

JOSEE BENOIT

Comprendre les pratiques
d'une enseignante de musique instrumentale au secondaire
en tenant compte des concepts de représentations et de motivations

Thèse présentée à la
Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales
de l'Université d'Ottawa
pour l'obtention du grade Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Faculté d'Éducation

décembre 2010

© Josée Benoît, Ottawa, Ontario, 2011

Remerciements

Les études doctorales ont été pour moi non seulement une expérience d'apprentissage académique, mais aussi toute une expérience de vie. Formuler et rédiger une thèse a nécessité un profond regard intérieur. J'ai eu à me questionner et à réfléchir à mes idées, mes valeurs et mon identité en tant que chercheuse et en tant qu'être humain. Cette étape a provoqué de nombreux changements dans ma personne et dans ma vie.

Même s'il s'agit de mon nom qui figure comme auteure de cette thèse, un projet de cette envergure ne se réalise pas seul. De nombreuses personnes ont collaboré à la réalisation de ce projet. Je dois assurément commencer par remercier ma superviseuse, Mariette Théberge, qui, sans elle, ce projet n'aurait probablement pas vu le jour. C'est d'abord la passion de Mariette pour les arts qui m'ont incitée à me questionner moi aussi sur l'éducation musicale. La grande générosité de Mariette, ainsi que sa confiance, son ouverture, son honnêteté, sa patience, sa compréhension et son expertise m'ont donné le goût d'entreprendre des études doctorales et m'ont motivée à mener ce projet à terme. Je remercie également les autres membres du comité, Raymond LeBlanc, Phyllis Dalley, Roxane Prevost et Anne Lowe d'avoir accepté de partager leur expertise et d'avoir pris le temps de m'accompagner dans ce projet.

Comment remercier mes parents qui m'ont soutenue tout au long de cette étape de ma vie, particulièrement durant les moments difficiles. Je n'aurais pu surpasser ces obstacles sans leur appui, leurs soins, leur écoute, leur compréhension et leur amour. Un merci spécial à ma mère qui a donné de son temps pour transcrire des entrevues. Ce fut un grand soulagement pour moi. Merci également à mes frères, Eric et Louis, et à toute ma famille et ma belle-famille qui ont toujours été là pour moi. Un grand merci à tante Yolande qui était toujours là lorsque j'avais besoin de parler à quelqu'un ou de sortir de la maison.

Merci aussi à tous mes amis et mes collègues qui ont été un grand appui et qui n'ont cessé de m'encourager, même si j'étais devenue peu sociale! J'ai été choyée de rencontrer plusieurs personnes qui ont joué un rôle important durant ce moment de ma vie et qui sont devenus de vrais amies. Un merci spécial à Tami, qui, dès notre première rencontre, m'a touchée profondément et s'est toujours montrée accueillante et chaleureuse. Son écoute et sa grande générosité m'ont beaucoup aidé à me relever lors de moments difficiles. A big thank you to Monika who has become a source of inspiration for me, and, through yoga, has allowed me to become more in tune with my body and with the world around me. I am also very grateful to have met Heather, a strong, cheery and spirited woman, who has been a teacher, a co-worker, and a true friend. J'aimerais également souligner la présence de mes anges gardiens qui veillent sur moi de là-haut. Un grand réconfort durant les moments de défis et de solitude. Je pourrais prendre plusieurs pages encore à mentionner tous les autres personnes qui sont passées sur mon chemin au cours des dernières années et qui ont été de grandes sources d'inspiration pour moi et qui m'ont aidée à faire face à certains défis et à apprécier la vie, de même qu'à tous ceux qui m'ont envoyé des ondes positives durant ce cheminement.

Un remerciement très spécial à Jocelyne d'avoir accepté d'être mon « rat de laboratoire », comme elle le disait, et d'avoir partagé ses pensées et ses réflexions les plus profondes avec moi. Son ouverture, sa confiance et sa passion pour son travail ont fourni une richesse particulière aux données. Merci également aux élèves qui m'ont accueillie dans leur classe et à ceux qui ont partagé leurs idées en entrevue. C'est grâce à vous tous que ce projet est ce qu'il est. Merci aussi à tous les enseignants du programme spécialisé en arts qui m'ont accueillie à bras ouverts dans leur bureau et à tout le personnel de l'école qui m'a fait sentir bienvenue et à l'aise dans leur milieu.

Enfin, je ne peux terminer sans remercier Daniel, mon époux et l'amour de ma vie. Les mots ne me suffissent pas pour le remercier de sa présence, sa patience d'or, sa compréhension et son écoute, de m'avoir accueillie sans hésitation dans ses bras lorsque je vivais des moments difficiles, de m'avoir accordé mon espace lorsque j'en avais besoin, de m'avoir encouragée jusqu'au bout de ce projet et de n'avoir jamais cessé de m'aimer, même lorsque j'étais pratiquement insupportable! Merci.

Je dédie donc cette thèse à vous tous, car sans vous, le document que vous tenez dans vos mains (ou que vous lisez peut-être à l'écran) n'existerait pas.

Résumé

Cette étude vise à comprendre les pratiques d'une enseignante de musique instrumentale oeuvrant dans un programme spécialisé en arts d'une école secondaire de langue française de l'Ontario. Trois questions de recherche y sont traitées : celle relative aux représentations de cette enseignante en ce qui concerne l'éducation musicale, celle des pratiques d'enseignement elles-mêmes et celle de la manière dont ces pratiques contribuent à la motivation.

Le cadre conceptuel s'appuie sur les concepts de représentations et de pratiques ainsi que sur le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983; 2005), de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et de celle de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990, 1993). Le modèle de la *Situation pédagogique* sert de référent principal puisqu'il permet de situer l'*Objet* d'étude de l'enseignement de la musique dans une relation didactique avec l'*Agent* ou l'enseignante et à mettre cette dernière en relation d'enseignement avec le *Sujet* ou l'élève. Ces trois composantes interagissent entre elles dans un Milieu, qui, dans le contexte de cette recherche, correspond à la classe de musique. Ce modèle donne également lieu d'approfondir la relation didactique et la relation d'enseignement tant en ce qui a trait au concept de représentations qu'à celui de pratiques enseignantes.

Il s'agit d'une étude de cas où des observations et des entrevues ont été effectuées auprès d'une enseignante et auprès d'élèves dans trois classes de musique (9^e, 11^e et 12^e années). L'étude des représentations de cette enseignante, dénommée Jocelyne dans cette étude, permet de suivre le parcours d'apprentissage musical de celle-ci et de saisir les difficultés ressenties dans l'évolution de sa carrière. Elle-même musicienne professionnelle, Jocelyne conçoit son programme de musique autour de l'apprentissage des instruments à vent

et de la musique d'ensemble. C'est par l'entremise de la musique qu'elle entre en communication avec les jeunes et qu'elle établit une relation significative avec eux.

Les pratiques de Jocelyne sont ainsi en lien avec ses représentations et visent à donner le goût de la musique aux jeunes et à développer leur sens d'autonomie et de compétence en tant que musiciens¹ et êtres humains. Jocelyne offre aussi aux élèves des occasions de vivre des expériences optimales en musique, que ce soit lors de concerts, de festivals, d'ateliers de formation ou de camps musicaux avec des musiciens professionnels. Ces expériences enrichissent le sentiment d'accomplissement et le sens d'appartenance des élèves et les motivent à persévérer dans leur apprentissage.

Certaines pratiques de Jocelyne servent également d'éléments de motivation extrinsèque et intrinsèque, favorisant l'engagement des élèves dans leur apprentissage de la musique. Même si le contexte d'un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française en Ontario offre des conditions favorables à l'enseignement musical, Jocelyne fait part de certains défis motivationnels inhérents à ce milieu ou à l'enseignement de la musique au secondaire, comme la rétention des élèves en musique, les tensions entre les attentes diversifiées et les choix que doivent prendre les enseignants de musique ainsi que la polarisation d'idées au sujet de la compétition, de la participation à des festivals de musique et de récompenses.

¹ Dans la présente thèse, le genre non marqué, c'est-à-dire le masculin, quand il est employé pour désigner des personnes, renvoie aussi bien à des femmes qu'à des hommes.

Table des matières

INTRODUCTION	1
La musique dans ma famille.....	2
L'apprentissage du piano	3
La musique à l'école	6
La musique d'ensemble.....	8
Des expériences personnelles et professionnelles	9
Des études supérieures sur l'éducation musicale	11
Le plan de la thèse	12
 CHAPITRE 1: Problématique et revue de la littérature	15
L'enseignement de la musique en contexte scolaire	16
La valeur de l'enseignement de la musique à l'école.....	17
Les représentations de l'enseignement de la musique en contexte scolaire.....	19
Les facteurs sous-jacents aux choix musicaux et pédagogiques	21
Les pratiques d'enseignement de la musique	26
La formation de l'enseignant.....	26
Les approches de l'enseignement musical en milieu scolaire.....	27
Les caractéristiques et pratiques d'enseignants experts de musique.....	34
La qualité des relations interpersonnelles	39
La musique dans la vie des adolescents	43
L'intérêt pour la musique à l'adolescence.....	43
L'apport de la musique à l'identité à l'adolescence	45
Les facteurs de motivation de l'apprentissage musical	48
Le contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone en Ontario	56
L'école de langue française en milieu francophone minoritaire canadien.....	57
La place accordée à l'éducation musicale au secondaire	60
Programmes spécialisés en arts et Majeure Haute Spécialisation.....	63
Questions de recherche.....	65
Conclusion.....	67
 CHAPITRE 2: Cadre conceptuel	68
La Situation pédagogique.....	70
Les représentations sociales	75
Que sont les représentations sociales ?	76
Caractéristiques et fonctions des représentations sociales	77
Le fonctionnement des représentations sociales	79
Le noyau central et les éléments périphériques.....	79
Les pratiques	81
La théorie de l'autodétermination	83

Les besoins psychologiques	84
La motivation intrinsèque.....	85
La motivation extrinsèque	86
L'expérience optimale.....	88
Conclusion.....	90
CHAPITRE 3: Méthodologie	92
La recherche qualitative et l'étude de cas	93
Posture de la chercheure.....	96
Le contexte de recherche.....	97
Les participants	99
La collecte de données	101
L'observation dans le milieu	101
Les entrevues.....	104
Les documents.....	106
Le journal de bord	106
La procédure.....	107
L'analyse des données.....	107
Critères de rigueur de la recherche.....	109
Conclusion.....	110
CHAPITRE 4: L'analyse des représentations d'une enseignante de musique au secondaire selon le modèle de la <i>Situation pédagogique</i>	111
Profil de Jocelyne	113
La formation musicale.....	113
La carrière en enseignement.....	116
Les tâches d'enseignement.....	121
La conciliation avec la vie de famille.....	124
Une autre vie de musicienne professionnelle	126
Les rêves de Jocelyne	128
Les représentations issues du profil de Jocelyne.....	129
Représentations de l'objet musical et de la relation didactique	131
L'enseignement des fondements musicaux.....	131
Le temps requis pour le développement du musicien	135
L'importance de vivre des expériences musicales à l'école et dans d'autres contextes parascolaires.....	136
Les représentations de la relation didactique	139
Représentations de la relation d'enseignement	140

La relation privilégiée avec l'élève	141
L'enseignement de la musique comme un outil de communication avec les élèves	143
L'engagement.....	145
Le monde de la musique.....	147
Synthèse des représentations de la relation d'enseignement.....	149
Conclusion.....	151
CHAPITRE 5: Les pratiques d'enseignement de Jocelyne	153
Le lieu d'enseignement	155
La classe : Un lieu inspirant	155
La classe : Un lieu de pratique instrumentale	157
La classe : Un lieu d'échanges	158
La synthèse des pratiques concernant le lieu d'enseignement	159
La relation didactique.....	160
La structure d'un cours.....	160
L'enseignement des fondements musicaux.....	161
<i>L'intégration du questionnaire à l'enseignement</i>	162
<i>Des exemples pertinents</i>	163
<i>Des stratégies diversifiées et adaptées aux élèves</i>	163
<i>L'utilisation d'analogies et de métaphores</i>	166
L'histoire de la musique.....	168
L'interprétation.....	171
<i>La routine</i>	171
<i>La sélection du répertoire</i>	173
<i>La qualité du son</i>	175
<i>La précision du rythme</i>	176
<i>La respiration</i>	177
<i>Le chant</i>	178
L'improvisation	180
La venue d'invités et la participation à des cours de maître aux festivals	182
La synthèse des pratiques au sujet de la relation didactique	184
La relation d'enseignement	185
Une profondeur dans la relation	186
Une autodiscipline dans la pratique	188
Une collaboration et un esprit d'équipe	191
Un esprit critique dans les situations d'évaluation.....	193
La synthèse des pratiques concernant la relation d'enseignement	196
Conclusion.....	197
CHAPITRE 6: Les pratiques de Jocelyne qui contribuent à la motivation des élèves et les défis motivationnels de la composante <i>Milieu</i>	199
Les pratiques de Jocelyne relatives à la motivation extrinsèque.....	200
L'intériorisation de la régulation de la pratique instrumentale	201
La performance devant un public.....	203

La participation à des voyages et des sorties.....	204
Synthèse des pratiques relatives à la motivation extrinsèque	205
Les pratiques de Jocelyne relatives à la motivation intrinsèque	206
L'intérêt de l'élève	206
Inciter l'élève à trouver sa propre manière d'apprendre	208
L'adaptation de modalités d'évaluation	209
<i>La participation au choix de répertoire</i>	210
<i>La rétroaction immédiate</i>	210
<i>L'autoévaluation</i>	212
La motivation à la connaissance et la motivation à l'accomplissement.....	213
<i>L'utilisation du chant comme pratique complémentaire au jeu instrumental</i>	213
<i>La venue d'invités et les cours de perfectionnement aux festivals</i>	215
Synthèse des pratiques relatives à la motivation extrinsèque	216
Des pratiques susceptibles de faire vivre des expériences optimales.....	217
Le premier concert	218
L'expérience au festival de musique en Autriche	220
Le Musicfest.....	221
Synthèse des pratiques relatives aux expériences optimales.....	224
Les défis motivationnels relatifs à la composante <i>Milieu</i>	226
Le <i>Milieu</i> de l'école.....	227
Le <i>Milieu</i> des écoles de langue française de l'Ontario.....	229
Le <i>Milieu</i> de l'enseignement de la musique	232
Synthèse des défis motivationnels relatifs à la composante <i>Milieu</i>	236
Conclusion.....	237
CONCLUSION	239
Synthèse	240
Contributions	245
Limites.....	247
Perspectives de recherche.....	249
Mes expériences et apprentissages	251
RÉFÉRENCES	256
Annexe 1: Normes de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario	275
Annexe 2: Normes d'exercices de la profession enseignante de l'Ontario	278
Annexe 3: Déroulement de la collecte de données	281
Annexe 4: Activités de la collecte de données	283
Annexe 5: Fiche de pratique.....	285

Annexe 6: Formulaire d'autoévaluation des élèves de l'harmonie senior	288
Annexe 7: Grille d'évaluation des chefs de sections	291
Annexe 8: Lettre de présentation	295
Annexe 9: Formulaire de consentement (personnel enseignant)	297
Annexe 10: Lettre de recrutement parents-enfants	300
Annexe 11: Formulaire d'assentiment (Élèves).....	303
Annexe 12: Formulaire de consentement (parents-enfants).....	306

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de la <i>Situation pédagogique</i>	70
Figure 2 : La base de savoirs du spécialiste en musique.....	74
Figure 3 : Le continuum de l'autodétermination.....	87

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les représentations de Jocelyne issues de son profil.....	130
Tableau 2 : Les représentations de la relation didactique.....	139
Tableau 3 : Les représentations de la relation d'enseignement.....	150
Tableau 4 : Les pratiques de Jocelyne au sujet du lieu d'enseignement.....	159
Tableau 5 : Les pratiques de Jocelyne concernant la relation didactique.....	185
Tableau 6 : Les pratiques de Jocelyne concernant la relation d'enseignement.....	197
Tableau 7 : Les pratiques relatives à la motivation extrinsèque.....	206
Tableau 8 : Les pratiques qui appuient la motivation intrinsèque.....	217
Tableau 9 : Les pratiques susceptibles de faire vivre des expériences optimales.....	226
Tableau 10 : Les défis motivationnels relatifs à la composante <i>Milieu</i>	236

INTRODUCTION

La présente étude vise à comprendre et à décrire les pratiques d'une enseignante de musique instrumentale au secondaire en tenant compte de ses représentations et des motivations dans le contexte d'un programme spécialisé en arts d'une école secondaire de langue française de l'Ontario. Le modèle de la *Situation pédagogique* sert de référent principal puisqu'il permet de situer l'*Objet* d'étude de l'enseignement de la musique dans une relation didactique avec l'*Agent* ou l'enseignante et à mettre cette dernière en relation d'enseignement avec le *Sujet* ou l'élève. Ces trois composantes interagissent entre elles dans un Milieu, qui, dans le contexte de cette recherche, correspond à la classe de musique.

Étant moi-même musicienne et enseignante, ce projet a été une expérience enrichissante, non seulement en ce qui concerne les apprentissages de recherche que j'ai acquis, mais aussi du point de vue de l'enseignement de la musique. C'est pourquoi je tiens à introduire cette thèse avec un bref aperçu de mes propres apprentissages et expériences en musique. Cette description permet de mieux me situer à la fois en tant que chercheure, musicienne, enseignante et apprenante, mais aussi de comprendre comment j'en suis arrivée à me poser certaines questions concernant les pratiques d'enseignement de la musique.

La musique dans ma famille

La musique fait partie de ma vie depuis un très jeune âge. À la maison, il y avait presque constamment de la musique. Si ce n'était mon père, un musicien autodidacte, qui jouait de la guitare ou ma mère qui chantait ou fredonnait des airs en travaillant autour de la maison, c'était mon frère cadet qui jouait de la guitare ou des instruments à percussion ou l'aîné de la famille qui faisait résonner son système de son. Avant l'heure du coucher, ma mère nous chantait des chants folkloriques qu'elle avait appris de sa mère ou à l'école. De plus, il y avait toujours de la musique dans les réunions de famille du côté de mon père,

surtout de la guitare et des chansons de styles country et western. D'ailleurs, mon grand-père paternel est l'une de mes plus grandes idoles et a eu une profonde influence sur moi. Homme de peu de mots, il s'exprimait surtout par la musique et a composé de nombreuses chansons pour souligner les événements importants de sa vie.

L'apprentissage du piano

Vers l'âge de cinq ou six ans, je me suis intéressée au piano. Je me sentais attirée par le piano lorsque nous allions au sous-sol de l'Église ou chez des amis qui en avaient un. J'avais même appris à jouer par oreille quelques chansons que je connaissais. Ayant grandi dans une petite ville du Nord de l'Ontario, je n'avais jamais été exposée à d'autres instruments que le piano et la guitare à ce moment de ma vie. Ce n'est qu'au secondaire que j'ai été exposée à des instruments à vent. Et comme mes parents ne s'y connaissaient pas tellement en musique, ils se sont informés auprès d'une enseignante de piano de la région (qui enseignait aussi la musique à l'école élémentaire) et celle-ci leur a suggéré d'attendre que j'aie développé des capacités de lecture avant de commencer le piano. C'est donc à l'âge de sept ans que j'ai commencé à suivre des leçons. J'étais très excitée au départ, mais après un certain temps, j'ai commencé à perdre intérêt. D'abord, je n'avais accès qu'à un petit clavier électronique à la maison et mes parents ne comprenaient pas lorsque je leur disais qu'il manquait des touches à mon piano. Aussi, comme plusieurs enfants, je préférais jouer avec mes amis plutôt que de pratiquer le piano. Je trouvais cela ardu et exigeant et même si mes parents m'encourageaient, ils ne pouvaient pas m'aider, car ils ne s'y connaissaient pas non plus. Mes leçons sont donc devenues des moments d'anxiété. Je n'étais pas toujours préparée alors je me sentais souvent triste et découragée et je trouvais mon enseignante parfois directe et sec. Mais mes parents ont continué à m'encourager. Dans toutes les activités que mes frères et moi entreprenions, ils nous disaient toujours que nous devions continuer notre activité

jusqu'à la fin de la saison et ensuite, nous pouvions décider de ne pas recommencer l'année suivante, si cela était notre désir. Je les remercie aujourd'hui, car je n'aurais sûrement pas continué en musique si ce n'était de leur encouragement et leur détermination. (C'est aussi grâce à eux que j'ai réussi à vaincre ma peur et que j'ai continué à faire du ski de pente!)

J'ai pourtant continué mes leçons avec cette enseignante pendant trois ans. Par la suite, cette dame est déménagée alors ma mère s'est mise à la recherche d'une autre enseignante. C'est ma nouvelle enseignante qui m'a vraiment redonné le goût de la musique. Cette femme était calme, douce et chaleureuse et c'est avec elle que j'ai commencé à ressentir la musique que je jouais. Je ne jouais plus seulement des notes sur une partition. Je faisais de la musique et je ressentais des émotions à l'intérieur de moi. Cette année-là, c'était la première fois que je remportais la première place en piano au Festival Kiwanis. J'étais tellement fière et je savais que j'avais bien joué, car je ressentais la musique dans mon corps. De plus, chaque semaine, l'enseignante me permettait de choisir une « fun song » et elle accordait du temps de leçon pour m'aider avec la pièce de mon choix. C'est à ce moment que j'ai commencé à jouer de la musique populaire que je connaissais et cette expérience a augmenté mon plaisir de jouer du piano. C'est également un peu avant d'avoir commencé des leçons avec cette enseignante que mes parents se sont procurés un « vrai » piano! Le fait de jouer sur un beau piano droit avait complètement changé ma perception de cet instrument. Finalement, je pouvais jouer toutes les notes et le son était tellement plus beau! Le seul désavantage était que le piano était dans le salon et cela créait parfois des conflits avec mon frère qui voulait regarder la télévision.

Malheureusement, au bout d'un an de leçons avec cette femme, elle aussi est déménagée, alors nous voilà à nouveau à la recherche d'une enseignante de piano. C'est donc avec ma troisième enseignante que j'ai continué à suivre des leçons de piano jusqu'à la fin de mon secondaire. Cette femme était très aimable et patiente, mais également préoccupée par des situations familiales et très engagée auprès de la communauté. Même si elle était très

bonne musicienne, je trouvais parfois que je manquais d'inspiration. Je ne me sentais pas aussi passionnée que je l'avais été avec mon enseignante précédente. J'étais tout de même une personne déterminée et comme je passais les examens du Conservatoire de Toronto et que j'envisageais la possibilité de faire des études universitaires en musique, je m'étais établie un horaire de pratique régulière. Au cours de ces années, je n'aimais pas jouer du piano devant les gens. Je refusais même de jouer lorsque des oncles et des tantes venaient à la maison et souhaitaient m'entendre. Je devenais très anxieuse au moment des festivals et je remportais rarement des prix. Les examens du Conservatoire me rendaient très nerveuse également. J'ai toutefois réussi à compléter le grade 9 du Conservatoire de musique de Toronto.

Par la suite, j'ai continué à étudier le piano à l'université. Durant mes études en musique à l'université, je me sentais tout à coup au bas de l'échelle parmi tous ces autres musiciens. Je ressentais que je n'avais pas la capacité, ni la volonté, de devenir interprète. J'ai voulu continuer l'apprentissage du piano pour ma propre satisfaction, mais encore une fois, je ne voyais pas l'utilité des examens d'interprétation. Dans la salle où avait lieu l'examen, le piano était soit sur l'estrade ou mis à l'écart et les trois membres du jury étaient assis à une table un peu plus loin, la figure très sérieuse en m'écoutant jouer et n'offrant aucune rétroaction. Je devenais très nerveuse dans ce contexte alors je jouais rarement à mon plein potentiel. Peu après l'obtention de mon baccalauréat en musique, j'ai presque complètement cessé de jouer du piano. Je me rends compte aujourd'hui que la façon dont j'ai appris le piano ne répondait pas à mes intérêts et à mes besoins. L'apprentissage du piano a certes développé mon sens de persévérance, de patience et de concentration, mais me procurait rarement de vraies sensations de plaisir. J'en retiens surtout des sentiments d'anxiété et de nervosité. Je constate que ma persévérance était surtout menée par des éléments de motivation extrinsèque, comme les examens du Conservatoire, mon désir de vouloir accomplir quelque chose ou de

plaire à mes enseignants, et plus tard, mon objectif d'entreprendre des études postsecondaires en musique.

La musique à l'école

Mon père, mon grand-père paternel, mon enseignante de maternelle et celle de 2^e année m'ont vraiment permis d'approfondir mon intérêt pour la musique. Au cours de ces deux années, elle avait appris à ses élèves à jouer des instruments à percussion et avait formé un orchestre rythmique. Je jouais le triangle et j'en étais fière, car la partie de cet instrument exigeait un bon sens du rythme et il y avait seulement deux élèves qui en jouaient. Nous avons passé beaucoup de temps à pratiquer. Souvent, l'enseignante travaillait avec quelques élèves à la fois alors que les autres faisaient du travail individuel. Cette femme était très patiente, calme, chaleureuse et maternelle. Nous avons appris à être persévérants et autonomes dans sa classe. Au cours des deux années où elle nous a enseignés, elle nous a inscrits au Festival Kiwanis et nous avons obtenu la première place les deux fois! Quel sentiment de fierté cela nous avait procuré! Je me souviens que les personnes dans l'auditoire étaient étonnées de voir à quel point nous étions bien préparés et concentrés à jouer. Cette activité avait toutefois exigé beaucoup de travail, de nombreuses heures de pratique ainsi que l'aide de quelques parents (dont ma mère) qui avaient confectionné nos habillements. Nous avons compris qu'il y avait plusieurs exigences à combler afin de présenter un numéro de cette envergure. Mais cette expérience fait toujours partie de mes plus beaux souvenirs et je demeure infiniment reconnaissante à cette enseignante qui m'a fait ce merveilleux cadeau.

Durant les cours de musique à l'élémentaire, je me souviens aussi avoir aimé chanter et jouer de la flûte à bec, mais après la 3^e année, l'enseignante de musique est démenagée et a été remplacée par une personne peu qualifiée musicalement. Les cours que donnait cette

dernière répondaient peu à mes intérêts et à mes besoins. Je me suis alors désintéressée des activités musicales proposées dans le contexte scolaire où j'étudiais.

Quelques années plus tard, au secondaire, en 9^e année et en 10^e année, j'ai appris à jouer de la clarinette dans le cours de musique. J'ai aussi vécu ma première expérience de jeu dans une harmonie. Même si nous n'étions qu'une vingtaine d'élèves inscrits dans le cours, dû au fait que je fréquentais une petite école de langue française du Nord de l'Ontario, cette expérience a été très importante pour moi parce que les quelques concerts que nous avons donnés dans les écoles élémentaires de la région m'ont procuré un sentiment de fierté et de bien-être que je ne pouvais ressentir nulle part ailleurs. Par contre, le cours de musique de 10^e année regroupait des élèves des 10^e, 11^e et 12^e années en raison du nombre limité d'élèves qui s'inscrivaient. Il n'y avait donc que deux cours de musique offerts : celui de 9^e année et celui qui regroupait les 10^e, 11^e et 12^e années. Comme je recevais déjà une formation musicale à l'extérieur de l'école, il m'était donc peu profitable de suivre des cours de musique à l'école en 11^e et 12^e années puisque j'avais déjà vu et appris ce qui était enseigné en classe.

D'ailleurs, j'envisageais déjà à cette époque de poursuivre des études postsecondaires en musique. En en prenant conscience, j'ai réalisé très rapidement que pour répondre aux critères d'admission des universités, il me fallait compléter ma formation musicale en contexte privé et y suivre des cours de théorie et d'histoire de la musique en plus de leçons de piano. Je me suis donc concentrée sur cet apprentissage tout en constatant que ne plus avoir de cours de musique à l'école et ne plus faire partie d'un ensemble me manquaient beaucoup. Je me rendais également compte que le programme de musique de mon école ne répondait pas à mes aspirations et j'enviais les élèves de l'école anglophone voisine dont le programme de musique instrumentale offrait une expérience de haut calibre. Le fait qu'ils soient nombreux à y être inscrits permettait de mettre en place une diversité d'ensembles musicaux qui représentaient des styles de musique variés. Je suis tout de même reconnaissante d'avoir eu la

possibilité de suivre un cours de musique personnalisé lors de ma dernière année au secondaire. Le nouvel enseignant de musique qui venait tout juste de prendre ce poste m'a permis d'élaborer moi-même un plan de cours qui répondait à mes besoins et qui me permettait de me préparer pour des études universitaires en musique.

Après le secondaire, j'ai poursuivi des études postsecondaires à l'Université d'Ottawa où j'ai obtenu un baccalauréat en musique, un baccalauréat spécialisé en éducation, une maîtrise ès arts en éducation pour enfin m'inscrire au doctorat en éducation. J'ai toujours été passionnée par la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances et d'approfondir le sens que peut prendre l'éducation musicale selon le contexte où il est enseigné. C'est cette passion qui m'a incitée à choisir comme objet principal de mes études de maîtrise la motivation et je dois dire que cet objet de recherche demeure toujours l'une de mes préoccupations actuelles.

La musique d'ensemble

Comme l'apprentissage du piano était une activité surtout solitaire et qu'il m'arrivait de me sentir isolée dans cette pratique, j'en suis venue à retirer beaucoup de plaisir à faire de la musique d'ensemble. Ma première expérience était celle de l'orchestre rythmique en maternelle et en 2^e année. Par la suite, ce fut au secondaire que j'ai eu à nouveau l'occasion de faire partie d'un ensemble à vents. J'avais beaucoup de plaisir à jouer dans cet ensemble, qui faisait partie du cours de musique, et je connaissais du succès. J'étais la première clarinettiste. L'enseignante de musique a aussi été une grande inspiration pour moi. C'est elle qui m'a donné le goût d'enseigner la musique. Le défi était qu'il n'y avait pas beaucoup d'élèves qui s'inscrivaient aux cours de musique à cette école. En plus, il y avait un ensemble de musique populaire comme activité parascolaire et ce groupe avait beaucoup plus de reconnaissance à l'école et dans la communauté que les cours de musique comme tels et l'ensemble à vents. J'ai donc fait partie de l'ensemble à vents seulement un an.

Mes autres expériences de musique d'ensemble ont aussi été très valorisantes. Chanter dans l'ensemble chorale de l'université et ensuite avec le chœur (habituellement réservé aux interprètes en chant) lors de ma dernière année de baccalauréat ont été des expériences formidables. La puissance de la musique et du chant collectif, surtout lors de concerts dans des salles où l'acoustique amplifiait les sons, me donnait des frissons et me faisait vivre une panoplie d'émotions. C'est à ce moment que j'ai découvert le pouvoir du chant et de la voix.

Entre temps, j'ai aussi joué du clavier dans des groupes de musique populaire avec mon conjoint et des amis. Cela était une expérience différente pour moi, mais tout aussi excitante. C'est lors de ces occasions que j'ai découvert ma capacité de me laisser aller avec la musique au point d'oublier ma gêne et la foule qui nous regardait. Jouer devant un public avec un groupe me procurait de toutes autres sensations que jouer seule devant un public. La nervosité n'était pas la même. Si j'avais la possibilité de m'enfuir ou de disparaître lorsque je devais jouer seule, je l'aurais fait, mais pas lorsque je jouais avec un ensemble. Avec un ensemble, il s'agissait plutôt d'un sentiment d'excitation et de satisfaction. J'en conclus aujourd'hui que mes expériences de musique d'ensemble étaient souvent plus satisfaisantes pour moi que la musique que je faisais de façon individuelle.

Des expériences personnelles et professionnelles

Parallèlement à mes études au secondaire, puis à l'université, j'ai occupé divers postes en enseignement dans le but de me familiariser avec le milieu de l'éducation. J'ai tout d'abord été enseignante de piano dans une petite école de musique du Nord de l'Ontario. Par la suite, j'ai occupé divers postes en musique et en éducation en tant que bénévole, stagiaire, éducatrice, enseignante à temps partiel ou suppléante dans des écoles secondaires de langue française de l'Ontario. J'ai également dirigé une chorale d'enfants et de parents dans une école élémentaire pendant cinq ans.

Lors de mes études au niveau du baccalauréat, j'ai commencé à me questionner sur mes propres habiletés musicales et sur la façon dont j'avais appris la musique. Avec mes cours de piano en contexte privé, les quelques cours de musique suivis en milieu scolaire et mes études universitaires, je me suis rendue compte que ma formation musicale suivait un modèle essentiellement classique, où la lecture et l'interprétation étaient favorisées. Il y avait peu de place à la créativité, telle que l'improvisation ou la composition dans la formation que j'ai reçue à l'époque. Cela se répercute aujourd'hui dans ma façon d'aborder la musique et je constate que si je m'assois au piano, je ne peux rien jouer sans partition devant les yeux.

C'est donc au cours de mes études ainsi qu'à l'intérieur de mes expériences personnelles et professionnelles que j'ai commencé à me questionner sur les pratiques d'éducation musicale en milieu scolaire et sur la motivation des élèves à suivre des cours de musique à l'école, plus particulièrement la motivation des adolescents. Je réalise que l'enseignement de la musique n'est pas une profession facile ! Même si la plupart des jeunes s'entourent de musique dans leur vie quotidienne, j'ai pris de plus en plus conscience que la place de l'enseignement de la musique à l'école est loin d'être suffisamment reconnue. Par exemple, les enseignants de musique que j'ai côtoyés lors de mes études de maîtrise me répétaient que, même s'ils sont passionnés de leur art, ils doivent constamment se battre pour faire reconnaître la valeur de leur matière d'enseignement. Ils doivent déployer beaucoup d'effort pour contrer les problèmes de rétention d'élèves dans les cours de musique et avoir suffisamment d'inscriptions pour obtenir un budget adéquat. Ces enseignants du secondaire m'ont aussi fait remarquer que certaines écoles, surtout au niveau de l'élémentaire, n'ont pas de spécialistes de musique pour prendre en charge l'éducation des élèves de la maternelle à la 6^e année, alors il en revient aux enseignants titulaires, des généralistes pour la plupart, d'enseigner cette matière. Comme certains d'entre eux possèdent peu ou pas de connaissances musicales ou ne se sentent pas assez habiletés d'en assumer l'enseignement, ils s'en tiennent

au strict minimum, ce qui fait en sorte que la formation musicale est dispensée de manières diverses selon les contextes d'enseignement. Ce ne sont pas non plus toutes les écoles secondaires qui peuvent bénéficier de spécialistes de musique. Dans certaines écoles en régions éloignées, le nombre limité d'élèves contrevient à leur embauche. Mes expériences dans le milieu scolaire m'ont donc amenée peu à peu à réaliser que la situation actuelle de l'enseignement de la musique ressemble, à certains endroits, à celle que j'ai vécue comme enfant. Mon parcours d'apprentissage et mes réflexions me portent aussi à reconnaître que l'enseignant de musique, par sa formation, ses valeurs, ses représentations et sa pratique, compte beaucoup dans les possibilités d'apprentissage offertes à l'élève dans un milieu scolaire. C'est dans ce sens que je m'intéresse maintenant à mieux comprendre quelles sont les pratiques et les représentations d'une enseignante de musique au secondaire.

Des études supérieures sur l'éducation musicale

Lors de ma maîtrise, lorsque j'ai procédé à ma collecte de données auprès d'adolescents inscrits dans un programme spécialisé en arts, j'ai rencontré des élèves qui m'ont affirmé que leur cours de musique à l'école était très important pour eux. Même si tout ne va pas de soi, je me suis dit que la musique avait sûrement une place importante en milieu scolaire et cela m'a encouragée à poursuivre ma recherche pour approfondir la question des pratiques d'enseignement de la musique contexte scolaire.

Dans le même ordre d'idées, les cours de maîtrise ont épanoui ma pensée et mon sens d'observation. Les travaux que j'ai réalisés m'ont permis, entre autres, de constater que les programmes de musique varient beaucoup d'une province à l'autre et même d'une école à l'autre. Même si l'éducation est de juridiction provinciale et que les enseignants sont tenus de suivre le même curriculum dans une province, leurs pratiques peuvent varier parce qu'ils ont une certaine latitude dans la façon d'enseigner une matière. Je me suis donc intéressée, dans la

poursuite de mes études au doctorat, à leurs pratiques afin de comprendre ce qui se fait dans les programmes de musique au secondaire. Cependant, comme il s'agit d'un projet de thèse, il m'aurait été impossible d'examiner toutes les pratiques des enseignants de musique en profondeur et dans toutes les écoles secondaires de langue française de l'Ontario. Pour cette raison, j'ai choisi de centrer mon étude sur un seul cas dans le but de comprendre les pratiques d'enseignement et les représentations d'une enseignante en ce qui concerne la musique et l'enseignement ainsi que les motivations qui les sous-tendent. Je ferai part de cette démarche de recherche dans cette thèse qui comprend six chapitres.

Le plan de la thèse

Dans le premier chapitre, je situe la problématique de l'enseignement de la musique au secondaire. Je traite également des pratiques d'éducation musicale tout en faisant ressortir l'importance de la musique dans la vie des adolescents. Je discute du rôle de l'école de langue française dans ce milieu et de la place accordée à l'éducation musicale au secondaire avant de faire part des questions de recherche sous-jacentes à ce projet.

Dans le deuxième chapitre, je présente le cadre conceptuel et théorique du projet. Pour ce faire, je définis les concepts de représentations et de pratique enseignante, le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983), la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000a, 2000b) et le concept d'expérience optimale de Csikszentmihalyi (1990 ; Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993). Le modèle de Legendre revêt une importance particulière dans cette thèse du fait qu'il sert de pivot à la présentation et à la discussion des résultats. C'est ainsi que la relation didactique et la relation d'enseignement sont particulièrement approfondies tant en ce qui a trait aux représentations qu'aux pratiques de l'enseignante participante à cette recherche. Quant à la théorie de l'autodétermination, elle permet de faire valoir les motivations extrinsèques et intrinsèques mises en jeu dans les

pratiques de cette enseignante et la théorie de l'expérience optimale permet d'examiner comment la musique peut faire vivre des sensations fortes et inciter une motivation intrinsèque.

Dans le troisième chapitre, je spécifie la démarche méthodologique suivie. Je fais part de la démarche choisie et de ma posture de chercheure, je décris le contexte et les participants de la recherche, j'explique le déroulement de la collecte de données, la procédure et les stratégies d'analyse de données et je discute des critères de rigueur de la recherche.

La présentation et la discussion des résultats se subdivisent en trois chapitres, en lien avec les représentations, les pratiques et les motivations. C'est ainsi que le quatrième chapitre permet d'identifier et de discuter des représentations de l'enseignante en se basant sur l'analyse des entrevues réalisées auprès de celle-ci. Inscrivant cette analyse en relation avec le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983), il donne lieu de saisir la manière dont cette enseignante en tant qu'*Agent* définit elle-même son profil d'apprentissage et d'enseignement, puis, de spécifier quelles sont ses représentations de la relation didactique et de la relation d'enseignement.

Le cinquième chapitre analyse les pratiques de l'enseignante en se basant principalement sur l'analyse des observations réalisées en classe et sur les passages d'entrevues de l'enseignante qui en traitent spécifiquement. Il permet de décrire le lieu d'enseignement et de tisser aussi des liens entre les pratiques de cette enseignante et les relations didactique et d'enseignement du modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983).

Quant au sixième chapitre, il traite des pratiques de Jocelyne qui contribuent à la motivation des élèves et permet d'esquisser les défis motivationnels de la composante *Milieu* du modèle de Legendre (1983). Ce chapitre donne un éclairage complémentaire aux pratiques de Jocelyne en tenant compte de l'ensemble des données, c'est-à-dire des observations en

salle de classe, des entrevues réalisées auprès de l'enseignante et des élèves, du journal de bord et de documents pédagogiques.

La conclusion permet de faire la synthèse des résultats de la recherche, d'en préciser les limites, de faire part de ses contributions et de proposer des perspectives de recherche. Je termine le chapitre en discutant des apprentissages et expériences que j'ai moi-même retirés en effectuant cette recherche.

CHAPITRE 1

Problématique et revue de la littérature

Dans la première partie de ce chapitre, j'examine la littérature existante relative à l'objet de l'enseignement de la musique en faisant ressortir l'importance et la place qui lui est accordée dans le contexte scolaire, la valeur, les représentations que l'on peut attribuer à l'éducation musicale et les choix musicaux qui lui sont sous-jacents.

Dans la deuxième partie, je traite des pratiques de l'enseignement de la musique en décrivant la formation des enseignants de musique et en faisant valoir diverses approches ainsi que les caractéristiques de l'enseignant expert. Je mets aussi l'accent sur la qualité des relations interpersonnelles nécessaires à l'établissement d'un climat social de la classe favorable à l'apprentissage de la musique.

Dans la troisième partie, je me centre sur les adolescents, en donnant un aperçu de la signification de la musique dans leur vie, l'apport de celle-ci à leur identité et au développement du sens de communauté. J'aborde également la question de la motivation à apprendre la musique en spécifiant quelques-uns des facteurs mis en jeu.

Dans la quatrième partie, je présente le contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone en Ontario en discutant du rôle de l'école de langue française dans ce milieu et de la place accordée à l'éducation musicale au secondaire. Je fais part également de la présence de programmes spécialisés en arts et du programme de la *Majeure Haute Spécialisation en Arts et Culture* dans ce milieu.

Dans la cinquième partie, je retrace la démarche que j'ai suivie à partir de mes études de maîtrise et je fais part des questions de recherche de cette thèse doctorale.

L'enseignement de la musique en contexte scolaire

Dans cette première partie, je traite de l'objet de l'enseignement de la musique en contexte scolaire en tant que tel en abordant la question de la place de la musique à l'école, en mettant en perspective les différentes valeurs qui lui sont accordées ainsi que les

représentations qu'elle suscite et les choix musicaux qu'elle nécessite. Pour discuter de cet objet, je me réfère à l'étude doctorale de Bouchard-Valentine (2007) qui propose une synthèse inédite de l'objet d'enseignement-apprentissage en éducation musicale scolaire. Par le moyen d'une anasynthèse, ce chercheur a effectué une revue de littérature exhaustive du domaine de l'éducation musicale scolaire dans le but de rassembler et de réorganiser les éléments théoriques existants et de proposer un plan d'ensemble du champ des savoirs de l'éducation musicale.

La valeur de l'enseignement de la musique à l'école

Dans sa revue de littérature concernant la valeur de l'enseignement de la musique à l'école, Bouchard-Valentine (2007) constate que les théories de l'éducation musicale sont habituellement classées sous deux grandes catégories : d'une part, les théories qui reconnaissent la valeur intrinsèque de la musique et la poursuite de buts essentiellement musicaux; d'autre part, les théories qui reconnaissent la valeur extrinsèque de la musique et la poursuite de buts non musicaux. Comme cette catégorisation est très large, l'auteur propose une typologie inédite des arguments modernes utilisés pour justifier la place de la musique dans l'éducation scolaire comprenant quatre catégories principales.

Dans la première catégorie, la musique est conçue comme un *mode de connaissance* particulier et figure dans le cursus éducationnel de base de l'élève. Elle est ici un mode particulier d'appréhension du réel, aussi fondamental que les mathématiques ou les langues, et conjugue les sens, le sentiment, la subjectivité et l'intuition.

Selon la deuxième catégorie, la musique est une *composante de la culture* et est considérée comme essentielle à l'expérience humaine. Elle constitue l'un des modes d'expression fondamentaux de l'humain. Dans la majorité des cultures, la musique est une activité valorisée qui occupe des fonctions importantes.

La troisième catégorie fait référence à la musique en termes de *creuset d'éducation* où celle-ci se reflète surtout par les avantages qui transcendent les développements proprement musicaux. Bouchard-Valentine (2007) identifie quatre types d'arguments sous-jacents à cette catégorie. Un premier type d'arguments met de l'avant les développements spécifiques favorisés par les activités musicales, comme l'impact qu'elle peut avoir sur le développement de l'enfant (sa créativité, sa discipline, sa mémoire, par exemple) et sur ses résultats scolaires. Un deuxième type d'arguments favorise la musique comme une activité qui assure le développement global de la personne, tant sur le plan esthétique, cognitif, affectif et psychomoteur. Selon un troisième type d'arguments, les activités musicales à l'école sont perçues comme un facteur important de motivation scolaire. Hoffer (1993) ainsi que Abeles, Hoffer et Klotman (1994) (cités dans Bouchard-Valentine, 2007) font référence à plusieurs études qui attestent que l'enseignement de la musique en contexte scolaire a des effets positifs sur l'attitude des élèves à l'égard de l'école et sur le taux d'absentéisme. Les activités musicales contribuent à l'identité d'une école en établissant un sentiment d'appartenance (Snyders, 1999). Enfin, selon le quatrième type d'arguments, la musique peut aussi être intégrée à une diversité d'intentions éducatives, comme pour inculquer différentes valeurs sociales, morales, religieuses ou politiques. Elle se lie ainsi à l'ensemble des préoccupations de l'interdisciplinarité scolaire.

Quant à la quatrième catégorie élaborée par Bouchard-Valentine (2007), elle traite de la musique comme un *investissement*, faisant valoir les retombées artistiques et économiques de l'éducation musicale de la population en général. D'abord, l'enseignement de la musique en contexte scolaire contribue à former le public de demain en développant des attitudes favorables à l'égard de la musique. Ensuite, dans une société où les arts sont peu rémunérés, l'enseignement de la musique représente pour les musiciens et les spécialistes une source de stabilité financière importante. L'éducation musicale scolaire participe également à former

une relève puisque certains élèves développent une passion pour la musique et décident de faire carrière dans ce domaine. De plus, l'éducation musicale peut s'avérer une dépense stratégique sur le plan économique. Bouchard-Valentine (2007) souligne que la Commission royale d'enquête sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada publiées en 1985 conclut que la présence d'artistes peut être rentable dans tous les secteurs de production.

La reconnaissance de la valeur de l'enseignement de la musique en contexte scolaire met en perspective différentes façons de justifier son intégration dans la formation de base des élèves à l'école. Cela donne également une idée de la multiplicité des orientations que cet enseignement peut prendre et des possibilités diversifiées de se représenter cet objet d'étude.

Les représentations de l'enseignement de la musique en contexte scolaire

La façon dont la musique est enseignée en milieu scolaire dépend d'un ensemble de représentations de l'enseignement de la musique, entre autres, celles des enseignants, celles des élèves, celles de l'institution scolaire, celles des responsables de programmes, celles de la communauté. Ces représentations établissent un rapport particulier à la musique et influencent le choix de contenus d'apprentissage inclus dans les programmes d'études. Bouchard-Valentine (2007) propose une typologie des représentations de la musique telles qu'identifiées dans la littérature en éducation musicale. Cette typologie comporte trois types de représentations : la musique comme objet esthétique, la musique comme construit culturel et la musique comme pratique.

Dans la première représentation, la musique s'inscrit comme *objet esthétique* où la signification musicale réside dans l'organisation du matériau sonore. La mission de l'éducation musicale scolaire est alors de familiariser l'élève à différentes cultures musicales ainsi qu'à des systèmes de conventions esthétiques. Une telle éducation musicale invite

l'élève à se sensibiliser aux propriétés esthétiques de la musique et à y attacher une signification expressive. C'est ainsi que l'élève acquière les critères d'appréciation qui pourront le conduire au plaisir musical.

La deuxième représentation, soit la musique comme *construit culturel*, reconnaît la nécessité pour l'élève de comprendre la signification musicale en établissant des liens avec la culture. Ainsi, la composante esthétique de la musique n'a de sens que lorsqu'elle est mise en relation avec le contexte de la production musicale. Ici, la musique n'est pas seulement abordée comme objet esthétique; elle est aussi le produit d'une histoire, d'une époque, d'une culture, d'un groupe social, d'une personne. L'étude des éléments contextuels est donc nécessaire pour favoriser une juste compréhension des spécificités de la musique. Dans les programmes d'études, les cours d'histoire de la musique jouent souvent cette fonction.

Enfin, la troisième représentation, celle de la musique en tant que *pratique*, situe la signification musicale dans l'acte que doit réaliser l'élève. L'élève apprend en faisant de la musique plutôt qu'en en discutant. Plusieurs approches d'éducation musicale valorisent cette dimension pratique de la musique. Il y a par exemple les méthodes actives comme celle de Émile Jaques-Dalcroze qui repose sur la rythmique fondée sur la musicalité du mouvement, celle de Zoltan Kodaly où l'apprentissage de la musique commence par le chant et celle de Carl Orff qui amène l'élève vers l'improvisation et la création par l'entremise du rythme, du corps, du langage et des instruments (Comeau, 1989). Il y a aussi les approches créatives comme celles de Raymond Murray Schafer (1976), Claire Renard (1982, 1991) et François Delalande (1984) qui engagent les élèves dans des activités de création musicale. La méthode Suzuki est également reconnue comme approche favorisant l'apprentissage de la musique chez les jeunes enfants. M. Shin'ichi Suzuki présuppose que le talent n'est pas héréditaire et que chaque enfant est capable de développer des aptitudes musicales. L'apprentissage de la musique par la méthode Suzuki débute le plus tôt possible et implique l'engagement des

parents (Suzuki, 1983). Cette approche est plus souvent utilisée en contexte privé qu'en milieu scolaire. Enfin, les travaux de David Elliott (1995, 2005) proposent une philosophie *praxiale* de l'éducation musicale en privilégiant une approche centrée sur les processus musicaux. Selon cet auteur (1995), la musique est avant tout une activité humaine : « What music is, at root, is a human activity... Fundamentally, music is something people do » (p.14, p.39). Dans son approche, Elliott constate que pour apprendre, apprécier et valoriser la musique, il faut d'abord en faire.

Ces diverses représentations constituent des manières diversifiées et complémentaires de concevoir l'enseignement de la musique. Cependant, comme l'enseignant de musique joue un rôle dans les choix de sa pratique et qu'il n'intègre pas nécessairement toutes ces représentations, il arrive qu'il privilégie une approche d'enseignement plus qu'une autre. L'enseignement de la musique en contexte scolaire est complexe et les choix à exercer sont nombreux. Pour donner une idée de cette complexité et des choix musicaux à faire, la section suivante présente les variables relatives à ces choix.

Les facteurs sous-jacents aux choix musicaux et pédagogiques

Dans l'élaboration d'un programme d'enseignement de la musique, les responsables de l'éducation musicale à l'école et les enseignants de musique doivent faire des choix parmi divers éléments qui peuvent faire partie des cours de musique, notamment la composition, l'interprétation ou l'écoute et l'appréciation musicale. Ils ne peuvent pas tout offrir parce qu'ils n'ont souvent pas le budget ni le temps requis pour le faire.

Bouchard-Valentine (2007) aborde la question des choix musicaux en considérant trois catégories de variables à partir desquelles les enseignants exercent leurs choix : le ou les types de musique, les instruments de musique et les configurations d'exécution. Les paragraphes

qui suivent expliquent davantage chacune de ces variables à partir des considérations de cet auteur.

Puisque l'univers de la musique est très vaste et que le temps alloué à l'enseignement de la musique en contexte scolaire est souvent limité, l'enseignant de musique choisit, parmi une variété de types de musique, ceux qui sont abordés dans le programme d'étude. Pour prendre cette décision, Bouchard-Valentine (Ibid.) dégage quatre considérations qui entrent en jeu dans le choix de types musicaux.

Premièrement, l'enseignant doit considérer l'ampleur du recouvrement culturel du répertoire choisi. Se limite-t-on à un ou plusieurs types de musique? Diverses positions peuvent être adoptées relativement à cette question. La position du confinement préconise un recouvrement limité, généralement à un type de musique seulement. Par exemple, il peut s'agir d'un programme d'études fondé sur la musique jazz, sur le folklore national ou sur la musique tonale. Même si cette position peut sembler restreinte, elle favorise l'approfondissement des connaissances et habiletés relatives au type de musique choisi. La position d'ouverture cherche à initier les élèves à plusieurs types de musique et à leur donner une vue d'ensemble de diverses pratiques musicales. Un certain choix doit tout de même être effectué parmi toutes les possibilités offertes, sinon ce genre de programme ne ferait qu'effleurer les types de musique étudiés. La position d'opportunisme ne souscrit à aucun plan particulier et dépend des circonstances et du contexte de la classe de musique.

Deuxièmement, l'enseignant de musique doit considérer les apprentissages réalisés au préalable par les élèves. La musique privilégiée devrait convenir aux caractéristiques des élèves. Encore une fois, différents choix peuvent être posés. Un enseignant peut favoriser l'authenticité et privilégier les musiques dans leur version originale. Il sélectionne ainsi des pièces qui conviennent au niveau du développement musical des élèves. Un autre enseignant peut choisir d'adapter un type de musique pour la rendre accessible à ses élèves et en faciliter

l'interprétation. Enfin, l'enseignant peut aussi choisir d'encourager les élèves à créer leur propre musique sans égard aux standards esthétiques et aux types de musique choisis par les élèves.

Troisièmement, l'enseignant doit considérer le registre culturel de la musique étudiée. Cet élément traite du débat entre la musique dite « savante » et la musique dite « populaire » dans les préoccupations éducationnelles. D'une part, l'enseignant peut se doter de la mission de donner accès à des types de musique qui dépassent l'expérience quotidienne des élèves et favoriser la musique dite « savante ». D'autre part, il peut choisir d'axer son enseignement sur l'intérêt des élèves en suscitant leur engagement dans les activités musicales. Par exemple, ce choix peut aller jusqu'à considérer l'inclusion de musique populaire dans l'enseignement de la musique en contexte scolaire parce qu'elle est souvent considérée comme un agent de motivation pour des élèves. Elle est plus proche de leur réalité quotidienne et de leurs intérêts musicaux.

Quatrièmement, il s'agit de prendre en considération la qualité expressive de la musique. Par exemple, en choisissant le critère d'excellence, l'enseignant se donne le mandat de ne sélectionner que les meilleurs exemples dans chacune des cultures musicales. Selon ce critère, il peut également adopter une position de comparaison, en soutenant que le jugement musical procède ainsi, par comparaison. Il choisit alors de présenter les bons comme les mauvais exemples de musique afin d'encourager le développement du jugement musical des élèves.

Parmi les autres choix qu'il a à exercer, l'enseignant doit aussi sélectionner les instruments de musique qui seront utilisés. Ce choix peut dépendre de plusieurs facteurs. D'abord, les contraintes budgétaires jouent un rôle dans le choix des instruments de musique qui sont explorés par les élèves. Les enseignants ont à considérer le coût d'achat et le coût d'entretien des instruments. Ensuite, le choix d'instruments découle aussi des intentions

éducatives spécifiques de l'enseignant. Différents moyens sonores (le chant, le corps, les instruments, etc.) contribuent de manière différente au développement musical de l'élève. Les instruments choisis doivent aussi être adaptés aux caractéristiques des élèves et être appropriés pour l'éducation musicale scolaire. Enfin, le choix de la musique enseignée influence le choix des instruments. Certaines musiques requièrent des instruments de musique spécifiques.

L'enseignant de musique réfléchit également aux configurations d'exécution qui feront partie de son programme d'études. La musique peut se pratiquer de façon individuelle ou collective. Comme les classes de musique sont composées la plupart du temps d'une vingtaine ou une trentaine d'élèves, la musique d'ensemble (collective) est généralement retenue comme configuration d'exécution. Il peut toutefois y avoir différentes configurations d'exécution possibles. Il y a d'abord les ensembles instrumentaux, comme l'ensemble à vents, l'ensemble de cuivres, l'ensemble de percussions, la fanfare, le combo de jazz, l'ensemble rock, le quatuor à cordes, l'orchestre de chambre, etc. Il y a également les ensembles vocaux tels que le chœur de garçons, le chœur de filles, le chœur mixte, l'ensemble de jazz vocal, le quatuor Barber Shop, etc. Les ensembles mixtes amalgament pour leur part ces deux types d'ensembles. Le choix de la configuration d'exécution peut dépendre du genre de musique privilégiée, des instruments disponibles, de l'organisation de la classe ou de la culture musicale de l'enseignant.

De plus, dans les choix qu'il effectue, l'enseignant porte une attention aux conditions dans lesquelles se réalise l'apprentissage musical des élèves. Selon Bartel et Cameron (2004), les choix pédagogiques que font les enseignants de musique établissent les conditions d'apprentissage et déterminent les expériences musicales des élèves. Ces chercheurs proposent une liste de vingt-et-un « dilemmes » ou choix pédagogiques liés à la musique, à son enseignement et à la motivation et la personnalité de l'élève. Ces dilemmes sont présentés

de façon binaire en termes de choix que doit faire l'enseignant de musique dans sa pratique. Par exemple, parmi les choix reliés à la musique, l'enseignant a à choisir s'il accorde plus d'importance à l'expressivité de la musique ou à la technique, s'il favorise l'effort personnel ou la perfection musicale, s'il choisit un répertoire familier ou un répertoire exemplaire. Parmi les choix d'enseignement de la musique, un enseignant peut adopter un comportement encourageant ou exigeant, offrir des défis appropriés aux besoins des élèves ou stimulants pour lui-même, instaurer un environnement de collaboration ou de compétition, accorder des responsabilités aux élèves ou prendre tout le contrôle. Parmi les dilemmes en lien avec la motivation des élèves, il peut favoriser le jeu social ou la pratique individuelle, promouvoir l'amour de la musique et la motivation intrinsèque ou encourager les élèves par des récompenses externes. Bartel et Cameron (2004) considèrent que les choix présentés en premier sont ceux qui favoriseraient davantage les expériences d'apprentissage des élèves et mèneraient à une participation et à un engagement musical à long terme. Je considère cependant que les choix pédagogiques n'ont pas à être en opposition. Par exemple, un enseignant peut à la fois exiger une bonne technique instrumentale tout en valorisant l'expressivité de la musique. De même, la pratique individuelle peut contribuer au jeu social. Comme j'en discuterai dans le sixième chapitre, certains facteurs extrinsèques peuvent mener vers le développement de la motivation intrinsèque de l'élève.

