuation* de Dewey et de mettre à l'épreuve un cadre d'analyse pour les entretiens confirmatoires.

b. Définition de la problématique

Après avoir soulevé plusieurs questions de recherche, comme expliqué précédemment, et avoir fait un état des lieux des recherches sur le sujet, nous avons défini la problématique suivante : En quoi les modalités de l'action rendent compte de l'implication des enseignants dans des projets de chant choral et des valeurs qui les mobilisent ?

Cette problématique est le fruit de modifications successives liées aux articles lus au fil du temps depuis l'automne 2019 et à la réalisation de l'entretien exploratoire en janvier 2020.

Plusieurs hypothèses concernant les modalités et les valeurs qui incitaient les enseignants à s'impliquer dans des projets de chant choral se sont imposées. Ces différentes hypothèses font appel au rapport à la musique des enseignants ainsi qu'au concept de *valuation* précédemment défini.

Notre hypothèse générale est la suivante : ce sont les valeurs que les enseignants accordent au chant choral qui les amènent à s'impliquer dans des projets. Par la suite, nous avons formulé des hypothèses spécifiques émanant de nos observations. Nous les avons ensuite mises en relation avec des concepts théoriques issus de nos lectures : avec les trois dimensions des valeurs définies par le philosophe de l'éducation Reboul, valeurs intellectuelles, morales et esthétiques (Reboul, 1989) ainsi qu'avec les modalités de l'action établies par Calmettes et Maizières (2018).

- Premièrement, nous faisons l'hypothèse que les professeurs des écoles qui s'impliquent dans des projets de chant choral le font car ils sont sensibles aux injonctions ministérielles qui, depuis plusieurs décennies et encore aujourd'hui mettent en avant les chorales scolaires (MENJ, 2019a). Cela renvoie à la mission de l'enseignant : son devoir (Calmettes et Maizières, 2018) faisant notamment référence aux liens qu'entretiennent les enseignants avec l'institution et les directives ministérielles.
- Deuxièmement, nous faisons l'hypothèse que les professeurs des écoles qui s'impliquent dans de tels projets ont un rapport à la musique qui s'est développé dans des pratiques et des formations personnelles. Ainsi, nous supposons que leur propre rapport à la musique c'est à dire le lien

qu'entretiennent les enseignants avec la musique nourrit les valeurs qu'ils accordent à cette discipline et influence par la suite leur engagement dans des projets d'éducation musicale, et plus particulièrement de chant choral. Au regard des études de Maizières et Calmettes (2018) et de la théorie de la *valuation*, cette hypothèse renvoie au « savoir », une des quatre modalités de l'action qui fait référence aux connaissances musicales de l'enseignant. Selon moi, cette hypothèse renvoie également au « pouvoir » car le rapport personnel d'un enseignant à la musique influence ses compétences perçues, son sentiment d'efficacité et donc son investissement et sa capacité à se projeter dans la discipline.

- Troisièmement, nous faisons l'hypothèse que les professeurs des écoles qui s'impliquent dans des projets le font car ils se sentent à l'aise avec le cadre institutionnel et n'hésitent pas à prendre du temps pour un tel projet du fait qu'ils s'y sentent compétents. Cela renvoie donc, comme l'hypothèse précédente, c'est-à-dire au « devoir » et au « savoir » (Maizières et Calmettes, 2018).
- Quatrièmement, nous posons l'hypothèse que les professeurs des écoles qui s'impliquent dans les projets chorale attachent une importance particulière aux valeurs morales, esthétiques et intellectuelles du chant choral. Nous supposons donc qu'ils attribuent une grande importance à ces projets et qu'ils leur confèrent diverses finalités. Ceci renvoie à la dernière modalité de l'action : « le vouloir » qui concerne les finalités, les valeurs (Maizières et Calmettes, 2018).

IV) Méthodologie de recherche

a. Lectures d'articles et d'ouvrages de recherche

Ce mémoire fut l'occasion de lire de nombreux documents relatifs à la recherche : articles de recherche, mémoires réalisés par d'autres étudiants en master MEEF se destinant à devenir professeurs des écoles ou professeurs dans l'enseignement secondaire, publications scientifiques, une thèse écrite par notre

encadrant de recherche ainsi que bon nombre de textes institutionnels afin de définir le cadre dans lequel est mis en œuvre le chant choral à l'école primaire.

Dès l'automne 2019, nos lectures se sont orientées vers des écrits de la philosophie et des sciences de l'éducation tels que ceux de Favre, Meirieu et Reboul ou vers les articles de Maizières et Tripier-Mondancin afin de définir et comprendre le concept de valeurs et plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement.

Par la suite, des textes officiels sont venus amender nos premières lectures. Ces textes, parus au cours des trois dernières décennies, nous ont permis de nous rendre compte de l'évolution des finalités que confère l'institution à l'éducation musicale et plus particulièrement au chant choral.

Au fil de nos lectures et des nombreux échanges avec notre encadrant de recherche, nous avons poursuivi nos lectures en nous intéressant aux travaux de Maizières, Tripier-Mondancin et Calmettes concernant le concept de rapport à la musique.

Nous avons également orienté nos lectures vers les travaux de Prairat autour de la théorie de la *valuation* de Dewey et vers ceux de Maizières et Calmettes concernant les modalités de l'action en tant que cadre d'analyse que nous allions mettre à l'épreuve dans l'analyse des entretiens confirmatoires pour répondre à la problématique.

Enfin, nous nous sommes également intéressée aux travaux de Combessie (2007) notamment afin de nous familiariser avec le mode de recueil de données, à savoir l'entretien semi-directif et d'en définir les caractéristiques.

b. L'entretien : une méthode scientifique à l'épreuve

Nous avons envisagé de rencontrer des enseignants participant à des projets de chant choral comme « l'école en chœur » (MENESR, 2016b), « la rentrée en chanson » afin de réaliser des entretiens et de recueillir des données qualitatives sur ce qui les motive à s'investir dans ces projets. Il peut également être question

de simples projets de classe, d'école ou de projets départementaux proposés par l'ADDA (Association pour le Développement des Arts).

La rencontre avec les enseignants a conduit à la réalisation d'entretiens dits « semis-directifs ». On différencie habituellement deux types d'entretiens : les entretiens dits « ouverts, non-directifs » qui donnent lieu à des données riches ; ou « directifs » dits aussi « fermés » se rapprochant d'un questionnaire. Dans notre cas, nous avons réalisé des entretiens intermédiaires dits « semi-directifs » guidés par une grille de questions mais laissant largement la parole à l'interviewé, lui permettant de s'exprimer à propos de ses projets chorale. Pendant l'entretien, nous procédions à l'enregistrement puis par la suite à une retranscription intégrale en suivant des principes tels qu'être « fidèle et respectueux pour l'interviewé », en préservant son anonymat, en retranscrivant tous les mots, éventuelles fautes et marques d'oralité (Bachelet, 2012, Rioufreyt, 2016). Bachelet (2012) et Rioufreyt (2016) déclarent que « l'entretien n'est pas une discussion » (Bachelet, 2012), qu'il répond à des objectifs précis et qu'il constitue une situation d'écoute active pour le chercheur. Il ne doit pas s'improviser mais être préparé en amont et prendre appui sur une grille d'entretien définissant les questions à poser et les points à aborder dans l'objectif de « recueillir de l'information sur un sujet précis » (Bachelet, 2012, p. 6). Cette idée est également soulignée par Combessie qui déclare qu'une grille d'entretien « est rédigée avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien » (Combessie, 2007, p. 24). Combessie note que la grille d'entretien va évoluer notamment entre les premiers entretiens exploratoires et les entretiens confirmatoires, c'est ce qui s'est passé dans notre cas. L'entretien confirmatoire de février 2020 nous a conduit à affiner nos questions, à en supprimer certaines qui étaient redondantes ou simplement à les reformuler, à modifier certains mots employés pour faire parler les enseignants interrogés sur les points qui nous intéressaient sans les influencer pour autant.

Nous avons donc, pour les entretiens confirmatoires, affiné une grille d'entretien (annexe 1) utilisée lors de l'entretien exploratoire en janvier 2020 (annexe 2). Une fois les entretiens confirmatoires réalisés et retranscrits à la manière de l'entretien exploratoire (annexe 1), il convient de voir en chacun d'eux ce qui fait valeur au regard des trois dimensions : intellectuelles, esthétiques et morales définies par Reboul (1989) et plus particulièrement à la lumière des modalités de l'action (Maizières et Calmettes, 2018) qui constituent notre cadre d'analyse définitif.

Par ailleurs, durant l'entretien, il est parfois nécessaire de reformuler les questions pour aider l'expression et approcher la même question sous plusieurs angles. La reformulation a alors plusieurs effets (Bachelet, 2012) : un effet « de relance, pour approfondir », un effet « de clarification, pour aller à l'essentiel », un effet « de précision, pour réajuster » ou encore un effet « d'apaisement » pour rassurer et mettre en confiance l'interlocuteur. Concernant les relances, il est important de reformuler les paroles de l'interlocuteur mais en veillant à ne pas émettre son propre avis ou rajouter des commentaires afin de ne pas influencer la suite de ses réponses. Combessie définit les relances comme : « la répétition par l'enquêteur d'une partie (un mot, un élément de phrase, une phrase) de ce qui vient d'être dit » (Combessie, 2007, p. 26). En reprenant les termes de la personne interrogée, nous participons à la mise en confiance et à la poursuite de ses explications car nous lui montrons notre intérêt pour ses propos.

Concernant les questions posées, elles peuvent être fermées, par exemple : « combien de temps consacrez-vous à la chorale par semaine ? ». Elles n'ouvrent alors pas sur un dialogue mais permettent l'expression rapide par celui qui est interviewé d'informations précises ; ou au contraire ouvertes induisant dans ce cas une réponse développée et riche, par exemple : « que pensez-vous de la dernière circulaire ... ? ».

Combessie évoque également l'importance de l'annonce du sujet, en début d'entretien, et les « questions tremplins » comme étant deux étapes nécessaires au déroulement de l'entretien (Combessie, 2007, p. 25). L'annonce consiste à se présenter soi-même, à présenter le cadre dans lequel nous effectuons cet entretien et le travail qu'il va nourrir. Elle permet de définir un cadre et de rassurer

la personne interrogée. Pour ce qui est des questions tremplins, elles ne sont pas obligatoires, c'est en cela qu'il s'agit bien d'un entretien semi-directif. Si la personne parle beaucoup, explique ses pratiques et va au-delà des questions posées, la dynamique de l'entretien est créée et les relances seront moins nombreuses. Au contraire, si l'interrogé ne fait que répondre brièvement, il sera nécessaire de relancer la discussion avec des questions précises.

Enfin, choisissant ce mode de recueil des données, il est indispensable d'enregistrer les entretiens pour les retranscrire par la suite. Néanmoins, la prise de notes pendant l'entretien peut être intéressante afin de réorienter l'échange si besoin, à l'aide de relances. Cela permet aussi : « la localisation de tel ou tel thème lorsqu'on veut écouter l'enregistrement » (Combessie, 2007, p. 26). Nous avons, dans notre cas, enregistré tous les entretiens : l'entretien exploratoire ainsi que les six entretiens confirmatoires et nous les avons retranscrits rigoureusement pour ensuite les analyser avec l'objectif d'atteindre les valeurs par inférence dans les déclarations des enseignants. Nous n'avons pas pratiqué la prise de notes pendant l'entretien, nous cochions ou barrions simplement les thèmes déjà évoqués afin de recentrer l'entretien par des relances adéquates et de nous assurer que tous les thèmes qui nous intéressaient seraient abordés.

c. Mise en place d'une grille d'entretien

La grille d'entretien réalisée a pour objectif de nous permettre de répondre aux questions de recherche que nous nous étions posées au début de notre travail sur ce mémoire, à savoir : Pour quelles raisons certains professeurs des écoles s'impliquent-ils dans des projets de chant choral ? Qu'est-ce qui motive leur participation à ces projets ? Qu'espèrent-ils en retirer pour leur classe ? Quelles sont les valeurs que les enseignants attribuent au chant choral à l'école ? Leur propre passé musical, leur rapport personnel à la musique influent-ils sur leurs pratiques enseignantes ?

Comme dit précédemment, ces questions ont pris tout leur sens et ont été véritablement définies suite à l'entretien exploratoire réalisé en janvier 2020. En

effet, durant cet entretien, nous nous sommes aperçue que l'enseignant que nous avons rencontré inscrivait son investissement dans le projet de chant choral au sein d'un cadre plus large, dépassant le domaine de l'éducation musicale.

Ces questions de recherche ainsi que les hypothèses que j'ai posées ont donc grandement influencé les questions composant la grille d'entretien (annexe 2) qui nous sert d'appui pour conduire les entretiens confirmatoires semi-directifs, comme expliqué précédemment dans la partie dédiée à l'explicitation de la méthodologie de l'entretien.

Rappelons que notre hypothèse générale est la suivante : ce sont les valeurs et l'importance que les enseignants accordent au chant choral qui les amènent à s'impliquer dans des projets. Les questions composant la grille d'entretien visent à recueillir la parole, les déclarations des enseignants investis dans des projets de chant choral afin de valider ou non notre hypothèse générale initiale. Rappelons brièvement nos hypothèses spécifiques, que nous avons posées dans la partie concernant la définition de notre problématique et qui nous ont aiguillée quant aux questions à poser pour mener l'entretien.

- Les professeurs des écoles qui s'impliquent dans des projets de chant choral le font car ils sont respectueux des injonctions ministérielles qui mettent en avant les chorales scolaires (MENJ, 2019a). Afin de valider ou invalider cette hypothèse, nous avons posé la question suivante lors de tous les entretiens : est-ce que vous faites pratiquer le chant choral parce que c'est une des directives ministérielles de créer une chorale dans chaque établissement ? Nous avons essayé de faire parler les enseignants sur leur rapport à l'institution : faisaient-ils une chorale parce que cela fait tout simplement partie du programme d'éducation musicale ? parce que les directives en font la promotion actuellement ? le faisaient-ils déjà auparavant ?

Avec le recul, nous pouvons noter qu'il aurait été intéressant de poser la question suivante : *est-ce que vous connaissez les directives ministérielles concernant les chorales ?* plutôt que de demander aux professeurs des écoles s'ils les font appliquer.

- Les professeurs des écoles s'impliquant dans de tels projets, ont un rapport à la musique qui s'est développé au contact de pratiques et de formations musicales dans le cadre privé et qui a désormais une influence sur leurs pratiques enseignantes. Cela nous a conduit à faire parler les enseignants sur leur éventuelle pratique personnelle du chant ou de la musique, sur le rapport qu'eux-mêmes ou leur entourage entretiennent avec ce domaine. Pour cela, la grille d'entretien se compose des questions suivantes : Avez-vous suivi ou suivez-vous une formation musicale spécifique (cours de chant, de solfège, d'un instrument de musique...) en plus des cours reçus lors de votre parcours scolaire, universitaire notamment à l'IUFM ? Pratiquez-vous actuellement la musique ou le chant ? Pour quelles raisons ?
- Les professeurs des écoles qui s'impliquent le font car ils se sentent à l'aise avec le cadre institutionnel. Cela ne nous amène pas à poser de questions spécifiques à ce sujet mais se rapporte à celles posées relativement à notre première hypothèse.
- Les professeurs des écoles qui s'impliquent attachent une importance particulière aux valeurs morales, esthétiques et intellectuelles du chant choral. Nous supposons donc qu'ils attribuent une grande importance à ces projets de chant choral et qu'ils leur confèrent diverses finalités. Nous les avons donc questionnés sur ce qui les motive à faire chanter leurs élèves dans le cadre d'un projet choral en nous appuyant sur les questions suivantes : Quelles sont les raisons pour lesquelles vous participez à ce type de projet en chant choral ? Qu'est-ce qui vous motive à vous engager dans de tels projets ? Quelles sont les raisons pour lesquelles vous faites chanter vos élèves ? Pourquoi est-ce important pour vous ? Qu'est ce qui est important pour vous dans l'éducation musicale et plus précisément le chant choral ?

Enfin, notons que chaque entretien commence par des questions sur les pratiques des professeurs des écoles en classe. Ces questions concrètes auxquelles ils ont tous forcément une réponse, ne devraient pas les mettre en difficulté puisqu'ils sont invités à parler de ce qu'ils font. En expliquant leurs

pratiques, ils rentrent ainsi dans l'entretien et commencent à se livrer. Dès lors, nous pourrions en analysant les entretiens *a posteriori*, atteindre les valeurs qui les motivent par inférence.

d. Enregistrement, retranscription et interprétation des entretiens confirmatoires avec le cadre d'analyse reposant sur les modalités de l'action *devoir-savoir-vouloir-pouvoir* (Maizières et Calmettes, 2018) et les trois dimensions des valeurs : valeurs esthétiques, morales et intellectuelles (Reboul, 1989)

Suite à l'entretien exploratoire de janvier 2020, nous avons réalisé six entretiens confirmatoires entre novembre 2020 et janvier 2021 qui nous ont permis de recueillir les déclarations des enseignants rencontrés et de comprendre les modalités de l'action qui guident leurs choix pédagogiques. Tous les professeurs des écoles interrogés étaient des enseignants de cycle 3 impliqués dans des projets de chant choral avec leur classe. Le niveau d'enseignement des professeurs des écoles (cycle 1, 2 ou 3) n'est pas une variable qui a été observée. La durée des entretiens est variable, allant de 10 à 20 minutes environ. Suite à ces entretiens anonymes enregistrés, nous les avons retranscrits afin de pouvoir les analyser.

Les entretiens confirmatoires sont référencés sous la forme EC pour entretien confirmatoire (EE pour entretien exploratoire) accompagnée de leur numéro, nous indiquerons ensuite la ligne à laquelle correspond la citation mentionnée dans ce texte. Dans les retranscriptions et analyses (annexes 5 à 9), les slash (/) sont la marque d'un temps d'arrêt dans les paroles de l'enseignant interrogé.

L'objectif de notre analyse étant de répondre à la problématique initiale, nous allons tenter d'approcher, dans les déclarations des enseignants, les modalités de l'action (devoir, savoir, vouloir, pouvoir) pour comprendre les valeurs qui les mobilisent (esthétique, intellectuelle, morale). La première lecture des retranscriptions d'entretiens a été guidée par la recherche des modalités de l'action. Nous allons donc d'abord relever dans chaque entretien, les déclarations se rapportant à l'une des quatre modalités de l'action : le devoir (le rapport des

enseignants à l'institution et leur attitude face aux élèves), le savoir (leur rapport personnel à la musique, leur posture et les enjeux qu'ils attribuent au chant choral), le pouvoir (ce qu'ils pensent être en mesure de faire, leur sentiment de compétence) et le vouloir (les finalités, buts et valeurs qu'ils attribuent à la pratique du chant choral) (Maizières et Calmettes, 2018). Par la suite, nous reprendrons la lecture des entretiens pour tenter d'atteindre les différentes dimensions des valeurs (esthétiques, intellectuelles et morales) par inférence. La présentation sera organisée sous forme de tableau. Enfin, nous clôturerons l'analyse en essayant de comprendre les valeurs qui mobilisent les enseignants en croisant le relevé des modalités de l'action et des diverses dimensions des valeurs (esthétiques, morales ou intellectuelles). Nous nous séparons peu à peu de la théorie de la *valuation*, ou du moins nous ne la citons plus explicitement. Néanmoins, les modalités de l'action sur lesquelles nous nous appuyons en sont grandement inspirées.

i. Première phase de l'analyse : les modalités de l'action chez les enseignants interrogés, les valeurs qui motivent leurs actes.

Le premier enseignant que nous nommerons A est très engagé. Il a la volonté de répondre au programme car il sait que l'activité de chant choral apporte beaucoup aux élèves (annexe 4) : *si j'avais pas eu cette raison-là j'aurais appris mes chants de / de façon indépendante et [...] plus pour / à la fois pour répondre au programme* (EC1 66-67). A attribue au chant choral en milieu scolaire de nombreuses finalités et notamment des valeurs morales et sociales : *on se met à chanter tous et ça [...] apporte du lien* (EC1 50). Il déclare une forte implication avec également la volonté de transmettre des connaissances et compétences spécifiques à l'éducation musicale : *partager une culture commune et le chant en fait partie* (EC1 108-109). A évoque le chant choral comme une activité pouvant mobiliser tout le corps : *c'est intéressant avec des percussions corporelles* (EC1 217) et il lui attribue une valeur intellectuelle en employant un vocabulaire spécifique : *on va mettre du rythme des ostinatos* (EC1 222). Pourtant, A dit ne pas toujours avoir été à l'aise avec cette discipline et n'a pas, selon lui, de

compétences spécifiques : *j'ai été aussi en maternelle / et en maternelle je sais qu'en début de carrière moi qui suis pas du tout chanteur bon ça m'a un peu décomplexé* (EC1 97-98). A finit par évoquer des souvenirs pas toujours positifs de ses expériences musicales : *j'ai un rapport plutôt [...] difficile avec le chant* (EC1 170-171), *je n'étais pas en réussite* (EC1 174). On note chez cet enseignant, la prédominance du vouloir. L'enseignant ne se sent pas forcément compétent mais se montre très investi, en insistant notamment sur le rapport au corps qui peut être utilisé dans le chant choral. Il inscrit pleinement son action dans le cadre institutionnel témoignant d'un sens du devoir important. Ceci est peut-être dû à son parcours professionnel qui l'a conduit à être conseiller pédagogique en EPS puis actuellement PEMF (professeur des écoles maître formateur) : *vous vous adressez à un maître formateur donc il va pas vous dire / ah non là les programmes je m'y assois dessus* (EC1 90-91). Son passage en début de carrière par le cycle 1 l'a encouragé à s'investir dans les activités de chant malgré ses réticences : *c'était vraiment incontournable en maternelle d'arriver à chanter* (EC1 100-101). De plus, son investissement résulte de la demande d'un collègue du cycle : *là c'est mon collègue qui l'a proposé* (EC1 59), son objectif est donc avant tout de *répondre à une sollicitation* (EC1 63). Il témoigne donc d'un important sens du devoir envers ses élèves, ses collègues et l'institution, associé à un vouloir important.

B est un enseignant très engagé aussi dans la pratique du chant choral mais à la différence du premier cas, il déclare une pratique musicale personnelle importante puisqu'il a été musicien professionnel avant de devenir enseignant (annexe 5) : *moi en fait j'étais musicien professionnel avant d'être [...] enseignant* (EC2 251). Au cours de l'entretien, il déclare sa passion pour la musique et l'impact de son rapport personnel à la musique sur son enseignement : *j'ai une pratique professionnelle depuis longtemps et / donc en fait ça a toujours fait partie de ma vie et du coup de mon enseignement* (EC2 269-271). Il accorde diverses finalités à la pratique du chant choral dans le cadre scolaire telles que l'acquisition de connaissances et compétences musicales : *y a énormément de compétences qui sont liées au travail de la musique au travail du chant / y a l'écoute* (EC2 58-59). B fait du lien avec son propre savoir et emploie également un vocabulaire

précis comme la justesse et le rythme pour désigner ce qui peut également être travaillé, conférant ainsi une valeur intellectuelle à la pratique du chant choral : *travailler des / des éléments musicaux comme la justesse ou / l'aspect rythmique / la mise en place / le fait de tenir sa partie* (EC2 66-67). Il déclare aussi que le chant choral mobilise des compétences transversales liées à la question de l'autorité et au respect des règles. Il explique notamment faire pratiquer la direction de chœur aux élèves pour leur faire prendre conscience de l'importance de respecter tous ensemble les règles : *y a comprendre ce que c'est qu'une direction de chœur* (EC2 59-60), *y a aussi un lien beaucoup avec l'autorité / c'est à dire qu'on comprend là pourquoi il faut obéir à la règle* (EC2 61-62). Il dit également accorder une place importante à toute forme de représentation finale : *y a le fait aussi que c'est quelque chose qui permet une réalisation / un produit fini / un enregistrement / une représentation* (EC2 68-69). De par l'importance de sa pratique musicale personnelle et de la place capitale que cela prend dans sa vie, nous faisons l'hypothèse de la prédominance du savoir. Néanmoins, il semble attribuer de manière équilibrée des valeurs intellectuelles, morales et esthétiques à la pratique du chant choral.

C est une enseignante qui se déclare peu à l'aise avec l'enseignement de l'éducation musicale, non pas qu'elle n'apprécie pas ce domaine, mais se déclare pas forcément compétente car elle n'a jamais pratiqué la musique (annexe 6) : *moi j'étais réfractaire dans le sens où je me sentais peut-être pas forcément compétente pour rentrer dans ce projet* (EC3 166-168). À la question : *est-ce que vous avez appris un instrument / le solfège / fait du chant / pratiqué ?* (EC3 179-180), C répond : *pas du tout / voilà ce qui fait que je me sens souvent / voilà à pas trop savoir comment faire* (EC2 181-182). C déclare avoir dépassé une certaine forme de réticence grâce à la collaboration avec ses collègues qu'elle juge néanmoins beaucoup plus compétents : *en plus on a des collègues quand même qui chantent extrêmement bien / juste / qui proposent des chants qui sont de grande qualité / ce qui fait que ben forcément ça m'apporte* (EC3 70-72). Ayant dépassé ses réticences, C déclare une forte implication et même une appétence pour le chant choral. Cette pratique lui semble très importante pour les élèves et C y relie de nombreuses compétences transversales : *ça leur demande*

énormément de concentration / de mémorisation / d'écoute (EC3 94). C déclare également que : *c'est important [...] d'avoir déjà le groupe classe / c'est important ce / voilà c'est une unité / on est tous ensemble on chante tous ensemble* (EC3 128-130) et met donc en avant des valeurs majoritairement morales concernant la pratique du chant choral en milieu scolaire. C accorde également une forte valeur esthétique à la pratique du chant choral, qui, pour elle, s'envisage difficilement sans représentation finale : *l'objectif étant une représentation à la fin de l'année* (EC3 13). C paraît très impliquée et semble y prendre beaucoup de plaisir et déclare qu'en plus d'apporter beaucoup de choses aux élèves, le projet lui apporte beaucoup à elle également. Sa motivation, malgré son faible sentiment de compétence, fait émerger le vouloir comme modalité de l'action prédominante.

