

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

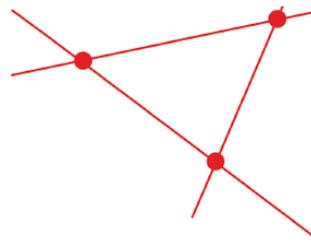
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à

le

Signature de l'étudiant.e

Remerciement

Je tiens premièrement à remercier mon encadrant monsieur Frédéric Maizières, maître de conférence, pour m'avoir guidé tout au long de cette recherche. Pour également avoir su, toujours avec bienveillance, me motiver dans les moments difficiles.

Je tiens également à remercier les cinq enseignants qui ont accepté de participer à mes entretiens, pour avoir pris le temps de m'aider et sans qui cette recherche n'aurait pas pu être possible.

Je remercie également ma famille et mes proches pour m'avoir encouragée, soutenue et supportée quand il le fallait.

Table des matières

Introduction.....	6
1. Cadre théorique.....	7
1.1 L'éducation musicale dans les textes officiels.....	7
1.2 Les pratiques enseignantes en éducation musicale.....	10
1.2.1. Les pratiques enseignantes.....	10
1.3. Des études en didactiques clinique	17
1.3.1. Des études en EPS	17
1.3.2 La transposition didactique.....	19
1.3.3 Le déjà-là	20
2. Méthodologie de recherche et recueil de données.....	22
2.1. Problématique et hypothèses	22
2.2. Présentation de l'entretien	24
2.2.1 Entretien semi-directif	24
2.2.2 Grille d'entretien	25
2.2.3 Présentation des enseignants	26
3. Analyse et traitements des données recueillies.....	29
3.1. L'enseignement de la musique lié à la pratique générale de la musique.....	29
3.1.1. Fréquence de l'enseignement musical dans la classe.....	29
3.1.2. Les exemples.....	31
3.1.3 Les œuvres enseignées.....	32
3.1.4 La préparation des séances/séquences.....	33
3.2 La formation des enseignants	35
3.2.1 La question de la compétence.....	36
3.2.2 Les difficultés dans l'enseignement de l'éducation musicale.....	39

3. 3 Une pratique de classe liée au type de pratique musicale de l'enseignant	41
3.3.1 Une diversité d'activités musicales :.....	41
3.3.2 La démarche de projet :.....	43
3.3.3 Les goûts musicaux	45
3.4 La question des valeurs.....	47
3.4.1 les valeurs des enseignants.....	47
3.4.2 L'impact de ses valeurs sur les pratiques :.....	52
Conclusion :.....	54
Bibliographie :.....	57
Annexes.....	61

Introduction

En tant que future professeur des écoles je devrai être polyvalente et de ce fait enseigner toutes les disciplines qui sont présentes dans les programmes. C'est une des missions du professeur et cela est inscrit dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹. L'éducation musicale apparaît pour la première fois comme discipline obligatoire dans les programmes depuis les lois de Jules Ferry en 1882 il sera donc par conséquent indispensable pour moi de veiller à ce que mes élèves bénéficient de son enseignement.

Ayant une pratique personnelle de la musique, notamment en conservatoire, une de mes préoccupations est de savoir comment je peux faire de cette pratique personnelle un atout pour ma pratique professionnelle. Je trouve important de me demander dans quelle mesure cela pourra influencer mes pratiques et si cela aura un impact important sur les apprentissages de mes élèves. Les apprentissages des élèves doivent être, à mon sens, une priorité pour les enseignants.

Cependant, pour observer l'effet de la pratique enseignante sur les apprentissages des élèves dans le cadre de l'éducation musicale, il me faudrait pouvoir étudier les apprentissages d'élèves ayant un enseignant musicien et ceux des élèves ayant un enseignant qui ne pratique pas la musique. Et cela avec plusieurs enseignants pour croiser les données et espérer des résultats relevant de la pratique de la musique et non par d'autres facteurs extérieurs, comme l'environnement socio-culturel des élèves ou les méthodes pédagogiques employées par l'enseignant par exemple. Cependant, ceci me semble difficilement faisable à mon échelle puisque je n'ai que quelques mois pour réaliser mon mémoire et qu'une recherche de cette envergure nécessiterait plus de temps voir même plusieurs années pour être réalisée.

¹ Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) ici la compétence P1 : maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactique.

Pour cette raison, je pense orienter ma recherche vers les pratiques des enseignants plutôt que sur les apprentissages des élèves, il s'agira donc de comprendre comment la pratique de la musique peut influencer l'enseignement musical d'un enseignant.

1. Cadre théorique

1.1 L'éducation musicale dans les textes officiels

L'éducation musicale est enseignée à tous les niveaux de l'école primaire et dans une partie du secondaire. Dès la maternelle nous la retrouvons dans le domaine 3 : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique » au cycle 1 (Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p 12) dans lequel il est mentionné qu'il s'agit pour les élèves de développer le goût des pratiques artistiques et découvrir différentes formes d'expression artistique. Le but de l'enseignement musical au cycle 1 est l'acquisition d'une culture artistique commune en vue de diminuer les inégalités socio-culturelles.

L'éducation musicale est également présente dans les programmes du cycles 2 et 3. Regroupée avec les arts visuels sous le terme d' « éducation artistique », il s'agit, au cours de ces deux cycles, de travailler deux grandes compétences, la perception et la production aux travers de trois activités, le chant et l'interprétation, l'écoute et la production. Ces programmes mentionnent également que l'enseignant doit s'appuyer sur un minimum de quatre chants et six œuvres ou extraits d'œuvre par année, d'époques et de styles différents afin de développer une curiosité et une ouverture d'esprit chez les élèves concernant la musique et l'art en général.

Au cours des cycles 2 et 3 les élèves devront développer et acquérir un certains nombres de compétences et connaissances, classées en quatre catégories : “chanter et interpréter”, “écouter, comparer, commenter”, “explorer, imaginer, créer” et enfin “échanger, partager, argumenter”. Il s’agira d’apprendre le vocabulaire nécessaire pour décrire la musique et exprimer un ressenti, un point de vue. Il s’agira également d’acquérir des compétences de savoir-être, c'est-à-dire adopter une position d’écoute, respecter les productions, les opinions et la sensibilité de leurs camarades et tenir différents rôles : chanteur, musicien, spectateur, compositeur.

Grâce à ces connaissances, en fin de cycle 3, les élèves devront maîtriser les attendus de fin de cycle suivants en éducation musicale, « Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l’expression », « Mettre en lien des caractéristiques musicales d’œuvres différentes, les nommer et les présenter en lien avec d’autres savoirs construits par les enseignements (histoire, géographie, français, sciences, etc.). », « Explorer les sons de la voix, de l’environnement immédiat et de la nature, imaginer des utilisations musicales, créer des organisations dans le temps d’un ensemble de sons sélectionnés. » et enfin « Développer sa sensibilité, son esprit critique et s’enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques. » (Ministère de L’Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020, annexe 2, pp 47 à 50)

Lié à l’éducation artistique au cycle 3 débute l’apprentissage de l’histoire des arts (Ministère de L’Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020, annexe 2, pp 51), il s’agira pour les élèves de travailler quatre grandes compétences : « Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d’art », au travers d’activités d’observation, d’écoute et de création, « Dégager d’une œuvre d’art, par l’observation ou l’écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles », « Relier des caractéristiques d’une œuvre d’art à des usages, ainsi qu’au contexte historique et culturel de sa création » et enfin « Se repérer dans un musée, un lieu d’art, un site

patrimonial » (Ministère de L'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, 2020, annexe 2, pp 52 à 54). L'étude de l'histoire des arts se fait en parallèle de l'enseignement artistique mais elle est aussi liée aux autres enseignements comme le français, l'histoire, la géographie ou encore l'éducation physique et sportive, ce qui peut permettre de mettre en place des projets interdisciplinaires autour de l'histoire des arts en y associant des études d'œuvres, des rencontres avec des professionnels et des visites dans des lieux culturels tels que les musées, les salles de spectacle ou des monuments historiques par exemple.

Afin de compléter l'enseignement des arts et de l'histoire de l'art, l'Éducation Nationale a mis en place en 2013 (Ministère de l'Éducation nationale, 2013) le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Ce PEAC regroupe l'ensemble des connaissances et compétences liées à l'éducation artistique acquises par l'élève. Il s'articule en trois axes (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p 35), les rencontres avec des œuvres, des artistes ou des lieux culturels, la pratique d'une activité artistique qui peut être individuelle ou collective, et enfin des connaissances. Il est important, quelque soit la forme sous laquelle est retranscrit le parcours, qu'il y ait un suivi dans les écoles car le PEAC doit permettre aux élèves de garder une trace de l'éducation artistique qu'ils ont reçue tout au long de leur scolarité.

Il convient de remarquer que, dans les programmes, l'éducation musicale est généralement représentée sous la forme d'un ensemble de compétences à acquérir pour les élèves. L'accent est mis sur les savoir-être et les savoir-faire que l'éducation musicale permet d'acquérir et moins sur le savoir et les connaissances spécifiques à la musique.

1.2 Les pratiques enseignantes en éducation musicale

1.2.1. Les pratiques enseignantes

La première question que l'on peut se poser est : qu'est ce qui influe sur les pratiques des enseignants en général ? Altet (2003) définit les pratiques enseignantes, en citant la définition du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) dont elle fait partie, comme « *le faire, l'agir professionnel, la mise en œuvre des actions que traduisent les manières de faire d'une personne* » (Altet, 2003, p 37), on peut donc comprendre qu'il y a autant de pratiques que de professionnels.

D'une part, il y a une pratique commune aux professionnels de l'éducation qui est certainement due à la formation similaire de ces professionnels à l'Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Et d'autre part, des pratiques diverses, influencées par les différentes expériences et les différents parcours de chacun qui ont par conséquent une forte dimension personnelle.

Il convient de supposer que ce qui forge principalement les pratiques enseignantes est, dans un premier temps, les contenus des programmes mis en place par l'Éducation Nationale, puisque ces programmes fixent les différentes disciplines à enseigner, leurs volumes horaires ainsi que les compétences et connaissances à acquérir pour chacune de ces disciplines. Ces programmes donnent également des pistes pédagogiques à mettre en œuvre en classe. Les sites comme EDUSCOL qui proposent des ressources fortement utilisées par les enseignants comme des pistes pédagogiques, peuvent aussi avoir un impact sur leurs pratiques.

Dans l'article cité précédemment Altet (2003) évoque les différentes dimensions de la pratique, notamment la dimension technique comme « les savoir-faire spécifiques et gestes professionnels de l'enseignant » et la dimension plutôt personnelle comme ce « qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité » (Altet, 2003, p 38) . Cette définition permet de poser l'hypothèse que les pratiques enseignantes sont fortement influencées par les savoir-faire de ces enseignants et par conséquent leur formation mais aussi leurs goûts et leurs intérêts puisqu'on y retrouve la notion d'implication et de motivation.

Ainsi on peut penser qu'un enseignant pratiquant un certain sport, par exemple, serait plus à même et aurait plus de motivation à enseigner ce sport plutôt qu'un autre ou que son enseignement sera différent d'un enseignant non pratiquant. On peut aussi penser qu'il n'enseignera pas ce sport dont il est en quelque sorte expert de la même manière qu'un sport qu'il ne connaît pas du tout.

1.2.2. Les pratiques enseignantes en éducation musicale, état de la recherche

Dans une étude sur la polyvalence des professeurs des écoles, Baillat et Mazaud (2002) s'intéressent à la question de l'éducation musicale. Les auteurs montrent que si les programmes demandent à tous les professeurs du premier degré d'être polyvalent, c'est-à-dire de pouvoir assurer des cours dans toutes les disciplines du programme, dans les faits cela ne se réalise pas vraiment, en particulier pour l'éducation musicale. En effet, les résultats de l'enquête montrent que cette discipline est perçue comme difficile à enseigner par beaucoup d'enseignants qui ne se sentent « *pas à l'aise* ». L'enquête montre également que l'enseignement de la discipline est souvent assuré par un autre professeur et que plus de 50 % des enseignants délèguent ou ont recours à un intervenant.