Les types de musique, les instruments de musique et les configurations d'exécution figurent parmi les choix que doit faire l'enseignant de musique lorsqu'il conçoit son programme d'études. Dans son approche, l'enseignant doit aussi faire des choix pédagogiques qui agiront sur sa façon d'aborder la matière, sur l'atmosphère de la classe et sur les relations qu'il entretient avec ses élèves. Ces choix sont fondés sur les valeurs et les représentations de l'enseignant en ce qui concerne l'enseignement de la musique. Ces choix tiennent également compte des contraintes et des caractéristiques du milieu. Ils sont aussi souvent basés sur les

expériences personnelles et professionnelles de l'enseignant. Ces choix ont une incidence directe sur sa pratique d'enseignement de la musique en contexte scolaire, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Les pratiques d'enseignement de la musique

Dans cette deuxième partie, je discute d'abord de la formation de l'enseignant de musique scolaire en Ontario. Ensuite, je fais part des recherches qui tendent à mieux connaître les diverses approches de l'enseignement de la musique en milieu scolaire, à identifier les caractéristiques de l'enseignant expert et à faire valoir l'importance de la qualité des relations interpersonnelles de l'enseignant nécessaires à l'établissement d'un climat social de la classe favorable à l'apprentissage de la musique.

La formation de l'enseignant

L'enseignant de musique au niveau secondaire doit avoir complété une formation musicale et pédagogique de haut niveau et posséder un bagage particulier. Son rôle dépasse souvent celui d'enseigner la matière ou de diriger une répétition d'orchestre. Selon Bouchard-Valentine (2007), l'enseignant de musique² est à la fois un généraliste de la musique et il a également les caractéristiques d'un professionnel de l'enseignement. Bouchard-Valentine (Ibid.) dresse une liste des connaissances, compétences et attitudes de l'enseignant de musique. En tant que musicien généraliste, l'enseignant démontre des connaissances relatives aux fondements de la discipline sous différents angles (esthétique, historique, philosophique, culturel, etc.). Il fait également preuve de compétences relatives aux diverses démarches musicales telles que l'interprétation, la création, l'appréciation, la direction, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de communication et l'entretien des instruments.

² Bouchard-Valentine (2007) utilise la terminologie "spécialiste en musique" au lieu d'enseignant de musique.

De plus, l'enseignant de musique adopte des attitudes spécifiques à l'égard de la discipline telles que manifester de l'enthousiasme pour la musique, avoir le souci de parfaire son art et de se tenir à jour en matière musicale et s'engager à faire la promotion de la musique.

L'enseignant de musique est aussi un professionnel de l'enseignement. Par exemple, l'enseignant oeuvrant en Ontario fait partie de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, responsable d'établir des normes de déontologie (Annexe 1) et des normes d'exercices de la profession enseignante (Annexe 2). Les normes d'exercices traitent de l'engagement envers les élèves et leur apprentissage, les connaissances professionnelles, la pratique professionnelle, le leadership dans les communautés d'apprentissage et le perfectionnement professionnel continu. Les normes de déontologie rejoignent les attitudes d'empathie, de respect, de confiance et d'intégrité démontrées par la profession enseignante. L'enseignant de musique possède également des compétences spécifiques à la musique, par exemple coordonner le système d'éducation musicale scolaire, promouvoir l'éducation musicale auprès des membres de l'équipe-école, des élèves, des parents et de la communauté, assurer l'animation musicale de l'école et s'engager dans une démarche artistique personnelle.

Il importe toutefois de noter que chaque enseignant de musique a un bagage qui lui est propre, avec des intérêts et des expériences distincts. Les caractéristiques individuelles de chaque enseignant font en sorte que les approches d'enseignement de la musique diffèrent d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre. La prochaine partie discute ainsi de différentes approches de l'enseignement musical à l'école.

Les approches de l'enseignement musical en milieu scolaire

Puisque chaque enseignant a ses propres expériences, ses propres valeurs et ses propres représentations de l'éducation musicale qui influencent ses choix musicaux et pédagogiques, il existe de multiples approches de l'enseignement de la musique en milieu

scolaire. Les chercheurs et enseignants se questionnent donc sur la ou les pratiques les plus appropriées pour l'apprentissage musical des adolescents. À qui s'adressent les cours de musique? Que veut-on enseigner? Quelles approches veut-on utiliser? Quels formats est-il préférable de choisir? Bowman (1994) se questionne à cet effet de la façon suivante :

Do we mean instruction of the musically talented, or something relevant and important for everyone, or both? Do we have in mind the refinement of skilled performing ability, or of perceptual skills, or of creativity, or of conceptual capacity, or of literacy? Does music education refer to endeavors primarily designed for groups of school age children, or does it encompass all music teaching and learning processes whenever and wherever they occur? Is its scope confined to music's internal, intrinsic qualities, or does it extend beyond them? If so, how far? If by music education we mean education *within* music, that points us in one direction; education *about* music, another; and education *through* music in yet another still. Which do you mean when you speak of music education? How would you distinguish between music education and, say, training or indoctrination? And when you speak of music education, what (or whose) musics do you have in mind? (p.28)

Un coup d'œil à la revue *Canadian Music Educator/Musicien éducateur au Canada* fournit une idée des diverses pratiques en éducation musicale qui sont mises à l'œuvre dans les écoles canadiennes et en contexte privé. Des sections de cette revue sont dédiées, entre autres, à l'enseignement de la musique instrumentale, à la musique vocale, à la musique populaire, au jazz, à l'apprentissage de la guitare, à la composition musicale et à l'usage de la technologie en musique. Cette diversité de pratiques entraîne parfois des controverses et différents points de vue parmi les éducateurs. Les programmes de musique les plus courants semblent demeurer ceux qualifiés de « traditionnels », c'est-à-dire les programmes conçus autour de l'ensemble à vents, l'orchestre ou la chorale. Cependant, de nombreux chercheurs sont d'avis que ces programmes s'éloignent des tendances musicales actuelles et ne répondent pas aux intérêts et aux besoins des adolescents (Bartel & Cameron, 2004; Byrd, 2008 ; Cameron & Carlisle, 2004; Draisey-Collishaw, 2007; Johnson, 2004; Lamont et al., 2003; Ross, 1995, 1998; Rutkowski, 1994; Sloboda, 2001; Williams, 2007). Selon eux, ces programmes offrent une perspective limitée de la musique en favorisant une approche ancrée dans la tradition musicale occidentale. Ces auteurs constatent aussi que les cours de musique au secondaire

sont trop souvent centrés sur l'enseignant et axés avant tout sur l'habileté technique et la qualité d'interprétation au détriment de l'expérience de l'élève, soit des habiletés qui serviront peu à la majorité des élèves lorsqu'ils quitteront l'école secondaire (Draisey-Collishaw, 2007; Williams, 2007; Zenker, 2004).

Dans un tel contexte, l'enseignant utilise des stratégies basées sur les récompenses externes et les évaluations afin d'inciter les élèves à répondre aux exigences qu'il détermine (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981 ; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981). Cette manière de concevoir l'enseignement et d'interagir en classe diminue le sentiment d'autonomie et la confiance des élèves et encourage plutôt leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant ou des autres sources de contrôle externes utilisées. Les élèves démontrent ainsi moins d'intérêt envers la matière et éprouvent moins de plaisir envers leurs études (Ryan & Connell, 1989).

Dans l'objectif de s'éloigner de l'approche traditionnelle, des enseignants proposent d'autres approches en éducation musicale qui répondraient plus adéquatement aux besoins des élèves. Certains proposent une approche axée vers l'écoute et l'appréciation de la musique (Draisey-Collinshaw, 2007; Reimer, 1989, 1995), vers la composition et la création (Kennedy, 2000, 2007) ou encore vers des programmes de musique incluant les nouvelles technologies ou des programmes multimédias (Williams, 2007). D'autres enseignants s'attardent plutôt au choix de l'instrumentation et optent pour un programme de guitare, par exemple, (Haley, 2007 ; Seifried, 2006) ou d'autres ensembles jugés plus appropriés aux intérêts et à la culture des élèves. Par exemple, Colley (2008) s'intéresse au travail que font des enseignants de musique aux États-Unis avec des ensembles musicaux alternatifs, tels qu'un ensemble de flûtes à bec formé d'élèves de 5^e et 6^e année au Massachusetts, un ensemble de musique country et bluegrass dans une école secondaire au Kentucky, un ensemble de marimbas dans une école élémentaire à Washington et un programme de musique mariachi dans une école secondaire au Nevada.

C'est en lien avec ces critiques de l'enseignement dit « traditionnel » de la musique que le courant constructiviste se fait valoir dans le domaine de l'éducation musicale (Boardman, 2002). Le constructivisme est une théorie de la connaissance et de l'apprentissage qui insiste sur le rôle actif de l'élève dans le développement de sa connaissance sur le monde. Par exemple, Shively (2004) suggère qu'une approche constructiviste de l'enseignement de la musique répond davantage aux besoins des élèves et favorise l'apprentissage musical. Il précise que dans une approche constructiviste, l'enseignant favorise des pratiques qui visent à impliquer l'élève. Voici quelques exemples que propose l'auteur. L'enseignant :

- 1) encourage et accepte l'autonomie et l'initiative des élèves
- 2) se sert de données et de sources primaires ainsi que de matériels interactifs et physiques
- 3) utilise des verbes d'action lorsqu'il élabore des tâches (par exemple, classer, analyser, créer...)
- 4) se base sur les réponses des élèves pour élaborer sa leçon et modifier ses stratégies ou le contenu au besoin
- 5) s'informe au sujet de la compréhension de concepts des élèves avant d'en partager sa propre compréhension
- 6) encourage les élèves à entrer en dialogue
- 7) encourage la participation des élèves en posant des questions ouvertes et des questions de réflexion et il encourage les élèves à poser des questions
- 8) cherche à élaborer les réponses initiales des élèves
- 9) engage les élèves dans des expériences pouvant contredire leurs hypothèses initiales dans le but d'amorcer la discussion
- 10) accorde un temps de réflexion après avoir posé des questions
- 11) accorde le temps aux élèves de créer des métaphores ou de construire des relations
- 12) nourrit la curiosité des élèves.

En d'autres mots, dans une approche constructiviste, l'enseignant adopte un rôle de facilitateur, de mentor ou de modèle et favorise une approche de collaboration où les élèves prennent une part active et réflexive dans leur apprentissage. Il est lui-même en constant état d'apprentissage, revoyant et adaptant sa pratique au besoin, tel un praticien réflexif (Schön, 1994).

Dans une perspective similaire, Boucher (1996) constate que « le sens de la responsabilité collective est un élément inhérent et crucial à la musique d'ensemble puisque chaque élève est obligé d'accomplir une tâche (apprendre à exécuter une pièce musicale avec

son instrument de musique) dans l'optique d'atteindre un but commun (réussir à exécuter, en groupe entier et de façon satisfaisante, une même pièce musicale) » (p. 261). L'auteur présente ainsi une approche coopérative en musique qui incite les élèves à réaliser des objectifs individuels afin d'atteindre un but commun. Pendant six semaines, des élèves de la première année du secondaire au Québec (âgés de 12 ou 13 ans) et des enseignants participent à treize activités pédagogiques où ils apprennent les fondements de l'apprentissage coopératif, tels que les comportements de coopération, le travail d'équipe et les rôles sociaux. Cette étude exploratoire montre qu'à l'intérieur des cours de musique centrés sur l'apprentissage des instruments de musique d'harmonie, une approche coopérative favorise l'amélioration du jeu instrumental des élèves ainsi que la contribution que ces derniers accordent aux performances instrumentales collectives.

Dans ces approches, l'élève prend une part plus active dans son apprentissage, ce qui mène vers des recherches voulant intégrer des pratiques informelles de l'apprentissage de la musique à l'intérieur de contextes formels comme la salle de classe (Boespflug, 2004; Emmons, 2004; Jaffurs, 2004; Seifried, 2006). Par exemple, l'approche novatrice du format du « groupe de garage » constitue en ce sens une approche informelle à l'apprentissage de la musique et suscite l'intérêt de chercheurs parce qu'elle met de l'avant un mode de fonctionnement qui se rapproche de celui qu'adoptent les adolescents lorsqu'ils font de la musique par plaisir en dehors de l'institution scolaire (Allsup, 2002, 2003, 2004; Campbell, 1995; Green, 2002; Koza, 2006; Westerlund, 2006).

Un courant de plus en plus discuté dans la littérature en éducation musicale est donc celui de la musique populaire à l'école (Boespflug, G. 1999; Cutietta, R., 2004; Giddings 2008; Green 2002, 2006; Rodriguez, 2004). L'enseignement et l'usage de la musique populaire dans l'éducation musicale scolaire demeurent controversés. Certains chercheurs et enseignants affirment que la musique populaire est plus en lien avec les intérêts des jeunes et

le courant musical moderne (Boespflug, G. 1999; Giddings, 2008; Green, 2002). Selon cet approche, la participation des élèves à des ensembles plus petits, qu'exige ce genre de musique, favorise la créativité et l'autonomie et crée un sens de communauté et de communication entre les élèves, tout en leur permettant de développer leur sens de musicalité et d'acquérir des compétences musicales techniques et théoriques. Même si elle intéresse la majorité des adolescents, des enseignants hésitent à inclure la musique populaire dans le curriculum scolaire. Certains ont reçu une formation musicale classique et se sentent donc peu à l'aise d'enseigner la musique populaire (Countryman, 2000). D'autres soutiennent que la musique populaire se vit déjà à l'extérieur de l'école et qu'elle n'adhère pas aux principes et processus de l'éducation musicale formelle (Gorst, 2007 ; Whale, 2008).

Les pratiques d'enseignement formelles et informelles de la musique sont généralement présentées de façon dichotomique, la première étant habituellement située en salle de classe et dirigée par un enseignant ou une personne-experte, la deuxième étant réalisée plus fréquemment à l'extérieur de la salle de classe et représentant une activité musicale entre pairs. Cependant, selon Folkstad (2006), au lieu d'être dichotomiques, ces pratiques forment plutôt les deux pôles d'un continuum. « Formal-informal should not be regarded as a dichotomy, but rather as the two poles of a continuum, and that in most learning situations, both these aspects of learning are in various degrees present and interacting in the learning process » (p.143). Ce chercheur ajoute même que les pratiques de l'enseignement musical sont peut-être plus importantes que le contenu.

Since *what* is learned and *how* it is learned are interconnected, it is not only the choice of content, such as rock music, that becomes an important part in the shaping of an identity (and therefore an important part of music teaching as well), but also, and to a larger extent, the ways in which the music is approached. In other words, the most important issue might not be the content as such, but the approach to music that the content mediates. (Ibid., 2006, p.142)

Face à une telle variété de pratiques, les enseignants de musique ont à se questionner sur leurs représentations de l'éducation musicale et sur la valeur qu'ils accordent à la

musique. Ils ont aussi à reconnaître la valeur des choix musicaux des élèves et à ne pas nécessairement les considérer comme étant conflictuels aux leurs. Les nouvelles générations intègrent par moments plus facilement les changements apportés à la société (Théberge, 2009). Pour renouveler les pratiques et les formes artistiques, il est nécessaire d'explorer et de faire preuve de créativité. L'apprentissage de la musique classique ne contrevient pas nécessairement à une pratique de musique plus actuelle. Par exemple, des ensembles de jazz trouvent plus facilement leur place dans le contexte scolaire qu'auparavant. Même s'il est vrai que toute la complexité qui entoure l'enseignement de la musique en contexte scolaire est loin d'être résolue, il est indéniable, selon Reimer (1997; 1999), que les pratiques musicales sont multiples et qu'il vaut mieux tendre à représenter le plus adéquatement possible leur diversité que la nier. Cependant, s'il existe une diversité de valeurs possibles, des pratiques variées viennent à se confronter, ce qui ne simplifie pas la tâche de l'enseignant de musique. Comme le souligne Jorgensen (dans Reimer, 1999) :

Rather than attempting to bring conflicting ideas or tendencies into reconciliation, unity, or harmony, music educators may sometimes need to be content with disturbance, disunity, and dissonance. Things in dialectic do not always mesh tidily, simply or easily. Nor necessarily ought they. The resultant complexity, murkiness, and fuzziness of these dialectical relationships, however, greatly complicate the task of music educators (p.27).

Il reste que les enseignants de musique ont à faire des choix parmi une variété d'approches de l'enseignement de la musique en milieu scolaire. Quoi qu'il en soit, la littérature sur la diversité des approches fait ressortir à quel point il est important de tenir compte de l'engagement de l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de l'élève, et cette préoccupation ressort clairement dans les caractéristiques attribuées à l'enseignant expert dont je parlerai dans la prochaine section de ce chapitre.

Les caractéristiques et pratiques d'enseignants experts de musique

Il existe une littérature abondante dans le domaine de l'éducation décrivant les caractéristiques et les pratiques d'enseignants qui sont qualifiés d'experts. Une revue de cette littérature dépasse les limites de ce projet. Je me consacre donc ici à examiner certains textes-clés qui s'attardent spécifiquement aux caractéristiques d'enseignants de musique reconnus comme experts. Les deux premiers textes font part d'une réflexion et de certaines observations émises par deux éducateurs concernant certaines caractéristiques communes d'enseignants experts de musique. Le texte suivant est une étude à plus longue échelle qui a servi à établir une liste de pratiques pouvant servir à un directeur d'école dans son évaluation d'enseignants de musique. Les deux derniers textes sont des études de cas effectuées auprès d'enseignants de musique reconnus comme étant experts dans l'enseignement de cette matière dans le but de mieux comprendre et d'examiner plus en profondeur les pratiques de ces derniers. Bien que les caractéristiques mentionnées par ces auteurs puissent se retrouver chez des enseignants d'autres matières, les textes suivants portent sur l'enseignement de la musique et les qualités d'enseignants experts de musique.

Lautzenheiser (1990) constate que l'enseignant expert de musique démontre une motivation personnelle qu'il transmet à ses élèves et qui encourage des habitudes de travail positives. L'auteur énumère sept caractéristiques communes aux enseignants experts de musique : ils ont un sens d'objectifs précis, ils sont persistants, ils pratiquent la découverte et l'analyse de soi dans le but de s'améliorer, ils sont de perpétuels chercheurs et apprenants, ils démontrent un niveau important de maturité émotionnelle, ils ne craignent pas l'échec et la perçoivent plutôt comme un pas vers le succès, et ils nourrissent leur motivation par la discipline personnelle.

Selon Brand (1990), la personnalité des enseignants experts de musique varie, mais un trait commun les unit tous : les enseignants experts de musique croient fermement à la valeur

et à l'importance de la musique et de l'éducation musicale. Ces enseignants se dévouent à leur pratique et à leurs élèves. L'auteure identifie six caractéristiques des enseignants experts de musique. Elle constate d'abord que l'enseignant expert possède un sixième sens qui lui permet de comprendre ses élèves et d'adapter sa pratique en conséquence. L'enseignant expert est également fier de ses accomplissements et confiant en ses compétences d'enseignement. Ensuite, l'enseignant de musique a une imagination fertile et cherche des moyens créatifs d'atteindre ses objectifs. Il adopte souvent une allure presque théâtrale dans sa façon d'enseigner afin de susciter la participation de ses élèves. L'enseignant expert est également motivé à établir des objectifs de haut calibre et à viser l'excellence. Enfin, l'enseignant expert de musique se définit par sa détermination et son travail constant envers sa profession, ce qui lui apporte entière satisfaction.

Dans une autre perspective, Wolfersberger (2001) se base sur les pratiques exemplaires de 17 enseignants de musique instrumentale au niveau intermédiaire pour établir une liste de 140 pratiques servant à développer le « Principal's Checklist for Music » en Californie. Les 140 pratiques sont divisées en cinq catégories principales : stratégies d'enseignement efficaces, stratégies de planification et d'organisation, stratégies d'évaluation, ressources scolaires et ressources communautaires. Parmi les stratégies d'enseignement, soit celles qui nous intéressent plus particulièrement, Wolfersberger identifie quatre catégories principales, ensuite divisées en sous-catégories, se rapportant au comportement de l'enseignant (comme l'adaptabilité, l'attitude positive et le modelage), aux stratégies de motivation qu'il utilise (comme le défi compétitif, les récompenses intrinsèques et l'humour), aux stratégies d'enseignement générales (les devoirs, la routine et la séquence) ainsi qu'aux stratégies plus spécifiques de l'enseignement de la musique.

Certaines études de cas ont également été effectuées auprès d'enseignants de musique reconnus comme étant experts dans leur domaine dans le but de mieux comprendre et

d'examiner plus en profondeur les pratiques de ces derniers. D'abord, dans son étude de cas sur l'enseignant de musique David Dunnet dans une école secondaire à Victoria, en Colombie-Britannique, King (1992) soulève quatre thèmes principaux décrivant les pratiques de l'enseignant. Il identifie d'abord la qualité de communication verbale et non verbale de l'enseignant dans sa pratique. L'enseignant emploie un langage verbal précis, créatif et flexible et se sert de son langage corporel et facial afin de satisfaire les besoins divers de ses élèves. King remarque également que la routine et l'organisation sont des éléments importants dans la pratique de l'enseignant afin d'instaurer un climat de confort. L'usage de l'humour est aussi noté comme une caractéristique de l'enseignant. Celui-ci s'en sert comme moyen de discipline, comme moyen d'expression, pour favoriser les relations ou pour enseigner certains concepts. Enfin, l'auteur constate qu'un environnement de qualité va de pair avec la qualité d'enseignement et d'apprentissage. Selon lui, un environnement de qualité inclut le milieu physique, l'atmosphère de la classe et les relations interpersonnelles entre les personnes dans le milieu. Un environnement de qualité favorise ainsi des relations interpersonnelles positives, la communication, l'intérêt des élèves, et un sentiment de bien-être.

Saunders (2003) effectue également une étude de cas sur les pratiques d'une enseignante de musique au secondaire, Diane Garrett, à Thunder Bay, en Ontario. Cette étude m'a beaucoup interpellée, car elle fait valoir l'importance des relations dans une classe de musique et du sentiment d'appartenance qui peut s'y établir. Basée sur des entrevues avec l'enseignante, d'anciens élèves et des collègues ainsi que sur des observations dans le milieu, Saunders regroupe les pratiques de l'enseignante sous trois thèmes principaux : 1) Bâtir une famille / une équipe, 2) Enseigner et apprendre et 3) Viser l'excellence. Ces trois thèmes sont ensuite divisés en sous-catégories.

À l'intérieur de son premier thème, Saunders (2003) remarque que les élèves et l'enseignante participant à son étude apprennent et grandissent ensemble. Elle constate que

l'enseignante, Madame Garrett, prend le rôle de leader ou de figure parentale dans le groupe. Celle-ci démontre beaucoup d'intérêt et d'affection pour ses élèves, de manière presque maternelle. Elle partage des expériences enrichissantes avec ses élèves et garde de bons souvenirs de tous les élèves à qui elle a enseigné. Une étroite relation se forme également entre les élèves seniors et les élèves juniors à l'intérieur du programme de musique, les premiers servant souvent de modèles aux plus jeunes. De plus, dans ce climat d'esprit d'équipe, la classe de musique sert de point d'ancrage pour plusieurs élèves. Ces derniers s'y rassemblent régulièrement pour pratiquer leur instrument, pour travailler, pour manger et pour socialiser ensemble. L'enseignante souligne également que l'implication des parents et du personnel enseignant est essentielle pour le bon fonctionnement du programme de musique.

En lien avec le deuxième thème de l'enseignement et de l'apprentissage, Saunders (2003) soulève que l'enseignante interagit avec ses élèves de façon individuelle et varie sa pratique selon les besoins de chacun. Elle peut reconnaître le niveau d'habileté de chacun de ses élèves et elle les encourage à atteindre leur plein potentiel. De plus, elle considère ses élèves non seulement comme des apprenants, mais comme des personnes. Elle ne s'intéresse pas seulement à leur progrès académique, mais également à leur vie sociale, à leur bien-être et à leur croissance personnelle. Elle invite parfois ses élèves à des discussions sur des thèmes sociopolitiques qui affectent les jeunes, croyant que de telles discussions sont très importantes pour l'apprentissage. Le programme offre également l'occasion de vivre des expériences qui enrichissent leur vie. Les élèves participent régulièrement à la préparation et à l'organisation de concerts et d'événements musicaux, développant ainsi des compétences et des habiletés de travail qui leur serviront tout au long de leur vie.

Enfin, en lien avec le troisième thème élaboré par Saunders (2003), l'enseignante établit des buts et des objectifs précis dans son enseignement. Elle est intense, exigeante et juste. Elle se dévoue à sa pratique et au programme de musique et sait exactement ce qu'elle

souhaite accomplir. Elle détermine des attentes élevées et choisit un répertoire de haut calibre afin de proposer des défis aux élèves et de maintenir la réputation du programme. Le succès que vivent les élèves dans le programme de musique et lors des performances devient une source de motivation et les incite à persévérer dans leur apprentissage. Le sentiment de fierté et d'excitation que leur procurent les performances et les divers événements auxquels ils participent nourrit leur désir d'affronter de plus grands défis et d'apprendre des pièces de musique de plus en plus difficiles.

Si l'on fait un retour sur les caractéristiques et les pratiques des enseignants experts de musique mentionnés précédemment, il est possible de constater que l'engagement de l'enseignant joue un rôle important dans un programme de musique. L'une des caractéristiques parmi les plus essentielles est certainement la passion que l'enseignant démontre pour son art et le dévouement qu'il accorde à sa profession. Selon Csikszentmihalyi, Rathunde et Whalen (1993), l'enseignant qui démontre lui-même un enthousiasme pour son domaine suscite un goût d'apprendre chez ses élèves. Cet enseignant est souvent impliqué dans le domaine de la musique de façon professionnelle à l'extérieur des heures de classe et partage sa passion avec ses élèves. Dans le même sens, Bakker (2005) remarque que l'enseignant de musique qui démontre une motivation intrinsèque envers son travail transmet sa motivation à ses élèves. Cet enseignant vit des expériences optimales dans son domaine et cela peut avoir une influence positive sur les expériences des élèves.

Une autre caractéristique commune des enseignants experts de musique est leur façon d'établir des buts et des objectifs précis dans leur programme et d'établir des liens avec les compétences et les besoins des élèves. Comme le proposent Csikszentmihalyi et ses collègues (1993), les adolescents ont besoin de défis et de moments stimulants dans leur apprentissage pour être motivés et pour persévérer. Lorsque ces défis sont à la hauteur de leurs capacités, ils

vivent des situations d'expériences optimales susceptibles de les motiver davantage et de les inciter à poursuivre leur apprentissage.

Même si des enseignants experts tels que David Dunnet (King, 1992) et Diane Garrett (Saunders, 2003) ont tendance à viser des objectifs de haut calibre dans leur programme, ils tiennent compte des intérêts et besoins de leurs élèves. Ces enseignants valorisent chaque élève pour ce qu'il est et l'encouragent à développer son sens d'autonomie et son esprit d'initiative. D'après certaines études en psychologie, un enseignant qui contribue à l'autonomie de ses élèves et les invite à faire des choix leur permet de se sentir plus compétents et d'augmenter leur estime de soi (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Deci, Schwartz et al., 1981; Ryan & Grolnick, 1986). De fait, le sentiment d'autonomie est un élément qui a des incidences sur la motivation de l'adolescent dans son apprentissage (Benoît, 2005; Hargreaves & Marshall, 2003; Ryan & Deci, 2000a).

En résumé, il ressort de cela que les enseignants experts de musique sont dévoués à leur profession et à leurs élèves, ils sont motivés et persévérants dans leur travail. Ils déterminent des objectifs de haut calibre afin de favoriser les défis et d'encourager les élèves à atteindre leur plein potentiel. Ces diverses caractéristiques contribuent également à réaliser l'importance d'établir une qualité relationnelle en enseignement musical pour faciliter la bonne entente et l'harmonie dans l'interprétation. La prochaine section fait état des recherches qui insistent sur ce sujet.

La qualité des relations interpersonnelles

Comme l'enseignement de la musique à l'école secondaire nécessite un travail d'équipe, entre autres, dans les ensembles musicaux, les relations interpersonnelles entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes influencent de façon importante l'enseignement de la musique en contexte scolaire. Saunders (2003) fait remarquer diverses

manières dont les relations qui peuvent s'établir à l'intérieur d'une classe de musique sont uniques et parfois profondes. Selon cette auteure, l'enseignante de musique, Madame Garrett, adopte un rôle de leader, qu'elle compare à celui d'un parent. L'enseignante se montre disponible pour ses élèves et ne se préoccupe pas seulement de leurs résultats académiques, mais également de leur bien-être et de leur épanouissement personnel.

Dans le même sens, Cameron et Carlisle (2004) font valoir l'importance d'accorder autant de soin aux besoins émotionnels des élèves qu'à leurs résultats académiques. Ces chercheurs sont d'avis que les cours de musique enseignés de façon traditionnelle sont trop souvent axés sur la qualité du produit au détriment des besoins des élèves. Ils affirment que le développement de relations positives entre l'enseignant et les élèves constitue une condition qui favorise l'apprentissage des élèves. Ils qualifient ce genre de relation de la manière suivante : « the teacher and student have developed a close and trusting personal relationship involving an emotional connection with a sensitivity about what the other thinks and feels » (Ibid., p.35).

Cette qualité relationnelle n'est pas loin de la conception de l'enseignement thérapeutique de la musique de Mitchell (2007). Selon cette auteure, un enseignant de musique thérapeutique jumelle les principes de la musicothérapie³ à ceux de l'éducation musicale et cherche à favoriser autant l'épanouissement personnel que le développement musical des élèves. Dans sa thèse de maîtrise, Mitchell conclut que la croissance musicale et l'épanouissement personnel de l'élève sont interreliées et que la sensibilité et la vision holistique de l'enseignant sont essentielles pour susciter un tel processus. Dans une telle perspective, la musique sert de moyen pour favoriser la croissance de l'élève.

³ La musicothérapie consiste en l'utilisation judicieuse de la musique et de ses éléments par un musicothérapeute accrédité afin de favoriser, de maintenir et de rétablir la santé mentale, physique, émotionnelle et spirituelle. La musique comporte des caractéristiques non verbales, créatrices, structurelles et émotives. Ces caractéristiques sont utilisées dans la relation thérapeutique pour faciliter le contact, l'interaction, la connaissance de soi, l'apprentissage, la libre expression, la communication et le développement personnel. (Association de musicothérapie du Canada, www.musictherapy.ca).

Lorsque des relations positives sont établies, l'enseignant et les élèves à l'intérieur d'une classe de musique viennent à former une équipe, voir même une famille (Saunders, 2003). Les élèves établissent également des relations positives entre eux et travaillent ensemble à s'entraider et à s'encourager. Les élèves qui font partie d'une telle équipe en viennent même à considérer la classe de musique comme un milieu à l'intérieur de l'école où ils se sentent bien et où ils peuvent se retrouver. La classe de musique devient un point d'ancrage pour eux, leur « *Home base* » (Saunders, 2003) ou leur « *Home away from home* » (Adderley, Kennedy & Berz, 2003). Les membres de la classe de musique et des ensembles musicaux passent beaucoup de temps ensemble et partagent des expériences uniques et mémorables, des moments qu'ils ne vivent pas nécessairement dans leurs autres cours. Selon Benoît (2005), ces expériences vécues lors de concerts, de festivals, de camps musicaux ou de voyages solidifient les liens et renforcent le sentiment d'appartenance. C'est en ce sens que Morrison (2001) constate que les membres d'un ensemble musical et de la classe de musique forment leur propre sous-culture à l'intérieur de l'école.

De leur côté, Cameron et Carlisle (2004) parlent d'une vision de communauté, « in which students and teachers, conductor and ensemble, are bound together in special ways that are significant and that fulfill the individual, giving an enduring sense of identity, belonging, and most of all, an empowered place to each member » (p.29). Selon ces auteurs, un tel climat de communauté favorise généralement une approche de coopération et de collaboration où l'enseignant et les élèves travaillent en partenariat. Les élèves prennent une part active dans leur apprentissage, sont encouragés à faire des choix et à prendre certaines responsabilités de façon continue. Il s'agit d'un climat dans lequel les élèves se sentent en sécurité et sont encouragés à prendre des risques sans craindre d'être critiqués. Les élèves ont l'occasion d'apprendre à se connaître et à travailler de façon collaborative lorsqu'ils forment de petits ensembles musicaux, composent ou réalisent des projets en sous-groupes.

Par ailleurs, de nombreux auteurs constatent que l'enseignement de la musique en contexte scolaire, particulièrement au niveau du secondaire, est encore trop souvent axé sur la qualité de performance et sur la compétition (Ames, 1992; Austin, 1990; Cameron & Carlisle, 2004; Miller, 1994; O'Neil, 1990; Shively, 2004; Small, 1980). Par exemple, les auditions, les concours et les festivals sont des activités compétitives très courantes dans le domaine de la musique. Or, certaines études démontrent que la compétition a souvent tendance à diminuer le sentiment d'autonomie et de compétence, le sens de créativité et la motivation intrinsèque des élèves (Amabile, 1982 ; Deci, Betley et al., 1981 ; Reeve & Deci, 1996 ; Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986). La compétition peut devenir un véritable obstacle pour certains élèves alors qu'elle peut être un élément de motivation pour d'autres. Il est donc important pour l'enseignant d'évaluer les avantages et les désavantages de telles activités compétitives et l'effet qu'elles peuvent avoir sur la motivation des élèves.

Eccles et ses collègues (Eccles & Midgley, 1989 ; Eccles, Lord & Midgley, 1991 ; Eccles et al.1993) observent une baisse de motivation au début de l'adolescence lorsque le milieu d'apprentissage ne permet pas aux élèves de satisfaire leurs besoins. L'approche de l'enseignant, la qualité des relations interpersonnelles et le climat social sont donc des éléments importants dans la création d'un environnement d'apprentissage positif et favorable au développement musical et à la croissance de l'élève.

Bref, les pratiques et les caractéristiques de l'enseignant de musique ainsi que ses choix pédagogiques influencent l'environnement de la classe et les relations qui s'établissent dans ce milieu. De nombreuses pratiques mentionnées dans la littérature sur les enseignants experts de musique sont directement liées aux conditions d'apprentissage et à l'atmosphère de la classe de musique, ce qui peut jouer un rôle important sur l'apprentissage des élèves et sur leur niveau de motivation. C'est pourquoi j'en traiterai dans la prochaine partie en faisant part de la place de la musique dans la vie des adolescents.

La musique dans la vie des adolescents

Dans cette troisième partie, je discute de l'intérêt que les jeunes démontrent pour la musique, de l'apport que la musique peut avoir à leur identité et au développement de leur sens de communauté ainsi que des facteurs de motivation dans l'apprentissage musical.

L'adolescence est souvent définie comme une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte où le jeune vit des changements physiques, cognitifs et sociaux (Myers, 1997). Dans son parcours vers l'âge adulte, l'adolescent cherche une certaine autonomie et se trouve grandement préoccupé par la construction de son identité. Une description en profondeur de l'adolescence dépasse les intentions de cette thèse, mais il importe de souligner l'importance que les jeunes accordent à la musique dans cette période de leur vie. Pour ce faire, cette partie se subdivise en quatre sections. La première section fait valoir l'intérêt des adolescents pour la musique. La seconde section souligne la participation de la musique à l'identité des adolescents. La troisième section met en évidence comment la musique répond au besoin d'appartenance des adolescents et constitue chez eux un élément fondamental au sens de communauté et la quatrième section examine certains facteurs pouvant influencer la motivation des jeunes dans leur apprentissage de la musique.

L'intérêt pour la musique à l'adolescence

Les adolescents accordent beaucoup d'importance à la musique dans leur vie quotidienne. D'après les recherches, les adolescents passent une grande partie de leur temps libre à participer à des activités musicales, soit écouter de la musique ou jouer d'un instrument (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Lamont et al., 2003; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Zillmann & Gan, 1997). Au cours des dernières décennies, l'impact de la radio, de la télévision et de l'Internet ainsi que l'accessibilité et la mobilité accrue d'une variété

d'équipement musical - chaînes stéréophoniques, lecteurs MP3, appareils multimédias portatifs (par exemple, le iPod), sites Web de téléchargement de fichiers MP3 (par exemple iTunes) - font en sorte que la musique est devenue un élément qui fait partie de plusieurs aspects de la vie courante (Hargreaves & North, 1999).

De ce fait, écouter de la musique est l'un des passe-temps préférés des adolescents (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Lamont et al., 2003; North, Hargreaves & O'Neill, 2000). Selon Pronovost (2007), « les jeunes sont les plus grands consommateurs de musique; celle-ci est omniprésente dans leur vie, le caractère massif de l'écoute musicale étant plus prononcé chez les moins de 20 ans. Les jeunes écoutent surtout les dernières nouveautés, les airs à la mode » (p.133). Il s'agit d'une activité qui les divertit surtout à la maison, seuls ou avec des amis (Gaudry, 1998). Des motivations affectives incitent souvent les jeunes à s'adonner à cette activité. Les adolescents écoutent de la musique, dont plus particulièrement de la musique populaire, pour le simple plaisir, pour passer le temps, pour éviter l'ennui, pour se distraire, pour réduire le stress et relaxer, pour exprimer leurs émotions ou réguler leur humeur (Christenson & Roberts, 1998; Gaudry, 1998; Laiho, 2005; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Saarikallio & Erkkila, 2007; Zillmann & Gan, 1997). Gaudry (1998) remarque toutefois que les jeunes Québécois écoutent principalement de la musique de langue anglaise. Il suppose que la prédominance du marché anglophone et la présence plus significative de la culture musicale anglophone sur les ondes radiophoniques et télévisuelles ont un effet sur les goûts musicaux des adolescents au Québec.

Certains chercheurs en psychologie se sont attardés à examiner le concept de l'intérêt et en proposent deux types : l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel (Ainley & Hidi, 2002 ; Krapp, Hidi & Renninger, 1992 ; Schiefele, Krapp & Winteler, 1992). L'intérêt individuel est considéré comme une caractéristique relativement stable de la personne et généralement dirigée vers un domaine en particulier ou une activité spécifique comme la musique, la danse,

les sports, les technologies ou autres. Une personne qui s'engage dans une activité et qui vit des expériences positives, qui accroît ses connaissances et qui en vient à valoriser l'activité, développe un intérêt individuel. Les chercheurs constatent que l'intérêt individuel est associé à des sentiments positifs et à la persévérance et tend à favoriser l'apprentissage (Renninger, Hidi & Krapp, 1992; Ainley, Hidi & Berndorff, 2002). L'intérêt situationnel est plutôt généré par des conditions ou des stimuli de l'environnement d'apprentissage (par exemple, la nouveauté, l'intensité de la tâche, la pertinence du travail, le mode de présentation de la matière) et représente des réactions affectives plutôt immédiates qui peuvent ou non se maintenir. Même si elle ne génère généralement qu'un intérêt à court terme, l'intérêt situationnel est tout de même susceptible de contribuer au développement de l'intérêt individuel. Lorsque l'intérêt situationnel est maintenu et transformé en intérêt individuel, les élèves démontrent plus d'engagement envers leur apprentissage, ils déploient plus d'effort, ils persévèrent pendant de plus longues périodes de temps et ils atteignent un plus haut niveau de fonctions cognitives et de réussite scolaire (O'Sullivan, 1997). Renwick et McPherson (2002) constatent également que l'intérêt individuel et l'intérêt situationnel s'amalgament pour contribuer à la motivation de l'élève dans un contexte d'apprentissage de la musique. C'est en ce sens qu'il peut être important pour l'enseignant de musique de tenir compte de ces deux types d'intérêt et d'adapter ses pratiques afin de développer et de maintenir l'intérêt et la motivation des élèves.

L'apport de la musique à l'identité à l'adolescence

La musique est donc non seulement une activité que l'adolescent peut faire seul, lorsqu'il en écoute, mais elle a une portée sociale. C'est une occasion d'échanges avec ses pairs et constitue une dimension de l'image de soi dont il faut tenir compte dans la construction identitaire du jeune. La musique est un élément central de la formation et de

l'expression de l'identité des adolescents et contribue à l'établissement de leurs relations interpersonnelles. Les jeunes affirment leur personnalité en précisant leurs préférences musicales. Le style de musique auquel ils s'identifient communique des valeurs, des attitudes et des opinions et devient une forme d'étiquette ou d'emblème de ce qu'ils sont (Christenson & Robert, 1998; Frith, 1981; Hargreaves & North, 1999; North & Hargreaves, 1999; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Tarrant, North & Hargreaves, 2002; Zillmann & Gan, 1997). Les jeunes se servent donc de la musique pour présenter une image d'eux-mêmes qui correspond aux symboles d'appartenance qui sont reconnus par des pairs. Il est important pour eux de donner leurs opinions au sujet de différents styles de musique.

Les jeunes accordent une importance marquée aux loisirs et aux moments de plaisir durant l'adolescence (Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Pronovost (1990, cité par Gaudry, 1998) souligne même qu'ils ont surtout tendance à vivre dans le moment présent, où le loisir prend toute son ampleur :

La plupart des études sur les jeunes ont montré que ceux-ci sont davantage préoccupés par leur univers immédiat, qu'ils tentent de vivre intensément le temps présent, dans un cercle de relations sociales relativement fermé dont le loisir constitue le champ privilégié. (...) Il y a ainsi un temps à court terme dont il faut savoir profiter : les valeurs des loisirs et de l'aventure, parfois l'insouciance extrême, prédominent nettement : les mass-médias, particulièrement la musique populaire, prennent la plus grande importance (p.51).

La musique rejoint non seulement leur intérêt, mais leur permet d'affirmer des goûts, des choix quand ce n'est pas des valeurs (Christenson & Robert, 1998; Frith, 1981; Gaudry, 1998; Tarrant, North & Hargreaves, 2002; Zillmann & Gan, 1997). Ils se tiennent au courant des plus récentes parutions, écoutent ensemble les mêmes disques, en discutent, confrontent leurs idées ou se conforment à ce que leurs groupes d'amis aiment. Par rapport à leurs relations avec les adultes, la musique leur donne aussi l'occasion d'interagir en experts parce qu'ils ont le temps de s'informer et peuvent donner beaucoup d'informations sur les nouveautés : les groupes les plus récents sur le marché, les styles les plus populaires et les plus controversés.

Ces connaissances sont aussi parfois sujettes d'altercations avec leurs parents s'ils ne partagent pas les mêmes goûts musicaux. La musique dessert alors le besoin d'affirmation de différences de l'adolescent, comme elle peut concourir à une complicité avec ceux qui écoutent les mêmes styles.

La musique semble aussi être un élément fondamental au développement du sens de communauté. Comme Hebert et Campbell (cité dans Folkstad, 2002) le font valoir : « Among all of the activities humans possess as means by which to create such a powerful sense of identity and community, music may be among the most personal and the most powerful » (p.152). Les adolescents se servent de la musique pour établir des relations interpersonnelles et pour se former une identité sociale ou une appartenance à un groupe. Le groupe des amis occupe une place très significative dans la vie des adolescents (Claes, 2003; Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Pronovost & Royer, 2004). Les adolescents ressentent un besoin d'être entourés de leurs amis et considèrent leurs amis comme des alliés tant dans leurs activités quotidiennes que dans leur développement personnel et social (Pronovost & Royer, 2004). Le réseau d'amis constitue ainsi un facteur crucial dans le comportement musical des jeunes (Christenson & Roberts, 1998; Hargreaves & North, 1999; North & Hargreaves, 1999; Tarrant, North & Hargreaves, 2002; Zillmann & Gan, 1997). Les adolescents construisent leur identité sociale en s'associant à un groupe et en adoptant des comportements musicaux conformes aux valeurs du groupe. L'école secondaire est un milieu qui abonde de sous-groupes et de sous-cultures adolescentes. Il semblerait même que les jeunes qui participent aux activités musicales de l'école forment leur propre sous-culture (Adderley, Kennedy & Berz, 2003; Morrison, 2001). Les jeunes valorisent l'aspect social et les relations qu'ils établissent à l'école, entre autres, en participant aux activités musicales (Adderley, Kennedy & Berz, 2003).

Ce sentiment d'appartenance peut s'avérer particulièrement important pour l'adolescent vivant en milieu minoritaire francophone canadien, car il peut être difficile pour lui de s'identifier simultanément aux deux langues et cultures auxquelles il est exposé. L'adolescent à la recherche de son identité personnelle cherche alors des points de repère qu'il considère comme valorisés par son entourage (Dallaire & Roma, 2000; Dubé, 2000; Tardif, 1990). Les médias de communication et d'information ainsi que les activités sociales ont une incidence indéniable sur la manière dont les jeunes s'identifient eux-mêmes. En milieu francophone, ces activités reflètent la plupart du temps la culture anglophone majoritaire. Les jeunes canadiens francophones s'adonnent davantage à des activités culturelles et sociales tels les concerts, le théâtre, les spectacles et les sports dans un contexte anglophone. Ils consomment également surtout des produits culturels de langue anglaise, que ce soit les émissions de télévision, les programmes à la radio, les films, les journaux, les revues et les disques (Dallaire & Roma, 2000; Gaudry, 1998). Dans un contexte minoritaire, l'école de langue française devient souvent l'un des seuls milieux où l'élève vit entièrement en français, d'autant plus que plusieurs d'entre eux proviennent de familles bilingues où l'anglais est souvent la langue prédominante. Cette situation contribue souvent à créer une ambivalence entre deux cultures, ce qui diversifie les intérêts musicaux des élèves et, par ricochet, peut avoir une influence sur leur choix de cours et sur leur motivation à apprendre de la musique à l'école ou en faire dans leurs passe-temps.

Les facteurs de motivation de l'apprentissage musical

De nombreux facteurs peuvent jouer sur l'image de soi et sur la motivation des adolescents dans leur apprentissage musical. Dans cette section, je présente d'abord les causes attribuées à la réussite et à l'échec par les adolescents dans l'apprentissage musical. Ensuite,

je fais part de recherches relatives à la question du talent et de l'importance de l'environnement d'apprentissage.

Un facteur pouvant influencer la motivation des adolescents dans leur apprentissage musical est leurs croyances au sujet des causes qu'ils attribuent à leur réussite ou à leur échec dans l'apprentissage musical. Ces causes sont importantes puisqu'elles ont une influence sur les adolescents, par exemple, dans leurs choix de cours optionnels au secondaire. Parmi les nombreuses causes pouvant être citées pour expliquer une réussite ou un échec, la théorie de l'attribution causale de Weiner (1979) comprend quatre causes primaires : l'habileté, l'effort, la chance et la difficulté de la tâche. Selon Weiner (Ibid.), ces causes sont classées selon le lieu de la cause, de sa stabilité et de sa contrôlabilité. La dimension du lieu distingue les causes internes à l'apprenant, comme l'habileté et l'effort, de celles qui lui sont externes, comme la difficulté de la tâche et la chance. La dimension de la stabilité permet de différencier une cause stable ou qui, selon l'individu, a un caractère permanent, comme l'habileté ou les aptitudes intellectuelles, d'une cause modifiable et susceptible de changer avec le temps, telle que l'effort ou la chance. Le contrôle de la cause détermine la responsabilité de l'élève par rapport à cette cause. L'élève est responsable des causes contrôlables, telles que l'effort ou les stratégies d'apprentissage qu'il utilise, alors qu'il n'a aucun contrôle sur les causes comme la chance ou la difficulté de la tâche.

La dynamique motivationnelle de Weiner (1992) débute alors par un événement que l'élève interprète comme étant positif ou négatif. L'élève désire ensuite expliquer ce qui lui arrive en invoquant une cause à l'événement. Le processus attributionnel de l'élève est généralement influencé par ses connaissances, ses valeurs, ses croyances ou ses expériences antérieures. Cette cause est ensuite classée selon les dimensions du lieu, de la stabilité et de la contrôlabilité. La façon dont l'élève se représente la cause invoquée a des effets sur ses attentes, son estime de soi et ses émotions. Par exemple, si un élève explique son échec à une

activité par son manque d'habileté, une cause qu'il se représente comme étant interne, stable et incontrôlable, il est peu probable que cet élève s'attende à une amélioration dans l'avenir. De plus, son estime de soi risque de s'affaiblir et il ressentira probablement un sentiment de découragement. Enfin, les attentes, l'estime de soi et les émotions qui en résultent influencent le choix de l'élève de s'engager et de persévérer dans l'activité. Le processus attributionnel des élèves joue donc un rôle crucial dans leur motivation et leurs représentations de la réussite scolaire.

Diverses études ont été effectuées auprès d'élèves suivant des cours de musique afin de déterminer les causes qu'ils associent à leurs résultats à une tâche musicale. Dans une première étude, Asmus (1985) examine les causes les plus souvent attribuées pour la réussite ou l'échec en musique par des élèves de 6^e année⁴ dans trois écoles différentes. Il remarque que la plupart des élèves citent des causes internes, comme l'habileté et l'effort, pour expliquer la réussite et l'échec dans cette matière. Dans une étude subséquente auprès d'élèves de la 4^e à la 12^e année⁵, Asmus (1986) constate que les élèves plus âgés ont davantage tendance à attribuer des causes internes que les plus jeunes élèves. Arnold (1997) observe le même scénario dans une étude auprès d'élèves de la 6^e, 8^e et 10^e⁶ année inscrits dans des cours de musique instrumentale. Plus le niveau scolaire est élevé, plus les élèves attribuent la réussite en musique à l'habileté plutôt qu'à l'effort. Asmus (1986) remarque également que les filles ont davantage tendance à attribuer des causes internes et stables (l'habileté, par exemple) à la réussite ou l'échec en musique, que les garçons. L'auteur rapporte toutefois que ces données sont en contradictions avec des études précédentes auxquelles les filles tendaient plus vers des causes externes. Les études sur les tendances attributionnelles en musique semble donc être non-concluantes en ce qui concerne le sexe de

⁴ Selon l'auteur (communication personnelle, 3 février 2010), l'âge des élèves de la 6^e année aux États-Unis seraient d'environ 11 ans

⁵ L'âge des élèves seraient de 9 ans à 17 ans.

⁶ L'âge des élèves seraient de 11, 13 et 15 ans.

l'élève. Par la suite, dans une étude auprès d'élèves du secondaire, Asmus (1987) soulève une différence entre les attributions des élèves grandement motivés et celles des élèves moins motivés. Selon Asmus (Ibid.), les élèves très motivés avaient tendance à accorder plus d'importance à l'effort en musique tandis que les élèves moins motivés associaient davantage l'habileté comme étant la cause de la réussite en musique.

La valorisation de l'effort dans la réalisation de tâches constitue ainsi un facteur important dans l'apprentissage musical. Austin et Vispoel (Austin & Vispoel, 1992; Vispoel & Austin, 1993) s'intéressent à la motivation des élèves et font deux études dans lesquelles ils examinent les effets de rétroactions en relation à trois causes attributionnelles pour un échec à une tâche musicale (l'habileté, l'effort et les stratégies) sur la performance future des élèves. Selon les résultats obtenus, les élèves qui attribuent un échec à des stratégies inefficaces ou à un manque d'effort ont plus tendance à anticiper une augmentation d'effort, l'utilisation de meilleures stratégies et une amélioration de la performance que les élèves qui attribuent un échec à un manque d'habileté. Ces résultats suggèrent donc que les élèves réagissent de façon plus constructive relativement à un échec lorsque l'enseignant de musique fait valoir l'effort stratégique plutôt que l'habileté.

Les causes que les élèves attribuent à leurs réussites ou leurs échecs peuvent être importantes en éducation de la musique puisqu'elles influencent les représentations que les élèves se font d'eux-mêmes et leur approche relativement à une tâche future. Certains chercheurs suggèrent alors aux enseignants d'encourager l'effort plutôt que l'habileté musicale (Asmus, 1986, 1989; Arnold, 1997). Cette proposition devient particulièrement pertinente à l'adolescence puisque comme les recherches le démontrent, plus le niveau scolaire est élevé, plus les élèves ont tendance à attribuer leurs réussites ou leurs échecs à l'habileté musicale (Asmus, 1986; Arnold, 1997). Asmus (1989) constate également qu'en favorisant l'effort, les enseignants de musique encouragent une implication à long terme dans

la musique. Dans le même ordre d'idées, Arnold (1997) observe que ce sont surtout des élèves avec une faible estime de soi qui attribuent la réussite à l'habileté musicale et qui décident de ne plus participer au cours de musique. Ainsi, un changement d'attribution de l'habileté à l'effort peut réduire le taux de décrochage qui se produit à l'adolescence.

Cependant, le seul fait d'augmenter l'effort et de pratiquer son instrument plus longtemps ne garantit pas nécessairement de meilleurs résultats. C'est pourquoi les consignes données et les stratégies d'apprentissage utilisées deviennent des facteurs de motivation lorsqu'elles permettent de constater une amélioration et constituent des occasions de réussite. Pour favoriser leur apprentissage, les élèves devraient savoir quoi pratiquer et comment pratiquer avec leur instrument. C'est en ce sens que Arnold (1997) ainsi que Vispoel et Austin (1993) suggèrent aux enseignants de musique de fournir aux élèves des consignes spécifiques au sujet des stratégies à utiliser pour favoriser l'étude ou la pratique et leur fournir des outils pour choisir ou développer des stratégies appropriées. Selon Vispoel et Austin (1993), il est aussi préférable de promouvoir la notion que l'habileté peut être acquise et améliorée avec le temps au lieu de croire que l'habileté est une dimension stable et incontrôlable.

Chaque enseignant s'établit également des buts et des objectifs dans sa pratique et de la même façon, les élèves adoptent certains buts dans leur apprentissage. La théorie des buts a pris beaucoup d'ampleur dans la recherche sur la motivation et le travail des chercheurs consiste primordialement à comparer différents types de buts (Nicholls, 1984 ; Dweck, 1986 ; Ames, 1992). Ces chercheurs emploient différentes terminologies pour distinguer deux catégories principales de buts poursuivis en salle de classe. La première catégorie se rapporte aux buts de maîtrise ou d'apprentissage (Bouffard et al., 1998 ; Ames, 1992 ; Dweck & Leggett, 1988) ou aux buts orientés vers la tâche (*task-involved goals*) (Nicholls, 1984). L'élève qui poursuit des buts de maîtrise veut accomplir une activité pour acquérir des connaissances, pour développer de nouvelles habiletés et pour surmonter des défis. Ces élèves

sont généralement plus motivés de façon intrinsèque puisqu'ils valorisent l'apprentissage et l'expérience en soi. Les buts de maîtrise sont également associés à une attitude positive face à l'apprentissage (Ames & Archer, 1988), à un intérêt pour le défi (Ames & Archer, 1988 ; Elliott & Dweck, 1988), à la persévérance envers les difficultés (Elliott & Dweck, 1988) et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces (Ames, 1992). Le deuxième type de buts se préoccupe de la performance (Bouffard et al., 1998 ; Ames, 1992 ; Dweck & Leggett, 1988) et de l'ego (*ego-involved goals*) (Nicholls, 1984). L'élève peut poursuivre des buts de performance dans l'objectif de réussir une activité pour que les autres reconnaissent ses capacités ou pour obtenir des félicitations. Dans les deux cas, l'élève peut adopter une orientation d'approche vers les buts de maîtrise et de performance pour obtenir des résultats ou des sentiments positifs ou il peut adopter une orientation d'évitement des buts afin d'éviter la possibilité d'échouer ou d'obtenir un sens d'infériorité (Elliott & Harackiewicz, 1996).

Elliott et Harackiewicz (1996) démontrent que des buts d'approche à la performance peuvent susciter une meilleure performance et une meilleure réussite, alors que les buts de maîtrise sont plutôt associés à un intérêt intrinsèque pour la tâche. Pintrich (2003) constate ainsi que dans la réalité de la salle de classe, les élèves peuvent adopter à la fois des buts de maîtrise et des buts de performance de même que différents niveaux de ces deux types de buts.

Par ailleurs, pour mieux comprendre ce qui peut motiver des élèves à développer leurs compétences alors que d'autres abandonnent, Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) ont mené une étude portant sur le développement du talent chez les adolescents dans le domaine des mathématiques, des sciences, de l'athlétisme, des arts visuels et de la musique. Ces chercheurs conçoivent le talent comme des compétences supérieures dans un domaine reconnu et qui se développent avec le temps et l'expérience : « Thus talent is best viewed as a developmental rather than as an all-or-nothing phenomenon. It is a process that unfolds over

many years rather than a trait that one inherits and then keeps unchanged for the rest of life » (p.26). Dans cette étude, les adolescents démontrant un talent particulier dans l'un des cinq domaines étudiés semblent avoir plusieurs caractéristiques en commun. En général, ils font preuve d'un niveau élevé de concentration dans le domaine où ils excellent. En effet, ce qui distingue ces adolescents des autres c'est qu'ils ont envie d'apprendre et de développer leur potentiel. Ils sont motivés à relever de nouveaux défis et à persévérer dans des moments difficiles. Plus particulièrement, les adolescents du domaine des arts démontrent un niveau élevé de motivation intrinsèque et un plaisir intense à approfondir leurs connaissances. Ces adolescents sont motivés au point de mettre de côté d'autres activités telles que socialiser avec des amis, regarder la télévision et travailler à un emploi à temps partiel afin de consacrer plus de temps à approfondir leurs connaissances et à développer leurs compétences dans le domaine où ils démontrent un talent.

Néanmoins, le concept de talent musical fait part d'un débat dans la littérature concernant l'existence et le rôle de capacités innées dans le développement des compétences musicales (Howe, Davidson & Sloboda, 1998 ; Sloboda, Davidson & Howe, 1994). D'une part, certains chercheurs mettent de l'avant la nature innée du talent musical en se basant sur des cas qui démontrent cet état, comme l'acquisition des compétences chez les enfants prodiges, la présence de capacités particulières chez certaines personnes, tel que l'oreille absolue, qui peuvent faciliter l'apprentissage de la musique, l'implication biologique et génétique ainsi que des cas de compétences exceptionnelles chez des personnes autistes (Howe, Davidson & Sloboda, 1998). D'autre part, d'autres chercheurs témoignent plutôt de l'aspect de l'environnement et de l'expérience dans l'acquisition de compétences musicales, comme les opportunités d'apprentissage, la pratique, l'appui et l'encouragement des enseignants et de la famille et la motivation de la personne (Davidson, 2002).