D est un professeur des écoles qui aime chanter et qui apprécie la musique en général : *chanter en plus ça a un petit côté convivial je trouve* (EC4 73). Il déclare avoir pratiqué plusieurs instruments et ce depuis l'enfance (annexe 7) : *alors quand j'étais petit / j'ai fait comme / comme tout le monde je pense le / comme ça s'appelle / le solfège* (EC4 108-109), *j'ai dû faire aussi un an et demi de violon / après je me suis acheté une guitare* (EC4 111-112). En déclarant qu'il a fait du solfège, *comme tout le monde*, D sous-tend que c'est une formation ordinaire. Toutefois, D ne se place pas en spécialiste ou ne se considère pas comme étant particulièrement compétent : *je suis pas un grand spécialiste* (EC4 44). Il dit ne pas savoir faire autre chose que du chant, c'est la raison pour laquelle il déclare se tourner vers les activités chorale : *comme je sais pas faire autre chose enfin / donc j'ai pensé à la chorale* (EC4 49-50). D déclare aussi sa difficulté à diriger une chorale : *c'est dur à faire de mener / mener une chorale c'est très dur / en fait il faut / il faut se lancer en fait / c'est pas facile parce qu'on est peut-être un peu sur la retenue alors qu'il faudrait être expressif pour mener une chorale* (EC4 130-132), en raison, selon lui, en partie à un manque de formation : *mais voilà c'est comme tout quoi / on n'est pas assez formé donc / donc on fait comme on peut* (EC4 140-141). Pour D, le chant choral permet de développer chez les élèves diverses compétences notamment intellectuelles car il déclare que l'éducation musicale fait partie de la culture à acquérir, représente une ouverture

sur le monde : *ça fait partie de la culture premièrement* (EC4 65), *ça fait une ouverture sur le monde* (EC4 70) et permet de développer des connaissances propres au domaine musical tels que la maîtrise du rythme ou d'un canon : *on apprend le rythme / on fait aussi des jeux de / ben de / de rythme au début / on tape des mains on tape des pieds / et voilà / là j'ai testé un canon tout à l'heure* (EC4 9-11). D attribue une valeur intellectuelle à la pratique du chant choral en employant lui-même des termes spécifiques à la discipline. Il confère également à cette pratique des valeurs esthétiques en mettant en avant l'importance d'une représentation finale comme source de motivation pour les élèves : *puis le fait d'avoir une représentation ça permet aussi de plus les motiver quand ils apprennent* (EC4 36-37) ainsi que des valeurs morales : *à l'époque on appelait ça le vivre ensemble* (EC4 79-80). Enfin, nous noterons tout de même une prédominance des valeurs morales et intellectuelles, le tout inscrit dans le respect du cadre institutionnel dans un souci de déontologie. Il fait donc référence à sa mission d'enseignant et à son devoir : *toutes les matières sont importantes* (EC4 72). Malgré une pratique musicale dans son enfance, la modalité de l'action prédominante semble être le vouloir bien que le savoir soit également à l'origine de ses motivations notamment dans sa volonté de réaffirmer la pratique du chant choral dans l'école où il enseigne.

E est un enseignant qui inscrit lui aussi ses pratiques dans le cadre institutionnel et fait donc référence à son devoir (annexe 8) : *effectivement ça fait partie des directives* (EC5 71) mais qui se déclare non compétent (non-savoir) : *moi je manque de billes tout simplement* (EC5 123). Il déclare n'avoir jamais pratiqué une quelconque activité musicale de façon personnelle, et ne pas avoir reçu de formation autre que celle pour devenir enseignant : *je n'ai jamais suivi de cours de musique à part quelques / quelques stages / mais pédagogiques pour l'école donc c'est pas personnel* (EC5 95-96), *j'ai rien fait qui avait un rapport avec la musique on va dire* (EC5 101). Par ailleurs, E juge cette formation insuffisante pour acquérir les compétences nécessaires à enseigner. Néanmoins, il dit apprécier de chanter : *même si effectivement j'aime ça chanter oui* (EC5 99). La motivation de E à participer activement à un projet de chant choral semble liée à la possibilité de rassembler les élèves, de les amener à s'écouter. Il y confère

principalement des compétences sociales et civiques : *non c'est pas le fait que ce soit la chorale / c'est le fait que ce soit un projet commun oui* (EC5 53-54), *je pense que ça développe / que ça permet de développer l'écoute des autres parce que quand on chante il faut écouter les autres* (EC5 136-137). D'après ses déclarations, ce sont des valeurs intellectuelles qui semblent mobiliser E : *c'est aussi des [...] découvertes musicales* (EC5 125). En effet, il affirme sa volonté de participer à un projet qui rassemble toutes les classes du cycle : on note donc une grande prédominance des valeurs sociales. Sans appétence particulière pour le chant choral, les modalités de l'action prédominantes chez cet enseignant semblent être le vouloir, relativement à sa volonté de faire un projet qui rassemble malgré l'insuffisance déclarée de ses compétences.

Le dernier entretien confirmatoire (EC6) semble présenter certains points de convergence avec le deuxième. En effet, F est une enseignante qui a des connaissances et une pratique musicale personnelle importantes : *j'aime beaucoup la musique en fait / j'en ai fait / j'en ai fait depuis que je suis petite* (EC6 84-85), elle détaille en déclarant (annexe 9) :

j'ai commencé le solfège quand j'avais six ou sept ans et j'en ai fait jusqu'à ce que j'ai dix-huit ans et puis j'ai fait du piano pendant plus de dix ans et de la clarinette également pendant six ou huit ans je me rappelle plus et là j'essaie de reprendre un peu le piano (EC6 136-139).

F participe cette année à un projet musical qui induit des activités de chant choral qu'elle inscrit pleinement dans le cadre des programmes. Elle se sent compétente et à l'aise dans cette discipline : *je me sens à l'aise dans ce domaine-là / ce qui rend l'enseignement plus facile* (EC6 85-86), on peut noter alors une prédominance du savoir. De plus, au travers de ses déclarations, nous comprenons que F accorde des valeurs à la fois esthétiques, car le projet auquel elle participe prévoit chaque année une représentation finale : *y avait forcément un chant commun et enfin / avec une représentation enfin là y avait un véritable travail de chant choral* (EC6 20-21) et morales, elle fait un lien entre chant choral et respect des règles, cohésion, tant pour les élèves que pour l'équipe enseignante :

la musique c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement et de [...] mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement / voilà on travaille plein de choses / la cohésion des / des enfants dans l'école / la cohésion de l'équipe enfin voilà c'est très fédérateur (EC6 94-97).

Les valeurs intellectuelles mobilisent F et l'incitent à s'engager dans des projets d'éducation musicale car les activités de chant choral permettent selon elle une ouverture au monde, un accès à la langue française : *le fait de / d'apprendre des chants de connaître des mots / le fait de chanter simplement / le fait de travailler le rythme* (EC6 114-115). Ses déclarations semblent révéler le savoir comme modalité de l'action prédominante.

Dans le tableau ci-dessous, nous faisons la synthèse des modalités de l'action prépondérantes chez les 6 enseignants interrogés. Pour chacun d'eux, nous avons coché la ou les modalités de l'action prédominantes.

| | Modalité de l'action | | | |
|----------|-----------------------------|----------------|----------------|---------------|
| | Savoir | Vouloir | Pouvoir | Devoir |
| A | | x | | x |
| B | x | | | |
| C | | x | | |
| D | x | x | | |
| E | | x | | |
| F | x | | | |

Comme annoncé, après avoir cerné les modalités de l'action chez les enseignants interrogés, nous allons essayer de comprendre les valeurs qui les mobilisent à travers leurs déclarations.

ii. Deuxième phase de l'analyse : quelles sont les valeurs concrètes qui mobilisent les enseignants interrogés ?

Suite à l'analyse des six entretiens confirmatoires, au regard des modalités de l'action définies par Maizières et Calmettes (2018) et des trois dimensions de valeurs (intellectuelles, morales, esthétiques) de Reboul (1989), nous proposons une analyse comparative en nous appuyant plus particulièrement sur le vouloir. En effet, notre intérêt se porte sur les valeurs que les enseignants accordent au chant choral. Néanmoins, les autres modalités de l'action : le savoir, le devoir et le pouvoir, nous permettent de mieux atteindre ces valeurs. Celles-ci se rapportent à ce qu'ils jugent important, à ce qu'ils veulent faire et donc au vouloir.

Le tableau ci-dessous présente des extraits des entretiens réalisés auprès des professeurs des écoles impliqués dans des projets de chant choral. Nous avons cherché à comprendre les valeurs à l'origine de leur investissement à partir des finalités et objectifs qu'ils déclarent viser au travers de la pratique du chant choral. Le contenu de ce tableau est donc entièrement en italique car il s'agit de citations prélevées dans les entretiens considérées comme des métadonnées à partir desquelles nous construisons notre réponse à la problématique posée.

| | |
|-----------------------------------|--|
| <p>Valeurs esthétiques</p> | <p>Représentation finale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>prévoir un spectacle en fin d'année de présentation des 8 chants (EC1 19)</i> - <i>voilà puis y a le fait aussi que c'est quelque chose qui permet une réalisation / un produit fini / un enregistrement / une représentation devant les gens (EC2 67-70)</i> - <i>pour les élèves c'est important qu'il y ait quelque chose / déjà pour le souvenir / puis pour le faire écouter tout simplement (à propos de la représentation finale – EC2 142-143)</i> - <i>L'objectif étant une représentation à la fin de l'année (EC3 13)</i> |
|-----------------------------------|--|

| | |
|--|--|
| | <p>- avec une représentation enfin là y avait un véritable travail de chant choral (EC6 20-21)</p> <p>Travail autour d'éléments musicaux précis :</p> <p>- l'aspect musical qui permet vraiment de travailler des / des éléments musicaux comme la justesse ou / l'aspect rythmique (EC2 66-67)</p> <p>- pour travailler la mise en espace (EC6 45-46)</p> <p>Travail autour de la voix et des émotions :</p> <p>- le plus souvent on passe par la voix parce que c'est quelque chose de direct / parce que c'est quelque chose de très émotionnel / parce que c'est important d'apprendre à l'appivoiser / parce que ça fait très peur quand on attend un peu trop (EC2 180-183)</p> <p>- faire quelque chose qui les plonge dans une émotion particulière ou qui doit faire ressentir une émotion particulière (EC2 193-194))</p> <p>Plaisir de chanter :</p> <p>- une activité de repli qui soit / qui soit agréable et collective (EC1 46)</p> <p>- Je pense qu'on fera quelques points en / plutôt en fin de période pour aussi donner un côté ludique au dernier jour (EC1 232-233)</p> <p>- chanter c'est quand même très sympa (EC2 74-75)</p> <p>- leur faire voir que finalement la musique c'est / c'est très large et ça procure / quelle qu'elle soit / un / un plaisir en fait (EC3 198-199)</p> <p>- on commençait notre journée en chantant / c'était très chouette (EC3 214)</p> <p>- chanter en plus ça a un petit côté convivial je trouve (EC4 73)</p> <p>Beauté du chant :</p> <p>- ils sont arrivés à quelque chose d'harmonieux (EC5 142)</p> |
|--|--|

| | |
|-------------------------------|--|
| <p>Valeurs morales</p> | <p>Rapport aux règles et à l'autorité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Y a aussi un lien beaucoup avec l'autorité / c'est-à-dire qu'on comprend là pourquoi il faut obéir à la règle et y a pas besoin de / de taper du poing ou de voilà / du moment que / au bout d'un moment on enregistre un morceau / ou / ou on comprend très vite à quoi ça sert quoi (EC2 62-65)</i> - <i>c'est très important sur la construction de la loi et pourquoi / pourquoi en fait / pour quelles raisons y a des lois / pour quelles raisons il y a de règles en fait (EC2 230-232)</i> - <i>il faut suivre ce chef d'orchestre qui est la maîtresse / et on chante tous ensemble (EC3 95-96)</i> - <i>faire partie d'un groupe / être à sa place / si on fait / si on chante pas tous en même temps / savoir qu'à ce moment-là c'est moi et que si je me trompe c'est fichu donc avoir la responsabilité de quelque chose (EC4 82-85)</i> <p>Situation d'apprentissage fédératrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>on se met à chanter tous et ça / ça apporte / ça apporte du lien (EC1 50)</i> - <i>essayer de créer une dynamique aussi (EC1 62)</i> - <i>moi c'est plutôt de la pratique collective (EC2 177-178)</i> - <i>d'avoir déjà le groupe classe / c'est important ce / voilà c'est une unité / on est tous ensemble on chante tous ensemble (EC3 128-130)</i> - <i>Oui oui / toutes les compétences de musique / de chant / et / puis alors à l'époque on appelait ça le vivre ensemble (EC4 79-80)</i> - <i>Le fait d'avoir un projet commun sur le cycle (EC5 42)</i> - <i>améliorer l'écoute des autres puis être attentifs à la parole de l'autre on va dire / voilà (EC5 147-148)</i> - <i>c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement (EC6 93)</i> |
|-------------------------------|--|

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>- de mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement / voilà on travaille plein de choses / la cohésion des / des enfants dans l'école / la cohésion de l'équipe enfin voilà c'est très fédérateur (EC6 93-98)</p> |
| <p>Valeurs intellectuelles</p> | <p>Ouverture au monde :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ça fait une ouverture sur le monde (EC4 70) - d'ouverture au monde (EC6 116) <p>Apports culturels :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la musique je sais que la musique c'est important / moi j'avais vu / enfin déjà ça fait partie de la culture (EC4 66) - premièrement / deuxièmement j'avais vu une étude que la musique permettait d'être meilleur en maths (EC4 65-68) - tout l'aspect culturel qui va être apporté par les chants (EC6 115) <p>Apprentissages musicaux (rythme, espace) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui me motive / y a déjà une raison musicale tout simplement / artistique à la base qui est que / y a énormément de compétences qui sont liées au travail de la musique au travail du chant (EC2 58-60) - le fait de chanter simplement / le fait de travailler le rythme et la mise en espace par rapport à la coordination motrice c'est aussi super important (EC6 117-118) <p>Apprentissages lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le fait de / d'apprendre des chants de connaître des mots (EC6 114) |

Grâce au tableau ci-dessus, nous pouvons croiser les données issues des déclarations des enseignants et faire émerger les idées prépondérantes concernant chacune des trois dimensions de valeurs : intellectuelles, morales et esthétiques (Reboul, 1989).

Au niveau des valeurs esthétiques, ce qui est cité par la majorité des enseignants interrogés (EC1, EC2, EC3, EC6) est l'importance d'une représentation finale ou d'un enregistrement en tant que production finale, en tant que résultat d'un travail collectif. La présentation de travail fourni par les élèves semble prépondérante aux yeux des professeurs des écoles rencontrés, ils y attachent une grande importance et ne voient pas comment ils pourraient s'en passer pour certains. Nous pouvons aussi relever, toujours dans un souci d'esthétisme, la volonté de conduire les élèves vers la maîtrise d'éléments musicaux tels que la justesse ou le rythme (EC2). Un enseignant en particulier a aussi évoqué la question des émotions ressenties et perçues lors de la pratique du chant choral, celles-ci étant selon lui liées à la peur de s'exposer notamment par l'intermédiaire de la voix (EC2).

Concernant les valeurs morales qui mobilisent les professeurs des écoles, nous retrouvons pour beaucoup la volonté de faire du *lien*, de créer une *dynamique* (EC1) et une *unité* au travers d'une discipline qui regroupe et permet d'être tous ensemble (EC3 et EC5). Cette dynamique de groupe et la volonté de faire une activité qui rassemble les élèves d'une classe ou d'un cycle est souvent un argument des enseignants en faveur de la pratique du chant choral. Nous remarquons que cette dimension morale, civique accordée au chant choral est commune à tous les enseignants interrogés, quels que soient leur rapport à la musique et leurs propres compétences musicales. Nous n'observons pas cette convergence d'idées aussi marquée pour les dimensions esthétique et intellectuelle du chant choral. À travers cette dimension morale, certains enseignants y perçoivent aussi l'occasion de travailler sur les règles, l'importance de les respecter en lien avec le rôle du chef de chœur dans une chorale (EC3 et EC5). Nous pouvons mettre en regard de cette prédominance des valeurs morales dans les déclarations des professeurs des écoles, les études de Maizières (2013 et 2015). Enfin, les enseignants dans les enquêtes de Maizières rattachaient quatre valeurs éducatives de la musique à l'école (Maizières, 2013) :

- le plaisir que nous pouvons rapprocher des valeurs esthétiques : plaisir d'apprendre mais surtout d'être ensemble

- la culture que nous lions aux valeurs intellectuelles : l'école est pour les élèves une chance d'avoir accès à un répertoire musical très large qui engendre une ouverture sur le monde
- les connaissances et les capacités que nous rapprochons également des valeurs intellectuelles : apprentissages transdisciplinaires, apprendre à écouter et à être écouté
- les attitudes, à rapprocher des valeurs morales : développement de compétences sociales et civiques, de l'autonomie, de la curiosité, de la tolérance : *Ces valeurs s'appellent autonomie, liberté, tolérance, respect, et visent l'accession à la qualité d'individu, capable de vivre au sein d'une société et d'y prendre toute sa place* (Maizières, 2015, p.111)

En nous recentrant sur les valeurs morales qui semblent être la dimension des valeurs qui fait l'unanimité dans la motivation des enseignants à s'engager dans des projets chorale, rappelons que Maizières écrit : *c'est surtout la volonté d'agir en « missionnaires » de l'éducation pour permettre l'épanouissement personnel de l'élève dans un cadre de culture collective qui les caractérise* (Maizières, 2015, p.110). Ainsi, la majorité des enseignants déclarent se sentir investis d'une mission consistant à développer des compétences transversales chez leurs élèves ce qui les conduit à mettre en œuvre des pratiques dont les finalités sont d'abord à dimension sociale et à se donner pour objectif de préparer l'avenir de l'élève en tant que futur citoyen : *de donner à l'élève tout ce dont il a besoin pour se construire en tant qu'individu et prendre sa place au sein d'une société qui ne lui fera pas toujours de cadeaux* (Maizières, 2015, p.110).

Maizières ajoute que : *la formation générale de l'individu qui ne doit pas se limiter aux seules connaissances intellectuelles mais vise l'ensemble des compétences qui lui permettront de « penser » et de « tenir debout tout seul »* (Maizières, 2015, p.114)

Enfin, concernant les valeurs intellectuelles du chant choral, les points saillants pour les enseignants interrogés sont l'ouverture culturelle ainsi que l'acquisition de compétences proprement musicales comme le rapport au corps, à la voix, à l'espace (EC2 et EC6). *A posteriori*, nous nous rendons compte qu'il conviendrait

donc d'interroger plus spécifiquement les enseignants sur les connaissances musicales qui leur paraissent importantes.

Au vu des déclarations relevées dans le tableau précédent et plus généralement, au regard des entretiens réalisés auprès de six professeurs des écoles, il semblerait qu'il y ait une prédominance des valeurs morales accordées au chant choral. Ceci est concomitant avec les déclarations du ministre Jean-Michel Blanquer lorsqu'il déclare à propos des pratiques collectives de la musique, lors de la conférence de presse du mardi 29 août 2017 :

« Elle [la pratique musicale collective] développe l'esprit de solidarité et de collaboration ; elle permet de mieux connaître son corps et de prendre confiance en soi ; elle développe l'écoute ; elle invite également à se dépasser individuellement au profit de l'harmonie collective. »

Par ailleurs, concernant les valeurs esthétiques et intellectuelles, celles-ci ne sont pas pour autant délaissées mais elles ne semblent pas si prégnantes parmi les enseignants interrogés. On peut penser qu'il y a un lien avec leur rapport à la musique.

iii. Troisième phase de l'analyse : les modalités de l'action (devoir, savoir, vouloir, pouvoir) au service de la compréhension des valeurs qui mobilisent les enseignants (valeurs esthétiques, intellectuelles, morales)

La première phase de notre analyse des entretiens a fait émerger les modalités de l'action prédominantes pour chacun des enseignants interrogés. Elle a également été le lieu d'une première inférence des valeurs dans les déclarations de ces enseignants, présentées dans les tableaux réalisés à la suite des retranscriptions d'entretiens (annexes 3 à 8). La deuxième phase a permis de faire le lien avec les trois dimensions de valeurs (intellectuelles, morales et esthétiques) de Reboul en comparant les six entretiens.

Dans cette troisième et dernière phase de notre analyse, nous avons la volonté de conjuguer les deux cadres d'analyse sur lesquels nous nous sommes

appuyée : les modalités de l'action (Maizières et Calmettes, 2018) inspirées de la théorie de la *valuation* et les trois dimensions des valeurs (Reboul, 1989).

Nous remarquons que le savoir est souvent relié aux valeurs intellectuelles et esthétiques alors que le devoir semble être en lien avec les trois dimensions des valeurs car il découle des directives ministérielles et plus précisément des programmes. Ceux-ci ont la volonté d'apporter des connaissances aux élèves (valeur intellectuelle), de les inciter à prendre du plaisir pendant les apprentissages ou lors de la réalisation d'une production finale (valeur esthétique), le tout dans le respect des règles et de ses pairs (valeur morale). Néanmoins, même s'il est du devoir des enseignants de respecter les programmes de l'Éducation Nationale, ils les mettent tous en œuvre différemment du fait de la liberté pédagogique, ce qui peut faire varier l'importance que chacun octroie à l'une des trois dimensions des valeurs. Par exemple, le devoir associé au non-savoir musical est souvent en lien avec les valeurs morales.

À présent, ce qui nous paraît intéressant est de comprendre comment les enseignants prennent en compte et mettent en œuvre leur vouloir et leur pouvoir en termes de valeurs esthétiques, intellectuelles et morales. Après avoir essayé de croiser, pour les six entretiens confirmatoires, les déclarations des enseignants en terme de vouloir et de pouvoir, nous avons tenté de les rapprocher d'une des trois dimensions de valeurs. Il semblerait alors que le vouloir soit principalement rattaché aux valeurs morales, c'est le cas dans les six entretiens, en témoignent les déclarations suivantes :

- l'objectif c'est aussi d'apprendre quelques chants pour avoir des moments où si / si on a besoin de décompresser / de changer d'activités (EC1 43-45)

- y a aussi un lien beaucoup avec l'autorité / c'est-à-dire qu'on comprend là pourquoi il faut obéir à la règle (EC2 61-62)

- d'avoir déjà le groupe classe / c'est important ce / voilà c'est une unité / on est tous ensemble on chante tous ensemble (EC3 128-130)

- Oui oui / toutes les compétences de musique / de chant / et / puis alors à l'époque on appelait ça le vivre ensemble (EC4 79-80)

- ils s'écoutent pas déjà en classe quand y en a un qui parle donc / c'est pas mal / je pense que / que ça aide (EC5 139-140)

- j'ai été directrice d'école aussi et / et / je trouve que la musique c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement et de / de / de mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement / voilà on travaille plein de choses / la cohésion des / des enfants dans l'école / la cohésion de l'équipe enfin voilà c'est très fédérateur (EC6 93-98)

On s'aperçoit toutefois, que le non-savoir (EC5, annexe 8), n'altère pas le vouloir des enseignants, c'est-à-dire leur volonté à s'engager dans des projets de chant choral au nom de valeurs morales principalement.

Par ailleurs, les valeurs intellectuelles et esthétiques sont également perçues dans le vouloir des enseignants mais elles ne font pas l'unanimité et nous ne les retrouvons pas dans tous les entretiens :

Valeurs intellectuelles :

- l'aspect musical qui permet de travailler des / des éléments musicaux comme la justesse ou / l'aspect rythmique (EC2 66-67)

- la musique je sais que la musique c'est important / moi j'avais vu / enfin déjà ça fait partie de la culture premièrement (EC4 65-66)

- Ça fait une ouverture sur le monde (EC4 70)

- tout l'aspect culturel qui va être apporté par les chants (EC6 113)

Valeurs esthétiques :

- chanter c'est quand même très sympa (EC2 73)

- voilà puis y a le fait aussi que c'est quelque chose qui permet une réalisation / un produit fini / un enregistrement / une représentation devant les gens (EC2 68-70)

- l'objectif étant une représentation à la fin de l'année (EC3 13)

- avec une représentation enfin là y avait un véritable travail de chant choral (EC6 20-21)

Par ailleurs, le pouvoir ne semble pas forcément en lien avec les valeurs accordées au chant choral, il s'agit d'une des modalités de l'action qui transparaît le moins dans les déclarations des enseignants. Les déclarations témoignant de leur pouvoir font notamment référence à ce qui a déjà été réalisé dans leur école

en chant choral (ressources, moyens humains et matériels disponibles), à leur perception de leur formation en éducation musicale et à d'éventuelles réticences du milieu dans lequel ils enseignent. Toutefois, nous avons eu du mal à faire émerger la notion de pouvoir dans les déclarations des enseignants qui, d'eux-mêmes, n'en parlent que très peu. Nous aurions peut-être dû les questionner davantage sur ce qui relève du pouvoir au travers de questions telle que : avez-vous les ressources humaines et matérielles nécessaires au bon déroulé des apprentissages en éducation musicale ?

Afin de synthétiser les données ci-dessus, nous essayons suite à l'analyse de chaque entretien de noter pour chacun d'eux quelles sont les modalités de l'action et les dimensions des valeurs prédominantes afin d'illustrer les corrélations possibles entre ces deux cadres d'analyse.

Dans l'entretien confirmatoire n°1 (EC1, annexe 4), nous pouvons noter la présence des valeurs morales (*là chanter en commun c'est quelque chose* (EC1 106)), du non-savoir, du devoir (*le chant je ne suis pas très à l'aise mais je sais que c'est important* (EC1 96-97)) et du vouloir (*un certain volume horaire qui correspond / ça ne déborde pas* (EC1 161)).

Pour l'entretien confirmatoire n°2 (EC2, annexe 5), nous relevons que le savoir est de loin la modalité de l'action prédominante (*J'ai été musicien professionnel avant d'être / d'être enseignant* (EC2 251)), néanmoins, il semble y avoir un équilibre entre les trois dimensions des valeurs : intellectuelles (*y a énormément de compétences qui sont liées au travail de la musique au travail du chant* (EC2 58-60)), morales (*c'est plutôt de la pratique collective* (EC2 177-178)) et esthétiques (*faire quelque chose qui les plonge dans une émotion particulière* (EC2 193)).

Pour l'entretien confirmatoire n°3 (EC3, annexe 6), tout comme pour le premier, nous retrouvons une prédominance du vouloir, du non-savoir (*le fait de pouvoir partager avec mes collègues ben ça m'apporte énormément* (EC3 64-66)), (*moi j'étais réfractaire dans le sens où je me sentais peut-être pas forcément compétente pour rentrer dans ce projet* (EC3 166-167)), associés à des valeurs

morales (*c'est une unité / on est tous ensemble on chante tous ensemble* (EC3 128-130)).

Du côté de l'enseignant D (EC4, annexe 7), le vouloir et le savoir (*j'aime beaucoup écouter donc je connais beaucoup de chansons / beaucoup d'artistes* (EC 121-122), *j'ai fait [...] le solfège là* (EC4 108-109) / *j'ai dû faire aussi un an et demi de violon* (EC4 111)), bien que l'enseignant ne se dise pas forcément compétent, semblent être associés à des valeurs morales (*toutes les compétences de musique / de chant / et / puis alors à l'époque on appelait ça le vivre ensemble* (EC4 79-80)) et intellectuelles (*déjà ça fait partie de la culture premièrement* (EC4 66) / *ça fait une ouverture sur le monde* (EC4 70)).

L'entretien confirmatoire n°5 (EC5, annexe 8) fait ressortir le non-savoir (*je n'ai jamais suivi de cours de musique à part quelques / quelques stages / mais pédagogiques pour l'école* (EC5 95-96)) et le non-pouvoir (*pour l'instant je n'ai rien mis en place / parce que / faute de temps* (EC5 9-10) / *moi je manque de billes tout simplement* (EC5 123)) comme modalités de l'action prépondérantes associées à la prédominance des valeurs morales (*ça permet de développer l'écoute des autres* (EC5 136)).