Cette étude montre donc que même si les programmes le demandent, en pratique, les enseignants ne font pas tous pour autant de l'éducation musicale dans leur classe ou ils ne la font pas eux-mêmes. Ce qui pourrait également renforcer l'idée que si un enseignant pratique la musique il devrait se sentir à l'aise avec cette discipline puisqu'elle lui est familière. Par conséquent nous pouvons faire l'hypothèse qu'il va pouvoir l'enseigner plus facilement. Il semble par ailleurs cohérent que pour un décroisement un enseignant jouant d'un instrument, chantant dans une chorale ou ayant une formation musicale assure le cours d'éducation musicale dans une classe dont l'enseignant n'aurait aucune pratique musicale.

Se pose alors la question de savoir s'il y a un lien entre la pratique personnelle de la musique et la pratique professionnelle de l'éducation musicale pour un enseignant.

Comme cela a été dit précédemment nous pouvons aisément penser que la pratique personnelle d'une activité comme le sport ou la musique a un réel impact sur la pratique enseignante. Lors des différents stages que j'ai pu effectuer dans le cadre de ma formation je n'ai pas pu observer la mise en place de séance en éducation musicale et en abordant la question avec mes maîtres de stage, qui n'avaient pas une pratique personnelle de la musique, j'ai pu constater qu'ils avaient, pour la plupart, confié l'éducation musicale à un autre enseignant qui était plus à l'aise avec la musique ou à un intervenant qui venait assurer cette discipline dans toute l'école. Ce constat aurait tendance à renforcer l'hypothèse établie précédemment. Il semble donc important de définir le rapport à la musique de l'enseignant.

Dans sa thèse, Maizières définit le rapport à la musique comme « un rapport social à la musique en même temps qu'un rapport personnel » (Maizières, 2009, p 60) qui se caractérise par l'expérience (pratiques, rencontres, fréquentation de lieux culturels dans différents cadres) et la sensibilité à la musique de l'individu, c'est-à-dire sa relation avec la musique. Il dégage deux types de rapports, le rapport personnel avec les pratiques

musicales et les goûts de chaque individu, ses savoirs et les émotions que peut lui procurer la musique, et le rapport 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).

Toutefois, les résultats de l'enquête de Maizières (2011-b) montrent qu’il n’y a pas toujours de corrélation entre la pratique professionnelle, du moins pour ce qui est des heures accordées à l’éducation musicale en classe ou pour la participation à des projets, et une pratique musicale personnelle de l’enseignant. Les pratiques dépendraient plutôt des goûts et des valeurs de l’enseignant. En effet, l’enquête montre un enseignant qui serait familier avec des musiques telles que le classique, l’opéra ou le jazz, c’est à dire des musiques dites plutôt cultivées, semblerait plus à même à participer à des projets musicaux qu’un enseignant écoutant d’autres types de musiques.

Mais il semble que ce sont surtout les « valeurs éducatives de l’enseignant » qui influenceraient ses choix.

Dans son article *Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d’enseignement : un transfert parfois complexe* (2011-a), Maizières se concentre plutôt sur le rapport au savoir musical des enseignants. Parmi les 16 enseignants qu’il a pu interviewer, certains ont une forte pratique personnelle de la musique et pourtant ne parviennent pas à transmettre leur savoir en classe. Comme dans l’article cité précédemment (Maizières, 2011-b) il semble que ce soit plus la valeur accordée à l’éducation musicale qui motive les enseignants dans leur pratique professionnelle. Et si certains enseignants musiciens accordent une place importante et régulière à l’éducation musicale dans leur temps de classe d’autres semblent accorder plus d’importance aux autres apprentissages considérés comme plus importants et fondamentaux et négliger d’autres disciplines telles que l’éducation musicale.

Il convient donc de voir qu'elles sont les valeurs qui sont rattachées à la musique. L'académie française définit la valeur comme « Ce que vaut une chose, suivant la juste estimation qu'on en peut faire. » ou encore « se dit figurément du Prix que l'on attache à une chose intellectuelle ou morale. » Nous pouvons donc en conclure que la valeur d'une chose, d'un objet semble propre à chaque individu. Il la détermine en fonction de ses expériences et de ses connaissances donc du rapport qu'il entretient avec cet objet.

Ainsi dans le cadre de l'éducation musicale nous pouvons supposer que ces valeurs vont être déterminées par le rapport à la musique de l'enseignant donc par sa pratique musicale actuelle ou antérieure, par sa formation, par son type de pratique (en groupe, seul, un instrument, du chant...), par ses goûts musicaux et également par sa fréquentation de lieux culturel en lien avec la musique.

Dans sa thèse en 2009 Maizières, en reprenant Reboul, distingue trois grandes catégories de valeur de l'éducation musicale à l'école. Nous retrouvons tout d'abord des valeurs esthétiques qui sont liées au plaisir de la musique, aux sentiments et aux sensations que l'on peut ressentir en écoutant de la musique « le plaisir de la musique peut dépendre, comme il apparaît dans la vie sociale, d'un état, d'un sentiment de bien-être attribué à l'effet des sons organisés en discours musical sur nos sens » (Maizières, 2009, p 318). Les valeurs esthétiques semblent être également liées à la volonté de faire découvrir de nouvelles musiques, de nouvelles sonorités, différentes de celles actuelles, accessibles aux élèves à travers la radio, la télévision ou internet.

La deuxième catégorie citée est celle des valeurs intellectuelles de la musique. Ici il s'agit de mettre en avant les savoirs liés à l'éducation musicale à l'école. On retrouve principalement la transmission de savoir-être et de savoir-faire nécessaires à la pratique de la musique « les enseignants citent des objectifs généraux : l'attention, la concentration, la mémoire, le développement du sens critique » (Maizières, 2009, p 321). Ce sont cependant des

compétences qui ne sont pas caractéristique de l'éducation musicale et qui peuvent être travaillées dans d'autres domaines, artistiques ou non. La mention d'activités de création plus spécifique à l'éducation musicale semble plus rare chez les enseignants « Rares sont les enseignants qui déclarent travailler spécifiquement les paramètres musicaux, ou mettre en place une véritable formation à l'écoute ou des démarches de création » (Maizières, 2009, p 321).

Enfin la dernière catégorie regroupe les valeurs morales. On y retrouve la relation à l'autre et l'aspect social de la musique. Cette valeur est liée à la pratique collective et l'inclusion de tous les élèves quelque soit leur niveau. Mais en plus des élèves l'éducation musicale permet également l'inclusion de l'enseignant dans le groupe classe puisqu'il va pratiquer avec les élèves. La notion de tolérance semble également importante « A elle seule, l'appellation de la discipline résume l'importance des valeurs morales ; on apprend avec et des autres et la musique est d'abord relation à l'autre » précise Maizières dans sa thèse (Maizières, 2009, p 327). Les valeurs morales sont aussi liées à l'éthique de l'enseignant qui considère que l'éducation musicale est une discipline qu'il a pour devoir d'enseigner, puisque c'est inscrit dans les programmes l'élève doit pouvoir en bénéficier.

C'est ce qui a été étudié dans l'article *Des compétences aux valeurs pour enseigner l'éducation musicale à l'école primaire*, (Maizières, 2015). Nous pouvons y lire que les enseignants qui font peu de musique dans leur classe semblent donc être ceux qui privilégient les autres apprentissages comme le français et les mathématiques, ces enseignants peuvent être non pratiquant mais parfois ils pratiquent eux-mêmes la musique sur leur temps personnel et regrettent de ne pas l'enseigner en classe. Ceux qui mettent en œuvre régulièrement un enseignement musical en classe semblent être des professeurs qui veulent l'enseigner « au nom d'une éthique professionnelle forte » (Maizières, 2015, p 23), ils ne veulent pas négliger une discipline dans un souci de conformité aux programmes, pour que les élèves puissent bénéficier de tous les aspects de l'éducation, et cela qu'ils soient musiciens ou non. Nous

pouvons cependant remarquer que les activités vocales restent présentes dans la majorité des cas car elles sont associées à une notion de plaisir que ce soit pour les élèves ou les enseignants. Ce sont donc davantage les activités d'écoute et en particulier celles de production qui sont délaissées par les enseignants.

L'étude de Maizières de 2013 montre qu'il se dégage principalement quatre valeurs de l'éducation musicale à l'école. Le plaisir semble être la valeur la plus motivante pour les enseignants, vient ensuite la culture, comme nous l'avons vu précédemment un des objectifs de l'éducation musicale à l'école est la construction d'une culture commune et d'une ouverture d'esprit liée à la musique et l'art. L'aspect de la découverte de nouvelles choses, différentes de leurs habitudes est également fortement lié à cette valeur. Les valeurs de connaissances et d'apprentissages semblent moins présentes dans l'enseignement musical, ou du moins plus attribuées aux activités d'écoutes. Enfin la dernière valeur que met en avant cette étude est les attitudes, les savoir-être que permet d'acquérir l'éducation musicale.

En comparaison avec le second degré (Maizières, 2018) les valeurs de plaisir et de culture, tout comme les savoir-être, semblent être privilégiées par les enseignements du premier degré. Les professeurs de collège ou lycée eux accordent plus d'importance aux enseignements et aux connaissances musicales.

1. 3. Des études en didactiques clinique

1. 3.1. Des études en EPS

Il y a malheureusement très peu de recherches faites sur la relation entre pratiques professionnelles et pratiques personnelles en éducation musicale, cependant il est possible de trouver quelques études sur ce sujet en EPS (éducation physique et sportive). Dans l'enquête que Buznic-Bourgeacq et Terrisse (2013) mènent, les chercheurs observent trois professeurs d'EPS débutants sur différentes APSA (Activité Physique Sportive et Artistique) pour lesquelles ils ont, pour certains, une pratique experte et pour d'autres non. Les chercheurs ont pu observer plusieurs séances mises en place par ces professeurs et ont pu tirer certaines conclusions.

Dans le cadre de l'EPS il y aurait bien une influence de l'expérience sur les pratiques d'enseignement des professeurs mais ici c'est la « position d'enseignant » qui influe le plus sur les pratiques, certains se sentent plus "entraîneur" d'autres "animateur" (Buznic-Bourgeacq et Terisse, 2013, p 25). Il semble donc que dans le cadre de l'EPS la pratique personnelle à un impact sur la position que veulent adopter les enseignants face aux élèves et leurs intentions pédagogiques et donc qu'elle agit sur leur pratique.

Toutefois, ce que je cherche à comprendre c'est comment les enseignants musiciens, qui ont fait le choix de pratiquer régulièrement l'Éducation musicale en classe, mobilisent leurs connaissances pour construire leurs séquences et séances. Il me faudrait donc étudier les pratiques pédagogiques des enseignants du premier degré, qui enseignent l'éducation musicale et qui sont eux-mêmes musiciens.

La question de recherche à laquelle j'en arrive aujourd'hui est « comment un enseignant du premier degré réinvestit, en classe, ses connaissances personnelles en éducation musicale ? »

Tel qu'évoqué précédemment, peu de recherches ont été faites dans ce domaine en Éducation musicale, on trouve cependant quelques études en EPS. Nous pouvons citer par exemple l'étude de Touboul, Carnus et Terrise (2011) . Les auteurs étudient les pratiques de deux professeurs d'EPS, l'un peu expérimenté mais ayant une pratique de la savate boxe française et l'autre professeur expérimenté mais sans expérience dans ce sport.