L'identité musicale de l'élève se forme généralement à partir de l'image qu'il se fait de lui-même en tant que musicien et de l'autoévaluation qu'il fait de ses compétences musicales (O'Neill, 2002). Davidson (1999) constate que l'image de soi est un élément primordial dans la façon dont l'élève s'engage dans des activités musicales et dans sa motivation à poursuivre son apprentissage dans ce domaine. Elle souligne toutefois le rôle important d'autres personnes dans la conception des croyances et des comportements du jeune par rapport à la musique. L'encouragement des parents et des membres de la famille, tout comme le fait de recevoir des prix ou des récompenses peut, selon Davidson (1999), contribuer à confirmer la capacité d'apprentissage musical.

Par ailleurs, la capacité d'apprendre et les compétences individuelles ne suffisent pas à eux seuls à maintenir la motivation des jeunes dans l'apprentissage musical. Les adolescents ont besoin d'un environnement stimulant et encourageant, tant au niveau du milieu familial que du milieu scolaire afin de se sentir motivés et persévérants dans leur apprentissage. Plusieurs études constatent qu'un milieu familial stable et structuré contribue au développement de l'élève et à sa motivation dans des activités d'apprentissage. Par exemple, dans une activité comme l'apprentissage d'un instrument de musique, le rôle des parents est très important (Zdzinski, 1996). La famille qui fournit l'encouragement et l'appui et qui répond aux besoins psychologiques de l'enfant ou de l'adolescent favorise l'évolution musicale de ce dernier. Dans l'étude de Csikszentmihalyi et ses collègues (1993), les adolescents grandissant dans un tel environnement familial décrivent leurs expériences d'apprentissage plus positivement et obtiennent de meilleurs résultats académiques que ceux qui n'ont pas les mêmes conditions.

Le milieu scolaire et l'environnement de la classe peuvent également influencer la motivation et le niveau d'engagement de l'élève. Eccles et ses collègues (Eccles & Midgley, 1989 ; Eccles, Lord & Midgley, 1991 ; Eccles et al., 1993) observent une baisse de motivation

au début de l'adolescence lorsque le milieu d'apprentissage ne permet pas aux élèves de satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Ces auteurs constatent qu'à partir du niveau intermédiaire (où les élèves ont entre 12 et 15 ans), l'enseignement se fait plutôt de façon normative et contrôlée, encourageant la compétition et la comparaison sociale à un moment où l'adolescent tente de définir son identité. Asmus (1989) constate également que l'enseignant de musique exerce une grande influence sur le processus attributionnel et l'engagement des élèves. Il ajoute que l'approche de l'enseignant, la qualité des relations interpersonnelles et le climat social sont des éléments qui contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage favorable au développement musical et à la croissance de l'élève.

Bref, la musique joue donc un rôle important dans la vie des adolescents, non seulement en termes de passe-temps, mais également pour le développement de leur identité et de leur sentiment d'appartenance à un groupe ou une communauté. Différents facteurs influencent toutefois leur motivation d'apprendre la musique, telles que les causes qu'ils attribuent à la réussite ou à l'échec, leur représentation du talent et leur environnement familial et scolaire. Afin de mieux comprendre le contexte dans lequel se déroule la présente recherche et pour tenir compte de l'importance de l'environnement où évolue l'élève, la prochaine section esquisse les particularités du contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone en Ontario.

Le contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone en Ontario

La présente étude a été effectuée dans une école de langue française en Ontario. Même si le milieu minoritaire francophone ne constitue pas l'objet de recherche, il importe d'en présenter ses caractéristiques particulières et d'en discuter ici afin de mieux comprendre le contexte dans lequel se situe l'école. Pour en parler, je présente le contexte de l'école de

langue française en Ontario et je discute de la place accordée à l'éducation musicale au secondaire. Ensuite, je définis les composantes de *programmes spécialisés en arts* et du programme de la *Majeure Haute Spécialisation en Arts et Culture* en Ontario.

L'école de langue française en milieu francophone minoritaire canadien

En milieu francophone au Canada, l'école, la famille et l'Église ont toujours joué un rôle important (Gérin-Lajoie, 1996, 2001, 2002). C'est grâce à ces trois institutions que la langue et la culture françaises se sont transmises d'une génération à l'autre. Aujourd'hui, l'influence de l'Église diminue et les familles exclusivement francophones se font de moins en moins nombreuses. L'école est donc appelée à jouer un rôle essentiel auprès de la communauté francophone. Selon Landry et Allard (1999), le système d'éducation de langue française « est un élément essentiel de la vitalité ethnolinguistique des minorités francophones au Canada » (p.404). La vitalité ethnolinguistique se définit comme étant « les facteurs structuraux et sociologiques qui influencent la survie et le développement d'une minorité linguistique. Une forte vitalité ethnolinguistique assure que la communauté ethnolinguistique et culturelle demeurera une entité distincte et active, alors qu'une vitalité ethnolinguistique faible est associée à l'assimilation linguistique et culturelle » (Landry et Allard, 1999, p.403).

En milieu minoritaire, les rôles de l'école de langue française dépassent ceux assignés dans un milieu majoritaire. En plus de favoriser la construction des connaissances et la socialisation des élèves, la tâche d'assumer la diffusion de la langue et la culture françaises lui revient presque entièrement. Selon Tardif (1993), « le rôle de préservation de la langue et de la culture ainsi que le rôle de renforcement de l'identité culturelle de l'élève sont deux rôles fondamentaux de l'école francophone en milieu minoritaire » (p.787). Dans le contexte scolaire minoritaire, les élèves qui reçoivent une éducation en français démontrent des compétences langagières variées. La population des élèves est de plus en plus hétérogène sur

le plan de la langue et de la culture, entre autres, à cause d'un plus grand nombre d'immigrants qui s'intègrent aux communautés francophones de nos jours. C'est ainsi que l'école de langue française a la mission de reconnaître l'apport de la culture de groupes immigrants tout en suscitant un sens d'appartenance par rapport à la culture francophone canadienne. Le Patrimoine Canadien identifie clairement ce double rôle de l'école de langue française :

L'objectif premier de tout système scolaire est de fournir les expériences d'apprentissage de base nécessaires au développement social, affectif et intellectuel de l'élève. Les écoles pour les groupes linguistiques minoritaires ont un objectif supplémentaire : le maintien et, dans certains cas, le perfectionnement des compétences en français ainsi que le développement du patrimoine et de la culture de ces groupes. (Patrimoine Canadien, 2000 : cité par Gilbert, LeTouzé, Thériault & Landry, 2004, p.8)

Pour réaliser sa mission, l'école de langue française doit favoriser l'apprentissage et l'enseignement de la langue et se doter d'une stratégie d'animation culturelle. Par exemple en Ontario, le document sur la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2004) propose des moyens d'intervention en ce qui concerne la construction identitaire de l'élève alors que la publication *Investir dans l'animation culturelle* (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario [MÉFO], 1994) sert de guide d'intervention pour les écoles élémentaires et secondaires. Récemment, le document intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (MÉO, 2009b) établit un cadre d'orientation et d'intervention appuyant la Politique d'aménagement linguistique.

Bernard (1997) affirme cependant que « les défis posés à l'école minoritaire sont fort probablement démesurés en regard des moyens mis à sa disposition » (p. 510). On demande à l'école de réussir « là où la famille et l'ensemble des communautés canadiennes-françaises éprouvent d'énormes difficultés » (Ibid., p. 509). Avec les changements sociaux et le phénomène de la mondialisation, les élèves sont de plus en plus de provenances diversifiées et l'école fait face à une contradiction fondamentale. « Dans le milieu minoritaire, l'école de

langue française doit être un micromilieu différent du milieu de vie et, par conséquent, un agent de changement social. Dans le milieu majoritaire, l'école est un micromilieu semblable à celui du milieu de vie et plutôt un agent de reproduction sociale » (Idem, p. 519). Dans un contexte minoritaire, le rôle confié aux enseignants est complexe et parfois ambigu. Non seulement ces derniers doivent-ils assumer la tâche de l'enseignement du français et de la transmission de la culture française et franco-ontarienne, ils doivent également composer avec une grande variété de niveaux de compétence linguistique et d'expériences culturelles des élèves. On s'attend aussi à ce qu'ils soient de véritables modèles en ce qui touche la langue et la culture et qu'ils démontrent leur engagement et leur fierté pour la langue et la culture françaises, autant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur (Laplante, 2001). Telle qu'elle est conçue, l'école de langue française en contexte minoritaire canadien devient donc un lieu privilégié pour le renforcement de l'identité culturelle de l'élève.

Cependant, son rôle de transmission et de préservation de la langue et de la culture françaises est complexe, entre autres, parce qu'elle constitue un micromilieu différent du milieu de vie des jeunes, agissant comme agent de changement social plutôt qu'un agent de reproduction sociale. De plus, la valorisation du français ne va pas de soi avec la prolifération des biens culturels anglophones propagés un peu partout dans le monde. Écouter de la musique en anglais et accorder une préférence à des chanteurs et des groupes anglophones font partie du quotidien des élèves (Gaudry, 1998). Selon eux, tout le monde écoute et aime la musique populaire anglophone. Il va donc sans dire qu'ils veulent être comme la majorité non seulement celle de leur contexte de vie, mais aussi la majorité des jeunes de leur âge quel que soit le pays. Être un adolescent francophone dans un contexte majoritaire anglophone est parfois difficile à assumer (Théberge, 2006b). L'adolescence est d'un âge où l'on tient à s'allier à d'autres et les choix musicaux comptent. Cette situation ajoute des facteurs importants aux choix musicaux de l'enseignement de la musique, car il ne s'agit pas

uniquement d'enseigner une matière, mais de tenir compte du fait que la musique a une portée sociale dans la communauté.

La place accordée à l'éducation musicale au secondaire

Plusieurs auteurs affirment leur croyance quant à l'universalité de la musique dans le monde (Aiello, 1994, Blacking, 1973 : cité par Kennedy, 2000). Selon Aiello (1994 : cité par Kennedy, 2000), le langage et la musique sont des éléments fondamentaux de toutes cultures : « music and language are universal, innate expressions of human cognition and communication. Their universality is evident in the fact that all cultures express themselves verbally and musically » (p.41). D'autres penseurs et éducateurs discutent également de la contribution de l'art dans la société et présentent l'apport de l'éducation artistique sur le développement personnel et social (Dewey, 1934; Eisner, 1976, 2002; Greene, 2003).

Malgré que les bénéfices de l'éducation de l'art soient reconnus, les arts continuent à occuper une place secondaire dans le milieu scolaire. Comme le mentionnent Csikszentmihalyi et Schiefele (1992) :

a generally held view is that knowledge in the natural sciences and mathematics is more important for the well-being and survival of humankind than any other area of knowledge or experience...The educational system, which usually mirrors the values of society, also gives only marginal importance to arts and music instruction (p. 169).

Perçus comme un simple divertissement, les arts sont souvent mis de côté pour favoriser l'enseignement des matières considérées plus importantes à l'éducation de l'élève et à sa préparation pour le marché du travail, comme les sciences et les mathématiques. D'ailleurs, lorsque le milieu scolaire effectue des compressions budgétaires, les cours d'arts sont souvent les premiers à être abolis (People for Education, 2004).

Dans un contexte minoritaire comme celui de la communauté francophone en Ontario, la musique et les arts sont pourtant essentiels à la diffusion culturelle et la construction identitaire des individus, car les arts contribuent à la mission de reproduction langagière et

culturelle. Comme le suggèrent Haentjens et Chagnon-Lampron (2004), « en intégrant des activités culturelles, en attribuant davantage de ressources et d'importance à l'éducation artistique et en encourageant le réseautage et les rencontres avec les artistes de la communauté, les institutions scolaires se rapprochent de cet objectif » (p.7). La recherche menée dans ce domaine jusqu'à présent démontre l'impact des arts et de la culture sur le développement de l'élève et sur le développement de son sens d'appartenance à la communauté francophone environnante (Lowe, 1998a, 1998b, 2004; Théberge, 2006a, 2006b).

Pour favoriser l'autonomie de l'élève, la philosophie courante de l'éducation en Ontario repose sur l'objectif principal de préparer les jeunes à intégrer le marché du travail et à devenir des citoyens à part entière. Selon le document *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année* (MÉFO, 1999a) :

Le programme du palier secondaire met l'accent sur les connaissances et les habiletés qui se révéleront nécessaires pour mener une vie satisfaisante et productive au cours du XXI^e siècle. L'objectif est de préparer nos élèves à poursuivre leurs études, à intégrer le marché du travail et à devenir des citoyens responsables, autonomes et productifs (p. 6).

Dans sa description de la place de l'éducation artistique dans le curriculum, le programme-cadre en 9^e et 10^e année reprend des propos semblables quant à l'intégration des jeunes au marché du travail. L'éducation artistique est alors représentée comme une voie permettant d'acquérir des compétences jugées importantes pour le marché du travail.

L'éducation artistique (...) aide les élèves à acquérir les habiletés et les connaissances nécessaires pour réussir leur transition vers les études postsecondaires ou le monde du travail (...). En effet, elle développe des habiletés comme l'esprit critique, la pensée créative, l'imagination, la discipline personnelle, la capacité de communiquer clairement et l'aptitude à travailler en groupe. Ces compétences comptent parmi les plus recherchées aussi bien par les établissements d'enseignement postsecondaire que par les entreprises et organismes appartenant au marché du travail (MÉFO, 1999b, p.2).

Plus particulièrement, la description du programme de musique en 9^e année justifie également la place de la musique par son potentiel de développer des compétences contribuant au succès dans le monde du travail. « Les activités musicales sont propices à l'acquisition de techniques

créatives, de résolution de problèmes, au développement du sens des responsabilités et à l'établissement de liens avec la communauté. Tous ces facteurs peuvent contribuer au succès dans de multiples carrières » (MÉFO, 1999b, p. 45).

Cependant, le contexte sociopolitique canadien n'est pas toujours favorable aux arts et à l'éducation artistique. Malgré le fait que le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999b) affirme que « l'éducation artistique constitue un atout important pour chacun et chacune des élèves » (p.2), sur un total de 30 crédits, un seul crédit d'art est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cela signifie qu'un élève peut ne plus suivre de cours de musique après sa 8^e année, s'il opte, par exemple, pour un cours d'arts visuels, d'art dramatique ou de danse. Les disciplines artistiques sont ainsi mises les unes contre les autres et, à cause de la densité de population francophone dans certaines régions, il arrive que toutes ne soient pas offertes dans toutes les écoles secondaires.

De plus, en Ontario, la réforme de 1998 apporte plusieurs changements, dont l'abolition d'une année de formation au secondaire (MÉFO, 1999a). La suppression de cette année de scolarité a des répercussions importantes sur le choix de cours des élèves, particulièrement dans le cas des élèves qui envisagent de poursuivre des études postsecondaires. Comme ils n'ont que quatre années d'études au secondaire, ces derniers s'inscrivent davantage aux cours obligatoires qui leur permettront d'obtenir à la fois leur diplôme et de répondre aux exigences des institutions postsecondaires relatives à leur choix d'études. L'horaire chargé des élèves leur laisse donc peu de place pour suivre des cours optionnels, entre autres en musique. Puisque moins d'élèves s'inscrivent à ces cours, le nombre de cours de musique offert à l'école secondaire a également diminué (People for Education, 2004).

En conséquence, certaines écoles voulant continuer à offrir des cours d'art tentent de remédier à la situation en regroupant plusieurs niveaux dans la même classe d'art. Dans un tel

contexte, des élèves de différents niveaux de compétence se retrouvent ensemble, ce qui complexifie la tâche de l'enseignant et contribue à ce que certains élèves perdent leur intérêt parce qu'ils se sentent soit trop ou pas suffisamment stimulés (Théberge, 2007). De plus, comme la population d'élèves est moins nombreuse dans les écoles de langue française et que le nombre de cours offerts est parfois limité, certains élèves préfèrent passer au système de langue anglaise au fur et à mesure qu'ils poursuivent leurs études, particulièrement lors du passage vers le secondaire. Ces élèves veulent ainsi se prévaloir davantage d'options pour leurs études postsecondaires et pour des choix de carrière (Labrie & Lamoureux, 2003). En résumé, les élèves au secondaire ont moins de temps pour suivre des cours optionnels, notamment la musique, et ceux qui aimeraient suivre de tels cours n'en ont pas toujours la possibilité puisque chaque école n'est pas en mesure d'offrir un programme de musique à tous les niveaux.

Programmes spécialisés en arts et Majeure Haute Spécialisation

Pour contrer la baisse d'inscriptions et pour assurer la formation artistique des adolescents, certaines écoles secondaires de langue française en Ontario offrent des programmes pour encourager la formation artistique des jeunes. Ces programmes sont offerts aux élèves qui envisagent de poursuivre une carrière artistique professionnelle ou qui désirent vivre l'expérience de l'art de façon intensive pour leur enrichissement personnel. Les élèves qui choisissent de s'inscrire à un programme spécialisé ont donc l'occasion de perfectionner leurs compétences artistiques en suivant des cours d'art tous les jours et tout au long de leurs études au secondaire. D'autres écoles proposent aussi des initiatives pour encourager la formation artistique des élèves, que ce soit par la production de spectacles ou d'expositions ou encore par des sorties éducatives dans des milieux artistiques. Ainsi, une meilleure

compréhension de ces programmes peut bénéficier à la recherche en éducation musicale et participer à la discussion sur son rôle et sa place en milieu scolaire.

Toujours en ayant comme objectif de favoriser l'apprentissage et la réussite des jeunes, le ministère de l'Éducation de l'Ontario lance, en septembre 2006, la *Majeure Haute Spécialisation en Arts et Culture*. Ce programme spécialisé « permet aux élèves de donner plus d'attention à un secteur d'activité économique spécifique au cours de leur apprentissage tout en répondant aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaire de l'Ontario (DESO). [II] prépare également les élèves à faire la transition entre l'école secondaire et la formation en apprentissage, le collège, l'université ou le marché du travail » (MÉO, 2009a).

La *Majeure Haute Spécialisation en Arts et Culture* peut être construite de manière à cibler un domaine de spécialisation particulier, par exemple la danse, la production théâtrale, la musique ou la production technique. L'élève peut ainsi personnaliser ses études secondaires en fonction de son champ d'intérêt et de ses talents tout en satisfaisant aux exigences relatives à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Malgré les controverses et les opinions variées qui prévalent entre les enseignants quant à la façon d'enseigner la musique à l'école, certaines écoles de langue française en Ontario font de grands efforts pour promouvoir la musique et les arts et pour assurer l'éducation musicale des jeunes. Les programmes spécialisés en arts et en musique ainsi que la *Majeure Haute Spécialisation en Arts et Culture* sont deux moyens d'encourager la présence des arts à l'école et de permettre aux élèves d'obtenir une formation musicale et artistique plus complète et en français à l'intérieur de l'école. Sans ces programmes, les jeunes vivant en milieu minoritaire francophone auraient à obtenir leur formation musicale à l'extérieur de l'école, auprès de la communauté et à leurs propres frais, où la majorité des activités culturelles et sociales se déroulent en anglais. Certains élèves ayant un intérêt et un

talent pour la musique n'auraient peut-être donc pas cette possibilité de développer leurs habiletés musicales.

Questions de recherche

Dans cette cinquième partie, je trace les liens entre les projets de recherche de mes études de maîtrise et mes études doctorales dont le fil conducteur est l'enseignement et l'apprentissage de la musique au secondaire.

Dans ma thèse de maîtrise, où je me suis intéressée à la motivation d'élèves de 9^e et 10^e année (soit de 13 à 15 ans) de s'inscrire à un programme spécialisé en musique (Benoît, 2005), j'ai constaté à quel point faire partie d'un tel programme était important pour ces élèves. Dans les témoignages recueillis au cours d'entrevues individuelles, les participants à l'étude parlent de leur passion pour la musique et font valoir qu'il est important pour eux de faire de la musique à l'école.

Le programme spécialisé dans lequel ils étaient inscrits leur donnait la chance de vivre des expériences qui sortaient du cadre scolaire habituel et cela les motivait à poursuivre leur formation musicale, au point où certains élèves affirmaient ne pouvoir s'imaginer fréquenter une école qui n'offrirait pas de cours de musique. Pour eux, apprendre la musique à l'école leur procurait un sentiment de bien-être dans leur milieu. Savoir qu'ils pouvaient y consacrer une partie de leur journée leur apportait de la satisfaction. Par exemple, le fait d'avoir un cours de musique tous les jours leur permettait de vivre des expériences qu'ils n'avaient pas nécessairement dans d'autres cours.

Les élèves affirmaient également que leur participation au programme spécialisé en musique leur fournissait un sens d'accomplissement en apprenant à maîtriser un instrument de musique, en apprenant à jouer des pièces difficiles et en présentant des concerts. Ces élèves constataient que ce programme leur offrait des défis supérieurs à un programme régulier. Cela

leur permettait de se perfectionner davantage en tant que musiciens. Ils se sentaient compétents et aptes à se comparer à d'autres jeunes qui vivaient la même passion qu'eux. De plus, le programme spécialisé en musique devenait un lieu de rencontre et d'échanges où ils avaient l'impression de faire partie d'un groupe. Ils en ressentaient un sens d'appartenance, ce qui les motivait à persévérer dans leur apprentissage et les aidait à faire face aux défis qui leur étaient proposés.

Cette expérience de recherche m'a permis de réaliser que le fait de participer à un programme spécialisé en arts à l'école peut avoir une influence importante sur la motivation de l'élève. Les expériences que les jeunes vivent à l'intérieur de tels programmes sont souvent la source d'un intérêt grandissant pour les arts. À l'instar de Csikszentmihalyi et ses collègues (1993), j'ai été à même de constater que lorsque les jeunes vivent des expériences intenses, ils sont motivés à s'investir à plus long terme dans leur domaine d'intérêt et à persévérer dans leur apprentissage.

Cette expérience de recherche m'a permis également de devenir plus consciente de l'importance de la qualité relationnelle établie avec les élèves dans l'apprentissage musical. C'est pourquoi j'ai tenu à aller au sein de la classe durant cette recherche doctorale pour mieux comprendre tant les représentations qu'une enseignante a de l'enseignement de la musique au secondaire que la pratique qu'elle met en œuvre au jour le jour. Partant de l'objet de la motivation à apprendre la musique, je me suis alors orientée vers celui de l'enseignement en prenant le temps d'observer, de rencontrer individuellement l'enseignante et de documenter sa pratique. Les questions de recherche que j'avais alors en tête et dont je traiterai dans les chapitres de présentation et de discussion des résultats sont les suivantes :

1. Quelles sont les représentations d'une enseignante de musique œuvrant dans un programme spécialisé en arts dans une école secondaire de langue française de l'Ontario en ce qui concerne l'enseignement de la musique ?

2. Quelles sont les pratiques d'éducation musicale de cette enseignante?
3. Quelles sont les pratiques de cette enseignante qui contribuent à la motivation des élèves et les défis motivationnels de la composante *Milieu*?

Conclusion

Ce chapitre s'est consacré à discuter de certaines problématiques et caractéristiques de l'enseignement de la musique à l'école secondaire. J'ai d'abord discuté de l'enseignement de la musique en contexte scolaire par rapport aux différentes valeurs, aux représentations et aux variables sous-jacentes de l'enseignement musical à l'école. Ensuite, j'ai offert un aperçu de différentes pratiques de l'enseignement de la musique, des caractéristiques d'enseignants de musique qualifiés d'experts et de l'importance des relations interpersonnelles. Il y avait lieu de constater qu'il existe une variété de pratiques d'éducation musicale et que les enseignants de musique ont plusieurs choix à faire lorsqu'ils conçoivent leur programme. La partie suivante était dédiée à la musique dans la vie des adolescents où il a été mis de l'avant que ces derniers démontrent beaucoup d'intérêt pour la musique dans leur vie de tous les jours, mais qu'ils n'optent pas nécessairement de suivre des cours de musique à l'école. J'ai proposé que la musique avait un apport à l'identité et au sens de communauté du jeune et j'ai discuté des facteurs de causes et de talent qui peuvent influencer la motivation de l'élève dans son apprentissage de la musique. Ensuite, j'ai discuté des particularités du contexte d'apprentissage de la minorité linguistique francophone en Ontario, de la place de l'école dans ce milieu, de la place accordée à l'éducation musicale en milieu scolaire et de la présence de programmes spécialisés en arts qui visent à assurer l'éducation musicale des jeunes à l'école. Enfin, les questions de recherche ont été présentées. Afin de répondre à ces questions, le chapitre suivant présente le cadre conceptuel qui servira de point de référence à l'analyse et à l'interprétation des données.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Le présent chapitre rapporte le cadre conceptuel de la recherche, cadre qui sert de référence dans l'interprétation des données et qui fournit un vocabulaire, une terminologie pour parler des pratiques d'éducation musicale et pour répondre aux questions de recherche. La première partie traite du modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983) et de la manière dont il peut servir à mieux comprendre des aspects de l'enseignement de la musique. La deuxième partie explique le concept des représentations sociales et en présente les éléments constitutifs. La troisième partie vise à définir le concept de « pratique » et à en préciser le sens dans ce projet. La quatrième partie spécifie les éléments de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000a) qui s'avèrent les plus pertinents à la présente recherche, soient les besoins psychologiques fondamentaux et les concepts de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque. La cinquième partie tisse des liens entre la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000a) et l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990 ; Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993) tout en définissant ce concept.

Comme il a été mentionné dans l'introduction, le modèle de la *Situation pédagogique* sert de pivot à la présentation et à la discussion des résultats. Il permet, entre autres, de comprendre quelles sont les représentations et pratiques de Jocelyne en ce qui a trait à la relation didactique et à la relation d'enseignement. L'articulation du cadre conceptuel et des chapitres portant sur les questions de représentations et de pratiques s'exerce donc dans cette thèse à partir du modèle de Legendre qui donne une vue d'ensemble de la situation pédagogique tout en permettant de comprendre la spécificité de ce qui se passe dans une classe comme celle que j'ai observée. Par la suite, la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000a) contribue à comprendre la manière dont ces pratiques

concourent à la motivation et donne également lieu d'aborder les défis motivationnels inhérentes au milieu d'enseignement où œuvre Jocelyne.

La Situation pédagogique

Se rapportant aux théories éducationnelles antérieures, Legendre (1983) propose un modèle d'éducation nouvelle qu'il qualifie d'« éducation totale ». Dans le but d'illustrer son concept d'éducation totale, il présente un modèle systémique de la situation pédagogique, qu'il définit de la façon suivante : « Objet d'études de l'éducation qui consiste en un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent et Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité de moyens » (Legendre, 2005, p.1240). Ainsi, « l'apprentissage APP est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu des objectifs O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M » (Legendre, 1983, p.269). (Figure 1).

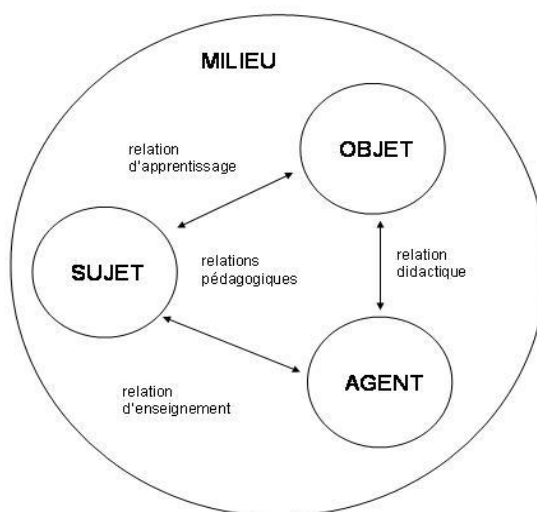


Figure 1. Modèle de la *Situation pédagogique* (Legendre, 1983, p.271)

Examinons maintenant chacune des composantes de façon plus précise. Qu'on le nomme l'élève, l'étudiant, l'apprenant ou autre, le *Sujet* est l'élément essentiel de la situation pédagogique. Il désigne la ou les personnes en situation d'apprentissage. Ces personnes peuvent se distinguer à partir de diverses caractéristiques comme l'âge, le sexe, le groupe social, les intérêts, les connaissances, les expériences, les besoins, etc.

L'*Objet* correspond aux objectifs à atteindre et au savoir à intégrer par le Sujet dans les différentes disciplines scolaires. L'*Objet* peut prendre la forme de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. Il traduit les choix qui sont effectués dans tout système éducatif au niveau des finalités, des buts, des objectifs et du contenu explicités dans le curriculum et les programmes d'études.

L'*Agent* renvoie à l'ensemble des ressources qui peuvent assister et faciliter les apprentissages du Sujet. Ces ressources peuvent être des personnes (enseignant, collègue, animateur, élève, etc.), des moyens (méthode, volumes, appareil, matériel, etc.) ou des processus (travail individuel ou collectif, pédagogie par projet, imitation, etc.).

Le *Milieu* représente le contexte dans lequel évoluent le Sujet, l'*Objet* et l'*Agent*. Le Milieu regroupe l'ensemble des personnes impliquées dans la situation d'apprentissage (les enseignants, les conseillers pédagogiques, les autres élèves, les administrateurs, etc.), les opérations qui contribuent à l'apprentissage (inscription, évaluation, diagnostic, élaboration du curriculum, administration, etc.) et tous les équipements, les installations et les moyens impliqués dans le processus d'apprentissage (les locaux, l'équipement, le matériel didactique, le temps, les finances).

Les trois composantes du Sujet, de l'*Objet* et de l'*Agent* entretiennent des rapports entre elles que Legendre (1983, 2005) appelle *Relations pédagogiques*. D'abord, une *relation didactique* s'établit entre l'*Agent* et l'*Objet*. Dans cette relation, la nature des ressources de l'*Agent* se définit par rapport à l'*Objet* d'apprentissage préconisé et, réciproquement, la nature

de l'Objet est tributaire des ressources disponibles chez l'Agent. À titre d'Agent, l'enseignant planifie des situations d'enseignement et d'apprentissage, développe du matériel didactique, détermine les démarches d'évaluation en utilisant ses connaissances professionnelles.

Par la suite, une *relation d'enseignement* se forme entre l'Agent et le Sujet. Le développement du Sujet dépend des relations d'aide fournies par l'Agent et la nature de l'assistance apportée par l'Agent est adaptée au niveau de développement du Sujet. Dans cette relation, l'enseignant-Agent ajuste ses stratégies et démarches d'enseignement aux besoins de l'élève-Sujet.

Enfin, la *relation d'apprentissage* désigne la relation entre le Sujet et l'Objet. Le développement du Sujet est fonction de l'Objet alors que l'Objet doit correspondre au niveau de développement du Sujet. Dans cette relation, le Sujet met en œuvre différentes stratégies et démarches d'apprentissage pour s'approprier l'Objet.

Selon Legendre (1983), « la réussite d'un apprentissage est fonction de la nature de l'Objet, du Milieu et de l'Agent par rapport aux attributs du Sujet ainsi que de la qualité des interrelations entre ces quatre composantes de la situation pédagogique » (p.278).

Dans son modèle, Legendre traite également de « stratégies pédagogiques » qu'il définit de la façon suivante : « un plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, du Milieu et de l'Agent sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre les quatre composantes d'une situation pédagogique » (Legendre, 1983, p.279). Il différencie deux catégories d'opérations à effectuer : la stratégie d'enseignement et la stratégie d'apprentissage. La stratégie d'enseignement se définit comme un « ensemble d'opérations pédagogiques planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même » tandis que la stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations pédagogiques planifié par le Sujet et qui suscite son apprentissage » (Ibid., p.279). Dans le cadre de mon projet de recherche, je traite surtout de stratégie

d'enseignement, que je qualifie plutôt de « pratique », terme que je définirai plus loin. En lien avec tous ces éléments de la situation pédagogique, Legendre (1983) définit l'Éducation totale de la façon suivante :

L'éducation totale est un système ouvert à son environnement – composé de ressources humaines, matérielles et financières, d'activités pédagogiques et administratives ainsi que de connaissances, inspirées des autres savoirs fondamentaux et appliqués, et conçues par elle-même - , qui permet de constituer des infrastructures pédagogiques et d'harmoniser les composantes Sujet, Objet, Agent et Milieu des situations pédagogiques de façon que les êtres humains puissent développer au maximum toutes leurs aptitudes et devenir progressivement des êtres éduqués par la recherche permanente du sens de leur existence et de leur environnement (p.312).

Dans sa thèse de doctorat proposant une synthèse inédite de l'objet d'enseignement-apprentissage en éducation musicale scolaire, Bouchard-Valentine (2007) se rapporte aux travaux de Perron (2005) sur le raisonnement pédagogique des enseignants de musique et esquisse une représentation de la base de savoirs du spécialiste en musique organisée selon le modèle de Legendre (voir la figure 2).

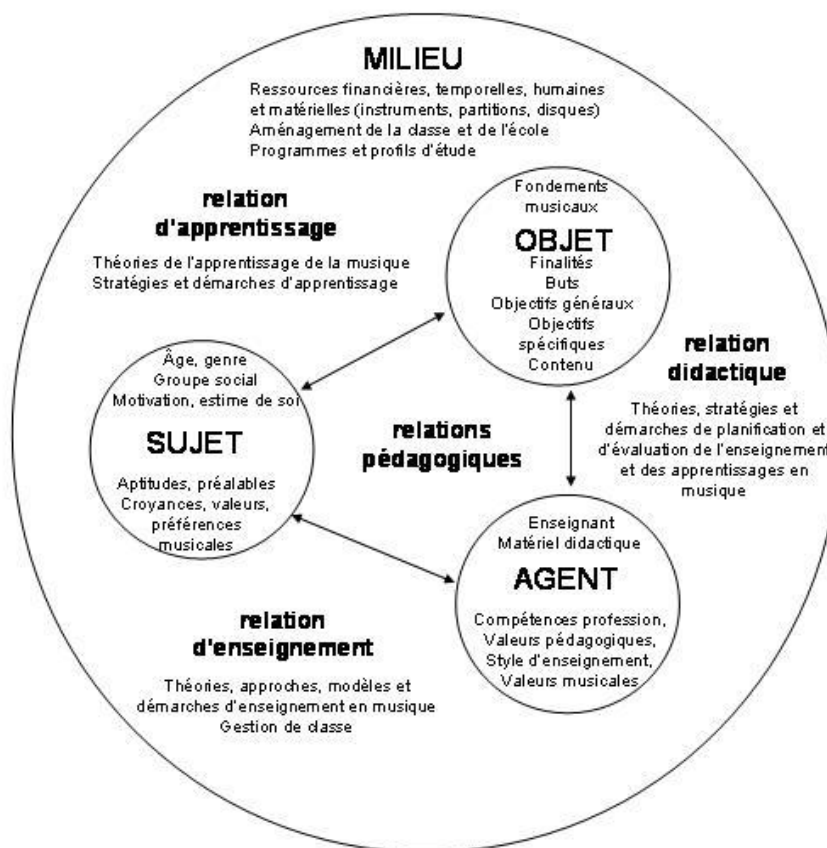


Figure 2. La base de savoirs du spécialiste en musique (Bouchard-Valentine, 2007, p.91, adapté de Perron, 2005)

Selon Bouchard-Valentine (2007), une telle représentation comporterait, pour chacune des composantes et relations, une synthèse présentant les principales options ou éléments que l'on retrouve dans le champ de savoirs de l'éducation musicale scolaire. L'étude de Bouchard-Valentine (Ibid.) se limite toutefois à l'Objet de la situation pédagogique. Dans le cadre du présent projet, cette esquisse peut servir de cadre de référence pour mieux comprendre les pratiques de l'agent-enseignant ainsi que les relations sous-jacentes à ces pratiques. Le concept de la *Situation pédagogique* peut servir de modèle dans tous les milieux d'éducation musicale, entre autres, dans le milieu francophone minoritaire canadien puisqu'il existe peu de recherches à cet effet dans ce milieu particulier. Le modèle de Legendre fait aussi ressortir les différentes composantes et relations dans une situation d'enseignement et d'apprentissage.

Par exemple, pour que la situation pédagogique favorise l'apprentissage de l'élève, il est aussi important de tenir compte des représentations vis-à-vis de l'*Objet* de savoir à acquérir et maîtriser, des pratiques enseignantes et des motivations à enseigner et apprendre. Dans cette thèse, le modèle de Legendre servira donc de toile de fond pour comprendre les pratiques d'une enseignante de musique. Ce modèle sera aussi mis en lien avec les concepts de représentations et de motivations pour approfondir la signification des pratiques identifiées tant pour l'enseignante que pour les élèves.

Il importe toutefois de préciser que le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983, 2005) est principalement conçu autour du Sujet. Dans le diagramme qui représente le modèle, la relation d'apprentissage n'est pas jointe à l'Agent, alors que dans une situation d'apprentissage en milieu scolaire, l'Agent-enseignant est aussi un apprenant. Tout en guidant l'élève, l'enseignant apprend de ses interactions avec les jeunes et continue de se ressourcer pour améliorer ou modifier ses pratiques, tel que nous le verrons dans le cas de Jocelyne.

Les représentations sociales

Dans cette étude, je considère que les représentations sociales de l'enseignant de musique sont directement liées à ses comportements et à ses pratiques d'enseignement. Pour comprendre la manière dont une enseignante se représente tant la musique que l'enseignement musical et ce qui la conduit à favoriser des pratiques particulières, je fais appel au concept de représentations sociales et le spécifie dans les paragraphes suivants à partir des définitions et explications de divers auteurs qui en ont fait l'étude.

Que sont les représentations sociales ?

C'est Durkheim (1898/1967) qui a d'abord évoqué la notion de représentations. Il distingue alors les représentations collectives des représentations individuelles. Selon lui, les représentations collectives ne dérivent pas seulement de chaque individu, mais de l'interaction entre les individus. Ce sont donc les représentations collectives qui ont un pouvoir de transformation et de socialisation. Plus tard, le concept de représentations collectives est remplacé par celui de représentations sociales. C'est avec Moscovici (1961/1976) que le concept de représentations sociales se précise. Moscovici met en valeur l'aspect dynamique des représentations sociales où il affirme que ce sont les interactions entre les membres d'un groupe ou entre groupes qui les constituent.

Il existe plusieurs définitions des représentations sociales. Par exemple, selon Abric (1994), « la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un *guide pour l'action*, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-codage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'*anticipations* et d'*attentes* » (p.13). Abric (1997) précise également que la représentation regroupe plusieurs aspects. Une représentation sociale est « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (p.206).

Caractéristiques et fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales sont des phénomènes complexes qui possèdent des caractéristiques et des fonctions particulières. Jodelet (1997) présente et définit ces caractéristiques et fonctions. Elle affirme d'abord que la représentation sociale est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p.53). Les représentations sont donc importantes dans la vie sociale, en raison de son influence sur les processus cognitifs et les interactions sociales.

Jodelet (1997) propose ensuite que les représentations sociales agissent en tant que systèmes d'interprétation qui régissent notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Elles interviennent ainsi dans la diffusion et l'assimilation de connaissances, dans le développement individuel et collectif, dans la définition des identités personnelles et sociales, dans l'expression des groupes et dans les transformations sociales.

En tant que phénomènes cognitifs, les représentations sociales sont abordées « à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 1997, p.53-54).

Ensuite, Jodelet (1997) affirme qu'une représentation est toujours représentation d'un objet. Celui-ci peut être aussi bien une chose, une personne, un événement, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. ; il peut être réel ou imaginaire, mais l'objet est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet.

Un dernier aspect présenté par Jodelet (1997) est le caractère constructif, créatif et autonome de la représentation qui comporte une part de reconstruction, d'interprétation de l'objet et d'expression de la personne. La personne s'approprie la réalité et la reconstruit dans

son système cognitif, elle donne sens à l'objet et elle exprime ses représentations par l'entremise de ses attitudes et ses comportements.

Selon Jodelet (1997), les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation, orientent et organisent les conduites et les communications orales. Elles « (...) nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (Jodelet, 1997, p.47). Moscovici (1961) a particulièrement insisté sur le rôle de la communication sociale. Selon lui, les représentations sociales servent ainsi à « assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (Moscovici, 1961, p.11).

Jodelet (1997) constate également que les représentations sociales exercent diverses fonctions dans notre compréhension du monde. Elles assurent d'abord une *fonction cognitive*, dans la mesure où elles permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée. Elles ont aussi une *fonction d'interprétation et de construction de la réalité* où elles sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les représentations sociales remplissent ensuite une *fonction d'orientation des conduites et des comportements*, dans le sens où elles agissent directement sur les conduites de la personne. Elles occupent également une *fonction identitaire* qui permet de situer les individus et les groupes dans le champ social et permet l'élaboration d'une identité sociale et personnelle. Enfin, elles servent de *fonctions de justification des pratiques*, particulièrement dans les relations entre groupes où les représentations servent à expliquer des prises de position et des comportements.

Le fonctionnement des représentations sociales

Moscovici (1961/1976) est le premier à s'interroger sur les processus liés à la formation et au fonctionnement d'une représentation sociale. Selon sa description, lorsqu'une représentation est créée, deux processus se mettent en œuvre : l'objectivation et l'ancrage. Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Ce processus comporte trois phases. Il y a d'abord le tri des informations où certaines informations sont privilégiées au détriment de d'autres. Ensuite, les informations retenues s'organisent autour de ce que Moscovici appelle le noyau figuratif. Il s'agit de donner un rôle plus important à certains éléments, qui acquerront une forte signification. C'est autour de ce noyau que se construit l'ensemble de la représentation sociale. Finalement, il y a la naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères.

Le deuxième processus est celui de l'ancrage qui assure l'enracinement social de la représentation. Une fois que la construction de la représentation d'un objet nouveau est effectuée, un ancrage s'opère si l'objet représenté fait sens. L'ancrage joue donc un rôle important en ce qu'il permet l'enracinement du nouveau dans le système de pensée préexistant. Ce processus « permet d'intégrer l'objet de la représentation dans le système de valeurs du sujet » (Roussiau & Bornadi, 2001, p.20). Ainsi, même si l'ancrage constitue l'enracinement social de la représentation, il peut tout de même exister des différenciations interindividuelles. L'explication de ces différenciations apparaît dans l'hypothèse du noyau central et des éléments périphériques.

Le noyau central et les éléments périphériques

La notion du noyau figuratif, élaborée par Moscovici, a été reprise et développée par Abric (1994) sous le terme de noyau central. Selon sa théorie, toute représentation est

organisée autour du noyau central. Ce noyau rempli deux fonctions principales, soit une fonction génératrice de sens où il est l'élément par lequel se crée ou se transforme la signification des autres éléments de la représentation, et une fonction organisatrice, où il détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Le noyau central est donc l'élément le plus stable de la représentation. Ce n'est que lorsque le noyau central est modifié que la représentation se transforme.

Selon Abric (1994), c'est autour de ce noyau que s'organisent les éléments périphériques. Même si le noyau central est le fondement de la représentation, les éléments périphériques tiennent une place importante dans la représentation. « Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances... Ils constituent... l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric, 1994, p.25). Flament (1987) assigne trois fonctions aux éléments périphériques : 1) une fonction prescriptive qui gère les comportements et les positions à adopter selon les situations; 2) une fonction de personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées, menant à une appropriation individuelle de la représentation; et 3) une fonction de protection du noyau central qui rend le noyau résistant au changement tout en étant transformable. Flament (1991, p.216) précise ainsi que « deux sous-populations peuvent avoir, d'un objet donné, une même représentation (c'est-à-dire un même noyau central de la représentation) et, pour des raisons circonstanciées (notamment, les pratiques individuelles), des schèmes périphériques inégalement activés, d'où des discours différents. » Plus précisément, Flament (1991) constate que c'est l'existence de schèmes désignés d'étranges qui contribuent à modifier les représentations sociales en déstabilisant les schèmes périphériques. Le processus de transformation d'une représentation s'explique de deux façons distinctes. D'une part, les pratiques nouvelles sont en contradiction

avec la représentation. Les schèmes étranges apparaissent et la représentation se transforme brutalement, en rupture avec le passé. D'autre part, des pratiques qui étaient rares deviennent fréquentes. Les éléments périphériques sont activés et la structure du noyau central se modifie progressivement. La représentation se transforme, mais sans rupture avec le passé. En somme, une représentation sociale est constituée « de schèmes périphériques, structurellement organisés par un noyau central, qui est l'identité même de la représentation » (Flament, 1991, p.218). Les représentations sociales sont donc « à la fois stables et mouvantes, rigides et souples » (Abric, 1994, p.29).

Dans le cadre de cette thèse, le concept de représentations sociales sert à analyser le discours de l'enseignante de musique en rapport à l'éducation musicale scolaire et à mieux comprendre la manière dont ses représentations sont en liens avec ses pratiques d'enseignement de la musique.

Les pratiques

De façon générale, une pratique est « une manière habituelle d'agir propre à un individu ou à un groupe » (Legendre, 2005, p.1065). Legendre précise que dans un milieu éducationnel particulier, la pratique se réfère à une « activité pédagogique organisée selon des règles et des principes issus de l'exercice de la profession enseignante et du domaine des savoirs de l'éducation » (p.1065). Plus précisément, dans le cadre de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983), « la pratique est réalisée par l'enseignant (Agent). Ce dernier doit, par l'intermédiaire de sa pratique, permettre à des effectifs particuliers (Sujet) d'atteindre un Objet d'apprentissage dans un Milieu pédagogique particulier » (Legendre, 2005, p.1065). Par exemple, dans le contexte d'un cours de musique, c'est par le moyen de sa pratique que l'enseignant permet à ses élèves d'apprendre des concepts musicaux.

Altet (1994, 2002) propose une conception de la pratique plus complexe et multidimensionnelle dans ses recherches sur la pratique des enseignants. Elle privilégie le terme « pratique enseignante » et le définit comme suit :

La manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision (Altet, 2002, p.86).

Vinatier et Altet (2008) proposent également que « la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (p.12). En lien avec cette définition de la pratique enseignante, Altet (2002) définit l'enseignement comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (p.85). Selon cette approche, la pratique enseignante se compose de nombreuses dimensions, soit épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale. Ces dimensions interagissent entre elles et commandent la gestion conjointe de l'apprentissage des élèves et de la conduite de la classe. Altet (2002) précise que « ce sont les interactions avec les élèves, de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective qui constituent la spécificité du travail de l'enseignant » (p.87). Il s'agit d'un travail interactif d'ajustement, de négociations, de transactions et de compromis entre l'enseignant et les élèves en situation. Dans un programme d'études en musique ou à l'intérieur d'un ensemble musical, le travail interactif entre l'enseignant et les élèves est inévitable. Par exemple, lorsque les élèves interprètent une partition ensemble, ils doivent collaborer entre eux et avec l'enseignant, s'écouter l'un l'autre et établir une entente concernant la façon d'exécuter les nuances, les rythmes et les autres formes d'expression. La communication et les négociations entre les acteurs sont essentielles pour assurer le bon fonctionnement du groupe et favoriser

l'apprentissage des élèves (Altet, 2002). Dans sa pratique, l'enseignant est constamment appelé à s'ajuster aux réactions de ses élèves. Dans le cadre de cette thèse, je me base sur la définition d'Altet de la pratique enseignante pour examiner les diverses dimensions impliquées dans les pratiques d'éducation musicale à l'intérieur d'un programme spécialisé en musique.

Vinatier et Altet (2008) constatent également que les principes organisateurs de la pratique de l'enseignant « relèvent de plusieurs facteurs liés à son histoire, son éthique, sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement, eux-mêmes traduisant une certaine construction de l'identité professionnelle de l'acteur et son appartenance à différents mondes » (p.15). Dans le même ordre d'idées, Abric (1994) précise que les pratiques sont plus que de simples comportements et sont aussi « des systèmes complexes d'action socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés » (p.7). C'est en ce sens qu'en examinant les pratiques d'un enseignant, il est tout aussi important de saisir le sens et la signification que ce dernier accorde à ses pratiques, c'est-à-dire d'examiner ses pratiques en lien à ses représentations. Abric (1994) ainsi que Rouquette (2000) se questionnent à savoir si ce sont les pratiques qui déterminent les représentations ou si ce sont les représentations qui déterminent les pratiques. Dans le cadre de cette thèse, je m'interroge également au sujet des liens sous-jacents entre les représentations et les pratiques musicales.

La théorie de l'autodétermination

Dans la présente étude, la théorie de l'autodétermination sert de référent afin de mieux comprendre la motivation et les besoins des élèves dans leur apprentissage de la musique ainsi que les facteurs externes qui peuvent agir sur leur motivation. La théorie de l'autodétermination est une théorie complexe, regroupant plusieurs composantes. Dans cette

partie, je discute exclusivement des concepts qui serviront à la présente recherche, soient les besoins psychologiques fondamentaux, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

Les besoins psychologiques

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a) reconnaît l'importance de trois besoins psychologiques qui sont fondamentaux à la motivation et au bien-être d'une personne : il s'agit du besoin d'autonomie, du besoin de compétence et du besoin d'appartenance. Selon ces auteurs, une personne a d'abord besoin d'agir de manière volontaire et d'avoir la liberté de faire ses propres choix pour se sentir motivée. Ensuite, elle doit se sentir efficace et confiante dans ses actions, ce qui lui donne le goût d'explorer et de relever des défis. Finalement, la personne ressent un besoin de développer des liens significatifs avec les autres afin de se sentir motivée et satisfaite.

Par conséquent, le comportement de chaque personne résulte du désir de combler ses besoins. Au moment où les besoins psychologiques sont satisfaits, Deci et Ryan (2000) proposent que le comportement ne soit plus nécessairement émis pour satisfaire aux besoins, mais plutôt par intérêt ou pour l'importance accordée à l'activité. Par exemple, une personne peut jouer de la musique pour le simple plaisir et pour les sensations que lui procure la musique, à condition qu'elle ait librement choisi de le faire et qu'elle se sente capable de maîtriser les défis de l'activité. Elle n'éprouverait pas autant de plaisir si elle se sentait obligée de pratiquer ou si elle se sentait incapable de maîtriser la pièce de musique. Le niveau de satisfaction des besoins psychologiques a donc une incidence directe sur la motivation de l'élève. C'est pourquoi les trois besoins psychologiques de l'autonomie, de la compétence et de l'appartenance constituent le fondement de la théorie de l'autodétermination.

La motivation intrinsèque

La théorie de l'autodétermination considère également l'importance de tenir compte de différents types de motivation qui se distinguent par les différentes raisons ou les différents buts du comportement. Selon cette théorie, la motivation intrinsèque se réfère au fait de s'adonner à une activité pour le simple plaisir et la satisfaction qu'elle procure. Une personne motivée de façon intrinsèque effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité. Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) proposent trois types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à la connaissance, la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque aux sensations. Selon ces auteurs, une personne est motivée de façon intrinsèque à la connaissance lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau. Une personne qui fait preuve de motivation intrinsèque à l'accomplissement fait une activité pour le plaisir et la satisfaction d'accomplir une tâche, de créer quelque chose ou de relever un défi. Enfin, une personne animée par une motivation intrinsèque aux sensations fait une activité dans le but de ressentir des sensations d'excitation, d'amusement ou de plaisir que lui procure l'activité.

Vallerand et ses collègues (2003) constatent également que certaines personnes s'engagent régulièrement dans une activité qu'elles aiment et la valorisent au point d'en développer une véritable passion. L'activité en vient même à faire partie de l'identité de la personne. À partir des résultats qu'ils ont obtenus de quatre études empiriques (Vallerand et al., 2003), ces auteurs proposent deux types de passion qui se distinguent par la façon dont l'activité est intériorisée. La passion obsessionnelle est le résultat d'une intériorisation dans le but de se valoriser, d'augmenter son estime de soi ou encore pour se sentir acceptée par d'autres. Même si la personne éprouve un certain intérêt pour l'activité, elle se sent contrôlée par l'activité et ressent qu'elle n'a pas le choix d'arrêter ou de persister. Ce type de passion peut créer certains conflits dans la vie de la personne. La passion harmonieuse dérive d'une

intériorisation autonome de l'activité dans l'identité de la personne. Ceux qui vivent une telle passion choisissent librement d'effectuer l'activité, car celle-ci est importante pour eux. L'activité occupe alors une place significative, mais non dominante dans la vie de la personne. Ce type de passion s'apparente à la motivation intrinsèque et est généralement relié à des expériences positives et intenses qui ressemblent au concept d'expérience optimale, qui sera présenté un peu plus loin.

La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque, elle, fait référence à des comportements adoptés pour des raisons autres que l'intérêt pour l'activité, c'est-à-dire pour des raisons instrumentales. Une personne motivée de façon extrinsèque ne fait pas l'activité pour le plaisir qu'elle en retire, mais plutôt pour ce qu'elle lui permet d'obtenir ou d'éviter. Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a; 2000b) proposent différents types de motivation extrinsèque, soit la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. D'abord, la *régulation externe* correspond à la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Le comportement est motivé par des sources de contrôle extérieures à la personne, comme des récompenses matérielles ou des contraintes imposées. Par exemple, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique parce que ses parents l'obligent. Dans le cas de la motivation par *régulation introjectée*, la personne intériorise les sources de contrôle de ses actions ou de ses comportements, mais cette forme d'intériorisation n'est pas autodéterminée. L'individu agit pour éviter de ressentir de la culpabilité ou pour éprouver un sentiment de fierté. Par exemple, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique pour prouver qu'il est capable d'apprendre à jouer un instrument. Plus une personne valorise le comportement en question, qu'elle lui accorde une importance et qu'elle constate que son comportement est librement choisi, plus le processus d'intériorisation des motifs externes

devient *régularisé par identification*. Même si l'activité est réalisée pour des fins instrumentales, la personne se sent autodéterminée. Ainsi, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique pour se préparer à une carrière éventuelle dans ce domaine. Enfin, la régulation est dite *intégrée* lorsque la personne se sent autodéterminée dans son comportement et que cette forme d'autorégulation est cohérente avec d'autres schèmes de sa personne. Par exemple, un élève pourrait choisir de s'inscrire à un cours de musique parce qu'il trouve important d'apprendre à lire la musique et de développer sa créativité. La motivation par régulation intégrée peut ressembler à la motivation intrinsèque en ce sens que les deux comportements sont émis de façon autodéterminée. Par contre, malgré le fait que le comportement par régulation intégrée est émis par choix, il est tout de même considéré comme étant extrinsèque puisqu'il est émis dans le but d'atteindre un résultat personnellement important plutôt que pour le plaisir et la satisfaction qui s'y rattache.

Deci et Ryan (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a, 2000b) considèrent également l'état d'amotivation, c'est-à-dire l'absence de motivation. Une personne est amotivée lorsqu'elle ne perçoit pas la valeur de l'activité ou lorsqu'elle ne se sent pas compétente à l'accomplir. Ryan et Deci (2000a, 2000b) disposent les différents types de motivation sur un continuum selon leur degré d'autodétermination, tel qu'illustré dans la Figure 3.

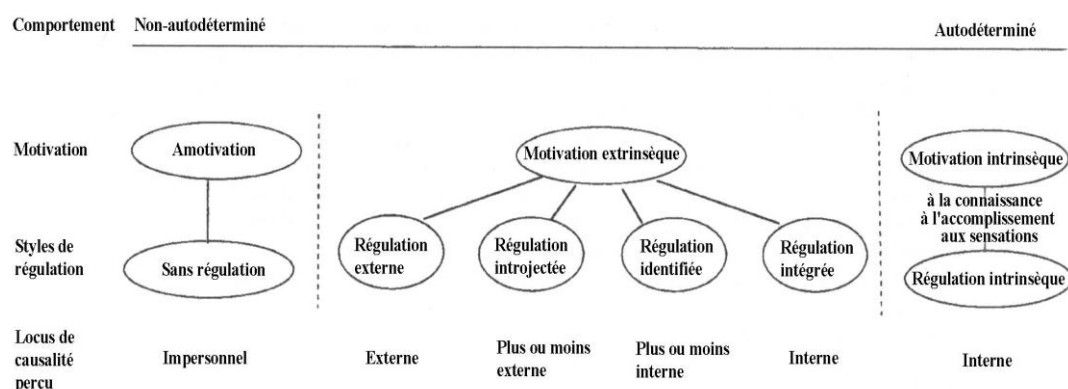


Figure 3. Le continuum de l'autodétermination. Adapté selon le diagramme de Ryan et Deci (2000a). Les trois types de motivation intrinsèque proposés par Vallerand et al. (1989) ont été ajoutés.

La théorie de l'autodétermination convient bien au milieu scolaire parce qu'elle tient compte de différents besoins de la personne et prévoit la possibilité d'une progression éventuelle des comportements motivés extrinsèquement vers des niveaux de motivation autodéterminée. Ma recherche menée au niveau de la maîtrise (Benoît, 2005) a permis de constater l'importance des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance en éducation de la musique chez des adolescents et il s'avère pertinent de voir comment ces besoins s'intègrent aux pratiques d'éducation musicale d'une enseignante dans ce même contexte d'apprentissage.

L'expérience optimale

Les travaux de Csikszentmihalyi (1975; 1990; Csikszentmihalyi, et al., 1993) portant sur l'expérience optimale présentent certaines similitudes à la motivation intrinsèque aux sensations. Le concept d'expérience optimale (ou le « flow ») décrit la sensation d'un état d'absorption totale dans une activité agréable et intéressante. Cet auteur définit le « flow » de la façon suivante : « The state in which people are so intensely involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it » (Csikszentmihalyi, 1990, p.4). L'activité est alors effectuée pour le simple plaisir et pour les sensations qu'elle procure.