Enfin, pour le dernier entretien confirmatoire (EC6, annexe 9), la modalité de l'action qui émerge le plus dans les déclarations de l'enseignant est le savoir (*je me sens à l'aise dans ce domaine-là* (EC6 85)), associée à un équilibre entre les trois dimensions des valeurs de Reboul :

- *je trouve que la musique c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement et de / de / mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement* (EC6 93-96) : valeur morale
- *tout l'aspect culturel qui va être porté par les chants* (EC6 113) / *le fait de travailler le rythme et la mise en espace par rapport à la coordination motrice c'est aussi super important* (EC6 115-116) : valeur intellectuelle
- *avec une représentation finale enfin là y avait un véritable travail de chant choral* (EC6 20-21) : valeur esthétique

Au regard des 6 entretiens confirmatoires, nous pouvons dire que les valeurs morales semblent être celles qui prédominent dans la plupart des cas quel que soit le rapport à la musique des enseignants c'est-à-dire quel que soit leur savoir.

e. Appropriation, utilisation et limite du cadre d'analyse défini par Maizières et Calmettes (2018)

Le cadre d'analyse précédemment mis à l'épreuve comporte quatre items, les quatre modalités de l'action définies par Maizières et Calmettes (2018) : le devoir, le savoir, le pouvoir et le vouloir. Chacune de ces modalités de l'action est scindée en plusieurs items (annexes 5 à 9) :

- Le devoir :

- Rapport aux programmes, aux directives de l'institution.
- Rapport à l'élève, ce que lui doit l'enseignant dans le cadre de ses fonctions.

- Le savoir :

- Rapport personnel aux savoirs musicaux.
- Posture de l'enseignant.
- Enjeux d'apprentissage.

- Le pouvoir :

- Compétences perçues.
- Autorité.

- Le vouloir :

- Finalités, buts.
- Valeurs.

Mettre à l'épreuve ce cadre d'analyse déjà bâti et expérimenté a tout d'abord été très rassurant. Néanmoins, au bout de la troisième retranscription environ, nous nous sommes rendue compte que certains items semblaient se recouper et nous

posaient parfois problème pour y associer des déclarations des enseignants interrogés. Ce fut par exemple le cas avec les items « enjeux d'apprentissage » relativement au savoir et « finalités, buts » relativement au vouloir, qui nous semblaient très proches. En effet, même si ces items relèvent de deux modalités de l'action différentes, l'enjeu que l'on associe à une situation d'apprentissage est en lien direct avec l'objectif que l'on veut atteindre et de façon plus générale avec la finalité que l'on y associe. La deuxième difficulté a été d'accepter de ne pas toujours pouvoir renseigner tous les items proposés par le cadre d'analyse.

Néanmoins, ayant été vigilante dans la construction de la grille d'entretien de façon à ce que chacune des modalités de l'action puisse être questionnée, l'analyse selon ce cadre préalablement défini fut plus rapide, facile et efficace. Cela nous a permis de prendre conscience des diverses motivations des enseignants à s'impliquer dans des projets de chant choral, qu'elles soient par exemple de nature personnelle (rapport à la musique de l'enseignant, pratique musicale ancrée et donc son savoir et son pouvoir) ou institutionnelle (volonté de s'inscrire pleinement dans le cadre établi par les programmes et donc son devoir). De plus, nous nous sommes rendue compte durant la retranscription et l'analyse des entretiens, que ce cadre d'analyse nous permettait de tracer un rapide portrait de chaque enseignant interrogé faisant ressortir chez eux une modalité de l'action prédominante. Une fois ceci fait, nous avons poursuivi l'analyse des entretiens à travers le prisme de la catégorisation des valeurs de Reboul : valeurs morales, valeurs intellectuelles, valeurs esthétiques (Reboul, 1989) dans le but d'affiner la quatrième modalité de l'action : le vouloir.

Ce cadre d'analyse des modalités de l'action des enseignants, associé à la catégorisation des valeurs de Reboul nous a permis de dégager les idées essentielles des entretiens afin de répondre à notre problématique.

Nous pourrions imaginer faire évoluer ce cadre d'analyse. Toutefois, nous avons eu du mal à trouver des pistes d'amélioration car ce cadre nous semble adapté à la situation et performant. Nous avons seulement pensé à la perspective de modifier les variables définissant la population interrogée : par exemple, en ne prenant pas seulement en compte le vécu et le rapport à la musique des

enseignants mais également leur sexe et leur âge afin de comprendre si ces critères influencent aussi leurs pratiques en chant choral.

De plus, a posteriori, nous nous rendons compte que nous n'avons sans doute pas, lors des entretiens confirmatoires, assez interrogé les enseignants sur l'item « milieu » concernant le pouvoir. Maizières et Calmettes (2018) définissent le milieu comme les ressources matérielles ou humaines à disposition (école, classe, environnement immédiat). Ceci est selon moi déterminant pour la faisabilité de certains projets. Certains professeurs des écoles nous en ont fait part d'eux-mêmes dans leurs déclarations. Ce sont les ressources et moyens humains qu'ils ont le plus cités. Par exemple le pouvoir peut être procuré par des moyens humains : les compétences de collègues ((EC1 4-6 ; EC3 70-71), l'intervention d'une professeure du conservatoire ((EC2 38-39) ou d'un intervenant municipal ((EC5 20-21), l'aide d'un musicien avec lequel le PE joue dans le cadre privé ((EC2 315-316). Le pouvoir est aussi suscité par les moyens matériels (EC2 133-134), des outils didactiques comme Musicprim (EC1 201) ou encore la présence d'un piano (EC6 53).

Le milieu dans lequel ils enseignent et notamment les ressources à leur disposition semblent être un sujet qui les préoccupe tout comme la question de la formation en éducation musicale reçue lors de leurs parcours universitaires pour devenir enseignant : *mais voilà c'est comme tout quoi / on n'est pas assez formé donc / donc on fait comme on peut* (EC4 143-144).

De plus, la distinction entre pouvoir et savoir est parfois difficile à établir dans les propos des enseignants. En effet, leur non-pouvoir peut-être lié à un non-savoir c'est-à-dire à un faible sentiment de compétence en éducation musicale. Cela peut également provenir d'une difficulté à assoir cette matière face aux fondamentaux. Dans ce cas, ce n'est en rien le savoir qui influence le pouvoir de l'enseignant mais plutôt le milieu dans lequel il évolue.

f. Exemple de projet de chant choral dans le cadre scolaire : participation avec une classe à un projet de jazz

Nous allons à présent reprendre l'écriture à la première personne du singulier car cette partie relate une expérience personnelle.

En effet, j'ai cette année la chance d'être professeure des écoles stagiaire dans une classe de CM1 qui est inscrite au projet départemental de chant choral intitulé *Ça va jazzer*. Ce projet mené par la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale) du Tarn et l'ADDA (Association Départementale pour le Développement des Arts) permet aux élèves de pratiquer le chant choral et l'improvisation vocale autour du thème du jazz.

« La mission Musique de l'ADDA du Tarn propose aux élèves différents parcours pour découvrir en quelques heures (Parcours Découverte) ou tout au long de l'année (Parcours Approfondi), une esthétique musicale, une pratique ou un univers d'artiste, à travers :

- La découverte avec son enseignant d'un répertoire, d'un genre musical
- La pratique en classe du chant ou de la musique
- La sortie à un concert, la rencontre avec un-des artiste-s
- La présentation de son travail lors des Rencontres Départementales ou de restitutions » (ADDA, 2020, p. 3)

Je n'enseigne pas l'éducation musicale dans ma classe, car mon binôme est à l'origine de ce projet en y ayant inscrit la classe dès l'année dernière, mais je suis de près ce projet. Le 4 novembre 2020, une animation pédagogique autour de ce projet a eu lieu afin d'en définir les modalités, objectifs, compétences travaillées, etc... La classe a bénéficié de cinq heures de chant avec une intervenante qualifiée. La première séance a lieu le 7 janvier pour pratiquer avec elle le chant choral sur le thème du jazz notamment autour de la chanson *Gentle Rain* – les petits loups du jazz. Cette intervention s'est déroulée sur le temps de classe de « mon binôme » mais j'ai toutefois pu y assister.

Par la suite, dans le cadre de ce projet, la classe aurait dû se rendre à un concert-conférence intitulé « L'histoire du jazz à la trompette », de Nicolas Gardel, le 22 janvier 2021 mais ceci a été annulé à cause du contexte sanitaire. Enfin, une rencontre réunissant les écoles du nord du département devait se tenir le mardi 25 mai 2021 à la Maison de la Musique de Cap'Découverte à Carmaux afin que chaque classe puisse se produire. Toujours à cause de la crise sanitaire actuelle, cet évènement a été annulé et remplacé par des enregistrements ou vidéos que chaque classe a pu faire dans son école pour présenter le travail réalisé et voir ce qui a été fait dans d'autres écoles. Participer à ce projet avec ma classe me permet de vivre l'expérience d'un projet de chant choral et de me rendre compte, de manière empirique, des motivations qui ont conduit un enseignant à y inscrire les élèves. Il faut noter que le suivi de ce projet ne constitue pas pour moi un mode de recueil de données pour mon mémoire mais cela me permet d'illustrer les propos des enseignants que j'ai interrogés. En effet, je peux alors être au plus près de leurs pratiques, en l'occurrence de celles de l'enseignant avec qui je partage la classe durant cette année de stage et ainsi prendre conscience de son engagement dans des projets de chant choral et des valeurs qui le mobilisent. La participation à ce projet vient donc étayer mes recherches et donner sens à l'analyse des entretiens en observant les pratiques de mon binôme. C'est pourquoi, en plus de l'analyse des pratiques en chant choral de mon collègue, au regard des dimensions de valeurs définies par Reboul (1989), j'ai décidé de m'intéresser aux modalités de l'action (Maizières et Calmettes, 2008) qui guident ses actes pédagogiques, non plus généralement dans la mise en œuvre de chant choral dans sa classe mais plus spécifiquement dans le cadre de ce projet. J'ai donc essayé de comprendre ce qui le mobilise dans ce projet en termes de valeurs.

Tout d'abord, je me suis penchée sur le savoir c'est-à-dire sur sa propre relation à la musique. Il s'avère qu'il entretient des liens étroits avec le monde musical dans lequel il a œuvré professionnellement avant de se diriger vers l'enseignement (EC2 251-254). Il témoigne d'une pratique musicale importante, variée et ancrée dans sa vie depuis de nombreuses années (EC2 256-260). Sa pratique personnelle conséquente ainsi que son goût affirmé pour la musique ne

semblent donc pas sans lien avec sa volonté d'inscrire notre classe à des projets en éducation musicale, il le dit d'ailleurs lui-même : *ça a toujours fait partie de ma vie et du coup de mon enseignement* (EC2 270-271). Son savoir semble donc prépondérant et est certainement une des raisons de son investissement dans le projet *Ça va jazzer*.

J'ai également souhaité comprendre quelles ont été ses possibilités de choix et la marge de manœuvre que lui laisse ce projet en terme donc de pouvoir : modalité de travail, chants étudiés, temps consacré à ce projet, articulation de ce projet avec la vie de la classe. L'entretien a permis d'apporter des précisions sur le volume horaire et le contenu des séances : (EC2 21 ; 23-25). Le volume horaire dédié à la pratique du chant choral est assez conséquent et régulier mais il résulte de choix de mon collègue qui bénéficie de certaines libertés laissées par le projet : *C'est pas moi qui ai choisi les morceaux / ils ont été imposés* (EC2 46), *après y a un choix qui est quand même assez large* (EC2 48). Ce n'est pas tant le projet en lui-même qui peut parfois aller à l'encontre de sa volonté mais le contexte sanitaire actuel (EC2 77-79).

D'autre part, concernant le devoir, cela ne semble pas être la modalité de l'action prépondérante chez cet enseignant, ce n'est du moins pas celle qui transparaît le plus dans l'entretien réalisé. Néanmoins, mon collègue fait référence à des éléments musicaux spécifiques qu'il porte à la connaissance des élèves : *on a travaillé sur le rythme / là je leur fais écouter un peu les / les morceaux du projet jazz* (EC2 295-296) et témoigne d'un fort investissement, donc d'un sentiment de devoir important en se montrant souple et volontaire dans l'apprentissage des chants imposés par le projet (EC2 51-53).

Enfin, relativement à ce qui semble être le plus important pour lui, il cite des compétences spécifiques à la musique : *y a l'aspect musical qui permet vraiment de travailler des / des éléments musicaux comme la justesse ou / l'aspect rythmique / la mise en place / le fait de tenir sa partie / tenir son rôle* (EC2 65-67) ce que nous pouvons relier aux valeurs intellectuelles.

Il évoque aussi des compétences transversales telles que l'écoute, la question de l'autorité (EC2 57-61), de l'établissement et du respect des règles, que nous pouvons rapprocher des valeurs morales.

Il insiste sur une des pratiques, qu'il met en place dans le cadre de ce projet mais aussi plus généralement lors de toute pratique de chant choral avec des élèves : la direction de chœur. Ceci semble très important pour lui et il semble y conférer une valeur morale :

et ce qui est bien c'est que du coup ils peuvent expérimenter eux-mêmes qu'est-ce que c'est diriger / et qu'il faut être clair dans ses directives / qu'il faut être voilà / et donc / ça c'est par exemple une dimension qui est super importante / que on peut donner la responsabilité à quelqu'un de nous mener (EC2 220-223), on lui confie quelque chose / et on lui fait confiance et du coup on répond à ce qu'il demande et c'est pour ça qu'on va arriver à quelque chose sinon on va pas y arriver voilà / et c'est très important sur la construction de la loi et pourquoi / pourquoi en fait / pour quelles raisons y a des lois / pour quelles raisons il y a des règles en fait (EC2 228-232).

Enfin, la création et présentation d'un produit fini, du résultat du travail fourni par les élèves paraît lui tenir à cœur : *puis y a le fait aussi que c'est quelque chose qui permet une réalisation / un produit fini / un enregistrement / une représentation devant les gens (EC2 68-70).*

Conclusion

Le chant choral dans le cadre scolaire apparaît particulièrement mis en valeur aujourd'hui, en témoignent les textes officiels successifs faisant sa promotion. Il semble qu'un certain nombre de professeurs des écoles y consacrent du temps et de l'énergie. Les projets d'éducation musicale menés par une classe, une école, même au-delà des murs, au niveau départemental, en sont la preuve, comme par exemple les projets *ça va jazzer*, *les écoles qui chantent* ou *la rentrée en chansons*. Notre appétence pour cette activité, notre pratique personnelle ainsi que cette dynamique actuelle autour du chant choral nous ont amenée à y consacrer ce mémoire et à nous demander : en quoi les modalités de l'action rendent compte de l'implication des enseignants dans des projets de chant choral et des valeurs qui les mobilisent ?

Nous avons, dans un premier temps, défini le concept de valeur car des études montrent la relation entre les valeurs que les enseignants accordent à certaines disciplines, dans notre cas l'éducation musicale au travers du chant choral, et l'investissement dont ils font preuve au travers de leurs choix pédagogiques. De nombreux auteurs comme Favre, Meirieu et Reboul nous ont tout d'abord permis de définir ce que l'on appelle valeurs puis de les catégoriser. Nous avons par la suite voulu comprendre les valeurs que les professeurs des écoles allouent aux disciplines enseignées. Les articles de Maizières nous ont, entre autres, conduit à faire des liens entre les valeurs que les enseignants confèrent au chant choral et le rapport personnel qu'ils entretiennent avec la musique : ont-ils déjà appris ou pratiqué la musique ou quelconque instrument ? Se rendent-ils à des concerts, des festivals musicaux ? Afin d'approfondir la nature de ces liens, nous avons défini le concept de rapport à la musique en nous appuyant sur les travaux de Maizières, Donnat et Tripier-Mondancin entre-autres. Notre objectif a été, lors des entretiens confirmatoires, de recueillir des données susceptibles de nous en apprendre plus sur les valeurs qui mobilisent les enseignants dans leurs choix pédagogiques. Les entretiens réalisés auprès de 7 professeurs des écoles engagés dans des projets de chant choral ont révélé que le rapport à la musique peut influencer leurs choix pédagogiques, leur motivation et leur investissement dans cette discipline mais cela n'est pas systématique. L'analyse des résultats

montre que certains enseignants n'ayant jamais pratiqué ni appris la musique, peuvent tout de même être très impliqués dans l'enseignement de cette discipline car ils lui attribuent de nombreuses valeurs. C'est ainsi que la classification des valeurs de Reboul (valeurs morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles) et le cadre d'analyse que nous avons choisi de mettre à l'épreuve, concernant les modalités de l'action (devoir, savoir, pouvoir, vouloir), nous ont permis d'atteindre par inférence les valeurs dans les déclarations des enseignants interrogés et de comprendre ce qui les motive à s'engager dans des projets de chant choral. Nous avons pu distinguer ce qui relève de leur vouloir (les enjeux et finalités qu'ils attribuent à la pratique du chant choral) au-delà de leur savoir (compétences musicales personnelles, posture enseignante), de leur devoir (déontologie et respect des programmes) et de leur pouvoir (rapport d'autorité, milieu en présence). Il semble donc que la volonté des professeurs à s'engager dans des projets de chant choral ne soit pas tant liée à leurs connaissances et compétences personnelles en éducation musicale mais plutôt aux différents enjeux qu'ils attribuent à cette discipline, à ce qui fait sens et est important pour eux. Comment, par exemple, le fait de fédérer tous les élèves d'une classe ou d'un cycle autour d'une même activité, d'éprouver différentes émotions, d'impliquer son corps dans une activité, de comprendre l'importance des règles ou encore d'œuvrer ensemble afin que la participation de chacun se mette au service du travail collectif ?

Nous avons mis en regard les résultats obtenus suite à notre recueil de données avec certaines études citées préalablement dans notre cadre théorique. D'une part, Maizières (2013) relève essentiellement quatre valeurs éducatives de la musique à l'école : le plaisir, la culture, les connaissances et capacités ainsi que les attitudes. Nous avons retrouvé celles-ci dans les déclarations des professeurs des écoles interrogés. D'autre part, à plusieurs reprises, Maizières (2015) puis Maizières et Tripier-Mondancin (2018) ont mis en lumière un lien entre l'enseignement de la musique et les activités musicales personnelles des enseignants. Ce lien n'était pas toujours aussi évident que celui communément admis, à savoir que c'est l'enseignant qui pratique la musique qui l'enseigne. L'enseignement de l'éducation musicale serait à mettre en relation avec la

question des valeurs des enseignants et aurait donc un caractère axiologique, il ne dépendrait pas uniquement des compétences des professeurs des écoles. Nos résultats nous conduisent à la même conclusion. En effet, nous avons rencontré des enseignants aux connaissances et activités personnelles musicales très diverses néanmoins ils étaient tous impliqués dans des projets de chant choral et y accordaient de nombreuses valeurs. À l'instar de Maizières (2015), nous pouvons dire que ce qui motive la majorité des enseignants est : la recherche d'esthétisme avec une production finale, la volonté de répondre au programme et aux directives ministérielles dans un souci de déontologie, le plaisir de chanter, la construction d'une culture commune ainsi que le développement personnel de l'élève en tant qu'individu, au-delà des compétences proprement musicales. De plus, comme l'ont montré Maizières et Tripier-Mondancin (2018), les enseignants du premier degré, par opposition à ceux du secondaire confèrent une finalité transversale et des valeurs morales à l'éducation musicale et donc au chant choral. Ce dernier point est également saillant lors de l'analyse des données recueillies lors de nos entretiens. En 2018, Maizières et Calmettes déclarent, suite à une étude, que le vouloir serait la modalité de l'action prépondérante et que les quatre modalités de l'action (savoir, vouloir, pouvoir, devoir) interagissent pour guider les actes des enseignants mais peuvent aussi s'opposer selon les priorités de chacun. Ils concluent en disant également que le savoir influencerait beaucoup les quatre autres modalités de l'action. Cette étude va donc à l'encontre des résultats précédents de Maizières et Tripier-Mondancin. Relativement à notre travail, nous pouvons être d'accord concernant le fait que le vouloir soit la modalité de l'action prépondérante car ce sont bien les valeurs que les professeurs des écoles rattachent au chant choral qui les mobilisent à s'engager dans des projets de chant choral. En outre, parmi les enseignants rencontrés, certains ont un savoir musical peu développé contrairement à d'autres or cela ne semble altérer ni leur motivation ni leur implication dans l'enseignement du chant choral dans leur classe. Même si notre étude est qualitative et non quantitative, nous ne partageons pas totalement la conclusion de Maizières et Calmettes (2018) concernant le lien qu'il y aurait entre le savoir musical de l'enseignant et son implication en éducation musicale. Comme dit

précédemment, les résultats obtenus nous conduisent plutôt à penser que les choix des enseignants concernant l'éducation musicale seraient plus une question de valeurs que de compétences.

Ce travail de recherche sur les motivations des professeurs des écoles à s'engager dans des projets de chant choral m'a permis de me questionner sur mes propres motivations à m'engager dans divers projets avec ma classe durant cette année de stage. Au-delà du contexte de l'éducation musicale, cela m'a conduite à m'interroger sur l'origine des choix pédagogiques et didactiques que nous pouvons faire, sur leurs liens avec notre vécu et nos propres expériences et compétences. J'ai plus généralement pris conscience de la diversité des pratiques enseignantes, pourtant toutes inscrites dans le cadre des programmes de l'Éducation Nationale et garantes de la déontologie de notre profession. En effet, nous avons, en tant que professeurs des écoles, le devoir d'« inscrire notre action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre règlementaire de l'école » comme nous le rappelle la deuxième compétence du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Néanmoins, tout comme la mixité sociale et culturelle des élèves est une richesse pour leur développement, leur ouverture au monde et leurs apprentissages, la diversité des enseignants et donc de leurs choix me paraît également être très bénéfique pour les élèves. En effet, cela permet à l'élève, tout au long de son parcours scolaire, de rencontrer des enseignants divers pour qui les points les plus importants, ceux pour lesquels ils consacreront le plus de temps et d'énergie ne seront pas toujours les mêmes. Par appétences ou compétences spécifiques dans une certaine discipline, chaque professeur des écoles, bien qu'enseignant toutes les matières dans le respect de la mission qui lui est confiée, s'investira davantage dans des projets départementaux ou interdisciplinaires en lien avec ses propres passions ou son vécu. Ce dernier point me conduit à penser que, même si nous avons tous en tant que professeurs des écoles les mêmes missions à remplir, nous enseignons avant tout tels que nous sommes. Ceci me convainc donc que le travail en équipe avec nos collègues est indispensable pour découvrir et se nourrir des pratiques et choix d'autres enseignants afin de sortir parfois de notre zone de confort et d'envisager

de nouveaux scénarios pédagogiques. Ce travail de recherche m'a permis de réfléchir, de manière plus générale, sur les choix que nous pouvons faire en tant que professeur des écoles et sur l'enseignante en devenir que je suis.

En outre, la crise sanitaire actuelle affecte de plus en plus les pratiques sociales, culturelles, les représentations artistiques et paraît se traduire à l'école par un recentrage sur les fondamentaux que sont les mathématiques et le français. Ces choix opérés par certains sont tout à fait louables afin de pallier l'année scolaire précédente, inédite et marquée par l'obligation d'enseigner à distance et par crainte d'une nouvelle fermeture des écoles qui viendrait à nouveau impacter la scolarité des plus jeunes et mettre leur scolarité en péril. Néanmoins, pouvons-nous alors craindre un recul des motivations des enseignants à s'engager dans des projets concernant des disciplines comme l'éducation musicale qui, peut-être aujourd'hui plus que jamais, paraîtront non-prioritaires aux yeux de certains ? Nous faisons donc l'hypothèse que l'environnement et l'ensemble des facteurs sociaux et sociétaux puisse être déterminants dans la volonté des enseignants du premier degré à s'engager dans des projets de chant choral. Nous pourrions donc imaginer poursuivre ce modeste travail de recherche en ayant pour objectif d'essayer de comprendre l'influence des facteurs externes, sociaux et environnementaux sur les choix pédagogiques des enseignants. Au-delà de leur vécu, de leurs propres compétences et des injonctions ministérielles, il nous paraîtrait intéressant de mesurer l'impact de l'actualité sur les motivations et choix pédagogiques des enseignants du premier degré, en nous centrant pour notre cas sur l'éducation musicale ou de vérifier si ces conditions peuvent atteindre la motivation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] ADDA (Association Départementale pour le Développement des Arts) (2020), *Parcours musique à l'école et au collège, éducation artistique et culturelle 2020-2021*
- [2] BACHELET, R. (2012), *Recueil, analyse et traitement de données : l'entretien* (Ecole Centrale Lille-Villeneuve d'Asq) [http://rb.eclille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_entretien.pdf], consulté le : 07/04/2020.
- [3] BERGEAU, M. (2015), *Le projet théâtre à l'école*, mémoire de master MEEF premier degré, ESPE de l'académie de Paris.
- [4] BONNAT-MILON, F. (2012), *Axiologie et esthétique : un couple infernal ? Les valeurs et la littérature sont-elles conciliables aux cycles 2 et 3 ?*, mémoire de master MEEF premier degré, IUFM des Pays de la Loire.
- [5] CALMETTES, B., MAIZIERES, F., (2013). Sens des actions didactiques de l'enseignant en classe. Approche compréhensive par la valuation, Communication avec publication dans les actes au *Congrès AREF 2013*, Montpellier, Août.
- [6] COMBESSIE, J-C. (2007), *La méthode en sociologie*, Paris, Repères, collection La découverte.
- [7] DESAULNIERS, M-P., JUTRAS, F., LEGAULT, G. (2013), Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ?, *Revue Education et Francophonie*, p. 26-44.
- [8] DRUON, F. (2019), *Un projet de développement durable pour fédérer le groupe classe*, mémoire de master MEEF premier degré, ESPE de l'académie de Paris, université de la Sorbonne.
- [9] DONNAT, O. (2011), *Pratiques culturelles, 1973-2008, Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*

- [10] FAVRE, D., HASNI, A. et REYNAUD, C. (2008), *Les valeurs implicites et explicites dans la formation des enseignants, entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »*, Paris, De Boeck, collection Perspectives en Education.
- [11] GOIX, A. (2018), *Enseigner les valeurs de la République par la pratique du débat*, mémoire de master MEEF second degré, histoire-géographie, ESPE Nantes.
- [12] HOUSSAYE, J. (1992), *Les valeurs à l'école, L'éducation au temps de la sécularisation*, Paris, Presse universitaire de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- [13] MAIZIERES, F. (2009), *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse en sciences de l'éducation (Université de Nancy 2)
- [14] MAIZIERES, F. (2011a), L'éducation musicale à l'école primaire : quelle relation avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ?, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n° 1, p.19-40.
- [15] MAIZIERES, F. (2011b), Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe, *Education & Didactique*, 2011, Vol 5, n°2.
- [16] MAIZIERES, F. (2013), L'éducation musicale à l'école primaire en France, *Recherche et formation*, n°73, p.21-36.
- [17] MAIZIERES, F. (2015), Des compétences aux valeurs pour enseigner l'éducation musicale à l'école primaire, *JREM*, vol. 10, n°1 & 2.

[18] MAIZIERES, F. et CALMETTES, B. (2018). Comprendre le sens de l'action didactique des enseignants dans deux disciplines, *Recherches en Éducation*, n°32- Mars 2018, 166-179.

[19] MAIZIERES, F. et TRIPIER-MONDANCIN, O. (2018), Les valeurs qui mobilisent les enseignants des premier et second degrés pour enseigner la musique à l'école, *Revue Penser l'éducation* n°42, Presse universitaire de Rouen et du Havre.

[20] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (MENRT) (1997), *Une chorale dans chaque école* (circulaire n°97-240 du 20/11/1997, bulletin officiel n°42 du 27/11/1997)

[21] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE (MENJV) (2011), *Actions éducatives – Le chant choral à l'école, au collège et au lycée* (circulaire n° 2011-15, Bulletin officiel du 21/09/2011).

[22] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2013a), *Actions éducatives – Le parcours d'action artistique et culturelle* (circulaire n°2013-073, Bulletin officiel du 03/05-/013).