Les résultats de l'étude montrent une différence dans les savoirs qui sont enseignés, le professeur n'ayant pas d'expérience dans le sport enseigné « procède d'une conversion didactique de son expérience d'enseignement» c'est à dire qu'il se sert de son expérience d'enseignant pour transformer les instructions officielles dans le but d'élaborer des situations d'apprentissages pour les élèves. Quand le professeur pratiquant le sport enseigné « procède de son expertise de la savate boxe française » (Touboul, Carnus, Terrise, 2011, p 46) pour concevoir ces situations, le professeur non pratiquant passe plus par l'utilisation de support et par des procédures verbales alors que le professeur pratiquant engage plus son corps et passe par des démonstrations pour transmettre les savoirs. La différence semble donc se faire au niveau de la transposition didactique.

1.3.2 La transposition didactique

Chevallard définit la transposition didactique, dans son ouvrage *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (Colomb, 1986, p 89) comme « Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement ». Il introduit les notions de système didactique, constitué de l'enseignant, des élèves et du savoir, et de relation didactique qui relie ses trois éléments entre eux. Il explique qu'il y a souvent une forte distance entre le savoir savant et le savoir enseigné. On peut en déduire qu'un enseignant ayant une pratique personnelle de la musique forte avec peut être une formation en école de musique ou en conservatoire aurait, semble-t-il, plus de savoir savant à mobiliser qu'un enseignant qui n'aura pas cette pratique experte de la musique. Les savoirs enseignés entre l'enseignant expert et non expert peuvent par conséquent différer.

Tout comme Chevallard, Jonathan donne une définition de la transposition didactique dans son article *La transposition didactique en question : pratique et traduction* (2004). Sa définition est la suivante : « une réalité complexe liée à des activités et à des enjeux scientifiques (c'est le savoir savant) est transposée en une autre réalité liée elle aussi à une activité et à des enjeux, à savoir l'enseignement (c'est le savoir enseigné) » (p 32) C'est-à-dire que le savoir enseigné est remodelé par la transposition didactique mais il doit toujours rester cohérent par rapport au savoir savant même s'il peut sembler très différent. Un professeur ayant de fortes connaissances doit avoir plus de facilité à adapter le savoir enseigné en fonction du public concerné car il a une maîtrise plus importante du savoir.

Cependant Jonathan explique que la transposition didactique consiste en une « remise en forme du savoir » et que par conséquent des professeurs ayant un rapport particulier avec ce savoir peuvent ne pas vouloir l'adapter à leurs élèves, pour ne pas modifier ce savoir, « trahir ses connaissances ». Comment un professeur étant attaché à un savoir va-t-il faire pour le modifier et le rendre enseignable et accessible aux élèves tout en le gardant le plus proche

du savoir savant de départ ?

La transmission du savoir à l'école s'articule autour de trois points (Buznic-Bourgeacq, 2008), la contingence, qui est l'incertitude sur la façon dont les élèves vont recevoir et comprendre l'enseignement, le sujet censé savoir, puisque de part son statut l'enseignant à une « position symbolique à assumer », il doit supposément maîtriser tous les savoirs enseignés aux élèves, c'est une position que lui donne son statut d'enseignant mais c'est une position qui est hypothétique, supposée. Enfin le troisième point autour duquel s'articule le savoir à l'école est « l'impossible à atteindre », qui est la maîtrise complète des savoirs par les élèves, cette maîtrise étant l'objectif de tout enseignement.

Comme nous l'avons vu précédemment avec un enseignant expert et pratiquant le problème du sujet censé savoir ne se pose pas, cependant il peut y avoir une certaine forme de frustration face à la contingence et l'impossible à atteindre. L'enseignant va peut-être vouloir garder la maîtrise du sujet et adopter une démarche déductive en donnant lui-même le savoir aux élèves ce qui va donc influencer sur la construction de ses séquences et séances.

1.3.3 Le déjà-là

Le « déjà-là » de l'enseignant peut être défini par trois aspects (Buznic Bourgeacq, 2008), l'expérience que l'enseignant a avec la discipline en question, s'il l'a déjà pratiquée et à quel niveau, expert ou amateur. Il peut être défini par la conception qu'à l'enseignant de la discipline que Buznic, Terrisse et Lestel expliquent dans le cas de l'ESP comme « la manière dont [l'enseignant] formalise chaque APSA, sa logique interne, ses principaux savoirs, leur articulation, leur hiérarchisation » (p 81). Et enfin la conception qu'a l'enseignant de l'enseignement de la discipline, ce qu'il pense indispensable à transmettre aux élèves. C'est ce déjà-là décisionnel qui influence sur les choix de l'enseignant.

Ce déjà-là décisionnel est donc composé de trois branches (Carnus, 2015, p 4), Le « déjà-là expérientiel », l'histoire et l'expérience de l'enseignant dans la discipline (Loizon 2004 en référence à Terrisse 1994), que l'on peut assimiler à la pratique et donc celui qui va particulièrement nous intéresser dans cette étude. Le « déjà-là conceptuel », la conception qu'a l'enseignant de la discipline et les valeurs qu'il lui attribue, l'importance qu'a pour lui la pratique de la musique. Enfin le déjà-là décisionnel se caractérise par le "déjà-là intentionnel" qui fait référence aux intentions éducatives et didactiques de l'enseignant (Loizon, Margnes, Terrisse, 2008), ce qu'il pense que la musique peut apporter aux élèves et qui va déterminer ses choix en termes de supports et d'activités. Ces trois branches vont agir les unes sur les autres et vont donc déterminer les pratiques enseignantes.

Ce déjà-là influence donc considérablement le rapport au savoir de l'enseignant et a un impact sur ces choix d'apprentissages et d'activités (Loizon, 2009). Il convient donc de penser que les pratiques d'enseignements et le type d'activité proposées en classe diffèrent chez les enseignants en fonction de ce déjà-là. De ce fait si des enseignants ont des conceptions et des expériences similaires de la musique, leurs déjà-là devrait lui aussi être similaire et donc leurs pratiques devraient également se ressembler.

2. Méthodologie de recherche et recueil de données

2.1. Problématique et hypothèses

La problématique de cette recherche est donc : en quoi la pratique musicale du professeur des écoles va-t-elle déterminer son enseignement de l'éducation musicale en classe ? Pour répondre à cette question nous pouvons émettre plusieurs hypothèses.

Tout d'abord, nous allons explorer les hypothèses liées à la pratique générale de la musique.

Comme nous avons pu le voir précédemment, il semble plus probable qu'un enseignant expert s'appuie sur des exemples qu'il réalise lui-même en classe plutôt que sur des fichiers audio pour certaines activités, comme le chant, puisqu'il serait plus à l'aise avec cette discipline. Étant musicien cela serait plus naturel pour lui de chanter, par exemple, pour montrer à ces élèves plutôt que d'utiliser un enregistrement.

De même, si les activités de chant ou d'écoute sont réalisées, en grande majorité, dans toutes les classes, il est possible qu'un enseignant musicien donne la même importance aux activités de production ou d'exploration qui semblent intimider les enseignants non expert.

Un enseignant musicien peut également avoir, de part son expérience et ses connaissances, plus de facilité à proposer des activités diverses à ces élèves. En effet sa maîtrise de la discipline lui permettrait de créer et d'imaginer diverses activités plus facilement qu'un enseignant non musicien.

De plus sa maîtrise des savoirs musicaux lui permettrait de ne pas passer trop de temps dans la préparation de ses séances, on peut imaginer que l'enseignant n'aura pas besoin de chercher des mots de vocabulaire qu'il

connaîtra déjà et qu'un faible nombre d'écoute lui permettra de relever les éléments importants d'une œuvre. D'autre part, la pratique de la musique lui aura permis de rencontrer de nombreuses œuvres diverses, il passera donc moins de temps à la recherche d'une œuvre intéressante pour le chant ou l'écoute.

Nous pouvons également faire des hypothèses sur les enseignements qui différeraient en fonction de la nature de la pratique de l'enseignant ou de ses goûts musicaux.

Nous pouvons supposer de ce fait qu'un enseignant ayant une formation en conservatoire ou en école de musique accorderait plus de valeur au savoir et aux connaissances musicales qu'un enseignant autodidacte qui lui accorderait plus de valeur au plaisir de faire de la musique et à l'aspect culturel. La formation en conservatoire comprenant des aspects théoriques obligatoires comme le solfège qui ne sont pas toujours maîtrisés par les musiciens autodidactes qui auront appris la musique par envie.

De la même manière l'enseignant autodidacte aura plus de facilité à laisser les élèves explorer lors des activités d'exploration, de production ou d'interprétation sonore tandis qu'un enseignant issu du conservatoire ou d'une école de musique aura une attitude et une posture plus guidée envers ses élèves résultant de la formation plus cloisonnée qu'il aura reçue.

Il semblerait que les enseignants mettent plus fréquemment en place des activités qui se rapprochent de leur pratique personnelle, puisqu'ils seraient plus motivés et plus investis dans ce type d'activités. Ainsi un enseignant avec une pratique du chant s'appuiera majoritairement sur des activités chantées tandis qu'un enseignant instrumentaliste s'appuiera souvent sur de l'écoute et de la production pour son enseignement musical.

De même, les goûts musicaux semblent influencer la pratique. L'écoute de musique dites savantes (Maizières, 2009) semble inciter les enseignants à participer à plus de projets en lien avec la musique (Maizières, 2011-b), ainsi nous pourrions vérifier aux cours de ces entretiens si les pratiques diffèrent en

fonction des préférences musicales des enseignants. De plus il semble qu'un enseignant ayant joué en école de musique soit plus enclin à participer à des projets avec une finalité comme un concert, un spectacle puisque c'est le fonctionnement de ces structures.

2.2. Présentation de l'entretien

2.2.1 Entretien semi-directif

Pour pouvoir observer les effets des pratiques personnelles sur les pratiques professionnelles, il pourrait être pertinent de faire des entretiens avec des enseignants musiciens qui aborderaient leurs ressentis, leurs conceptions de l'éducation musicale, ainsi que leurs connaissances sur la discipline et la valeur (Maizières, 2011) qu'ils y accordent. L'entretien semi-directif qui se situe entre l'entretien directif et non-directif (Vilatte, 2007), semble être le plus pertinent pour répondre à la problématique posée. Comme l'explique Vilatte en 2007 pour ce type d'entretien il est important d'avoir une liste de question à poser à l'interviewé qui ne seront pas forcément posées dans un ordre précis puisqu'il s'agira de le laisser s'exprimer selon "la logique qui lui convient" (Vilatte, 2007, p 8) et de simplement le guider dans son discours pour avoir les informations souhaitées et ne seront posées que les questions dont les réponses n'ont pas été données spontanément par l'interviewé.

Pour le choix des enseignants puisque certaines hypothèses mettent en évidence une différence de pratique professionnelle en fonction du type de pratique musicale il semble indispensable d'interviewer des enseignants ayant différentes pratiques, une pratique du chant et une pratique instrumentale ainsi qu'une pratique encadrée par une formation et une pratique autodidacte.

Pour étudier l'influence des pratiques personnelles sur les pratiques enseignantes, il s'agira d'abord de connaître « déjà-là » (Loizon, 2004, cite Carnus, 2001) des enseignants interrogés. Ce « déjà-là » est ce que sait déjà l'enseignant au moment de l'entretien. Il serait intéressant de prendre connaissance des préparations des séances car la pratique enseignante repose sur cette préparation (Buznic-Bourgeacq, 2008). Préparation qui repose elle-même sur les intentions didactiques (Brousseau, 1886) de l'enseignant qui peuvent différer selon les expériences personnelles de celui-ci.