Csikszentmihalyi (1990) détermine sept composantes à l'expérience optimale. D'abord, l'expérience optimale se produit généralement au cours d'une activité qui permet un état d'équilibre entre le défi de l'activité et les compétences de la personne. Un niveau de défi qui surpasse les capacités de la personne mène vers un sentiment d'anxiété alors que la personne risque de s'ennuyer si le niveau de défi n'est pas assez élevé. En d'autres mots, une activité est perçue comme étant plaisante et intrinsèquement satisfaisante lorsque la personne se sent capable de relever le défi. Il importe de noter que ce ne sont pas les compétences que la personne possède réellement qui déterminent la sensation de « flow », mais plutôt les compétences qu'elle croit posséder. Deuxièmement, lorsqu'une personne doit améliorer ses

compétences afin de relever le défi de l'activité, elle devient entièrement concentrée sur cette activité. L'activité en cours devient spontanée, presque automatique. Ensuite, pour qu'il soit possible de vivre des expériences optimales, les objectifs de l'activité doivent être précis et la rétroaction doit être immédiate. De même, la personne en cours d'une expérience optimale est tant absorbée par sa tâche qu'elle en oublie le reste de la vie courante, ses préoccupations, ses pensées. Une telle expérience semble aussi viser un sentiment de contrôle pour la personne, ou plutôt un oubli de la possibilité de perte de contrôle. Une personne en cours d'une expérience optimale se retrouve généralement dans un état de calme dépourvu d'inquiétudes. De plus, selon Csikszentmihalyi (1990), les activités agréables possèdent des objectifs précis, des règlements stables et des défis en lien avec les compétences, ce qui en résulte que la conscience de soi ou la timidité sont oubliées. Enfin, ceux qui vivent des moments d'expérience optimale sont si intensément intéressés à leur activité qu'ils perdent parfois le sens du temps et de l'espace. En général, l'expérience optimale est un but en soi et l'activité elle-même en devient la récompense. Selon Csikszentmihalyi, plus ces éléments sont présents, plus les possibilités d'expériences optimales seront élevées.

Csikszentmihalyi et ses collègues (1990; Csikszentmihalyi et al., 1993) postulent que les musiciens se retrouvent souvent dans des moments d'expériences optimales. Parce qu'ils aiment ce qu'ils font, parce qu'ils font face à des défis dans le but de s'améliorer, et parce qu'ils vivent des émotions intenses lorsqu'ils font de la musique, les musiciens sont motivés à poursuivre dans leur domaine afin de revivre des expériences semblables. Pour les adolescents, le fait de vivre de telles expériences optimales contribue à leur donner la possibilité de développer leurs compétences et de persévérer dans leur domaine d'intérêt. Selon Csikszentmihalyi et ses collègues (1993), les adolescents qui découvrent qu'ils ont un talent particulier dans un domaine et qui sont motivés à augmenter leurs compétences dans ce domaine vivent des moments de plaisir intense. Ce domaine leur offre également des défis

stimulants à relever. Lorsque ces défis sont à la hauteur de leurs capacités, ils sont en situation d'expériences optimales. Ces moments stimulants les motivent davantage et les incitent à poursuivre leur apprentissage. Dans le cadre de ce projet, la théorie de l'expérience optimale permet d'examiner les expériences qui peuvent se vivre à l'intérieur d'un programme spécialisé en musique.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai présenté les concepts et les théories qui forment le cadre conceptuel de la recherche. Premièrement, j'ai présenté le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983) en élaborant sur chacune des composantes du modèle, soient les quatre sous-systèmes : le Sujet, l'Objet, le Milieu et l'Agent, et les trois relations pédagogiques : la relation didactique, la relation d'enseignement et la relation d'apprentissage. Ce modèle offre une vue d'ensemble des diverses composantes impliquées dans la pratique enseignante et sert de pivot à la présentation et la discussion des résultats. Deuxièmement, j'ai présenté le concept des représentations sociales en proposant quelques définitions d'auteurs pertinents et en précisant les caractéristiques et les fonctions que peuvent avoir les représentations. J'ai aussi expliqué le fonctionnement des représentations sociales de même que les concepts de noyau central et d'éléments périphériques qui s'y relient. Ces explications ont fait valoir que les représentations sociales sont un phénomène complexe qui est essentiellement lié aux comportements et aux pratiques de la personne. Troisièmement, j'ai défini le concept de pratique enseignante à partir de propos d'auteurs qui ont grandement étudié ce phénomène. Quatrièmement, j'ai discuté des concepts élémentaires de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Deci, 2000a), soient les besoins psychologiques, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Cinquièmement, j'ai défini la théorie de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi et al., 1993) et son implication dans la motivation des adolescents. Ces deux dernières parties permettent d'examiner divers éléments

qui peuvent jouer sur la motivation des adolescents. Les concepts et théories proposés dans ce chapitre me serviront de cadre de référence pour analyser les données et en discuter. Le prochain chapitre propose ainsi d'explicitier les éléments méthodologiques utilisés pour répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 3

Méthodologie

Afin d'expliquer la démarche méthodologique suivie au cours de la présente recherche, ce chapitre se divise en sept parties. Dans la première partie, je fais part du choix de la tradition de recherche qualitative et de l'étude de cas qui a guidé la procédure méthodologique. Dans les deuxième et troisième parties, je décris le milieu où a eu lieu la collecte de données et je présente les participants. Ensuite, je précise le choix des stratégies de collectes de données, soit l'observation dans le milieu, l'entrevue, la collecte de documents et le journal de bord. Dans la cinquième partie, je spécifie la procédure suivie lors de la collecte de données et dans la partie suivante, je décris les méthodes d'analyse de données. Enfin, dans la septième partie, je discute des critères de rigueur de la recherche.

La recherche qualitative et l'étude de cas

Le grand essor qu'a connu la recherche qualitative dans le domaine de l'éducation depuis les dernières décennies a amené des changements majeurs dans la façon de conceptualiser la recherche en éducation musicale. Suivant le cours des traditions, la recherche en éducation musicale a longtemps suivi une tradition positiviste telle que préconisée par les sciences naturelles. Au cours des années 1950 et 1960, les chercheurs en éducation musicale s'engagent dans des recherches expérimentales et s'intéressent à mesurer les aptitudes musicales et les améliorations des apprenants à l'aide de tests psychométriques (Flinders & Richardson, 2002). Ce n'est que vers les années 1980 et 1990 que les chercheurs en éducation musicale commencent à intégrer les méthodologies qualitatives (Ibid.).

La recherche qualitative ouvre la voie à différents types de questions de recherche et par le fait même, elle incite les chercheurs à préciser et à définir la tradition, voire le paradigme dans lequel se situe leur recherche. Dans son sens large, la recherche qualitative est qualifiée de naturaliste, de descriptive ou d'interprétative (Anadón, 2006 ; Deschenaux & Laflamme,

2007). Elle est généralement menée dans le milieu naturel des participants où le chercheur tente de décrire et de comprendre une situation quelconque par l'entremise de diverses méthodes de collecte de données. Denzin et Lincoln (1998) définissent la recherche qualitative de la façon suivante :

... multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials-case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual texts-that describe routine and problematic moments and meanings in individuals' lives. (p. 3)

Plus particulièrement, la présente recherche s'insère dans un paradigme de compréhension d'un phénomène. Ce paradigme est souvent associé à la pensée de Wilhelm Dilthey (1833-1911) et de Max Weber (1864-1920) qui avancent l'idée que les sciences humaines se préoccupent avant tout du « *Verstehen* » ou de la volonté de comprendre les situations humaines et sociales. Ce paradigme est en contraste avec les sciences naturelles dont le but est plutôt de fournir des explications causales d'un phénomène (*Erklären*) (Crotty, 1998; Schwandt, 2001). Il est animé par le désir d'appréhender le phénomène étudié à partir du sens que les participants accordent à leur expérience (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, pour comprendre un phénomène, le chercheur doit saisir le sens accordé à l'expérience vécue. C'est le cas de la présente recherche qui vise à comprendre les pratiques d'éducation musicale dans un programme spécialisé à partir du sens que les membres du milieu lui donnent.

D'un point de vue ontologique, les tenants de ce paradigme stipulent qu'il n'existe aucune réalité externe autre que celle qui est construite par l'activité humaine. Sur le plan épistémologique, la connaissance est socialement et culturellement construite, par l'entremise d'une interprétation conjointe entre le chercheur et les participants. Il s'agit donc d'une conception socioconstructiviste de la réalité. Lecompte et Schensul (1999: cité dans Schram, 2006) décrivent les fondements de ce courant de la façon suivante : « what people know and

believe to be true about the world is constructed – or made up – as people interact with one another over time in specific social settings » (p.48). Cette connaissance est donc en constante négociation et sujette au changement à mesure que d'autres constructions se forment (Guba & Lincoln, 1994). Le but du chercheur est de comprendre cette réalité construite et complexe à partir du point de vue de ceux qui la vivent. L'idée d'une construction sociale de la réalité et de la connaissance semble particulièrement en lien avec l'éducation musicale, où l'apprenant construit du sens de son monde à travers la musique. L'éducation musicale offre également de nombreuses occasions de travail collectif où la connaissance se construit par le moyen de consensus entre les membres et peut être apte à changer à mesure que de nouvelles constructions se forment. Selon l'approche méthodologique préconisée, ce paradigme participe à comprendre la manière dont les représentations d'une enseignante sont sous-jacentes à ses pratiques et sont aussi en lien avec les motivations et des défis motivationnels relatifs au *Milieu*. Par exemple, les entrevues réalisées auprès de Jocelyne contribuent à comprendre les représentations qu'elle a de l'enseignement de la musique tandis que les observations en classe participent à voir comment ces représentations se traduisent dans ses pratiques et comment ces dernières concourent à la construction du savoir de ses élèves.

Sur le plan méthodologique, la présente recherche est une étude de cas en ce qu'elle vise à étudier et à décrire les pratiques d'une enseignante oeuvrant dans le contexte particulier d'un programme spécialisé en musique. Cette étude de cas emprunte à la fois certains principes de l'ethnographie en ce sens qu'elle cherche à comprendre ce que les participants font dans leur vie de tous les jours, ainsi que le sens qu'ils accordent à ce qu'ils font (Emerson, Fretz & Shaw, 1995 ; Wolcott, 1999). Comme nous le verrons plus loin, les outils de collecte de données utilisés dans cette étude de cas sont les mêmes que ceux habituellement reliés à l'étude ethnographique. En respectant la conception de l'ethnographie, je me suis

intégrée dans le milieu social de mes participants afin d'observer et de vivre des expériences avec eux.

Posture de la chercheure

Afin de décrire le plus complètement possible les représentations et les pratiques de l'enseignante, j'ai choisi d'adopter une attitude phénoménologique et de m'en tenir aux phénomènes tels qu'ils apparaissent. Dans la mesure du possible, j'ai adopté le principe de l'« épochè », ou acte de suspension du jugement, élaboré par Husserl (Paillé et Mucchielli, 2008). Cette attitude se caractérise par le recours à la description du vécu et à chercher le sens et non pas l'explication. Dans la présente recherche, ce principe a été pris en compte dans le sens où j'ai décrit mes propres expériences musicales et mes présupposées dans un journal de bord avant d'amorcer la collecte de données et j'ai intégré le milieu avec un esprit le plus ouvert possible. De même, au cours des observations et des entrevues, j'ai cherché à mettre de côté mes idées personnelles afin d'être le plus possible présente dans le contexte et d'être à l'écoute des idées et expériences des participants. Par contre, comme le souligne Smeijsters (1997 : cité par Mitchell, 2007):

One of the most difficult points in phenomenology is the exclusion of previous knowledge. Who among us can be sure that our emotions, sensations, and associations are grounded in the experience we are studying and not in our own individual personalities? (p.23)

Dans le même sens, mes interactions avec les participants n'ont pu faire autrement que de m'amener à réfléchir, voire même à modifier mes propres idées et représentations de l'éducation musicale en milieu scolaire. Cela peut même être en soi une finalité importante de la recherche. Comme le font remarquer Preissle et Grant (2004), « fieldwork can be a process of self-discovery, where researchers learn as much about themselves – sometimes more – than about those who are the participants in their study » (p.174). C'est pour cette raison que la tenue d'un journal de bord s'est avérée importante tout au long de la recherche.

L'attitude phénoménologique se rattache également à un examen phénoménologique des données, c'est-à-dire « l'écoute initiale complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les « faire parler ». » (Paillé et Mucchielli, 2008, p.86). Un tel examen consiste ainsi à donner la parole aux participants avant de la prendre soi-même. Cette approche sera mise en évidence dans la façon dont les données de la présente étude seront présentées et discutées.

Le contexte de recherche

L'étude prend place dans une école secondaire catholique de langue française de l'est de l'Ontario. Cette école accueille plus de 1000 élèves de la 7^e à la 12^e année. Ces élèves proviennent en grande partie de la communauté environnante, un milieu économiquement aisé dont la population est actuellement majoritairement caucasienne. Depuis 2003, l'école offre un programme spécialisé en arts. Ce programme développe le potentiel artistique de l'élève et vise à assurer l'épanouissement des jeunes et la présence d'une relève artistique franco-ontarienne. Le programme permet aux élèves de suivre des cours d'art tous les jours de l'année scolaire et est composé de cours réguliers et spécialisés en arts visuels, en musique et en théâtre. De plus, l'élève bénéficie de l'approche pédagogique *Apprendre par les arts* (www.apla.cc), préconisée par le Conservatoire Royal de Musique, dans ses cours de mathématiques en 9^e et 10^e année. Cette approche permet à l'élève d'apprendre certains concepts par le biais d'activités artistiques variées offertes par des artistes invités.

À compter de l'année scolaire 2008-2009, les élèves de la 7^e et la 8^e année ont la possibilité de s'inscrire au programme de *pré-concentration en arts* dans les disciplines de l'art dramatique, des arts visuels et de la musique. Bien que la participation à ce programme ne soit pas un préalable pour l'inscription au programme spécialisé en arts, elle prépare bien l'élève pour cette étape. Tous les élèves de la 7^e et de la 8^e année assistent déjà à des cours en

éducation artistique enseignés par des spécialistes. En 7^e année, au cours des trois sessions, l'élève explore les trois disciplines artistiques offertes, soient l'art dramatique, les arts visuels et la musique instrumentale. En 8^e année, l'élève se spécialise davantage dans deux disciplines artistiques de son choix.

C'est lorsqu'il choisit de s'inscrire au programme spécialisé en 9^e année que l'élève se spécialise dans une forme artistique de son choix et a l'option de continuer dans le programme pendant quatre ans. Le programme spécialisé en arts est ouvert à tous les élèves qui démontrent beaucoup d'intérêt pour les disciplines artistiques quels que soient ses résultats académiques. L'élève s'inscrit au programme spécialisé chaque année. Pour faire demande au programme, l'élève doit remplir un questionnaire, passer une entrevue, présenter une recommandation de l'enseignant spécialiste de la 8^e année (ou une lettre de recommandation équivalente pour un élève d'une autre école). Pour s'inscrire au programme en musique, il doit également avoir des connaissances de base pour jouer un instrument de l'harmonie. Pour demeurer dans le programme, une recommandation de l'enseignant de l'année en cours est requise et est basée sur l'effort et la participation de l'élève, la qualité des travaux, l'assiduité et le respect des échéanciers, l'engagement personnel dans le programme et la réussite des cours au programme.

Les programmes spécialisés en musique comme celui où a eu lieu la collecte de données ont comme but de susciter l'apprentissage de l'élève afin qu'il comprenne et apprécie la musique tout en lui donnant une formation suffisante pour qu'il puisse poursuivre des études postsecondaires dans ce domaine, s'il le désire.

Les élèves qui font partie des ensembles instrumentaux ont également l'occasion de participer à divers festivals de musique et à des voyages partout dans le monde. Par exemple, ils ont participé au Musicfest Canada⁷ au niveau régional chaque année depuis 2002 ainsi

⁷ Le Musicfest Canada est un festival de musique annuel qui rassemble des élèves et des éducateurs de partout au Canada pour partager leurs exploits musicaux (voir www.musicfest.ca).

qu'au niveau national en 2003, 2004, 2006 et 2008. Depuis 2000, ils ont fait des voyages à Toronto, Montréal et Halifax ainsi qu'en Allemagne et en Autriche dans le cadre du Festival de la jeunesse et de la musique à Vienne.

Ce milieu a d'abord été choisi en raison de la présence d'un programme spécialisé en musique et de la valorisation accordée aux arts à l'école. Il me semblait donc pertinent de m'intégrer dans ce milieu afin de mieux comprendre les pratiques d'éducation musicale dans un tel programme et d'observer la dynamique et la vie courante de l'enseignante et des élèves inscrits dans le programme. Comme la plupart des élèves dans le programme y sont inscrits à long terme, certains durant toute la période de leurs études secondaires, cela m'a permis de comprendre ce qui motive ces élèves à recevoir une formation musicale à l'école et à rester dans le programme. De plus, dans le cadre de mon projet de maîtrise, j'avais interviewé des élèves de 9^e et de 10^e année de cette même école quant à leur motivation à s'inscrire au programme spécialisé en musique. Les deux principales collectes de données avaient alors été l'entrevue individuelle et le groupe de discussion auprès d'adolescents inscrits au programme spécialisé en musique. Je n'avais pas fait d'observations des pratiques enseignantes à ce moment-là. Je m'intéresse maintenant à approfondir ma compréhension de ce milieu et à examiner plus en profondeur ces pratiques et le sens des expériences que vivent l'enseignante et les élèves dans le programme.

Les participants

La collecte de données s'est réalisée à l'intérieur des cours de musique offerts par Jocelyne⁸, l'une des enseignantes de musique du programme spécialisé en arts. Jocelyne a commencé sa carrière en enseignement en 1986. Elle enseignait alors le français comme langue seconde. Au moment où j'étais dans l'école, cela faisait sept ans qu'elle enseignait la

⁸ Tous les noms des participants sont remplacés par des pseudonymes

musique. Au cours de ses premières années à cette école, elle enseignait à des élèves de la 7^e et de la 8^e année et maintenant, elle enseigne au niveau du secondaire, c'est-à-dire de la 9^e à la 12^e année. Jocelyne est également mère de trois adolescents ainsi que flûtiste dans un orchestre symphonique et dans un ensemble à vents.

Durant la période de collecte de données, qui a eu lieu lors du premier semestre scolaire de l'année 2007-2008, Jocelyne enseignait trois cours de musique spécialisés : un cours de 9^e année, un cours de 11^e année et un cours de 12^e année. Cela veut dire qu'aucun élève de la 10^e année n'a participé à la recherche puisque Jocelyne n'enseignait pas à ce niveau lorsque j'ai fait la collecte de données. Elle dirigeait également trois ensembles instrumentaux après les heures de classe : l'harmonie senior, l'ensemble jazz et le chœur de cuivres.

Les élèves des trois cours de musique spécialisés ont également été invités à participer à une entrevue individuelle. Huit élèves de la 9^e année ont choisi de participer, ainsi que quatre élèves de la 11^e année et six élèves de la 12^e année. Les élèves de la 9^e année en sont donc à leur première année dans le programme spécialisé en musique. Cela veut dire qu'au lieu de suivre un cours de musique régulier pour obtenir leur crédit obligatoire en éducation artistique, ces élèves ont choisi de s'investir davantage dans leur formation musicale en s'inscrivant au programme. Les élèves de la 11^e année sont des élèves qui ont fait partie du programme lors de la 9^e et de la 10^e année et qui ont choisi de continuer leur formation musicale dans le programme. Les élèves de la 12^e année, eux, en sont à leur dernière année d'étude au secondaire et malgré les exigences du curriculum, ils ont tout de même choisi d'inclure des cours de musique spécialisés à leur horaire déjà coincé. Certains d'entre eux désirent entreprendre une carrière en musique alors que d'autres suivent des cours de musique pour leur intérêt personnel. Ce groupe d'élèves est également particulier puisque ces derniers suivent leur cours de musique avec la même enseignante depuis la 7^e année.

La collecte de données

Dans cette partie, j'explique les démarches que j'ai entreprises en effectuant les observations dans le milieu, les entrevues, la prise en compte des documents et la tenue d'un journal de bord.

L'observation dans le milieu

L'observation dans le milieu est une démarche essentielle de la compréhension des événements dans un groupe social. Pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques à l'intérieur du programme spécialisé en musique, j'ai passé quatre mois, soit du mois d'octobre 2007 au mois de janvier 2008, dans les trois cours de musique ainsi que dans les répétitions d'ensembles de Jocelyne, à titre de deux ou trois jours par semaine. J'ai également assisté et participé au concert de Noël qui avait lieu à l'école au mois de décembre 2007 et j'ai assisté à la prestation du chœur de cuivres lors du Musicfest au niveau régional, qui avait lieu au mois de février 2008, ainsi qu'aux prestations de l'harmonie senior et de l'ensemble jazz lors du Musicfest national, qui avait lieu au mois de mai 2008.

Paillé (2006) distingue quatre catégories d'observation et de participation dans le milieu. D'abord, le *pur participant* est un membre du groupe et ses activités d'ethnographe ne sont pas nécessairement connues des autres membres. Ensuite, le *participant comme observateur* s'intègre dans le groupe et prend le temps de s'engager dans les activités des membres de la collectivité. Troisièmement, *l'observateur comme participant* procède à des entretiens occasionnels avec un informateur et l'accompagne éventuellement sur un site, mais il ne cherche pas à se l'approprier en profondeur. Enfin, le *pur observateur* reste toujours en retrait au point de ne pas être remarqué par les membres du groupe. Ceux-ci ignorent qu'il est en train de s'informer sur leur compte. Dans le contexte de la présente recherche, j'ai surtout adopté la position d'une participante comme observatrice en m'intégrant dans le milieu durant

un certain temps. Ma place dans le milieu s'est toutefois modifiée à mesure que je me familiarisais avec les gens et le milieu. Au début de la période de collecte, j'avais surtout tendance à m'asseoir à l'arrière de la classe avec mon journal de bord, par peur de déranger ou d'intimider les élèves ou l'enseignante. Après quelque temps, je choisisais parfois de m'asseoir parmi les élèves afin d'avoir une différente perspective des événements. À quelques occasions, j'ai même participé aux activités de la classe. Par exemple, j'ai joué des instruments de percussion à quelques reprises lorsqu'il manquait des élèves, j'ai accompagné certains élèves au piano et j'ai participé à un numéro de chorale qui a été présenté au concert de Noël. Comme j'ai fait de la musique une grande partie de ma vie et que je connais le langage musical, j'ai pu assumer ces différents rôles et je me sentais tout à fait à l'aise dans le milieu. Je suis consciente que mes connaissances et expériences de l'éducation musicale peuvent également être une limite à la recherche, en ce sens qu'il pouvait m'être plus difficile d'adopter une perspective complètement subjective étant moi-même une passionnée de musique. Par contre, je suis d'avis que ma compréhension du milieu de la musique a été avantageuse pour diverses raisons. Par exemple, le fait d'avoir moi-même joué de la flûte et de la clarinette dans une harmonie scolaire m'a permis de m'associer à ce que vivent les élèves. Je pouvais aussi comprendre le langage musical enseigné et me concentrer sur les pratiques sans m'interroger sur les contenus d'apprentissage. Mes expériences en enseignement m'ont aussi permis de mieux communiquer avec l'enseignante, de comprendre son langage et ses pratiques et d'établir un lien d'ouverture et de confiance avec elle.

Les données d'observation ont été compilées dans un journal de bord, souvent sur le champ, afin de préserver les détails et de documenter le mieux possible les événements et les interactions en cours (Emerson, Fretz & Shaw, 1995). Ces notes de terrain se sont classées en deux catégories, soit les notes descriptives et les notes analytiques (Laperrière, 2003). Les notes descriptives servaient à rendre compte de la situation observée. Ces notes étaient surtout

rédigées de façon abrégée et complétées par la suite. Dans le but de faire entendre les acteurs observés, ces notes incluaient également certains propos des participants rapportés textuellement. De plus, lorsque je ne comprenais pas tout à fait certains éléments de la situation, j'inscrivais un point d'interrogation dans la marge du journal ainsi qu'une note pour me souvenir d'interroger Jocelyne plus tard. Chacune des entrées indiquait la date, l'heure et l'activité en cours.

Les notes analytiques m'ont permis de rendre compte de mon cheminement théorique au cours de la recherche. Ces notes pouvaient être constituées de mémos où étaient inscrits mes intuitions ou mes réflexions analytiques ou des notes théoriques visant la construction d'une interprétation théorique de la situation à l'étude. Dans le journal, les différentes sortes de notes se distinguaient par un code inséré en marge de la page. Par exemple, un point d'interrogation signalait une question et un R signalait une réflexion personnelle ou théorique. Dans les notes retranscrites en format électronique, un code de couleur a permis de distinguer les différents registres de notes. Les notes descriptives ont été transcrites en noir, les réflexions en bleu et les questions en rouge.

En plus des notes de terrain, j'ai également tenu à jour un tableau synthèse durant la période de collecte de données. Dans ce document, pour chacune des journées passées dans le milieu, j'y inscrivais mes intentions pour la journée, les événements actuels, mes questions relatives à ce qui s'était passé et mes objectifs pour la journée suivante. Ce document m'a permis de garder en vue le déroulement des activités ainsi que mes objectifs de recherche.

Comme j'étais intégrée dans le milieu deux ou trois jours par semaine, les journées à l'extérieur du milieu ont servi à compléter et à transcrire les notes de terrain dans un document électronique (Word). Ces journées m'ont également permis de réfléchir à ce que j'avais observé et à formuler de nouvelles questions que je voulais poser à l'enseignante.

Les entrevues

Afin de compléter les données d'observation, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été effectuées avec l'enseignante de musique ainsi qu'avec certains élèves. Selon Seidman (2006), l'observation dans le milieu donne accès aux comportements des participants alors que l'entrevue permet d'intégrer le comportement à un contexte, donnant lieu à une meilleure compréhension des actions observées. Dans le même sens, Poupart (1997) suggère que l'entrevue est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situation... » (p.175). En soi, l'entrevue semi-dirigée diffère de l'entrevue non dirigée dans laquelle le chercheur n'oriente aucunement l'échange. Le participant parle donc de son expérience comme il le veut. Elle diffère également de l'entrevue dirigée où une série de questions précises et préalablement établies sont posées. Dans ce contexte, le participant n'a pas l'occasion de soulever d'autres thèmes qu'il juge importants. Le choix de tenir des entrevues semi-dirigées a permis d'aborder des questions préalablement identifiées, tout en permettant une ouverture à d'autres thèmes que les participants pouvaient aborder. L'entrevue semi-dirigée permet ainsi de dégager une riche compréhension du phénomène.

Au cours de la période de collecte de données, j'ai procédé à sept entrevues avec Jocelyne. J'ai également procédé à une dernière entrevue avec elle à la fin de l'année scolaire dans le but de faire un retour sur les événements du Musicfest, sur le sens qu'elle accorde à son rôle comme enseignante de musique et sur ses expériences dans la participation à ce projet. La pensée derrière ces entrevues se base en quelque sorte sur le concept des entrevues en profondeur de Seidman (2006), mais le protocole proposé en est quelque peu modifié. Seidman propose un format de trois entrevues alors que plusieurs entrevues ont été effectuées dans le cadre de la présente étude. La première entrevue selon le protocole de Seidman sert à faire ressortir le passé du participant et le contexte de son expérience de vie. Dans le cadre de

ce projet, une première entrevue a été effectuée avec Jocelyne⁹ pour discuter de ses expériences musicales passées, sa formation musicale et ses débuts en enseignement. La deuxième entrevue de Seidman se concentre sur les détails de l'expérience présente du participant. Dans le présent projet, cette partie s'est divisée en plusieurs entrevues avec Jocelyne au cours de la période de collecte de données afin de mieux comprendre ses actions et ses pratiques en salle de classe. Enfin, la troisième entrevue porte sur le sens que la personne accorde à ses expériences. La dernière entrevue effectuée avec Jocelyne portait conformément sur le sens qu'elle donne à son rôle comme enseignante de musique, ainsi qu'à ses rêves et ses valeurs.

Les trois entrevues de Seidman (2006) contiennent des questions ouvertes plutôt que fermées pour amener les participants à discuter de leurs expériences. Dans ce projet, les entrevues avec Jocelyne prenaient plutôt l'allure de discussions que d'entrevues et étaient incitées par des questions préalablement établies ou par des situations quelconques que j'avais observées et auxquelles je souhaitais certaines précisions. Ces entrevues avaient généralement lieu durant les périodes libres de l'enseignante, dans le local réservé au département des arts. La durée des entrevues pouvait varier entre 15 à 50 minutes, dépendant du temps disponible et du sujet de discussion. Les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'une enregistreuse numérique et sauvegardées sous forme de fichiers électroniques.

Lors de la huitième semaine d'observations, les élèves des trois cours de musique ont également été invités à participer à une entrevue individuelle afin de discuter de leurs expériences musicales et leur motivation à poursuivre leur formation dans le programme spécialisé. Tous les élèves ont reçu une lettre de recrutement ainsi qu'un formulaire de consentement à faire signer par leurs parents s'ils désiraient participer à l'entrevue. Les élèves

⁹ Cette entrevue a été effectuée par Mariette Thériault de l'Université d'Ottawa, le 12 septembre 2007, dans le cadre du projet *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec*.

qui ont choisi de participer ont ensuite signé une lettre d'assentiment au moment de leur entrevue. Aucune sélection n'a été faite. Tous les élèves qui souhaitaient participer à l'entrevue ont pu le faire. Les entrevues des élèves ont eu lieu durant les deux dernières semaines avant le congé de décembre et pendant les deux premières semaines de retour en janvier. Afin de faciliter le déroulement des entrevues et de déranger le moins possible la routine de la classe, la plupart des entrevues des élèves ont eu lieu dans l'une des salles de pratique à l'arrière de la salle de classe. Ce lieu s'est avéré efficace pour sa proximité à la salle de classe et pour limiter le temps de retrait de l'élève. Par contre, certains des enregistrements audio étaient difficiles à écouter en raison des sons environnants. Aucune donnée n'a cependant été perdue à cause de cet inconvénient. C'est pourquoi j'ai décidé de poursuivre les entrevues dans ce lieu afin de faciliter les déplacements des élèves. Il était plus important pour moi de favoriser la participation des élèves que d'optimiser la qualité des enregistrements. Les entrevues avec les élèves étaient d'une durée de 15 à 30 minutes.

Les documents

Pour compléter les données et pour ajouter à la compréhension des pratiques, j'ai également compilé divers documents tels que les notes de cours, les fiches de pratique, les évaluations et les exercices que Jocelyne distribuait à ses élèves, de même que des programmes de concert et des formulaires de sorties éducatives.

Le journal de bord

Tout au long de l'étude et de l'écriture de la thèse, j'ai également tenu un journal de bord qui servait à consigner des renseignements que je voulais noter et des réflexions que je faisais. Ce journal de bord m'a permis d'examiner mes propres représentations en lien avec mes observations et de poursuivre une réflexion et une métaréflexion tant au niveau de

l'interaction que durant l'interprétation des données et la rédaction de l'expérience de recherche.

La procédure

Le projet est mis en œuvre dans le cadre du programme de recherche menée par Mariette Thériberge et Francine Chaîné intitulé *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec*. La permission d'accès à l'école a donc été obtenue auprès des conseils scolaires dans le cadre de ce programme de recherche. Une fois l'approbation déontologique reçue, j'ai rencontré Jocelyne le 25 septembre 2007 afin de lui présenter les objectifs du projet et d'établir un horaire et une collaboration qui nous conviendrait à toutes les deux. La période principale de collecte de données a donc commencé deux semaines plus tard, le 16 octobre 2007, et s'est poursuivie jusqu'à la mi-janvier 2008. À l'extérieur de cette période, j'ai également assisté à d'autres activités musicales telles que le Musicfest régional et national ainsi qu'à des ateliers de formation avec des musiciens invités. Le schéma de l'annexe 3 représente le déroulement de la recherche, depuis la rencontre avec l'enseignante jusqu'à l'analyse des données, et le tableau de l'annexe 4 énumère plus précisément les activités de collecte de données.

L'analyse des données

Comme il a été mentionné, les notes d'observations ont été compilées et transcrites lors même de la période de collecte de données. Les entrevues, par contre, ont été transcrites un peu plus tard, au cours des mois de février et mars. La dernière entrevue avec Jocelyne a été transcrite le lendemain. De même, les transcriptions des entrevues avec Jocelyne lui ont

été envoyées et celle-ci a retourné ses commentaires vers la fin du mois de juin. Une synthèse des entrevues de Jocelyne a été réalisée par la suite afin d'en retirer un profil narratif. Toutes les données ont donc été recueillies dans l'année scolaire 2007-2008 entre les mois d'octobre et juin et leurs transcriptions ont été compilées dans le logiciel NVIVO8.

Comme première étape d'analyse, j'ai d'abord relu les notes d'observation ainsi que chacune des transcriptions d'entrevue afin d'en retirer le sens global. Les types d'annotations proposées par Paillé et Mucchielli (2008) ont servi à cette étape d'analyse. Premièrement, la *rubrique* renvoie à ce dont il est question dans l'extrait, mais ne renseigne pas sur ce qui a été dit à ce propos. Elle permet d'étiqueter l'extrait et de procéder à un premier classement. Pour ce faire, des mots-clés ont été proposés pour chacun des extraits. Deuxièmement, le *thème* renvoie à ce qui est abordé dans l'extrait tout en fournissant des indications sur la teneur des propos. Il permet d'étiqueter et de dénoter un extrait, exigeant une lecture plus attentive. Une deuxième lecture a donc permis d'indiquer des thèmes généraux en marge de l'extrait. Troisièmement, un *énoncé* ou une courte synthèse du contenu a été formulé.

Les documents amassés, tels que les notes de cours préparés par Jocelyne, les feuilles de pratique, les évaluations et les programmes de concert ont parallèlement été examinés afin de consolider les notes d'observation. Mes notes personnelles et mes mémos pris lors des observations et des entrevues ont également permis de retracer le contexte et l'humeur de la situation, donnant ainsi une description approfondie des données.

Ensuite, la compilation des données dans le logiciel NVIVO a permis de faire ressortir des catégories. Ce processus assigne d'abord des « free nodes » aux données, c'est-à-dire de noter toutes les catégories qui semblent émerger, sans nécessairement identifier des liens ou des relations entre elles. Ce processus a été répété afin de permettre la possibilité de faire émerger de nouvelles catégories. Par la suite, les catégories ont été examinées afin d'en faire des regroupements ou des liens potentiels. Avec NVIVO, ce processus consiste à organiser les

catégories à l'intérieur de « tree nodes » représentant des liens ou des relations entre les catégories. Enfin, la dernière étape consiste à déterminer les catégories principales.

Critères de rigueur de la recherche

La recherche étant de nature qualitative/interprétative, elle donne naissance à des critères spécifiques de rigueur. Des actions sont donc entreprises afin de s'assurer de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmation des données dans cette recherche (Savoie-Zajc, 2000).

En premier lieu, mon engagement prolongé dans la salle de classe de Jocelyne et dans l'école permet d'assurer la crédibilité des données. De plus, la crédibilité est assurée en faisant appel à diverses sources de données : l'observation dans le milieu, l'entrevue, la collecte de documents et le journal de bord.

Deuxièmement, le critère de transférabilité constitue un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche, ce dernier étant un utilisateur potentiel des résultats de la recherche. La combinaison des diverses méthodes de collecte ainsi que l'utilisation d'un journal de bord ont permis de dégager une compréhension riche du phénomène étudié, permettant au lecteur de créer des liens avec sa propre pratique et son propre milieu de vie.

Troisièmement, la question de fiabilité renvoie à la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude. À cet effet, la tenue d'un journal de bord m'a permis de documenter mes biais, mes représentations et mes préconceptions et d'en tenir compte tout au long de la recherche. Ce même journal a également servi à noter mes réflexions personnelles et les décisions prises au cours de la recherche afin de maintenir le lien entre les questions de recherche, le déroulement du projet et les résultats.

Enfin, le critère de confirmation renvoie au processus d'objectivation pendant et après la recherche. En ce sens, les instruments de collecte de données ont été choisis afin de retirer

un ensemble riche de données. L'utilisation de NVIVO pour classer et thématiser les données a également établi une structure rigoureuse pour effectuer l'analyse. Comme moyen de vérification des données, Jocelyne a relu les transcriptions de ses entrevues et y a apporté des corrections ou des changements qu'elle jugeait appropriés.

Conclusion

Le choix d'une étude de cas empruntant des outils ethnographiques de même qu'une attitude phénoménologique dans ce projet a permis d'aborder le sujet d'un point de vue ouvert, centré sur les participants. Le contexte de recherche et les participants intentionnellement choisis incitent une problématique encore peu explorée, soit celle de l'enseignement de la musique au secondaire en milieu francophone minoritaire en Ontario.

Puisque la collecte de données a été effectuée à partir de diverses stratégies, soit celles de l'observation dans le milieu, de l'entrevue, de la prise en compte et de l'examen de documents importants et de la tenue d'un journal de bord, une description riche du milieu et des activités quotidiennes de l'enseignante et des élèves a pu émerger et fournir un ensemble complexe de données qui pourront servir à examiner et à expliquer le phénomène.

Les prochains chapitres se consacrent ainsi à la présentation et la discussion des résultats en traitant respectivement chacune des questions de recherche. C'est ainsi que le chapitre quatre porte sur l'identification des représentations de l'enseignante, le chapitre cinq sur celles de ses pratiques et le chapitre six sur celles des pratiques qui contribuent à la motivation des élèves et des défis motivationnels du *Milieu*.

CHAPITRE 4

**L'analyse des représentations d'une enseignante de musique au secondaire
selon le modèle de la *Situation pédagogique***

Ce chapitre vise à présenter et discuter des représentations de l'enseignement de la musique de Jocelyne, une enseignante de musique œuvrant dans un programme spécialisé en arts dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Les données présentées dans ce chapitre proviennent essentiellement des entrevues réalisées auprès de Jocelyne. Comme je l'ai mentionné dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel, le concept de représentation est défini selon Abric (1997) comme étant :

...le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (p.206).

Pour en arriver à identifier les représentations de Jocelyne, ce chapitre se divise en trois parties. La première partie présente le profil de Jocelyne et discute de sa formation musicale, sa carrière en enseignement, ses tâches d'enseignement, la conciliation de sa carrière avec sa vie de famille, sa vie comme musicienne ainsi que ses rêves. La deuxième partie fait part des représentations de l'enseignante au sujet de l'*Objet* de la musique et de la relation didactique et la troisième partie traite de ses représentations par rapport à la relation d'enseignement. C'est ainsi que l'histoire de Jocelyne, son vécu, ses opinions, ses attitudes, ses croyances et les informations qu'elle donne au sujet des liens qu'elle établit dans la relation didactique avec l'*Objet* de l'enseignement de la musique et dans la relation d'enseignement avec les *Sujets* que sont les élèves servent à l'identification de représentations qui, par la suite, seront analysées dans le chapitre suivant en rapport avec les pratiques de cette enseignante.

Profil de Jocelyne

Cette partie vise à faire connaître les représentations de Jocelyne lors de son parcours d'apprentissage et d'enseignement de la musique en présentant la synthèse des entrevues qui se rapportent à sa formation musicale, son cheminement de carrière en enseignement, ses tâches d'enseignement, ses difficultés à concilier sa vie professionnelle et sa vie familiale ainsi que celles liées à sa fonction de musicienne dans un orchestre et ses aspirations. Il s'agit en tout premier lieu de lui donner la parole et c'est pourquoi la synthèse qui relate le contenu des entrevues réalisées lors de la collecte de données est rédigée en italique en utilisant la première personne du singulier. De plus, ce qui n'est pas en italique dans les différents paragraphes de ce chapitre contribue à instaurer un dialogue avec ce que dit Jocelyne, un peu comme s'il s'agissait d'un *concerto* dont elle assume le solo et où l'orchestre reprend en termes de discussion les éléments prépondérants du discours. Cette partie de l'orchestre mise en harmonie avec les dires de Jocelyne permet donc d'alimenter la discussion.

La formation musicale

J'ai commencé à faire de la musique à un jeune âge. J'ai pris des leçons de piano et j'apprenais assez facilement. J'avais une très bonne oreille. Mes parents se frustraient parce que je demandais toujours à mon professeur de jouer ma nouvelle pièce avant de partir et c'est comme ça que je l'apprenais. Je trouvais que lire la musique, c'était encombrant. Je la lisais, mais ça me ralentissait. Ça allait plus vite à l'oreille.

Éventuellement, j'ai découvert les sports et mes parents m'ont demandé de choisir entre la musique et les sports. C'était une décision vraiment difficile à prendre. Même si je me suis rendu compte que c'était plus important dans ma vie que je ne le pensais, j'ai décidé d'arrêter d'apprendre la musique. C'est seulement en 10^e année, à l'école secondaire, que j'ai repris des cours de musique. Je m'intéressais alors à la flûte traversière. Je ne saurais en

expliquer les raisons. Peut-être est-ce parce que j'avais déjà appris avec facilité la flûte traversière dans un camp musical quand j'avais 9 ans. Je me suis donc dit qu'en 10^e année, j'en serais encore capable. Ce choix a aussi était fait par hasard parce que je m'intéressais d'abord au basson. Un élève devait me montrer comment assembler l'instrument à l'heure du dîner, mais il ne s'est jamais présenté alors j'ai continué à apprendre la flûte.

Après le secondaire, j'ai décidé d'aller à l'université. Je ne savais pas exactement ce que je voulais faire et je me suis dit : « Pourquoi pas la musique ? » J'ai donc fait un baccalauréat en musique, juste comme ça. Mais je n'étais pas vraiment bien préparée. C'était difficile au début. J'ai commencé vraiment en dessous de la norme en première année. Mais j'ai travaillé très fort et j'ai fini en haut de la norme lorsque j'ai gradué. Je constate que c'est un paquet de coïncidences qui a défini mon parcours, comme si c'est la vie qui est venue me chercher et qui m'a mise à l'endroit où je devais être. Mes parents étaient enseignants et je m'intéressais à tout. Alors que j'ai toujours butiné puis regardé ailleurs, le chemin est venu à moi, au lieu que ce soit moi qui le cherche. Je savais que la musique me passionnait beaucoup. J'ai toujours eu des réactions physiques à la musique que j'entendais. Soit ça me donnait des émotions ou ça créait des images dans ma tête, alors c'est un milieu vraiment intéressant pour moi. J'ai adoré être à l'université.

Jocelyne a suffisamment d'oreille pour retenir rapidement les mélodies entendues au piano, rejoue les pièces qu'elle doit apprendre sans nécessairement déchiffrer les partitions et trouve « encombrant » d'avoir à lire la musique. Cette représentation de la musique et plus spécifiquement du langage musical va influencer son premier choix de ne pas poursuivre son apprentissage même si elle démontre très tôt des aptitudes dans ce domaine. La question du « talent » musical demeure toujours sujet de recherche, car il entre en considération tant avec l'enseignement que l'apprentissage de la musique (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993; Howe, Davidson & Sloboda, 1998; Sloboda, Davidson & Howe, 1994). Par exemple,

cette facilité à apprendre sert l'enfant qui trouve rapidement une satisfaction immédiate à jouer de la musique sans avoir à faire beaucoup d'effort. C'est le plaisir de jouer qui prédomine. Par contre, cette même facilité le dessert lorsqu'il s'agit de faire preuve de persévérance et de poursuivre un apprentissage qui ne peut toujours s'effectuer sans effort.

Lorsque Jocelyne a dû faire des choix et laisser la musique, elle s'est rendue compte « *que c'était plus important* » dans sa vie qu'elle ne le pensait. La musique prend donc de la valeur pour elle et, dans son parcours d'apprentissage, une expérience de camp musical où elle joue de la flûte traversière s'avère suffisamment marquante pour qu'elle reprenne des cours de musique en 10^e année. Les aptitudes de Jocelyne ont alors joué en sa faveur puisqu'elle se souvient avoir appris cet instrument « *avec facilité* ». Tout en reconnaissant l'importance de la musique, la facilité est liée à sa décision. Force est également d'observer qu'enfant cette enseignante a eu l'opportunité d'apprendre la musique dans divers contextes comme celui de camps d'été ou de cours privés. Ce ne sont malheureusement pas tous les parents qui peuvent offrir de telles possibilités à leurs enfants puisque ces expériences d'apprentissage sont liées à leur capacité financière.

Au niveau universitaire, Jocelyne constate qu'elle n'est pas « *vraiment bien préparée* » et accepte de mettre l'effort nécessaire pour améliorer son jeu et approfondir ses connaissances et assumer son potentiel pour terminer en fin de parcours « *au dessus de la norme* ». Même si de prime abord elle s'est inscrite en musique par défaut ou parce qu'elle ne savait pas dans quel domaine poursuivre ses études postsecondaires, elle y trouve beaucoup de satisfaction et admet elle-même avoir adoré ce temps d'apprentissage passé à l'université. Il semble que le contexte d'études dans lequel elle s'est alors retrouvée lui a procuré suffisamment de défis pour la motiver à apprendre. La présente recherche ne vise pas à approfondir quelles sont les incidences du *Milieu* sur la motivation de l'élève, mais il serait intéressant de suivre le parcours d'apprentissage d'élèves inscrits dans des programmes de

musique dans leur transition entre les études secondaires et postsecondaires pour en connaître plus à ce sujet.

À la fin de son parcours d'apprentissage, Jocelyne conclut en ces mots : « ... *c'est la vie qui est venue me chercher et m'a mise à l'endroit où je devais être... le chemin est venu à moi, au lieu que ce soit moi qui le cherche.* » Cette représentation de son parcours laisse entendre que ce sont plus des événements externes qui ont joué en sa faveur que les propres décisions qu'elle a prises. Force est cependant de reconnaître, comme elle le fait aussi, que la musique constitue une passion dans sa vie. De plus, lorsqu'elle s'est retrouvée dans un contexte d'apprentissage stimulant, elle a su en bénéficier. Une fois son baccalauréat en musique complété, Jocelyne s'est inscrite à la formation enseignante afin d'amorcer une carrière dans cette profession.

Dans son discours, Jocelyne fait donc part de la tension qu'elle a ressentie dans les décisions à prendre entre poursuivre une formation musicale qui demande un effort et la passion qu'elle éprouve vis-à-vis de ce domaine. Même en sachant qu'elle avait « *des réactions physiques à la musique* » entendue, la facilité qu'elle attribuait à la musique est une représentation qui s'est modifiée au fur et à mesure qu'elle a avancé dans son parcours d'apprentissage, car une fois rendue à l'université elle a constaté qu'il était essentiel de faire des efforts pour en arriver à devenir musicienne professionnelle.

La carrière en enseignement

J'ai commencé à enseigner en 1986 à London, une ville située dans la région du sud de l'Ontario. J'enseignais alors le français langue seconde. Ma première année d'enseignement a été très difficile et je ne pensais pas que j'allais continuer par la suite. L'année suivante, je suis revenue dans l'est de l'Ontario, puis j'ai obtenu un autre poste que j'ai trouvé difficile. Je trouve que souvent, on ne place pas les jeunes enseignants dans un

domaine où ils ont leur plus grand talent. Éventuellement, j'ai encore changé d'école. J'ai enseigné dans cinq écoles, ce qui est à peu près normal au cours d'une carrière de 21 ans, 22 ans. J'ai enseigné le français langue seconde assez longtemps, puis les mathématiques aussi, en 7^e et en 8^e années. J'ai appris à aimer enseigner ces matières.

Un jour, alors que j'enseignais dans une école anglophone, l'enseignante qui s'occupait de la chorale a quitté. Elle était vraiment fantastique, une « super » étoile. Moi, j'avais changé d'école et j'ai gardé l'anonymat. Je ne voulais pas qu'on sache que j'étais capable de faire de la musique parce que j'avais déjà des enfants. J'avais peur de ne pas être capable, j'avais peur de ne pas aimer ça, malgré que je suis une musicienne professionnelle. Mais lorsque cette femme a quitté et qu'on a eu une réunion du personnel enseignant, on a demandé aux gens ce qu'ils allaient faire comme activité parascolaire. On nous a lu la liste des possibilités et on a dit : « chorale ». À ce moment-là, tout le monde s'est tourné vers moi et je me suis rendu compte que je n'étais plus anonyme, que l'on savait que j'étais musicienne. J'ai donc décidé de prendre en charge la chorale. J'étais très nerveuse à la première répétition parce que cette chorale avait connu beaucoup de succès. J'avais donc peur de détruire quelque chose qui était déjà florissant. Mais c'est le contraire qui est arrivé. La chorale a continué de connaître un grand succès d'année en année et, moi, je suis restée en poste et je m'en suis occupée. J'ai vraiment adoré diriger des chorales. Par contre, cinq ans plus tard, je me suis dit que j'avais peut-être besoin de changement, car j'étais vraiment fatiguée.

J'ai décidé de changer d'école une autre fois pour améliorer mon sort. J'avais alors mes trois enfants. Ils étaient tous très jeunes. J'ai donc enseigné dans une école qui était située à cinq minutes de chez moi en voiture. J'ai cru que ce serait mieux, car je n'aurais pas à voyager autant. Mais je n'ai pas aimé mon expérience à cette école. Je trouvais qu'il y avait

un manque de vision et je n'avais pas de guide. Il n'y avait personne qui me stimulait à vouloir faire mieux.

C'est à ce moment-là que j'ai rencontré la directrice de l'école où j'enseigne présentement. Je suis allée déposer mon Curriculum vitae puis on m'a dit qu'ils avaient besoin d'un enseignant de musique instrumentale. C'était la matière que je ne voulais pas enseigner du tout. Mon mari enseigne la musique instrumentale et je joue de la flûte traversière dans un orchestre symphonique. J'avais peur du bruit dans la classe, j'avais peur que les élèves ne soient pas motivés, j'avais peur de ne pas être capable d'enseigner tous ces instruments-là en même temps. Pourtant, mon mari m'avait toujours encouragée à le faire. Il m'avait toujours dit : « C'est là que tu devrais être. Tu sais, tu es une enseignante de musique toi. ». Il me disait aussi : « La musique s'enseigne tout seul. La motivation est juste là. Les élèves peuvent avoir le pire enseignant et ils vont continuer à venir. Ils ne viendront pas en grand nombre, mais ils vont continuer à venir parce que la musique est assez attirante pour ça. » Ça m'a encouragée quand il m'a dit ça et j'ai décidé d'adopter cette attitude-là, que ça s'enseigne tout seul. Alors, j'ai fait valoir mes capacités musicales et j'ai obtenu le poste. Depuis, je suis devenue passionnée de l'enseignement de la musique. Ça fait actuellement sept ans que j'enseigne la musique, puis c'est mon identité maintenant. Je ne me vois pas être autrement qu'enseignante de musique instrumentale.

Comme Jocelyne le souligne elle-même : « ...souvent, on ne place pas les jeunes enseignants dans un domaine où ils ont leur plus grand talent ». Ses premières expériences en enseignement sont pénibles contrairement à ses débuts d'apprentissage de la musique où elle avait expérimenté de la facilité. Ce vécu l'amène même à se représenter qu'elle ne poursuivra pas une carrière en enseignement lorsqu'elle dit : « ...je ne pensais pas que j'allais continuer ». Des recherches portant sur la motivation d'enseignants en art dramatique et théâtre dans les écoles de langue française de l'Ontario font part du choc ressenti lorsqu'ils

arrivent en contexte scolaire (Théberge, 2006c, 2007). De même, Roulston, Legette et Wolmack (2005) discutent des difficultés que rencontrent neuf enseignants de musique en début de carrière aux États-Unis. La littérature comporte cependant peu de données au sujet de la motivation d'enseignants de musique à persévérer dans la profession et le témoignage de Jocelyne porte à croire que cela constituerait également une avenue de recherche ultérieure pertinente.

Au cours des années subséquentes, Jocelyne revient enseigner dans sa région natale et change d'écoles fréquemment jusqu'à ce qu'on lui confie la direction d'une chorale. Le succès antérieur de cette chorale et la réputation qui lui est attribuée font en sorte qu'elle ne brigue pas cette place qui lui revient de par sa formation et ses aptitudes musicales. Elle parle d'elle-même en terme « d'anonymat ». Elle ne veut pas que les gens où elle travaille sachent qu'elle est musicienne, même si c'est une partie importante de son identité, qu'elle agit en tant que musicienne professionnelle et joue en tant que flûtiste dans un orchestre. Par la suite, le succès qu'elle obtient avec la chorale qu'elle dirige rend Jocelyne plus consciente de la place qu'occupe la musique dans sa vie d'enseignante. Cette fonction lui permet d'acquérir une expérience professionnelle où elle intègre la musique à son quotidien et se fait connaître en tant que musicienne dans une école.

Même si de plus en plus d'initiatives tendent à lier les domaines des arts et de l'éducation (Haentjens & Chagnon-Lampron, 2004; Théâtre Action, 2003; Thibault, 2010), il convient d'observer qu'il est encore difficile pour bon nombre d'artistes d'intégrer leur passion artistique au cadre normatif d'une institution scolaire telles que sont les écoles élémentaires et secondaires. La mise en place d'écoles spécialisées en arts contrecarre peu à peu cette représentation selon laquelle être artiste et être enseignant sont deux entités difficilement conciliables. Cela tient, entre autres, au fait que l'insertion de l'éducation musicale à l'école date à peine de quelques décennies et que le bien-fondé de son

enseignement dans ce contexte demeure encore trop peu reconnu malgré les recherches qui le démontrent.

Dans le même ordre d'idées, de nombreux chercheurs en éducation artistique conçoivent une dichotomie entre le rôle de l'artiste (ou du musicien) et celui de l'enseignant (Anderson, 1981; Day, 1986; Lloyd, 1989; Ball, 1990; cités par Bernard, 2004). Ces chercheurs postulent que l'enseignant-artiste accorde une trop grande importance à son rôle d'artiste au détriment de son rôle d'enseignant. L'enseignant-artiste se préoccupe davantage de la production artistique et accorde peu d'importance à l'étude des autres aspects de l'art, telle que l'histoire, l'expérience esthétique et les autres contenus d'apprentissage artistique. Par ailleurs, Bernard (2004) constate que vers le début du XXI^e siècle, certains chercheurs viennent à apprécier de plus en plus la double perspective enseignant-artiste (Clinton, 1991; Cox, 1999; Erwin et.al., 2003; Stephens, 1995). Par exemple, dans l'étude de Bernard (Ibid.) réalisée auprès de six enseignants de musique à l'élémentaire, deux des participants considèrent leur rôle de musiciens et leur rôle d'enseignant comme deux rôles distincts alors que les quatre autres forment un lien entre leur pratique musicale et leur enseignement. Comme en fait état ce chercheur, il reste cependant encore beaucoup à faire pour en arriver à concevoir que l'école est un milieu accueillant et susceptible de favoriser l'épanouissement de l'artiste qui est enseignant.

Après cinq années à la direction de chorale, Jocelyne ressent le besoin de se donner de nouveaux défis et se voit offrir la possibilité d'enseigner la musique instrumentale. Grâce à l'appui de son milieu familial, entre autres celui de son conjoint qui exerce lui-même cette profession, elle accepte de faire face à ses propres peurs et soumet sa candidature à ce poste. Elle entre ainsi dans un nouveau cycle de sa carrière et souligne à quel point cette expérience contribue à ce qu'elle s'identifie dorénavant comme enseignante de musique. Selon son témoignage, elle ne se voit plus autrement elle-même dans le contexte de l'éducation. Elle y

trouve une grande satisfaction tout en reconnaissant la lourdeur des tâches qui lui reviennent.

Parmi les représentations qui ressortent du discours de Jocelyne en ce qui a trait à cette étape de sa carrière, on note cette observation issue de son vécu selon laquelle : « ...souvent, on ne place pas les jeunes enseignants dans un domaine où ils ont leur plus grand talent. » De plus, son témoignage confirme les difficultés de concilier vie artistique, enseignement et vie de famille lorsqu'elle avoue : « ...j'ai gardé l'anonymat. Je ne voulais pas qu'on sache que j'étais capable de faire de la musique parce que j'avais déjà des enfants. » Par ailleurs, l'appui qu'elle reçoit de son mari l'amène à se représenter que : « La musique s'enseigne tout seul », ce qui fait en sorte que la poursuite de son enseignement s'effectue en tant que responsable de classes de musique instrumentale. Alors qu'étudiante au niveau postsecondaire, elle a constaté l'effort qu'elle a dû déployer pour en arriver à obtenir du succès en tant qu'apprenante de musique, elle met de l'avant une représentation selon laquelle il est facile d'enseigner la musique. Cette dernière représentation lui permet de devenir « passionnée de l'enseignement de la musique » et d'intégrer le rôle de l'artiste (ou du musicien) et celui de l'enseignant. Il serait aussi possible dans des recherches ultérieures d'approfondir comment se vit cette dichotomie chez des enseignants de musique du secondaire des écoles de langue française de l'Ontario ou dans d'autres contextes sociaux et d'investiguer comment ces personnes en arrivent à vivre cette tension ou à la résoudre.

Les tâches d'enseignement

Cela fait maintenant sept ans que je suis enseignante de musique instrumentale dans la même école. Au cours de ces années, j'ai enseigné aux niveaux des 7^e et 8^e années et maintenant j'enseigne aux niveaux des 9^e, 10^e, 11^e et 12^e années. Comme l'année scolaire est subdivisée en deux semestres : de septembre à janvier et de février à juin, j'enseigne trois ou quatre cours chaque semestre. L'harmonie constitue l'un de ces cours parce qu'elle est

créditée pour les élèves. Cela rend l'horaire plus complexe, parce que c'est reconnu comme un seul cours annuellement et qu'il est offert deux fois par semaine de septembre à juin après les heures de classe. Par exemple, actuellement j'enseigne trois des cours du programme spécialisé en musique en 9^e, 11^e et 12^e années et je dirige l'harmonie senior deux fois semaine. Mon premier semestre d'enseignement est donc plus chargé que le deuxième semestre où j'enseigne deux cours et où je continue à diriger l'harmonie. Comme activités parascolaires, j'ai aussi choisi de diriger un chœur de cuivres et un ensemble de jazz. Ces deux ensembles n'ont qu'une répétition par semaine : le chœur de cuivres le mardi de 14h30 à 16h et l'ensemble de jazz le vendredi de 14h30 à 16h. Il m'arrive aussi de faire d'autres répétitions le midi selon les besoins de préparation de concerts. J'ai donc plusieurs projets en même temps et je quitte rarement l'école avant cinq heures pour compléter les préparations nécessaires à mon enseignement.