[23] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2013b), *Pour la refondation de l'école de la République* (loi n°2013-595 du 08/07/2013, Journal Officiel de la République Française du 09/07/2013).

[24] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2015a), *Parcours d'éducation artistique et culturelle* (PEAC) (arrêté du 01/07/2015, Bulletin officiel n°28 du 09/07/2015).

[25] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2015b), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, (arrêté du 09/11/2015 paru au Journal Officiel du 24/11/2015).

[26] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2016a), *Enseignements artistiques – éducation musicale – le chant* (Ressource Eduscol).

[27] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2016b), *Actions éducatives – Seconde édition de l'opération « L'École en chœur »* (note de service n° 2016-009 du 27/01/2016).

[28] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (MENESR) (2016c), *Ecole, collège et lycée – Chorales scolaires* (circulaire n°2016-201, Bulletin officiel du 13/12/2016).

[29] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2017), *Vademecum, La chorale à l'école, au collège et au lycée*.

[30] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (MENJ) (2019a), *Actions éducatives – Développement du chant choral à l'école* (circulaire n° 2019-013, Bulletin officiel du 18/01/2019).

[31] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE (MENJ) (2019b), *Pour une école de la confiance* (loi n°2019-791 du 26/07/2019, Journal Officiel de la République Française du 28/07/2019).

[32] OBIN, J-P. (2003), *Les valeurs et l'école, Administration et éducation*, n°100.

[33] PRAIRAT, E. (2014), Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey, Presse universitaire de Caen *Le Télémaque*, n°46, p.167-176 [https://www.cairn.info/revuele-telemaque-2014-2-page-167.htm], consulté le : 07/04/2020.

[34] REBOUL, O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, collection Que sais-je ?.

[35] REBOUL, O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, collection Premier Cycle.

[36] REVERDY, C., (2013), L'apprentissage par projet : de la recherche, *Technologie*, n°186, mai-juin 2013, IFE-ENS, Lyon

[37] RIOUFREYT, T. (2016), *La transcription d'entretiens en sciences sociales : enjeux, conseils et manières de faire* (Université Aix-Marseille).

[https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document], consulté le : 07/04/2020.

[38] ROUZIC, R. (2018), *Valeurs de différents acteurs du projet « C.H.A.M. Orchestre » au collège Bellefontaine de Toulouse*, mémoire de master MEEF second degré, éducation musicale et chant choral, ESPE Midi-Pyrénées et Université Toulouse Jean Jaurès.

[39] TRIPIER-MONDANCIN, O. (2011), Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire. Contradiction et valeurs par inférence, *L'éducation musicale*, 1938-2002, Paris, édition Beauchesne

ANNEXES

Annexe 1: calendrier

| | |
|-------------------------------|---|
| <p>Novembre 2019</p> | <p><i>Elaboration des questions de recherche et hypothèses suite à la lecture des 2 articles suivants : La philosophie de l'éducation (2018) de Reboul et Les valeurs qui mobilisent les enseignants des premier et second degrés pour enseigner la musique à l'école (2018) de Maizières et Tripier-Mondancin</i></p> |
| <p>Janvier 2020</p> | <p>Réalisation et retranscription de l'entretien exploratoire</p> |
| <p>14 février 2020</p> | <p><i>Séminaire de recherche avec M.Maizières à l'INSPE :</i> Travail sur les conventions de la retranscription d'entretien Début de définition d'un cadre théorique (lectures)</p> |
| <p>Mars 2020</p> | <p><i>Lecture des textes institutionnels :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - BO et circulaires du <i>MEN</i> sur le chant choral <p><i>Lecture d'articles de recherche :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de Favre et <i>al.</i>, Obin et Reboul concernant le concept de valeur - de Prairat, première approche de la théorie de la <i>valuation</i> - de Goix, Houssaye et Maizières sur l'enseignement des valeurs <p>de Maizières sur le rapport au savoir musical</p> |
| <p>Avril 2020</p> | <p><i>Lecture d'articles sur la réalisation d'entretiens semi-directifs</i></p> <p><i>Rendu de la synthèse pour le semestre 8 :</i> Elaboration de la problématique définitive : <i>en quoi les valeurs accordées au chant choral mobilisent-elles les enseignants à s'impliquer dans des projets ?</i> Définition du concept de valeur</p> |

| | |
|-------------------------|--|
| | Analyse de la place des chorales scolaires dans les directives ministérielles |
| Août 2020 | Analyse de l'entretien exploratoire réalisé en février au regard de la théorie de Reboul (valeurs morales, intellectuelles ou esthétiques) |
| Septembre 2020 | Lecture de mémoires sur la pédagogie par projet et d'un article de Maizières et Calmette sur la théorie de la <i>valuation</i> |
| 2 octobre 2020 | Séminaire de recherche avec M.Maizières à l'INSPE : Définition du cadre d'analyse (devoir - savoir - pouvoir - vouloir) à partir de travaux de Maizières et Calmette (2018) et élaboration du plan de mon mémoire. |
| 20 octobre 2020 | Rendez-vous zoom avec mon encadrant |
| 6 novembre 2020 | Réalisation de l'entretien confirmatoire n°1 |
| 12 novembre 2020 | Réalisation de l'entretien confirmatoire n°2 |
| 13 novembre 2020 | Réalisation de l'entretien confirmatoire n°3 |
| 10 décembre 2020 | Réalisation de l'entretien confirmatoire n°4 |
| 11 décembre 2020 | Réalisation de l'entretien confirmatoire n°5 |
| 15 décembre 2020 | Retranscription effectuée des 5 premiers entretiens confirmatoires |
| 2 janvier 2021 | Rendu de l'avancée de mon mémoire pour l'UE 92 |
| 13 janvier 2021 | Réalisation et retranscription de l'entretien confirmatoire n°6 |
| Février 2021 | Echange de mails avec mon encadrant concernant l'analyse des entretiens. |

Annexe 2: guide d'entretien

1- Pouvez-vous me parler des activités de chant choral que vous mettez en place avec votre classe ? (en quoi consistent-t-elles ? quelle fréquence ? travail en projet ?) Pouvez-vous me dire ce que vous faites avec votre classe en éducation musicale concernant le chant choral ?

2- Y a-t-il des projets menés sur l'école ou par votre classe concernant l'éducation musicale et plus précisément le chant choral (cette année ou les années précédentes tels que « la rentrée en chanson » ou « les écoles qui chantent » par exemple) ? Pouvez-vous me dire comment cela se déroule ?

3- Quelles sont les raisons pour lesquelles vous participez à ce type de projet en chant choral ? Qu'est-ce qui vous motive à vous engager dans de tels projets ?

4- Est-ce que vous faites pratiquer le chant choral parce que c'est une des directives ministérielles de créer une chorale dans chaque établissement ? Ou cela vous tient-il à cœur ? Est-ce nouveau ou avez-vous déjà fait cela ? Avez-vous toujours mené un projet de chant choral depuis que vous enseignez ?

5- Quelles sont les raisons pour lesquelles vous faites chanter vos élèves ? Pourquoi est-ce important pour vous ? Qu'est-ce qui est important pour vous dans l'éducation musicale et plus précisément le chant choral ?

6- Faites-vous une représentation de chant choral? Lors de la fête de l'école en fin d'année par exemple ?

7- Les projets/pratiques de chant choral font-ils partie du projet d'école ?

8- Avez-vous déjà été confronté à des parents ou des collègues qui vous ont fait part de leur réticence par rapport à votre implication dans un projet de chant choral parce que peut-être à leurs yeux c'était moins important qu'une autre matière ?

9- Avez-vous suivi ou suivez-vous une formation musicale spécifique (cours de chant, de solfège, d'un instrument de musique...) en plus des cours reçus lors de votre parcours scolaire/universitaire notamment à l'IUFM ?

10- Pratiquez-vous actuellement la musique ou le chant ? Pour quelles raisons ?

Annexe 3: retranscription de l'entretien exploratoire

1
1 *Donc c'était par rapport au / projet chorale / c'était déjà pour savoir pourquoi vous*
2 *vous inscrivez dans ce genre de projet / quel est pour vous l'objectif*
3 *Alors l'objectif déjà il est de / à plusieurs niveaux / le / premier objectif c'est déjà*
4 *de créer une liaison entre les CM2 et la sixième comme c'est un projet commun*
5 *avec le collège de secteur ça permet donc du coup aux / aux élèves de rencontrer*
6 *leurs futurs professeurs et comme on a plusieurs échanges au cours de l'année*
7 */ ça permet également de / d'aller sur le site et / de se balader parmi les bâtiments*
8 *de du collège / donc voilà y a une espèce de*
9 *C'est pas que pour la chorale en elle-même / C'est pas que pour chanter*
10 *Non / alors la chorale en elle-même elle a toutes les / toutes les / alors elle a tous*
11 *les objectifs voilà de de de / les objectifs liés à ce type de / d'activités / mais en*
12 *plus de ça voilà c'est c'est / ça permet aussi également une rencontre / une*
13 *rencontre avec / avec les / voilà in situ quoi*
14 *D'accord*
15 *On est reçu en général toujours d'ailleurs par le principal / voilà qui fait son petit*
16 */ sa petite explication donc c'est quand même assez intéressant / après ben ça*
17 *a aussi la la la la / qualité de pouvoir aussi préparer un spectacle de qualité /*
18 *parce qu'on est quand même 120 à peu près*
19 *Ah oui*
20 *Et on le fait toujours dans un objectif hein / le le / ce que l'on disait déjà dans le /*
21 *dans l'enseignement ce qui est intéressant c'est d'essayer de trouver un sujet qui*
22 *va attirer les élèves donc une espèce d'appétence en fait et / là clairement ils ont*
23 *un objectif ils vont présenter un spectacle / l'année dernière il y a avait à peu près*
24 *500 / 500 personnes qui étaient au spectacle*
25 *Ah oui*
26 *Et on est toujours en avant-première de la scène nationale d'Albi où / voilà c'est*
27 *un spectacle de grande qualité qui passe en deuxième partie / donc quelque part*
28 */ voilà ça motive à la fois les enfants et à la fois les familles*
29 *Oui*
30 *Donc du coup ça c'est des points intéressants*

31 *Et donc s'il n'y avait pas au final cette représentation assez importante / est-ce*
32 *que vous feriez quand même partie de ce type de projet*

33 Oui / on l'a eu fait / hein on l'a eu fait / c'est à dire qu'au début / voilà maintenant
34 on commence à être un peu connu

35 *Oui*

36 Donc on voit maintenant les affichages dans la classe qui matérialisent voilà les
37 les

38 *Les concerts*

39 Les concerts avec des thèmes / parce que chaque année on choisit un thème

40 *D'accord*

41 Donc c'est quelque chose qu'on bosse par anticipation / ben pendant nos
42 vacances en général / en fin d'année on re-établit ensemble des projets avec la
43 professeure de chant et on essaie voilà de réfléchir chacun de notre côté sur / et
44 ben ce qu'on pourrait proposer comme chant / on ne / on cherche toujours des
45 chants voilà connus / du patrimoine / actuels

46 *D'accord*

47 Voilà pour qu'il y ait un côté encore / voilà un peu dynamique et un peu

48 *Oui pour qu'ils aient envie de s'engager*

49 Voilà c'est / voilà / où il y a une appropriation où / ils connaissent donc il y a une
50 / enfin voilà / et après on leur / ben du coup on leur apprend la gestion d'une
51 deuxième voix dans une chorale par exemple / voilà y a des apprentissages qui
52 sont liés à ce / à ce point-là / il y a aussi tout ce qui est acquisition d'autonomie
53 c'est à dire que globalement à un moment donné il faut que l'élève puisse essayer
54 petit à petit de se débrouiller par lui-même alors on lui donne tous les outils
55 hein / on a un ENT sur lequel on a un / on a créé un livret numérique sur lequel
56 il va retrouver à la fois les paroles des chants proposés et à la fois / les / les / les
57 bandes audio qui lui permettent de répéter de façon autonome chez lui

58 *D'accord / donc en fait / si je comprends bien c'est pas une finalité vraiment en*
59 *soi la chorale même si / donc c'est déjà pour chanter / pour qu'ils apprennent le*
60 *vivre-ensemble / à partager et en plus pour découvrir le collège*

61 Oui

62 *C'est / c'est pas juste pour la chorale / c'est parce que derrière il y a plein*
63 *d'objectifs*

64 Non c'est pas juste / alors effectivement il y a / il y a évidemment de toute façon
65 des compétences dans le cadre de la maîtrise de la langue comme par exemple
66 quand on a des textes qu'on découvre / on essaie de comprendre ce qui sont /
67 ce qui est dit

68 *Oui oui*

69 Y a aussi / des points de la culture humaniste / donc parce que ben suivant les
70 thèmes qu'on choisit / on part dans le monde / donc voilà on est sur l'éco / par
71 exemple à un moment donné on avait fait quelque chose sur l'éco-citoyenneté /
72 ça c'était appelé éco-slam

73 *D'accord*

74 Voilà on avait mêlé évidemment des / des points sur / ben voilà sur
75 *Oui c'est assez transversal au final comme projet*

76 Oui / oui voilà / Cette année par exemple on fait venir un groupe / qui va nous
77 apprendre à utiliser notre corps comme outil / de chants et de percussions / de
78 musique / donc du coup / voilà ça donne encore une ouverture différente de ce
79 qu'on avait pu faire puisque là en général / sur une chorale les chanteurs sont
80 relativement statiques et pour le coup là il va y avoir des / des / des passages où
81 / où on sera plus acteurs et

82 *Oui ça sera pas que la maîtrise de la voix mais aussi la maîtrise du corps*

83 Voilà voilà y aura aussi la maîtrise du corps / voilà

84 *D'accord*

85 Donc / après ce qui est intéressant aussi c'est de leur montrer que / à plusieurs
86 on peut être aussi fort et on produit quelque chose collectivement / donc ça aussi
87 c'est souvent dans les travaux qu'on peut faire en classe / il y a évidemment une
88 part par moment de travaux individuels / on peut travailler en coopération avec
89 d'autres

90 *Oui*

91 Comme on l'a fait / comme t'as pu le voir sur la littérature où toute la force de la
92 classe est celle de produire ou de proposer des solutions mais en même temps
93 / là clairement on a carrément un résultat à la fin à produire ensemble

94 *Oui*
95 Donc c'est quand même intéressant de voir l'effet que ça fait notamment nous on
96 a conscience de la voix qu'on bosse mais la voix 1 par exemple qu'on ne travaille
97 pas / quand elle est mêlée à la nôtre ça donne un résultat
98 *Oui alors que tout seul ça fait pas forcément*
99 Oui c'est pas pareil / alors ils en prennent pas forcément conscience au moment
100 où ils le font
101 *Oui*
102 Puisqu'ils sont dans leur voix mais après quand on repasse des / des vidéos qui
103 ont été prises sur le spectacle là forcément là / ils voient / les effets d'accord /
104 donc voilà c'est quand même intéressant de voir la qualité de ce que peut faire
105 un travail collectif
106 *Tout à fait / est-ce que ce projet il fait partie du projet d'école / ou pas du tout*
107 Oui alors voilà il est intégré régulièrement dans les projets d'école
108 *D'accord*
109 Puisque c'est quelque chose justement qui permet aussi / ben de découvrir un
110 autre monde par exemple le monde du spectacle / c'est / c'est des / c'est des /
111 c'est des points d'ouverture sur / justement voilà sur / les / les / les façons
112 d'apprendre différentes quoi / donc / ouais c'est intégré / on le / on le met / cette
113 année c'est une des actions / une des actions de notre nouveau projet d'école
114 qui est en cours de validation / mais voilà c'est quelque chose de riche donc
115 *Et / du coup vu que c'est la liaison avec le collègue / bon y a que votre classe de*
116 *CM2 qui fait ce projet*
117 *Oui*
118 *Mais est-ce que les autres / enseignants font partie de projet chant choral aussi*
119 *ou pas*
120 Dans cette école il arrive par moment que on choisisse de faire notamment par
121 exemple pour la kermesse
122 *Ah oui*
123 Ou un spectacle avec une finalité particulière / de faire un chant qui concerne
124 tous les enfants de l'école mais c'est pas une obligation
125 *D'accord*

126 Et on se sent pas / y a pas d'organisation qui fait ça / voilà qui permette de faire
127 ça de façon institutionnalisée quoi voilà
128 *Oui / d'accord*
129 C'est plus
130 *C'est libre*
131 Au coup par coup / voilà y a des années oui y a des années non voilà / cette
132 année non parce qu'on est vraiment très riche en projets tous là donc
133 *Et donc après j'aurais des questions sur vous / votre parcours musical si / si vous*
134 *en avez eu un / pour voir si ça a influencé vos pratiques enseignantes*
135 Alors très honnêtement / bon j'ai 55 ans bientôt et / j'ai / j'ai eu appris le solfège
136 mais / au démarrage je devais avoir une dizaine d'années
137 *Oui*
138 Je n'ai strictement aucun souvenir et ça a pas duré / ça a duré même pas un an
139 quoi et / j'ai démarré juste l'étude de / de / de la trompette
140 *Oui*
141 Pendant 6 mois mais je suis tombé sur un professeur qui m'avait fait 6 mois que
142 de l'embout j'avais pas le droit de jouer de la trompette du tout donc je faisais
143 que de l'embout
144 *Ah*
145 Donc ça m'a éccœuré
146 *Oui c'est frustrant*
147 Et j'ai pas eu le courage à 10 ans de reprendre plus tard
148 *Oui oui / d'accord*
149 Voilà après / non je n'ai assez / enfin si ce n'est que / voilà par exemple pour le
150 concours j'ai choisi le chant
151 *Oui*
152 Pour le concours de professeur des écoles / donc j'avais étudié un petit peu juste
153 les caractéristiques techniques sur des chants / un peu de terminologie / voilà
154 comme des hauteurs / comme / voilà / ce qui est demandé d'ailleurs au
155 programme donc ça m'a bien servi à ce moment-là
156 *Oui oui*

157 Mais après je n'ai pas / je ne suis pas musicien / voilà j'adore chanter / voilà donc
158 / n'oubliez pas les paroles j'aime bien / vous m'y verrez pas parce que je retiens
159 pas les paroles mais / voilà donc du coup /oui non voilà c'est juste / c'est par
160 *C'est par goût*
161 Oui voilà plutôt mais goût / mais pas / pas pour une pratique vraiment très
162 avancée
163 *Oui voilà / non non*
164 D'ailleurs tous les chants que je fais / je ne fais qu'à l'oreille en fait
165 *Oui oui d'accord*
166 Où j'ai la chance justement que les chants qui sont choisis sont des chants
167 d'actualité / on les entend à la radio donc on se familiarise comme ça et je suis /
168 là / la seule problématique que j'ai c'est que souvent on me colle la voix deux
169 *Et c'est pas celle qu'on entend à la radio*
170 Et c'est pas celle que j'entends à la radio / donc faut vraiment que je fasse voilà
171 un petit travail après derrière moi pour essayer de me mettre au niveau
172 *D'accord donc actuellement vous avez pas vous de pratique personnelle de*
173 *chant ou de / d'instruments*
174 Non non
175 *Et donc une dernière question est-ce que pour vous / l'apprentissage de*
176 *l'éducation musicale à l'école doit avoir les mêmes valeurs / les mêmes finalités*
177 *que ce que l'on peut faire en dehors*
178 Je pense que
179 *Ou est-ce que / qu'il y a des / des objectifs spécifiques*
180 Je pense que l'apprentissage / alors les objectifs / enfin moi ce que je / je / je /
181 j'essaie de faire / c'est de leur donner une culture
182 *Oui*
183 Une culture musicale / donc c'est un petit plus / ça englobe / ça jamais ils vont
184 prendre un cours de chant / ils vont axer sur le placement de la voix / moi j'essaie
185 bien de leur faire ça mais comme je n'ai pas la compétence / je ne suis pas
186 professeur de chant
187 *Oui oui*

188 Ce que j'essaie de leur faire c'est leur expliquer que la voix a plusieurs hauteurs
189 / qu'on peut en jouer avec une intensité plus ou moins forte / que si on est
190 plusieurs à chanter on va jouer sur un autre paramètre qui est l'intensité voilà
191 mais / et après leur parler de différents styles de musique leur faire écouter leur
192 faire découvrir des / des / des / des justement des genres qu'ils ne rencontreraient
193 pas hein parce que c'est vrai que / on est quand même pas mal cantonné sur le
194 rap ou
195 *Oui*
196 Voilà donc
197 *C'est pour faire acquérir une diversité*
198 Voilà essayer de leur faire voir que finalement la musique c'est / c'est très large
199 et ça procure / quelle qu'elle soit / un / un plaisir en fait et / voilà c'est ce que
200 j'essaie / modestement de leur faire
201 *D'accord oui oui / et donc pour ce projet c'est Mme Laveau la professeure du*
202 *collège qui vient*
203 *Oui*
204 *Mais après dans l'année / enfin elle vient à partir de quel moment / dès le début*
205 *de l'année le projet commence*
206 Alors / non elle vient pas dès le début de l'année c'est à dire que nous on
207 commence à / en gros à travailler 2/3 chants qu'elle nous envoie hein / c'est elle
208 qui pilote
209 *D'accord c'est elle qui décide de ça*
210 Elle elle a fait le conservatoire
211 *Oui oui*
212 Elle est violoniste dans un grand orchestre enfin voilà donc c'est quand même /
213 une pointure en musique et puis elle est pas / voilà elle est professeure et
214 habilitée par rapport à ça donc elle nous transmet elle ce qu'elle travaille avec sa
215 chorale et avec les musiciens
216 *D'accord*
217 C'est-à-dire qu'on a un groupe de musiciens dans la chorale qui sont des
218 collégiens
219 *Oui oui oui / ah oui d'accord*

220 Donc du coup elle travaille avec eux à la fois le morceau et en fonction des
221 adaptations qu'elle peut leur faire elle nous dit on va commencer par ce
222 morceau-là ou ce morceau-là
223 *D'accord*
224 Voilà et nous on suit / elle nous indique les voix et après voilà on travaille les voix
225 en fonction de ce qu'elle nous donne comme indications / et après au bout de /
226 aller 3 chansons ce qui représente / ouais faut bien quand même un bon mois et
227 demi voire deux mois bien denses quoi / en plus y a des vacances de temps en
228 temps
229 *Oui donc ça coupe l'apprentissage*
230 Voilà là pour l'instant depuis le début de l'année elle est venue une fois on est fin
231 janvier on va passer début février on l'a pas encore revue une deuxième fois / la
232 deuxième fois elle est pas prévue immédiatement je pense qu'elle aura lieu plutôt
233 aux alentours du mois de mars quoi
234 *Oui donc entre temps / il vous faut vous travailler de votre côté*
235 Voilà il faut bosser après elle elle corrige les placements de voix
236 *Oui*
237 Parce que après c'est vrai que / pour nous c'est compliqué étant donné que moi
238 je ne suis pas chanteur / la / la complexité c'est par exemple lorsqu'un enfant qui
239 commence / on a déjà / on l'a entendu hier sur le début y en a qui commencent
240 à muer
241 *Oui*
242 Donc du coup pour essayer de leur faire acquérir une voix un tout petit peu moins
243 grave ou quoi
244 *Oui c'est pas évident*
245 Bon voilà moi je suis pas suffisamment aguerri pour faire ce genre de chose /
246 donc je fais au mieux
247 *Oui oui oui*
248 On essaie de / voilà mais
249 *Et donc là le projet ça fait combien d'années que*
250 Nous c'est la / huitième année je pense qu'on fait ça
251 *D'accord / tous les ans vous vous réinscrivez*

252 Oui / après on se retrouve d'ailleurs dans le cadre de réunion école-collège en
253 fait
254 *Oui*
255 Dans des commissions école-collège sur lequel justement on développe soit
256 dans le cadre des liaisons / y a des liaisons qui se font / on passe une journée
257 avec les professeurs de collège le matin y a un sujet qui est commun à toutes les
258 / à toutes les / à tous les collègues / ça peut être le thème des évaluations ça
259 peut être un thème particulier choisi en amont et / et après l'après-midi on travaille
260 avec les professeurs avec qui on a des projets en cours
261 *D'accord*
262 Donc voilà donc l'après-midi nous on se met avec la professeure de chant et on
263 justement on rentre dans le détail des voix / c'est là où on / on fait des choix et
264 elle nous explique et voilà quoi c'est
265 *D'accord / et donc juste / avant ces huit ans de participations au projet / vous*
266 *aviez un intervenant dans la classe / ou est-ce que c'est vous qui*
267 Non ça a toujours été moi qui
268 *Y a jamais eu d'intervenant sur l'école*
269 Non / pas pas / enfin pas récemment du moins / alors y a eu / au tout début à un
270 moment donné y avait le conseiller pédagogique départemental qui était venu
271 *Oui*
272 Mais ça devait être la deuxième année où j'étais là donc ça fait / donc y a quinze
273 ans maintenant
274 *Oui*
275 Ça fait dix-sept ans que je suis là / donc le professeur de / voilà était venu sur un
276 projet / de / départemental / on avait adhéré à ce projet et donc dans ce cadre-là
277 ben ce qu'on avait fait un peu avec Mme Laveau mais sans encore travailler avec
278 le collège / on l'avait fait avec d'autres écoles voilà c'était « des écoles qui
279 chantent » comme projet à l'époque / ça s'appelait comme ça et voilà on avait
280 fait des formations pédagogiques à ce propos donc on s'était réuni / voilà on avait
281 travaillé des chants communs
282 *Et vous n'avez jamais fait sur l'école / « l'école en chœur » / la rentrée en chanson*
283 *en septembre*

- 284 Alors là non / c'est vrai que voilà on / on chante souvent
- 285 *Oui oui*
- 286 Mais là en l'occurrence en rentrant non ça fait
- 287 *Oui c'est sûr c'est particulier*
- 288 Oui oui voilà / nous on l'a pas / on l'a pas / on l'a pas / on l'a pas fait ça
- 289 *D'accord / bon et ben merci*
- 290 Avec plaisir

Annexe 4: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°1

1
1 *Alors donc vous m'aviez dit que vous mettiez en place avec votre classe un projet*
2 *de chorale / est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu qu'est-ce que vous*
3 *allez faire ? / en quoi ça consiste ? / à quelle fréquence vous répétez ?*

4 *Ça / ça fait suite donc à un travail qui a été effectué avec le cycle 2 où il y avait*
5 *une chorale / donc qui était mené par / par une enseignante qui avait des*
6 *compétences par rapport au chant voilà / qui / qui se voyait bien animer / donc*
7 *plusieurs / plusieurs classes*

8 *D'accord*

9 *Et donc on récupère un peu les enfants qui ont travaillé dans ce cadre-là l'an*
10 *passé ça été arrêté parce / avec le covid / mais / voilà cette année y a un collègue*
11 *du cycle 3 qui a dit / mais on pourrait essayer de monter quelque chose de cet*
12 *ordre-là évidemment pas de / pas de grands regroupements comme c'était le cas*

13 *Oui*

14 *Pour éviter le brassage mais sans parler non plus de concept vraiment de chorale*
15 *avec des / des / des entraînements des classes en même temps*

16 *Oui oui*

17 *Mais l'idée c'est de / en gros de / chacun travaille deux chants*

18 *D'accord*

19 *Et ensuite / de prévoir un spectacle en fin d'année de présentation des 8 chants*
20 *donc ça veut dire que chaque collègue apprend les chants / les 2 chants des*
21 *classes / des 3 autres classes / ce qui fait un total de 8*