2.2.2 Grille d'entretien ²

L'entretien se déroulera en deux parties, la première se centrera autour de la pratique de classe avec la question générale "Pouvez-vous me parler de l'éducation musicale dans votre classe ?", cette question nous permettra de connaître la pratique déclarée de l'enseignant, quels types d'activités sont réalisées en classe et à quelle fréquence. Il s'agira de connaître la vision qu'a l'enseignant de l'éducation musicale à l'école, d'expliquer ses choix et d'explicitier ce que selon lui la musique à l'école peut apporter aux élèves et pourquoi il est important d'en faire.

La seconde partie s'attardera sur le rapport à la musique de l'enseignant et sa pratique personnelle. Nous avons émis des hypothèses qui avaient pour variable le type de pratique de l'enseignant, il s'agira donc ici d'appréhender son expérience musicale et la ou les valeurs qu'il accorde à la musique. Nous pourrons alors connaître sa formation, la nature de sa pratique et son intensité. Il faudra également questionner l'enseignant sur ces goûts musicaux et son rapport quotidien avec la musique (écoute, sortie musicale).

Enfin pour faire émerger les valeurs que donne l'enseignant à la

² Annexe 1

musique nous lui demanderons d'expliciter ce que représente la musique à ses yeux et quelle importance elle peut avoir.

Une fois les entretiens terminés nous pourrons confronter les réponses des enseignants entre elles et ainsi mettre en lien la pratique personnelle de la musique et professionnelle de classe.

2.2.3 Présentation des enseignants

Cinq enseignants dans le premier degré ont participé aux entretiens, ces enseignants ont tous suivi une formation musicale, autodidacte ou en école de musique. Ils pratiquent ou ont pratiqué antérieurement la musique. Leurs expériences sont donc différentes. Nous avons veillé à interviewer des enseignants avec des pratiques de différentes natures et de différentes intensités (forte ou faible). Les entretiens ont été réalisés par visioconférence. Pour préserver l'anonymat des enseignants, nous leur donnons des prénoms d'emprunt.

L'enseignante 1, que nous appelons Élodie, a eu une forte pratique de la musique dans sa jeunesse dans un conservatoire, elle a pratiqué plusieurs instruments tels que le piano et la flûte à bec avec une formation de solfège au conservatoire. Cette enseignante a également intégré une chorale pour adulte dont elle fait toujours partie. C'est une enseignante qui a une écoute de la musique assez variée allant du classique à la salsa et aux musiques des années 60, elle indique qu'elle accorde une forte importance à la voix dans ce qu'elle écoute.

L'enseignant 2, que nous appelons Amélie, a également pratiqué la trompette ainsi que le piano. Mais son rapport à la musique en tant qu'adulte est plutôt marqué par son activité d'entraîneuse de patinage artistique. De plus, son conjoint est intermittent du spectacle et Amélie s'engage dans de nombreux festivals et associations de musique en tant que bénévole. Amélie a donc un rapport à la musique qui passe beaucoup par l'expression corporelle et par le côté social. Pour elle la musique est un instrument de rencontre, elle explique aussi que son expérience en conservatoire ne lui a pas laissé de bon souvenir à cause de l'exigence et de la sévérité de l'enseignement .

Le troisième enseignant interrogé est appelé Tristan. Il a une pratique importante de la musique puisqu'il a voulu en faire son métier. Joueur de cor depuis l'âge de 6 ans, il a toujours été inscrit dans un conservatoire et a pu participer à de nombreux projets, faire partie de plusieurs ensembles et orchestres en plus de sa pratique dans une chorale. Il a validé son cycle trois en cor et en solfège pour ensuite entrer en DEM (diplôme d'étude musicale) avec la volonté de passer le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) d'éducation musicale. Parallèlement au DEM qu'il n'a pas pu obtenir, Tristan a validé une licence en musicologie. Pour cet enseignant la musique est un moyen d'expression très important, il parle *d'exutoire* et il porte une grande attention à l'histoire de la musique et le bagage culturel qu'il porte.

L'enseignant 4, appelée dans ce mémoire Sarah a une pratique de la musique plus tardive que les autres. Elle a commencé à l'université en intégrant la chorale des étudiants de musicologie. Très portée sur les arts, cette enseignante fait partie d'une troupe de théâtre qui mêle théâtre, musique et danse. Elle pratique également la musique grâce à son conjoint qui est passionné et qui compose régulièrement les morceaux dans lesquels l'enseignante est souvent amenée à chanter. Elle voit la musique comme un moyen de création et d'expression et également comme un outil de partage.

Enfin l'enseignant 5, nommé ici Alexis se dit aussi passionné de musique. Il l'a apprise en autodidacte avec un ami à lui étant enfant. Il joue de plusieurs instruments dont la guitare, il a fait partie de plusieurs groupes de musique et compose aussi beaucoup. Il aurait souhaité devenir professionnel mais il a préféré prendre une autre voie. Pour cet enseignant, la musique est un objet d'enseignement qui permet de développer la créativité et l'expression. Il explique que pour lui la musique est *un engagement* et ne comprend pas que l'on puisse le mettre de côté dans sa classe.

3. Analyse et traitements des données recueillies

3.1. L'enseignement de la musique lié à la pratique générale de la musique

3.1.1. Fréquence de l'enseignement musical dans la classe

Tout d'abord nous allons analyser de façon générale l'enseignement de l'éducation musicale dans les classes de ces 5 enseignants.

Sur les 5 enseignants interviewés seulement deux ont indiqué que la musique était ce qui *passait à la trappe* dans leur classe s'ils avaient pris du retard dans leur journée. Il s'agit d'Élodie et d'Amélie qui ont une pratique actuelle de la musique plutôt légère comparée aux autres enseignants, ce sont également des enseignantes qui semblent ne pas réellement se considérer comme musiciennes malgré leur formation en conservatoire et la pratique d'instruments ou de chant. Nous pouvons observer une séparation, une mise à distance entre leur métier d'enseignant et leur pratique musicale, elles semblent ne pas vouloir faire le lien entre ces pratiques.

Les deux enseignantes expriment une difficulté dans la mise en place d'activités musicales, elles se rendent compte qu'elles sont censées *savoir comment faire* (Élodie) puisqu'elles ont suivi une formation musicale. De ce fait, elles ressentent une forme de pression et une peur de *ne pas bien faire*, comme l'exprime Élodie, qui les bloquent dans l'enseignement de cette discipline. Cela pourrait s'expliquer par l'enseignement qu'elles ont suivi au

conservatoire qui est très académique. Une fois sortie de ce cadre les enseignantes se retrouvent perdues et ont du mal à se considérer comme musiciennes, *moi il me faut une partition il me faut quelqu'un qui tape le rythme* explique Amélie. Elles n'ont donc visiblement pas confiance en leurs compétences et pensent ne pas être à la hauteur de ce qui leur est demandé en tant qu'enseignantes.

Les autres enseignants déclarent faire régulièrement de la musique dans leur classe et accordent une grande importance à cela.

Alexis explique à ce propos que son mémoire professionnel a été motivé par la lecture d'un article qui constate qu'en 1995 près d'un tiers des enseignants ne faisaient pas de musique dans leur classe. Il voit l'enseignement de l'éducation musicale comme un engagement : *je me sens obligé d'en faire pour les enfants parce que je trouve ça inadmissible que la musique ne soit pas enseignée*, ce qui traduit une forte éthique professionnelle. Pour ce faire, il déclare qu'il a programmé sur son emploi du temps l'éducation musicale en début de matinée pour être certain d'avoir le temps d'en faire avec ses élèves et pour ne pas être tenté de le laisser de côté au profit d'autres enseignements.

Sarah, enseignante de maternelle, explique que la musique est présente quotidiennement dans sa classe dans des activités à but musical mais aussi dans d'autres contextes d'apprentissages, en langue par exemple.

Enfin, Tristan qui est en poste fractionné déclare qu'il a choisi de faire la musique dans toutes ses classes, donc quatre fois par semaine dans quatre classes différentes.

Nous pouvons donc remarquer dans un premier temps que malgré la pratique personnelle de la musique, les enseignements n'enseignent pas systématiquement l'éducation musicale dans leur classe. Ces résultats ne sont pas sans rappeler ceux des études de Maizières (2009 et 2015) dans lesquelles nous pouvons comprendre que la forte pratique musicale en classe

serait plutôt liée à une éthique forte comme le déclare Alexis et la faible pratique musicale serait liée soit à un manque de compétence des enseignants soit à une trop forte contrainte liée à l'école ou la classe comme le matériel ou le temps, que l'on retrouve chez Élodie et Amélie qui n'ont pas confiance en leur compétences musicales.

3.1.2. Les exemples

Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants musiciens chantent les exemples eux-mêmes en classe plutôt que de s'appuyer sur des supports audio.

Il semble que tous les enseignants sont à l'aise avec le fait de donner les exemples eux même en classe mise à part Amélie qui explique qu'elle n'est *pas à l'aise* avec sa voix et qu'elle n'ose pas chanter de ce fait nous pourrions penser qu'elle utilise des supports audios pour les activités de chant mais elle dit préférer ne pas se concentrer sur le chant dans son enseignement : *je fais peu de chant choral car je ne suis pas très à l'aise avec ça.*

Pour les autres enseignants, ils pointent tous l'importance de montrer directement aux élèves. Tous semblent donc chanter eux-mêmes lors d'activités de chant, en particulier lors de phase d'apprentissage qu'ils aient une formation de chanteur ou pas. Les enseignants semblent pratiquer souvent une alternance entre l'utilisation d'un support audio pour découvrir le morceau, l'exemple de l'enseignant pour l'apprentissage et un retour au support audio pour l'entraînement.

Certains, quand ils le peuvent, déclarent essayer de confronter et de familiariser les élèves à de vrais instruments qu'ils apportent en classe ou qui sont apportés par des intervenants, par exemple, Tristan qui pratique le cor, la guitare et un peu de clarinette apportent ses propres instruments. Certains,

comme Élodie, ont également émis le souhait d'accompagner les élèves à la guitare ou au piano lors d'activités de chant car ils pensent que cela motiverait et ferait plaisir aux élèves de voir l'enseignant participer à l'activité musicale, cependant l'idée a finalement été abandonnée car l'école a décidé de travailler avec un intervenant, ou comme Alexis qui joue souvent de la guitare pour accompagner ses élèves.

3.1.3 Les œuvres enseignées

En ce qui concerne les œuvres données à écouter, les entretiens n'ont pas permis de montrer un lien entre la pratique de la musique et les supports utilisés en classe. En effet nous retrouvons des œuvres utilisées plutôt couramment dans les classes comme *Pierre et le Loup* de Sergueï Prokofiev ou *Le Carnaval des animaux* de Camille Saint Saëns. Les enseignants déclarent utiliser principalement des supports conseillés par des plateformes comme EDUSCOL ou étudiés lors de formation à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) ou en animation pédagogique. Ceci peut nous laisser penser que les supports sont choisis en fonction de l'intention pédagogique des enseignants. Par exemple Tristan explique utiliser *Pierre et le Loup* pour la reconnaissance des instruments et Amélie, qui cherche à travailler les émotions avec ses élèves, déclare utiliser beaucoup de musiques de films et de musiques classiques. Enfin Alexis qui souhaite faire travailler la créativité explique choisir pour les activités d'écoute et d'analyse des morceaux de style très divers.