Certains de ces projets font partie de mes initiatives. Par exemple, il y a quatre ans, j'ai décidé de mettre sur pied le chœur de cuivres parce que j'avais besoin que ces instrumentistes s'améliorent. Quelques-uns d'entre eux excellaient et il était important que les autres puissent s'améliorer. Quand on a commencé, les musiciens qui le composaient étaient en 9^e année, ils sont maintenant rendus en 12^e année et je peux voir à quel point la mise sur pied de cet ensemble a contribué à augmenter la qualité de leur jeu. Tout au cours de ces années, les élèves qui y participent ont été très enthousiastes. Quand ils étaient en 10^e année, on a joué à plusieurs occasions, par exemple, à Noël, à MusicFest, pour un gala d'affaires au Musée de la Guerre. Chaque fois qu'on avait un événement spécial, des pièces à jouer dans le corridor, c'était eux autres qui présentaient. Ils ont donc eu de nombreuses possibilités de faire des concerts devant différents publics, ce qui les rend plus habiles. Par contre, je constate actuellement que le groupe qui les suit l'est moins. Cela signifie que si je veux continuer à développer mes cuivres, je vais peut-être être obligée de faire deux ensembles :

l'un pour les élèves plus avancés et l'autre pour ceux qui le sont moins.

Lors des concerts ou des déplacements pour participer à des festivals de musique, je dois également m'occuper de l'organisation de la salle, de la publicité, de la rédaction du programme, d'obtenir l'autorisation des parents, de la collecte de fonds, de la planification, du bien-être de chacun des élèves, entre autres, de leur sécurité, de la bonne marche des événements, de répondre aux urgences et, bien sûr, d'assumer la direction musicale lors des concerts. D'une part, mes fonctions d'enseignantes varient de la vente d'agrumes pour obtenir les fonds nécessaires pour le programme spécialisé en arts et, d'autre part, ces fonctions comportent cette part d'exigence musicale pour obtenir des fortissimos et des pianos lors de la prestation de l'harmonie, du chœur de cuivres ou de l'ensemble de jazz. »

Les différentes informations que donne Jocelyne permettent de comprendre qu'elle se représente les tâches accomplies comme étant diversifiées et complexes à la fois. Ces tâches demandent une grande flexibilité et la possibilité de s'adapter à des imprévus. Elles lui offrent des défis de tous genres. Elles font aussi appel à sa disponibilité. Jocelyne y trouve une satisfaction parce que cette vie scolaire empreinte de musique lui permet de mener à bien un ensemble de projets tout en donnant l'occasion à des jeunes de recevoir une formation musicale approfondie. Pouvoir faire de l'art à l'école est donc en ce sens énergisant puisqu'elle en voit les bienfaits. Par exemple, la mise sur pied d'ensembles musicaux comme le chœur de cuivres donne lieu de varier les styles musicaux et de contribuer à l'amélioration de la performance de ses élèves. Elle se représente donc cette initiative comme étant bénéfique pour les élèves et en éprouve de la satisfaction.

Compte tenu de la liste de tâches dont Jocelyne fait mention, il est difficile de ne pas reconnaître que cette enseignante ne manque pas d'occupations. Cette liste de tâches démontre également à quel point la profession enseignante est complexe en soi. Comme l'illustre Legendre (1983) en traduisant sous forme de modèle la *Situation pédagogique*, il est

important de comprendre toutes les fonctions de l'Agent dans la relation didactique et dans la relation d'enseignement afin d'avoir en tête une image globale de ce que signifie enseigner. Il importe également d'équilibrer vie professionnelle et vie personnelle, entre autres, en conciliant harmonieusement les exigences du travail et celles de la famille comme en fait mention Jocelyne dans les paragraphes suivants.

La conciliation avec la vie de famille

Actuellement, ces différents horaires sont conciliables avec ma vie de famille, parce que je veux le faire et on s'organise, mon mari et moi, pour que ça marche. Il est tout aussi occupé que moi. Les deux, nous sommes des musiciens professionnels, et c'est comme ça que la vie se passe. Alors, on n'a pas la maison la plus organisée au monde, avec la décoration dernier cri, mais notre vie est centrée sur notre enseignement et notre vie de famille. On va aussi faire du camping et différentes activités de ce genre avec les enfants, car cela fait partie de nos priorités.

Mes enfants sont plus âgés maintenant¹⁰, mais c'était aussi comme ça quand ils étaient plus jeunes. On avait des gardiennes ou ils allaient chez leurs grands-parents. Ils n'ont jamais été abandonnés. Ils n'ont peut-être pas été aussi organisés que s'ils avaient eu une mère à la maison, mais je pense qu'ils ont quand même réussi à se développer d'une façon positive. Chez nous, faire de la musique puis être occupé musicalement, c'est la norme pour tout le monde. Ma plus vieille joue du hautbois. La deuxième s'aventure à jouer du tuba en ce moment. Le plus jeune joue de la trompette et du piano. Je dirais qu'ils sont obligés de faire de la musique, mais ils ne le savent pas. Comme tous les autres, ils n'aiment pas toujours pratiquer quotidiennement, mais c'est la vie. Moi non plus, je n'aimais pas ça à leur âge.

¹⁰ Au moment de mes observations, ils étaient en 8^e, 10^e et 12^e années, ce qui signifie qu'ils étaient âgés de 13, 15 et 17 ans.

Jocelyne avait déjà fait état des difficultés de concilier sa vie familiale avec celle de l'enseignement de la musique lorsqu'elle avait parlé de garder le secret au sujet de ses aptitudes et connaissances musicales dans son milieu de travail. La dichotomie de la vie d'artiste à celle d'enseignant prend une autre dimension quand il s'agit de considérer la vie personnelle et l'importance de celle-ci au fur et à mesure que la personne progresse dans sa carrière. L'exemple de Jocelyne est à cet effet intéressant parce qu'il permet de constater le questionnement relatif à l'identification de soi comme artiste et comme enseignant tout en mettant en présence le questionnement relatif au fait d'assumer également un rôle parental. Lorsqu'elle parle de la manière d'intégrer la musique à la vie de famille et de l'appui que lui donne son conjoint, Jocelyne réalise que toutes les décisions qu'ils prennent ensemble s'imbriquent les unes aux autres et lui permettent de concilier les exigences de sa profession à ses aspirations personnelles. Comme elle le souligne dans ses propos, Jocelyne se représente sa vie comme étant « ... *centrée sur notre enseignement et notre vie de famille* ».

Dans le même ordre d'idées, Jocelyne se représente que chez elle « ... *faire de la musique puis être occupé musicalement, c'est la norme pour tout le monde.* » La prédominance de la musique dans la vie quotidienne de la famille fait en sorte qu'il va de soi que chacun est occupé. Cela ne veut pas dire que cette conciliation se réalise sans faire de concession, ni de choix, mais que la musique est intégrée comme partie prenante de la dynamique familiale.

Le témoignage de cette enseignante donne l'occasion de considérer la complexité de la profession enseignante, entre autres, dans le domaine de l'éducation des arts où les exigences d'enseignement dépassent bien souvent le rôle joué en salle de classe. Les répétitions, les concerts, les voyages, les relations à établir et à maintenir avec les parents pour obtenir leur appui accentuent les attentes vis-à-vis des personnes qui assument la responsabilité de l'éducation artistique dans le contexte scolaire.

Une autre vie de musicienne professionnelle

En plus d'être enseignante, je suis également musicienne dans un orchestre symphonique et dans un ensemble à vents. C'est mon autre vie, à part celle d'enseigner. Quand j'ai décidé d'enseigner la musique, je me suis dit : « Être musicienne va soit m'aider à être une bonne enseignante de musique ou être enseignante de musique va m'aider à être meilleure musicienne. » Puis, les deux possibilités m'ont été offertes. Ma lecture à vue est meilleure, mon rythme est meilleur maintenant, parce que je suis obligée de trouver différentes façons de l'enseigner, de le comprendre.

La musique est vraiment difficile. Ça prend de la pratique. En musique, il ne faut pas s'asseoir sur ses lauriers. Il faut garder la forme, mais après un bout de temps, ton corps lâche. Il m'arrive d'avoir peur de perdre la confiance en moi parce que c'est quand même difficile de jouer devant 2400 personnes cinq fois par année, avoir des solos et des répétitions. Ça vient peut-être aussi avec l'âge, je me rends compte que je vieillis. Les défis sont maintenant différents.

Jocelyne conçoit que sa vie de musicienne professionnelle agit en contrepartie avec sa profession d'enseignante de musique et que l'une est un appui à l'autre. Comme elle en témoigne elle-même : « Être musicienne va soit m'aider à être une bonne enseignante de musique ou être enseignante de musique va m'aider à être meilleure musicienne. » Dans un discours accordé à un groupe de chefs d'ensembles à vents, Tupman (cité dans Eyre, 2002) va dans le même sens lorsqu'il affirme: « As music teachers, you will not be teaching music ; rather you will be teaching yourself. Hence, the most important thing you can do as educators is to discover who you are. » La diversité des expériences de Jocelyne en tant que musicienne professionnelle et qu'enseignante de musique au secondaire lui permettent de continuer d'apprendre tout en guidant de jeunes musiciens dans leur propre découverte de la musique.

C'est donc à partir d'expériences personnelles et professionnelles qu'elle se représente la place qu'elle accorde à la musique dans sa vie. Eyre (2002) de même que Csikszentmihalyi et Schiefele (1992) vont dans le même sens lorsqu'ils considèrent que l'identité de l'enseignant et l'image qu'il a de lui-même influencent sa pratique et contribuent à son évolution.

Dans un autre ordre d'idées, Jocelyne se représente que : « *La musique est vraiment difficile. Ça prend de la pratique. En musique, il ne faut pas s'asseoir sur ses lauriers. Il faut garder la forme...* » Dans la formulation de cette représentation, elle exprime à quel point il est nécessaire de faire des efforts pour persévérer dans ce domaine tout en réalisant que le jeu musical relève de possibilités physiques qui changent au fil du temps. Dans ses réalisations professionnelles, elle admet donc être confrontée à ses propres limites et au stress que cela signifie quand il s'agit de performer et de faire face à des attentes élevées.

Il est aussi intéressant d'observer dans l'analyse des représentations de cette enseignante que, d'une part, elle a décidé d'accepter un poste en enseignement de la musique instrumentale en intégrant la représentation que « *La musique s'enseigne tout seul* », alors qu'en tant que musicienne professionnelle elle affirme que « *La musique est vraiment difficile* ». Ces deux représentations sont cependant présentes tant dans le contexte scolaire que le monde de la musique. Privilégiant la magie du talent, la musique semble pour certains ne pas demander d'effort à enseigner. Par exemple, le fait d'avoir des partitions et d'organiser des répétitions peut sembler routinier et exiger moins de corrections que d'autres matières d'enseignement. Par contre, Jocelyne sait pertinemment quelles sont les exigences artistiques et physiques liées à la performance musicale, puisque le développement de compétences musicales exige une pratique journalière et une constance dans l'effort afin de se dépasser.

Les rêves de Jocelyne

Je rêve maintenant que le programme spécialisé en musique grossisse tellement qu'on puisse avoir une équipe qui fonctionne vraiment bien, puis qu'on puisse faire plein d'ensembles de différents styles ou des comédies musicales. Ce serait vraiment superbe. Pas dans un milieu compétitif, c'est certain. Je ne parle pas de Musicfest, mais juste à l'intérieur de l'école. Que ça grossisse tellement qu'on puisse affecter les vies de tous ces gens- là. Que le programme des arts en entier devienne tellement grand que ce soit pratiquement toute l'école qui est une école des arts. Ce serait mon rêve. Je ne veux pas aller plus loin que ça. Même si je pouvais aller à Carnegie Hall pour diriger une harmonie d'élèves des quatre coins du monde... Ce n'est pas vraiment mon rêve ça. J'adore mon école puis ça serait beau de la voir grandir de cette manière. Que les arts prennent de la place. Que ça devienne significatif pour tous les enseignants et pour tous les élèves. Que les gens veuillent venir à cette école parce que c'est une école des arts. Ce serait mon rêve.

Lorsqu'elle parle de ses rêves, Jocelyne se représente: « *Que les arts prennent de la place. Que ça devienne significatif pour tous les enseignants et pour tous les élèves.* » Cette représentation laisse entendre que ce n'est pas le cas pour tous les enseignants et élèves de cette école au moment des observations que j'ai réalisées. Comme la présente recherche s'en tenait à des entrevues et des observations auprès de cette enseignante et non auprès d'un ensemble d'enseignants de cette école, je ne peux dire si cette représentation est partagée par d'autres enseignants. Pour ce faire, cela nécessiterait une autre recherche. Jocelyne se représente aussi « *Que le programme des arts en entier devienne tellement grand que ce soit pratiquement toute l'école qui est une école des arts* » et « *Que les gens veuillent venir à cette école parce que c'est une école des arts* ». Il y aurait aussi lieu dans des études ultérieures d'approfondir ce que ces deux dernières représentations signifient tant pour Jocelyne, pour les enseignants de son école que pour d'autres contextes scolaires, ce qui n'était pas la visée

spécifique de cette étude portant sur les pratiques d'une enseignante.

Les représentations issues du profil de Jocelyne

L'analyse du profil de Jocelyne aide à situer les différentes représentations qui sont inhérentes à son parcours d'apprentissage et à son cheminement de carrière. Le tableau suivant en fait la synthèse.

Tableau 1 : Les représentations de Jocelyne issues de son profil

Représentations de Jocelyne au sujet de son parcours d'apprentissage : <i>Je trouvais que lire la musique, c'était encombrant.</i> <i>Même si je me suis rendu compte que c'était plus important dans ma vie que je ne le pensais, j'ai décidé d'arrêter d'apprendre la musique.</i> <i>...j'avais déjà appris avec facilité la flûte traversière.</i> <i>...c'est la vie qui est venue me chercher et m'a mise à l'endroit où je devais être.</i> <i>...le chemin est venu à moi, au lieu que ce soit moi qui le cherche.</i> au sujet de sa carrière : <i>...souvent, on ne place pas les jeunes enseignants dans un domaine où ils ont leur plus grand talent.</i> <i>... Je ne voulais pas qu'on sache que j'étais capable de faire de la musique parce que j'avais déjà des enfants.</i> <i>La musique s'enseigne tout seul.</i> au sujet de ses tâches d'enseignement : <i>Les tâches que je réalise sont variées et complexes à la fois. Elles demandent une grande flexibilité et la possibilité de m'adapter à des imprévus. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'elles offrent des défis de tous genres.</i> au sujet de la conciliation avec la vie de famille : <i>... notre vie est centrée sur notre enseignement et notre vie de famille.</i> <i>Chez nous, faire de la musique puis être occupé musicalement, c'est la norme pour tout le monde.</i> au sujet de sa vie de musicienne professionnelle : <i>Être musicienne va soit m'aider à être une bonne enseignante de musique ou être enseignante de musique va m'aider à être meilleure musicienne.</i> <i>La musique est vraiment difficile. Ça prend de la pratique. En musique, il ne faut pas s'asseoir sur ses lauriers. Il faut garder la forme...</i> au sujet de ses rêves : <i>Que les arts prennent de la place. Que ça devienne significatif pour tous les enseignants et pour tous les élèves.</i> <i>Que le programme des arts en entier devienne tellement grand que ce soit pratiquement toute l'école qui est une école des arts.</i> <i>Que les gens veuillent venir à cette école parce que c'est une école des arts.</i>

Comme il est possible de l'observer à la lecture du parcours relaté dans cette première partie de chapitre, Jocelyne admet qu'elle ne voulait pas enseigner la musique au début de sa carrière. Étant déjà une musicienne professionnelle et active dans le monde musical à l'extérieur du cadre scolaire, elle craignait ne pas avoir les compétences et les qualités

nécessaires pour enseigner la musique à l'école. Les représentations qu'elle avait de sa carrière en enseignement et de sa carrière de musicienne étaient alors en dichotomie. Après quelques années en enseignement des langues, des mathématiques et d'autres matières, Jocelyne décide de tenter sa chance en enseignement de la musique. Grâce à l'appui et à l'encouragement de son conjoint, elle intègre la représentation que « *la musique s'enseigne tout seul* », ce qui l'aide à développer une passion pour l'enseignement de la musique. Elle conçoit par la suite que ces deux rôles sont complémentaires et elle ne croit pas devoir choisir entre l'un et l'autre. Comme elle le dit elle-même, l'un bénéficie à l'autre et vice versa. Être musicienne et être enseignante de musique font partie dorénavant de la manière dont elle se représente elle-même. Quant aux rêves de Jocelyne, ils tendent à représenter une place prépondérante à la musique à l'école et une reconnaissance des arts.

Représentations de l'objet musical et de la relation didactique

Selon le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983), la relation didactique est celle qui relie l'*Agent* et l'*Objet*. Dans cette partie, je centre donc la présentation et la discussion des résultats sur l'identification des représentations sous-jacentes aux pratiques enseignantes de Jocelyne (l'*Agente*) par rapport à la relation didactique et l'*Objet* de la musique. Pour ce faire, j'examine la manière dont elle conçoit l'enseignement des fondements musicaux, le temps requis pour le développement du musicien et l'importance des expériences musicales dans l'éducation de la musique.

L'enseignement des fondements musicaux

Mon rôle, c'est d'enseigner la base. Je me sens à l'aise d'enseigner les instruments de l'harmonie parce qu'ils ont tous des points en commun. On dit qu'ils sont vraiment différents les uns des autres, mais selon moi, ils ne le sont pas tant que ça. Par exemple, le souffle vient

de la forme de l'embouchure. Certains instruments ont une embouchure plus ronde, la vibration se fait par les lèvres, mais les muscles de base qui sont impliqués sont les mêmes. Avoir joué de la flûte traversière me permet de comprendre comment il est possible de tenir compte du souffle et de la position des lèvres en enseignement des instruments à vent.

Il est essentiel de leur donner des connaissances de base en musique. La théorie est importante parce qu'elle permet aux élèves de devenir plus à l'aise avec leur instrument. Ils comprennent comment les choses fonctionnent. Il faut aussi s'adapter aux situations. Par exemple, lorsqu'un de mes élèves de 11^e année, un trompettiste de l'ensemble jazz, s'est blessé à la bouche, je lui ai suggéré de pratiquer au clavier. Depuis, il comprend un peu mieux la composition des gammes. Hier, il les a très bien réussies, probablement mieux que s'il avait joué de la trompette, parce qu'il les voyait, il savait où était chaque note qui les composait. Lorsqu'il est à son instrument à vent, il ne peut pas les voir, cela fait appel à une mémoire interne, il ne peut pas voir le doigté.

C'est mon travail aussi de motiver les élèves puis de leur montrer comment se comporter et développer de bonnes habitudes. Je leur montre comment pratiquer. Je leur dis : « Si tu as de la difficulté avec un rythme dans une pièce puis que tu as besoin de faire tes gammes, bien fais tes gammes dans ce rythme-là et tu auras fait d'une pierre deux coups. » Aussi, j'essaie de leur faire valoir que pendant une répétition, lorsque le chef d'orchestre arrête, c'est pour dire quelque chose aux musiciens. C'est donc normal que lorsque j'arrête, ils se taisent parce que l'information que j'ai à donner est à propos de la mesure où j'ai arrêté, pas six mesures plus loin. Puis, si je m'adresse à la section des saxophones, bien peut-être que les flûtes auront la même difficulté plus tard, alors ils devraient toujours être attentifs.

J'ai vraiment vu le fruit de mon travail dans les harmonies. J'ai travaillé très fort sur la base : « Assieds-toi droit, respire comme il faut, une bonne embouchure... » Je me répète

beaucoup. C'est mon travail de leur montrer comment faire. Avoir une classe d'élèves tous motivés, tous parfaits, cela n'arrive pas. Présentement, ils ont beaucoup de bonnes habitudes parce que cela fait six ans que j'enseigne à certains et cinq ans à d'autres. J'ai travaillé très fort pour qu'ils apprennent ces bonnes habitudes puis maintenant, c'est payant, car j'en profite. Puis éventuellement, c'est quelqu'un d'autre qui va profiter de ce travail.

Je me sers aussi beaucoup des chorals¹¹ pour enseigner la base. Pour moi, les chorals sont la base de la sonorité dans un groupe. En général, c'est simple. Ce n'est pas difficile à lire, alors cela me permet d'enseigner l'équilibre au sein d'une harmonie. Les chorals permettent aussi d'apprendre le phrasé. C'est de base et c'est passe-partout. On peut s'en servir à diverses occasions.

Moi, j'enseigne la base et à partir de ça, les élèves pourront se diriger en composition ou en jazz...parce qu'ils sont accrochés à la musique en générale.

Jocelyne se représente son rôle d'une façon bien précise : il est important pour elle d'enseigner les fondements de la musique instrumentale pour permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences essentielles pour devenir musiciens. Elle se donne donc comme objectif d'offrir à ses élèves un ensemble d'expériences d'apprentissage afin qu'ils puissent par la suite poursuivre d'autres études en musique s'ils le désirent. Qu'ils se dirigent en interprétation, en composition, en éducation musicale ou dans d'autres domaines, les élèves auront reçu une formation instrumentale qui leur permettra de continuer à faire de la musique comme choix de carrière ou tout simplement pour le plaisir.

Loin de souscrire à l'idée que la musique est uniquement un divertissement, Jocelyne accorde manifestement une place de choix à l'apprentissage de la théorie ou du langage musical. Selon elle, « *Il est essentiel de leur donner des connaissances de base en musique. La théorie est importante parce qu'elle permet aux élèves de devenir plus à l'aise avec leur*

¹¹ Les chorals sont des compositions homophoniques pour quatre voix (basse, ténor, alto, soprano) interprétées par des voix ou des instruments.

instrument. » C'est avec conviction que Jocelyne affirme cette manière de concevoir l'*Objet* de la musique dans le contexte de son enseignement en salle de classe, même si cette représentation va à l'encontre de ce qu'elle-même comme apprenante exprimait au début de son apprentissage de la musique lorsqu'elle trouvait que c'était « *encombrant* » de lire la musique. Ces différentes représentations permettent de constater l'aspect dynamique de ce concept, comme j'en mentionnais la possibilité dans le deuxième chapitre.

Par ailleurs, il ne suffit pas à Jocelyne d'enseigner les aspects techniques et théoriques de la musique, mais elle considère également important que les élèves développent des habitudes et des comportements qui feront d'eux des musiciens et des citoyens responsables et autonomes. Comme elle l'exprime elle-même : « *C'est mon travail aussi de motiver les élèves puis de leur montrer comment se comporter et développer de bonnes habitudes. Je leur montre comment pratiquer.* » Elle exige donc des élèves une écoute constante lorsqu'ils répètent que les commentaires s'adressent directement à eux ou à leurs pairs. En tant qu'instrumentistes, faisant partie d'une harmonie ou d'un ensemble, la participation de chacun compte et elle considère que son travail consiste également à soutenir la motivation des élèves.

Lorsqu'elle parle de l'*Objet* musical, Jocelyne révèle aussi qu'elle reconnaît l'apport des *chorals* dans le travail de la sonorité en soulignant l'accessibilité de cette forme musicale à quatre voix pouvant être interprétée par un ensemble de voix ou des instruments et la possibilité qu'elle offre de travailler l'écoute. Quand elle dit : « *Pour moi, les chorals sont la base de la sonorité dans un groupe* ». Elle fournit une piste intéressante à suivre pour des enseignants de musique en début de carrière tout en permettant d'observer que ce choix musical fait part d'une représentation selon laquelle la sonorité demeure en musique un travail incontournable et fait partie des fondements musicaux au cœur de la relation didactique et du développement musical de l'élève.

Le temps requis pour le développement du musicien

Le développement du musicien est tellement lent... C'est une progression tellement plus lente que dans les autres disciplines artistiques, que l'on ne peut pas accélérer. Les briques sont petites et elles sont toutes importantes. Si tu en enlèves une, tout s'écroule. Alors pour moi, je ne peux pas travailler en unités. Cela prend du temps à apprendre une pièce alors si je prends deux ou trois jours à faire uniquement de l'histoire de la musique, leur forme physique se détériore. En arts visuels, si tu veux faire deux semaines de sculpture, tu fais deux semaines de sculpture et par la suite, les élèves sont encore capables de dessiner aussi bien qu'avant. C'est la même chose en art dramatique. Tu peux faire un mois de clown, un mois d'improvisation, un mois d'interprétation de pièces de Molière et les élèves ne perdent pas ce qu'ils ont acquis auparavant tandis que nous autres c'est physique, c'est un peu comme la gymnastique.

Le développement du musicien est une longue spirale, c'est un projet à long terme. C'est pourquoi j'enseigne tout le temps un peu de tout. Je pense qu'avec une approche en spirale, les élèves se rendent compte que la théorie les aide à jouer de leur instrument et vice versa. Le fait d'inclure les pièces dans un contexte historique les aide aussi à mieux comprendre et à mieux interpréter la musique. Cela leur donne une autre dimension.

Étant elle-même musicienne, Jocelyne reconnaît que la dimension du temps consacré à la pratique revêt beaucoup d'importance dans l'enseignement de la musique instrumentale. Elle se représente la musique comme étant différente des autres matières artistiques en ce sens où l'apprentissage d'un instrument nécessite une pratique quotidienne et est un processus continu et à long terme. De nombreuses études mettent de l'avant l'importance de la pratique pour l'acquisition d'habiletés musicales (Ericsson, Tesch-Römer & Krampe, 1990; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993; Lehmann & Ericsson, 1997; Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996). Selon ces auteurs, c'est par la pratique délibérée et continue que l'élève peut se

développer en tant que musicien. Cela exige un engagement profond et un sens de discipline personnelle de la part de l'élève afin de s'améliorer et d'atteindre ses objectifs. L'élève doit s'investir dans son apprentissage, y consacrer du temps et fournir l'effort nécessaire, parfois même faire face à des difficultés pour en arriver à se dépasser et à découvrir son potentiel.

La représentation selon laquelle : « *Le développement du musicien est tellement lent... C'est une progression tellement plus lente que dans les autres disciplines artistiques, que l'on ne peut pas accélérer* » donne aussi une tout autre perspective comparativement à celle qui peut inciter à croire que « *La musique s'enseigne tout seul* ». Cette dernière représentation est encore cependant présente dans certains contextes éducationnels, entre autres, parce que le plaisir évident que certains musiciens démontrent en jouant est interprété comme un signe de facilité et non comme une maîtrise qui vient après de nombreuses heures de pratique.

Selon Jocelyne, il est préférable d'aborder l'enseignement de la musique en spirale de manière à créer des habitudes chez les élèves et de leur offrir la possibilité d'apprendre progressivement tout ce qui concerne l'*Objet* de la musique. Il s'agit de permettre à l'élève d'intégrer des contenus d'apprentissages de plus en plus complexes. Dans cette représentation d'un modèle d'enseignement (Legendre, 2005), Jocelyne explique aussi qu'elle tend par cette approche à « *...inclure les pièces dans un contexte historique* », ce qui contribue à cerner l'interprétation en relation avec différentes pièces musicales d'une même époque ou de siècles différents. La manière dont l'*Agent* se représente l'*Objet* musical ne peut être complètement distincte de la manière dont l'*Agent* se représente la manière d'enseigner cet *Objet*.

L'importance de vivre des expériences musicales à l'école et dans d'autres contextes parascolaires

Moi, c'est par les instruments que j'intéresse les élèves à la musique. La musique semble se perdre tranquillement parce qu'on a de la musique à piton de nos jours. C'est donc le fait d'en faire qui est spécial. Le but ultime de la musique, c'est un plaisir de la vie. C'est

donc à nous de procurer aux élèves un environnement riche, plein d'expériences. La classe de musique est l'endroit le plus intense de l'école. Pour moi, c'est illogique d'enseigner la musique puis de ne jamais présenter un concert. Jouer en concerts est très important pour donner un objectif aux élèves et pour leur permettre d'être fiers de ce qu'ils font. On ne garde pas ça pour soi. Notre autre objectif, c'est Musicfest¹². Selon moi, le résultat est toujours basé sur notre propre opinion de notre prestation et du sentiment que nous avons eu en jouant, quels que soient les commentaires des juges. C'est certain qu'on aime gagner, mais ce n'est pas l'objectif principal. Moi, c'est le plaisir de mes élèves que je regarde.

Les élèves ont également l'occasion de faire des voyages. Nous sommes déjà allés à Montréal, à Toronto et à Halifax ensemble. Nous avons aussi participé au « Vienna Youth and Music Festival » en Autriche. C'est une expérience très riche où les élèves peuvent rencontrer d'autres jeunes qui ont une réalité différente de la nôtre. Au cours de l'année, j'organise aussi des ateliers de formation et des camps musicaux avec des musiciens professionnels. Cela permet aux élèves d'apprendre leur musique et de créer des liens.

Elliott (1995) postule que la musique est avant tout une activité humaine : « *Music is something people do* » (p.39). Il importe ainsi pour cet auteur que l'élève soit actif dans son apprentissage de la musique. De façon semblable, Jocelyne conçoit que la société rapide d'aujourd'hui et l'accès instantané à la musique par divers moyens technologiques font en sorte que nous perdons le plaisir de faire de la musique et elle souhaite partager ce plaisir avec ses élèves. Jocelyne se représente donc que l'enseignement de la musique à l'école secondaire passe par le jeu instrumental. La représentation de cet *Objet* d'étude se situe donc surtout au niveau de la *pratique* (Bouchard-Valentine, 2007) où l'élève apprend en faisant de la musique.

¹² Le Musicfest Canada est un festival de musique annuel qui rassemble des élèves et des éducateurs de partout au Canada pour partager leur expérience musicale (voir www.musicfest.ca).

Jocelyne veut aussi permettre aux jeunes de vivre des expériences enrichissantes par l'entremise de la musique. Par exemple, il est important pour elle que les élèves aient l'occasion de présenter des concerts et de participer à des événements comme le festival de musique *Musicfest*, des camps musicaux et des ateliers de formation avec des musiciens professionnels. Ce genre d'expériences permet à l'élève de se donner des objectifs et lui procure l'occasion de se sentir fier de lui-même et de son travail. Selon elle, ces occasions de jouer en public permettent aux élèves de se donner des défis et de s'évaluer. C'est en ce sens qu'elle considère que pour ses élèves : « *La classe de musique est l'endroit le plus intense de l'école* », car la formation qu'ils y reçoivent canalise leur énergie et les amènent à vivre des expériences intenses comme le conçoit Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) lorsqu'ils définissent le concept d'expérience optimale et parlent de l'importance d'insérer à l'apprentissage chez les adolescents des moments stimulants qui les incitent à persévérer.

Jocelyne constate également que les sorties et les voyages qu'ils font ensemble deviennent des expériences inoubliables et permettent aux élèves de créer des liens profonds avec les autres élèves de leur groupe ainsi qu'avec des jeunes d'ailleurs. Les camps musicaux et les ateliers de formation avec des musiciens professionnels leur donnent une tout autre perspective de l'apprentissage de la musique. Pour Jocelyne, ces activités permettent aux élèves non seulement de travailler leur interprétation de façon plus intense et de se perfectionner, mais leur proposent aussi un milieu d'apprentissage différent de celui de la routine de la salle de classe. Elle exprime ainsi la représentation selon laquelle il importe de ne pas garder la musique pour soi, mais de la partager : « *Jouer en concerts est très important pour donner un objectif aux élèves et pour leur permettre d'être fiers de ce qu'ils font. On ne garde pas ça pour soi.* » Selon ce qu'elle dit, la musique se partage et cette façon de concevoir cet *Objet* d'enseignement et d'apprentissage rejoint les intérêts des adolescents

auxquels elle s'adresse, car à cet âge il leur importe de tisser des liens entre eux et de vivre des expériences en groupe (Claes, 2003 ; Csikzentmihalyi & Larson, 1984).

Les représentations de la relation didactique

Le tableau suivant présente la synthèse des représentations de Jocelyne en ce qui a trait à la relation didactique.

Tableau 2 : Les représentations de la relation didactique

Représentations de Jocelyne au sujet de l'enseignement des fondements musicaux : <i>Mon rôle, c'est d'enseigner la base.</i> <i>La théorie est importante aussi parce qu'elle permet aux élèves de devenir plus à l'aise avec leur instrument.</i> <i>Il faut aussi s'adapter aux situations.</i> <i>C'est mon travail aussi de motiver les élèves puis de leur montrer comment se comporter et développer de bonnes habitudes. Je leur montre comment pratiquer.</i> <i>Pour moi, les chorals sont la base de la sonorité dans un groupe.</i> au sujet du temps requis pour le développement du musicien : <i>Le développement du musicien est tellement lent... C'est une progression tellement plus lente que dans les autres disciplines artistiques, que l'on ne peut pas accélérer.</i> <i>Le développement du musicien est une longue spirale, c'est un projet à long terme.</i> <i>Le fait d'inclure les pièces dans un contexte historique les aide aussi à mieux comprendre et à mieux interpréter la musique. Cela leur donne une autre dimension.</i> au sujet de l'importance de vivre des expériences musicales à l'école et dans d'autres contextes parascolaires : <i>La musique semble se perdre tranquillement parce qu'on a de la musique à pignon de nos jours.</i> <i>Le but ultime de la musique, c'est un plaisir de la vie.</i> <i>La classe de musique est l'endroit le plus intense de l'école.</i> <i>Jouer en concerts est très important pour donner un objectif aux élèves et pour leur permettre d'être fiers de ce qu'ils font. On ne garde pas ça pour soi.</i> <i>Selon moi, le résultat est toujours basé sur notre propre opinion de notre prestation et du sentiment que nous avons eu en jouant, quels que soient les commentaires des juges.</i> <i>Au cours de l'année, j'organise aussi des ateliers de formation et des camps musicaux avec des musiciens professionnels. Cela permet aux élèves d'apprendre leur musique et de créer des liens.</i>

Comme il est possible de l'observer à la lecture du témoignage de Jocelyne, l'apprentissage du langage musical revêt une grande importance dans l'enseignement instrumental. Elle constate que le fait de ne pas jouer pendant quelques jours, voire pendant quelques mois, nuit au « *développement du musicien* » qui se réalise lentement. Elle se représente le temps comme un facteur pouvant contribuer à ce développement. Pour en arriver au but ultime de la musique, c'est-à-dire à « *...un plaisir de la vie...* », il lui semble essentiel de concevoir son enseignement de manière progressive et d'entrecroiser des moments d'apprentissage de la théorie à la pratique tout en intégrant des références à des contenus d'histoire de la musique. Situait son enseignement dans un contexte où l'intensité prime, Jocelyne tient à susciter des occasions de vivre des expériences diverses de jeu soit lors de camps musicaux, de concerts et de festivals, de manière à ce que les élèves s'engagent dans leur apprentissage et explorent non seulement le contact de publics variés, mais également la possibilité de créer des liens entre eux dans des contextes autres que celui de la classe de musique ou que l'école où ils poursuivent leurs études.

Représentations de la relation d'enseignement

Alors que la partie précédente traite des représentations de Jocelyne par rapport à la relation didactique, cette partie examine les représentations de l'enseignante par rapport à la relation d'enseignement, soit celle qui relie l'enseignante (*l'Agente*) et les élèves (*le Sujet*). Quatre parties servent à discuter des représentations de la relation d'enseignement : la relation privilégiée avec l'élève, l'enseignement de la musique comme outil de communication, l'engagement et le monde de la musique.

La relation privilégiée avec l'élève

J'ai la chance, moi, d'avoir les mêmes élèves pendant plusieurs années, ce qui me permet de passer du temps avec eux. Ce n'est pas juste un semestre. Ce n'est pas juste deux cours. Les élèves de 12^e année, ça fait six ans que je leur enseigne. C'est vraiment formidable. C'est le dernier groupe avec qui je vais avoir travaillé si longtemps parce que je n'enseigne plus en 7^e et 8^e années maintenant et que je ne donne des cours qu'aux élèves des 9^e à 12^e années. Les autres, je vais donc leur enseigner quatre ans. C'est certain que je dois faire un bon travail parce que, quand je travaille très fort avec les élèves de 9^e année pour leur inculquer des connaissances, des valeurs, des façons de faire... ça me revient au centuple à la fin du secondaire lorsque l'on voit le résultat du travail accompli, de façon amusante et créative. C'est vraiment une matière idéale. Les enseignants d'éducation physique et les enseignants d'arts ont aussi cette possibilité d'avoir vraiment un contact humain.

C'est particulièrement intéressant d'enseigner aux plus vieux, surtout ceux en douzième année parce qu'ils ont été bien partis puis ils sont tous, ou presque tous, intéressés à savoir ce qui se passe en musique. C'est très stimulant de leur enseigner. Par contre, cela fait depuis qu'ils sont en 10^e année que ça me stresse de savoir qu'ils vont partir. Je suis vraiment attachée à eux autres.

Les élèves sont comme tes propres enfants. Quoi qu'il arrive, tu as le choix de leur reprocher ce qu'ils font ou de te dire que jusqu'à ton dernier souffle, tu vas essayer de les aider. Même quand ils ne l'acceptent pas. La personne qui a vraiment besoin d'aide est la personne qui a le plus de difficulté à l'accepter. Donc on n'arrête pas. On ne peut jamais lâcher. Tant qu'ils sont là, on a espoir de les affecter d'une façon positive. Il faut dire que la musique attire les élèves, ce qui me donne donc la chance de partager avec eux ce que j'aime. J'essaie aussi de prendre du recul par moments, car ils ne veulent pas toujours qu'on soit alentour d'eux.

Je ne voudrais pas perdre cette relation-là. On m'a déjà demandé si je voulais retourner enseigner le français, j'y ai pensé parce que j'adore enseigner le français : j'aime les conversations, j'aime les discussions, j'aime aller plus loin... Mais en y réfléchissant, je me suis dit que je ne veux pas perdre la relation spéciale qu'un enseignant de musique a avec ses élèves.

Dans son témoignage, Jocelyne souligne qu'elle se sent privilégiée d'avoir la possibilité d'enseigner aux mêmes élèves pendant plusieurs années alors qu'habituellement, dans un contexte d'enseignement au secondaire, il arrive qu'un enseignant ne passe qu'un semestre ou une année avec le même groupe. Cela lui permet de vraiment connaître ses élèves et de développer une relation significative avec eux. Jocelyne conçoit que la musique est une matière idéale pour en arriver à avoir « *un contact humain* » avec les élèves tout en affirmant également qu'elle tient à faire preuve de compétence. En exprimant cette représentation, elle met en perspective la relation didactique avec celle de la relation d'enseignement, car l'*Objet* « idéal » de la musique participe à la relation avec le *Sujet*. Elle se positionne, en tant qu'*Agent*, désirant « *faire un bon travail* ». Le fait que Jocelyne passe beaucoup de temps avec les élèves lui permet de voir leur évolution tout au cours de leurs années d'adolescence et de communiquer avec eux à propos de sujets variés. Elle affirme même se représenter ses élèves comme « *ses propres enfants* ».

Tout en étant complexe, la relation d'enseignement est, selon Jocelyne très enrichissante, surtout en musique où la communication s'exerce lors des cours et aussi à l'extérieur de l'école lors de la tenue d'événements spéciaux et de concerts. Jocelyne tient à cette relation qu'elle qualifie de « *spéciale* » et qui est une grande source de satisfaction dans l'accomplissement de ses tâches quotidiennes. Alors qu'elle mentionnait se représenter que « *la musique s'enseigne tout seul* » au début de sa carrière d'enseignement de la musique, elle

conçoit qu'elle « *travaille très fort* » et que cet investissement dans la relation d'enseignement lui « *revient au centuple* » lorsqu'elle constate les apprentissages que font les élèves.

Dans leurs recherches, Cameron et Carlisle (2004) font elles aussi valoir que le développement de relations positives entre l'enseignant et les élèves est une condition d'apprentissage des plus importantes. Ces chercheuses constatent que les élèves sont plus motivés et engagés lorsqu'ils établissent une relation de confiance et d'ouverture avec l'enseignant et leurs pairs et lorsqu'ils témoignent d'un sens d'appartenance et de communauté à l'intérieur du groupe. Saunders (2003), Morrison (2001) ainsi que Adderley, Kennedy et Berz (2003) font également ressortir l'importance d'établir un climat favorable aux échanges entre les membres d'un ensemble ou d'une classe de musique.

L'enseignement de la musique comme un outil de communication avec les élèves

Je pense que la musique me donne un outil de communication avec des jeunes pour les aider à devenir plus humains. Je me vois comme un guide; la musique est mon outil. C'est vraiment une relation privilégiée qu'un prof de musique a avec ses élèves. On les voit pendant plusieurs années alors on a la chance d'influencer leur philosophie. C'est une grosse responsabilité : influencer leur philosophie, leur façon de voir les choses. On leur apprend comment travailler. Ça s'adonne que la musique, c'est un outil idéal pour ça. C'est un reflet de ce qu'on fait dans la vie, tout le temps dans notre emploi.

Si certains élèves veulent aller plus loin en musique, ils ont la possibilité de le faire, mais ce n'est pas le but ultime. Je ne sais pas quels sont ceux qui vont devenir musiciens par la suite, mais selon moi, ce qu'on fait, c'est plus grand qu'enseigner la musique. Parce qu'en réalité, ils ne l'utiliseront pas pour faire de l'argent. Ils vont l'utiliser pour d'autres choses. Donc, si je ne vois pas tout mon curriculum, mon côté pédagogique est stressé, mais mon côté humain ne l'est pas. Je fais la part des choses.

Jocelyne se représente la musique comme un outil pour entrer en contact avec les jeunes et pour influencer leur philosophie de vie et leur épanouissement personnel. Elle se voit comme une personne importante dans le parcours des jeunes et elle souhaite jouer un rôle dans leur développement en leur conseillant des façons d’agir et de penser et en influençant leur perspective sur le monde.

La musique sert de moyen de communication depuis très longtemps parmi les êtres humains. Tel que le soulignent Hargreaves, Miell et MacDonald (2002): « Music is a fundamental channel of communication: it provides a means by which people can share emotions, intentions and meanings even though their spoken languages may be mutually incomprehensible » (p.1). En effet, les adolescents se servent régulièrement de la musique comme moyen d’expression et d’exploration de soi (Frith, 1981; Hargreaves & North, 1999; Laiho, 2005; North & Hargreaves, 1999; North, Hargreaves & O’Neill, 2000; Saarikallio & Erkkila, 2007; Tarrant, North & Hargreaves, 2002; Zillmann & Gan, 1997).

Cette représentation de la relation d’enseignement rejoint également celle du musicothérapeute qui se sert de la musique pour atteindre des objectifs autant personnels que musicaux, tel que l’observe Mitchell (2007) auprès d’enseignants de musique en contexte privé qui accordent autant d’importance à l’épanouissement personnel qu’au développement musical de la personne dans leur pratique. De manière similaire, c’est par la musique que Jocelyne encourage ses élèves à développer leur plein potentiel, non seulement en tant que musiciens, mais également en tant qu’êtres humains. Pour elle, l’enseignement de la musique ne se limite pas à la transmission d’une matière. La musique lui sert à la fois d’outil avec lequel elle peut encourager la croissance holistique des élèves et leur permettre de vivre des expériences qui marqueront leur vie.

Dans un autre ordre d’idées, Jocelyne fait part d’une tension entre la façon dont elle conçoit son enseignement et le curriculum. Selon ses dires, cela met en jeu « *son côté*

pédagogique et son côté humain », qui pourraient être associés respectivement à la relation didactique et à la relation d'enseignement. Comme je viens de le mentionner dans les paragraphes précédents, avoir un contact humain importe pour Jocelyne au point où elle assume le stress de ne pas « tout » voir dans le curriculum, car elle se représente que ce qu'elle fait « *c'est plus grand qu'enseigner la musique* ». Le temps est aussi présent dans son témoignage comme facteur lié à la relation d'enseignement. Elle enseigne longtemps aux mêmes élèves, mais n'a pas le temps de tout leur enseigner. Il est à la fois atout et obstacle à la relation d'enseignement.

L'engagement

Je trouve que tout le monde devrait voir l'enseignement comme la plus grande des responsabilités parce qu'on forme la génération de demain. Il faut donc passer du temps avec les élèves. Il faut prendre plaisir à enseigner parce que cela devient notre vie. Moi, je ne suis pas capable de séparer complètement ma vraie vie de mon travail. Je trouverais ça ennuyant. Il faut être là pour les élèves. Il faut vouloir travailler et il faut leur donner l'exemple. Parfois, je me réveille la nuit et je me demande pourquoi telle personne a de la difficulté alors que l'autre n'en a pas. Je m'interroge et me demande si je donne assez, si je suis assez préparée. Je crois vraiment que c'est important de toujours se poser des questions. Le jour où l'on connaît toutes les réponses, on cesse de grandir. Quand on se pose des questions, on cherche à s'améliorer. C'est ce que je veux faire. Peut-être que je suis perfectionniste, mais je veux livrer un bon produit.

Jocelyne considère que tout le monde devrait se représenter la profession enseignante « *comme la plus grande des responsabilités parce qu'on forme la génération de demain* ». Selon son vécu, l'enseignement fait partie de sa vie et il est naturel pour elle de s'investir dans ce qu'elle fait afin de maintenir un programme de haut calibre, d'assurer le plaisir de ses

élèves et d'éprouver une satisfaction à enseigner. Elle se représente que cet engagement lui permet ainsi de partager son amour de la musique avec les jeunes.

Elle reconnaît que l'enseignement est une profession exigeante, mais elle constate qu'il s'agit d'un défi stimulant et satisfaisant. À son avis, il est important de se poser des questions et de réfléchir à sa pratique pour chercher à s'améliorer, tel un praticien réflexif (Schön, 1994). De plus, selon elle, cela fait partie du rôle de l'enseignant de se ressourcer afin de s'améliorer pour offrir ce qu'il y a de mieux aux élèves et de « *livrer un bon produit* ».

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre portant sur la problématique, l'enseignant établit des buts dans sa pratique (Ames, 1992; Dweck, 1986 ; Nicholls, 1984). Les buts relatifs à la performance peuvent susciter une meilleure performance et une meilleure réussite, alors que les buts de maîtrise sont plutôt associés à un intérêt intrinsèque pour la tâche (Elliott & Harackiewicz, 1996). Dans la réalité de la salle de classe, il est possible d'adopter à la fois des buts de maîtrise et des buts de performance de même que différents niveaux de ces deux types de buts, ce que fait Jocelyne, selon mes observations. La représentation qu'elle formule en privilégiant le côté humain en contrepartie d'un enseignement strictement curriculaire ainsi que celle que « *Ce qu'on fait, c'est plus grand qu'enseigner la musique* » viennent en contrepartie d'une représentation d'une relation d'enseignement axée uniquement sur le « *bon produit* ».

Étant donné la posture d'accueil, d'empathie et de respect dont je fais part dans le chapitre de la méthodologie et que j'ai adoptée au contact de cette enseignante, étant également donné que j'ai mis en pratique le principe « *d'épochè* » lors de mes observations (Husserl dans Paillé & Muccihielli, 2008, p. 30), je n'interprète pas le qualificatif « *bon* » attribué au terme produit au regard d'autres qualificatifs pouvant le désigner (par exemple, mauvais, efficace, inefficace, utile, inutile...). Les témoignages de Jocelyne ont été recueillis selon une approche compréhensive et c'est pourquoi je m'en tiens dans les analyses à mettre

en relation les différentes représentations formulées par cette participante sans les juger.

Le monde de la musique

En musique, « good enough » n'existe pas. Il faut essayer. Il faut viser la perfection. En même temps, je veux avoir du plaisir à faire ce que je fais, non seulement pour mes élèves, mais pour moi aussi. Alors, c'est pour ça que je me donne beaucoup. Je travaille très fort pour que le niveau soit bon et pour que les élèves aient du plaisir.

Je connais un des élèves musiciens qui est vraiment stressé ces temps-ci. Il ne dort plus. Il est stressé parce qu'il terminera bientôt son secondaire et envisage des études postsecondaires en musique. Ce n'est pas un bon étudiant dans les autres matières, mais il est excellent quand il joue de son instrument. Son intelligence musicale est fantastique. Il est en douzième année et ça fait presque six ans qu'il ne travaille pas académiquement. Ses autres matières, ça ne l'intéresse pas. Il a donc perdu l'habitude de travailler et son niveau de stress est actuellement très élevé. Hier, j'ai remarqué qu'il était cerné. Avant la répétition du chœur de cuivres, il m'a dit qu'il allait dormir. Je lui ai donné une chance et ce matin on s'est parlé plus longuement. J'essaie de lui faire comprendre que même s'il devient le meilleur instrumentiste au monde, il se peut qu'il ne travaille pas dans ce domaine. J'ai aussi discuté avec lui au sujet des exigences de l'université où il veut s'inscrire. Je sais que ces exigences font en sorte d'éliminer bien des étudiants à partir des notes, avant même les auditions. Lui, il tient à aller dans cette université même s'il sait qu'un grand nombre d'étudiants en font la demande et que l'admission est très sélective. J'ai essayé de lui faire comprendre que la musique est un monde stressant où on n'est jamais sûr de réussir. Je lui ai aussi dit que la grosseur de l'aquarium de l'école où il a du succès et des occasions de jouer est différente de celle de l'université où il a fait une demande d'admission. Je sais qu'il y a des personnes qui ont été choisies lors d'auditions sans être les meilleures. Elles sont bonnes

pour passer des auditions puis après ça, elles font leur travail et joue correctement sans nécessairement performer autant.

Au cours des entrevues et même auprès de ses élèves, Jocelyne réitère souvent que « *l'habitude de travailler* » fait partie de la réussite en musique. Comme elle le dit elle-même : « *En musique, « good enough » n'existe pas.* » Elle se représente donc le travail d'un musicien comme étant un travail ardu et constant qui dépend en grande partie de la volonté de la personne et de ses actions. Toutefois, Jocelyne ajoute qu'il est important à la fois d'avoir du plaisir à faire de la musique, autant pour elle que pour ses élèves. Ces deux représentations se côtoient dans les témoignages de Jocelyne. Elles sont à la fois contradictoires parce que le plaisir et le travail ardu ne vont pas toujours de pair. Ils peuvent exercer une tension. Elles sont complémentaires parce qu'elles concordent à ce que Csikszentmihalyi et ses collègues (1993) remarquent à l'effet que ce serait en travaillant et en s'investissant dans leur domaine que les musiciens développent leurs compétences, ce qui en retour peut accroître leur plaisir à jouer de la musique.

Jocelyne considère également que « *la musique est un monde stressant où on n'est jamais sûr de réussir.* » Faire carrière en musique n'est pas chose évidente et l'obtention d'un emploi en tant que musicien est parfois le résultat d'un hasard. Même si elle encourage constamment ses élèves à travailler selon leur plein potentiel et à s'investir dans leur musique, elle est également consciente que le contexte restreint et protégé dans lequel les élèves ont appris la musique est très différent du monde extérieur. Les élèves ont connu de nombreuses réussites dans les concerts et festivals de musique auxquels ils ont participé. Il arrive qu'ils soient considérés un peu comme des idoles de la musique à l'intérieur de l'école et dans la communauté. Cependant, comme il en a été question dans la partie de ce chapitre touchant son parcours d'apprentissage, Jocelyne ne s'était pas sentie suffisamment préparée lors de sa formation universitaire en musique. Elle sait donc par expérience qu'après leurs études au

secondaire, les élèves devront quitter leur nid et faire face au monde extérieur de la musique, un peu comme un poisson d’aquarium lancé à la mer. Les élèves côtoieront alors d’autres musiciens accomplis et ne seront probablement plus les meilleurs dans leur domaine. Ce phénomène peut être difficile à accepter pour des élèves qui n’ont connu que des réussites. C’est pourquoi Jocelyne prend le temps de discuter avec un élève qui désire être admis dans un programme de musique d’une université prestigieuse pour le préparer à ce monde de la musique. Elle veut aussi lui faire comprendre que même s’il n’est pas admis dans ce programme, cela ne met pas fin à la possibilité d’une carrière dans ce domaine. Il peut tout autant faire de la musique dans une autre université et quand même obtenir un emploi par la suite.

Je peux moi-même témoigner de ce phénomène. Dans ma petite ville natale du Nord de l’Ontario et à l’intérieur de mon école secondaire, j’étais reconnue comme « la musicienne ». Mais un peu comme Jocelyne, je suis passée du haut de l’échelle au bas de l’échelle à mon entrée à l’université. Je n’étais plus la seule musicienne et cela a été un choc au début. C’est ainsi qu’il importe à Jocelyne de préparer ses élèves à ce qui peut les attendre à l’extérieur de l’école, tout en les encourageant à persévérer s’ils désirent vraiment réussir et faire carrière dans le monde de la musique.

Synthèse des représentations de la relation d’enseignement

Le tableau suivant présente la synthèse des représentations de Jocelyne en ce qui a trait à la relation d’enseignement.

Tableau 3 : Les représentations de la relation d'enseignement

Représentations de Jocelyne

au sujet de la relation privilégiée avec l'élève :

Les élèves sont comme tes propres enfants. Quoi qu'il arrive, tu as le choix de leur reprocher ce qu'ils font ou de te dire que jusqu'à ton dernier souffle, tu vas essayer de les aider.

On ne peut jamais lâcher. Tant qu'ils sont là, on a espoir de les affecter d'une façon positive.

...je ne veux pas perdre la relation spéciale qu'un enseignant de musique a avec ses élèves.

C'est certain que je dois faire un bon travail parce que, quand je travaille très fort... ça me revient au centuple à la fin du secondaire lorsque l'on voit le résultat du travail accompli, de façon amusante et créative

au sujet de l'enseignement de la musique comme outil de communication :

...la musique me donne un outil de communication avec des jeunes pour les aider à devenir plus humains.

Je me vois comme un guide; la musique est mon outil.

On leur apprend comment travailler. Ça s'adonne que la musique, c'est un outil idéal pour ça.

...si je ne vois pas tout mon curriculum, mon côté pédagogique est stressé, mais mon côté humain ne l'est pas. Je fais la part des choses.

Ce qu'on fait, c'est plus grand qu'enseigner la musique.

au sujet de l'engagement :

Je trouve que tout le monde devrait voir l'enseignement comme la plus grande des responsabilités parce qu'on forme la génération de demain.

Le jour où on connaît toutes les réponses, on cesse de grandir. Quand on se pose des questions, on cherche à s'améliorer. C'est ce que je veux faire. Peut-être que je suis perfectionniste, mais je veux livrer un bon produit.

au sujet du monde de la musique :

En musique, « good enough » n'existe pas. Il faut essayer. Il faut viser la perfection.

...la musique est un monde stressant où on n'est jamais sûr de réussir.

Rien ne peut être tenu pour acquis en musique. Même si un musicien devient le meilleur instrumentiste au monde, il se peut qu'il ne travaille pas dans ce domaine.

À la lumière des témoignages de Jocelyne, cette enseignante se représente la relation qu'elle entretient avec ses élèves comme étant « spéciale » au point où elle les considère comme « ses propres enfants ». C'est en maintenant cette relation privilégiée avec ses élèves qu'elle dit se servir de la musique comme « outil de communication » pour entrer en contact avec les jeunes. Elle se sert de la musique pour aider les élèves à devenir plus humains et pour leur apprendre à travailler. Ce côté humain qu'elle identifie à sa profession fait en sorte qu'elle conçoit ce qu'elle fait comme étant « plus grand qu'enseigner la musique ». Elle se

représente ainsi l'enseignement comme « *la plus grande des responsabilités* » où l'engagement de l'enseignant est de prime importance. Enfin, elle se représente le monde de la musique comme « *un monde stressant* » où il faut continuellement travailler et « *viser la perfection* » si l'on veut réussir.

Conclusion

Les témoignages et discussions mis de l'avant dans ce chapitre permettent de rendre compte du profil de Jocelyne ainsi que de ses représentations au sujet de l'éducation musicale en contexte scolaire. Elle-même flûtiste professionnelle, Jocelyne privilégie une approche d'enseignement musical basée principalement sur le jeu instrumental tout en reconnaissant l'importance de recevoir une solide formation musicale de base. Elle souhaite ainsi partager sa passion avec ses élèves et elle tient à leur offrir des occasions variées de faire de la musique. Puisque le temps requis pour développer des compétences musicales est très long, Jocelyne privilégie une approche progressive qu'elle qualifie de « spirale » afin de permettre aux élèves de jouer de leur instrument tous les jours. Selon elle, son rôle consiste à intégrer l'enseignement de fondements musicaux à ses élèves pour que ces derniers puissent devenir des musiciens accomplis et autonomes.

Comme la musique est déjà un domaine d'intérêt pour les adolescents et que Jocelyne a le privilège de passer beaucoup de temps avec ses élèves, elle se sert aussi de la musique pour communiquer avec eux. Il s'agit d'un moyen d'entrer en contact et de contribuer à leur développement musical et à leur épanouissement personnel. De plus, c'est en leur offrant une variété d'expériences enrichissantes, comme la participation à des concerts et des festivals de musique, des camps musicaux et des voyages, que Jocelyne souhaite offrir des défis aux adolescents et leur donner l'occasion de se dépasser en tant que musiciens et être humains et d'approfondir les relations dans le groupe. Elle se considère ainsi très privilégiée d'avoir un

contact à long terme avec ses élèves et de pouvoir développer des relations profondes avec eux. Elle tente aussi de leur communiquer son expérience et de les préparer au monde de la musique pour qu'ils prennent conscience du privilège qu'ils ont d'évoluer dans un cadre scolaire qui intègre quotidiennement l'apprentissage musical et leur donne des occasions d'avoir du succès.

CHAPITRE 5

Les pratiques d'enseignement de Jocelyne

Ce chapitre vise à présenter et discuter des résultats relatifs à la deuxième question de recherche portant sur les pratiques d'une enseignante de musique œuvrant dans un programme spécialisé en arts. Il se subdivise en trois parties principales. La première partie décrit le lieu d'enseignement et les divers rôles que joue la classe de musique dans ce contexte d'apprentissage. La deuxième partie traite des pratiques de Jocelyne concernant la relation didactique, soit la relation entre l'enseignante et la musique. La troisième partie discute des pratiques concernant la relation d'enseignement entre l'enseignante et les élèves.