22 *Oui oui*

23 *Voilà / nous on a commencé à apprendre nos 2 chants voilà et là on va se mettre*
24 *un petit peu à /à voir / comment / comment on poursuit le travail / on a envisagé*
25 *aussi des / des / des entraînements communs sans faire un trop gros brassage*
26 *aussi*

27 *Oui oui*

28 Mais / on l'a pas encore construit

29 *D'accord*

30 Peut-être ça pourrait être de / de s'écouter chanter d'abord ces chants / puis
31 après dans une première fois et puis après voilà / on l'a pas / on l'a pas établi ça
32 / et après de commencer à dire bon si chacun on en a pris un des autres / de /
33 de voir comment on fait / comment on chante en commun pour présenter ça

34 *Oui*

35 Pour présenter ça ensemble et de le diriger avec quelqu'un qui est spécialiste ou
36 qui se pose en spécialiste

37 *D'accord*

38 Comme c'était le cas en cycle 2 où là c'était un petit peu / une / une maitresse
39 qui avait envie de / d'organiser cela

40 *Oui / donc là votre créneau hebdomadaire de / d'éducation musicale avec votre*
41 *classe il est totalement dédié à / à la préparation de ces chants ou vous faites*
42 *d'autres choses ?*

43 On en a un petit peu parlé quand vous êtes venue dans la classe / l'objectif c'est
44 aussi d'apprendre quelques chants pour avoir des moments où si / si on a besoin
45 de décompresser / de changer d'activité

46 *Oui ce qu'on avait vu en classe*

47 Que je puisse avoir une activité de repli qui soit / qui soit agréable collective et
48 voilà / sans que / sans que j'aie besoin d'aller chercher un contenu particulier /
49 j'ai pas de / j'ai pas trop d'autres outils / en fin de journée par exemple on a / on
50 est un peu fatigué / on se met à chanter tous et ça / ça apporte / ça apporte du
51 lien

52 *D'accord / est-ce qu'il y a d'autres projets menés sur l'école au niveau du chant*
53 *choral comme par exemple la rentrée en chanson ou les écoles qui chantent ? /*

54 *est-ce que c'est des projets auxquels votre classe ou des collègues ont pu*
55 *adhérer ou par le passé ?*

56 Non

57 *D'accord / est-ce que vous pouvez me dire à présent quelles sont les raisons qui*
58 *vous ont poussé à vous engager dans ce genre de projet / à participer avec votre*
59 *classe ?*

60 Là c'est mon collègue qui l'a proposé

61 *Oui*

62 Et donc là ma préoccupation c'était vraiment / plus de répondre / de / d'arriver à
63 saisir / les / les idées de chacun pour essayer de créer une dynamique aussi de
64 / de répondre à une sollicitation

65 *D'accord / mais vous auriez pu décliner / la proposition de votre collègue on va*
66 *dire ? / si vous n'aviez pas eu des raisons pour le faire*

67 Si j'avais pas eu cette raison-là j'aurais appris mes chants de / de façon
68 indépendante et / et / et plus pour / à la fois pour répondre au programme / et
69 pour avoir une activité comme ça qui / qui permette de faire / de faire tampon /
70 alors c'est pas la seule hein mais / mais rapidement dans le début de l'année
71 c'est intéressant de le / de / de le mettre en place

72 *D'accord / donc vous auriez toute façon quand même l'apprentissage de chants*
73 *pour votre classe ?*

74 Ah oui oui / on aurait appris / on aurait appris au moins / bon chaque année on
75 en apprend cinq ou six

76 *Oui oui oui*

77 Là on va faire un peu plus peut-être on va pousser jusqu'à huit pour / pour que /
78 parce que quatre c'est pas assez / et ça / ça allait faire un peu court donc on avait
79 dit / comme y a quatre classes d'intéressées y a trois classes de cycle 3 et une
80 classe de / qui / qui est dans le bâtiment qui se joint à nous aussi car il veut y
81 participer

82 *D'accord*

83 Et donc ça fait deux fois quatre huit et huit chants dans une soirée ça passe très
84 / enfin ça fait / ça fait un temps tout à fait raisonnable

85 *Oui / oui oui tout à fait / donc vous*

86 Ça fait un nombre raisonnable voilà

87 *Oui / vous me parliez des programmes en me disant que vous le faisiez aussi*
88 *parce que c'était inscrit dans les programmes / est-ce que vous vous appuyez*
89 *beaucoup sur ces directives ministérielles qui valorisent le chant choral*
90 *justement ? / c'est pas du tout une question de jugement / c'est / c'est*

91 Oui je comprends / et à la fois vous vous adressez à un maître formateur donc il
92 va pas vous dire / ah non là les programmes je m'y assois dessus /

93 *(Rires)*

94 C'est vrai que ça fait partie du programme / moi je suis pas / je suis plus intéressé
95 par le côté / la musique / j'ai plus l'entrée par la danse

96 *D'accord*

97 Que / que par le chant à travers lequel je suis pas très à l'aise mais je sais que
98 c'est important / j'ai été aussi en maternelle / et en maternelle je sais qu'en début
99 de carrière moi qui suis pas du tout chanteur bon ça m'a un peu décomplexé de
100 tout ça parce que c'est / c'est tout un jeu aussi / c'est un jeu de communication /
101 où c'était vraiment incontournable en maternelle d'arriver à chanter

102 *Oui*

103 Et puis on a un public / j'ai eu un public de suite enthousiaste alors que / voilà
104 alors donc c'est / c'est plutôt agréable / et puis y a un côté aussi / un côté corps
105 quoi / un côté solidarité / un côté où / où on fait corps voilà / on fait classe on fait
106 corps et c'est / et c'est aussi important que dans les / à travers des sports co ou
107 des projets communs / là chanter en commun c'est quelque chose / lire ensemble
108 un livre aussi qui / et débattre dessus c'est aussi / c'est aussi quelque chose /

109 c'est partager / c'est partager / partager une culture commune et le chant en fait
110 partie mais en plus y a cette vibration

111 *Oui d'accord / très bien / donc vous m'avez dit que vous faisiez une*
112 *représentation de fin d'année enfin que c'était votre objectif en tout cas ?*

113 Oui

114 *Ça sera lors de la fête de l'école ou c'est indépendant ?*

115 Non / non on va le / on n'a pas encore du tout décidé mais / ça devrait / ça devrait
116 prendre la forme d'une invitation / à une / à une représentation

117 *D'accord*

118 Si /si / si ça nous est permis évidemment

119 *Oui*

120 Alors après on fait / on en fait une en principe pour / ma classe pour la danse /
121 mes collègues / peut-être un autre collègue pour le théâtre etc

122 *D'accord*

123 On / on va essayer de voir comment on articule tout ça / de pas les multiplier non
124 plus / est-ce que / on fait un regroupement / est-ce que on le fait que nous / par
125 exemple les autres classes qui sont moins motivées par rapport à un / à un / à
126 ce que fait une classe autour du théâtre ou une autre autour de la danse / que ce
127 ne soit pas un public aussi bien réceptif

128 *Oui*

129 Donc on l'a pas encore décidé

130 *D'accord*

131 Si on va faire une journée / une soirée que danse où y aura que les parents
132 intéressés de la classe / ou si on fait des petits regroupements pour voir si on
133 peut élargir et de ne pas les faire revenir plusieurs fois

134 *D'accord très bien / et donc pour vous c'était important qu'il y ait une*
135 *représentation à la fin ? / vous vous seriez pas engagé s'il n'y avait pas eu ce /*
136 *cette représentation ? / ou pas ?*

137 Il y a deux ans / jusqu'à deux ans on avait une intervention danse / pardon une
138 intervention musique / un intervenant

139 *D'accord*

140 Et donc il y avait chaque année un petit / une petite restitution collective

141 *Oui*

142 Ensuite l'an passé on a / on a eu un projet / autour de / de rythme / et de
143 production de sons avec aussi un intervenant mais qui n'a pas pu être mené à
144 son / à son terme pour que ça puisse être reproduit / ça n'a pas été le cas donc
145 on / mon collègue a dit on a / on va faire une chorale voilà

146 *Pour qu'il y ait une représentation à la fin que ça fasse une petit rendu pour les /*
147 *pour les parents ?*

148 Pour qu'il y ait un / un / quelque chose de directeur dans le cycle qui / qui organise
149 notre / notre contenu

150 *D'accord*

151 Comme c'était le cas jusqu'à maintenant un petit peu

152 *Oui / oui oui c'est pour rester dans la continuité donc aussi ?*

153 Voilà continuité et puis y avait / y avait tout d'un coup comme un / comme un
154 manque / comme un espace vide voilà

155 *Oui bien sûr / donc est-ce que vous vous êtes déjà confronté à des parents ou*
156 *des collègues qui auraient pu trouver étonnant qu'on s'engage dans un projet*
157 *d'éducation musicale qui prend du temps ? / et qui auraient pensé que ça serait*
158 *au détriment peut-être d'autres matières qu'ils trouveraient eux / plus importantes*
159 */ est-ce que ça vous a été / reproché ou ?*

160 Non / non parce que / bon y a les programmes aussi

161 *Oui bien sûr*

162 Avec un certain volume horaire qui correspond / ça déborde pas / et puis y a eu
163 déjà d'autres projets avant donc

164 *Oui c'est dans la culture de l'école de faire ce genre de / de projets donc je*
165 *comprends*

166 *Oui*

167 *Très bien / donc après vous / vous m'avez dit que vous n'étiez pas chanteur que*
168 *vous n'aviez pas de / de connaissances particulières en musique / donc vous*
169 *n'avez jamais pratiqué le chant ou un instrument ? / qu'est-ce que vous pouvez*
170 *me dire de votre rapport personnel à la musique ?*

171 Alors mon rapport personnel à la musique non / j'ai un rapport plutôt / plutôt
172 difficile avec le chant

173 *Oui*

174 Alors j'ai un / des souvenirs assez / assez / enfin de / de / d'élève / alors ça date
175 de quelques temps / je n'étais pas en réussite / où on me disait plutôt de baisser
176 le son que de / que d'être entendu

177 *D'accord*

178 Et puis après j'ai une dernière expérience / là j'étais en sixième / on représentait
179 / là c'était dans un cadre sportif / mais là bon là c'est personnel je sais pas si ça
180 a à voir avec votre truc / et donc on représentait / on représentait / y avait un
181 lancement à l'époque c'était le / on lançait le mini-basket dans le sud de la France
182 etc et donc y avait un regroupement ils appelaient ça un jamboree en Espagne à
183 Almeria au fin fond de l'Espagne et donc le club / où j'étais / représentait / était
184 assez à la pointe par rapport à ça

185 *D'accord*

186 Et donc on devait / on / on y avait été invité et / et c'était aussi représenter
187 culturellement

188 *Oui*

189 Donc on avait un / on avait des danses donc là ça allait mais on avait un chant et
190 l'animateur qui nous accompagnait n'arrivait pas à me trouver le / le / le bon / il
191 trouvait que j'arrivais pas à m'intégrer dans le / dans la chorale voilà donc j'ai un
192 rapport au chant qui est un peu / un peu difficile / enfin un peu difficile / après ça
193 a été en maternelle / je vous dis ça m'a / ça m'a un peu décoincé par rapport à
194 ça

195 *Oui d'accord / bon ben parfait je pense qu'on a fait le tour de / de toutes mes*
196 *questions / de ce que je voulais savoir donc après si vous voulez rajouter des*
197 *choses par rapport à ce projet ? / à la musique en général / à ce que vous faites*
198 *en éducation musicale dans votre classe c'est comme vous voulez / si vous avez*
199 *des choses à me dire ?*

200 J'utilise pas mal musique Prim là

201 *Oui*

202 Chanson Prim

203 *Oui ce que vous nous aviez montré*

204 Voilà donc ça / ça permet d'avoir / des chants qui sont / adaptés

205 *Oui*

206 Et donc je fais une alternance entre des chants que je prends là-dedans et des
207 chants qui me / qui correspondent / régulièrement j'apprends le / la chanson de
208 Ulysse là / enfin vous allez le / vous allez le voir là

209 *D'accord*

210 En décembre

211 *Oui*

212 On vient juste de la commencer et là cette année on a commencé un travail / la
213 chanson Allez de Camille

214 *Ah oui on l'avait vu celle-là quand on est venu la dernière fois*

215 Ah d'accord / et justement parce que y a / y a / y a aussi une participation du
216 corps

217 *Oui*

218 Tout ça / donc je trouve que c'est intéressant avec ces percussions corporelles
219 et / tout à la fois / c'est une / c'est un chant qui est pas / qui est pas évident quoi

220 *Oui*

221 Voilà et donc après on va essayer de / de / de voir comment / dans le / dans
222 l'histoire du / du / du groupe comment on va faire partager / est-ce que c'est que
223 le chant ou on va mettre du rythme des ostinatos comment on va pouvoir se
224 répondre / tout ça / c'est ça qu'il va falloir / on va jouer avec ça quoi / on va jouer
225 avec toutes ces / alors peut-être / peut-être pas mais /mais c'est un peu l'intérêt
226 de / de ce type d'activité

227 *Oui*

228 Où on sait pas trop ce que ça va donner mais aller si / si y a une classe qui répond
229 à une autre / ou si y a / si on rentre dans un canon ça peut être aussi / ça peut
230 être aussi intéressant

231 *D'accord*

232 Voilà / après je pense qu'on fera quelques points en / plutôt en fin de période
233 pour aussi donner un côté ludique au dernier jour par exemple

234 *Oui*

235 Noël / avant de partir en février etc où on / on essaye de trouver des activités
236 comme ça comme en maths on avait dit qu'on mettrait un escape game / le chant
237 choral ça peut être un peu de cet ordre-là où on va tout / tout regrouper tout le
238 monde et / et essayer de travailler sur un temps / alors pas trop long non plus
239 parce que c'est vite / ça / ça demande aussi beaucoup d'attention

240 *Oui*

241 Donc / mais l'effet de groupe ça a aussi un intérêt quand on chante tous ensemble

242 *Bien sûr*

243 *Voilà*

244 *Très bien / bon ben je vous remercie / moi j'ai / j'ai tout ce qui me faut pour*

245 *l'exploiter maintenant*

| MODALITES DE L'ACTION DIDACTIQUE | Analyse du premier entretien confirmatoire |
|--|--|
| DEVOIR 1-Rapport aux programmes, aux directives de l'institution | <i>à la fois pour répondre au programme (EC1 67) vous vous adressez à un maître formateur donc il va pas vous dire / ah non là les programmes je m'y assois dessus (EC1 90-91) un certain volume horaire qui correspond / ça déborde pas (EC1 161)</i> |
| 2-Rapport à l'élève, ce que je lui dois dans le cadre des fonctions d'enseignant | <i>le chant à travers lequel je suis pas très à l'aise mais je sais que c'est important (EC1 96-97)</i> |
| SAVOIR 1-Rapport personnel aux savoirs musicaux | <i>je suis plus intéressé par le côté / la musique / j'ai plus l'entrée par la danse (EC1 93-94) le chant à travers lequel je suis pas très à l'aise / en maternelle je sais qu'en début de carrière moi qui suis pas du tout chanteur bon ça m'a un peu décomplexé (EC1 97-98) j'ai un rapport plutôt / plutôt difficile avec le chant (EC1 170-171) je n'étais pas en réussite / où on me disait plutôt de baisser le son (EC1 174-175) j'ai un rapport au chant qui est un peu / un peu difficile (EC1 190-191)</i> |

| | |
|--|--|
| <p>2-posture de l'enseignant</p> | <p><i>chaque collègue apprend les chants / les 2 chants des classes / des 3 autres classes / ce qui fait un total de 8 (EC1 20-21)</i></p> <p><i>nous on a commencé à apprendre nos 2 chants (EC1 23)</i></p> <p><i>on a envisagé aussi des / des / des entraînements communs sans faire un trop gros brassage (EC1 24-25)</i></p> <p><i>Pour présenter ça ensemble et de le diriger avec quelqu'un qui est spécialiste ou qui se pose en spécialiste (EC1 35-36)</i></p> <p><i>J'utilise pas mal musique Prim là (EC1 199) / Chanson Prim (EC1 201)</i></p> |
| <p>3-enjeux d'apprentissages</p> | <p><i>et puis y a un côté aussi / un côté corps quoi / un côté solidarité (EC1 103-104)</i></p> <p><i>là chanter en commun c'est quelque chose (EC1 106)</i></p> <p><i>c'est partager / partager une culture commune et le chant en fait partie (EC1 108-109)</i></p> <p><i>je trouve que c'est intéressant avec ces percussions corporelles (EC1 217)</i></p> <p><i>on va mettre du rythme des ostinatos (EC1 222)</i></p> <p><i>on sait pas trop ce que ça va donner mais aller si / si y a une classe qui répond à une autre / ou si y a / si on rentre dans un canon (EC1 227-228)</i></p> |
| <p>POUVOIR 1-compétences perçues</p> | <p><i>Ça / ça fait suite donc à un travail qui a été effectué avec le cycle 2 où il y avait une chorale / donc qui était menée par / par une enseignante qui avait des compétences par rapport au chant (EC1 4-5-6)</i></p> |
| <p>2-autorité</p> | <p><i>essayer de travailler sur un temps / alors pas trop long non plus parce que c'est vite / ça / ça demande aussi beaucoup d'attention (EC1 237-238)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>VOULOIR</p> <p>1-Finalités, buts</p> | <p><i>prévoir un spectacle en fin d'année de présentation des 8 chants (EC1 19)</i></p> <p><i>l'objectif c'est aussi d'apprendre quelques chants pour avoir des moments où si / si on a besoin de décompresser / de changer d'activité (EC1 43-45)</i></p> <p><i>Que je puisse avoir une activité de replis qui soit / qui soit agréable collective (EC1 47)</i></p> <p><i>essayer de créer une dynamique aussi (EC1 62)</i></p> |
| <p>2-Valeurs</p> | <p><i>on se met à chanter tous et ça / ça apporte / ça apporte du lien (EC1 50)</i></p> |
| <p>BILAN</p> | <p>Valeurs morales et sociales prédominantes, prédominance du vouloir. L'enseignant ne se sent pas forcément compétent mais se montre très investi, en insistant sur le rapport au corps qui peut être utilisé dans le chant choral. Il inscrit pleinement son action dans le cadre institutionnel.</p> |

Annexe 5: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°2

- 1
1 *Voilà donc on va commencer / est-ce que dans un premier temps tu peux me*
2 *parler de ce que tu fais en chant choral dans le cadre de l'éducation musicale ?*
3 */ en quoi ça consiste ? / quelle fréquence ? / est-ce que c'est du travail en projet ?*
- 4 Alors / euh je travaille tous les ans en chant choral / et selon les années soit c'est
5 en projet soit c'est pas en projet voilà / donc l'année dernière c'était en projet
6 mais ça a pas pu se faire à cause du covid / voilà donc on a été obligé de
7 finalement / ça ça été euh on n'a pas eu le / le / la finalisation / voilà donc on avait
8 travaillé avec les enfants un / c'était sur la chanson française donc on avait
9 travaillé avec eux / un morceau de / de Stromae / entre-autre puis d'autres
10 morceaux voilà / cette année c'est aussi en projet donc puisque c'est en lien avec
11 le projet départemental ça va jazzer donc on va travailler sur des morceaux de
12 jazz et sur le / en général plus sur le style de jazz / le style jazz / selon les années
13 après des fois c'est pas du tout en lien avec un projet
- 14 *Oui*
- 15 C'est moi qui fais / enfin en projet je parle projet départemental après dans la
16 classe il y a toujours un projet
- 17 *Oui / d'accord*
- 18 Euh / ensuite je le pratique en général / je vais dire que je fais trois séances
19 mensuelles / on va dire ça
- 20 *Oui*
- 21 C'est-à-dire sur quatre séances ou quatre ou cinq séances ça dépend de de
- 22 *Oui selon les mois*
- 23 Oui on en a au moins trois qui sont autour du chant et si possible au bout d'un
24 moment je chante / on chante à chaque fois / parfois c'est juste on prend cinq
25 minutes pour chanter les morceaux
- 26 *Oui dans la séance*
- 27 Mais il y a toujours une partie / une partie chant / tout le temps

28 *D'accord*

29 Et / voilà

30 *Donc cette année il y a ce projet départemental / ça fait pas partie du projet*
31 *d'école ? / c'est propre à la classe ? / est-ce que dans le projet d'école il y a un*
32 *volet éducation musicale ?*

33 Non pas que je m'en rappelle / à part euh / non / non non / y en a pas

34 *D'accord / et donc ce projet il va y avoir des interventions en classe ? / des*
35 *spectacles après ?*

36 C'est ça / là il va y avoir un spectacle en janvier normalement

37 *Oui*

38 Et il doit y avoir une intervention en classe normalement le jour des vacances le
39 19 18 ou 19 là décembre / donc d'une prof du conservatoire qui travaille avec
40 l'ADDA et qui va venir justement faire travailler les morceaux qu'on aura choisis
41 ou le morceau qu'on aura choisi sur le / sur le répertoire proposé / sur la set list
42 qui a été proposée par le / sur le projet / sur le projet

43 *Oui donc là c'est pas toi qui a choisi les morceaux ?*

44 Non

45 *C'est au niveau*

46 C'est pas moi qui ai choisi les morceaux / ils ont été imposés

47 *Oui*

48 Après y a un choix qui est quand même assez large et qui va permettre de / de /
49 bon ben de / pouvoir avoir une latitude / voilà c'est pas

50 *D'accord*

51 Y a 5 ou 6 morceaux différents / c'est quand même / tous ne sont pas travaillables
52 / il y en a un qui est vraiment trop compliqué / mais éventuellement on peut
53 l'adapter enfin bon c'est pas un problème

54 *D'accord / quelles sont les raisons qui / qui font que tu participes à des projets de*
55 *chant choral et à celui-ci en particulier ? / qu'est-ce qui te motive à t'inscrire dans*
56 *ce genre de projets ?*

57 *Alors / ce qui me motive / y a déjà une raison musicale tout simplement / artistique*
58 *à la base qui est que / y a énormément de compétences qui sont liées au travail*
59 *de la musique au travail du chant / y a l'écoute / y a comprendre ce que c'est*
60 *qu'une direction de chœur / comprendre ce que c'est que / pourquoi / c'est / c'est*
61 */ comment dire / y a aussi un lien beaucoup avec l'autorité / c'est à dire qu'on*
62 *comprend là pourquoi il faut obéir à la règle et y a pas besoin de / de taper du*
63 *poing sur la table ou de voilà / du moment que / au bout d'un moment on*
64 *enregistre un morceau / ou / ou on comprend très vite à quoi ça sert quoi / voilà*
65 *y a une / donc il y a cet aspect-là / y a l'aspect musical qui permet vraiment de*
66 *travailler des / des éléments musicaux comme la justesse ou / l'aspect rythmique*
67 */ la mise en place / le fait de tenir sa partie / tenir son rôle etc / être avec les*
68 *autres / voilà puis y a le fait aussi que c'est quelque chose qui permet une*
69 *réalisation / un produit fini / un enregistrement / une représentation devant les*
70 *gens*

71 *Oui*

72 *Que ce soit filmé / joué / enregistré / voilà quoi donc c'est pour ça que c'est quand*
73 *même très intéressant puis j'aime bien / chanter c'est quand même très sympa*

74 *Donc là tu me parles de représentation / à la fin de ce projet il y aura donc une*
75 *représentation ?*

76 *Logiquement oui / et là c'est toujours pareil on sait pas comment ça va se passer*
77 *avec le covid / mais normalement y avait / il était prévu au départ / un concert*
78 *des / des écoles ayant participé au projet et des collègues à / à la / la maison de*
79 *la musique à Carmaux*

80 *Oui d'accord*

81 *A Cap Découverte / l'embêtant c'est que d'après ce que j'ai compris ça va pas*
82 *pouvoir se faire / là j'ai déjà vu que ça pouvait / enfin on a reçu un / un message*

83 hier là-dessus / qu'apparemment / du coup ça va être adapté / est-ce que ça va
84 être des enregistrements

85 *Oui*

86 Qui vont être mis en ligne après enfin je sais pas comment on va faire

87 *D'accord mais pas tous en même temps peut-être ?*

88 Voilà

89 *Pour pas rassembler tout le monde*

90 Donc on va voir un petit peu comment / comment ça se passe / mais il y aura de
91 toute façon une / une / une réalisation / l'année dernière c'était trop frustrant de
92 pas avoir pu le faire

93 *Ben oui bien sûr / les élèves ils devaient être déçus*

94 Mais l'année dernière c'est arrivé trop tard

95 *Oui*

96 Du coup on était / on a pas su combien de temps ça allait durer du coup / et
97 quand ça a été fini qu'on a pu revenir à l'école c'était plus possible

98 *Oui c'était trop tard / les autres années où c'était pas forcément du chant choral*
99 *dans le cadre d'un projet départemental comme ça / est-ce qu'il y avait une*
100 *représentation à la fête de l'école par exemple ?*

101 Alors oui / la plupart du temps on chante au moins 1 ou 2 ou 3 morceaux qu'on
102 a travaillés dans l'année / en public / à la fête de l'école et souvent même à Noël
103 / parce qu'à Noël habituellement on avait l'habitude de tous se réunir dans la salle
104 de motricité

105 *Oui*

106 Entre les différentes classes et / comme il y avait une intervenante musique

107 *Ah oui*

108 Qui / s'appelait Chantal / elle faisait travailler un peu les différents groupes /
109 souvent Chantal jouait / les élèves qui connaissaient les morceaux pouvaient
110 chanter / moi je faisais chanter ma classe aussi puisqu'on ne travaillait pas avec
111 Chantal l'année où / l'année où ils sont / l'année où ils étaient avec moi / et du
112 coup on avait au moins deux moments dans l'année comme ça /

113 *D'accord*

114 Bon l'embêtant c'est que c'est pareil / la fête de la musique c'est / la fête de l'école
115 a sauté plusieurs fois

116 *Et oui*

117 L'année dernière pour cause de covid / l'année d'avant c'était la canicule

118 *Ah oui*

119 On a eu une canicule qui a fait / qu'on a carrément / y a eu annulation par le / par
120 le préfet / y a 3 ans on a été obligé d'annuler parce qu'au contraire on a eu des
121 trombes d'eau

122 *(Rire)*

123 Enfin bon c'est / c'est / je crois qu'on a eu une fête d'école en quatre ans / oui y
124 a eu qu'une fête d'école

125 *Et là cette année c'est peut-être compromis / encore*

126 Là on sait pas / on n'y est pas encore

127 *Oui*

128 On verra bien d'ici-là

129 *Oui oui oui*

130 Mais / en général oui on essaie qu'il y ait tout ça / moi souvent / souvent y a des
131 enregistrements quand même / qui sont faits en classe

132 *D'accord*

133 Mais qui sont faits en condition studio / avec / des / des couples de microstéréos
134 / des machins avec des / enfin la totale quoi / histoire de /

135 *D'accord*

136 Histoire de vraiment les mettre en condition et puis d'avoir une bonne qualité
137 sonore

138 *D'accord / donc toi tu trouves que c'est important qu'il y ait ce rendu final / cette*
139 *représentation ?*

140 C'est obligatoire / c'est obligatoire

141 *Tu te verrais pas faire du chant choral pour qu'au final ça ne ?*

142 Si on peut mais / pour les élèves c'est important qu'il y ait quelque chose / déjà
143 pour le souvenir / puis pour le faire écouter tout simplement parce que le
144 problème c'est que quand il y a pas la fête d'école par exemple / ou que / après
145 ben y a des élèves qui n'y viennent pas à la fête d'école ou qui n'y seront pas /
146 donc / c'est quand même bien que tout le monde puisse avoir le / le / le truc quoi
147 à la fin quoi / au moins un témoignage