On retrouve cependant une majorité d'œuvre dites classiques, Alexis explique utiliser des supports de Jean-François Zygel et de l'Orchestre Philharmonique de Radio France pour travailler l'analyse avec ses élèves, Amélie déclare dans ses écoutes utiliser des auteurs qu'elle appelle *classiques*,

en général j'aime beaucoup les trucs genre Tiersen, Satie et les compositeurs classiques genre....tout ce qu'il y a de musique classique. (Amélie) Ce qui fait écho à l'étude de Maizières de 2015 qui montre que les œuvres utilisées en classe sont le plus souvent des œuvres de musique classique ou « savante » (Maizières, 2009) car les enseignants considèrent que les élèves y ont moins accès et veulent leur faire découvrir. C'est ce que déclare Tristan, *je trouve ça intéressant de leur faire écouter de nouveau trucs par exemple le jazz c'est pas forcément un truc qu'ils vont écouter à la maison, on peut également relever une dévalorisation des musiques actuelles que pourraient écouter les élèves quand on voit tout les trucs qu'ils écoutent maintenant que je n'aime pas du tout je trouve ça bien qu'on leur ouvre de nouveaux horizons musicaux* (Tristan). Ce choix d'œuvre semble donc être fait dans l'objectif d'apporter aux élèves une culture musicale plus développée.

3.1.4 La préparation des séances/séquences

Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants musiciens ne consacraient pas beaucoup de temps à la préparation de leurs séances. Nous avons pu constater qu'effectivement peu de temps était consacré à la préparation mais pas nécessairement en fonction de leurs pratiques.

L'hypothèse a pu être vérifiée pour Tristan et Alexis. En effet Tristan se sert énormément de ses connaissances pour créer ses activités musicales et admet avoir des facilités grâce à sa pratique : *comme je connais bien la musique j'ai pas besoin de beaucoup me renseigner sur les écoutes et les chants, la séquence sur Pierre et le Loup j'ai dû la monter en 30/45 min.* Il dit également réutiliser des morceaux qu'il a pu étudier au conservatoire pour sa classe: *le projet jazz je leur fais écouter quelques morceaux, comme j'ai fait du jazz je connais pas mal de standard, je pioche dans ce que je connais.*

Pour les autres enseignants il semble que s'ils ne déclarent prendre que peu de temps pour la préparation de séquence d'éducation musicale c'est grâce à leur ancienneté. Ils réutilisent des activités qu'ils ont déjà faites les années précédentes, qu'ils ont apprises lors de formation ou grâce aux différents partenariats avec des intervenants et des écoles de musique : *j'ai cherché beaucoup au début des choses que je trouvais pertinentes qu'on pouvait réinvestir dans des créations derrière donc maintenant j'ai un petit répertoire*, déclare Amélie.

Mais certains regrettent ne pas y passer plus de temps pour élaborer des projets ou créer des activités différentes : *au fond de moi je sais que j'aurais pu monter des séquences très intéressantes si j'y avais passé du temps mais ça prend beaucoup de temps*, explique Élodie.

Il semble donc que la pratique puisse être un atout pour la préparation des séances, ils connaissent un grand nombre d'œuvres, ils arrivent à repérer rapidement les éléments importants de ces œuvres, cependant certains enseignants préfèrent ne pas prendre du temps pour préparer leurs séances d'éducation musicale et privilégient la préparation d'autres disciplines.

On retrouve ici le « conflit de priorité » qu'a soulevé l'étude de Maizières (2015). En effet les enseignants montrent tous une envie de faire de l'éducation musicale en classe car cela est indispensable pour eux et ils reconnaissent l'importance que cela peut avoir pour les élèves *je pense qu'au niveau du cerveau surtout quand on est petit pour le développement cérébral je pense que c'est super important et je pense que ça ouvre des sphères qu'on active pas forcément ailleurs et je crois que c'est vraiment une bonne chose* déclare Élodie. Quand on pose la question de ce que l'éducation musicale peut apporter aux élèves Amélie répond *ça peut leur apporter une ouverture sur tout ce qu'on peut faire dans le monde, pour moi l'école elle doit permettre d'ouvrir toutes les portes possibles donc c'est une porte à ouvrir et qu'il ne faut pas laisser de côté*. On voit donc que les enseignants ont la volonté de faire de

l'éducation musicale dans leur classe mais ils déclarent souvent donner la priorité à d'autres disciplines et cela à contre cœur *une fois que tu avais fait ton cahier journal pour la semaine et que tu avais tes documents de prêt ah oui mais il faut faire la musique. Donc c'est un peu un regret mais c'est vrai que c'était quasiment toujours ça* déclare Élodie. Ces enseignantes se disent que si elles veulent respecter les programmes dans les autres matières, elles ne trouvent pas le temps de faire de la musique en classe. Élodie explique *c'est aussi la place qui lui ai donné dans les programmes finalement et dans les quotas horaires.*

3.2 La formation des enseignants

Nous avons fait l'hypothèse qu'il y aurait une différence de pratique en fonction de la formation musicale qu'a reçue l'enseignant. Dans notre échantillon d'enseignants les enseignants ont été confrontés à deux types de formation possible : la formation en conservatoire ou en école nationale de musique et la formation en autodidacte. La première peut être assez intense avec l'apprentissage d'un instrument, une formation musicale et bien souvent une pratique collective en orchestre ou ensemble. Il est difficile de savoir ce que recouvre une formation en autodidacte, tant elle peut prendre des formes et des intensités diverses. Dans les entretiens, nous avons pu effectivement remarquer des différences de pratique qui semblent liées aux types de formation mais aussi à la longueur et la richesse de celle-ci.

3.2.1 La question de la compétence

On peut penser qu'un enseignant qui a reçu une formation au conservatoire se sent plus à l'aise et a plus d'outils pour l'enseignement de l'éducation musicale qu'un enseignant autodidacte qui a appris la musique de manière moins académique. Les étudiants du conservatoire ont des cours réguliers d'instruments et de solfège avec des professeurs confirmés, ils ont également des examens de fin de cycle à passer. Pourtant, l'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche semble montrer l'inverse.

En effet, l'analyse des entretiens montre que les enseignants qui ont étudié au conservatoire, Elodie et Amélie, déclarent se sentir plus démunis et moins légitimes pour enseigner la musique que les autres enseignants, Sarah et Alexis. Certains déclarent ressentir une pression de devoir être à la hauteur de leur propre attente : *est ce que finalement le fait d'avoir étudié autant de musique ça ne m'a pas un peu freiné aussi dans le fait après de l'aborder avec les élèves* (Élodie). On peut penser que c'est parce que la musique a de l'importance pour cette enseignante, elle souhaite l'aborder correctement avec ses élèves et sachant qu'elle a reçu une formation en instrument et en solfège, elle se sent obligée de bien faire. De son côté, Amélie exprime un manque de compétence à enseigner la musique à l'école, elle ne se sent pas capable hors du cadre du conservatoire de faire de la musique et pense qu'elle manque d'accompagnement et de formation pour enseigner la musique, elle déclare : *c'est pas parce qu'on a joué de la musique qu'on est forcément bon dans la transmission* .

Nous pouvons cependant noter l'exception de Tristan qui a également suivi une formation en conservatoire mais qui n'a pas du tout la même pratique et ne ressent pas la même appréhension face à l'enseignement de l'éducation musicale. Cela peut s'expliquer par le fait que sa formation en conservatoire a

été beaucoup plus poussée que celle des autres enseignants. En effet, en plus d'une licence de musicologie Tristan a validé un cycle 3 de cor et de solfège et a fait deux années de DEM (diplôme d'étude musicale), il a également remplacé son professeur de cor pendant une courte période ce qui a pu lui permettre de toucher à l'enseignement de la musique, même si c'est dans un contexte spécifique. Nous pouvons donc en déduire que cet enseignant se sent plus compétent dans l'enseignement de la musique et d'être musicien hors du cadre du conservatoire de par sa formation poussée et sa forte pratique.

Cette différence entre les formations reçues au conservatoire peut s'expliquer par la longueur des formations et les diplômes, Amélie et Élodie ont reçu une formation qui leur permet de jouer d'un instrument en amatrices, pour *se faire plaisir* comme le souligne Élodie. Toutes deux n'ont pas souhaité aller plus loin dans leur formation. Au contraire, Tristan a bénéficié d'une longue formation, en conservatoire, complétée d'une licence de musicologie, avait un autre objectif, celui de la professionnalisation. Son engagement dans la musique était différent, il n'a donc pas la même vision de la formation en conservatoire qui est plutôt négative pour Amélie.

En comparaison, les enseignants autodidactes, Sarah et Alexis semblent ne pas ressentir ce manque de compétence à enseigner la musique à l'école. Cela peut s'expliquer par leur engagement dans la musique et l'importance qu'ils y accordent, puisqu'ils ont eu assez de motivation et d'envie pour apprendre la musique seul. Puisqu'ils sont portés par cette motivation et ont envie de partager cette passion avec leurs élèves ils peuvent passer outre le sentiment d'incompétence que ressentent Amélie et Élodie. Ils semblent avoir une image de la musique plus accessible puisqu'ils l'ont apprise seuls, sans l'aide directe d'un professionnel. On peut se demander si le fait de ne pas avoir validé un cycle 3 au conservatoire ne remet pas en cause le sentiment d'être musiciennes d'Amélie et Élodie .

Dans le cadre d'une étude sur les relations d'un enseignant avec une discipline à enseigner je suis confrontée au problème du « sujet censé savoir » (Buznic-Bourgeacq, 2008), le statut d'enseignant induit une maîtrise supposée des savoirs à enseigner, à l'école quelle que soit la discipline. Ce statut peut engendrer un sentiment de culpabilité chez les enseignants qui ont peur de ne pas se sentir à la hauteur dans une discipline qu'ils maîtrisent peu.

Nous pouvons donc nous demander pourquoi ce sentiment se retrouve chez des enseignants qui ont une formation en musique ? Et pourquoi chez certains, comme le précise Élodie, ce sentiment est d'autant plus renforcé par la formation en conservatoire ?

Il pourrait s'agir d'une difficulté dans la transposition didactique du savoir (Philippe, 2004). L'enseignant possède le savoir savant qui lui a été transmis lors de sa formation en conservatoire. Il s'agit d'une formation qui est assez cloisonnée et souvent transmise avec une démarche déductive. Le savoir est donné à l'élève, à qui l'on montre comment faire et il l'applique dans un cadre précis "l'excellence obtenue s'accompagne d'une surprenante absence d'autonomie des musiciens dès qu'ils sont privés de partitions. La plupart sont désarmés devant l'improvisation..." (Tillmann, Madurell, Lalitte, Bigand, 2005, p. 69) comme l'expliquent les auteurs d'une étude sur *l'apprentissage implicite de la musique* (Tillmann et al., 2005). Contrairement aux enseignants autodidactes, les enseignants issus du conservatoire semblent avoir moins de facilité à modifier, moduler ou adapter le savoir appris et donc à transformer le savoir savant qu'ils possèdent en savoir enseigné pour le rendre accessible aux élèves. Cette difficulté pourrait expliquer le sentiment d'être démuné face à l'enseignement de la musique à l'école bien qu'ils ont une formation musicale supérieure à celle de beaucoup d'enseignants. Les enseignants autodidactes Sarah et Alexis qui ont peut-être un savoir considéré comme moins expert par l'absence de formation officielle et contrôlée ou de diplôme semblent malgré cela plus à l'aise avec la transmission du savoir musical à leurs élèves.

Il convient toujours de noter l'exception de Tristan qui malgré sa formation en conservatoire ne rencontre pas les mêmes difficultés que ses collègues. Nous pouvons souligner le fait que cet enseignant à fait partie de nombreux ensembles et orchestres classiques mais également de jazz, et que par la suite a appris la guitare en autodidacte, ce qui pourrait expliquer cette différence. Cette différence montre que les cas d'Amélie et Elodie ne peuvent être généralisés, même si nous avons montré des différences en termes de formation chez ces trois enseignants issus du conservatoire.