Les résultats présentés et discutés dans ce chapitre s'appuient essentiellement sur l'analyse des observations réalisées en classe et sur les passages des entrevues qui touchent la question des pratiques enseignantes. Comme dans le chapitre précédent, la parole de Jocelyne est transcrite en italique. Elle apparaît en filigrane dans le texte. Des phrases significatives de son discours précèdent également chacune des parties et rappellent le lien intrinsèque entre les représentations de cette enseignante et sa pratique d'enseignement. Cependant, au cours de la présentation des résultats, ce sont plus ses gestes pédagogiques que sa parole qui sont mis en évidence. La description de ces gestes donne lieu de concevoir ce qu'elle fait, de préciser ses stratégies d'enseignement et ses choix pédagogiques, alors que le chapitre précédent suscitait l'écoute de sa parole et de la manière dont elle se représentait l'*Objet* de la musique et son enseignement. La terminologie musicale sert de référents constants, surtout lorsqu'il est question de la relation didactique où différents aspects techniques de l'éducation musicale sont mis en jeu, décrits, commentés et discutés. C'est ainsi que différents exemples ayant trait au langage musical, à sa lecture et à son interprétation illustrent et permettent de comprendre ce qui peut se passer en salle de classe lorsqu'il s'agit pour Jocelyne de favoriser l'apprentissage de cette matière d'enseignement.

Le lieu d'enseignement

« *La classe de musique est l'endroit le plus intense de l'école* »

Selon le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983), pour qu'il y ait apprentissage, la relation entre le *Sujet*, l'*Objet* et l'*Agent* doit se situer dans un *Milieu*. Ce dernier inclut les personnes œuvrant dans le milieu éducatif, les ressources et les opérations qui contribuent à l'apprentissage, de même que les équipements, les installations, les commodités ou les moyens au service de l'apprentissage. Dans la présente recherche, le *Milieu* où ont eu lieu les observations que j'ai réalisées est essentiellement la classe où se donnent les cours de musique. C'est pourquoi il importe d'en préciser la disposition et les éléments qui s'y retrouvent pour donner un aperçu de l'environnement dans lequel Jocelyne enseigne et les élèves apprennent. Ces observations m'amènent à décrire et qualifier la classe de musique à la fois comme un lieu inspirant, un lieu de pratique et un lieu d'échanges.

La classe : Un lieu inspirant

La classe de musique où enseigne Jocelyne est réservée aux élèves inscrits au secondaire de la 9^e à la 12^e année. Sa disposition est particulière, car elle est spécifiquement aménagée pour favoriser l'enseignement de la musique : le plafond y est élevé et le son peut s'y répercuter. Située au 2^e étage, elle est un peu éloignée des autres salles de classe, ce qui permet aux jeunes musiciens de jouer sans que le son de leurs instruments dérange les autres classes. Cette salle de classe est assez vaste, avec de grandes fenêtres qui laissent entrer amplement de lumière. À la gauche des fenêtres se trouvent le podium et la chaise tournante de Jocelyne, où elle s'installe pour diriger. Derrière elle, il y a un tableau vert dont elle se sert comme appui visuel à ce qu'elle enseigne. Le tableau sert également aux élèves lorsqu'ils effectuent les corrections d'un devoir de théorie.

Au-dessus du tableau est affichée en grosses lettres sur une bande papier cette citation de Gandhi : « Soyez vous-mêmes le changement que vous désirez voir dans le monde. » Cette citation m'interpelle beaucoup depuis ma première visite dans la classe. Après avoir passé quelque temps avec Jocelyne et les élèves, j'ai constaté qu'elle reflète la pensée de l'enseignante et le message qu'elle veut transmettre aux jeunes, tant au niveau de leur apprentissage musical que de leur développement social. Du point de vue musical, le message peut faire valoir l'autonomie et l'autodiscipline nécessaire au développement du musicien, ce que Jocelyne vise à développer chez ses élèves. Du point de vue social, le message laisse entendre la nécessité d'une prise en charge tant individuelle que collective dans la société actuelle et représente ainsi l'objectif de Jocelyne d'aider et d'influencer ses élèves à devenir des citoyens responsables et autonomes.

À la gauche du tableau vert se trouve un tableau d'affiche où il y a un grand carton blanc portant le titre « *Souvenirs des élèves de 12^e année, 2002-2008* ». Certains commentaires et souvenirs y sont notés par divers élèves de 12^e année. Sur ce même tableau, ainsi que sur le mur, sont affichées toutes sortes de publicités de concerts ou de concours musicaux. Il y a également un piano électronique à l'avant, à la droite du podium, et il y a un ordinateur à côté du piano. Les chaises des élèves sont placées en formation d'ensemble devant le podium et derrière elles se retrouvent les instruments de percussion. Il y a une batterie, une grosse caisse, une caisse claire, un xylophone, un glockenspiel, un gong et d'autres instruments de percussion, dépendant des pièces à l'étude. Au fond de la classe se situent des petites salles de pratique instrumentale.

Lors de mes observations, j'ai été à même de constater que l'enseignante et les élèves aiment se retrouver dans la classe de musique et y passer beaucoup de temps ensemble. J'ai également pu voir que la disposition et l'atmosphère de la classe donnent le goût de faire de la musique et en font un lieu inspirant pour ceux qui le fréquentent.

La classe : Un lieu de pratique instrumentale

La classe de musique est également un lieu de travail et de pratique instrumentale où se déroulent les cours de musique pour les élèves des 9^e à 12^e années ainsi que les répétitions de l'harmonie senior, de l'harmonie junior (dirigée par l'enseignant de musique des 7^e et 8^e années) et de l'ensemble jazz. La répétition du chœur de cuivres, elle, a lieu en même temps que celle de l'harmonie junior. Puisque l'harmonie regroupe un plus grand nombre d'élèves, elle répète dans la salle de musique ou enseigne Jocelyne alors que le chœur de cuivres répète dans la classe de musique des 7^e et 8^e années.

La classe de musique sert tant à la pratique individuelle qu'à celle de petits groupes. Que ce soit durant les cours de musique, à l'heure du dîner, ou durant une période libre, les élèves peuvent profiter des salles situées à l'arrière de la classe pour se retirer et se concentrer sur leur pratique individuelle. De fait, j'ai pu observer que Jocelyne permet à des élèves de 12^e année de se servir des salles de pratiques lorsqu'ils ont une période libre même si celle-ci se déroule en même temps que le cours de musique de 9^e année. En entrevue, elle me confie à ce sujet: « *Si je veux les encourager à pratiquer, c'est un petit sacrifice que je fais.* »

Comme elle veut encourager la pratique individuelle et les échanges entre les élèves, Jocelyne donne généralement aussi accès à la classe de musique durant l'heure du dîner. Elle prend elle-même souvent son dîner dans la classe, soit pour faire du travail, en raison d'une répétition ou tout simplement pour être avec les élèves. Cette disponibilité favorise l'établissement de liens avec les élèves. Lorsqu'elle doit s'absenter, elle confie la supervision du local à un élève de 11^e ou 12^e année. Elle démontre ainsi qu'elle fait confiance à ses élèves.

La classe : Un lieu d'échanges

En plus de servir à la pratique instrumentale, la classe de musique est aussi un lieu d'échanges. Premièrement, de nombreuses discussions entre l'enseignante et les élèves se tiennent dans la classe de musique. Par exemple, il arrive que Jocelyne prenne le temps durant un cours pour discuter avec les élèves de sujets qui les touchent. L'enseignante et les élèves ont également des discussions dans la salle de classe, à l'extérieur des heures de cours. Que ce soit avant ou après un cours, à l'heure du dîner ou après les heures de cours, des élèves viennent la trouver pour discuter de sujets qui les préoccupent et ils cherchent à obtenir son avis quand ils ont des décisions à prendre. Par exemple, un jour lorsque j'étais présente en classe, un élève qui ne fait plus partie du programme de musique est venu trouver Jocelyne pour lui demander son avis au sujet de ses choix de cours. Un autre élève s'est présenté quelques jours plus tard pour lui demander des conseils au sujet d'une audition qu'il préparait.

Deuxièmement, la classe de musique est aussi un lieu d'échanges entre les élèves. Certains élèves ont pris l'habitude de se retrouver dans la classe de musique à l'heure du dîner, non seulement pour pratiquer, mais aussi pour être ensemble et discuter. Ces élèves aiment profiter de ce temps pour rencontrer leurs camarades de classe et profiter de l'atmosphère de la classe pour partager leurs diverses préoccupations. De plus, le tableau d'affiches des souvenirs des élèves de 12^e année sert aussi de moyen d'échanges entre ces élèves. Par l'entremise de cette possibilité d'affichage, les élèves s'écrivent des notes et des commentaires pour se remémorer les bons souvenirs qu'ils ont ensemble.

Troisièmement, la classe constitue également un lieu d'échanges au sujet d'événements musicaux présentés dans la région. Jocelyne en profite pour y afficher des annonces de concerts ou de concours musicaux et pour en faire la publicité auprès des élèves. Elle les encourage fortement à y assister et à participer à diverses activités complémentaires à son enseignement. Elle compte ainsi enrichir leurs expériences musicales et sait que s'ils en

parlent entre eux, ils peuvent prendre la décision de s'y rendre ensemble, ce qui crée d'autres liens.

La synthèse des pratiques au sujet du lieu d'enseignement

La description de la classe de musique donne lieu à réfléchir aux pratiques de Jocelyne en ce qui a trait au *Milieu* où a principalement cours la *Situation pédagogique* (Legendre, 1983). Le tableau suivant en fait la synthèse.

Tableau 4 : Les pratiques de Jocelyne au sujet du lieu d'enseignement

La classe en tant que lieu inspirant : <i>Une classe réservée et aménagée pour l'enseignement de la musique.</i> <i>Jocelyne y affiche des messages inspirants.</i> <i>Elle dispose la classe pour être accessible et être vue par tous.</i> <i>Elle réserve un tableau d'affichage pour que les élèves y mettent leurs souvenirs.</i> La classe en tant que lieu de pratique instrumentale : <i>Elle fait preuve de flexibilité en donnant accès le plus souvent possible aux salles de pratique instrumentale.</i> <i>Il lui arrive de prendre son dîner dans la classe avec les élèves.</i> La classe en tant que lieu d'échanges : <i>Jocelyne discute avec les élèves de sujets qui les préoccupent.</i> <i>Elle donne des conseils lorsque les élèves viennent les lui demander.</i> <i>Elle permet aux élèves d'échanger des messages sur le tableau d'affichage qui leur est réservé.</i> <i>Elle propose aux élèves d'assister à des concerts et de participer à des concours musicaux ou des auditions d'ensemble.</i>

Comme il est possible de le constater, la classe de musique où enseigne Jocelyne est un endroit où l'enseignante et les élèves se retrouvent fréquemment. Cet espace est avant tout un lieu où l'on fait de la musique et un endroit de rassemblement qui incite le partage d'idées.

La relation didactique

« Il est essentiel de leur donner une connaissance de base »

Dans cette partie, j'examine les pratiques de Jocelyne en ce qui concerne la relation didactique, c'est-à-dire la relation entre l'enseignante (l'*Agent*) et la musique (l'*Objet*) (Legendre, 1983). Premièrement, je discute de la façon dont Jocelyne adopte une certaine structure dans son enseignement et dans son horaire de cours. Deuxièmement, je présente différentes approches qu'elle utilise pour enseigner les fondements musicaux, tels que le questionnement, le recours à des exemples, l'enseignement de stratégies aux élèves et l'utilisation d'analogies et de métaphores. Troisièmement, je discute de la façon dont l'enseignante intègre l'histoire de la musique à son enseignement. Quatrièmement, je traite de la manière dont elle exerce sa pratique en intégrant à l'interprétation de pièces musicales la routine, le répertoire, la précision du rythme, la respiration et le chant. Cinquièmement, je décris des exercices d'improvisation que Jocelyne propose à ses élèves et sixièmement, j'aborde la venue d'invités à l'école et la participation à des cours de perfectionnement qui ont lieu lors de festivals de musique.

La structure d'un cours

Jocelyne considère que l'idéal en enseignement de la musique serait d'adopter une approche « sandwich », c'est-à-dire en trois parties distinctes : la première partie du cours consacrée au jeu instrumental, la deuxième partie constituée d'une période d'apprentissage du langage musical ou théorie et la troisième partie du cours comprenant un retour à l'instrument. Cependant, puisqu'il n'y a pas de véritables tables ou pupitres dans la classe, une telle approche devient logistiquement difficile : les élèves doivent déposer leur instrument, sortir leurs effets pour la théorie, ranger leurs cahiers pour reprendre de nouveau leur instrument. Jocelyne trouve que cela lui fait perdre du temps d'enseignement alors elle

établit plutôt une structure en deux parties : la première partie comprend une vingtaine de minutes de théorie, soit l'enseignement du langage musical ou la correction d'un devoir, et la deuxième partie est consacrée à l'exécution instrumentale.

La partie du cours consacrée à l'instrument est généralement structurée d'une façon précise, débutant avec des exercices d'intonation et de réchauffement, suivie d'exercices techniques et se terminant avec l'étude de pièces dans les manuels servant à l'enseignement de la musique instrumentale ou l'étude d'autres pièces qui doivent être jouées en concert ou au *Musicfest*. Lorsqu'elle établit son horaire pour le cours ou parfois même de façon spontanée, Jocelyne fait aussi souvent qu'elle le peut des liens entre les exercices techniques et le répertoire étudié. À la fin du cours, Jocelyne en profite pour interroger les élèves sur ce qu'ils ont appris durant le cours et pour rappeler les concepts clés qu'elle a enseignés.

L'enseignement des fondements musicaux

Jocelyne constate que l'apprentissage de la musique est comme l'apprentissage d'une langue. Pour bien comprendre et communiquer la musique, il est important d'avoir des connaissances de base en théorie et en histoire de la musique.

En septembre, elle préfère se consacrer à l'exécution instrumentale pour permettre aux élèves de se remettre en forme après les deux mois de vacances d'été. Par ailleurs, à partir du mois d'octobre, elle intègre l'enseignement de notions théoriques plus régulièrement, car elle considère que l'apprentissage de ces connaissances contribue à améliorer le jeu instrumental des élèves. Elle soutient « *qu'en apprenant la théorie, les élèves deviennent plus à l'aise avec leur instrument et comprennent mieux les fondements de la musique* ».

L'intégration du questionnement à l'enseignement

Lorsqu'elle enseigne la théorie, Jocelyne utilise diverses stratégies pour simplifier la matière et aider les élèves à comprendre la manière dont se compose le langage musical. L'une de ces stratégies est le questionnement pour inciter les jeunes à réfléchir et à découvrir certains concepts par eux-mêmes. J'ai pu observer qu'elle répète régulièrement les mêmes consignes et les mêmes questions pour aider les élèves à se souvenir des informations données. Elle se sert aussi du questionnement pour vérifier ce que les élèves comprennent et ce qui pose problèmes pour eux. Par exemple, lorsqu'elle enseigne les intervalles dans les gammes majeures et mineures à la classe de 12^e année, elle pose beaucoup de questions aux élèves pour les amener à découvrir une stratégie qui pourrait les aider à répondre eux-mêmes. Au début du cours, elle inscrit la question suivante au tableau : « *Dans quelles gammes majeures peut-on retrouver les intervalles de ré-fa dièse (tierce majeure), do-la bémol (sixte mineure) et si bémol-sol (sixte majeure) ?* » Elle modélise ensuite une façon d'y répondre en continuant à interroger les élèves : « *Dans le cas de l'intervalle de do-lab, pourquoi élimine-t-on d'abord les gammes en dièses ? Quelle est la première gamme à comprendre un bémol ? Quelle est celle qui en comprend deux ?* » Elle poursuit ainsi son enseignement en se servant des réponses données pour traiter par la suite de l'identification de la relative mineure de chaque tonalité majeure. Elle donne ensuite plusieurs autres exemples et incite les élèves à expliquer dans leurs propres mots le mode de fonctionnement qui leur permet de nommer les intervalles, les gammes, les relatives majeure et mineure.

Pour consolider leurs connaissances, elle revient dans les cours suivants sur la composition des gammes majeures et mineures et leur demande diverses questions de précision dont les suivantes : « *Si sol est le 3^e degré de la gamme, quelle en est la tonique ? Si sol est le 7^e degré, quelles sont les gammes possibles ? Quelle est l'armure de la gamme de la bémol majeure ? Quelle est l'armure de la gamme de la bémol mineure ? Quelle est la*

relative majeure de mi? » Après avoir transcrit au tableau un accord de sol mineur, elle leur demande : « *Si cet accord est sur le 2^e degré, quelle est ma gamme ? Si j'ai le même accord sur le 3^e degré d'une gamme, quelle est la tonique ?* » Tout en favorisant la participation des élèves, Jocelyne est attentive à leurs réponses. Elle leur propose des défis à leur mesure en simplifiant ou complexifiant les questions qu'elle pose. Dans ses interventions, elle utilise des termes musicaux précis et leur explique les relations qui existent entre ces termes pour qu'ils en arrivent à comprendre tant le système qui régit la composition des gammes que la particularité de chacune d'elles.

Des exemples pertinents

Tout au cours de cet apprentissage, Jocelyne offre de nombreux exemples d'un même problème pour s'assurer que les élèves ont des occasions de faire le transfert de leurs connaissances et qu'ils ne répondent pas mécaniquement. Elle fait plusieurs exercices de renforcement avec les élèves après avoir expliqué un concept. Par exemple, lorsque les élèves apprennent les gammes majeures et mineures, les différentes sortes d'intervalles ou les accords et leurs renversements, ils en écrivent plusieurs et font de nombreux exercices jusqu'à ce qu'ils en viennent à intégrer le concept. En classe, l'enseignante invite régulièrement les élèves à faire des exercices au tableau et ensuite à expliquer leurs démarches aux autres élèves. Pour permettre ensuite à ces derniers de s'exercer par eux-mêmes, elle leur assigne aussi un court devoir qu'ils corrigeront ensemble le lendemain ou le jour suivant.

Des stratégies diversifiées et adaptées aux élèves

Jocelyne dit souvent aux élèves que la théorie ou le langage musical est comme la mathématique où l'on met en application des modèles pour résoudre des problèmes. En plus de donner des exemples, Jocelyne suggère ainsi différentes stratégies aux élèves pour les aider

à résoudre un exercice de théorie. Par exemple, l'enseignante se sert beaucoup du clavier pour expliquer des concepts théoriques, car elle conçoit qu'il offre la possibilité de visualiser la position des notes les unes par rapport aux autres. Avec un instrument à vent, les musiciens ne voient pas leurs doigtés et les notes qu'ils jouent. La configuration du clavier permet de mieux comprendre les concepts des tons et demi-tons, des gammes et des accords. Un schéma d'un clavier est d'ailleurs affiché à l'avant de la classe pour que les élèves puissent s'y référer. Jocelyne renforce surtout l'utilisation de papier-clavier auprès des élèves de 9^e année. Elle constate que cela constitue pour eux un outil indispensable dans leur apprentissage des fondements théoriques.

Jocelyne offre aussi d'autres stratégies aux élèves pour les aider à apprendre les armures. Elle leur enseigne ce concept de la façon dont elle l'a elle-même appris. D'abord, elle suggère aux élèves de mémoriser l'enchaînement des dièses suivant : « Fa Do Sol Ré La Mi Si » et elle le répète avec eux de manière rythmique, semblable à la façon de réciter un poème ou un rap. À l'aide de cet enchaînement, les élèves en arrivent à identifier le nombre et le nom des dièses de chaque tonalité. Elle emploie une stratégie identique lorsqu'il s'agit d'apprendre le nom des bémols dans une tonalité. Au cours de mes observations, je ne l'ai pas vue utiliser une stratégie qui fait appel au cycle des quintes dans l'enseignement des armures, cela ne signifie pas pour autant qu'elle n'utilise cette autre stratégie.

Jocelyne s'informe également au sujet des stratégies que les élèves connaissent déjà. Comme certains élèves prennent des cours de musique dans un contexte privé, elle fait appel à leurs connaissances antérieures et leur demande s'ils ont d'autres stratégies à partager avec leurs pairs.

Lorsqu'elle enseigne les différentes compositions d'accord aux élèves de la 11^e année, par exemple, elle leur suggère d'associer les formules suivantes pour se les rappeler :

Accord majeur = 3+ + 5J

Un accord majeur est formé d'une tierce majeure et d'une quinte juste.

Accord augmenté = 3+ + 5x

Un accord augmenté est constitué d'une tierce majeure et d'une quinte augmentée.

Accord mineur = 3- + 5J

Un accord mineur comprend une tierce mineure et une quinte juste.

Accord diminué = 3- + 5o

Un accord diminué inclut une tierce mineure et une quinte diminuée.

Lorsqu'ils font des exercices, elle leur demande d'inscrire la formule de la composition de l'accord au haut de la feuille et de transcrire la procédure d'analyse qu'ils suivent pour en arriver à leurs réponses. Elle leur propose aussi de suivre la démarche suivante : *« Mettez vos fondamentales. Ensuite, mettez vos tierces. Écrivez le symbole indiquant la sorte de tierce avant de la dessiner sur la portée. Déterminez quelle sorte de quinte il est nécessaire d'avoir selon le nom de l'accord et inscrivez-la sur la portée. »*

Jocelyne reconnaît que chaque élève apprend différemment. C'est pourquoi elle essaie généralement de faire part d'une variété d'exemples pour permettre à chacun d'explorer différentes façons de comprendre. Elle révise fréquemment les mêmes contenus et incite les élèves à faire plusieurs essais. Comme elle le dit en entrevue : *« J'explique les mêmes choses de plusieurs façons. Ainsi, si un élève n'a pas compris la façon A, il va comprendre la façon B ou la façon C. »* C'est en ce sens qu'elle dit aux élèves de 11^e année alors qu'ils sont en train de faire des exercices de théorie : *« Vous pouvez procéder de la manière dont vous voulez, mais si vous avez de la difficulté, il ne faut pas lâcher. Essayez différentes stratégies avant de lâcher. La meilleure stratégie est celle qui fonctionne pour vous. »* Elle exige qu'ils fassent l'effort d'apprendre. Ils doivent aussi être en mesure d'expliquer ce qu'ils comprennent et le processus qu'ils suivent pour en arriver à donner des réponses aux questions qu'elle pose. Elle leur donne un appui dans leur apprentissage tout en plaçant, dans ses pratiques, la persévérance au cœur de leur réussite.

L'utilisation d'analogies et de métaphores

Jocelyne aime beaucoup l'humour et utilise couramment des analogies, des images ou des métaphores lorsqu'elle enseigne, tant au niveau de la théorie que de l'interprétation de pièces musicales. Comme il a été mentionné précédemment, Jocelyne fait souvent référence à la mathématique pour favoriser l'apprentissage de concepts théoriques. Par exemple, lorsqu'elle enseigne les chiffres indicateurs des mesures aux élèves de 9^e année, elle mentionne tout d'abord la relation entre les différentes notes en remplaçant les notes par des chiffres. Elle explique aux élèves que la valeur des notes est relative les unes par rapport aux autres. Par exemple, elle leur pose le problème suivant : *« Si je vous dis qu'une ronde coûte 1000 dollars, combien coûterait une noire ? Une blanche ? Est-ce que vous voyez la relation entre la valeur des notes ? Maintenant, si je dis que la ronde coûte 100 dollars, combien coûterait la noire ? La blanche ? »* Elle s'assure ainsi que les élèves comprennent bien la relation entre la durée de chaque figure de note en faisant référence à des connaissances que les élèves ont dans une autre matière d'apprentissage. Certains de ses élèves de 9^e année en sont encore au début de leur apprentissage musical tandis qu'ils ont maîtrisé le contenu mathématique des fractions depuis l'élémentaire. Alors, en leur demandant de faire le transfert de connaissances qu'ils ont déjà acquises, elle permet de faire comprendre rapidement ce qu'elle enseigne.

Jocelyne utilise aussi des analogies et des métaphores pour expliquer la qualité du son lorsque les élèves travaillent l'interprétation d'une pièce musicale. Par exemple, lorsque les élèves de 11^e année sont en train d'apprendre une pièce dans le style africain, Jocelyne leur pose la question suivante : *« Pourquoi est-ce plus un millefeuille qu'un cheesecake ? »* Elle engage le dialogue avec ses élèves en tenant compte de leurs différentes réponses et en profite pour parler du style musical à l'étude en faisant valoir la manière dont chaque partie s'ajoute à l'autre comme des rangées de pâtes, de fruits et de crème fouettée dans un millefeuille. De

façon similaire, elle explique aux élèves de 9^e année la manière d'interpréter un staccato et leur propose la métaphore suivante en leur demandant : « *Est-ce que je peux avoir les staccatos plus pétillants comme du 7Up et moins comme du tapioca ?* » Elle formule ses exigences lors d'une répétition avec les élèves de 12^e année en leur disant : « *Pouvez-vous jouer chocolat plein plutôt que chocolat vide ? Du chocolat de Pâques vide, c'est rarement du chocolat de qualité.* » À une autre occasion, alors que les élèves de 9^e année apprennent une pièce dans un style *western*, l'enseignante fait référence à des films de ce genre pour donner aux élèves une idée de l'atmosphère de la pièce. Elle donne quelques précisions aux percussionnistes en leur expliquant que : « *Ce sont des cowboys. Ils ne pèsent pas 250 livres ! C'est John Wayne lorsqu'il était jeune sur un beau cheval. Toi, tu représentes les pattes du cheval !* »

Jocelyne propose également une métaphore pour aider les élèves à comprendre ce qu'est le travail musical. Elle leur explique la différence entre pratiquer une pièce et l'embellir ou la perfectionner. Elle raconte aux élèves qu'apprendre une nouvelle pièce de musique c'est comme acheter une terre. Lorsqu'on achète une terre, on doit d'abord défricher le terrain, ce qui est un travail plus ardu, mais une fois cette étape terminée, on peut planter des fleurs et des fruits. C'est à partir de ce moment que le travail devient plus intéressant et on peut embellir le terrain. En musique, c'est semblable. Lorsqu'on apprend une pièce, il faut faire le défrichage en premier : apprendre les notes, travailler les rythmes.... pour ensuite arriver à la partie amusante, qui est d'ajouter les détails, les nuances, la musicalité.

De façon semblable, elle explique aux élèves que jouer des notes de musique, c'est comme épeler des phrases, lettre par lettre tandis que faire de la musique, c'est comme réciter un conte avec expression. Elle en donne même un exemple : elle récite un conte en épelant chaque lettre et amène les élèves à constater qu'ils ne comprennent rien. Elle se reprend donc en racontant l'histoire avec une voix expressive. Elle fait ainsi remarquer aux élèves que la

deuxième interprétation est beaucoup plus intéressante. De même, une pièce de musique devient beaucoup plus intéressante lorsqu'on y ajoute des nuances, des accents et de la musicalité.

Jocelyne emploie aussi des gestes et des mouvements pour faire comprendre aux élèves le style et les nuances lorsqu'ils interprètent une pièce. Elle n'hésite jamais à faire ce qu'il faut pour passer son message. Par exemple, en dirigeant un mouvement de valse avec l'harmonie senior, Jocelyne descend de son podium et se met à danser des pas de valse pour faire comprendre aux élèves la gracieuseté et le rythme de la musique. Elle leur propose d'imaginer la belle robe de la danseuse « *qui revole lorsqu'elle tourne* ». Lors de l'interprétation d'une autre pièce, de style jazzé, elle dirige plutôt selon le style que le tempo et fait des gestes et des sons pour montrer les accents : « *Doo-Dah...C'est vraiment ça...Doo-Dah !* »

Dans sa pratique, Jocelyne emploie ainsi une variété de stratégies d'enseignement pour tenter de rejoindre chaque élève. Elle est consciente du fait que chacun apprend différemment. C'est pourquoi elle varie le plus possible ses façons d'enseigner pour s'assurer que chaque élève explore et trouve une manière qui lui convient.

L'histoire de la musique

Jocelyne inclut aussi des éléments d'histoire de la musique dans son enseignement. De façon générale, elle se concentre sur quelques périodes en particulier pour chacun des niveaux. Par exemple, en 9^e année, les périodes à l'étude sont le Moyen-âge et la Renaissance. Les manuels dans lesquels elle puise son répertoire à ce niveau comprennent plusieurs pièces de ces périodes. Elle peut donc enseigner des notions historiques aux élèves tout en leur faisant prendre conscience des principales formes musicales en vigueur et de la sonorité de celles-ci. De leur côté, les élèves de 10^e année font l'étude du Baroque, les élèves de 11^e

année font l'étude du Classique et du Romantisme tandis que ceux de 12^e année approfondissent le Romantisme et la musique du XX^e siècle, entre autres en ce qui a trait au répertoire classique contemporain européen et canadien. Le fait de cibler des périodes spécifiques ne signifie pas que le répertoire en est exclusivement tiré. Selon les besoins d'apprentissage, Jocelyne choisit aussi d'autres pièces. Cependant, lorsqu'elle aborde l'histoire de la musique, elle tient à ce que ses élèves associent une sonorité à l'époque étudiée.

Lorsque les élèves commencent une nouvelle pièce, Jocelyne prend le temps de leur parler du contexte de la pièce, du compositeur, de la période historique et du style. Comme elle le mentionne en entrevue : « *Si on ne leur parle pas du contexte, c'est juste un autre numéro.* » Les manuels utilisés comprennent un ensemble de pièces et incluent une section sur l'histoire de la musique. En ce sens, ils sont bien construits. Jocelyne peut donc ainsi aborder chacune des époques avec des exemples musicaux. Par exemple, j'ai pu observer des élèves de 9^e année chanter un court chant grégorien et jouer un petit organum, ce qui leur a permis de discuter des intervalles utilisés dans la composition de ces pièces du Moyen-âge et prendre conscience de leur sonorité.

Jocelyne encourage aussi les élèves à écouter les pièces qu'ils apprennent de même que d'autres pièces de différentes périodes historiques pour en venir à différencier le style associé à chacune des périodes. Par exemple, lorsque les élèves de 9^e année commencent à apprendre une version du quatrième mouvement de la suite de *Peer Gynt* de Grieg, Jocelyne leur fait d'abord entendre le premier mouvement de la pièce pour leur donner une idée de l'atmosphère qui s'en dégage. Avant de passer à son interprétation, elle leur fait la suggestion suivante : « *Au début de la pièce, c'est le matin, puis à la fin, vous me direz s'il fait beau.* » Après l'écoute, l'enseignante en profite pour discuter du contexte de la pièce. Elle parle du style de musique et du compositeur en leur disant : « *C'est de la musique nationaliste. Le*

compositeur venait de Finlande. Il essaie de montrer la température de ce pays dans ce mouvement. » Par la suite, elle les encourage à écouter les pièces qu'ils jouent en classe et, à cet effet, elle leur mentionne un site Web sur lequel ils peuvent retrouver une diversité d'extraits musicaux.

Consciente de son apport et des limites de celui-ci, Jocelyne admet qu'elle cherche à améliorer son enseignement de l'histoire de la musique. Il ne lui semble pas facile de présenter un contenu qui donne en même temps une vision générale de chaque période et qui permet d'en saisir la particularité. Elle poursuit donc sa réflexion afin d'améliorer ses présentations de contenus historiques tout en admettant que le temps d'enseignement alloué est restreint et constitue une contrainte, surtout si elle considère que les élèves doivent jouer de leur instrument tous les jours.

Par ailleurs, elle constate que les diverses expériences de jeu de ses élèves et leur participation à des concerts et festivals contribuent à ce qu'ils puissent différencier des styles de musique. Comme elle l'exprime elle-même : *« Je suis convaincue que les élèves plus avancés réussiraient un test d'écoute où ils auraient à identifier des pièces des périodes Baroque, Classique, Romantique ou du XXe siècle, car ils ont été exposés aux différences du son de ces périodes. »* Jocelyne considère donc que cette formation participe à leur apprentissage auditif. Elle adopte aussi une approche réflexive au sujet de son enseignement lorsqu'elle se questionne sur ses pratiques (Shön,1994). Elle réfléchit aux stratégies utilisées en classe, aux différentes réactions des élèves, à leurs questions et aux manières dont ils intègrent le contenu enseigné tout en cherchant à améliorer la présentation de notions historiques et à diversifier ses approches pour favoriser l'apprentissage de chacun de ses élèves. Elle désire leur donner une formation générale en histoire tout en insistant sur les particularités de chaque époque.

L'interprétation

Jocelyne se concentre particulièrement sur l'exécution instrumentale dans son programme spécialisé de musique. La majeure partie d'un cours est donc consacrée à l'instrument. Jocelyne considère qu'il est essentiel que les élèves jouent de leur instrument tous les jours, d'une part, pour maintenir les acquis et la forme physique requise, d'autre part, pour en arriver à améliorer leur jeu. Elle souhaiterait également que les élèves pratiquent à la maison au moins trente minutes par jour, cinq jours semaine. Pour en témoigner, les élèves ont à remplir une fiche de pratique et à la faire signer par un parent (Annexe 5).

Dans cette section, pour rendre compte des pratiques de Jocelyne en ce qui a trait à l'interprétation de pièces musicales, je vais tout d'abord parler de l'importance qu'elle accorde à la routine en salle de classe. Puis, je vais faire part de ses critères de sélection du répertoire, des stratégies qu'elle utilise pour travailler la qualité du son, la précision du rythme et la respiration avant de décrire la manière dont elle inclut le chant à l'apprentissage des instruments à vent.

La routine

Dans la partie du cours réservé à l'instrument, Jocelyne établit généralement une routine. Elle exige tout d'abord d'accorder les instruments. Pour ce faire, elle emploie divers exercices d'intonation, dépendant du niveau des élèves ou de la situation. Avec les élèves de 9^e année, elle utilise surtout ce qu'elle appelle la « *ronde des si bémol* ». Pour commencer, tous les élèves jouent la gamme de si bémol concert à l'unisson, suivi de quatre blanches sur la tonique. Ensuite, Jocelyne joue un si bémol au clavier ou avec un accordeur électronique et les élèves reprennent chacun leur tour la note de si bémol concert et s'ajustent s'il y a lieu. Tout en faisant cet exercice, Jocelyne demande aux élèves qui ne jouent pas d'écouter et

d'évaluer la justesse du son. Jocelyne répète habituellement la ronde une ou deux autres fois pour permettre aux élèves de développer leur écoute et de bien ajuster leur son.

Avec les élèves des 11^e et 12^e années, il lui arrive parfois de faire « *la ronde des si bémol* », mais habituellement, elle procède autrement : soit qu'elle joue le si bémol concert au clavier ou à l'aide d'un accordeur, soit qu'elle demande au tubiste ou à l'hautboïste (en 12^e année) de donner la note et les autres musiciens accordent leur instrument au son donné. Peu importe la façon choisie pour s'accorder ou le niveau des élèves, Jocelyne répète régulièrement la phrase suivante : « *On l'écoute, on la chante, on la joue et on décide* », c'est-à-dire que l'élève écoute la note jouée, la chante d'abord, la joue à l'instrument et décide s'il est bien accordé.

Une fois les instruments accordés, Jocelyne procède à des exercices de réchauffement qui comprennent des gammes, des accords ou des études tirées des manuels dont elle se sert pour enseigner. L'objectif des exercices techniques réalisés à l'instrument est de permettre aux élèves de développer leur écoute, leur dextérité, leur respiration, leur sens de rythme ou d'autres éléments qui demandent une pratique attentionnée. Jocelyne choisit souvent les exercices techniques en lien avec le répertoire à l'étude. Par exemple, si elle remarque que les élèves démontrent certaines difficultés à l'exécution de passages particuliers dans les pièces de leur répertoire, elle cible des exercices qui leur permettent de travailler ces difficultés et leur donnent la possibilité de s'améliorer.

Une fois les exercices techniques exécutés, les élèves passent à l'interprétation de pièces extraites de manuels ou d'ailleurs. Certaines pièces servent plutôt à l'étude de divers aspects de la musique, comme les nuances, l'expression ou la technique alors que d'autres sont choisies précisément pour être présentées en concert ou à l'occasion du *Musicfest*. Jocelyne se réfère davantage aux manuels avec les élèves de 9^e année qu'avec ceux des 11^e et 12^e années, car ceux de 9^e année en sont à apprendre la base de la musique et à se familiariser

avec leur instrument tandis que les autres ont déjà acquis ces rudiments. Jocelyne considère que les manuels qu'elle utilise sont très bien construits, qu'ils proposent un répertoire accessible à ses élèves et leur permettent de s'améliorer graduellement.

Lorsqu'elle travaille une pièce avec les élèves, Jocelyne identifie les sections qui peuvent causer des difficultés et elle s'attarde à ces sections en premier. Elle arrête régulièrement au cours d'une exécution pour apporter des précisions ou corriger certains passages. Par la suite, les élèves sont à même de jouer la pièce du début à la fin.

Le fait d'adopter une telle routine assure une constance dans le cours de musique. Les élèves savent généralement à quoi s'attendre et peuvent se préparer en conséquence. Jocelyne considère que la routine est importante pour les élèves et lui permet d'adopter une suite logique dans les activités, tenant compte du temps de soixante-quinze minutes alloué pour un cours.

La sélection du répertoire

Lorsqu'elle sélectionne le répertoire, Jocelyne tient compte premièrement de l'intérêt que les pièces musicales peuvent susciter et deuxièmement des difficultés qu'elles comportent. Pour vérifier ses choix, elle analyse la composition de chaque pièce, telles que la hauteur des notes ou la difficulté d'exécution des rythmes. Dans le contexte des cours, elle essaie aussi de faire la sélection en relation avec son enseignement de l'histoire de la musique. Dans la sélection du répertoire, elle doit cependant tenir compte de l'accessibilité des partitions et des budgets disponibles pour se les procurer.

En ce qui a trait au répertoire des ensembles, les pièces sont surtout choisies en lien avec les événements spéciaux, comme la cérémonie du *Jour du souvenir*, le concert de Noël et le *Musicfest*. Elle évalue également la période propice de l'année pour faire l'apprentissage des différentes pièces qu'elle sélectionne. Par exemple, comme elle mentionne en entrevue :

Au mois de septembre, j'essaie de choisir une pièce pour le Jour du souvenir, puis j'essaie de choisir des pièces qui leur permettront de grandir et qui seront présentées au Musicfest régional au mois de février. Les pièces de Noël, je les commence plus tard. Je les commence au bon moment pour qu'ils puissent les apprendre et qu'elles soient bien jouées le temps venu de les présenter. En général, je choisis aussi des pièces de Noël plus faciles pour ne pas y consacrer trop de temps. Mon objectif en choisissant des pièces, en plus de l'intérêt, c'est qu'ils apprennent quelque chose. Les pièces de Noël, il me semble qu'elles sont plus éphémères puisqu'on ne les joue qu'au concert de Noël. Notre objectif, c'est surtout le Musicfest.

Dans le choix du répertoire, Jocelyne établit donc une sélection qui prend en considération le potentiel de jeu des élèves, le contenu historique à l'étude et les différents événements de l'année auxquels participent ses élèves. Elle choisit des pièces qui permettent à la fois aux élèves d'apprendre et de se développer en tant que musiciens. Comme la plupart des élèves qui font partie des ensembles sont aussi inscrits au cours de musique, elle amorce souvent l'apprentissage des pièces de festivals dans les cours. Les manuels qu'elle utilise lui servent également à choisir de courtes pièces et de travailler des éléments particuliers comme le rythme ou les nuances et qui donnent l'occasion aux élèves de s'améliorer.

Comme j'en ai fait part dans le chapitre portant sur la méthodologie, lors de mes observations, j'ai mis en pratique le principe de phénoménologie « que Husserl appelle « l'épochè » ou acte de suspension du jugement fondé sur des connaissances acquises » (Paillé & Muccihielli, 2008, p. 30). J'ai donc adopté une posture d'accueil vis-à-vis de ce qui se passait en classe et je me suis centrée essentiellement sur les pratiques de Jocelyne, sur les gestes pédagogiques posés et non sur ceux qui ne l'étaient pas. Jocelyne réalise que le répertoire de musique classique qu'elle aborde représente peu la musique populaire franco-ontarienne. Il faudrait donc, à mon avis, d'autres études menées dans plus d'une école auprès de plusieurs enseignants pour traiter de la question spécifique du répertoire, entre autres, celle de la musique populaire franco-ontarienne.

La qualité du son

Jocelyne accorde beaucoup d'importance à la qualité du son. Elle aime la précision et est très exigeante quant à l'interprétation de nuances et de l'expression musicale. Comme elle le dit elle-même en entrevue : « ...le *marcato*, le *tenuto*...il faut qu'ils connaissent la différence. »

Elle veut développer ce souci du détail chez ses élèves en leur rappelant constamment de bien écouter. Par exemple, à un moment donné, elle arrête les élèves de 11^e année à mi-chemin de l'interprétation d'une pièce et leur demande : « *Est-ce que votre son est beau? Vous ne faites pas beaucoup d'erreurs de notes, mais écoutez votre son....* » De façon similaire, elle dit aux élèves de 9^e année à la fin d'une pièce : « *Si vous jouiez ceci et qu'on me demandait de faire une dictée de nuances, ce serait facile parce que j'aurais juste à écrire : Forte.* » Pour les amener à prendre conscience de leur interprétation, elle leur demande ainsi fréquemment d'écouter et de réfléchir à la manière dont le son est entendu.

Elle emploie différentes stratégies pour expliquer aux élèves l'importance des nuances et des accents selon le style des pièces jouées. Elle le démontre avec sa flûte, elle fait le son désiré avec sa bouche ou le démontre avec des gestes. Elle demande aussi aux élèves de pratiquer un accent avec la bouche ou de faire des gestes avant de l'exécuter à l'instrument. Par exemple, pour montrer la manière d'interpréter les accents dans une pièce, elle écarte les bras et dit aux élèves que c'est comme un ballon de football qui se gonfle. Elle ajoute ensuite le souffle avec la bouche en faisant de nouveau le mouvement : « *tff...tff...TFF...tff...* » et leur demande de le faire avec elle. Le fait d'inclure des gestes et des sons produits physiquement donne la chance aux élèves d'intégrer des consignes relatives à l'expression de nuances.

Jocelyne écoute très attentivement lorsque les élèves jouent et elle exige la plus grande précision possible dans le son produit. Dans un cours de 12^e année, elle demande aux élèves de jouer un accord pour s'entendre les uns les autres et accorder leur instrument. Elle

demande d'abord à un premier groupe d'élèves de jouer la tonique, puis à un deuxième groupe d'y superposer la quinte et finalement à un troisième groupe de compléter l'accord par l'ajout de la tierce. Lorsqu'ils jouent tous ensemble, elle leur dit : « *Lorsque j'entends une quinte vraiment bien accordée, je l'entends vraiment fort dans mes oreilles. C'est comme si ça passe tout droit. Avec la tierce, il faut expérimenter...* » L'écoute est l'un des éléments que Jocelyne considère comme important en éducation musicale et c'est pourquoi elle essaie d'inciter ses élèves à être le plus attentif possible à la qualité du son qu'ils jouent. Elle contribue ainsi à la formation auditive des élèves en faisant constamment appel à leur capacité d'audition lorsqu'ils accordent les instruments ou interprètent des pièces.

La précision du rythme

Jocelyne travaille aussi la précision du rythme. Lorsqu'elle identifie un passage rythmique problématique dans une pièce, elle demande aux élèves de le répéter plusieurs fois pour que les doigts en viennent à l'exécuter de façon automatique. De la même manière qu'avec les nuances, elle propose souvent aux élèves de dicter un rythme difficile avant de le jouer à l'instrument. À un moment donné, les élèves de 9^e année avaient de la difficulté à exécuter une syncope alors Jocelyne leur a suggéré de répéter le rythme à haute voix : « *Synco-oh-pa blan-che....Synco-oh-pa blan-che...* ». Jocelyne rappelle régulièrement aux élèves de chanter les rythmes dans leur tête en jouant. Selon elle, les silences sont tout aussi importants que les sons. Comme elle le dit : « *Les silences, ce n'est pas rien. Ça existe en dedans de vous.* » Elle met en valeur le fait que la musique est essentiellement constituée de sons et de silences, les uns donnant aux autres un espace de vie qui perdure, au-delà de l'exécution d'une pièce. C'est ainsi que des airs restent en tête et nous touchent en tant qu'être humain.

Selon Jocelyne, c'est le rythme qui donne la structure d'une pièce. Alors qu'elle fait un exercice de lecture à vue avec les élèves de 9^e année, elle leur dit : *« Trompez-vous de notes, mais ne vous trompez pas de rythme. Si les musiciens perdent le sens du rythme, la musique risque de s'écrouler, mais lorsque le rythme est maintenu, même si certaines notes ne sont pas exactes, la pièce garde sa forme. »*

La respiration

Selon Jocelyne, l'élément le plus important pour un instrumentiste à vent est la respiration. La qualité de la respiration est directement liée à la qualité du son. Pour tenter de faire comprendre aux élèves l'importance de la respiration, elle écrit ce message au tableau :

*Avec une bonne grosse respiration, on est prêt pour jouer :
avec un beau son, long, court, vite, lent, léger, doux, fort, accordé, accentué, avec
crescendo, staccato, tenuto, marcato, haut grave, contrôlé
Avec une mauvaise respiration, on est prêt à :
avoir peur des erreurs.*

Lisant ce message aux élèves, Jocelyne en profite pour discuter avec eux de la manière dont une bonne respiration prépare le musicien à jouer selon n'importe quelle intensité, n'importe quelle nuance et à faire n'importe quel accent. En d'autres mots, selon elle, une bonne respiration au début d'une pièce engendre la confiance du musicien. Si le musicien prend une moins bonne respiration au départ, il est moins prêt à jouer et risque de se sentir réticent. C'est en ce sens que Jocelyne favorise la qualité de la respiration, surtout au début d'une pièce. Elle fait donc des exercices de respiration avec les élèves pour leur montrer et les inciter à bien respirer. Un jour, faisant référence au trompettiste invité qui avait donné un atelier aux élèves, elle dit : *« Comme notre invité l'a dit, ce n'est pas ce qu'il est capable de jouer qui est important, c'est ce qu'il est capable de décider de ne pas jouer pour pouvoir respirer. »*

Dans les cours et dans les répétitions d'ensembles, avant de commencer à jouer une pièce, elle répète la phrase suivante : « *On se vide, on respire, on joue.* » Elle rappelle également aux élèves qu'il ne faut pas laisser sortir tout l'air en disant : « *En musique, on va rarement jusqu'au bout de notre souffle. N'allez pas au bout de votre souffle à moins que ce soit une fin de phrase... Jouer, c'est libérer de l'air... Il faut jouer relaxé. Il faut que ça sonne facile.* » Pour leur faire comprendre ce phénomène, elle leur explique que c'est un peu comme une voiture. Si on pèse trop fort sur l'accélérateur, le moteur s'emballe. Il faut peser juste assez pour que la voiture avance doucement.

Même s'il ne s'agit que d'un bref rappel, la respiration est un élément qui fait partie des cours de Jocelyne. En entrevue, elle souligne le fait qu'elle ne saurait trop insister pour que ses élèves comprennent et intègrent que leur respiration est la base de leur jeu, de la qualité de leur son et des possibilités de nuancer avec justesse leur interprétation.

Le chant

Jocelyne considère que la pratique du chant fait partie de la formation de tout musicien. Comme il a été mentionné précédemment, lorsque les élèves accordent leurs instruments, elle leur demande de chanter leur note avant de la jouer. Elle propose aussi aux élèves de chanter le début d'une pièce doucement ou dans leur tête avant de commencer à jouer. Pour ce faire, elle leur dit : « *Avant de jouer chaque pièce, il faut se la mettre dans les oreilles.* » Le fait de chanter une note ou un passage avant de jouer permet au musicien de ressentir la musique intérieurement avant de l'exécuter avec un instrument, qui est une extension du corps. Pour les mêmes raisons, elle suggère souvent aux élèves de chanter dans leur tête en jouant. Elle leur dit : « *Pourquoi pensez-vous que ça sonne mieux après que vous l'avez chanté? Parce que vous le chantez dans votre tête en même temps. Ça fait une grande différence. Chanter dans votre tête change tout.* »

Dans le but de renforcer la pratique du chant, Jocelyne suggère même à tous les élèves du programme spécialisé en musique de préparer quelques chants de chorales et de les présenter au concert de Noël. Les élèves des niveaux plus avancés sont ravis de ce défi alors que les plus jeunes sont plus hésitants. Au cours des quelques semaines précédents le concert, Jocelyne réserve une partie du cours de musique à enseigner certaines techniques de chant, à faire des réchauffements vocaux et des vocalises et à pratiquer les pièces qui seront présentées. Au premier cours, elle leur explique le fonctionnement de la voix, des cordes vocales, du diaphragme et de l'acoustique sonore. Pour leur permettre de mieux comprendre, elle compare le fonctionnement de la voix à celui d'une guitare acoustique, où le pincement ou le frottement des cordes émet une vibration qui se fait entendre grâce à la caisse de résonance. Elle fait également quelques exercices avec les élèves pour identifier leur étendue vocale et leur type de voix. L'enseignement du chant lui permet de faire valoir de nouveau l'importance de la respiration dans un contexte différent d'exécution musicale.

Graduellement, la plupart des élèves prennent goût à la pratique du chant, mais les élèves de 12^e année qui le pratiquent depuis des années sont les plus enthousiastes. Lorsque Jocelyne leur propose de passer à autre chose après avoir pratiqué leurs chants, les élèves se montrent réticents et veulent continuer à chanter. À la fin d'un cours, voyant leurs réactions, Jocelyne invite donc les élèves à chanter dans les escaliers où le son résonne beaucoup plus que dans la salle de classe. Ils sont tous ravis de faire cette expérience. Lors d'un autre cours, elle leur demande s'ils veulent aller chanter au secrétariat. Les élèves acceptent d'emblée. Ils se rendent donc ensemble au secrétariat et, en constatant que des membres du ministère de l'Éducation de l'Ontario y sont présents, ils se sentent un peu nerveux, mais excités et fiers de chanter dans cet environnement.

Même si son programme de musique est surtout axé sur l'interprétation instrumentale, Jocelyne constate que le chant et l'usage de la voix font partie de la formation du musicien.

Cela fait partie également de la formation auditive. Comme elle l'exprime aux élèves : « *Un bon musicien est un chanteur avant tout.* »

L'improvisation

À quelques reprises lors de mes observations, Jocelyne propose des exercices d'improvisation avec les élèves des 11^e et de 12^e années. Par exemple, les élèves de 12^e année avaient appris à jouer une gamme de *Blues* alors l'enseignante décide de leur lancer le défi d'improviser un solo sur une note pendant que les autres musiciens accompagnent avec la gamme de *Blues*. Au début, les élèves hésitent et aucun n'ose s'aventurer, mais finalement un des cornistes accepte le défi et décide d'essayer. Avant qu'il commence, l'enseignante l'aide à se préparer et lui demande : « *Quel va être ton outil d'expression si tu as juste une note? C'est ça, le rythme.* » Par la suite, d'autres élèves veulent en faire autant. Jocelyne décide alors de leur proposer un autre défi : improviser un solo avec deux notes - la tonique et la tierce. Encore une fois, quelques élèves relèvent le défi. L'exercice se poursuit ainsi pendant plusieurs minutes et les élèves, qui paraissaient anxieux au départ, semblent avoir beaucoup apprécié l'activité.

Jocelyne reprend l'exercice avec les élèves de l'ensemble jazz lors de leur répétition. Encore une fois, les élèves sont surtout réticents au début. Pour les encourager, Jocelyne leur rappelle les paroles d'un saxophoniste invité qui avait dit que l'improvisation peut devenir automatique. Elle leur avoue qu'elle-même n'avait jamais improvisé avant l'année précédente, puis elle leur dit : « *On ne doit pas avoir peur de se faire juger, avoir peur de ce que les autres vont penser.* » Lors de ces exercices, Jocelyne improvise elle-même à son tour un solo pendant que les élèves l'accompagnent. Cela amuse beaucoup les élèves et les rassure en même temps.

Ces activités d'improvisation, qui favorisent la créativité des élèves, ne constituent cependant pas l'essentiel de l'enseignement de Jocelyne qui affirme et admet qu'en musique elle ne peut tout enseigner, qu'elle doit faire des choix et qu'elle choisit de privilégier l'interprétation.

Cette enseignante reconnaît que l'enseignement de la musique au secondaire pose des défis lorsqu'il s'agit d'amalgamer interprétation et mise en œuvre du processus de création dans un programme de formation s'adressant à de jeunes musiciens. Comme il a été discuté dans le chapitre de la problématique, cette question préoccupe grandement les enseignants de musique et les chercheurs en éducation musicale. Hallam et Prince (2003) constatent en ce sens que l'un des dilemmes de l'éducation de la musique est la place accordée à l'interprétation et à la technique musicale versus la création. Ils discutent de cette problématique de la façon suivante en faisant part de leur avis à ce sujet:

The teaching of technical skills has, on occasion, been derided as detracting from the development of creativity in music. However, research exploring the development of creativity has established that high levels of expertise in the field in question are pre-requisite for high levels of creativity (Sternberg, 1988). In music, this implies the development of technical skills. To compose, improvise, interpret and communicate the meaning of music requires considerable technique. Those who fail to understand this not only downplay fundamental aspects of the development of musical skills but may misinterpret the content and process of music lessons. Lack of understanding of these fundamentals can lead non-musicians to view instrumental music lessons as lacking appropriate opportunities for the acquisition of creative skills, when in fact the lessons may be developing the essential pre-requisites to them. (p.18)

La pratique de Jocelyne, qui vise à développer la performance de jeunes musiciens, rejoint le questionnement soulevé par ces chercheurs. Dans son enseignement, il est clair que Jocelyne choisit consciemment l'interprétation instrumentale. Ce qui importe pour elle, c'est que tout en acquérant ces connaissances et compétences, les élèves prennent plaisir à faire de la musique et que cette affiliation à la musique puisse leur rester tout au long de leur vie. Le fait que la présente étude se centre sur les pratiques d'une enseignante en particulier ne signifie pas que cette option est celle que retiennent tous les enseignants qui oeuvrent dans les écoles

de langue française de l'Ontario. Il serait d'ailleurs intéressant que des études ultérieures permettent d'en connaître plus à ce sujet.

La venue d'invités et la participation à des cours de perfectionnement aux festivals

À quelques reprises au cours d'une année scolaire, Jocelyne invite des musiciens professionnels à venir donner des ateliers de formation aux élèves. Par exemple, quatre invités sont venus dans la classe lors de ma période d'observation dont trois que j'ai pu observer : un trompettiste, un saxophoniste, un tromboniste et un compositeur. Jocelyne constate qu'en faisant venir des musiciens professionnels, les élèves ont l'occasion d'apprendre d'autres stratégies ou d'explorer d'une façon différente celles qu'elle leur propose déjà. Comme elle le dit en entrevue : *« L'invité leur a dit plein de choses que je leur avais déjà dites, mais...il était comme plus crédible. Ça donne de la valeur à ce que moi je dis. »* Jocelyne souligne aussi que la venue d'invités participe à son propre apprentissage, car elle a alors l'occasion d'être confrontée à des manières différentes de procéder et d'utiliser le vocabulaire pour aider les élèves. En discutant de la formation donnée par le compositeur invité, elle me dit :

Dans la pièce lyrique, il a demandé aux percussionnistes de faire quelque chose pour aider les saxophonistes et les trombonistes. J'ai trouvé cela intéressant de passer par l'entremise des percussionnistes situés en arrière pour avoir cet effet, au lieu que ça vienne toujours de l'enseignant ou du chef d'orchestre. C'était quelque chose auquel je n'avais pas pensé. J'apprends.

Après la venue des invités, Jocelyne rappelle constamment aux élèves ce qu'ils ont dit ou enseigné et elle adopte elle-même certaines des stratégies. Par exemple, le saxophoniste invité avait aidé les élèves-saxophonistes à trouver ce qu'il appelle leur *sweet spot*, c'est-à-dire la position de l'embouchure qui permet au son d'avoir la meilleure qualité possible. Ce concept de *sweet spot* est devenu courant par la suite dans la classe de Jocelyne.

Jocelyne constate toutefois qu'il n'est pas toujours facile d'inviter des musiciens professionnels à l'école. Il y a d'abord des frais à payer et comme les musiciens ne sont pas

toujours disponibles aux mêmes heures que les cours de musique, il faut parfois demander le concours des enseignants d'autres matières pour que les élèves puissent être excusés d'un de leurs cours pour assister aux formations. De plus, elle constate qu'au fil des années les musiciens jouant des instruments de bois sont plus difficiles à dénicher que ceux de cuivre. Elle trouve également que les bois sont tellement différents les uns des autres qu'il est presque impossible de faire un seul atelier pour offrir une formation adaptée à chacun d'eux. Il faut avoir un spécialiste pour les clarinettes, un autre pour les flûtes et un autre pour les saxophones, ce qui complique l'organisation des ateliers de formation nécessaires à offrir.

Malgré ces défis, Jocelyne croit que les ateliers de formation donnés par les musiciens professionnels sont très bénéfiques à l'apprentissage des élèves. Comme elle l'affirme en entrevue : « *Moi, j'y vais avec oreilles. Le trompettiste, lui, il y va avec son expertise et ses oreilles. Donc, les élèves l'ont vraiment écouté et je trouve que cela fait une grande différence dans leur jeu.* » Jocelyne reconnaît ainsi la complémentarité de son expertise et celle de ses invités tout en affirmant que la venue d'artistes constitue un atout à son enseignement et à l'apprentissage de ses élèves.

À part les ateliers de formation offerts à l'école par des invités, les élèves reçoivent également des cours de perfectionnement au *Musicfest*, c'est-à-dire qu'à la suite de leur performance, un des juges travaille avec l'ensemble, commente leur jeu et offre aux élèves des stratégies d'interprétation ou des techniques. Selon Jocelyne, les cours de perfectionnement sont ce qui compte le plus dans leur participation au *Musicfest*. Lors d'une entrevue, elle souligne en ces termes l'importance pour les élèves de recevoir cette formation : « *Ce qui est plaisant au Musicfest, c'est le cours pratique qui vient après la performance. L'objectif du Musicfest, c'est vraiment la promotion de la musique dans les écoles. Gagner, bien, c'est le fun, mais si on ne gagne pas, on aura appris quelque chose.* »

La venue de musiciens professionnels à l'école et les cours de perfectionnement offerts au *Musicfest* enrichissent ainsi les expériences des élèves, leur offrant un apprentissage qui diffère et qui est complémentaire à ce qui leur est offert en salle de classe. Jocelyne reconnaît la valeur de ces expériences tant pour elle que pour ses élèves et apprécie de pouvoir les intégrer aux différentes activités qui font partie du programme spécialisé en musique dans lequel elle travaille.