148 *D'accord / très bien / est-ce que tu t'es déjà confronté à des parents ou des*
149 *collègues qui t'ont fait part de leur réticence par rapport à cette implication dans*
150 *un projet de chant choral parce que peut-être à leurs yeux c'était moins important*
151 *qu'une autre matière ?*

152 Non

153 *Jamais / t'as jamais eu de / de ?*

154 En tout cas en ce qui me concernait moi

155 *Oui oui voilà / c'est par rapport à ton expérience*

156 Que eux / alors j'ai vu des gens réticents à y aller parce qu'ils ne se sentaient pas
157 compétents / ça oui

158 *Oui ça c'est une autre question*

159 Non / après non

160 *D'accord*

161 Je pense / les gens me connaissent assez pour pas venir me chercher dessus

162 *Oui oui oui (rires)*

163 Voilà / c'est / voilà c'est pas la peine quoi

164 *D'accord / bon tu m'as déjà beaucoup expliqué tes motivations / ce qui te pousse*

165 *à faire ça / est-ce que tu inscris aussi cette pratique assez importante du chant*

166 *choral vraiment dans le cadre des directives ministérielles où on voit de plus en*

167 *plus que la chorale est valorisée dans chaque établissement ?*

168 Je le faisais avant

169 *Voilà tu le faisais avant / d'accord*

170 Et en plus / ce / la manière dont c'est valorisé / dont c'est présenté dans les

171 programmes / enfin dans le / dans le / enfin dans les programmes / comment dire

172 / moi je vois / je le vois comme beaucoup plus large que ça / c'est-à-dire qu'il y a

173 des années / ce que je vais faire c'est pas spécialement de la chorale / c'est-à-

174 dire par exemple ça va être une création collective / sur / sur / qui va être

175 complètement contemporaine / où on va pas spécialement utiliser la voix /

176 *D'accord*

177 Voilà / ou on va l'utiliser mais pas que / et du coup moi c'est plutôt de la pratique

178 collective

179 *Oui*

180 De la pratique musicale collective / le plus souvent on passe par la voix parce

181 que c'est quelque chose de direct / parce que c'est quelque chose de très

182 émotionnel / parce que c'est important d'apprendre à l'appivoiser / parce que ça

183 fait très peur quand on attend un peu trop / on n'ose plus etc / donc c'est bien de

184 finalement se sentir assez vite à l'aise avec /des fois c'est même un peu tard en

185 CM1

186 *Oui s'ils l'ont pas pratiqué avant déjà ça peut leur faire peur*

187 Y a des enfants qui sont déjà bloqués / y a déjà des enfants qui vont se sentir
188 ridicules / vont / voilà / il faut souvent un temps d'ailleurs en classe / quand on
189 commence en début d'année / pour dépasser le côté un peu on est là on rigole
190 on fait n'importe quoi / parce que / et s'ils font n'importe quoi c'est pas parce qu'ils
191 considèrent que c'est nul / c'est parce que ça les gêne

192 *Oui*

193 Il sont gênés du fait de / ben de devoir faire quelque chose qui les plonge dans
194 une émotion particulière ou qui doit faire ressentir une émotion particulière / ça
195 les gêne / ils sont / c'est / c'est la pudeur plus qu'autre chose

196 *C'est quand même beaucoup moins sécurisant qu'un autre apprentissage / ça*
197 *c'est sûr*

198 C'est ça

199 *On s'expose souvent*

200 Voilà / là on s'expose alors que / quand on fait les mesures / y en a qui peuvent
201 dormir dans leur coin sans que ça pose aucun problème

202 *Oui c'est sûr (rires)*

203 Voilà enfin y pas d'implication quoi

204 *D'accord / donc là par rapport à ce que tu m'as dit / tu mets derrière cet*
205 *apprentissage du chant beaucoup d'autres compétences transversales ?*

206 Ah oui oui

207 *Beaucoup de / d'apprentissages*

208 Oui oui / bien sûr

209 *D'apprentissage du vivre ensemble ? / je veux pas déformer ta pensée*

210 Tout à fait / c'est exactement ça / c'est-à-dire que par exemple quelque chose
211 que je fais quand je travaille le chant choral c'est que / moi je fais beaucoup
212 pratiquer / la direction de chœur / alors on invente des gestes ensemble puis au

213 départ c'est moi qui suis chef de chœur beaucoup donc ils prennent les gestes
214 que je fais / et puis après souvent je les mets en condition d'être chef de chœur

215 *D'accord*

216 Voilà alors des fois pour des échauffements / pour des / ça permet de faire des
217 sortes de création un peu spontanées avec des gestes / avec des / qui vont être
218 pas spécialement des chansons mais qui vont être des productions vocales

219 *Oui oui oui*

220 Et ce qui est bien c'est que du coup ils peuvent expérimenter eux-mêmes qu'est-
221 ce que c'est diriger / et qu'il faut être clair dans ses directives / qu'il faut être voilà
222 / et donc / ça c'est par exemple une dimension qui est super importante / que on
223 peut donner la responsabilité à quelqu'un de nous mener

224 *Oui oui*

225 Que c'est un choix en fait / c'est pas / on n'abandonne pas / on n'est pas dans /
226 comment dire / c'est pas lui le plus fort alors c'est lui qui fait

227 *Oui*

228 C'est / on lui confie quelque chose / et on lui fait confiance et du coup on répond
229 à ce qu'il demande et c'est pour ça qu'on va arriver à quelque chose sinon on va
230 pas y arriver voilà / et c'est très important sur la construction de la loi et pourquoi
231 / pourquoi en fait / pour quelles raisons y a des lois / pour quelles raisons il y a
232 des règles en fait

233 *Oui*

234 C'est pas spécialement pour être mignons ou gentils quoi

235 *Oui oui*

236 C'est juste que si jamais on n'en a pas on va arriver à rien quoi

237 *D'accord*

238 Ça va être le bazar

239 *Oui c'est*

240 Et dans le chant choral alors là c'est / pour ça / c'est / c'est / ça pardonne pas

241 *Ah oui parce que si on s'écoute pas / si on respecte pas les règles communes*

242 Même pour commencer un morceau / tant qu'il n'y a pas le silence on peut pas

243 commencer c'est comme ça

244 *Oui oui*

245 Et si on part pas en même temps ça va être moche / etc

246 *Tout à fait / donc un dernier point / bon on en avait parlé avant mais là c'est pour*

247 *l'entretien / est-ce que tu peux me parler de toi ton rapport à la musique ? / ta*

248 *formation si tu en as une dans ce domaine-là ?*

249 Ouais

250 *Tout ce qui toi te relie au monde musical en fait*

251 Ben moi en fait j'étais musicien professionnel avant d'être / d'être enseignant /

252 j'ai été musicien professionnel véritablement de 90 à 92 / 13 / 12 / 13 / voilà dans

253 le domaine de la variété et du bal voilà / ensuite j'ai fait une fac de musicologie

254 de manière concomitante que je n'ai pas menée à son terme

255 *Oui oui*

256 Ensuite j'ai pris des cours autour du jazz / de l'improvisation / du langage du jazz

257 à une école privée à Toulouse qui s'appelle Music'Halles pendant 3 ans / je joue

258 du saxophone / je joue un peu de guitare mais surtout du saxophone / et ensuite

259 je joue / donc j'ai joué dans 5-6 formations différentes / actuellement j'ai 3-4

260 formations différentes dont 2 qui sont en jazz véritablement / un duo avec un

261 contrebassiste et un trio qui est plus / le duo avec le contrebassiste ce sont des

262 standards vraiment /donc on est vraiment dans la tradition / et ensuite on est sur

263 un trio de / avec une batteuse et un guitariste et là c'est des compositions / qui

264 s'inspirent du système jazz c'est-à-dire du thème / d'improvisations / de choses

265 écrites et de choses improvisées / et ensuite j'ai un duo avec un chanteur là on

266 est sur de la chanson française et internationale / compo plus reprise et j'ai / aussi

267 / un autre duo avec le guitariste du trio qui est chanteur aussi et là on adapte des
268 textes anciens donc on est plus dans des / de la musique qui ressemble plus à
269 de la musique ancienne et voilà ce genre de chose / voilà donc j'ai une pratique
270 professionnelle depuis longtemps et / donc en fait ça a toujours fait partie de ma
271 vie et du coup de mon enseignement

272 *Et oui*

273 Voilà et j'ai fait donc musicologie à la fac / mais que j'ai pas mené à son terme

274 *Oui oui*

275 Avant ça j'avais eu des cours dans une école de musique municipale étant ado

276 *Oui oui*

277 Beaucoup de / beaucoup d'autodidacte ensuite / et puis après les cours à l'école
278 Music'Halles / et puis là c'est / je me forme tout seul / avec des cours par internet
279 avec de choses comme ça voilà / et je donne des cours aussi / donc longue
280 pratique / très longue pratique / j'ai commencé le saxophone en 83

281 *Ah oui*

282 En 1983

283 *Donc quand même une sacrée expérience*

284 Voilà je / je joue depuis 37 ans

285 *Oui / d'accord bon merci beaucoup / est-ce que tu as des choses à rajouter de*
286 *façon générale sur ta pratique d'éducation musicale ou pour rebondir sur quelque*
287 *chose que tu m'as dit ?*

288 Non non là / là cette année c'est très compliqué j'ai pas encore pratiqué avec le
289 masque c'est pas possible / moi je me le sens pas de faire chanter les élèves
290 avec un masque / je peux pas / c'est pas possible

291 *C'est sûr*

292 Donc on a fait beaucoup d'écoute / on a fait du / on a fait des / des percussions
293 corporelles

294 *D'accord*

295 Voilà / donc on a travaillé sur le rythme / là je leur fais écouter un peu les / les
296 morceaux du projet jazz

297 *Oui oui*

298 J'ai peur / j'ai un peu peur de la manière dont ça va se passer / parce que j'ai
299 peur qui / finalement ils arrivent pas à accrocher que ça paraisse très loin avec

300 *Ah oui*

301 Avec ce projet qui commence qui s'arrête / on sait pas où il va / est-ce qu'on va
302 pouvoir avoir les intervenants

303 *Oui avec la situation là / oui de ne pas savoir leur dire comment ça va se passer*

304 J'ai du mal vraiment à / à / à voir où ça va là / c'est dommage / mais je crois que
305 / que tout le monde est un peu dans cette situation-là

306 *Oui*

307 Et puis bon c'est un peu la / le problème / ce qui m'inquiète là / c'est qu'il n'y a
308 plus de musique / c'est terrifiant quoi / c'est terrifiant / moi je voulais justement
309 proposer éventuellement au contrebassiste avec qui je joue de venir à l'école

310 *Oui*

311 Qu'on puisse faire un truc à deux / pourvoir présenter des choses mais là je sais
312 pas / enfin bon

313 *Oui ça nous freine dans pas mal de*

314 *Oui ça nous freine dans un peu tout / là on parle de la musique mais bon tu vois*
315 *le sport*

316 *Ah oui oui c'est pour tous les domaines*

317 Le cinéma on peut pas y aller donc là / là c'est vraiment terrible parce que / on
318 se retrouve avec une pratique qui est vachement étriquée

319 *Et oui on sort plus de la classe*

- 320 C'est étouffant quoi / c'est étouffant / et encore ça va ils sont cools
- 321 *Oui*
- 322 Ils sont vraiment sympas / ils sont cools
- 323 *Bon ben si tu n'as plus rien à rajouter par rapport au chant choral*
- 324 Non non
- 325 *On va arrêter là / je te remercie*

| MODALITES DE L'ACTION DIDACTIQUE | Analyse du deuxième entretien confirmatoire |
|---|---|
| <p>DEVOIR</p> <p>1-Rapport aux programmes, aux directives de l'institution</p> | <p><i>c'était sur la chanson française donc on avait travaillé avec eux / un morceau de / de Stromae (EC2 8-9)</i></p> <p><i>cette année c'est aussi en projet donc puisque c'est en lien avec le projet départemental ça va jazzer donc on va travailler sur des morceaux de jazz (EC2 10-12)</i></p> <p><i>je vais dire que je fais trois séances mensuelles (EC2 18-19)</i></p> <p><i>si possible au bout d'un moment je chante / on chante à chaque fois (EC2 23-24)</i></p> <p><i>on a fait beaucoup d'écoute (EC2 292)</i></p> <p><i>des percussions corporelles (EC2 292-293)</i></p> <p><i>la manière dont c'est valorisé / dont c'est présenté dans les programmes / enfin dans le / dans le / enfin dans les programmes / comment dire / moi je vois / je le vois comme beaucoup plus large (EC1 170-172)</i></p> |
| <p>2-Rapport à l'élève, ce que je lui dois dans le cadre des fonctions d'enseignant</p> | <p><i>parce que j'ai peur qui / finalement ils arrivent pas à accrocher que ça paraisse très loin (EC2 298-299)</i></p> |

| | |
|--|--|
| <p>SAVOIR</p> <p>1-Rapport personnel aux savoirs musicaux</p> | <p><i>j'étais musicien professionnel avant d'être / d'être enseignant (EC2 251)</i></p> <p><i>j'ai fait une fac de musicologie de manière concomitante que je n'ai pas menée à son terme (EC2 253-254)</i></p> <p><i>j'ai pris des cours autour du jazz (EC2 256)</i></p> <p><i>je joue du saxophone / je joue un peu de guitare mais surtout du saxophone (EC2 257-258)</i></p> <p><i>j'ai joué dans 5-6 formations différentes / actuellement j'ai 3-4 formations différentes dont 2 qui sont en jazz véritablement (EC2 259-260)</i></p> <p><i>Beaucoup de / beaucoup d'autodidacte ensuite (EC2 277)</i></p> <p><i>je donne des cours aussi / donc longue pratique / très longue pratique / j'ai commencé le saxophone en 83 (EC2 279-280)</i></p> |
| <p>2-posture de l'enseignant</p> | <p><i>je travaille tous les ans en chant choral / et selon les années soit c'est en projet soit c'est pas en projet voilà (EC2 4-5)</i></p> <p><i>il doit y avoir une intervention en classe (EC2 39)</i></p> |
| <p>3-enjeux d'apprentissages</p> | <p><i>ce qui me motive / y a déjà une raison musicale tout simplement / artistique à la base qui est que / y a énormément de compétences qui sont liées au travail de la musique au travail du chant (EC2 58-60)</i></p> <p><i>moi c'est plutôt de la pratique collective (EC2 177-178)</i></p> <p><i>moi souvent / souvent y a des enregistrements quand même / qui sont faits en classe (EC2 130-131) Histoire de vraiment les mettre en condition (EC2 136)</i></p> |
| <p>POUVOIR</p> <p>1-compétences perçues</p> | <p><i>Voilà donc j'ai une pratique professionnelle depuis longtemps et / donc en fait ça a toujours fait partie de ma vie et du coup de mon enseignement (EC2 269-271)</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>2-autorité</p> | <p><i>y a aussi un lien beaucoup avec l'autorité / c'est-à-dire qu'on comprend là pourquoi il faut obéir à la règle et y a pas besoin de / de taper du poing sur la table ou de voilà / du moment que / au bout d'un moment on enregistre un morceau / ou / ou on comprend très vite à quoi ça sert quoi (EC2 62-65)</i></p> <p><i>Y a des enfants qui sont déjà bloqués / y a déjà des enfants qui vont se sentir ridicules / vont / voilà / il faut souvent un temps d'ailleurs en classe / quand on commence en début d'année (EC2 187-189)</i></p> <p><i>moi je fais beaucoup pratiquer / la direction de chœur (EC2 211-212)</i></p> <p><i>c'est très important sur la construction de la loi et pourquoi / pourquoi en fait / pour quelles raisons y a des lois / pour quelles raisons il y a des règles en fait (EC2 230-232)</i></p> |
| <p>VOULOIR 1-Finalités, buts</p> | <p><i>puis j'aime bien / chanter c'est quand même très sympa (EC2 73)</i></p> <p><i>le plus souvent on passe par la voix parce que c'est quelque chose de direct / parce que c'est quelque chose de très émotionnel / parce que c'est important d'apprendre à l'appivoiser / parce que ça fait très peur quand on attend un peu trop (EC2 180-183)</i></p> |
| <p>2-Valeurs</p> | <p><i>l'aspect musical qui permet vraiment de travailler des / des éléments musicaux comme la justesse ou / l'aspect rythmique (EC2 66-67)</i></p> <p><i>la mise en place / le fait de tenir sa partie / tenir son rôle etc / être avec les autres / voilà puis y a le fait aussi que c'est quelque chose qui permet une réalisation / un produit fini / un enregistrement / une représentation devant les gens (EC2 67-70)</i></p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p><i>pour les élèves c'est important qu'il y ait quelque chose / déjà pour le souvenir / puis pour le faire écouter tout simplement (à propos de la représentation finale – EC2 142-143)</i></p> <p><i>faire quelque chose qui les plonge dans une émotion particulière ou qui doit faire ressentir une émotion particulière (EC2 193-194)</i></p> |
| <p>BILAN</p> | <p>Important rapport personnel à la musique de l'enseignant, prédominance du savoir.</p> <p>Equilibre entre les trois catégories de valeurs définies par Reboul : pour cet enseignant, importance d'une représentation finale (valeurs esthétiques), développement de compétences intrinsèques au domaine musical (valeurs intellectuelles) et construction de règles au travers du chant choral, dimension civique (valeurs morales).</p> |

Annexe 6: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°3

- 1
1 *Donc tout d'abord est-ce que vous pouvez me parler de vos activités de chant*
2 *choral que vous mettez en place dans la classe ou que vous avez mis en place*
3 *pas forcément que cette année ? / en quoi ça consiste ? / à quelle fréquence*
4 *vous le faites ? / est-ce que c'est du travail en projet ou pas ? / voilà juste*
5 *expliquez-moi ce que vous faites en chant choral*
- 6 D'accord / donc / c'était un projet alors plutôt de l'année dernière puisque cette
7 année c'est compromis avec l'impossibilité de brasser les enfants/ les élèves
- 8 *Oui*
- 9 Donc l'année dernière ce que nous avons pour / projet c'était donc de rassembler
10 l'ensemble des enfants du CP jusqu'au CM2 et de créer une grande chorale avec
11 six chants donc en commun
- 12 *D'accord*
- 13 L'objectif étant une représentation à la fin de l'année / devant les parents / devant
14 les familles / donc nous avons travaillé chaque chant dans la classe et ensuite
15 on se retrouvait assez régulièrement / on va dire à peu près toutes les trois
16 semaines afin de chanter tous ensemble / une maîtresse à chaque fois c'était
17 une seule maîtresse donc qui menait l'ensemble du chant et on était toutes
18 présentes bien sûr pour aider les enfants pour les aiguiller un petit peu et / donc
19 voilà on a fait ça pendant / ben jusqu'au mois de mars par rapport à l'année
20 dernière
- 21 *Et oui bien sûr*
- 22 Ça c'est extrêmement bien passé et puis donc ça été vraiment le / le grand regret
23 de ne pas pouvoir mener ce projet donc on s'est dit cette année on va
24 recommencer mais vu le contexte actuel on / voilà / on s'est dit que cette année
25 on le fera pas
- 26 *Oui*
- 27 Mais on a bien sûr pour projet de le mettre en / en place plus tard

- 28 *Oui et donc là vous continuez quand même à chanter juste dans votre classe ?*
- 29 *Oui on chante dans la classe voilà*
- 30 *Mais sans faire de chants communs et de répétitions avec les autres collègues ?*
- 31 *Voilà tout à fait / oui oui / c'est ça*
- 32 *A part ce projet-là / est-ce qu'il y a eu d'autres projets faits sur l'école en chant*
- 33 *choral ? / y a par exemple / il existe l'école / la rentrée en chanson ou*
- 34 *Non ce n'est pas le cas dans l'école / non pas du tout*
- 35 *D'accord ça n'a pas / pas de projet départemental ?*
- 36 *Non / non plus / on participe pas non*
- 37 *D'accord / est-ce que c'était relié au projet d'école ?*
- 38 *Oui / tout à fait / oui oui c'était en lien*
- 39 *Donc il y avait un volet du projet d'école ?*
- 40 *C'était en lien avec le projet d'école tout à fait / il faut savoir aussi que / que les*
- 41 *maternelles / donc on a trois classes de maternelle / elles aussi elles chantent*
- 42 *donc du coup elles avaient aussi pour projet de présenter leurs chants à*
- 43 *l'ensemble des familles de maternelle*
- 44 *D'accord / sur le même principe que vous / en mettant en commun ?*
- 45 *Exactement / tout à fait / oui / même principe elles se rencontraient je crois que*
- 46 *c'était tous les vendredis matins et les enfants chantaient ensemble / donc les*
- 47 *chansons sont toujours apprises en classe avec la maîtresse et ensuite tous*
- 48 *ensemble on chante*
- 49 *D'accord / très bien / pour les chants est-ce que c'est chaque enseignant qui*
- 50 *choisit un ou deux chants et qui propose au reste des enseignants ou vous*
- 51 *choisissez les chants tous ensemble ?*
- 52 *Non franchement c'est les maîtresses qui disent ah ben tiens j'aimerais bien*
- 53 *présenter ce chant-là*

54 *Oui*

55 Donc on a une petite réunion / un conseil de maîtres qui fait que voilà on se met
56 d'accord et si les maîtresses sont motivées pour un chant et ben on y va on fonce

57 *D'accord*

58 Et on s'apprend mutuellement les chants dans la salle des maitres et puis ensuite
59 voilà on chante avec les élèves

60 *D'accord*

61 *Quelles sont vos raisons personnelles / donc à vous / pas forcément à vos autres*
62 *collègues de participer à ce type de projet en chant choral ? / qu'est-ce qui vous*
63 *motive en fait à vous engager dans ce projet-là ?*

64 Alors ce qui est intéressant c'est justement les échanges moi personnellement je
65 suis / pas extrêmement douée en chant mais le fait de pouvoir partager avec mes
66 collègues ben ça m'apporte énormément / là on avait quand même six chants à
67 travailler et / et ce qui fait que ces échanges-là ben toute seule je les aurais pas
68 eus

69 *Oui*

70 Et ce qui fait que c'était intéressant pour ça / en plus on a des collègues quand
71 même qui chantent extrêmement bien / juste / qui proposent des chants qui sont
72 de grande qualité / ce qui fait que ben forcément ça m'apporte

73 *Bien sûr*

74 Autant qu'aux enfants

75 *Oui*

76 Donc voilà c'était l'objectif / faut savoir qu'il y a quelques années on n'y participait
77 pas / enfin moi je n'y participais pas / mes collègues de cycle 3 non plus c'était
78 surtout le cycle 2 qui mettait en place donc cette chorale / nous on faisait autre
79 chose / on mettait en place autre chose

80 *Oui oui*

81 Et puis on s'est dit allez pour quoi pas participer / faire participer l'ensemble des
82 élèves de l'école élémentaire et voilà et c'est parti comme ça et / et on regrette
83 qu'une chose c'est que ça ne se fasse pas pour l'instant mais

84 *Oui bon ça va reprendre*

85 Oui on se dit ça

86 *Tout à l'heure vous me disiez que ça aboutissait toujours à une représentation*
87 *devant les parents ?*

88 Oui / tout à fait

89 *Est-ce que pour vous c'est important qu'il y ait cette représentation au bout de /*
90 *de ces apprentissages ?*

91 C'est important je pense pour les parents parce qu'ils sont extrêmement fiers de
92 voir leurs enfants et pour les enfants de voir tous les progrès qu'ils ont faits en
93 chant / c'est important de présenter tout / tout ce travail qui est mené parce que
94 ça leur demande énormément de concentration / de mémorisation / d'écoute
95 parce qu'il faut quand même aussi / puis de / voilà il faut suivre ce chef d'orchestre
96 qui est la maîtresse / et on chante tous ensemble et ça / ça / les enfants je trouve
97 ont une très grande écoute alors je sais pas si c'est / dans d'autres écoles / mais
98 c'est vrai que dans notre école ce sont des enfants qui sont habitués à chanter
99 et ce qui fait que d'être tous ensemble et arriver à / à porter ces chants-là c'est
100 une émulation incroyable

101 *D'accord*

102 C'est / c'est toujours un très beau projet / vraiment / un très beau projet

103 *Très bien / donc vous savez certainement que la chorale est promue en ce*
104 *moment par les directives ministérielles de Jean-Michel Blanquer*

105 Bien sûr / oui oui

106 *Donc est-ce que ce / comment dire / est-ce que le fait de faire ces projets chorale*
107 *s'inscrit vraiment dans ce cadre-là ou vous le faisiez bien avant les directives ?*

108 Non c'était avant les directives

109 *C'était avant*

110 Tout à fait / oui parce qu'en plus n'importe comment ça fait partie des
111 programmes et puis voilà

112 *Oui oui / bien sûr*

113 Sans / sans parler voilà de ces prérogatives donc puis / puis chanter avec des
114 enfants ça / ça apporte quoi / donc non non c'était / bien sûr c'est en lien
115 forcément

116 *Oui oui*

117 Mais c'était bien avant

118 *C'était déjà avant d'accord*

119 Tout à fait

120 *D'accord donc vous vous appuyez pas spécifiquement sur ces nouveaux textes ?*

121 Non pas du tout

122 *Etant donné que c'était des pratiques déjà ancrées*

123 Tout à fait / voilà

124 *D'accord / donc vous m'avez déjà un petit peu répondu sur vos motivations à / à*
125 *faire partie de ce genre de projets / pourquoi c'est important pour vous de faire*
126 *chanter les élèves ? / est-ce que vous avez des choses à rajouter ou ce que vous*
127 *m'avez dit tout à l'heure ?*

128 Non je pense que c'est tout / puis c'est vrai / c'est important de / de / d'avoir déjà
129 le groupe classe / c'est important ce / voilà c'est une unité / on est tous ensemble
130 on chante tous ensemble

131 *Oui oui*

132 Même si donc on va chanter en canon donc on va s'écouter on va se regarder
133 ben voilà et puis après cette unité aussi dans le sein de l'école élémentaire et il
134 s'avère que parfois les enfants lorsqu'ils sortent / qu'on / on / voilà quand on a

135 chanté / lorsqu'ils sont dans la cour de récréation ils vont se mettre à chanter tous
136 ensemble

137 *Ah oui*

138 C'est rigolo / c'est / c'est / on se dit ben voilà c'est un projet qu'ils portent / qu'ils
139 ont en eux et / et / ils apprécient ce projet-là / parfois on peut avoir à côté de ça
140 des élèves qui sont un peu réfractaires notamment au cycle 3 / qui peuvent dire
141 nous on a pas envie de chanter ou voilà et puis après ils se laissent porter

142 *Oui il faut un temps*

143 Voilà / parce que non c'est vrai que les chants qui sont proposés sont des chants
144 que les enfants ne connaissent pas

145 *Oui*

146 Et donc on essaie d'avoir quand même un répertoire assez varié

147 *Oui*

148 Et ce qui fait que parfois ça ne plait pas forcément / on a des chants qui sont pas
149 en français enfin

150 *Ça leur fait découvrir autre chose auquel ils n'ont pas accès peut-être dans la*
151 *sphère privée*

152 Tout à fait / mais parfois ça peut un peu les / voilà les / les brusquer les / les
153 choquer enfin pas choquer non le terme est pas bon / mais voilà ils sont un peu
154 réfractaires et puis ils rentrent dans le projet tout de même