3.2.2 Les difficultés dans l'enseignement de l'éducation musicale

Quand nous interrogeons les enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement de l'éducation musicale à l'école, nous retrouvons la distinction entre les enseignants ayant une pratique légère issus du conservatoire et les enseignants autodidactes ou qui ont une très forte pratique. Tristan (Importante formation en conservatoire), Sarah et Alexis (autodidactes) ont exprimé des difficultés plutôt d'ordres matérielles et organisationnelles, telles que le budget insuffisant pour les sorties ou pour l'achat de matériel comme des instruments pour les activités de production par exemple, des difficultés plutôt liées à leur classe ou leur école, comme le nombre élevé d'élèves dans les classes rendant difficile certaines activités par manque de matériel ou de place et générant des difficultés de gestion de classe.

Il convient d'observer que ce sont des difficultés qui ne sont pas à proprement parler liées spécifiquement à l'enseignement de la musique et qui peuvent concerner d'autres disciplines. Elles sont plutôt liées à l'école dans laquelle ces enseignants enseignent ou la classe, elles peuvent donc varier aux cours des années.

Ces mêmes difficultés sont exprimées par Amélie et Élodie mais elles mettent davantage l'accent sur un manque de connaissances et d'accompagnement sur la mise en place d'activités musicales à l'école, en particulier des activités de production dans lesquelles les élèves sont acteurs. Ce qui peut faire écho aux difficultés de transformation du savoir évoquées précédemment et à une hypothèse que nous avons formulée qui supposait qu'un enseignant autodidacte aurait plus de facilité à faire des activités de production et d'exploration avec ses élèves.

Cependant plus que la formation des enseignants cela peut s'expliquer par la posture qu'elles souhaitent adopter. En effet s'ils ne se sentent pas à l'aise dans les activités musicales, les enseignants vont avoir tendance à adopter une posture de contrôle (Bucheton, Soulé, 2009) afin que la classe reste dans le domaine de ce que sait faire l'enseignant, là où l'enseignant maîtrise les savoirs. Ainsi les activités de chant ou d'écoute seront menées mais les activités de production et d'exploration vont être limitées puisque dans ce type d'activités il n'est pas toujours possible d'anticiper ce que vont faire les élèves. Pour laisser les élèves expérimenter et faire des productions qui leur sont propres, il faut donc avoir une posture de « lâcher-prise » (Bucheton, Soulé, 2009) qui peut être difficile à adopter quand on ne maîtrise pas les savoirs liés à l'activité proposée.

3. 3 Une pratique de classe liée au type de pratique musicale de l'enseignant

Nous avons précédemment fait l'hypothèse que le type d'enseignement pourrait être influencé par le type de pratique, pratique d'un instrument, du chant ou bien la pratique d'une autre activité artistique liée à la musique.

3.3.1 Une diversité d'activités musicales :

Ici nous pouvons remarquer une différence dans les activités proposées aux élèves qui semble être effectivement liée à la pratique des enseignants.

Premièrement Amélie qui n'a pas fait de chorale ou d'activités chantées dans sa pratique personnelle déclare se montrer réticente à faire du chant à l'école, elle dit privilégier l'écoute et les jeux de rythme. Ce qui est un exercice qu'elle doit faire régulièrement grâce à son activité d'entraîneur de patinage artistique, puisqu'elle doit écouter de la musique et relever des éléments pour la caractériser afin de créer des chorégraphies adaptées au thème de l'année. De plus, par cette activité d'entraîneur de patinage artistique, Amélie associe souvent le corps aux activités musicales et porte également une attention aux variations de la musique, variation de vitesse, de volume et à l'émotion. Ce sont des caractéristiques auxquelles elle doit être attentive lorsqu'elle crée des chorégraphies de patinage et ce sont également des éléments d'apprentissage qu'elle essaie de transmettre à ses élèves. Amélie indique également que pour elle la musique est toujours liée à une autre activité artistique dans le cadre de projet littéraire ou artistique en tant qu'accompagnement ou support de départ pour ces activités, comme le ferait un chorégraphe.

Ensuite Tristan, qui joue de nombreux instruments comme le cor, la guitare, la basse et le piano et qui a également participé à de nombreux orchestres, accorde une grande importance à la connaissance et la reconnaissance des différents instruments. Il a fait de nombreuses séances, sous forme de jeu, sur la reconnaissance des instruments, sur les différentes familles d'instruments et ce dès la maternelle. Ceci pourrait s'expliquer par sa familiarité avec un grand nombre d'instruments et sa fréquentation d'orchestres divers. Tristan a toujours été confronté à différents instruments et donc voit l'importance de les reconnaître et de connaître leurs différences. Il en est de même pour Alexis qui a joué de la musique dans des groupes et qui compose. En tant que compositeur il a conscience des différents instruments dans une œuvre musicale et de leurs spécificités.

Pour Élodie qui pratique le chant, elle déclare pratiquer beaucoup les activités chantées dans sa classe ainsi que des rituels d'écoute mais peu d'activités de création et de production.

En ce qui concerne Sarah, ses activités semblent être plus fortement dépendantes du niveau de sa classe. En effet, enseignante en maternelle, la musique est très utilisée tout au long de la journée mais pas toujours dans un objectif d'enseignement musical, chanter pour apprendre à articuler et mémoriser, écouter pour apprendre à se calmer et se concentrer, ou de la musique pour marquer les différents temps de la journée, ce sont des activités qui sont présentes quotidiennement dans sa classe. Les activités musicales sont souvent liées à d'autres activités artistiques, ce qui peut s'expliquer, comme pour Amélie entraîneuse de patinage artistique, par une pratique qui lie la musique à d'autres activités artistiques, ici le théâtre et les arts visuels.

Enfin Alexis semble être celui qui diversifie le plus ses activités, il explique qu'il fait beaucoup d'activités chantées avec ses élèves mais également de l'analyse d'œuvre dont il travaille les structures et les éléments importants pour ensuite les réinvestir dans les chants ou dans de la production. Il dispose de beaucoup de matériels et d'instruments dans sa classe pour faire, une fois par période des activités de production à l'aide de percussions. Ce qui

peut être lié à sa pratique instrumentale personnelle. L'important pour cet enseignant c'est de pouvoir faire travailler la créativité de ses élèves, il se sert des écoutes pour fournir des éléments, des outils que les élèves pourront réinvestir dans les productions, ceci fait écho à son activité de compositeur amateur.

La pratique musicale personnelle a donc un réel impact sur le type d'activité réalisé en classe. Les enseignants essaient de faire différentes activités musicales mais en fonction de leur pratique et de leur zone de confort certaines activités sont plus présentes que d'autres ou menées de différentes façons même si elles sont plus contraignantes à mettre en place en termes de préparation et de matériel.

Ici nous pouvons donc voir l'impact du « déjà-là expérientiel », qui va agir sur le « déjà-là conceptuel » et qui vont déterminer les intentions éducatives des enseignants (Buznic Bourgeacq, 2008). L'expérience et l'histoire qu'ont les enseignants avec la pratique de la musique vont influencer leur choix d'activités et la façon dont les activités vont être menées. Ainsi pour une même activité chantée, un enseignant musicien va vouloir accompagner les élèves avec son instrument et un enseignant chanteur va privilégier la chant avec ses élèves. Pour une écoute, un enseignant va vouloir mettre l'accent sur l'intention de l'auteur ou sur la structure de l'œuvre.

3.3.2 La démarche de projet :

Nous avons émis l'hypothèse que la participation à des projets musicaux serait en lien avec le type d'écoute ou la formation musicale de l'enseignant. En les questionnant sur la démarche de projet en éducation musicale nous trouvons des réponses hétérogènes.

Les enseignants qui déclarent majoritairement travailler en projet sont les enseignants issus du conservatoire, Amélie, Élodie et Tristan. Il s'agit principalement de projets liés à des partenariats entre leur école et une école de musique et peu de projets sont impulsés par les enseignants eux-mêmes. Ceci pourrait s'expliquer par leur formation, en effet ils sont tous les trois issus du conservatoire ils pourraient donc avoir l'envie de collaborer avec des professionnels issus du même milieu. Puisque c'est avec eux qu'ils ont appris la musique ils peuvent se sentir en confiance. Cela pourrait également être dû à l'accompagnement dont peuvent bénéficier les enseignants dans le cadre d'un partenariat. Dans ce contexte ils ne sont plus seuls et ils ont l'appui d'un intervenant qui aurait une plus grande légitimité à leur yeux puisqu'il est professionnel de la musique. Ils peuvent ainsi s'investir plus sereinement dans un projet et le monter à l'aide de l'intervenant sans ressentir la pression de devoir tout maîtriser. De plus, le projet partenarial donne un but concret à la tâche, si les enseignants sont réticents à faire de la musique en classe, le projet peut constituer un fil rouge à suivre, les guider et peut être même les sécuriser dans la conception de leurs séances.

Seul Tristan dit monter beaucoup de projets lui-même, des projets autour d'une œuvre ou autour de création de contes musicaux, sa formation en musicologie et en conservatoire peut lui permettre de se sentir en confiance dans cette discipline.

En ce qui concernent Sarah et Alexis, ils n'ont pas mentionné de travaux spécifiques en projet si ce n'est pour la préparation d'un spectacle de fin d'année avec l'aide d'intervenant et un projet chorale pour Alexis mais qui a dû être abandonnée en cours d'année à cause de la situation sanitaire.

Cette analyse consolide donc l'hypothèse que la formation a une influence sur la démarche adoptée par les enseignants, même si l'aspect environnemental de l'école influence également la participation à des projets que ce soit en terme matériel ou financier les enseignants qui aurait l'envie de participer à des projets n'en n'ont pas toujours la possibilité.

Selon les résultats de l'enquête de Maizières en 2009 il semble que l'ancienneté a un impact sur la participation à des projets. Ici les résultats ne sont pas les mêmes puisque les enseignants ayant le plus d'ancienneté sont Sarah et Alexis et ce sont ceux qui déclarent faire le moins de projet. A contrario Tristan qui n'est titulaire que depuis quelques années est celui qui déclare faire le plus de projets.

Il semble donc que la participation à des projets soit plus en lien avec la pratique antérieure ou actuelle des enseignants comme les pratiques collectives ayant pour finalité un concert.

3.3.3 Les goûts musicaux

L'analyse des entretiens ne nous a pas permis de trouver un lien entre les goûts musicaux des enseignants et leur pratique de classe. En effet, tous les enseignants interrogés ont des pratiques d'écoute assez diverses. Si certains semblent plus touchés par la musique latine, la salsa, d'autres par le rock ou la variété française avec leur pratique musicale respective, ils étaient amenés à fréquenter tout type de musique.

Les enseignants ont également déclaré écouter de la musique fréquemment et pour certains l'écoute est presque omniprésente dans leur vie, que ce soit un simple fond sonore, ou une écoute plus active liée à leur pratique musicale comme la création d'une chorégraphie sur un thème musical précis, le

déchiffrage de morceau pour instrument ou pour voix, la recherche de musique pour accompagner une pièce de théâtre. Malgré les différences d'âge et d'environnement entre les enseignants, qui auraient pu être un facteur de diversification des pratiques d'écoutes, l'analyse des entretiens montre une pratique d'écoute assez similaire qui ne nous permet pas de comprendre l'écart entre les pratiques professionnelles.

Ces résultats diffèrent de ceux de l'enquête de Maizières (2009). En effet il montre une corrélation entre les goûts pour les musique dites cultivées et la diversité des activités musicale en classe. Avec ces entretiens nous pouvons voir que tous les enseignants déclarent écouter des musiques dites savantes. *j'ai été élevée aux musiques des années soixante et soixante dix [...] mes parents ils écoutaient que ça quasiment, ça et la musique classique, les deux et ça fait toujours partie des musiques que je préfère* déclare Élodie. *Je peux me poser et écouter un morceau de classique et puis sauter partout en criant* explique Amélie, enfin *j'écoute aussi beaucoup de classique et des morceaux pour mon instrument [le cor]* déclare Tristan. Or si Tristan, Sarah et Alexis déclarent une forte pratique professionnelle de la musique dans sa classe et une grande diversité d'activité Élodie et Amélie expliquent ne pas faire beaucoup d'activités différentes en dehors de l'écoute et du chant.