La synthèse des pratiques au sujet de la relation didactique

La présentation des différentes pratiques de Jocelyne concernant la relation didactique permet d'avoir une idée plus précise de ce qui se passe en salle de classe lorsqu'elle enseigne et des priorités qu'elle établit lorsqu'elle doit faire des choix qui touchent l'enseignement de l'*Objet* de la musique. Le tableau suivant en fait la synthèse.

Tableau 5 : Les pratiques de Jocelyne concernant la relation didactique**Pratiques de Jocelyne**

au sujet de la structure des cours :

Jocelyne établit une structure en deux parties : la théorie d'abord et l'exécution instrumentale ensuite.

au sujet de l'enseignement des fondements musicaux :

Jocelyne pose plusieurs questions aux élèves pour les inciter à réfléchir.

Elle offre de nombreux exemples d'un même problème pour assurer la compréhension des élèves.

Elle tient compte de l'individualité des élèves en proposant des stratégies diversifiées.

Elle utilise des analogies et des métaphores pour expliquer une idée.

au sujet de l'histoire de la musique :

Jocelyne intègre des éléments d'histoire de la musique à l'interprétation des pièces musicales.

Elle se concentre sur une ou deux périodes historiques pour chacun des niveaux.

Elle encourage les élèves à écouter les pièces qu'ils apprennent.

au sujet de l'interprétation :

Jocelyne favorise la routine.

Elle tient compte de l'intérêt, des difficultés musicales et des diverses prestations lorsqu'elle choisit le répertoire.

Elle est exigeante quant à la qualité du son et la précision du rythme.

Elle insiste sur la qualité de la respiration.

Elle intègre la pratique du chant à l'apprentissage de la musique instrumentale.

au sujet de l'improvisation :

Même si elle privilégie l'interprétation, Jocelyne propose des exercices d'improvisation aux élèves.

au sujet de la venue d'invités et des cours de perfectionnement aux festivals :

Jocelyne invite des musiciens professionnels à donner des ateliers de formation aux élèves.

Les élèves reçoivent aussi une formation à la suite de leur performance musicale lors de festivals.

Jocelyne intègre à sa pratique des éléments de la formation reçue par des musiciens professionnels invités ainsi que lorsque les élèves ont un cours de perfectionnement.

La relation d'enseignement

« Ce que l'on fait est plus grand qu'enseigner la musique »

Dans cette partie, j'examine les pratiques de Jocelyne concernant la relation d'enseignement, soit la relation qu'elle entretient avec ses élèves. Je fais premièrement valoir l'importance qu'elle accorde à l'établissement d'une profondeur dans la relation avec eux.

Deuxièmement, j'illustre la façon dont l'enseignante suscite chez ses élèves une autodiscipline dans leur pratique instrumentale. Troisièmement, je décris la manière dont Jocelyne incite une collaboration entre eux. Quatrièmement, je mets en perspective ses pratiques d'évaluation en ce qui concerne le développement de l'esprit critique de ses élèves.

Une profondeur dans la relation

Comme il a été mentionné dans le chapitre traitant des représentations, Jocelyne se représente l'enseignement comme étant plus qu'une carrière. C'est une des priorités de sa vie et elle s'engage complètement dans ce qu'elle fait. Ainsi, ses élèves ne sont pas seulement des jeunes auxquels elle doit transmettre des connaissances pendant soixante-quinze minutes par jour, durant un semestre, mais elle tient d'autant plus à développer une profondeur de relation avec eux qu'elle leur enseigne pendant plusieurs années consécutives.

Jocelyne démontre un engagement particulier envers les élèves de 12^e année puisqu'elle enseigne à ces jeunes depuis qu'ils sont en 7^e année. C'est elle qui leur a enseigné les rudiments de base de leur instrument et elle a suivi leur cheminement durant ces six années de formation. Elle les connaît plus personnellement que les élèves des autres niveaux, car ils ont passé plus de temps ensemble. Par exemple, ils ont aussi eu l'occasion de participer à plusieurs événements et ont fait de nombreux voyages, ce qui a consolidé leurs liens et le sentiment d'appartenance dans ce groupe.

Étant donné la relation significative qu'elle établit avec ses élèves, Jocelyne tient compte des préoccupations de ces derniers. Elle se soucie autant de leur réussite scolaire que de leur bien-être personnel et social. Elle discute souvent de sujets qui les touchent. Par exemple, alors que le site Internet *Facebook* devenait de plus en plus populaire, surtout chez les jeunes, Jocelyne prend le temps de discuter de ce phénomène avec les élèves de 12^e année. Elle avoue en faire partie elle-même, mais tient à leur expliquer qu'il est important de faire

attention à ce genre de site qui peut nuire à la vie privée des gens. Elle discute du fonctionnement de ce site avec eux et les mets en garde de la manière suivante : « *Faites attention à vos amis qui mettent vos photos sur Facebook. C'est un outil extraordinaire, mais faites attention. Je vous parle comme ça parce que vous êtes importants pour moi.* » Après le cours, Jocelyne m'indique qu'elle considère que parler de ce sujet avec les élèves et leur expliquer qu'elle est concernée par leur bien-être et leur sécurité font partie de son rôle.

Jocelyne ne peut faire autrement que de se sentir concernée pour ses élèves. Lorsqu'elle s'aperçoit qu'un élève vit des difficultés ou des défis quelconques, elle veut intervenir et faire ce qu'elle peut pour l'aider et l'encourager. Par exemple, alors qu'un élève vit des situations familiales difficiles et démontre des difficultés scolaires, Jocelyne lui donne l'appui nécessaire pour surmonter ces difficultés et obtenir tous ses crédits. Elle se rend disponible pour parler avec lui et elle entre en contact avec ses parents pour discuter de stratégies qui pourraient aider l'élève à réussir.

Lors d'entrevues, elle me raconte aussi quelques anecdotes où elle est intervenue pour rassurer ses élèves. Elle reconnaît qu'elle s'occupe de ses élèves comme s'ils étaient ses propres enfants. Par exemple, dans une autre situation de voyage, un saxophoniste vient la voir avant le concert et lui avoue avoir oublié sa courroie. Jocelyne prend alors la situation en main et demande à la directrice adjointe, qui les accompagnait lors du voyage, d'aller voir si elle peut en acheter une. Entre temps, Jocelyne réfléchit à une autre possibilité, elle enlève la courroie de son sac à dos et dit à l'élève de s'en servir si la directrice adjointe n'arrive pas à trouver à temps une véritable courroie de saxophone.

Comme le mentionnent Cameron et Carlisle (2004), « The development of positive personal relationships with and fostering it among students is recognized as a valued and extremely important part of the role of the teacher » (p.26). De façon similaire, Mitchell (2007) constate également que l'enseignant joue un rôle important dans la relation élève-

enseignant. Selon cette auteure, l'enseignant qui favorise la relation avec ses élèves est toujours prêt à écouter les jeunes et à leur offrir son appui. Il reconnaît également l'effet que peut avoir la vie personnelle de l'élève sur sa vie musicale et vice versa. À cet effet, la pratique de Jocelyne présente des traits communs à celle de l'enseignant que Mitchell (Ibid.) qualifie de « therapeutic music educator ». L'enseignant de musique thérapeutique agit en tant que guide, mentor et modèle en facilitant l'apprentissage de ses élèves et en assurant leur sécurité, leur confiance et leur bien-être. Un tel enseignant adopte une pratique holistique qui prend en considération tous les aspects de l'élève. Mitchell (Idem.) qualifie le rôle de l'enseignant de cette façon : « Musical growth and personal growth are inextricably linked, and the teacher's holistic awareness is essential in sparking this process into motion » (p.92). De la même manière, l'approche de Jocelyne ne concerne pas seulement l'enseignement d'une matière, mais aussi les personnes avec qui elle interagit.

Une autodiscipline dans la pratique

L'apprentissage de la musique est un phénomène qui requiert beaucoup de discipline et de concentration. Le musicien-apprenti doit accorder beaucoup de temps et d'énergie à son art s'il veut s'épanouir dans son domaine d'intérêt. Puisque Jocelyne se représente son rôle comme celui d'un guide, elle enseigne de façon à inciter une autodiscipline chez les élèves. Elle accorde beaucoup de responsabilités aux élèves, surtout en ce qui concerne leur apprentissage. Elle leur rappelle souvent que leur niveau de réussite dépend en grande partie de leur propre volonté et de leurs propres actions. Par exemple, elle dit aux élèves de 11^e année au sujet d'un travail de théorie : « *Vous avez deux choix. Si vous avez beaucoup de difficulté avec le travail, vous pouvez venir me voir ce midi et je peux vous aider. Ou vous pouvez partir et continuer à avoir de la difficulté.* » Jocelyne est toujours prête à offrir de

l'aide supplémentaire à ceux qui en ont besoin, mais le choix de venir demander et de recevoir cette aide demeure celui des élèves.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'instrument, Jocelyne emploie également une approche qui favorise l'autodiscipline des élèves. Elle vise à ce que les élèves puissent développer des stratégies et des habiletés qui leur permettront de devenir des musiciens autonomes. Les fiches de pratique que doivent remplir les élèves sont une façon de se discipliner eux-mêmes et d'établir un horaire de pratique individuelle qui leur convient.

Jocelyne est très exigeante quant à la pratique instrumentale et s'attend à ce que les élèves soient assez passionnés pour leur art et assez disciplinés pour s'investir dans leur apprentissage. Lorsqu'elle s'aperçoit que des élèves ne sont pas prêts ou n'ont pas pratiqué, elle est parfois déçue et demande aux élèves : « *Si vous aimez vraiment la musique, comment pouvez-vous accepter d'être séparés de votre instrument pendant si longtemps ?* » Jocelyne me raconte en entrevue que les adolescents sont souvent engagés dans plusieurs activités en même temps. En plus de répondre aux exigences de leurs autres cours à l'école et de l'importance qu'ils accordent à leur vie sociale, ils doivent faire une priorité de l'apprentissage de la musique, trouver le temps de pratiquer régulièrement, améliorer leur jeu instrumental et participer à diverses activités parascolaires comme des festivals et des concerts. Cet ensemble d'exigences n'est pas facile à assumer pour tous les adolescents et peut poser des défis particuliers à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou des problèmes financiers, par exemple, lorsqu'il devient essentiel d'avoir un emploi à temps partiel.

Jocelyne vise également à développer une écoute attentionnée chez les musiciens qu'elle forme. Elle leur rappelle constamment qu'ils doivent s'écouter eux-mêmes tout en écoutant les autres et qu'il est important de savoir quoi faire lorsque leur son n'est pas accordé. Pour vérifier qu'ils comprennent ce qu'elle veut dire, elle leur demande : « *Comment*

est-ce qu'on fait pour s'accorder au milieu d'une pièce ? On écoute quelqu'un d'autre. Pour s'accorder, on écoute d'abord le tuba, ensuite on écoute quelqu'un d'autre qui joue la même chose que nous. » Elle dit également aux élèves de 11^e année, à la suite d'exercices de réchauffement : *« Avec les réchauffements, je vous ai dit quoi faire et comment vous écouter. Maintenant, c'est à vous de vous écouter et de voir si vous l'avez bien fait... »* C'est en faisant de constants rappels de ce genre que Jocelyne souhaite transmettre aux élèves des habiletés et une discipline qu'ils viendront à intégrer et à pratiquer par eux-mêmes.

La présentation de concerts exige également une discipline et une concentration élevée de la part des musiciens. Jocelyne considère important d'enseigner à ses élèves un sens d'éthique et des comportements appropriés lorsqu'on joue dans un ensemble ou lorsqu'on présente en concert. Par exemple, avant la cérémonie du *Jour du souvenir*, Jocelyne rappelle aux élèves de l'harmonie qu'ils doivent porter des pantalons, des bas et des souliers noirs ainsi que leur chandail de l'harmonie. Elle leur rappelle également l'importance d'être à l'heure et bien préparé ainsi que le besoin de patience et de concentration. À une autre occasion, l'enseignante explique aux élèves de l'harmonie ce qu'ils doivent faire à la fin d'un mouvement lent : *« Vous ne bougez pas du tout à la fin d'un mouvement comme celui-là. Vous attendez que je baisse les bras. »* Jocelyne s'attend ainsi à ce que les élèves sachent se comporter comme des musiciens professionnels lors de concerts ou de spectacles donnés en public.

Une partie importante de l'enseignement de Jocelyne consiste donc à offrir des stratégies et des conseils afin de préparer les élèves à devenir des musiciens autonomes et des personnes accomplies.

Une collaboration et un esprit d'équipe

Faire partie d'un ensemble de musique requiert un engagement de la part de chaque musicien ainsi qu'une collaboration et un esprit d'équipe dans le groupe. Les élèves ont la responsabilité d'apprendre leurs parties et d'être présents et prêts pour chacune des répétitions. Jocelyne s'attend à ce que les élèves qui font partie de l'harmonie, du chœur de cuivres ou de l'ensemble jazz fassent preuve d'engagement et de discipline pour assurer le bon fonctionnement du groupe. Jocelyne trouve par contre que l'avancement et la discipline sont plus difficiles à obtenir dans le chœur de cuivres et dans l'ensemble jazz puisque ces ensembles ne profitent que d'une répétition par semaine. Jocelyne en discute ainsi avec les musiciens de l'ensemble jazz : « *C'est vraiment difficile de faire une répétition par semaine. Je ne connais personne qui fait juste une répétition par semaine.* » Jocelyne leur dit toutefois qu'elle continuera à s'investir dans cet ensemble si les élèves en font de même. « *Si tout le monde veut jouer au concert de Noël, il n'y a rien qui nous arrête.* » Elle leur dit qu'elle est prête à faire une autre répétition avant le concert, mais seulement si les élèves le veulent vraiment et s'ils sont prêts à faire ce qu'il faut pour atteindre leur objectif. Le choix est le leur.

Jouer en concerts et lors de festivals exige également un fort esprit d'équipe et un certain professionnalisme de la part des élèves. C'est pourquoi Jocelyne leur précise la façon de se comporter dans ces situations. Les élèves de Jocelyne ont souvent l'occasion de jouer devant le public alors ils en viennent à intégrer un tel comportement et à démontrer une confiance lorsqu'ils sont face au public. Lors de mon séjour avec Jocelyne et ses élèves, j'ai eu la chance d'observer quelques-unes de leurs prestations et j'étais étonnée du professionnalisme que démontraient les élèves. Par exemple, l'harmonie était responsable de la musique des quatre cérémonies qui ont eu lieu à l'école à l'occasion du *Jour du souvenir*. Lorsque j'arrive à l'école le matin des cérémonies, les élèves et Jocelyne sont déjà dans la cafétéria en train de s'organiser. Ils sont vêtus de pantalons noirs et portent leur gilet de

l'harmonie sur lequel est épinglé un coquelicot. Ils paraissent très bien mis et confiants. Jocelyne a une allure plus sérieuse, mais reste toujours calme. Elle prend le temps de faire un réchauffement avec les élèves avant le début de la première cérémonie. Elle dit aussi aux élèves : « *Notre rôle, c'est d'accompagner la cérémonie, pas de faire les vedettes.* » Durant les cérémonies, l'ensemble joue trois *chorals* ainsi que l'*Ô Canada* et une trompettiste joue le solo *La dernière sonnerie* pendant la minute de silence. La salle devient complètement silencieuse pendant les moments musicaux. À la deuxième cérémonie, ils doivent faire des changements dans l'ordre des différentes interventions des musiciens et Jocelyne en informe les élèves. Elle en profite pour leur expliquer qu'il arrive souvent de devoir faire des changements impromptus dans des situations de ce genre et discute avec les élèves de cet aspect de la vie d'un musicien. Celui-ci doit être prêt à s'adapter à toutes sortes de circonstances. Enfin, les quatre cérémonies se déroulent sans accrochage et, malgré la fatigue, les élèves maintiennent leur professionnalisme.

Le concert présenté à l'école à l'occasion de Noël a une tout autre allure que la cérémonie du *Jour du souvenir*. L'objectif de ce concert est de mettre en valeur le travail des élèves depuis le début de l'année scolaire. Avec l'aide des élèves, elle finalise les derniers préparatifs pour la soirée, comme la confection et l'impression du programme, le placement des chaises et de l'équipement dans la cafétéria où aura lieu le concert. À la fin de la journée, elle procède aussi à une répétition avec les ensembles dans la cafétéria pour leur donner un aperçu de l'atmosphère et du son dans la salle. Le concert débute à 19h00 et la salle est remplie de parents et amis. Le concert comprend des numéros de divers ensembles musicaux de l'école présentés par le chœur de cuivres, les élèves du cours de 9^e année, les élèves du cours de 10^e année, l'ensemble jazz, la chorale formée par Jocelyne, l'harmonie junior (dirigé par l'enseignant de musique au niveau intermédiaire) et l'harmonie senior. Comme l'explique

Jocelyne en entrevue : « *Le concert de Noël, c'est notre temps devant les parents. Les parents sont ceux qui nous appuient le plus et ils aiment ça.* »

L'engagement et la collaboration des enseignants, des élèves et même des parents sont importants pour le fonctionnement d'un tel concert. Certains parents accordent souvent de leur temps pour préparer une vente de pâtisserie afin d'amasser des fonds pour le programme de musique. Jocelyne admet toutefois qu'elle ne délègue pas assez de tâches à d'autres personnes lorsqu'elle organise un tel événement. Le jour du concert de Noël est une journée très occupée pour Jocelyne et les élèves. Elle passe la journée à courir ici et là pour vérifier que tout est en place et les élèves doivent maintenir leur concentration dans leurs autres cours pendant les heures de classe, retourner chez eux, puis revenir en soirée à l'école pour présenter.

Il va sans dire que cette expérience requiert la collaboration et l'engagement de tous les élèves qui y participent. Chacun a un rôle à jouer pour assurer la bonne marche de l'événement parce que le manque d'engagement de la part d'une personne pourrait se répercuter sur l'ensemble de la production. Cela ne signifie pas qu'il ne peut y avoir d'imprévus, mais que le travail d'équipe est essentiel dans la mise en œuvre d'activités comme celle-là.

Un esprit critique dans les situations d'évaluation

Jocelyne conçoit sa pratique enseignante de manière à ce que les évaluations sommatives ne soient jamais des surprises. Elle propose des évaluations théoriques seulement lorsqu'elle a l'impression que les élèves sont suffisamment prêts et elle leur explique exactement le genre de questions qui se retrouvera dans le test et leur suggère des façons de se préparer. En ce qui concerne les évaluations instrumentales, elle cible généralement un ou des exercices dans les manuels qui regroupent des éléments ou des techniques que les élèves

doivent améliorer et elle leur annonce le contenu de l'évaluation environ une semaine à l'avance.

Lors des situations d'évaluations instrumentales, Jocelyne procède de manière à ce que tous les élèves y participent, qu'ils soient en situation de jouer ou d'écouter. Ils ont à interpréter leurs pièces ou leurs exercices chacun leur tour, alors que les autres écoutent et demeurent attentifs en attendant de jouer. Après l'exécution de l'élève, Jocelyne lui demande son opinion et lui offre une rétroaction immédiate. Elle donne ses commentaires, lui fait remarquer ses forces et ce qui lui reste à améliorer. Si elle en ressent la possibilité ou le besoin, elle offre à l'élève de recommencer s'il le désire. Pendant ce temps, elle demande aux autres élèves de demeurer attentifs, car certains des commentaires qu'elle donne pourraient être aussi pertinents pour eux.

Après chaque évaluation instrumentale, Jocelyne accorde une semaine à ceux qui le désirent pour reprendre leur évaluation soit à l'heure du dîner ou à un autre temps où elle est aussi disponible. En entrevue, elle m'explique pourquoi elle procède ainsi :

Les élèves ont une semaine pour reprendre leur test s'ils ne sont pas satisfaits de leur note. Je procède ainsi parce qu'il y a des élèves qui jouent très bien, mais qui deviennent très nerveux lorsqu'ils jouent devant leurs camarades de classe. C'est aussi pour les inciter à atteindre un certain niveau. Dans une classe de musique, on avance souvent à la vitesse de la personne qui a le plus de difficulté. Ce n'est pas une photo réaliste de ce qu'est une évaluation dans les autres matières, mais moi je procède ainsi pour les inciter à continuer à la bonne vitesse. Et je prends toujours la meilleure des deux notes. C'est donc avantageux pour les élèves.

Jocelyne propose également des situations d'autoévaluation aux élèves. De façon informelle, elle demande souvent aux élèves d'évaluer leur propre travail de théorie ou de s'autoévaluer sur ce qu'ils viennent de jouer. Par exemple, à la suite d'un exercice de réchauffement, l'enseignante propose un exercice aux élèves de 9^e année : « Fermez vos yeux et donnez-vous une note en levant la main une seule fois. C, B, A-, A, A+. » De façon similaire, elle propose aux élèves de 11^e année de réfléchir à leur cheminement depuis le début de l'année scolaire. Elle leur demande de dessiner sur une feuille de papier un tableau

comportant deux colonnes. Dans la première colonne, elle leur demande d'écrire : « *Depuis septembre, ce que j'ai amélioré...* » et dans la deuxième colonne : « *À partir d'aujourd'hui, je vais améliorer...* ». Ce genre d'exercices permet aux élèves de développer un esprit critique vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur rendement.

Comme l'harmonie est un cours crédité, Jocelyne doit aussi procéder à une évaluation de cet ensemble. Une partie de l'évaluation sommative de l'harmonie comprend alors une autoévaluation (Annexe 6). Elle explique ce choix de la façon suivante :

Avec l'harmonie, c'est difficile de les évaluer parce que c'est après l'école. Si je décide d'évaluer les élèves un par un, ça me prend un minimum de trois jours, ce qui veut dire que je perds trois répétitions. Je ne peux pas faire cela alors leurs autoévaluations font partie de l'évaluation finale.

Une partie de cette autoévaluation comporte également du travail en sections d'instruments. Jocelyne remet la responsabilité aux chefs de sections de gérer une répétition avec leur section d'instruments et d'évaluer leur travail à l'aide d'une grille qu'elle prépare à cet effet (Annexe 7). Le travail en sections a lieu lors d'une répétition de l'harmonie et si nécessaire les chefs de sections sont responsables d'organiser d'autres répétitions avec leur groupe.

J'ai eu l'occasion d'observer comment se déroule le travail en sections. Les élèves se séparent en groupes, certains vont pratiquer dans les corridors, d'autres dans les salles de pratique et les percussionnistes dans la classe. Jocelyne leur accorde environ la moitié du temps de répétition pour le travail en sections. Au retour des élèves dans la classe, Jocelyne leur dit, avant de jouer une pièce : « *Je devrais être capable d'entendre le fruit de votre travail, même si vous n'avez pas pratiqué les pièces que nous allons jouer présentement.* »

En musique et dans d'autres formes d'art, la performance de l'artiste est instantanée et réalisée à un moment précis, ce qui ne représente pas nécessairement l'ensemble de ses compétences réelles. Dans d'autres matières d'apprentissage, l'élève procède en utilisant papier et crayons et en répondant en quelques heures à un examen, ce qui n'est pas le cas en

musique quant il s'agit d'interpréter une pièce en quelques minutes. De nombreux facteurs, internes ou externes, peuvent alors influencer la qualité d'interprétation de l'élève au moment où il passe son examen. C'est pour cette raison que Jocelyne permet toujours aux élèves de reprendre leur évaluation s'ils ne sont pas satisfaits de leur performance instrumentale. Elle implique également les élèves dans leurs évaluations, en leur demandant de partager leurs commentaires et en leur proposant des exercices d'autoévaluation. De cette façon, les élèves ont la possibilité de réfléchir à leurs apprentissages et de développer un esprit critique vis-à-vis de leur propre rendement en classe et lorsqu'ils jouent dans des ensembles.

La synthèse des pratiques concernant la relation d'enseignement

La présentation des différentes pratiques de Jocelyne concernant la relation d'enseignement permet de voir la manière dont elle interagit avec ses élèves et suscite chez eux une autodiscipline, un esprit d'équipe et un esprit critique lors de situations d'évaluation. Le tableau suivant en fait la synthèse.

Tableau 6 : Les pratiques de Jocelyne concernant la relation d'enseignement**Pratiques de Jocelyne**

au sujet de la profondeur dans la relation :

Jocelyne établit une relation significative avec ses élèves.

Elle tient compte des préoccupations des élèves.

Elle intervient lorsque les élèves vivent des difficultés.

au sujet de l'autodiscipline dans la pratique de l'instrument :

Jocelyne accorde des responsabilités aux élèves.

Elle exige que les élèves pratiquent leur instrument à la maison.

Elle vise une écoute attentionnée chez les musiciens qu'elle forme.

Elle enseigne le sens d'éthique et les comportements appropriés pour jouer en public.

au sujet de la collaboration et de l'esprit d'équipe :

Jocelyne requiert la participation de tous les élèves.

Elle suscite un engagement de leur part.

au sujet de l'esprit critique dans les situations d'évaluation :

Jocelyne propose des évaluations sommatives sans surprises.

Elle offre des rétroactions immédiates à l'élève après sa performance.

Elle implique l'élève dans son évaluation et lui demande son opinion.

Elle offre à l'élève de reprendre son évaluation instrumentale s'il le désire.

Elle propose des situations d'autoévaluation.

Conclusion

La première partie de ce chapitre permet de constater que la salle de classe où Jocelyne enseigne est un lieu inspirant, empreint de musique. Ce lieu sert aussi aux pratiques et aux répétitions d'ensembles ainsi qu'à l'apprentissage du langage musical. Enfin, la classe de musique est aussi un lieu d'échanges où se partagent de nombreuses discussions et où l'enseignante et les élèves viennent à se connaître les uns les autres.

La deuxième partie du chapitre fait état des pratiques de Jocelyne en ce qui a trait à la relation didactique. Différentes situations y illustrent la façon dont elle structure ses cours de musique pour laisser une place de choix à l'apprentissage de fondements musicaux. Parmi les pratiques décrites se retrouvent le questionnement, l'utilisation d'exemples pertinents et de stratégies variées adaptées aux élèves ainsi que l'utilisation d'analogies et de métaphores. Jocelyne relie l'histoire de la musique au répertoire qu'elle enseigne. Pour elle, la musique est

beaucoup plus que le fait de jouer des notes, car elle considère que la qualité de l'interprétation est ce qui peut faire en sorte que la musique nous rejoigne au plus profond de notre être. Elle enseigne également des techniques de chant aux élèves et leur propose des occasions de chanter en groupe. La respiration est donc l'un des éléments de base de son enseignement parce qu'elle est liée à la qualité du son.

Dans la troisième partie du chapitre, j'examine les pratiques de Jocelyne en ce qui a trait à la relation d'enseignement. Je discute d'abord de la profondeur dans la relation entre l'enseignante et les élèves et de la façon dont Jocelyne se préoccupe autant de la réussite scolaire que du bien-être personnel et social de chacun d'eux. Dans sa pratique, Jocelyne enseigne aussi de façon à inciter une autodiscipline chez les élèves en leur accordant diverses responsabilités et en les impliquant dans leur apprentissage. Elle suscite l'engagement et la collaboration de chacun afin de favoriser un sentiment d'appartenance au groupe. Jocelyne incite aussi à développer l'esprit critique lors de situations d'évaluation. Sa façon d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation et de leur proposer des situations où ils s'autoévaluent permet à ces derniers de réfléchir à leur parcours respectif et au niveau de rendement de leur apprentissage.

CHAPITRE 6

**Les pratiques de Jocelyne qui contribuent à la motivation des élèves
et les défis motivationnels de la composante *Milieu***

Ce chapitre vise à présenter et discuter des résultats relatifs à la troisième question de recherche portant sur les pratiques de Jocelyne qui contribuent à la motivation des élèves, c'est-à-dire qui sont susceptibles de susciter, d'engager, de soutenir et de maintenir la motivation des élèves à apprendre la musique instrumentale, et les défis motivationnels de la composante *Milieu* (Legendre, 1983). Cette question permet d'approfondir les deux questions relatives aux représentations et aux pratiques des deux chapitres précédents en tenant compte de l'ensemble des données recueillies, c'est-à-dire des entrevues réalisées auprès de l'enseignante et de ses élèves, des observations effectuées en salle de classe, du journal de bord et de documents pédagogiques élaborés par l'enseignante.

La présentation et la discussion des résultats de ce sixième chapitre comprennent quatre parties. Dans une première partie, je mets en évidence les pratiques de Jocelyne relatives à la motivation extrinsèque. Dans une deuxième partie, je fais ressortir celles qui sont relatives à la motivation intrinsèque. Dans une troisième partie, je décris des pratiques susceptibles de faire vivre des expériences optimales tandis que dans une quatrième partie, je situe les défis motivationnels de ces pratiques selon la composante *Milieu* du modèle de Legendre (1983). Comme dans les deux chapitres précédents, la parole de Jocelyne est transcrite en italique. Ce sera aussi le cas des extraits de synthèse des entrevues réalisées auprès des élèves.

Les pratiques de Jocelyne relatives à la motivation extrinsèque

Les chercheurs sont souvent d'avis que des éléments de motivation extrinsèque nuisent à la motivation intrinsèque de l'élève (Amabile, 1979, 1982; Deci et.al., 1981 ; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981 ; Reeve & Deci, 1996) même si apprendre un nouveau concept et réaliser une nouvelle activité nécessitent généralement beaucoup d'effort, de détermination, de patience, de confiance, d'appui et d'encouragement. Par contre, les observations que j'ai

réalisées dans cette classe et le souvenir de ma propre expérience d'apprentissage musical m'ont permis de me rendre compte à quel point la motivation extrinsèque est nécessaire pour persévérer dans l'apprentissage du jeu instrumental. Dans mon cas, comme il en a été question dans l'introduction, je reconnais que l'encouragement de mes parents, leur persévérance dans la recherche d'un piano acoustique, les pratiques d'enseignement de ma deuxième enseignante de piano et ma propre détermination ont contribué grandement à m'inciter à poursuivre mon apprentissage du piano.

Comme le mentionne aussi Jocelyne lors d'une entrevue, apprendre à jouer un instrument de musique n'est pas une tâche facile. Il s'agit d'un processus à long terme.

Le temps est un facteur parce que ça prend tellement de temps à apprendre quelque chose. C'est une pente d'apprentissage très longue.

D'une part, avant d'en arriver à interpréter une pièce musicale, l'élève doit se familiariser à l'instrument et en avoir une certaine maîtrise. D'autre part, le jeu instrumental vécu en groupe exige une cohérence qui ne peut être atteinte instantanément. Pour témoigner de la manière dont les pratiques de cette enseignante contribuent à la motivation extrinsèque de ses élèves, je discute tout d'abord dans cette partie de l'intériorisation de la régulation de la pratique instrumentale. Puis, je souligne l'apport de l'adaptation de modalités d'évaluation à la motivation.

L'intériorisation de la régulation de la pratique instrumentale

Pratiquer un instrument de musique de façon régulière n'est généralement pas une tâche motivante en soi. Ce sont souvent des éléments externes qui motivent de prime abord le musicien à s'investir dans cette activité, que ce soit pour plaire à une autre personne (parents, enseignants) ou pour recevoir des récompenses ou des compliments (régulation externe), pour éviter de se sentir coupable (régulation introjectée), parce que l'apprentissage d'un instrument de musique est une activité qu'il valorise (régulation identifiée) ou parce qu'il s'identifie à

cette activité et son comportement est autodéterminé (régulation intégrée) (Deci, Eghari, Patrick & Leone, 1994; Ryan & Deci, 2000b).

Selon Koestner et Losier (2002), la motivation intrinsèque favorise les buts de processus à court terme et provoque des émotions énergisantes telles que l'intérêt et l'excitation alors que l'identification et l'intégration maintiennent une personne orientée vers la signification de ses poursuites à long terme et encourage des émotions positives comme la fierté et le sens d'accomplissement.

Dans sa pratique, Jocelyne est très consciente de ce phénomène. Elle encourage les élèves à pratiquer leur instrument de façon régulière et leur fournit différents moyens pour y arriver. Par exemple, elle rend le local de musique disponible aux heures de dîner. Elle en assume elle-même la supervision lorsqu'elle le peut. Elle prépare aussi une fiche de pratique qu'elle adapte chaque année (Annexe 5) et suscite l'engagement tant des élèves que de leurs parents afin de faire comprendre la nécessité d'avoir une constance dans la pratique.

Chaque année, j'essaie de leur préparer un formulaire de pratique qu'ils peuvent remplir et me remettre pour témoigner de leur pratique personnelle à la maison. Mais cette année, je pense que j'en ai trouvé un vraiment facile à remplir. On va voir comment ça va se passer.

Elle réfléchit à ses exigences et les remet en question. Elle ajuste la pondération qu'elle accorde à la pratique de manière à ce que les élèves soient gagnants en tout temps. Elle explique le processus qu'elle suit de la manière suivante :

Je serais au ciel s'ils pratiquaient 30 minutes, 5 fois par semaine. Mais la plupart ne le font pas. Il y en a qui, selon leur fiche, pratiquent trois à quatre fois par semaine. Dans le fond, ce qui est important, ce n'est pas tant le nombre de minutes, mais le nombre de fois qu'ils pratiquent. Je leur donne un crédit pour 30 minutes dans une journée. S'ils en font 60, c'est quand même un crédit. C'est ce que je leur demande. S'ils font 5 jours, ils ont 10 sur 10, 9 pour 4, 8 pour 3. Dans le fond, s'ils font uniquement un jour de pratique par semaine, ils ont 6 points. Ils ne peuvent pas perdre. Ils ont seulement besoin de pratiquer un midi, une période libre. Mais c'est vraiment difficile.

Jocelyne essaie également de faire prendre conscience à ses élèves du fait qu'à mesure qu'on s'améliore, cela devient de plus en plus intéressant et satisfaisant. En ce sens, une

motivation qui était extrinsèque au départ peut devenir une motivation intrinsèque lorsque l'élève améliore son jeu et prend plaisir à jouer une pièce musicale.

Il y a plusieurs élèves qui ne pratiquent pas. C'est comme ça. J'en ai d'autres qui pratiquent tout le temps. Alors ils sont à un niveau beaucoup plus élevé que les autres.

De leur côté, les élèves parlent ouvertement en entrevue des difficultés qu'ils éprouvent à intérioriser la régulation de la pratique. Comme le montrent les deux témoignages suivants, ils admettent qu'ils ne trouvent pas toujours intéressant et motivant de pratiquer leur instrument même s'ils en comprennent l'importance et en arrivent à intégrer une autodiscipline de manière à ressentir une satisfaction lorsqu'ils jouent.

Je pratique un minimum de 5 jours par semaine. Normalement, je ne pratique pas les mercredis et les samedis, mais tous les autres jours, je joue. Quelquefois, je pratique pendant 45 minutes et parfois même pendant une heure et demie. Il y a des jours où je ne pratique que 25 minutes parce que ça ne me tente pas de pratiquer, mais je pratique quand même. (Constance, 9^e année)

C'est sûr qu'il y a beaucoup de choses que ça ne me tente pas de pratiquer, qui sont plutôt monotones, mais il faut que je les fasse sinon je ne pourrai pas me dépasser. Ça peut être le « fun » de pratiquer, mais il faut que tu aies un équilibre entre la pratique puis le « jouage ». Tu ne peux pas juste jouer, tu dois apprendre des choses puis te perfectionner. (Christophe, 11^e année)

Comme l'expriment ces deux témoignages, l'intériorisation de la régulation de la pratique ne vient pas de soi et nécessite un effort conscient de la part des élèves afin d'en arriver à « se dépasser » et « se perfectionner ».

La performance devant un public

De nombreux chercheurs sont d'avis que les récompenses et la compétition nuisent à la motivation intrinsèque des élèves et à la leur sens de créativité (Amabile, 1982; Deci et al., 1981, Deci, Koestner & Ryan, 2001; Deci, Ryan & Koestner, 2001). Selon eux, les élèves qui reçoivent des récompenses à la suite d'une activité ont tendance à refaire l'activité ultérieurement seulement si une récompense est accordée. Une fois la magie de la récompense perd son effet, l'élève ne s'intéresse plus à l'activité en question.

Dans le cadre de ma recherche, Jocelyne propose certaines activités où les élèves obtiennent une forme de récompense. Par exemple, l'occasion de jouer devant un public peut être une forme de régulation externe où les élèves sont motivés à montrer leurs capacités aux autres et retirent une certaine satisfaction des compliments et des félicitations qu'ils reçoivent de la part de leurs amis et de leurs parents. Il en est de même dans le contexte du Musicfest. Les élèves de Jocelyne ont obtenu des prix à plusieurs reprises à ce festival, au point où recevoir la mention Or devient un objectif prépondérant lors de leur préparation et ils se sentent déçus s'ils n'obtiennent pas ce prix.

Recevoir des compliments ou des prix à la suite d'une performance devant un public peut devenir un élément de motivation extrinsèque pour les élèves. Cependant, comme j'en discuterai plus loin dans ce chapitre, les commentaires positifs et les félicitations peuvent aussi servir à satisfaire le sentiment de compétence de l'élève, ce qui contribue au sentiment d'autodétermination et à la motivation intrinsèque. De plus, je mentionnerai dans la troisième partie du chapitre que les concerts et les festivals sont à la fois des événements où les élèves ont l'occasion de vivre des expériences optimales et d'en retirer un sentiment de bien-être total.

La participation à des voyages et des sorties

Les voyages et les sorties que font Jocelyne et ses élèves peuvent également favoriser une forme de motivation extrinsèque. En faisant partie du programme spécialisé en musique, les élèves ont la possibilité de participer à des festivals de musique dans d'autres villes, d'autres provinces et même dans d'autres pays. D'un côté, les élèves qui ont eu l'occasion de faire un de ces voyages en reviennent si absorbés qu'ils sont motivés à poursuivre les études dans le programme et de revivre des expériences semblables. D'un autre côté, les élèves qui

n'ont pas encore eu cette occasion de faire un voyage, comme les plus jeunes, par exemple, entendent parler les autres élèves de leurs expériences et veulent en faire autant.

Toutefois, ce genre de voyage est souvent dispendieux. En plus de faire des levées de fonds, certains élèves doivent obtenir l'appui financier de leurs parents et d'autres occupent un travail à temps partiel afin de déboursier les coûts d'un voyage. Il arrive aussi que des élèves reçoivent une bourse pour leur permettre de faire le voyage. Il reste que ce ne sont pas tous les élèves qui peuvent se permettre d'y participer, surtout lorsqu'il s'agit de voyages entrepris à la fin de l'année scolaire ou durant l'été.

Les sorties éducatives, comme la participation à un concert ou un opéra dans la communauté, peuvent également être des éléments de motivation extrinsèque pour des élèves. Ces activités leur offrent l'occasion de sortir de la salle de classe et du cadre scolaire habituel, ce que de nombreux élèves considèrent soulageant. Même si les voyages et les sorties peuvent prendre la forme de récompenses et de motivation extrinsèque pour des élèves, ces activités contribuent également à renforcer les liens entre l'enseignante et les élèves et à favoriser le sentiment d'appartenance. Je discuterai de cet aspect un peu plus loin dans ce chapitre.

Synthèse des pratiques relatives à la motivation extrinsèque

Le tableau suivant présente la synthèse des pratiques de Jocelyne relatives à la motivation extrinsèque.

Tableau 7 : Les pratiques relatives à la motivation extrinsèque

Dans sa pratique, Jocelyne encourage les élèves à pratiquer leur instrument de façon régulière et leur fournit différents moyens pour y arriver (fiches de pratique, disponibilité du local, rappel de la valeur d'une pratique constante, enseignement de stratégies de pratique).

Elle leur fournit de nombreuses occasions de jouer devant un public, où les élèves retirent une certaine motivation extrinsèque par les compliments et les félicitations qu'ils reçoivent ou encore par les prix qu'ils obtiennent.

Jocelyne organise des sorties et des voyages, qui peuvent prendre une forme de motivation extrinsèque pour les élèves.

Les pratiques de Jocelyne relatives à la motivation intrinsèque

Comme il est possible de le constater en première partie de ce chapitre, l'apprentissage de la musique est une activité complexe et exigeante qui nécessite l'appui d'éléments de motivation extrinsèque pour encourager le musicien à persévérer. Mais l'apprentissage de la musique peut également susciter un sentiment de plaisir et de satisfaction chez le musicien. Ces expériences de plaisir sont souvent celles qui persistent chez le musicien et le motivent à vouloir vivre d'autres expériences semblables (Csikszentmihalyi et al., 1993). Pour faire part des pratiques de Jocelyne qui participent à la motivation intrinsèque, je discute tout d'abord de l'intérêt de l'élève, puis de la recherche d'une manière d'apprendre le savoir musical. Par la suite, j'examine les pratiques de cette enseignante qui favorisent la motivation à la connaissance et la motivation à l'accomplissement.

L'intérêt de l'élève

De plus en plus, le courant éducatif accorde davantage d'importance aux intérêts de l'élève et le place au centre de son apprentissage. Comme l'explique Jorgensen (2008) :

When we place students at the center of our instruction, the criteria for our success as teachers change. Rather than simply meeting certain prescribed national standards in

this instruction, the far more compelling question is: Are we meeting the needs and interests of these particular students? (p.202).

La question des intérêts musicaux des élèves à l'adolescence est assez complexe. Puisque les jeunes démontrent des intérêts musicaux diversifiés, comment l'enseignant de musique en arrive-t-il à tenir compte des intérêts de tous ? De nombreux chercheurs constatent que les adolescents montrent peu d'intérêt pour les cours de musique à l'école (Bartel & Cameron, 2004; Cameron & Carlisle, 2004; Lamont et al., 2003; Ross, 1995, 1998). La recherche d'une approche d'enseignement de la musique qui conviendrait aux jeunes est une question qui préoccupe grandement les chercheurs en éducation de la musique (Rees, 2010).

À mon avis, je crois qu'il s'agit d'un objectif utopique de vouloir que tous les élèves s'intéressent à la musique et choisissent de suivre des cours de musique à l'école. Peu importe l'approche choisie, que ce soit la musique instrumentale, la musique vocale ou la musique populaire, il est peu probable de rejoindre les intérêts de tous les jeunes. La passion de l'enseignant pour son art m'apparaît comme un facteur plus susceptible de motiver les élèves dans leur apprentissage que le style choisi.

Dans le cas de Jocelyne, c'est la musique instrumentale qui l'interpelle le plus et sa passion pour son art est très évidente dans son enseignement. C'est par son propre intérêt pour la musique qu'elle essaie de rejoindre les jeunes pour que ces derniers viennent à intégrer cette même passion. Comme le dit Gorst (2007), « It has been long espoused that as long as you have a passion for your respective ensemble that you lead, students will always be drawn into your program » (p.8).

De plus, Jocelyne adapte constamment sa pratique au contexte des élèves comme lorsqu'elle discute avec les jeunes de sujets qui les préoccupent, lorsqu'elle leur demande de jouer les staccatos « *comme du 7Up* » dans une pièce ou lorsqu'elle propose des liens entre la musique et d'autres matières scolaires. Étant elle-même mère de trois adolescents et ayant

établi une relation profonde avec ses élèves, Jocelyne prend en considération leurs préoccupations.

L'intérêt de l'élève est une composante forcément reliée à la motivation intrinsèque (Hidi, 2000 ; Hidi & Harachiewicz, 2000). Jocelyne tend à maintenir l'intérêt individuel des élèves et propose des activités qui font en sorte de maintenir également leur intérêt situationnel. Par exemple, comme je le décrirai en faisant référence à des situations de concerts et de festivals, elle donne des buts précis aux élèves et oriente leur apprentissage de manière à ce qu'il soit significatif, ce qui contribue à leur motivation intrinsèque et les incite à s'engager dans une action concertée.

Inciter l'élève à trouver sa propre manière d'apprendre

Jocelyne tient compte de la singularité de chacun de ses élèves et vise à ce que ces derniers puissent développer des stratégies d'apprentissage qui leur conviennent et qui pourront leur servir toute une vie durant, qu'ils deviennent musiciens ou non. Lorsque cela est possible, elle leur propose aussi diverses stratégies pour résoudre un même problème afin de permettre à l'élève de trouver sa propre manière d'apprendre. Elle remet à l'élève le plus souvent possible la responsabilité de prendre en charge son apprentissage et de faire des choix, favorisant ainsi son sens de l'autonomie afin qu'il développe un sens d'autodétermination dans son apprentissage (Ryan & Deci, 2000a).

Des études rapportent que le montant d'effort qu'émet un élève dans une tâche quelconque ne suffit pas toujours si la stratégie qu'il utilise n'est pas efficace (Arnold, 1997 ; Austin & Vispoel, 1992). Par exemple, un musicien pourrait répéter un même passage difficile du début à la fin plusieurs fois sans pour autant en arriver à s'améliorer s'ils ne s'arrêtent pas pour décortiquer l'élément problématique dans le passage en particulier. Duke, Simmons et Cash (2009) ont justement montré que les stratégies de pratique employées par

des pianistes universitaires avaient un plus grand impact sur la qualité de leur performance et sur la rétention des compétences apprises que le montant de temps accordé à la pratique.

De même, dans leurs études au niveau de la théorie de l'attribution causale, Austin et Vispoel (1992; 1993) remarquent que les élèves qui attribuent un échec à l'utilisation de stratégies inefficaces sont plus motivés à se reprendre et à anticiper une amélioration dans une performance future. C'est dans le même sens que Jocelyne encourage non seulement l'effort auprès de ses élèves, mais plutôt un effort stratégique. Elle rappelle souvent aux élèves, surtout aux élèves seniors, que l'effort ne suffit pas à leur niveau. Ils doivent être en mesure d'y mettre le temps, l'énergie, l'engagement et bien sûr, employer des stratégies de pratique efficaces et qui leur conviennent pour pouvoir s'améliorer. L'intérêt de l'élève et la recherche de manières d'apprendre touchent la motivation de l'élève. Force est cependant de constater que peu de recherches se sont jusqu'à maintenant centrées sur les pratiques d'enseignement de la musique au secondaire dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario pour mieux comprendre tant leur spécificité que leur diversité. La présente étude offre à cet effet une possibilité de documentation de l'une d'entre elles et il est à espérer que des recherches ultérieures permettront d'en approfondir d'autres.

L'adaptation de modalités d'évaluation

Comme il a été mentionné dans le chapitre portant sur les pratiques de Jocelyne, l'enseignante emploie des modalités d'évaluation adaptées aux élèves. Dans cette section, je discute de la façon dont la participation au choix de répertoire lors de moments d'évaluation, le fait de recevoir des rétroactions immédiates à la suite d'examens et les exercices d'autoévaluation sont des pratiques qui contribuent à la motivation de l'élève.

La participation au choix de répertoire

Tout en tenant compte d'exigences externes comme celles du *Musicfest*, Jocelyne tient compte des rétroactions des élèves lorsqu'elle présente de nouvelles pièces, ce qui s'avère stimulant pour eux comme le fait remarquer ce témoignage :

On joue quand même de la musique intéressante. Madame est à l'écoute de ce qu'on voudrait faire, elle ne fait pas juste nous imposer de la musique qu'on ne veut pas jouer, qui nous démoraliserait. (Gaston, 11^e année)

Dans le même ordre d'idées, Jocelyne leur donne la responsabilité de choisir eux-mêmes deux pièces de styles différents qu'ils veulent interpréter lors de leur examen final, car selon elle :

Ils ont tendance à mieux préparer les pièces qu'ils choisissent eux-mêmes.

Les élèves doivent lui faire part de ce choix quelques semaines avant l'examen et sont avertis qu'elle procédera à cette sélection s'ils ne respectent pas l'échéance fixée, ce qui pourrait rendre la tâche moins intéressante.

La recherche en éducation discute de plus en plus des avantages de l'autonomie de l'élève et de moyens pour accorder plus de responsabilités à ce dernier. L'une de ces façons consiste à permettre à l'élève de faire des choix dans son apprentissage, ce qui augmente son sens de l'autonomie (Benoît, 2005 ; Deci, Eghari, Patrick & Leone, 1994 ; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981 ; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Joussemet, Koestner, Lekes & Houlfort, 2004). Par exemple, en éducation musicale, l'enseignant peut accorder à l'élève le choix de son instrument. Il peut aussi l'inciter à participer au choix de répertoire à l'étude.

La rétroaction immédiate

Lors d'évaluations formatives à l'instrument, Jocelyne prend le temps d'offrir des commentaires et de communiquer avec l'élève tout de suite après son interprétation. Elle lui

offre même la possibilité de recommencer son évaluation s'il n'est pas satisfait de la manière dont il a joué. Cette façon de procéder permet à l'élève de réfléchir à son interprétation et de se corriger sur le champ. À mesure qu'il obtient des rétroactions immédiates, que ce soit lors d'évaluations ou durant d'autres contextes d'apprentissage en classe, l'élève en vient à intérioriser les questionnements et le processus d'évaluation mis en place.

Le fait de recevoir des rétroactions immédiates à la suite d'une performance ou d'une activité musicale est l'un des éléments importants de la théorie de l'expérience optimale de Csikszentmihalyi (1990; 1997). Comme le mentionne cet auteur (Csikszentmihalyi, 1997), « In flow, a person always knows how well they are doing. If you are singing or playing a musical instrument, you hear the sounds you are making and you can correct yourself; you can improve on your performance » (p.11). Il souligne également qu'il est important de montrer aux élèves la manière de s'auto-évaluer afin de ne plus être dépendants des commentaires de l'enseignant.

Jocelyne agit en ce sens en invitant régulièrement les élèves à émettre des commentaires au sujet de leur interprétation et des suggestions pour améliorer leur jeu. Que ce soit dans le contexte d'une évaluation formative ou d'une évaluation sommative, Jocelyne les aide à devenir aptes à évaluer leur performance et, éventuellement, à l'améliorer. Par exemple, lors d'une répétition du chœur de cuivres, Jocelyne demande aux élèves de pratiquer seuls une pièce puis elle leur demande de la lui jouer. Après avoir écouté leur interprétation, elle amorce un dialogue avec eux avant de commenter leur travail:

Dites-moi ce que je serais supposée avoir entendu...

Si vous aviez eu deux minutes de plus pour pratiquer, qu'est-ce que vous auriez fait de plus ?

Portez attention à la fin des notes. Il faut finir ensemble comme un groupe...

Parce que Jocelyne est d'avis que les évaluations en musique ne fournissent pas toujours une « photo réaliste » de ce que l'élève est capable de faire, que tout se passe dans l'instantané - ce qui ne rend pas nécessairement justice aux capacités des élèves - elle leur

donne l'occasion de refaire leur évaluation et constate que cela les incite à se dépasser. Cette façon de procéder favorise également le sens d'autonomie de l'élève, car s'il est insatisfait de sa première évaluation, il a la responsabilité de manifester cette insatisfaction et de prendre les moyens pour mieux réussir, soit en pratiquant davantage, en modifiant ses stratégies de pratique ou en demandant et obtenant de l'aide.

L'autoévaluation

Jocelyne propose également aux élèves des situations d'autoévaluation. Celles-ci sont parfois suscitées de façon informelle, par exemple, lorsqu'elle demande aux élèves de la classe de juger leur interprétation ou, de façon plus formelle, lorsqu'elle travaille avec l'harmonie senior. Dans le contexte de l'harmonie, les élèves ont à évaluer leur propre progrès et leur travail à partir du début de la session. Ils doivent se donner eux-mêmes une note et accompagner celle-ci de justifications (Annexe 6). De plus, Jocelyne demande aux chefs de sections de chaque ensemble de procéder à une évaluation de leur section d'instruments, à l'aide d'une grille élaborée à cet effet (Annexe 7).

Ainsi, les principaux objectifs d'évaluation de Jocelyne visent à ce que l'élève s'engage dans un processus d'apprentissage où il peut lui-même être en mesure de commenter son travail et l'améliorer. Elle agit de manière à l'appuyer dans ce processus qui vise la réussite. C'est en ce sens que la pratique de cette enseignante rejoint la théorie de l'autodétermination selon laquelle l'élève sera plus motivé à persévérer et retirera plus de satisfaction et de plaisir dans ce qu'il fait s'il se sent autonome et autodéterminé dans son apprentissage et s'il vit des expériences qui augmentent son estime de soi et favorisent son sentiment de compétence (Shernoff, Csikszentmihalyi & Schneider, 2003). Il serait intéressant dans des recherches ultérieures de documenter les façons d'évaluer de différents enseignants de manière à avoir un portrait plus global de ce qui se passe dans les classes de

musique au secondaire.

La motivation à la connaissance et la motivation à l'accomplissement

La motivation à la connaissance et la motivation à l'accomplissement sont des concepts formulés par Vallerand et ses collègues (1989) pour enrichir le concept de motivation intrinsèque. Selon ces auteurs, la motivation à la connaissance désigne un type de motivation intrinsèque par laquelle une personne fait une activité pour le plaisir et la satisfaction d'apprendre quelque chose. La motivation à l'accomplissement est un type de motivation intrinsèque par laquelle une personne fait une activité pour la satisfaction d'accomplir une tâche ou de relever un défi. Ces deux types de motivation ont tout autant leur place dans l'apprentissage de la musique. Jocelyne en fait part dans sa façon de favoriser l'utilisation du chant comme pratique complémentaire au jeu instrumental et d'intégrer la venue d'invités et les cours de perfectionnement aux festivals.

L'utilisation du chant comme pratique complémentaire au jeu instrumental

En offrant aux élèves la possibilité d'explorer leur voix et de faire de la musique ensemble par son entremise, Jocelyne leur permet de vivre une expérience singulière d'apprentissage du jeu musical. C'est, du moins, ce que j'ai pu observer au sein de cette classe où les élèves prennent plaisir à découvrir cette possibilité et en saisissent peu à peu l'apport dans leur interprétation. Selon Jocelyne, l'apprentissage du chant est complémentaire à l'apprentissage de l'instrument du musicien. Comme elle le dit elle-même : « *Un bon musicien est un bon chanteur avant tout.* » C'est pourquoi elle incite souvent les élèves à chanter leur note lorsqu'ils accordent leur instrument ou à chanter certains passages de leurs pièces avant de jouer.

Duchatel (2009) fait justement part de nombreux bienfaits du chant. Par exemple, le chant sert depuis longtemps pour ses propriétés thérapeutiques. Les Grecs anciens se servaient du chant comme méthode de guérison. Dans diverses cultures, des chefs religieux chantaient des incantations pour guérir diverses maladies. C'est ainsi que le chant et l'utilisation de la voix sont des éléments de base de la musicothérapie. Le chant est à la fois une méthode exceptionnelle pour exprimer ses émotions. Young (1981, cite dans Durrant & Himonides, 1998) se réfère à la particularité du chant de la manière suivante:

This has nothing to do with the essential character or quality of particular music. It is merely that the human voice is a powerful agent, forever working on the emotions. It is the medium by which we express the widest range of thought and feeling. Thought goes into words, feeling into sounds that often are less definite than words. The gap between thought and feeling is bridged by a song. (p.61)

L'expérience du chant est aussi une façon pour l'élève d'intérioriser la musique, de former son acuité auditive, de réfléchir à ce qu'il est lui-même, de se sensibiliser à son propre corps et de produire des sons en harmonie avec les autres. Au même titre que la communication orale, le chant est une activité humaine fondamentale (Blacking, 1987).

De plus, le chant collectif est un phénomène puissant, car il constitue non seulement une activité musicale, mais aussi une activité sociale. Tel que l'exprime Cox (dans Durrant & Himonides, 1998):

One of the great things that happens in choral groups is that people of all kinds and stations and abilities can get a very real sense of togetherness, and common concern, and accomplishment. In a choral context this might go beyond what they might be likely to do otherwise. This sometimes happens also in athletics. It gives people a chance to work together for a common goal. (p.64).

Dans une chorale, les chanteurs sont placés à proximité les uns des autres. En chantant ensemble, les sons de chacun se mêlent à ceux des autres, ce qui contribue au sens d'appartenance et de communauté.

Lors de mes observations, les élèves de Jocelyne, en particulier les élèves seniors, ont démontré un grand intérêt pour le chant au point de vouloir se faire entendre dans les

corridors, par les membres du personnel au secrétariat de l'école et par leurs parents et amis au concert de Noël. L'utilisation de la voix dans leur apprentissage instrumental leur a donné non seulement l'occasion d'explorer, mais aussi la possibilité de comprendre le fonctionnement du mécanisme des cordes vocales et du diaphragme. Lorsque Jocelyne leur parlait par la suite de l'importance de la respiration, les élèves pouvaient mieux saisir la manière de procéder parce qu'ils avaient déjà fait un travail semblable lors d'exercices de chant. Il s'agissait pour eux d'en faire le transfert dans le jeu instrumental. De plus, le plaisir éprouvé à chanter ensemble ressortait clairement comme une incitation à continuer à faire de la musique ensemble. En les regardant, je me suis demandé s'il y a beaucoup d'enseignants de musique instrumentale qui utilise le chant de cette manière. D'autres recherches que celle que je mène actuellement seraient nécessaires pour en connaître plus à ce sujet.