155 *Oui / est-ce que vous avez déjà été confrontée à des parents ou des collègues*
156 *bon même si là ça m'étonnerait vu ce que vous me dites / mais qui vous faisaient*
157 *part d'une réticence par rapport à cette implication dans un projet chorale qui à*
158 *leurs yeux aurait pu être une matière peut-être moins importante qu'une autre ?*

159 Pas ça / mais moi personnellement donc voilà au début je le faisais pas enfin je
160 rentrais pas / j'étais pas rentrée dans ce projet-là

161 *Oui*

162 Parce que enfin voilà c'était le projet cycle 1 puis cycle 2 / les cycles 3 donc on /
163 on rentrait pas dans ce projet chorale même si on chantait en classe

164 *Oui*

165 On rentrait pas dans ce projet-là donc / moi j'étais réfractaire dans le sens où je
166 me sentais peut-être pas forcément compétente pour rentrer dans ce projet / et
167 puis le fait de travailler en équipe et de se dire on a des collègues avec nous / de
168 bien s'entendre aussi

169 *Bien sûr*

170 Ça fait qu'on est rentré dans ce projet-là alors / voilà moi c'était plus / et voilà moi
171 j'avais peur de pas être assez compétente pour la chorale

172 *Oui c'est pas du tout la même raison*

173 Oui voilà et ce n'était pas du tout cette raison-là

174 *Donc vous avez jamais rencontré de personne qui vous ait fait une remarque*
175 *comme ça ?*

176 Non / franchement non / non non

177 *Donc est-ce que vous pouvez maintenant me dire / me parler de vous votre*
178 *rapport à la musique ou au chant ? / est-ce que vous avez appris un instrument*
179 */ le solfège / fait du chant / pratiqué ?*

180 Pas du tout / voilà ce qui fait que je me sens souvent / voilà à pas trop savoir
181 comment faire / si je chante juste avec les enfants / et le fait de s'appuyer sur les
182 collègues je me répète mais ça me permet justement à moi de progresser et faire
183 en sorte que mes élèves progressent aussi donc c'est grâce à ce travail d'équipe
184 que / que ça peut se faire

185 *Oui*

186 Parce que dans ma classe je vais chanter forcément avec mes enfants mais peut-
187 être pas avec suffisamment de qualité donc là je sais que c'est / les chants sont
188 menés correctement / ils sont proposés / enfin les chants proposés sont de

189 qualité / variés et ce qui fait que je sais que ce qui est / ce qui est proposé tient
190 la route / vraiment

191 *D'accord donc c'est rassurant de s'appuyer sur le travail des collègues*

192 Tout à fait ça me rassure aussi

193 *Mais du coup peut-être que plus tard si vous veniez à changer d'école / je sais*
194 *pas / vous auriez gagné en assurance pour après vous / être*

195 Oui tout à fait / et / et pouvoir proposer ce genre de projet

196 *Voilà / et développer cette / cette pratique de chant choral*

197 Exactement / parce que ça apporte beaucoup /il nous arrivait l'année dernière de
198 commencer la journée en chantant

199 *Ah oui / d'accord*

200 Donc on se retrouvait par petits groupes de deux classes trois classes
201 directement le matin à 8h30 avant même de faire quoi que ce soit on disait aux
202 enfants allez on va chanter / donc y a le grand hall à l'endroit où vous êtes rentrée

203 *Oui*

204 Donc on se retrouvait là et on chantait un chant ou deux / mais ça prenait quoi
205 quinze minutes et encore

206 *Bien sûr*

207 On chantait on s'entraînait et on revenait en classe et on commençait nos
208 activités / et c'était quelque chose / vraiment un très très bon moment et on /
209 vraiment les enfants revenaient et même nous les enseignants / on revenait en
210 classe et on était bien prêtes à travailler on avait / enfin moi je trouvais que c'était
211 un super moment avec les enfants donc voilà on rentrait dans la journée / on
212 commençait notre journée en chantant / c'était très chouette / donc et voilà par
213 contre à deux ou trois classes pas plus et on faisait ça deux fois par semaines

214 *Ah oui / oui oui donc une pratique assez ancrée quand même*

215 Exactly / tout à fait / et / et ce qui fait que ça était / ça était très productif et
216 quand on s'est tous arrêté ben justement pendant le confinement / on continuait
217 avec ma collègue de / de CM1-CM2 puisqu'on travaillait ensemble à envoyer aux
218 enfants les chants et on leur disait continuez à vous entraîner

219 *D'accord / oui*

220 Donc à la maison aussi ben ils s'entraînaient

221 *Très bien*

222 Donc quand ils sont revenus après le confinement et ben on a / on a pu continuer
223 un petit peu dans nos classes bien sûr vu que pas de brassage

224 *Oui oui oui*

225 On a continué quand même de chanter / la pratique était bien là / bien ancrée

226 *Oui / oui oui / d'accord / alors moi j'ai pas de questions particulières / est-ce que*
227 *vous vous avez des choses à rajouter sur le projet ? / ou votre rapport à la*
228 *musique ou ce que vous faites en classe ? / en chant ?*

229 En chant particulièrement non / donc on continue / alors moi par contre ce que je
230 fais maintenant c'est que je propose d'autres chants aux enfants / on s'est mis
231 d'accord avec les collègues de chanter pas seulement les six chants sur lesquels
232 on avait travaillé mais sur d'autres chants et puis nous verrons donc / peut-être
233 l'année prochaine pour essayer de / de remonter ce projet / donc voilà on
234 continue quand même de chanter c'est différent mais voilà

235 *Oui*

236 On a ce souci

237 *Vous avez su vous adapter à la situation*

238 On s'adapte tout à fait et à côté de ça on propose de l'écoute musicale

239 *Oui / bien sûr*

240 Voilà / alors c'est moins / stimulant on va dire mais / mais / mais voilà le travail
241 se fait tout de même

- 242 *D'accord*
- 243 *Donc voilà*
- 244 *Bon ben parfait / merci beaucoup*
- 245 *Oui / ça vous va*
- 246 *Très bien*

| MODALITES DE L'ACTION DIDACTIQUE | Analyse du troisième entretien confirmatoire |
|--|--|
| DEVOIR 1-Rapport aux programmes, aux directives de l'institution | <i>Non c'était avant les directives (EC3 108) oui parce qu'en plus n'importe comment ça fait partie des programmes (EC3 110-111) on faisait ça deux fois par semaines (EC3 214) on se retrouvait par petits groupes de deux classes trois classes directement le matin à 8h30 (EC3 201-202)</i> |
| 2-Rapport à l'élève, ce que je lui dois dans le cadre des fonctions d'enseignant | |
| SAVOIR 1-Rapport personnel aux savoirs musicaux | <i>Pas du tout (EC3 181 – à propos de la pratique d'un instrument ou de cours suivis en musique ou chant)</i> |
| 2-posture de l'enseignant | <i>nous avons travaillé chaque chant dans la classe et ensuite on se retrouvait assez régulièrement / on va dire à peu près toutes les trois semaines afin de chanter tous ensemble / une maîtresse à chaque fois c'était une seule maîtresse donc qui menait l'ensemble du chant et on était toutes présentes bien sûr pour aider les enfants (EC3 14-18)</i> |

| | |
|---|---|
| | <p><i>puis chanter avec des enfants ça / ça apporte quoi (EC3 113-114)</i></p> <p><i>pendant le confinement / on continuait avec ma collègue de / de CM1-CM2 puisqu'on travaillait ensemble à envoyer aux enfants les chants et on leur disait continuez à vous entraîner (EC3 217-219)</i></p> |
| <p>3-enjeux d'apprentissages</p> | <p><i>l'année dernière ce que nous avons pour / projet c'était donc de rassembler l'ensemble des enfants du CP jusqu'au CM2 et de créer une grande chorale avec six chants donc en commun (EC3 9-11)</i></p> <p><i>ça leur demande énormément de concentration / de mémorisation / d'écoute (EC3 94)</i></p> <p><i>on va chanter en canon donc on va s'écouter on va se regarder ben voilà et puis après cette unité aussi dans le sein de l'école élémentaire (EC3 132-133)</i></p> <p><i>un répertoire assez varié (EC3 146)</i></p> |
| <p>POUVOIR 1-compétences perçues</p> | <p><i>ce qui est intéressant c'est justement les échanges moi personnellement je suis / pas extrêmement douée en chant mais le fait de pouvoir partager avec mes collègues ben ça m'apporte énormément (EC3 64-66)</i></p> <p><i>en plus on a des collègues quand même qui chantent extrêmement bien / juste / qui proposent des chants qui sont de grande qualité / ce qui fait que ben forcément ça m'apporte (EC3 70-72)</i></p> <p><i>moi j'étais réfractaire dans le sens où je me sentais peut-être pas forcément compétente pour rentrer dans ce projet / et puis le fait de travailler en équipe et de se dire on a des collègues avec nous (EC3 166-168)</i></p> <p><i>j'avais peur de pas être assez compétente pour la chorale (EC3 172)</i></p> |

| | |
|--|--|
| | <i>voilà ce qui fait que je me sens souvent / voilà à pas trop savoir comment faire / si je chante juste avec les enfants (EC3 181-182)</i> |
| 2-autorité | <i>parfois on peut avoir à côté de ça des élèves qui sont un peu réfractaires notamment au cycle 3 / qui peuvent dire nous on a pas envie de chanter ou voilà et puis après ils se laissent porter (EC3 139-141) parfois ça peut un peu les / voilà les / les brusquer les / les choquer enfin pas choquer non le terme est pas bon / mais voilà ils sont un peu réfractaires et puis ils rentrent dans le projet tout de même (EC3 152-154)</i> |
| VOULOIR 1-Finalités, buts | <i>L'objectif étant une représentation à la fin de l'année (EC3 13)</i> |
| 2-Valeurs | <i>d'avoir déjà le groupe classe / c'est important ce / voilà c'est une unité / on est tous ensemble on chante tous ensemble (EC3 128-130) il faut suivre ce chef d'orchestre qui est la maîtresse / et on chante tous ensemble (EC3 95-96)</i> |
| BILAN | Prédominance des valeurs morales et du vouloir : grande implication et plaisir à s'investir dans cette activité malgré une réticence initiale due à un sentiment de compétence faible . |

Annexe 7: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°4

- 1
1 *Alors / est-ce que vous pouvez me parler des activités de chant choral que vous*
2 *mettez en place en classe ? / en quoi elles consistent ? / la fréquence ? / si c'est*
3 *un travail en projet ? / qu'est-ce que vous faites ?*
- 4 *Alors on est sur / trois quarts d'heure par semaine / je fais pas que de la / c'est*
5 *trois quart d'heure de musique / je fais pas que de la chorale pendant trois quart*
6 *d'heure / je fais en général 20-25 minutes de chorale / pour l'instant on est dans*
7 *l'étude des chants*
- 8 *Oui*
- 9 *Donc c'est / l'écoute des paroles / on apprend le rythme / on fait aussi des jeux*
10 *de / ben de / de rythme au début / on tape des mains on tape des pieds / et voilà*
11 */ là j'ai testé un canon tout à l'heure*
- 12 *D'accord / ça fait partie des chants du projet le canon ?*
- 13 *Oui oui / c'est que / on fait que les chants du projet oui*
- 14 *Oui / d'accord / très bien donc à chaque fois vos séances se partagent entre une*
15 *partie chant et une partie écoute ou percussion ou ?*
- 16 *Moi je fais une écoute / qui n'a rien à voir avec la chorale*
- 17 *Oui*
- 18 *Pour la première partie et la deuxième partie c'est la chorale oui*
- 19 *D'accord / donc cette année il y a ce projet de cycle / est-ce que les années*
20 *précédentes avec votre classe vous avez fait partie d'autres projets ?*
- 21 *Oui / ben l'an dernier les cup songs là / voilà / y a 2 ans on avait fait chorale*
- 22 *Chorale tout le cycle aussi ?*
- 23 *Oui / oui oui / c'était avec l'intervenante musique là / et on avait oui si / on avait*
24 *appris sept huit chansons et on avait fait une représentation à la fin de l'année*

25 *D'accord / est-ce que c'est important pour vous qu'il y ait une représentation*
26 *finale ?*

27 *Oui*

28 *Pourquoi ? / est-ce que vous pouvez me dire pourquoi ?*

29 Pour les enfants évidemment pour / pour qu'ils soient dans le / la peau de / des
30 artistes en fait un petit peu / qu'ils voient ce que c'est parce que ce jour-là ils ont
31 un petit peu de stress et puis / voilà pour qu'ils vivent ce moment-là

32 *C'est sûr oui*

33 Pour aussi les parents / ça fait venir les parents à l'école / je trouve ça bien / et /
34 et puis les enfants ils sont fiers de montrer aussi aux parents ce qu'ils ont appris

35 *C'est certain oui ça les valorise*

36 Et puis / puis le fait d'avoir une représentation ça permet aussi de plus les motiver
37 quand ils apprennent

38 *Oui / quelles sont les raisons pour lesquelles vous participez à ce projet cette*
39 *année ? / ou donc aux projets de chorale précédents ? / qu'est-ce qui vous*
40 *pousse à vous engager dans ce type de projet ?*

41 *Donc on n'a pas une intervenante musique cette année*

42 *Oui*

43 *Donc / j'ai / j'ai voulu essayer / je voyais pas trop comment faire mon année de*
44 *musique parce que je suis pas un grand spécialiste donc j'ai pensé à la chorale*
45 *ce qui permettrait d'avoir un lien avec tous les enseignants et peut-être aborder*
46 */ je sais pas c'est plus simple / ça paraissait plus simple pour nous de / d'avoir*
47 *des chants en commun et de / de travailler ensemble*

48 *Oui il y avait un cadre défini*

49 *Oui oui / voilà de / de faire un cadre en fait / comme je sais pas faire autre chose*
50 *enfin / donc j'ai pensé à la chorale on l'a fait y a 2 ans donc tous les 2 ans c'est*
51 *pas mal*

52 *D'accord*

53 Et j'avais fait ça dans une ancienne école / ça c'était très bien passé donc

54 *D'accord / très bien / donc en ce moment les directives ministérielles sont très*
55 *axées sur les chorales scolaires / est-ce que votre pratique actuelle du chant*
56 *choral dans le cadre du projet ça résulte un peu de ces directives-là ou vous*
57 *faisiez ça avant ? / d'après ce que vous me dites*

58 Non / non c'est pas lié / c'était déjà fait / ça aurait été fait dans tous les cas

59 *Oui c'était déjà ancré dans vos pratiques / oui / très bien / donc vous m'avez dit*
60 *vos motivations à faire partie de ces projets / pourquoi vous pensez que c'est*
61 *important de faire chanter les élèves ? / pourquoi selon vous pour les élèves c'est*
62 *important qu'il y ait une chorale ?*

63 (hésitations)

64 *Qu'est-ce que ça leur apporte selon vous ?*

65 Chanter / apprendre à chanter / la musique je sais que la musique c'est important
66 / moi j'avais vu / enfin déjà ça fait partie de la culture premièrement /
67 deuxièmement j'avais vu une étude que la musique permettait d'être meilleur en
68 maths enfin voilà

69 *Ah oui d'accord*

70 Ça fait une ouverture sur le monde

71 *Bien sûr*

72 Sur toutes les matières / donc c'est / toutes les matières sont importantes et / et
73 chanter en plus ça a un petit côté convivial je trouve / puis voilà y a quand même
74 des notions de rythme / d'être ensemble / de respecter les autres / de savoir que
75 s'il y en a un qui se trompe tout le monde se trompe donc faut faire attention aux
76 autres ça / ça apprend quand même pas mal de / pas mal de choses

77 *Oui / c'est pas que la chorale en elle-même ? / y a plein de choses qui vont avec ?*
78 */ d'autres compétences ?*

79 Oui oui / toutes les compétences de musique / de chant / et / puis alors à l'époque
80 on appelait ça le vivre ensemble

81 *Oui*

82 Mais un peu de vivre ensemble aussi / faire partie d'un groupe / être à sa place /
83 si on fait / si on chante pas tous en même temps / savoir qu'à ce moment-là c'est
84 moi et que si je me trompe c'est fichu donc avoir la responsabilité de quelque
85 chose

86 *Tout à fait / donc ce projet il fait pas partie du projet d'école d'après ce que m'ont*
87 *dit vos collègues*

88 Non voilà

89 *M. XXXX m'avait laissé entendre que vous étiez un peu le / à la tête de ce projet*

90 C'est moi qui ai proposé oui

91 *Voilà / pour faire suite à ce qui se faisait en cycle 2 apparemment donc y avait*
92 *déjà*

93 Oui / c'était quand y a 2 ans oui / non ou l'an dernier je sais plus il y avait une
94 chorale cycle 2

95 *Oui*

96 Avec quelqu'un qui / qui la menait très bien / cette année ils ont pas voulu le faire
97 à cause du covid

98 *Oui*

99 Nous on le tente / bon après / c'est juste moi j'ai proposé / je n'ai pas
100 spécialement de compétences pour

101 *Oui oui*

102 Pour le mener mais comme je sais pas si y en a qui / je sais pas qui va le faire
103 en fait bon si je le fais / enfin on verra / on verra comment ça se passe

104 *D'accord très bien / après / plus personnellement est-ce que vous avez suivi une*
105 *formation musicale spécifique ? / est-ce que vous avez eu des ? / est-ce que*
106 *vous avez fait partie d'un groupe de musique ? / vous avez pris des cours ? / quel*
107 *est votre rapport personnel à la musique ?*

108 Alors quand j'étais petit / j'ai fait comme / comme tout le monde je pense le /
109 comment ça s'appelle / le solfège là

110 *Ah oui*

111 Un peu de solfège / j'ai dû faire aussi un an et demi de violon / après je me suis
112 acheté une guitare mais j'arrive pas à jouer tout seul ou très peu

113 *Oui*

114 Mais après j'écoute tout le temps de la musique quoi / à la maison

115 *D'accord*

116 Tout le temps de la musique / puis on aime bien avec mon collègue faire des
117 petits karaokés / dès qu'on peut chanter on s'amuse

118 *D'accord*

119 Donc oui j'aime ça évidemment

120 *Oui vous aimez ça oui*

121 J'aime beaucoup écouter donc je connais beaucoup de chansons / beaucoup
122 d'artistes

123 *Mais vous pratiquez pas là dans le cadre d'un groupe de musique ou de chant ?*

124 Ah non / sous la douche c'est tout

125 *D'accord (rires)*

126 Non non pas dans un groupe / non non

127 *Très bien / est-ce que vous avez des choses à rajouter par rapport à votre*
128 *pratique en classe ? / à ce que vous faites en éducation musicale ? / en chant*
129 *choral ?*

130 Et ben que c'est dur à faire de mener / mener une chorale c'est très dur / en fait
 131 il faut / il faut se lancer en fait / c'est pas facile parce qu'on est peut-être un peu
 132 sur la retenue alors qu'il faudrait être expressif pour mener une chorale

133 *Oui*

134 Enfin je pense il faudrait avoir confiance en soi et l'avoir fait / et nous on l'a pas
 135 beaucoup fait donc / ça va peut-être pas être facile de la mener / la collègue l'an
 136 dernier le faisait très bien elle bougeait beaucoup / elle / on voyait qu'elle
 137 impulsait vraiment

138 *Elle avait peut-être eu une formation elle ?*

139 Oui / ou elle voulait vraiment faire ça / si elle avait une formation je sais pas /
 140 mais voilà c'est comme tout quoi / on n'est pas assez formé donc / donc on fait
 141 comme on peut

142 *Bien sûr / je comprends / bon ben très bien / merci beaucoup*

143 Avec plaisir

| MODALITES DE L'ACTION DIDACTIQUE | Analyse du quatrième entretien confirmatoire |
|--|--|
| DEVOIR 1-Rapport aux programmes, aux directives de l'institution | <i>c'est trois quart d'heure de musique / je fais pas que de la chorale pendant trois quart d'heure / je fais en général 20-25 minutes de chorale (EC4 4-6)</i> <i>je fais une écoute / qui n'a rien à voir avec la chorale (EC4 16)</i> <i>Non / non c'est pas lié / c'était déjà fait / ça aurait été fait dans tous les cas (EC4 58 – à propos des directives ministérielles actuelles sur le chant choral)</i> <i>toutes les matières sont importantes (EC4 72)</i> |
| 2-Rapport à l'élève, ce que je lui dois dans le cadre des | |

| | |
|--|--|
| fonctions d'enseignant | |
| SAVOIR 1-Rapport personnel aux savoirs musicaux | <p><i>chanter en plus ça a un petit côté convivial je trouve (EC4 73)</i></p> <p><i>Alors quand j'étais petit / j'ai fait comme / comme tout le monde je pense le / comme ça s'appelle / le solfège là (EC4 108-109)</i></p> <p><i>j'ai dû faire aussi un an et demi de violon / après je me suis acheté une guitare mais j'arrive pas à jouer tout seul ou très peu (EC4 111-112)</i></p> <p><i>Mais après j'écoute tout le temps de la musique quoi / à la maison (EC4 114)</i></p> <p><i>Tout le temps de la musique / puis on aime bien avec mon collègue faire des petits karaokés / dès qu'on peut chanter on s'amuse (EC4 116-117)</i></p> <p><i>J'aime beaucoup écouter donc je connais beaucoup de chansons / beaucoup d'artistes (EC4 121-122)</i></p> |
| 2-posture de l'enseignant | <p><i>l'écoute des paroles / on apprend le rythme / on fait aussi des jeux de / ben de / de rythme au début / on tape des mains on tape des pieds / et voilà / là j'ai testé un canon tout à l'heure (EC4 9-11)</i></p> <p><i>j'ai pensé à la chorale ce qui permettrait d'avoir un lien avec tous les enseignants et peut-être aborder / je sais pas c'est plus simple / ça paraissait plus simple pour nous de / d'avoir des chants en commun et de / de travailler ensemble (EC4 44-47)</i></p> |
| 3-enjeux d'apprentissages | <p><i>pour qu'ils soient dans le / la peau de / des artistes en fait un petit peu / qu'ils voient ce que c'est parce que ce jour-là ils ont un petit peu de stress et puis / voilà pour qu'ils vivent ce moment-là (EC4 29-31)</i></p> <p><i>puis le fait d'avoir une représentation ça permet aussi de plus les motiver quand ils apprennent (EC4 36-37)</i></p> |

| | |
|---|--|
| | <p><i>y a quand même des notions de rythme / d'être ensemble / de respecter les autres / de savoir que s'il y en a un qui se trompe tout le monde se trompe donc faut faire attention aux autres ça / ça apprend quand même pas mal de / pas mal de choses (EC4 73-76)</i></p> |
| <p>POUVOIR 1-compétences perçues</p> | <p><i>je suis pas un grand spécialiste (EC4 44)</i> <i>comme je sais pas faire autre chose enfin / donc j'ai pensé à la chorale (EC4 49-50)</i> <i>Et ben que c'est dur à faire de mener / mener une chorale c'est très dur / en fait il faut / il faut se lancer en fait / c'est pas facile parce qu'on est peut-être un peu sur la retenue alors qu'il faudrait être expressif pour mener une chorale (EC4 130-132)</i> <i>Mais voilà c'est comme tout quoi / on n'est pas assez formé donc / donc on fait comme on peut (EC4 140-141)</i></p> |
| 2-autorité | |
| <p>VOULOIR 1-Finalités, buts</p> | <p><i>la musique je sais que la musique c'est important / moi j'avais vu / enfin déjà ça fait partie de la culture premièrement / deuxièmement j'avais vu une étude que la musique permettait d'être meilleur en maths (EC4 65-68)</i> <i>Ça fait une ouverture sur le monde (EC4 70)</i></p> |
| 2-Valeurs | <p><i>Oui oui / toutes les compétences de musique / de chant / et / puis alors à l'époque on appelait ça le vivre ensemble (EC4 79-80)</i> <i>faire partie d'un groupe / être à sa place / si on fait / si on chante pas tous en même temps / savoir qu'à ce moment-là c'est moi et que si je me trompe c'est fichu donc avoir la responsabilité de quelque chose (EC4 82-85)</i></p> |

| | |
|--------------|---|
| BILAN | Prédominance des valeurs morales et intellectuelles . L'enseignant ne se sent pas spécialement compétent mais il prend plaisir à faire de la musique, est impliqué et veut faire partager son goût de la musique à ses élèves tout en s'inscrivant dans les programmes . |
|--------------|---|

Annexe 8: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°5

- 1
1 *Alors / donc tout d'abord / est-ce que vous pouvez me parler des activités de*
2 *chant choral que vous mettez en place dans votre classe ? / ou que vous projetez*
3 *de mettre en place ou que vous avez déjà mises en place ? / donc en quoi elles*
4 *consistent ? / à quelle fréquence ? / si c'est du travail en projet ?*
- 5 Alors le projet que nous avons décidé en début d'année c'était effectivement de
6 faire une chorale de cycle sur cette / sur ce bâtiment donc cycle 3
- 7 *Oui*
- 8 Et donc de préparer / chacun dans sa classe deux chansons par classe et puis /
9 en chanter une collectivement me semble-t-il / donc pour l'instant je n'ai rien mis
10 en place / parce que / faute de temps donc comme je disais / et / sinon je comptais
11 / je compte faire ceci une fois par semaine / ben à partir de la rentrée prochaine
- 12 *D'accord*
- 13 A raison de / environ / oui trois quarts d'heure / trois quarts d'heure par semaine
14 oui
- 15 *Donc là vous n'avez pas du tout pu chanter faute de temps depuis septembre ?*
- 16 *C'est ça*
- 17 *D'accord / donc cette année vous avez ce projet avec vos collègues du cycle /*
18 *est-ce que les années précédentes vous avez fait partie d'autres projets ? / peut-*
19 *être de projets départementaux ou dans d'autres cadres ?*
- 20 Voilà / nous faisons l'année dernière partie d'un projet / pas départemental / mais
21 municipal puis qu'on avait un animateur / pas un animateur un intervenant
22 municipal qui prenait nos classes une fois par semaine à raison de trois quarts
23 d'heure par semaine / le projet c'était un projet autour des cup song / les verres
- 24 *Ah oui*
- 25 Qui devait se finaliser par un / une très grande représentation à Albi à
26 Pratgraussals avec d'autres écoles de la ville sur lesquelles il intervenait / bon
27 mais / ça était annulé forcément

28 *Oui*

29 A cause du covid / nous souhaitions reconduire ce projet cette année et / puis
30 ben / l'intervenant en question est passé à mi-temps si j'ai bien compris et / il a
31 pas / on a reconduit le projet puisqu'on voulait le terminer mais il a pas donné /
32 on nous a pas donné suite alors je sais pas si c'est lui ou si c'est le / le conseiller
33 départemental de musique qui a privilégié d'autres écoles

34 *D'accord*

35 Je pense que c'est plutôt ça

36 *Oui*

37 Voilà mais c'était un super projet l'année dernière / ça changeait des chorales
38 justement / bon le chant intervenait aussi mais

39 *Il y avait des percussions / c'était différent*

40 Voilà c'est ça

41 *Donc quelles sont les raisons qui / qui vous poussent à participer à ce projet*
42 *chorale cette année ? / qu'est-ce qui vous motive à vous engager dans ce projet ?*

43 Le fait d'avoir un projet commun sur le cycle

44 *Oui*

45 Parce ce que c'est / oui / avec les CM1 / c'est le seul / oui c'est le seul projet où
46 on fait intervenir tout le cycle 3