En ce qui concerne les sorties musicales, chacun des enseignants interrogés fréquente régulièrement les salles de concert ou théâtres que ce soit en tant que participant ou en tant que spectateur. Ils accordent tous une grande importance à ces sorties qui selon certains sont la finalité de la musique et regrettent par manque de temps et de budget de ne pas pouvoir proposer plus de sorties à leurs élèves. On peut remarquer que Élodie et Tristan de par leur pratique musicale actuelle déclarent faire des sorties de musique dites savantes dans des théâtres. *ça m'arrivait aussi d'aller voir des amis qui étaient dans d'autres chœurs ou dans des orchestres jouer* déclare Élodie *j'aimais beaucoup aller voir des concerts de rock dans des petites salles et aussi aller*

au théâtre écouter des orchestres c'est surtout ça que j'aime les orchestres explique Tristan. Sarah et Alexis expliquent aussi aller régulièrement à des concerts de jazz, alors qu'Amélie dit faire des sorties liées à de la musique plutôt « populaire » (Maizières, 2009). *J'ai été bénévole à Pause Guitare et dans plein de festivals de musique* déclare Amélie. C'est également Amélie qui déclare avoir fait le plus souvent des sorties en lien avec la musique ce qui ne va pas dans le sens des résultats de l'enquête de Maizières en 2009 dans laquelle on peut lire que les enseignants qui semblent faire le plus de sorties scolaires liées à la musique sont ceux qui font de sorties privés de musique savante. Cependant ici nous n'avons interrogé qu'un faible nombre d'enseignant et de plus Amélie montre un fort attachement à l'aspect vivant et social de la musique ce qui pourrait expliquer, plus que ses sorties privés, son envie de faire des sorties scolaires.

3.4 La question des valeurs

3.4.1 les valeurs des enseignants

Comme nous l'avons vu précédemment d'après les études de Maizières, il semble que ce soient les valeurs qu'attribue les enseignants à l'éducation musicale qui déterminent leur enseignement.

Chez les enseignants interviewés, la valeur du plaisir est omniprésente. Quand nous leur demandons pourquoi la musique est importante, beaucoup répondent qu'elle leur sert d'exutoire, qu'elle leur permet de se détendre dans leur vie personnelle mais aussi en classe avec les élèves . La musique est donc liée à un état de bien être, presque comme une condition chez certain *je ne peux pas imaginer qu'on vive sans musique pour moi ce n'est pas concevable* (Alexis).

C'est donc une valeur qu'ils veulent impérativement transmettre à leurs élèves. Certains souhaiteraient développer le *plaisir de la musique* (Élodie) chez leurs élèves . Cette volonté peut provoquer aussi des inquiétudes : *quand je propose un nouveau chant j'ai peur qu'ils n'aiment pas* déclare Tristan. Cette dernière remarque met en avant la valeur esthétique de la musique qui place l'éducation musicale à part dans l'ensemble des disciplines de l'école puisque nous retrouvons plus rarement cet aspect chez les enseignants quand il s'agit d'autres matières comme les mathématiques ou l'histoire. C'est également ce qui pourrait expliquer que ce soit la musique que les enseignants préfèrent mettre de côté quand ils ont du retard, s'il n'y a que la valeur de plaisir qui rentre en jeu nous pouvons voir l'éducation comme quelque chose de facultatif, qui n'est présent à l'école que pour se détendre en fin de journée et pour lequel il n'y a pas réellement d'apprentissage. Cependant cela risque de se transmettre aux élèves, comme le déclare Sarah : *je pense que la difficulté c'est surtout que les enfants comprennent que c'est important, comme le sport ils croient que c'est la récréation mais c'est aussi important que des maths ou du français.*

À côté de la valeur plaisir, il semble important de mentionner l'aspect social de la musique, qui est également beaucoup mis en avant par les enseignants, principalement chez Élodie et Amélie pour qui la musique doit être partagées pour avoir du sens : *la musique on la fait pour soi mais on la fait aussi pour la partager avec les autres* (Amélie). Il semble que pour elle il s'agit d'un aspect important et donc elle voit moins l'intérêt de faire des activités

musicales plus individuelles comme l'écoute. Elle explique aussi que les moments où elle a fait le plus de musique dans sa classe et où elle a pris le plus de plaisir à en faire étaient lors d'une rencontre avec des musiciens lors de sorties scolaires. Ceci pourrait expliquer le fait que la musique est peu présente dans sa classe, Amélie va privilégier les autres apprentissages s'il n'y a pas la finalité d'un spectacle à faire ou à aller voir.

Une autre valeur mise en avant par les enseignants est celle de l'aspect culturel de la musique puisqu'elle est représentative de son époque, de son lieu d'origine et de son compositeur. C'est une valeur intellectuelle fortement liée aux programmes scolaires puisqu'elle en est un des objectifs qui est d'acquérir une culture commune. Cette valeur est également présente chez tous les enseignants interrogés, que ce soit dans leur pratique personnelle *au niveau culturel je trouve ça important [...] je préfère avoir écouté une symphonie de Mozart, c'est lié à l'histoire de la musique* déclare Tristan, ou dans leur pratique professionnelle *[la musique] je pense que ça leur apporte quelque chose que peu d'entre eux ont à la maison donc c'est vraiment cette ouverture culturelle* (Élodie). Amélie explique même que pour elle, il s'agit d'une des missions de l'école d'ouvrir tous les horizons culturels des élèves. Cela va se traduire lors d'activités d'écoute, les enseignants vont choisir de diversifier les œuvres écoutées en partant de ce que l'élève connaît et aime pour l'amener petit à petit à découvrir de nouveaux styles musicaux.

Cependant cela reste très en surface puisque seulement deux enseignants sur les quatre qui ont enseigné en cycle 3 ont mentionné l'histoire des arts dans leurs activités en lien avec la musique, il s'agit de Tristan et Alexis. Cela peut être mis en lien avec la formation de Tristan en musicologie où il a été amené à étudier l'histoire des arts. Il explique que ce qui le touche le plus dans la musique, c'est toute l'histoire et la culture qu'elle représente. En ce qui concerne Alexis nous pouvons remarquer qu'en plus d'un fort engagement dans la musique il semble faire preuve d'une forte conscience et éthique

professionnelle qui pourrait expliquer sa volonté de ne mettre aucun aspect de l'éducation musicale de côté et d'y consacrer le plus de temps possible. Nous retrouvons ensuite des valeurs dites intellectuelles (Reboul, 1989, cité par Maizières, 2015), ainsi la troisième valeur attribuée à l'éducation musicale est une valeur liée aux savoir-être qui peuvent s'acquérir à l'aide des activités musicales faites à l'école. Ces savoir-être ont été mentionnés par chacun des enseignants interrogés sauf Alexis. Pour les quatre autres enseignants, la musique permet de développer des compétences telles que l'écoute et l'attention. Pour eux, un enfant qui fait de la musique sera plus calme, plus ouvert d'esprit et plus à l'écoute des autres : *développer cette écoute là je trouve ça très important et je pense que ça fait des personnes un peu moins égocentrées [...] le fait de chanter en chœur en classe ça leur fait travailler la cohésion de groupe* (Tristan). Il convient également de souligner la pratique de Sarah qui enseigne principalement en cycle 1, dans ce cycle l'enfant doit apprendre à devenir élève, de ce fait l'acquisition des savoir-être sont au cœur des apprentissages ce qui peut expliquer la pratique de la musique. Cela se traduit par des activités d'écoutes pour travailler l'écoute des consignes ou les règles de vie : *ça aide à la concentration, ça apprend aussi à écouter les consignes c'est un âge où ils sont pas forcément aptes à écouter et ils sont plus peut être sur le visuel tu vois et le travail d'écoute ça va forger d'autres compétences de mémoire, d'attention* (Sarah).

Enfin la dernière valeur présente chez les enseignants interviewés est celle des connaissances musicales. Cette valeur intellectuelle est majoritairement présente chez Tristan et Alexis qui mettent l'accent dans leur pratique sur les compétences et les connaissances que peuvent acquérir les élèves grâce à l'éducation musicale. Avec sa classe de maternelle (petite, moyenne et grande section) Tristan met l'accent sur la reconnaissance des instruments et de leur famille, il est allé jusqu'à montrer la différence entre les hanches et les embouchures. Pour ses classes de cycle 2 (rappelons que Tristan est sur plusieurs classes) l'enseignant déclare insister sur les

compétences en chant à l'aide d'enregistrements, pour faire améliorer les productions des élèves avec un travail sur l'unisson ou l'articulation.

De son côté, Alexis explique mettre l'accent sur les compétences qui permettent de développer la créativité avec des activités d'analyse de structure de morceau, un travail sur la polyphonie des chants, il voit l'éducation musicale comme une discipline à part entière avec ses connaissances propres à travailler.

En ce qui concerne les compétences dans les programmes, seule Sarah les a mentionnées *des fois il faut se remettre le nez dans les bouquins pour se dire oui c'est vrai c'est dans les objectifs il faut le faire* explique-t-elle. Elle a également évoqué l'évaluation de la musique à l'école, ce qui décrit l'éducation musicale comme une discipline avec des compétences, des objectifs et des attendus de fin de cycle que l'enseignant doit savoir évaluer. Il ne s'agit pas simplement d'une activité de détente et de plaisir mais d'un ensemble de compétences à développer et à acquérir.

Nous observons chez ces deux enseignants, Sarah et Alexis, une forte dimension éthique, ils sont soucieux de dispenser aux élèves tous les enseignements dont ils sont censés bénéficier à l'école sans en privilégier certains : *pour moi c'est un engagement parce que dans mon école c'est comme ça que ça se passe, personne ou pratiquement ne fait de la musique et donc moi je me sens obligé d'en faire,* explique Alexis.

Nous pouvons également remarquer que ces enseignants font tous les deux des échanges de services pour enseigner la musique dans les autres classes et permettre aux élèves d'y avoir accès et de décharger d'autres enseignants qui ne seraient pas à l'aise avec l'éducation musicale. Ce qui renforce l'hypothèse d'un rapport très développé à la musique et à l'éducation musicale chez ces deux enseignants.

3.4.2 L'impact de ces valeurs sur les pratiques :

À propos des valeurs exprimées, nous avons émis l'hypothèse que des enseignants autodidactes mettraient l'accent sur l'aspect culturel et le plaisir de la musique tandis que les enseignants issus de conservatoire insisteraient sur les connaissances et les savoir-être musicaux.

Ici nous pouvons observer que l'inverse se produit, les enseignants autodidactes semblent plus investis dans l'enseignement des connaissances musicales que dans le fait de prendre plaisir à jouer de la musique, même si ce n'est pas occulté. Si un enseignant n'attribue que les valeurs de plaisir et de savoir-être à la musique, il est probable qu'il fasse moins d'éducation musicale dans sa classe et qu'il fasse vivre ce plaisir et transmette ces savoir-être à l'aide d'autres disciplines qu'il va considérer plus importante dans la scolarité de l'élève. Ainsi le plaisir peut passer par d'autres disciplines comme les arts visuels ou la littérature de même pour les savoir-être qui peuvent s'acquérir en sport ou en éducation morale et civique par exemple.