47 *D'accord*

48 Après en CM2 on a des projets communs / mais pas / pas le cycle

49 *Donc si ça avait un projet d'une autre nature vous y auriez adhéré aussi ?*

50 C'est-à-dire

51 *Si ça avait un projet / pas de chorale / un projet sportif par exemple ?*

52 Oui oui

53 *Ou est-ce que c'est le fait que ce soit la chorale qui vous a motivé à ?*

54 *Ah non c'est pas le fait que ce soit la chorale / c'est le fait que ce soit un projet*
55 *commun oui*

56 *D'accord*

57 *Oui effectivement oui*

58 *C'était ma question / donc / bon vous m'avez un peu répondu avant par rapport*
59 *à votre pratique en classe du chant choral jusqu'à maintenant / mais est-ce que*
60 *vous faites pratiquer parce que c'est une directive ministérielle en ce moment ? /*
61 *on appuie beaucoup sur les chorales scolaires / est-ce que vous faisiez déjà ça*
62 *avant ?*

63 *Ah oui / oui / la première année donc y a 4 ans j'ai eu des / non mais même avec*
64 *le cycle 2 / auparavant j'étais en cycle 2 je faisais aussi / et là c'était soit parce*
65 *qu'il y avait un intervenant et que / et que / oui ça me plait oui mais / quand j'ai*
66 *débarqué en CM2 oui aussi / oui parce que c'était autour de / oui j'avais pas mal*
67 *travaillé sur l'esclavage / l'esclavagisme d'ailleurs / des choses comme ça /*
68 *j'avais accès le / la chorale sur des chants gospel*

69 *D'accord*

70 *En cycle 3 c'était y a 4 ans oui*

71 *Donc c'est une pratique qui est assez ancrée dans*

72 *Mais effectivement ça fait partie des directives*

73 *Oui*

74 *Mais y a 4 ans un peu moins*

75 *Oui vous le faisiez déjà / très bien / donc vous vous appuyez pas plus*
76 *précisément sur ces directives récentes là ?*

77 *Ben non en fait / ben non puisque je le faisais déjà avant*

78 *Oui oui / tout à fait / donc est-ce qu'il y aura une représentation de chant choral*
79 *à la fin de votre projet*

80 Oui / voilà c'est normalement ce qu'on / prévoit en juin / si tout va bien

81 *Lors de la fête de l'école ?*

82 Oui / enfin non ce sera une soirée / uniquement cycle 3 / y a pas de fête de l'école

83 *D'accord*

84 On fera venir les parents effectivement mais juste nous / nos trois classes

85 *D'accord / est-ce que ça fait partie du projet d'école ce projet chant choral ?*

86 Non / il me semble pas / non

87 *C'est / c'est juste à part / c'est votre projet de cycle ?*

88 Oui voilà

89 *Très bien / alors donc maintenant que vous m'avez expliqué ce que vous faisiez*
90 *en chant choral dans votre classe / je vais vous poser des questions plus*
91 *personnelles sur votre pratique à vous / du chant choral ou de la musique*

92 *D'accord*

93 *Est-ce que vous pouvez me dire / quel est votre rapport à la musique ? / est-ce*
94 *que vous en avez pratiqué ? / est-ce que vous avez suivi des cours ou pas du*
95 *tout ?*

96 Ben non / j'en ai pas pratiqué / je n'ai jamais suivi de cours de musique à part
97 quelques / quelques stages / mais pédagogiques pour l'école donc c'est pas
98 personnel

99 *Oui oui je comprends*

100 Donc même si effectivement j'aime ça chanter oui / non j'ai jamais fait de

101 *D'accord*

102 J'ai rien fait qui avait un rapport avec la musique on va dire

103 *D'accord / pas de problème / bon ben donc vous avez répondu à la question*
104 *suivante / vous ne pratiquez pas actuellement quelconque activité ?*

105 Musicale non

106 *D'accord / est-ce que vous avez des choses à rajouter ?*

107 Non / c'était axé sur le chant choral mais effectivement à l'école on / on ne
108 demande pas que ça / en musique

109 *Non non / voilà évidemment voilà / par contre moi dans le cadre de mon mémoire*
110 *je m'intéresse qu'au chant choral*

111 Oui voilà

112 *Mais je comprends bien qu'après vous fassiez plein d'autres choses en éducation*
113 *musicale*

114 Mais c'est super dur / oui c'est super dur

115 *L'éducation musicale ou le chant choral / vous voulez dire ?*

116 Ben l'éducation musicale / pratiquer / faire pratiquer les élèves avec des / autre
117 chose que des / que la voix justement

118 *Oui oui*

119 C'est ce qui est demandé aussi

120 *Oui*

121 Le corps / les instruments justement / c'est super dur parce que la formation est
122 pas assez / je pense est pas assez / est pas assez

123 *Pas assez poussée*

124 Moi je manque de billes tout simplement

125 *Oui oui je comprends tout à fait*

126 C'est aussi des / des découvertes musicales / ça encore on peut trouver des
127 choses mais

128 *Et donc pourquoi vous pensez que c'est important tout de même de faire chanter*
129 *les élèves ensemble ? / qu'est-ce que vous y voyez comme importance derrière ?*

- 130 C'est / (hésitations)
- 131 *C'est / enfin / après vous pouvez me dire que c'est parce que c'est inscrit dans*
 132 *les programmes et que vous répondez aux directives*
- 133 Oui voilà
- 134 *Mais est-ce que vous vous y voyez d'autres choses à développer dans le cadre*
 135 *d'une chorale où on est tous ensemble ? / est-ce qu'il y a autre chose que le*
 136 *chant ?*
- 137 Alors / je pense que ça développe / que ça permet de développer l'écoute des
 138 autres parce que quand on chante il faut écouter les autres
- 139 *Oui oui*
- 140 Et / ils s'écoutent pas déjà en classe quand y a un qui parle donc / c'est pas mal
 141 / je pense que / que ça aide / parce que ce que j'ai vécu l'année précédente / ils
 142 sont arrivés à faire quelque chose d'harmonieux
- 143 *Oui oui*
- 144 Et à mon avis si on s'écoute pas / en chantant
- 145 *Oui ça n'aurait pas marché*
- 146 Et c'est pas facile / c'est super dur si on s'écoute pas
- 147 *C'est certain*
- 148 Donc ouais / améliorer l'écoute des autres puis être attentifs à la parole de l'autre
 149 on va dire / voilà
- 150 *D'accord / très bien / merci beaucoup pour vos réponses*

| MODALITES DE L'ACTION DIDACTIQUE | Analyse du cinquième entretien confirmatoire |
|---|--|
| DEVOIR | <i>donc pour l'instant je n'ai rien mis en place / parce que / faute de temps donc comme je disais / et / sinon je</i> |

| | |
|---|---|
| <p>1-Rapport aux programmes, aux directives de l'institution</p> | <p><i>comptais / je compte faire ceci une fois par semaine / ben à partir de la rentrée prochaine (EC5 9-11)</i> <i>trois quart d'heure par semaine (EC5 13)</i> <i>effectivement ça fait partie des directives (EC5 71)</i> <i>Ben non en fait / ben non puisque je le faisais déjà avant (EC5 76 – réponse vis-à-vis de l'appui sur les nouveaux textes ministériels à propos du chant choral)</i></p> |
| <p>2-Rapport à l'élève, ce que je lui dois dans le cadre des fonctions d'enseignant</p> | <p><i>c'était accès sur le chant choral mais effectivement à l'école on / on ne demande pas que ça / en musique (EC5 106-107)</i></p> |
| <p>SAVOIR 1-Rapport personnel aux savoirs musicaux</p> | <p><i>j'en ai pas pratiqué / je n'ai jamais suivi de cours de musique à part quelques / quelques stages / mais pédagogiques pour l'école (EC5 95-96)</i> <i>même si effectivement j'aime ça chanter oui (EC5 99)</i> <i>J'ai rien fait qui avait un rapport avec la musique on va dire (EC5 101)</i></p> |
| <p>2-posture de l'enseignant</p> | <p><i>faire une chorale de cycle sur cette / sur ce bâtiment donc cycle 3 (EC5 6)</i></p> |
| <p>3-enjeux d'apprentissages</p> | <p><i>préparer / chacun dans sa classe deux chansons par classe et puis / en chanter (EC5 8-9)</i> <i>c'était un projet autour des cup song (EC5 22)</i> <i>C'est aussi des / des découvertes musicales (EC5 125)</i> <i>ça permet de développer l'écoute des autres parce que quand on chante il faut écouter les autres (EC5 136-137)</i></p> |
| <p>POUVOIR 1-compétences perçues</p> | <p><i>Le corps / les instruments justement / c'est super dur parce que la formation est pas assez / je pense est pas assez (EC5 120-121)</i> <i>Moi je manque de billes tout simplement (EC5 123)</i></p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| 2-autorité | |
| VOULOIR 1-Finalités, buts | <i>Le fait d'avoir un projet commun sur le cycle (EC5 42)</i> <i>Parce ce que c'est / oui / avec les CM1 / c'est le seul /</i> <i>oui c'est le seul projet où on fait intervenir tout le cycle</i> <i>3 (EC5 44-45)</i> <i>Ah non c'est pas le fait que ce soit la chorale / c'est le</i> <i>fait que ce soit un projet commun (EC5 53-54)</i> <i>oui ça me plaît oui (EC5 64)</i> |
| 2-Valeurs | <i>ils s'écoutent pas déjà en classe quand y a un qui parle</i> <i>donc / c'est pas mal / je pense que / que ça aide</i> <i>(EC5 139-140)</i> <i>Donc ouais / améliorer l'écoute des autres puis être</i> <i>attentifs à la parole de l'autre on va dire / voilà (EC5</i> <i>148-149)</i> |
| BILAN | Pas d'appétence particulière pour le chant choral, volonté de faire un projet qui rassemble toutes les classes du cycle : grande prédominance des valeurs morales . L'enseignant exprime son manque de moyens et de compétences qu'il attribue à la formation des professeurs des écoles. |

Annexe 9: retranscription et analyse de l'entretien confirmatoire n°6

- 1 *Donc tout d'abord est-ce que vous pouvez me parler des activités de chant choral*
2 *que vous mettez en place dans votre classe / en quoi elles consistent / à quelle*
3 *fréquence vous le faites / si c'est dans le cadre d'un projet ou pas ?*
- 4 Alors par rapport au chant choral / y a / des / les conditions dans lesquelles je le
5 fais cette année sont différentes des autres années du fait des mesures
6 sanitaires / donc là c'est un peu cahotant parce que / on a / voilà on a /
7 commencé l'année en / en accentuant le travail en français et en maths surtout /
8 donc la mise en place du chant s'est faite là y a pas longtemps / on a en fait un
9 petit peu au mois de décembre et là on est en train voilà de / de pratiquer un peu
10 plus régulièrement / ça veut dire que grosso modo on chante 1 fois ou 2 fois par
11 semaine mais pas très longtemps c'est-à-dire 15 à 20 minutes ou 25 minutes ça
12 dépend
- 13 *D'accord*
- 14 C'est pas vraiment du chant choral là cette année / du coup enfin / pour le
15 moment parce qu'on / oui on chante en / en / enfin c'est du chant choral au niveau
16 de la classe mais / c'est / c'est ce que chacun doit faire dans sa classe en fait /
17 c'est pas tout à fait ce qu'on entend non plus par chant choral c'est-à-dire que
18 jusque-là on a eu travaillé à l'école à faire chanter tous les élèves de la petite
19 section jusqu'au CM2 à travers des chants qu'on avait choisis / pas forcément
20 les mêmes mais y avait forcément un chant commun et enfin / avec une
21 représentation enfin là y avait un véritable travail de chant choral
- 22 *D'accord / oui donc là vous êtes obligée de vous adapter au vu de la situation*
23 *sanitaire comme tout le monde forcément*
- 24 Oui voilà et j'en envie de dire que / enfin là c'est pas représentatif du chant choral
- 25 *Oui oui*
- 26 Enfin c'est pas ce que j'appelle
- 27 *Oui bien sûr*

28 C'est pas ce qu'on fait d'ordinaire / c'est pas ce que je faisais depuis des années
29 et des années disons

30 *Donc d'habitude ce que vous faisiez c'était que vous brassiez les classes / vous*
31 *faisiez une représentation finale / est-ce que vous pouvez m'expliquer en temps*
32 *normal en quoi ça consistait ?*

33 Oui oui oui / alors ça fait vraiment de très nombreuses années qu'à l'école Jean-
34 Jacques Rousseau on essaie de travailler chant choral c'est à dire qu'on va
35 choisir des chants par cycle et / avec deux / à peu près deux ou trois chants ou
36 enfin au moins un chant commun avec / pour tous les cycles 1 / 2 et 3 et puis
37 après mettons un ou deux chants où les cycles 2 et les cycles 3 peuvent chanter
38 ensemble et ensuite chaque cycle a ses chants et on fait des / des temps de
39 rencontre par cycle / des temps de rencontre avec toute l'école pour / pour
40 pouvoir effectivement se représenter devant les parents alors soit tout
41 simplement dans la cour de l'école mais il nous est arrivé à deux ou trois
42 occasions de louer le théâtre d'Albi ou de / d'aller à la salle de Cantepau pour
43 faire ces représentations-là

44 *Oui oui / d'accord*

45 Avec tout un travail aussi avec des intervenants qui ont pu nous accompagner
46 pour travailler la mise en espace / enfin d'autres choses pour qu'on puisse faire
47 progresser nos élèves autour du chant / mais tout ça ça avait été rendu possible
48 aussi parce qu'on avait une intervenante qui venait

49 *Oui*

50 Donc ça permettait plus facilement de faire ça et notamment quand on fait les
51 représentations on a toujours des gens pour diriger la chorale mais c'est vrai que
52 d'avoir un piano en fond sonore en live c'est quand même plus agréable

53 *Oui bien sûr / et là cette année vous ne bénéficiez pas de cette intervenante ?*

54 Alors là cette année cette intervenante en fait a pris la / a pris sa retraite juste
55 avant / en fin d'année dernière donc là cette année c'est / c'est une année où on

56 va commencer quelque chose de différent donc y a les contraintes sanitaires y a
57 le fait que cette / cette intervenante ne soit plus là

58 *D'accord*

59 Même si on est trois classes à participer au projet jazz donc à bénéficier de la
60 venue de quelqu'un de / du conservatoire cinq fois par semaine / non cinq fois
61 dans l'année

62 *Oui oui / tout à fait / est-ce qu'il y a eu des projets tels que la rentrée en chanson*
63 *ou les écoles qui chantent qui ont été mis en place sur l'école cette année ou*
64 *auparavant ?*

65 Alors cette année non c'est pas possible

66 *Oui cette année*

67 C'était infaisable

68 *C'est certain*

69 Mais oui on a / on a très très régulièrement participé / à / à ça / alors ça c'était /
70 bon y avait / ça allait / on pouvait pas mettre toutes les classes de l'école mais /
71 on / en général on essayait d'en mettre mettons deux ou trois classes tous les /
72 tous les deux on va dire / deux ou trois ans

73 *D'accord*

74 Sachant qu'on travaille beaucoup en équipe c'est-à-dire que c'est pas / voilà c'est
75 pas chaque enseignant qui fait / c'est vraiment l'idée de / d'avoir une unité de
76 travail dans le cycle pour que les élèves aient un parcours commun notamment
77 en / en / tout ce qui concerne l'artistique et on le met en place avec le / le parcours
78 / le classeur du PEAC

79 *Oui*

80 Enfin le / ce parcours d'éducation artistique et culturelle voilà

81 *D'accord / très bien / quelles sont les raisons personnelles qui vous engagent à*
82 *participer à ce genre de projet ? qu'est-ce qui motive à vous inscrire dans ce*
83 *genre de projet ? / vous personnellement ?*

84 Alors ben moi j'aime beaucoup la musique en fait / j'en ai fait / j'en ai fait depuis
85 que je suis petite alors je me sens à l'aise dans ce domaine-là / ce qui rend
86 l'enseignement plus facile parce que c'est un enseignement qui est compliqué
87 c'est comme les langues vivantes je trouve que ça fait partie des deux
88 enseignements qui demandent le plus d'énergie pour la mise en place du travail
89 des élèves / c'est / voilà il faut être / il faut avoir / on donne beaucoup aux enfants
90 quand / quand on chante avec eux / quand on leur apprend à chanter / quand on
91 fait de l'éducation musicale sans forcément apprendre / faire que du chant
92 d'ailleurs y a plein d'autres choses en / en musique et voilà donc c'est parce que
93 j'aime ça / et puis je trouve que c'est / j'ai été directrice d'école aussi et / et / je
94 trouve que la musique c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement
95 et de / de / de mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail
96 d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement / voilà on
97 travaille plein de choses / la cohésion des / des enfants dans l'école / la cohésion
98 de l'équipe enfin voilà c'est très fédérateur

99 *D'accord / très bien / donc je comprends que le chant choral c'est une pratique*
100 *qui vous tient à cœur / qui est ancrée dans les pratiques de l'école / est-ce que*
101 *vous vous appuyez plus précisément sur les directives ministérielles de Jean-*
102 *Michel Blanquer qui font la promotion des chorales scolaires en ce moment ou*
103 *vous faisiez déjà tout ça avant ? / est-ce qu'il y a un appui particulier sur ces*
104 *derniers textes officiels qui sont sortis il y a peu de temps ?*

105 Ben non puisqu'on / on fait ça depuis très longtemps / alors personnellement je /
106 je / je travaille en chant choral depuis que j'ai quasiment commencé / dans les
107 années 2000 / ça fait longtemps

108 *D'accord / donc vous m'avez dit que vous trouviez que le chant choral c'était un*
109 *objet fédérateur pour les élèves / est-ce que vous y voyez d'autres compétences*
110 */ d'autres apports qui / qui peuvent être / comment dire / d'autres apports*

111 *desquels les élèves pourraient bénéficier dans cette pratique du chant choral ?*
112 *ce que ça pourrait leur apporter ?*

113 Ben après tout l'aspect culturel qui va être apporté par les chants / le travail qui /
114 d'ouverture au monde / le fait de / d'apprendre des chants de connaître des mots
115 / le fait de chanter simplement / le fait de travailler le rythme et la mise en espace
116 par rapport à la coordination motrice c'est aussi super important / oui je vois ça

117 *D'accord / par ailleurs avez-vous déjà été confrontée à des parents ou collègues*
118 *qui vous ont fait part d'une certaine réticence vis-à-vis de votre implication en*
119 *chant choral et qui auraient pu penser que cela se ferait au détriment d'autres*
120 *disciplines ? Est-ce que vous avez été confrontée à ce genre de remarque ?*

121 Jamais

122 *D'accord*

123 Jamais

124 *Très bien / les pratiques de chant choral est-ce qu'elles font partie du projet*
125 *d'école ? / est-ce qu'il y a un volet ?*

126 Elles ont eu fait partie du projet d'école / oui / pour le / pour le dernier projet oui
127 elles y sont aussi / mais elles / elles y sont mais c'est moins prioritaire là c'était /
128 le dernier projet on l'a fait l'année dernière

129 *D'accord*

130 Jusque-là oui oui c'était souvent présent parce qu'on peut travailler d'autres
131 domaines

132 *Oui oui bien sûr / donc vous m'avez déjà un petit peu répondu tout à l'heure /*
133 *mais j'aurais voulu savoir vous quel est votre rapport personnel à la musique ? /*
134 *est-ce que vous en aviez pratiqué durant votre formation ou de façon plus*
135 *personnelle ?*

136 Ah / alors oui oui moi j'ai / j'ai / j'ai commencé le solfège quand j'avais six ou sept
137 ans et j'en ai fait jusqu'à ce que j'ai dix-huit ans et puis j'ai fait du piano pendant
138 plus de dix ans et de la clarinette également pendant six ou huit ans je me

139 rappelle plus et là j'essaie de reprendre un peu le piano mais voilà / la vie est
140 passée / j'ai des enfants et beaucoup de choses à faire dans mon travail donc /
141 mais j'adore la musique et mes enfants ont fait de la musique / enfin voilà pour
142 moi c'est quelque chose de fondamental

143 *D'accord / très bien / moi j'ai fait le tour de mes questions / donc si vous voulez*
144 *rajouter des choses par rapport à votre pratique d'éducation musicale ou au*
145 *projet de jazz / je vous écoute si vous avez quelque chose de plus à me dire /*
146 *sinon*

147 Oui / oui juste peut-être rajouter que / que c'est vrai que / enfin je sais pas ça
148 m'intéressera de voir justement ce qui en ressort dans vos rencontres avec
149 d'autres professeurs par rapport au rapport avec la / la musique mais il me
150 semble que c'est quelque chose qui est pas forcément aisée à mettre en place
151 quand on n'a pas été / un peu formé à la musique / c'est ce que je remarque
152 autour de moi des / des enseignants de l'école par exemple qui sont pas / sont
153 pas musiciens et du coup c'est difficile de / sans être forcément très bon musicien
154 / mais c'est juste quand on a / voilà quand on n'a pas été familiarisé c'est
155 compliqué et c'est comme pour moi / pour moi alors je rencontre pas de difficulté
156 en musique mais je rencontre par exemple des difficultés en arts plastiques parce
157 que ben j'ai jamais fait de peinture j'ai jamais et je trouve que c'est compliqué à /
158 voilà / quand on n'a pas la culture et on a besoin de beaucoup beaucoup pratiquer
159 pour être mis en confiance et pour oser / c'est vraiment un endroit où il faut oser
160 / c'est un endroit où on s'expose beaucoup plus que quand on fait des maths /
161 quand on fait du français

162 *Bien sûr*

163 Puisqu'on a des choses / voilà

164 *D'accord / merci beaucoup pour vos réponses*

165 Avec grand plaisir / donc pour moi c'est terminé

166 *D'accord*

| MODALITES DE L'ACTION DIDACTIQUE | Analyse du sixième entretien confirmatoire |
|--|---|
| DEVOIR 1-Rapport aux programmes, aux directives de l'institution | <p><i>on chante 1 fois ou 2 fois par semaine mais pas très longtemps c'est-à-dire 15 à 20 minutes ou 25 minutes ça dépend (EC6 10-12)</i></p> <p><i>C'est pas vraiment du chant choral là cette année / du coup enfin / pour le moment parce qu'on / oui on chante en / en / enfin c'est du chant choral au niveau de la classe mais / c'est / c'est ce que chacun doit faire dans sa classe en fait / c'est pas tout à fait ce qu'on entend non plus par chant choral (EC6 14-17)</i></p> <p><i>tout ce qui concerne l'artistique et on le met en place avec le / le parcours / le classeur du PEAC (EC6 77-78)</i></p> <p><i>je travaille en chant choral depuis que j'ai quasiment commencé / dans les années 2000 (EC6 106-107)</i></p> |
| 2-Rapport à l'élève, ce que je lui dois dans le cadre des fonctions d'enseignant | <p><i>jusque-là on a eu travaillé à l'école à faire chanter tous les élèves de la petite section jusqu'au CM2 (EC6 18-19)</i></p> <p><i>on donne beaucoup aux enfants quand / quand on chante avec eux / quand on leur apprend à chanter (EC6 89-90)</i></p> |
| SAVOIR 1-Rapport personnel aux savoirs musicaux | <p><i>Alors ben moi j'aime beaucoup la musique (EC6 84)</i></p> <p><i>j'en ai fait depuis que je suis petite (EC6 84-85)</i></p> <p><i>j'ai commencé le solfège quand j'avais six ou sept ans et j'en ai fait jusqu'à ce que j'ai dix-huit ans et puis j'ai fait du piano pendant plus de dix ans et de la clarinette également pendant six ou huit ans je me rappelle plus et là j'essaie de reprendre un peu le piano (EC6 136-139)</i></p> |

| | |
|---|---|
| <p>2-posture de l'enseignant</p> | <p><i>les conditions dans lesquelles je le fais cette année sont différentes des autres années du fait des mesures sanitaires / donc là c'est un peu cahotant parce que / on a / voilà on a / commencé l'année en / en accentuant le travail en français et en maths surtout (EC6 4-7)</i></p> <p><i>on est trois classes à participer au projet jazz donc à bénéficier de la venue de quelqu'un de / du conservatoire cinq fois par semaine / non cinq fois dans l'année (EC6 59-61)</i></p> <p><i>Sachant qu'on travaille beaucoup en équipe c'est-à-dire que c'est pas / voilà c'est pas chaque enseignant qui fait / c'est vraiment l'idée de / d'avoir une unité de travail dans le cycle pour que les élèves aient un parcours commun (EC6 74-76)</i></p> |
| <p>3-enjeux d'apprentissages</p> | <p><i>Avec tout un travail aussi avec des intervenants qui ont pu nous accompagner pour travailler la mise en espace (EC6 45-46)</i></p> |
| <p>POUVOIR 1-compétences perçues</p> | <p><i>je me sens à l'aise dans ce domaine-là / ce qui rend l'enseignement plus facile parce que c'est un enseignement qui est compliqué c'est comme les langues vivantes je trouve que ça fait partie des deux enseignements qui demandent le plus d'énergie (EC6 85-88)</i></p> <p><i>il me semble que c'est quelque chose qui est pas forcément aisée à mettre en place quand on n'a pas été / un peu formé à la musique / c'est ce que je remarque autour de moi des / des enseignants de l'école par exemple qui sont pas / sont pas musiciens et du coup c'est difficile de / sans être forcément très bon musicien / mais c'est juste quand on a / voilà</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <i>quand on n'a pas été familiarisé c'est compliqué (EC6 149-155)</i> |
| 2-autorité | <i>j'ai été directrice d'école aussi et / et / je trouve que la musique c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement et de / de / de mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement / voilà on travaille plein de choses / la cohésion des / des enfants dans l'école / la cohésion de l'équipe enfin voilà c'est très fédérateur (EC6 93-98)</i> |
| VOULOIR 1-Finalités, buts | <i>travailler la mise en espace (EC6 45-46)</i> <i>j'ai été directrice d'école aussi et / et / je trouve que la musique c'est un moyen de / de fédérer les enfants très facilement et de / de / de mettre en place aussi des règles de vie voilà y a tout un travail d'éducation morale et civique qu'on peut mettre en place parallèlement / voilà on travaille plein de choses / la cohésion des / des enfants dans l'école / la cohésion de l'équipe enfin voilà c'est très fédérateur (EC6 93-98)</i> <i>tout l'aspect culturel qui va être apporté par les chants / le travail qui / d'ouverture au monde / le fait de / d'apprendre des chants de connaître des mots / le fait de chanter simplement / le fait de travailler le rythme et la mise en espace par rapport à la coordination motrice c'est aussi super important (EC6 113-114)</i> |
| 2-Valeurs | <i>avec une représentation enfin là y avait un véritable travail de chant choral (EC6 20-21)</i> <i>tout l'aspect culturel qui va être apporté par les chants (EC6 113)</i> |

| | |
|---------------------|--|
| | <p><i>d'apprendre des chants de connaître des mots / le fait de chanter simplement / le fait de travailler le rythme et la mise en espace par rapport à la coordination motrice c'est aussi super important (EC6 113-114) pour moi c'est quelque chose de fondamental (EC6 141-142)</i></p> |
| <p>BILAN</p> | <p>Equilibre entre les trois catégories de valeurs définies par Reboul : l'enseignante évoque l'importance et la qualité d'une représentation finale (valeur esthétique), la dimension civique (valeur morale) et l'apport culturel et le développement de compétences proprement musicales (valeur intellectuelle). L'enseignante se sent compétente et souhaite partager ses connaissances et son goût pour la musique tout en restant dans le cadre institutionnel. Prédominance du pouvoir.</p> |