De plus, les valeurs de le plaisir et de culture se traduisent principalement par des activités de chant ou d'écoute qui sont régulièrement mises en pratique dans les classes. Pour avoir des activités plus diversifiées dans les classes, comme des activités d'analyse ou de production, il convient de s'intéresser à un aspect plus intellectuel de la musique qui motiverait les enseignants à mettre en place ce type d'activités. Nous pouvons voir également apparaître chez les enseignants qui donnent beaucoup d'importance aux connaissances et au savoir de la musique une mise à égalité de l'éducation musicale par rapport aux autres disciplines. Alexis déclare que lors de séance d'APC (aide pédagogique complémentaire) avec des élèves en difficulté et en décrochage scolaire il a l'habitude de faire des cours de musique ou de guitare *pour leur montrer qu'ils [peuvent] peut-être réussir dans quelque chose*. Cela

montre que pour cet enseignant l'éducation musicale n'est pas seulement un moyen pour acquérir d'autres compétences mais un ensemble de savoir et de compétences qui peut permettre à l'élève de prendre confiance en lui et de réussir sa scolarité au même titre que d'autres disciplines. Comme le montre l'étude de Maizières de 2015 l'éducation musicale est vue, ici, comme un moyen de favoriser le développement de l'individu, l'enseignant veut donner toute les clés pour que l'élève puisse réussir et de ce fait, au nom d'une éthique professionnelle forte, il choisit de lui enseigner toutes les disciplines avec la même importance, la même rigueur.

Conclusion :

Pour conclure cette étude nous pouvons souligner le fait que nous avons eu des résultats similaires aux études de Maizières sur certains points. En effet nous n'avons interrogé que des enseignants ayant une pratique antérieure ou actuelle de la musique et nous avons pu analyser des pratiques totalement différentes donc la simple pratique personnelle de la musique n'influe pas sur la quantité de musique faite en classe. Cependant il semble que le type de pratique va avoir un impact sur les activités proposées par les enseignants.

Un autre point commun trouvé avec les études de Maizières est l'impact des valeurs de la musique sur les pratiques. Il semble que les enseignants accordant des valeurs intellectuelles à la musique soient plus enclin à proposer des activités diversifiées en plus du chant et de l'écoute qui sont souvent présentes dans les classes. De plus l'éthique professionnelle forte semble aussi permettre aux enseignants de ne pas mettre de côté l'éducation musicale au profits d'autres disciplines.

Il semble cependant que si la pratique n'a que peu d'influence la formation en a davantage. Une faible formation académique en école de musique ou en conservatoire semble être plus handicapante dans l'enseignement de la musique qu'une formation autodidacte ou qu'une forte formation académique. En effet ces formations semblent avoir une influence sur la capacité des enseignants à transformer et adapter leur savoir aux élèves mais elles semblent aussi avoir un impact sur la confiance des enseignants en leur propre capacité. Ainsi des enseignants avec une formation académique faible vont avoir plutôt recours à des intervenants pour assurer l'éducation musicale là où les autres enseignants que nous avons interrogés le feront par leurs propres moyens.

Il semble également important de souligner le fait que les enseignants interrogés ne sont pas représentatifs de l'ensemble des pratiques musicales possibles. Pour approfondir et renforcer les résultats, il aurait pu être intéressant de faire des entretiens avec plus d'enseignants aux pratiques plus diversifiées et qui font beaucoup de musique dans leur classe pour identifier plus précisément ce qui détermine les pratiques professionnelles. Nous avons également des enseignants de différents niveaux qui n'avaient parfois pas leur propre classe ce qui ne leur permettait pas toujours de faire réellement ce qu'ils souhaitaient mettre en place puisqu'ils devaient s'adapter à un autre collègue titulaire de la classe, qui avait ses propres intentions pédagogiques et ils devaient également parfois participer à des projets qu'ils n'avaient pas toujours choisis.

De plus, le niveau de classe des enseignants était à prendre en compte, il n'est pas facile de comparer les pratiques entre un enseignant de maternelle et un enseignant de cycle 3. La place de l'éducation musicale n'est pas la même dans ces différents cycles, en maternelle la musique semble beaucoup utilisée pour des activités qui n'ont pas pour objectif l'apprentissage de connaissances musicales, la musique est donc un moyen, un support pour l'apprentissage d'autres connaissances. Cela va se refléter dans les pratiques et donc rendre difficile la confrontation et l'analyse des pratiques.

Ici nous n'avons que les points de vue des enseignants sur leur pratique générale de la musique, ces déclarations peuvent être biaisées par le regard qu'ils portent sur eux-même. Il pourrait également être pertinent de faire des observations en classe avec des enseignants ayant différentes pratiques musicales. Sur une même activité avec un même support, les laisser libres de mener l'activité comme ils le souhaitent ainsi nous serons capable d'observer les choix didactiques des enseignants, ce qu'ils voudront transmettre à leurs élèves grâce à cette œuvre et leurs choix pédagogiques, la façon dont ils voudront l'exploiter avec leurs élèves. A la suite de ces observations il serait

intéressant de faire des entretiens d'autoconfrontation pour que les enseignants puissent faire un retour sur leur pratique et pouvoir expliquer leurs choix et leurs intentions lors de l'activité menée.

Se pose donc la question de la formation des enseignants à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de L'éducation), comment les enseignants doivent-ils être formés pour être capable d'enseigner l'éducation musicale dans leur classe ? Et quelle valeur de la musique doit on transmettre à ces futurs enseignants pour qu'ils aient une vision de la musique qui leur permette de l'enseigner ?

Enfin de mon côté cette étude m'a permis de me rendre compte que je devais réellement considérer la musique comme un objet d'apprentissage à part entière. Si j'aime écouter et jouer de la musique il semble également important que je considère la musique plus comme un moyen de développement de l'individu, un ensemble de savoirs et de connaissances que comme simplement un instant de plaisir à partager avec les élèves. Ayant une formation en conservatoire il semble primordial que j'apprenne à me détacher de la rigidité de l'enseignement que j'ai pu recevoir pour pouvoir rendre le savoir que je possède accessible à mes élèves et pour passer outre la peur de mal faire et de ne pas réussir pour justement permettre la réussite des élèves tout au long de leur parcours scolaire.

Bibliographie :

- Altet M. (2003) Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°10, 31-43. repéré à : www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Baillat G., Mazaud A. (2002) L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche & Formation*, N°40. *Les savoirs entre pratique, formation et recherche, sous la direction de Annette Gonnin-Bolo*. 95-120 repéré à : www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_40_1_1764
- Brousseau, G. (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse d'État de l'Université Bordeaux repéré à : <https://guy-brousseau.com/46/resume-de-la-these-detat-1986/>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. repéré à : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. (2013) Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée, *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation & didactique*, vol. 2(3), 77-95. repéré à : <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-education-et-didactique-2008-3-page-77.htm>.

- Carnus, M. (2015). Chapitre 4. Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». Valérie Vincent éd., *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité*, 61-73. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. repéré à : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.vcent.2015.01.0061>"

- Colomb J. (1986). —Chevallard (Yves) La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, volume 76, 89-91. repéré à : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000

- Loizon, D. (2009). Chapitre 5. Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. André Terrisse éd., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* 83-99. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Repéré à : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dbu.terri.2009.01.0083>"

- Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2008) Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. *eJRIEPS*, Université de Franche Comté, 14, 63-82.

- Maizières, F. (2011-a) Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe , *Education & didactique*, vol. vol. 5, no. 2, 53-64.

- Maizières, F. (2011-b) L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? , *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n° 1, 103-126

- Maizières, F. (2013). L'éducation musicale à l'école primaire en France: Les représentations professionnelles de professeurs des écoles impliqués. *Recherche & formation*, 73(2), 21-36.

- Maizières, F. (2015). Des compétences aux valeurs pour enseigner l'éducation musicale à l'école primaire , *Journal de Recherche en Education Musicale (JREM)*, vol 10, n° 1&2, 97-116.

- Maizières, F. & Tripier Mondancin, O. (2018). Les valeurs qui mobilisent les enseignants des premier et second degrés pour enseigner la musique à l'école. *Penser l'éducation* n° 42, 69-85

- Ministère de l'Éducation nationale, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle* (Cirulaire n° 2013-073 du 3-5-2013, Bulletin officiel, n°19, 9-05-2013) repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)* (Arrêté du 17-7-2020, Bulletin officiel, n°31, 30-07-2020) repéré à : [Programmes d'enseignement | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports](#)

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Parcours d'éducation artistique et culturelle*, (Arrêté du 1-7-2015, Bulletin Officiel, n°28, 9-7-2015) repéré à : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm?cid_bo=91164

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, (Arrêté du 18-2-2015, Bulletin officiel spécial, n°2, 26-03-2015) repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *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 9-11-2015, Bulletin officiel spécial, n°11, 26-11-2015) repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

- Philippe J. (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue française de pédagogie*, volume 149, 29-36 repéré à : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3170

- Tillmann B, Madurell F, Lalitte P, Bigand E. (2005) Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, volume 152, 63-77 repéré à : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_152_1_3364

- Touboul, A., Carnus, M. & Terrisse, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. *Recherches en didactiques*, 12(2), 47-63, repéré à : [https:// www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-recherches-en-didactiques 2011-2-page-47.htm](https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-recherches-en-didactiques-2011-2-page-47.htm)

- Vilatte, J-C (2007), L'entretien comme outil d'évaluation, *Formation « Evaluation »*

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 : Grille d'entretien.....63

Annexe 2 : Calendrier d'étapes.....64

Annexe 1 : Grille d'entretien

Grille de l'entretien :

1 - Pouvez-vous me parler de l'éducation musicale dans votre classe ?

- Quels types d'activités ?
- Combien de temps cela vous prend pour créer une séquence/séance ?
- Quels types de supports/outils utilisez-vous ? (quelles chansons ?)
- Faites vous des projets musicaux à l'école ?
- Sorties en lien avec la musique ?
- Quelles sont vos plus grandes difficultés pour l'enseignement de cette discipline ?
- Êtes-vous en général satisfait de vos séances ?
- Réaction des élèves ? Est ce qu'ils aiment ? Pourquoi ?
- qu'est ce que ça peut apporter aux élèves ?
- qu'est ce que vous aimeriez apporter aux élèves ?

2 - Pouvez vous me parler de votre pratique musicale personnelle ?

- Quelle type de musique écoutez vous ? Faites vous souvent des sorties
- L'importance de la musique pour vous ?
- Et votre famille ? (enfants, conjoint, parents...)
- L'avez vous pratiqué en amateur ou dans une école de musique ou conservatoire ?
- Quel type d'instrument ? Quel style musical ? (pratique et écoute)

Annexe 2 : Calendrier d'étapes

Janvier 2019 : Rendu de l'écrit de l'UE72 en culture humaniste.

Mai 2019 : Évaluation de l'UE82 en culture humaniste : précision du sujet et de la problématique, premières références bibliographiques : Touboul André, Carnus Marie-France, Terrisse André, Buznic-Bourgeacq Pablo, Maizières Frédéric, Atlet Marguerite.

Janvier 2020 : Rendu de l'écrit intermédiaire de l'UE92 : première ébauche du cadre théorique et recherche d'enseignants pour une observation en classe.

Avril 2020 : Je souhaite me concentrer sur mon concours et donc repousse l'écriture de mon mémoire

Novembre 2020 : Après l'obtention du concours je reprend l'écrit de l'UE92 rendu précédemment pour le compléter et décide de faire des entretiens plutôt que des observations pour le recueil de données.

Février 2021 : Finalisation du cadre théorique et prise de rendez-vous avec les cinq enseignants pour les entretiens.

Mars 2021 : Entretiens terminés.

Avril 2021 : Retranscription et analyse des entretiens.

Mai 2021 : Envoi de l'analyse pour relecture à mon encadrant, finalisation du mémoire.