La venue d'invités et les cours de perfectionnement aux festivals

À quelques reprises au cours d'une année scolaire, les élèves ont l'occasion de travailler avec des musiciens professionnels, que ce soit lors du *Musicfest* ou lors d'ateliers ou de camps musicaux organisés par Jocelyne. De telles expériences contribuent à la motivation des élèves comme le soulignent les témoignages suivants :

On s'est rencontrés quelques fois avec la première trompettiste du Centre National des Arts. Avec elle, on a fait un ou deux spectacles-bénéfices. C'était une belle expérience de jouer avec une trompettiste professionnelle. (Gaston, 11^e année)

J'aime vraiment les ateliers parce que ça me permet de voir la différence entre ce que moi je fais et ce que d'autres font, puis d'incorporer les deux manières et de m'améliorer. Hier après-midi, le musicien m'a donné quelques trucs que je ne connaissais pas. Il m'a parlé de diverses positions pour mon embouchure que je ne connaissais pas alors là, j'essaie de le rectifier. Au début, c'est un peu stressant, mais par après, tu viens qu'à voir comment ça peut aider. Puis c'est l'un de voir un musicien talentueux qui prend de son temps pour venir parler à des jeunes. C'est super le fun. (Gaston, 11^e année)

On a joué avec l'Orchestre symphonique d'Ottawa – donc les deux orchestres ensemble – puis c'était vraiment une bonne expérience. On a joué au Centre national des Arts

puis c'était juste incroyable ! Le « thrill » d'être sur l'estrade avec des professionnels comme ça. (Jason, 12^e année)

Ce genre d'activité permet aux jeunes de rencontrer des musiciens et de concevoir ce qu'est une carrière dans ce domaine. Ces musiciens professionnels deviennent des modèles pour les jeunes et des référents culturels au niveau artistique. Les élèves peuvent en venir à s'identifier à ces musiciens, comprendre ce que cette profession implique et concevoir comment ils pourraient eux-mêmes faire une carrière artistique. Ces professionnels donnent aussi aux élèves une différente perspective de l'apprentissage de la musique. Ils ont recours à différentes stratégies et partagent leurs expériences avec eux, ce qui contribue à l'ensemble de leurs connaissances.

Jocelyne affirme aussi elle-même qu'elle apprend beaucoup lors de tels ateliers. Même en tant que flûtiste professionnelle, cela lui donne l'occasion d'être confrontée à des pratiques différentes des siennes lorsque d'autres musiciens enseignent à ses élèves, ce qui la motive à s'améliorer en tant qu'enseignante et à intégrer de nouvelles pratiques.

Synthèse des pratiques relatives à la motivation intrinsèque

Le tableau suivant présente la synthèse des pratiques de Jocelyne relatives à la motivation intrinsèque.

Tableau 8 : Les pratiques qui appuient la motivation intrinsèque

Jocelyne tient compte de l'intérêt de ses élèves et leur transmet sa propre passion pour la musique : elle discute avec eux de sujets qui les préoccupent; elle se réfère à leurs expériences dans l'interprétation musicale; elle tend à maintenir l'intérêt individuel des élèves et propose des activités qui font en sorte de maintenir également leur intérêt situationnel.

Jocelyne tient compte de la singularité de chacun de ses élèves et vise à ce que ces derniers puissent développer des manières d'apprendre qui leur conviennent et qui leur serviront toute leur vie, qu'ils deviennent musiciens ou non.

Elle adapte ses modalités d'évaluation aux besoins des élèves (donne le choix de pièces pour une évaluation, offre des rétroactions immédiates, demande des commentaires à l'élève, permet à l'élève de reprendre une évaluation, propose des exercices d'autoévaluation).

Elle introduit le chant comme pratique complémentaire au jeu instrumental, augmentant le niveau de compétence de l'élève et son sens d'appartenance au groupe.

Elle invite des musiciens professionnels à l'école qui deviennent des modèles importants pour les élèves.

Des pratiques susceptibles de faire vivre des expériences optimales

Csikszentmihalyi (1990) parle d'expérience optimale (ou de *Flow*) lorsqu'une personne est complètement absorbée dans une activité qu'elle considère comme agréable et satisfaisante. Selon lui, la musique peut engendrer une telle expérience sensorielle pour le musicien ou l'auditeur, ce qui le conduirait à vivre un moment de *Flow*. Pour Jocelyne, il est important que ses élèves vivent des expériences qui leur permettent de faire de la musique et de partager cette joie avec d'autres. C'est pourquoi elle organise des concerts et incite ses élèves à participer à des festivals. Lors des entrevues auprès de ses élèves, je me suis rendu compte que ces occasions constituent pour eux des possibilités d'expériences optimales. Dans cette section, je discute donc de la manière dont le concert de Noël, la participation au Festival de Vienne en Autriche et au *Musicfest* contribuent à la motivation des élèves.

Le premier concert

Jocelyne organise annuellement un concert à l'occasion de Noël, dédié aux parents et amis des élèves de sa classe. Ce concert était le premier concert de plusieurs élèves de la 9^e année, qui, jusqu'à ce jour, n'avaient jamais eu l'occasion de jouer devant un public.

Pour certains élèves, cette expérience a confirmé leur intérêt pour la musique et le plaisir qu'ils ont à jouer leur instrument. Les commentaires positifs qu'ils ont reçus de leur famille et de leurs amis ont contribué à leur sentiment de compétence et d'accomplissement. Les élèves se sentaient fiers d'eux-mêmes et du travail qu'ils avaient accompli depuis le début de l'année scolaire. Comme en témoigne cet élève :

Le concert de Noël était le premier concert que je faisais. Au début, j'étais un peu stressé. Je ne savais pas comment cela allait se passer, mais enfin, c'était beaucoup moins énervant que je ne le pensais. C'était le fun. Je trouve qu'on a bien joué. Puis tous mes amis et ma famille étaient là. Ils disaient qu'on était bons. Des commentaires comme ça, ça nous motive à continuer. (Alain, 9^e année)

Le fait de recevoir des rétroactions immédiates et positives est ainsi considéré comme un élément favorisant la motivation intrinsèque et l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1997).

Dans le même ordre d'idées, cette occasion donne également la possibilité à des élèves qui ne suivent pas de cours de musique d'en comprendre le bien-fondé et la portée de cet enseignement. Comme le mentionnent Adderley et ses collègues (2000), l'image que l'on donne des jeunes musiciens à l'école n'est souvent pas favorable. Ils sont parfois perçus comme les « geeks » ou les « nerds » de l'école.

Après le concert de Noël, j'étais vraiment épatée par tout ce monde qui avait tellement de talent. Tu sais, ce n'est pas « cool » de faire de la musique, mais au concert, j'ai vu qu'il y a plusieurs élèves qui en font et qui jouent tellement bien. (Marie, 9^e année)

Au début, mes amis me taquinaient, car je jouais dans l'harmonie alors je les ai invités au concert de Noël. Ils sont venus et ils ont dit que c'était vraiment bon. Ils ont cessé de me taquiner par la suite et j'étais très content et fier de moi. Alors je voudrais dire aux élèves qui voudraient s'inscrire dans le programme de musique, mais qui s'inquiètent de se faire taquiner : « Fais-le quand même. C'est ton choix et non leur choix. Inscris-toi si la musique t'inspire. » (Jules, 9^e année)

Des fois on se fait taquiner par les autres, mais il ne faut pas vivre en fonction de ça : tu ne peux pas vivre ta vie en ayant peur des autres. Il faut que tu fasses tes propres choix. (Léo, 9^e année)

Ces témoignages permettent de prendre conscience que les élèves doivent par moments aller à l'encontre de ce que disent leurs amis, ce qui n'est pas toujours facile à l'adolescence.

Le concert de Noël ne constitue cependant pas une expérience aussi positive pour tous les élèves, comme le souligne le témoignage suivant :

Au spectacle de Noël, ce n'était vraiment pas beau. Mon saxophone était brisé. Avant le concert, j'étais fière de moi, car je jouais la première partie dans l'une des pièces et j'avais beaucoup travaillé. Mais lorsque j'ai joué ma première note et qu'aucun son n'est sorti, j'étais triste et je me suis mise à pleurer. J'ai pu changer de saxophone, mais je n'étais pas habituée avec cet instrument alors j'étais mal accordée. Pour le Musicfest, je vais m'assurer de bien jouer et que mon saxophone soit en bonne condition. (Constance, 9^e année)

Malgré la déception éprouvée lors de cette première expérience de concert, cette élève a réussi à voir cette situation comme une situation d'apprentissage qui lui permet de mieux comprendre comment mieux se préparer à l'avenir et se dit prête à relever le défi d'un prochain concert.

Les témoignages recueillis auprès des élèves permettent également de réaliser que jouer en public peut procurer un sentiment de satisfaction et d'absorption totale dans la performance :

Quand je joue pour du monde, quand je joue sur une estrade, j'ai vraiment un gros « rush »; c'est vraiment un bon sentiment de jouer. Puis je me fous de ce que les gens pensent parce que moi, j'aime juste jouer. (Christophe, 11^e année)

Le sentiment de compétence alors ressenti participe à la motivation de persévérer afin de vivre d'autres expériences semblables.

L'expérience au festival de musique en Autriche

L'été précédent mon observation en classe, des élèves de l'harmonie senior ont eu l'occasion de participer au *Vienna Youth and Music Festival* en Autriche, festival annuel regroupant de jeunes musiciens de moins de 26 ans. Au cours des entrevues, Jocelyne et les élèves décrivent cette expérience comme ayant été particulièrement intense et marquante. Jocelyne en parle en ces termes :

C'était incroyable. Je pense que les élèves ont participé à 9 concerts durant le voyage. On est allé dans un village jouer dans leur « Beer Garden », un dimanche après-midi, avec tous les gens du village qui étaient là. Ils ont déroulé les drapeaux canadiens quand on est arrivé, sur le bord d'une petite maison. On a pris une photo ensemble. C'était vraiment des gens accueillants puis la musique était vraiment vivante. En Autriche, c'est normal. Au festival, il y a des orchestres, des chorales et des harmonies et nous on présentait le travail d'harmonie. On a même été invité à jouer au gala final. C'était vraiment une expérience musicale.

Les élèves qui ont participé à ce voyage en parlent également de manière élogieuse :

Mon expérience musicale en Autriche a été formidable. On a joué dans le Mozart Auditorium, le grand auditorium qui a été bâti pour Mozart ! C'était tout en or avec un immense orgue. C'était vraiment beau ! Et juste de savoir que Mozart avait joué là ! (Christine, 12^e année)

Le voyage à Vienne était superbe. La ville est tellement belle ! Je marchais dans les rues puis je me disais : « Wow! Mozart a marché ici ! » Je suis allée voir la vieille maison de Beethoven. Il y avait encore les mêmes planchers et les mêmes murs ! On a gagné l'Or dans notre catégorie (Evelyne, 12^e année)

Comme l'explique Jocelyne dans le commentaire suivant :

C'est un voyage qui coûte cher et puis c'est difficile d'avoir un équilibre musical seulement dans une école alors on s'est jumelé avec l'école de mon mari. Il y avait 26 de mes élèves et 24 des siens donc on avait un vraiment bon orchestre.

Ce voyage a donc permis à ses élèves de tisser des liens avec d'autres jeunes musiciens. D'une part, en se jumelant avec des élèves d'une autre école, les élèves ont rencontré de jeunes instrumentistes de leur région et de leur âge intéressés à la musique. En voyageant ensemble et en formant un nouvel orchestre, ils ont appris à se connaître et à collaborer. D'autre part, en participant au festival, les élèves ont rencontré d'autres jeunes musiciens de

différents pays.

On s'est aussi fait plusieurs amis de partout dans le monde. Je communique encore sur Facebook avec mes amis de l'Afrique du Sud et d'Israël. (Evelyne, 12^e année)

De plus, comme le mentionne le commentaire qui suit, l'expérience à Vienne leur a donné un avant-goût de ce que vivent les musiciens professionnels :

Durant tout le voyage, on pratiquait une heure avant et ensuite on jouait en concert. On avait pratiqué des pièces avant de partir pour le voyage, mais il y avait aussi des pièces qu'on a pratiquées le jour même où notre avion partait. Il y avait même des pièces qu'on lisait pour la première fois. C'était vraiment comme la vie de musiciens. (Christine, 12^e année)

Même si elle a été très exigeante, cette expérience demeure donc dans le discours des élèves enrichissante et mémorable :

Je vais toujours me souvenir du voyage en Autriche et en Allemagne avec l'harmonie. Toute la semaine était intense. On a fait plein de choses extraordinaires. D'une place à l'autre, on n'arrêtait pas. On a pu explorer comment la musique se vivait là-bas. Puis on est allés au Homus Orpheum puis au Musée de la musique, on a vu toutes sortes de vestiges de Mozart, Beethoven puis de Mahler... c'était un voyage qui m'a beaucoup inspiré. (Jason, 12^e année)

Même si un voyage comme celui-là peut constituer de prime abord un élément de motivation extrinsèque, l'expérience qui en résulte est tellement « *intense* » qu'elle concourt à aviver l'étincelle qui les a motivés à amorcer un apprentissage musical et à vivre de fortes sensations en interprétant des pièces musicales dans des contextes chargés de significations.

Le Musicfest

Comme je l'ai décrit dans le chapitre de la méthodologie, le *Musicfest* est un festival de musique annuel qui regroupe des ensembles instrumentaux de diverses écoles et régions du Canada. Lors de ce festival, la performance de chaque groupe est évaluée selon une catégorie (harmonie, jazz...) à laquelle des examinateurs accordent un niveau. Au cours de l'année 2007-2008, les trois ensembles dirigés par Jocelyne, soit l'harmonie senior, l'ensemble de jazz et le chœur de cuivres, ont participé à ce festival. Ces trois ensembles se sont distingués

au niveau régional de manière à accéder au niveau national du festival.

Selon Jocelyne, la participation au *Musicfest* est une expérience qui permet aux élèves de se donner des objectifs précis et de collaborer afin d'atteindre un but commun. Jouer dans un tel contexte requiert beaucoup de concentration et comporte des défis, entre autres, celui de bien se préparer. L'une des composantes de l'expérience optimale est d'atteindre un équilibre entre les compétences de la personne et le niveau de difficulté de la tâche (Csikszentmihalyi, 1990). En préparant les élèves pour le *Musicfest* national, Jocelyne semble être consciente de ce phénomène. Elle décrit son approche comme suit :

Quand on est revenu du Musicfest régional, au mois de février, il restait 14 répétitions avant le Musicfest national, ce qui est vraiment peu. J'ai demandé aux élèves ce qu'ils voulaient faire : « Est-ce que vous envisagez de jouer des pièces différentes, est-ce que ça vous tenterait de monter d'un niveau ? » Monter d'un niveau, c'est pas mal difficile. Ils m'ont dit : « Oui ». Je leur ai fait jouer de la musique que j'étais assez certaine qu'ils allaient aimer et à laquelle j'avais accès. Puis tout de suite, leurs yeux se sont agrandis et ils ont dit : « Oui, on veut le faire ! » Les 12^e année étaient surtout motivés. J'ai alors proposé aux chefs de sections de se rassembler dans le corridor et de déterminer ce qu'ils avaient à faire pour réussir. Nous, on ne va pas nulle part si on n'a pas la chance de réussir. Pour nous, la réussite ce n'est pas ce que les juges nous donnent, mais la satisfaction qu'on a de ce qu'on a fait. Puis ce sont les élèves qui ont décidé quoi faire : il faut faire des pratiques de section, les chefs de section vont en faire une par semaine, puis on aurait besoin d'une session intensive de répétitions... J'aurais pu leur dire la même chose parce que je le savais ce qu'on avait besoin pour réussir, mais ce sont eux qui l'ont déterminé puis c'est allé beaucoup plus loin comme ça. Moi, je me suis engagée à leur organiser un camp musical, une retraite des musiciens au début du mois d'avril, un peu pour casser le programme puis apprendre les notes. Il faut les pousser un peu. C'était vraiment bien. Les élèves ont de beaux souvenirs, ils ont créé des liens, puis ils ont appris leur musique. Ils avaient juste à la raffiner ensuite. Donc là, mon défi était de ne pas les laisser « peaker » trop vite ! Il fallait qu'ils « peak » le jour de Musicfest puis c'est ce qu'ils ont fait ! De plus, il y avait 10 des élèves qui participaient au National Concert Band et qui devaient s'absenter la semaine de Musicfest. Il fallait que je répète sans eux, ce qui me faisait peur un peu, mais les autres élèves ont vraiment pris leur responsabilité. On a eu une répétition ensemble puis j'ai dit : « Bien, il n'y a pas personne qui peut vous accuser que c'est les autres qui jouent pour vous parce que vous avez vraiment bien joué aujourd'hui » puis ils étaient fiers. C'est de la musique difficile qu'on a jouée. Donc c'est comme ça qu'on s'est préparé. On a fait un entraînement intensif.

Dans sa façon de préparer les élèves pour le festival, Jocelyne tient compte de plusieurs éléments afin de maintenir l'intérêt et la motivation de ces derniers. Elle suscite l'engagement des élèves en leur donnant la responsabilité de décider eux-mêmes de la procédure à suivre.

Elle accorde des responsabilités particulièrement importantes aux chefs de sections, soit les élèves seniors de chacune des sections d'instrument, et leur donne la tâche de s'assurer que les musiciens de leur section soient bien préparés. Elle manifeste ainsi qu'elle fait confiance à ses élèves. De nombreuses études proposent que le sentiment d'autonomie est un élément crucial à la motivation intrinsèque inhérente à l'expérience optimale (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981 ; Deci, Eghari, Patrick & Leone, 1994 ; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981 ; Garcia & Pintrich, 1994 ; Grolnick & Ryan, 1987 ; Joussemet, Koestner, Lokes & Houffort, 2004). Garcia et Pintrich (1994) suggèrent qu'en donnant aux élèves la responsabilité de négocier et de déterminer les travaux de classe et les exigences, l'enseignant favorise le développement du sens d'autonomie et de motivation intrinsèque de ces derniers. Le rôle accordé aux chefs de section met en valeur leur compétence, incite leur sens de responsabilité et peut également agir comme motivation à s'engager dans la réalisation des tâches à accomplir.

Selon mes observations, Jocelyne accorde autant d'importance à des buts de performance qu'au processus de l'apprentissage de la musique en adoptant des pratiques qui nourrissent le développement des connaissances et des compétences des élèves. Comme il en a été question dans la problématique, elle amalgame ainsi des buts de maîtrise et des buts de performance dans son enseignement (Ames, 1992; Bouffard et al., 1998 ; Dweck & Leggett, 1988).

De plus, en choisissant de jouer des pièces d'un niveau plus élevé, Jocelyne a pu s'assurer de maintenir les élèves à un niveau de défi et éviter l'ennui dans les pratiques instrumentales. Un tel défi qui surpasse juste assez le niveau de compétence de la personne est une caractéristique importante de l'expérience optimale ou « *flow* ». Le camp musical a également contribué à intensifier les liens entre les jeunes, assurant ainsi leur sentiment d'appartenance et de solidarité dans le groupe.

De prime abord, la participation à un festival constitue un élément de motivation extrinsèque. Cependant, Jocelyne affirme sans contredit que le but ultime de leur participation à ce festival n'est pas d'obtenir le niveau *Or*, mais de faire de leur mieux et d'être fier de leur performance. Force est cependant de reconnaître que le fait d'avoir obtenu le niveau *Or* à plusieurs reprises à ce festival ne peut faire autrement qu'augmenter les attentes des élèves tout en contribuant au sentiment de compétence et d'accomplissement de ceux qui l'obtiennent, tels qu'en témoignent les élèves suivants :

Tu sais, chaque année qu'on est allés à Musicfest, l'harmonie a gagné « Or ». (Evelyne, 12^e année)

Avec l'ensemble jazz, c'était la première fois qu'on se présentait au Musicfest alors c'était un gros choc lorsqu'on a su qu'on recevait l'Or ! On a travaillé fort puis finalement, c'est ça le résultat. Je vais toujours me souvenir du sentiment de vouloir pleurer de joie lorsqu'on a gagné. C'était fantastique ! (Yvette, 12^e année)

L'expérience du *Musicfest* est aussi une occasion de célébrer ensemble une fin de parcours pour les élèves qui en sont à leur dernière année de secondaire comme Jocelyne en témoigne en décrivant l'expérience de l'harmonie senior :

C'était le dernier Musicfest pour ce groupe d'élèves de 12^e année. Quand on a répété le matin, avant de partir, ils étaient très émus, ils avaient les larmes aux yeux. Puis, ils étaient fiers d'eux-mêmes quand on a joué... dès la première note de notre première pièce, je me suis dit : « Ok. On est ici. » Les élèves ne jouent pas comme s'ils ont peur. Et ça a continué comme ça puis à la fin, les gens se sont levés ! Je savais qu'on avait bien joué, mais je ne pensais pas que ça avait eu un aussi grand impact. Le lendemain, quand on est allé jouer avec l'ensemble jazz, il y avait un professeur qui avait amené ses élèves spécialement pour entendre notre école. Je trouve ça le fun que le nom de notre école soit reconnu. Tu sais, comparé aux écoles de langue anglaise de la Colombie-Britannique puis de Toronto, notre école est toute petite puis... ils vont se rappeler de ça.

Jocelyne est consciente des émotions que vivent les élèves lors d'événements comme le *Musicfest*. Elle s'engage avec eux dans ce processus et le vit intensément tout en sachant que ces expériences peuvent générer des retombées non seulement pour les élèves qui performant, mais aussi pour la communauté dans laquelle est située l'école où elle enseigne.

Synthèse des pratiques relatives aux expériences optimales

Dans cette section, j'ai choisi de discuter des expériences optimales à partir de concerts et de festivals auxquels ont participé les élèves parce que, selon leurs témoignages, ce sont des événements qui les ont beaucoup marqués. Cependant, je tiens à souligner qu'une expérience optimale peut se vivre en l'absence d'un événement hors de l'ordinaire et que selon mes observations, les élèves en vivaient couramment dans leur cours de musique. Par exemple, les répétitions de l'harmonie devenaient parfois si intenses que l'énergie était presque palpable dans la classe. L'enseignante et les élèves travaillaient fort pour atteindre leurs buts mais les commentaires positifs de Jocelyne et les sourires des élèves démontraient le sentiment de satisfaction qui en découlait. À quelques occasions, j'ai aussi observé que l'enseignante et les élèves étaient tellement concentrés à jouer qu'ils ne se rendaient pas compte que le cours tirait à sa fin. Bref, ce qui favorisent les expériences optimales chez les élèves observés, ce sont le sentiment de compétence et la satisfaction de relever des défis, l'intensité ressentie en jouant des pièces plus difficiles et en se dépassant ainsi que le sentiment d'appartenance en faisant de la musique avec d'autres jeunes.

Le tableau suivant présente la synthèse des pratiques susceptibles de faire vivre des expériences optimales.

Tableau 9 : Les pratiques susceptibles de faire vivre des expériences optimales

Le concert de Noël :

Jocelyne organise des concerts afin de partager la joie de faire de la musique ensemble. Ces occasions constituent pour plusieurs une première expérience de jeu en public et peuvent être vécues de manière intense.

Les élèves reçoivent à ces occasions des commentaires qui contribuent à augmenter leur sentiment de compétence et d'accomplissement.

Elle concourt également à l'affirmation du choix de continuer à apprendre la musique dans le contexte scolaire et à inciter des amis des élèves à comprendre ce choix.

Le festival de Vienne en Autriche :

Le fait de jouer dans des lieux où de grands musiciens ont performé participe à faire de cette occasion une expérience enrichissante et inoubliable pour les élèves.

En voyageant et jouant ensemble, les élèves tissent des liens entre eux et rencontrent d'autres jeunes passionnés par la musique.

Le nombre de concerts donnés en peu de temps et les exigences d'apprentissage de nouvelles pièces initient les élèves à la vie de musiciens et contribuent à leur sentiment de compétence et d'accomplissement.

Le Musicfest :

Jocelyne suscite l'engagement des élèves dans la préparation du festival (responsabilités aux chefs de sections, leur demande leur opinion, choix d'augmenter d'un niveau de difficulté, organisation d'un camp de formation musicale).

Cette expérience est aussi une occasion de célébrer ensemble une fin de parcours pour les élèves qui en sont à leur dernière année de secondaire.

Les défis motivationnels relatifs à la composante *Milieu*

Il ne faut surtout pas tenir pour acquis que tous les élèves aiment l'école et qu'ils s'y sentent d'emblée à l'aise. Comme l'exprime le témoignage suivant, l'institution scolaire établit des règles et est régie de telle sorte qu'un certain nombre de ceux qui la fréquentent le font plus par obligation que par choix.

Je ne suis pas vraiment le genre de gars qui aime l'école donc quand je peux venir à la salle de pratique et me sentir bien dans ce que je fais, c'est vraiment quelque chose de spécial. (Jason, 12^e année)

Se sentir bien dans ce que l'on fait est au cœur de la motivation de l'élève. Le contexte d'apprentissage et le milieu peuvent ainsi influencer le sentiment de bien-être et la motivation

des élèves. Dans cette partie, je discute des défis motivationnels relatifs à la composante *Milieu* du modèle de Legendre (1983) en tenant compte des différentes dimensions qu'il comporte : le *Milieu* de l'école dans lequel est offert un programme spécialisé en arts, le *Milieu* des écoles de langue française de l'Ontario ainsi que le *Milieu* de l'enseignement de la musique.

Le *Milieu* de l'école

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre de la méthodologie, l'école où j'ai fait mes observations est un contexte particulier qui valorise les arts en offrant un programme spécialisé dans ce domaine. Les élèves y ont la possibilité de s'inscrire soit en musique, en arts visuels ou en théâtre et de recevoir une formation dans l'une de ces disciplines artistiques pendant quatre années consécutives à raison d'un cours de soixante-quinze minutes par jour. Ils n'ont ni besoin d'avoir des résultats académiques supérieurs ni de passer d'audition pour avoir accès au programme. Ils doivent cependant démontrer un intérêt pour le domaine. Pour en faire part, ils passent une entrevue où le coordonnateur du programme demande, entre autres, ce qui les motive à vouloir s'y inscrire. La plupart de ceux qui choisissent d'emprunter ce parcours fréquentent déjà cette école en 7^e et 8^e année, ce qui signifie qu'ils ont assisté à des concerts offerts par les élèves des différents ensembles de l'école. Ils ont aussi reçu une formation préalable dans chacune des disciplines artistiques du programme spécialisé en arts (musique, arts visuels et art dramatique) de manière à explorer chacune d'elle et de discerner s'ils ont un intérêt vis-à-vis de ce domaine et si oui, dans quelle discipline spécifique. L'école jouit aussi d'une réputation qui incite des élèves d'autres écoles à s'y inscrire, par exemple, pour perfectionner l'apprentissage d'un instrument.

J'ai décidé de m'inscrire au programme spécialisé en arts pour devenir meilleur et pour apprendre avec d'autres personnes qui veulent vraiment faire de la musique et qui ne sont pas juste là par obligation. (Oscar, 9^e année)

J'ai toujours voulu me pousser le plus loin que je pouvais en musique alors je trouvais que le programme spécialisé était parfait pour moi. (Léo, 9^e année)

Je veux devenir flûtiste. J'ai donc choisi cette école parce que j'avais entendu dire qu'ils avaient un programme de musique. (Diane, 9^e année)

Le fait d'apprendre dans un contexte avec d'autres élèves passionnés de musique crée également des liens profonds entre les jeunes et accroît leur intérêt, tout en les motivant à persévérer et à vouloir se dépasser.

Dans le programme, tout le monde est très motivé à faire de la musique, puis ça va beaucoup plus vite. (Bernard, 9^e année)

Le programme spécialisé est plus avancé que le cours régulier. Dans le programme, le monde pratique plus puis ça avance plus vite. (Francis, 11^e année)

Avec le cours régulier de musique, tu fais de la musique seulement pendant un semestre. Dans le programme spécialisé, tu joues de la musique toute l'année, ce qui te permet de te développer encore plus. (Martin, 12^e année)

Au moment de la collecte de données, j'ai également constaté que les élèves musiciens de cette école étaient choyés d'avoir une directrice clarinettiste. Même si des tâches administratives occupent la majeure partie de son temps, j'ai été à même de constater que, malgré ses nombreuses tâches administratives, cette dernière fait de temps en temps des visites dans la classe de musique et prend le temps de jouer avec les élèves clarinettistes. Jouer avec elle constitue une belle expérience pour les élèves. Ils ont ainsi l'occasion de se rendre compte que la musique peut faire partie de la vie adulte même si on ne poursuit pas une carrière d'instrumentiste professionnel et qu'il est possible de continuer de pratiquer tout en assumant une profession dont les fonctions sont très prenantes.

Même si ce contexte semble idéal, cela ne signifie pas qu'il ne présente pas de défis.

Comme l'exprime Jocelyne :

L'école où j'enseigne doit se faire connaître, car le programme spécialisé en arts y a été mis en place récemment. Nous n'avons donc pas encore de tradition établie. Si je pense aux aventures que l'on vit depuis quelques années, je peux dire que l'on réussit à faire notre place, mais il faut continuer à travailler.

Certains défis se présentent aussi aux élèves de 9^e année qui étudient la musique pour la première fois dans le cadre d'un programme spécialisée en arts, comme en témoigne cet élève :

Au début, c'est un peu dur – surtout pour moi parce que je suis arrivé d'une autre école; les autres élèves ont fait de la musique ici en 7^e et 8^e, et moi c'était ma première année vraiment en musique – donc au début, ça peut être dur, mais aussitôt que tu t'habitues, c'est vraiment l'fun! (André, 9^e année)

Pour susciter, engager, soutenir et maintenir la motivation des élèves, Jocelyne doit assumer une constance dans son travail, et ce, dans le contexte plus global de la minorité francophone de l'Ontario.

Le Milieu des écoles de langue française de l'Ontario

Comme j'en faisais état dans le chapitre portant sur la problématique, le *Milieu* des écoles de langue française de l'Ontario présente des particularités qui peuvent jouer un rôle dans l'enseignement de la musique. L'un des défis considérables pour l'enseignement de la musique dans une école en milieu minoritaire francophone est la rétention, car la population d'élèves dans ces écoles est beaucoup moins nombreuse que celle des écoles de langue anglaise. Ce phénomène peut être avantageux sous plusieurs aspects. Par exemple, cette situation favorise la possibilité d'établir des relations plus profondes entre enseignants et élèves, un sentiment de communauté et de solidarité plus accentué. Cependant, elle peut également poser certains désavantages au niveau des choix de cours. Comme il y a moins d'élèves, moins de cours optionnels peuvent être offerts à cause du nombre d'inscriptions. Au niveau de la musique, les classes comprennent souvent un nombre restreint d'élèves, ce qui limite les possibilités sonores au niveau de l'ensemble instrumental. Jocelyne souligne ce défi dans l'une de ses entrevues :

Ce que je trouve difficile dans cette profession d'enseignante de musique, c'est la rétention des élèves. Par exemple, en 9^e année, on a un certain nombre d'élèves qui suivent le cours parce qu'ils doivent suivre un cours obligatoire en arts au secondaire.

Ils suivent le cours pendant une année, puis, en 10^e année, le nombre d'élèves diminue tellement qu'il n'y a presque plus personne.

Si je fais une comparaison entre les écoles secondaires anglophones qui ont plusieurs différentes écoles nourricières et où la culture instrumentale est riche et bien établie, les écoles de langue française de l'Ontario sont leur propre école nourricière. Actuellement, j'enseigne dans l'école qui a le plus grand nombre d'élèves de tout l'Ontario français. Nos chiffres ont l'air vraiment impressionnants, mais en réalité, si je nous compare à l'école anglophone de mon mari où il y a six classes de musique de 9^e année chaque année, c'est peu pour consolider des classes de musique. Quand il y a six classes de musique de 9^e année, tu as plus de chance d'avoir un plus grand nombre d'élèves qui choisissent l'option musique jusqu'en 12^e année. Nous on commence avec une classe ou une classe et demie de musique en 9^e année. Chaque année, on perd à peu près 50% des élèves, ce qui est normal. Les intérêts changent, les jeunes veulent faire du sport, suivre des cours d'espagnol, être scientifiques.

Même si on a une quarantaine d'élèves au départ, on arrive en 12^e année avec quinze élèves. Et c'est vraiment difficile d'avoir un équilibre musical. Je pense que pour avoir du plaisir dans une classe en harmonie, il faut un équilibre, c'est-à-dire le bon nombre de cuivres, le bon nombre de bois, le bon nombre de percussions. C'est vraiment difficile d'avoir du plaisir quand il manque des instruments dans l'ensemble musical. Les oreilles ne pardonnent pas. Et on ne peut peut-être pas savoir pourquoi ça sonne bizarre, mais les oreilles ne pardonnent pas... on le sait instantanément si c'est bien ou si ce n'est pas bien, si c'est beau ou si ce n'est pas beau.

Actuellement, il y a quinze élèves en 12^e année, quinze autres en 11^e année et treize en 10^e année. Ceux de 12^e année sont là depuis la 9^e année. Eux, ils sont restés. Mais je trouve que les amis exercent une grande pression. Ils disent : « Ah, c'est niaisieux de faire de la musique... pourquoi tu fais ça? Tu pourrais sortir avec nous. On ferait de la bicyclette. Tu devrais prendre d'autres cours. » C'est vraiment fort. Surtout pour les garçons. Mais, comme je le disais tout à l'heure, la base, c'est ça qui est important.

La qualité de ce qui se passe en 7^e et 8^e années est aussi primordiale, ça influence ce qui se passe dans tout le secondaire. Puis en ce moment, on a comme un grand remous. Par exemple, j'étais très stressée hier soir parce que l'année prochaine – je pense toujours loin – il n'y a pas assez de clarinettistes en 9^e année. Ça c'est vraiment dur pour nous. Et j'essaie de me convaincre en me disant : « Tu vas travailler avec ceux qui sont devant toi, puis tu vas faire ce que tu peux avec ce qu'il y a. ». Il faut se raisonner. On a réussi à avoir un niveau tellement élevé dans les dernières années que ça va être difficile pour moi d'accepter de reculer peut-être d'un pas. Peut-être que je ne reculerai pas d'un pas, mais ça m'inquiète beaucoup. Je suis une personne qui s'inquiète de l'avenir des choses.

Dans ce témoignage, Jocelyne permet de prendre conscience de la précarité du travail accompli même si elle enseigne dans une école qui valorise les arts. Comme elle le souligne, la rétention des élèves constitue un défi de taille pour le *Milieu* des écoles de langue française de l'Ontario, entre autres, lorsqu'il s'agit de l'éducation musicale. La présente étude visant à comprendre les pratiques de cette enseignante ne permet pas d'aller en profondeur dans les incidences que ce *Milieu* peut avoir sur l'enseignement des arts et sur la motivation des

enseignants qui y œuvrent et des élèves. Par ailleurs, il serait intéressant que des recherches ultérieures se centrent sur les différentes problématiques que le témoignage de Jocelyne soulève, entre autres, en ce qui a trait au sujet des incidences des problèmes de rétention sur les inscriptions dans chacune des disciplines, au sujet de la formation artistique offerte en 7^e et 8^e années, au sujet des pressions exercées auprès des élèves - garçons et filles - qui suivent des cours de musique à l'école, au sujet du sentiment d'autoefficacité des enseignants de musique dans le *Milieu* des écoles de langue française de l'Ontario. Ce contexte d'enseignement peut avoir également des incidences sur la motivation des élèves comme en font part les témoignages suivants :

Je pensais qu'il n'y aurait que trois ou quatre personnes seulement dans la classe. Je suis bien content qu'on soit une douzaine. Mais ce serait encore mieux si plus d'élèves s'impliquaient, disons avec une trentaine de personnes. (Léo, 9^e année)

Ça fait depuis la 7^e année qu'on est avec la même enseignante alors je n'ai aucune idée comment ce serait avec un autre enseignant qui aurait des méthodes d'enseignement différentes. Puisqu'on a été habitué à une enseignante, ce sera un grand changement pour ceux qui désirent aller à l'université en musique et qui auront d'autres enseignants. (Martin, 12^e année)

Comme cela a été le cas lorsque j'ai fait mon propre apprentissage musical dans une école secondaire francophone du Nord de l'Ontario, le nombre restreint d'élèves qui s'inscrivent au cours de musique instrumentale affecte la formation des ensembles musicaux alors que cela n'est pas autant le cas pour la population anglophone plus nombreuse. Malgré les efforts déployés, les enseignants doivent donc continuer sans arrêt à faire la promotion de l'apport de la formation musicale et artistique dans leur *Milieu* pour contrer cette difficulté de rétention des élèves. Cela joue sans aucun doute sur la motivation de ces derniers, qui se voient repartir à zéro périodiquement et qui ne peuvent avoir la certitude de compter sur un bassin d'apprenants suffisant pour poursuivre un enseignement qui continue de les satisfaire.

Le Milieu de l'enseignement de la musique

Lors des entrevues, Jocelyne a aussi fait part d'autres défis motivationnels auxquels elle doit faire face et qui concernent le *Milieu* de l'enseignement de la musique. Comme elle l'a affirmé en entrevues, Jocelyne a fait le choix de centrer son enseignement sur l'apprentissage d'instruments à vent. Flûtiste de formation et professant dans un orchestre symphonique, la musique d'ensemble fait partie de ses connaissances et de ses compétences, se rattache à son identité et elle démontre envers celle-ci une véritable passion. Même si les élèves de cette enseignante font preuve de compétence, elle doit affirmer ce choix, car cette approche traditionnelle de l'ensemble à vents ou de la chorale n'intéresse pas tous les élèves à l'adolescence et ne répond pas nécessairement à tous leurs besoins (Bartel & Cameron, 2004; Cameron & Carlisle, 2004; Lamont et.al., 2003; Ross, 1995, 1998).

D'ailleurs, l'une des problématiques les plus discutées en éducation musicale est celle du contenu des cours de musique en milieu scolaire et de la motivation des élèves à suivre des cours de musique à l'école. Tout en reconnaissant que l'enseignement de la musique est un domaine complexe et que l'enseignant ne peut introduire tous les instruments et les styles musicaux dans un seul cours, Jocelyne, comme les autres enseignants de musique, se voit de plus en plus confrontée à des attentes diversifiées et des approches différenciées en éducation musicale. Par exemple, lorsque je la questionne au sujet de l'enseignement de la composition musicale au secondaire, Jocelyne me confie son point de vue :

Je pense que la composition est très valable, mais je ne sais pas à quoi ils s'attendent des élèves du secondaire. Est-ce qu'ils s'attendent à ce qu'ils soient capables de composer une chanson à cause de la réalité franco-ontarienne? Ou bien est-ce qu'ils veulent qu'ils écrivent une symphonie ou de la musique contemporaine? Je sais que l'élève qui poursuit des études en composition à l'université doit d'abord étudier la théorie, l'harmonie, le contrepoint, tous les autres compositeurs ainsi que l'histoire de la musique. Mises en lien avec ses expériences personnelles, ces études lui fourniront beaucoup d'idées et un vocabulaire musical riche dont il pourra se servir pour composer. Lorsqu'on demande à des jeunes qui ont peu de connaissances de composer, on ne peut pas les juger parce qu'on ne veut pas nuire à leur créativité.

Je trouve que la composition c'est plus gros que ce que nos élèves peuvent faire. C'est une matière d'université. Si on veut former des jeunes à devenir des artistes, il faut

qu'on les « accroche », qu'on leur donne quelque chose qu'ils vont vouloir faire. Moi « j'accroche » mes élèves avec les instruments, puis à partir de ça ils peuvent se diriger en composition, ils peuvent aller en jazz ou dans d'autres domaines parce qu'ils sont « accrochés » à la musique en général.

Par exemple, on joue présentement une pièce d'André Jutras, un compositeur canadien, et je me dis qu'on pourrait faire de la composition et jouer constamment nos propres pièces, mais il n'y a personne en ce moment qui pourrait écrire comme André Jutras. Par contre, si les élèves jouent des pièces d'André Jutras, peut-être qu'éventuellement ils vont être capables d'incorporer certains éléments qu'ils ont entendus dans ce qu'ils créent.

La conception de Jocelyne rejoint celle de Hallam et Prince (2003) :

...if selection processes must be adopted because of lack of resources, the key focus should be interest in music and motivation to want to learn. If these criteria are used the musical skills developed are likely to be well utilised in some aspect of musical activity even if it is not what was originally intended. For instance, someone offered an opportunity to play the violin may not become a professional violinist but may transfer to the viola, become a composer, a music critic, maintain a lasting interest in listening to music or taking part in amateur music making in a folk group. What will be sustained over time is their interest in music and the use of the musical skills that they have acquired in the musical environment in which they find themselves (p.19).

Une façon pour l'enseignant d'intéresser les jeunes à la musique et de les motiver dans leur apprentissage est donc de démontrer leur propre passion pour leur art et leur motivation à enseigner (Bakker, 2005; Csikszentmihalyi et al., 1993). Les attentes diversifiées auxquelles fait face Jocelyne s'inscrivent cependant de plus en plus dans le curriculum ministériel et suscite, encore une fois, une tension dans les choix à privilégier pour la formation musicale de l'élève. Cette question pourrait également faire l'objet de recherches ultérieures, car cette enseignante ne doit certainement pas être la seule à vivre ce défi de répondre à diverses attentes tout en offrant une formation musicale spécialisée.

Par ailleurs, le *Milieu* de l'enseignement de la musique exprime également une polarisation d'idées au sujet de la participation à des festivals de musique. Selon Jocelyne, de telles occasions permettent aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris au cours du semestre ou au cours de l'année et de partager leur musique ensemble et avec d'autres. Comme le dit Jocelyne : « *On ne garde pas ça pour soi.* » D'ailleurs, les témoignages d'élèves cités dans ce chapitre permettent de constater que la participation à des festivals de musique peut constituer

des expériences optimales.

Cependant, comme ces occasions sont sources de stress et associées à la compétition, tous ne s'entendent pas pour en cautionner le bien-fondé. Plusieurs études montrent que les personnes ont tendance à vivre la compétition comme des expériences contraignantes ou des moments d'anxiété qui diminuent leur sentiment d'autonomie et par conséquent diminuent leur motivation intrinsèque (Deci, Betley, et al., 1981; Johnson & Johnson, 1985; Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986). La compétition peut ainsi nuire à la performance du musicien en créant des sentiments d'anxiété et de nervosité (Robson, 2004).

Même si initialement l'objectif des festivals de musique était de promouvoir l'éducation musicale auprès du public (Bauer, 1983), certains chercheurs rejettent la compétition, étant d'avis qu'elle mène les élèves à se concentrer essentiellement sur quelques éléments au détriment des fondements plus généraux de la musique (Hosler, 2002). Selon Small (1980): « It seems that our society is too concerned with the production of a good end-product to concern itself with the quality of experience of those who are being made into musicians » (p.194). De fait, une étude réalisée auprès de 200 élèves musiciens montre que ces derniers qualifient la compétition comme l'élément le moins important dans leur choix de se joindre à un ensemble de musique. L'amour de la musique était noté dans 97% des motivations des élèves (Bursed & Soschinski, 1983). Caldwell (1984) va dans le même sens lorsqu'il dit: « Competition serves no useful purpose in academic settings. How do you defeat someone in music? » (p.98).

Sicks (1983), lui, considère plutôt que la compétition peut être bénéfique, dépendant de l'âge de l'enfant. Par exemple, les résultats d'une étude de Austin (1988) auprès d'élèves de 5^e et 6^e années suggèrent que la compétition en musique ne produit aucun effet négatif sur la motivation et la performance des élèves. Dans une étude subséquente, Austin (1991) ne trouve aucune différence entre la performance musicale du groupe d'élèves de 5^e et 6^e année

exposé à une structure compétitive à celle du groupe d'élèves exposé à une structure noncompétitive.

La compétition peut donc devenir un véritable défi pour certains élèves alors qu'elle peut être un élément de motivation pour d'autres. L'autoévaluation que l'élève fait de sa compétence à la suite d'un événement compétitif peut influencer son choix de s'engager dans des situations semblables dans le futur. Par exemple, l'obtention d'un prix, d'une récompense ou la reconnaissance d'une performance supérieure peut s'avérer bénéfique pour un élève tandis que des expériences d'échec vécues à quelques reprises peuvent concourir à ce qu'il se sente incompetent et qu'il remette en question la motivation de poursuivre une formation musicale. Il est donc important pour l'enseignant de musique d'évaluer les avantages et les désavantages de telles activités compétitives.

Ce débat existe également dans la littérature en psychologie sur l'effet des récompenses sur la motivation d'une personne (Cameron, 2001; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Deci, Ryan & Koestner, 2001 ; Kohn, 1996; Ryan & Deci, 1996). Selon Deci et Ryan et leurs collègues, l'enseignant qui favorise le contrôle en se servant de récompenses et d'évaluations pour inciter les élèves à agir comme il le désire diminue le sentiment d'autonomie et la confiance des élèves en encourageant plutôt leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant ou d'autres sources de contrôles externes (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981 ; Deci, Schwartz et al., 1981). Ce genre de pratique diminue ainsi le sentiment d'autodétermination et la motivation intrinsèque de l'élève. Par contre, Cameron et Pierce (Cameron & Pierce, 1994; Cameron, 2001) tentent de démontrer que les récompenses extrinsèques ne diminuent pas nécessairement la motivation intrinsèque et que les effets négatifs des récompenses peuvent être limités ou complètement évités. Ces chercheurs sont d'avis que lorsque les conditions sont appropriées, les récompenses peuvent servir à augmenter la motivation et la performance.

Tout en ne niant pas qu'elle aime bien gagner dans un festival, Jocelyne affirme qu'il ne s'agit pas de son but principal et que c'est le message qu'elle souhaite transmettre à ses élèves. Le cadre de la présente recherche, circonscrit sur les pratiques de Jocelyne, ne permet pas de discerner l'importance que l'ensemble des élèves accorde aux prix et récompenses lorsqu'ils participent à de tels festivals et l'effet de la compétition sur leur motivation et leur performance. Il serait donc intéressant d'approfondir dans des recherches ultérieures comment l'ensemble de ces élèves et d'autres élèves vivent ces occasions.

Synthèse des défis motivationnels relatifs à la composante *Milieu*

Le tableau suivant présente la synthèse des défis motivationnels relatifs à la composante *Milieu*.

Tableau 10 : Les défis motivationnels relatifs à la composante *Milieu*

L'école où enseigne Jocelyne doit se faire connaître, car le programme spécialisé y a été mis en place récemment et il n'y a pas encore de tradition établie.

L'un des défis considérables pour l'enseignement de la musique dans le *Milieu* des écoles de langue française de l'Ontario est la rétention, car la population d'élèves dans ces écoles est moins nombreuse que celle des écoles de langue anglaise. Comme il y a moins d'élèves, moins de cours optionnels peuvent être offerts à cause du nombre d'inscriptions. Au niveau de la musique, les classes comprennent souvent un nombre restreint d'élèves, ce qui limite les possibilités sonores au niveau de l'ensemble instrumental.

Même si les élèves de Jocelyne font preuve de compétence, l'approche préconisée par Jocelyne de l'ensemble à vents n'intéresse pas tous les élèves à l'adolescence et ne répond pas nécessairement à leurs besoins. Jocelyne se voit de plus en plus confrontée à des attentes diversifiées dans les contenus d'apprentissage en éducation musicale.

La compétition inhérente aux festivals de musique peut devenir un défi contrecarrant la motivation de certains élèves. Il s'avère donc important pour Jocelyne d'évaluer adéquatement les situations que vivent les élèves.

Conclusion

L'apprentissage d'un instrument de musique n'est pas toujours une activité motivante en elle-même et des pratiques associées à une motivation extrinsèque sont parfois nécessaires. Par exemple, Jocelyne propose divers moyens pour encourager les élèves à pratiquer leur instrument de façon régulière, comme l'utilisation de fiches de pratique et un rappel constant de la valeur de cette activité. De plus, elle tient compte de la singularité de l'élève et elle adapte ses modalités d'évaluation en vue de susciter un engagement de la part de l'élève et de lui accorder une part de responsabilité dans son apprentissage, favorisant ainsi son sens d'autonomie.

Dans ses pratiques, Jocelyne suscite également une motivation intrinsèque chez ses élèves. En tenant compte des caractéristiques et des intérêts des adolescents et en proposant des liens entre l'apprentissage musical et la vie quotidienne des jeunes, Jocelyne tend à établir une relation profonde avec eux, ce qui favorise le sentiment d'appartenance de chacun dans le groupe. L'utilisation du chant est une autre façon de rejoindre les jeunes et d'accroître leur niveau de compétence musicale. Le sens d'appartenance dans un groupe qui chante ensemble est aussi très significatif. Enfin, la venue de musiciens professionnels est un autre moyen qui suscite la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à l'accomplissement.

Certaines des pratiques de Jocelyne sont également susceptibles de faire vivre des expériences optimales aux élèves, qu'il s'agisse de jouer en concert, de participer au festival de musique de Vienne ou au festival *Musicfest*. Comme en témoignent les élèves, les occasions de jouer en concerts ou de participer à des festivals constituent des expériences mémorables. Ces activités leur permettent de partager la musique avec d'autres jeunes passionnés et de recevoir des commentaires ou même des prix qui favorisent leur sentiment de compétence et d'accomplissement. De telles expériences les motivent à persévérer dans leur

domaine afin de pouvoir vivre d'autres moments semblables, de s'améliorer et de se dépasser en tant que musicien.

Par ailleurs, même si un programme spécialisé en arts comme celui dont il est question dans cette thèse présente de nombreux avantages pour un apprentissage intensif de la musique, il reste cependant tributaire de certaines problématiques. Comme le fait remarquer Jocelyne, la rétention des élèves est un défi majeur dans le programme et cette situation fragilise l'équilibre sonore à atteindre dans les ensembles musicaux. De plus, une attention particulière doit être donnée lors de la participation à des festivals musicaux afin que le stress et la compétition ne contrecarrent pas la motivation des élèves.

CONCLUSION

Pour conclure la présente étude, je présente tout d'abord une synthèse des chapitres précédents. Par la suite, je fais part des contributions, des limites et des perspectives de la recherche avant de discuter des apprentissages que cette expérience m'a permis de réaliser.

Synthèse

Cette étude vise à comprendre les pratiques d'une enseignante de musique instrumentale oeuvrant dans une école secondaire de langue française de l'Ontario. Trois questions de recherche y sont traitées : celle relative aux représentations de cette enseignante en ce qui concerne la musique et son enseignement, celle des pratiques d'enseignement elles-mêmes et celle de la manière dont ces pratiques contribuent à la motivation.

L'introduction de la thèse offre d'abord au lecteur un bref aperçu de mes propres apprentissages et expériences en musique. Je considère cette narration importante, car elle m'a permis de réfléchir à mon rapport avec la musique et à me situer en tant que chercheure, musicienne, enseignante et apprenante. Cette partie situe davantage le lecteur en lui permettant de comprendre comment j'en suis venue à me poser les questions que je propose dans ce projet.

La problématique porte un regard sur la littérature relative à l'objet de l'enseignement de la musique tout en faisant ressortir son importance dans le contexte scolaire. Ce chapitre décrit plus particulièrement les caractéristiques de l'enseignant expert qui favorisent l'apprentissage de la musique. Il aborde la question de la motivation à apprendre la musique à l'adolescence. Il présente le contexte minoritaire francophone de l'Ontario en discutant du rôle qu'y jouent l'école et les programmes spécialisés en arts. Il retrace la démarche suivie à partir de mes études de maîtrise et fait part des questions de recherche de la présente thèse.

Le cadre conceptuel présente le modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983; 2005), modèle qui sert de référent principal dans cette recherche puisqu'il permet de situer l'*Objet* d'étude de l'enseignement de la musique dans une relation didactique avec l'*Agent* ou l'enseignante et à mettre cette dernière en relation d'enseignement avec le *Sujet* ou l'élève. La théorie de l'autodétermination ainsi que les concepts de représentations, de pratiques et d'expérience optimale s'intègrent également au cadre conceptuel.

La présentation du cadre méthodologique permet de constater que diverses stratégies ont servi à effectuer la collecte de données. Premièrement, assister aux cours offerts par Jocelyne m'a permis d'observer comment elle s'y prend pour enseigner la musique instrumentale. Deuxièmement, des entrevues individuelles avec cette enseignante ont donné lieu d'approfondir la signification des pratiques de cette enseignante. Troisièmement, la tenue d'un journal de bord m'a permis de noter mes observations, mes questions et mes réflexions de façon continue. Les entrevues auprès de Jocelyne ont donc eu lieu tout au cours des observations et ont incité un dialogue à partir de questions que je notais dans mon journal de bord. Quatrièmement, des entrevues avec des élèves ont contribué à apporter des précisions au sujet des pratiques observées et à aborder la question de la motivation. Cinquièmement, la prise en compte de documents pédagogiques élaborés par l'enseignante a servi d'appui visuel et de remémoration à la compréhension des pratiques lors de l'analyse des résultats.

L'étude des représentations de Jocelyne permet de suivre son parcours d'apprentissage musical et de saisir les difficultés ressenties en début de carrière enseignante. Cette étude donne également lieu de déceler des tensions dans la représentation selon laquelle la musique s'enseigne tout seul et celle qui considère que le développement du musicien prend beaucoup de temps. La nécessité d'enseigner des fondements musicaux et d'offrir des possibilités de vivre des expériences musicales variées à l'école et dans d'autres contextes apparaît également parmi les représentations qui sous-tendent la relation didactique. Par ailleurs, en

termes de relation d'enseignement, Jocelyne se sent privilégiée d'avoir une relation profonde avec ses élèves et d'avoir la possibilité de leur enseigner pendant plusieurs années. Cela lui permet de se servir de la musique comme un outil de communication avec les jeunes pour les aider à s'épanouir en tant que musiciens et êtres humains. Elle se représente ainsi l'enseignement comme étant une grande responsabilité où l'engagement de l'enseignant est essentiel. Elle s'engage elle-même beaucoup dans sa profession, car elle considère que le monde de la musique est un monde stressant où il faut continuellement persévérer et viser la perfection.

L'étude des pratiques de Jocelyne permet d'observer que la classe de musique est un lieu inspirant, un lieu de pratique instrumentale et un lieu d'échanges qui suscite le partage d'idées et d'expériences. D'une part, cette étude contribue à décrire diverses pratiques au sujet de la relation didactique, dont celles concernant la structure des cours, l'enseignement des fondements musicaux, de l'histoire de la musique, de l'interprétation, de l'improvisation. Elle souligne également la manière dont cette enseignante intègre la pratique du chant à l'enseignement de la musique instrumentale et favorise un travail de précision en interprétation lors de répétitions en classe ou lors de la venue d'invités à l'école ou de cours de perfectionnement aux festivals. D'autre part, cette étude permet de saisir que Jocelyne se soucie autant de la réussite scolaire que du bien-être personnel et social de ses élèves. Cette enseignante conçoit la relation d'enseignement en termes de profondeur et d'appartenance au groupe. De plus, Jocelyne enseigne de manière à inciter une autodiscipline chez ses élèves et suscite leur engagement dans des situations d'évaluation.

L'étude des pratiques qui contribuent à la motivation extrinsèque permet de constater que Jocelyne propose différents moyens aux élèves pour les encourager à pratiquer leur instrument de façon régulière. Elle adapte ses modalités d'évaluation aux besoins des élèves. Parmi les pratiques relatives à la motivation intrinsèque, cette enseignante tient compte de

l'intérêt et de la singularité des jeunes et leur transmet sa propre passion pour la musique. Elle utilise le chant comme pratique complémentaire afin d'augmenter le niveau de compétence du jeu instrumental et le sens d'appartenance de l'élève. Elle invite des musiciens professionnels à l'école qui servent de modèles aux adolescents.

Les observations que j'ai effectuées en classe et les entrevues que j'ai réalisées auprès de Jocelyne me portent à constater l'importance que Jocelyne accorde à l'instrument dans ses pratiques d'enseignement. Comme elle le mentionne elle-même, elle considère essentiel pour les élèves de jouer de leur instrument tous les jours et elle organise l'horaire de cours pour que cela se réalise. Cependant, en lien avec la typologie des représentations et de la valeur de l'éducation musicale présentées dans le premier chapitre par Bouchard-Valentine (2007), cela ne veut pas dire que les représentations de Jocelyne ne touchent aucunement les deux autres éléments, soit la musique comme objet esthétique et la musique comme construit culturel. Dans sa pratique, Jocelyne touche à l'aspect esthétique de la musique en initiant les élèves à différents types de musique, tels que la musique classique, le jazz, le *big band*, les chorals, et à des musiques de différentes époques. Elle considère que jouer une pièce de musique signifie beaucoup plus que de jouer des notes. Elle accorde une importance mitigée à la qualité du son et vise à développer l'habileté d'écoute des élèves. De plus, elle fait constamment des liens entre la musique que jouent les élèves et le contexte culturel et historique de la pièce.

En termes de valeur, Jocelyne touche les quatre composantes proposées par Bouchard-Valentine (2007). Elle considère la musique comme un mode de connaissance qui a sa place en milieu scolaire au même titre que toutes les autres matières. Selon elle, il importe d'offrir la possibilité aux jeunes de faire de la musique et de l'art à l'école. Jocelyne considère aussi la musique comme une composante de la culture en termes de mode d'expression fondamental de l'être humain. Elle fait valoir l'importance et la place que la musique prend partout dans le monde. De plus, Jocelyne se rend compte de la valeur extrinsèque de la musique en milieu

scolaire et de la manière dont celle-ci peut servir en tant que creuset d'éducation. Par exemple, elle dit se servir de la musique comme moyen pour entrer en communication avec les jeunes et elle constate que la musique contribue à motiver certains de ses élèves dans leurs autres matières scolaires. Enfin, même si son but ultime est d'offrir aux jeunes le plaisir de faire de la musique, Jocelyne vise aussi à ce que le programme soit assez développé pour permettre aux élèves qui le désirent de poursuivre des études postsecondaires en musique et de s'investir dans la société en prenant la relève dans le milieu artistique en Ontario français ou ailleurs.

Les entrevues et les observations réalisées lors de cette étude donnent aussi lieu de constater qu'il existe certains défis motivationnels en ce qui concerne le *Milieu* (Legendre, 1983; 2005) de l'enseignement de la musique dans une école secondaire de langue française en Ontario, entre autres, la rétention des élèves en musique, les tensions entre les attentes diversifiées et les choix que doivent prendre les enseignants de musique ainsi que la polarisation d'idées au sujet de la compétition, de la participation à des festivals de musique et des récompenses.

À la suite de cette expérience de recherche, j'en conclus que les pratiques d'enseignement de Jocelyne en musique et en enseignement font d'elle une enseignante de musique inspirante. Cette conclusion ne signifie pas que la présente étude de cas tend à en faire un exemple ou que les résultats sont sujets à transférabilité dans un autre milieu, mais que les entrevues et les observations permettent de reconnaître que les pratiques de cette enseignante peuvent inspirer d'autres enseignants, en musique ou dans le cadre d'autres matières. La citation suivante de Portelance (2008) résume bien ce que j'ai perçu d'elle au fil de mes observations en classe :

Le bon enseignant est compétent dans le sujet qu'il enseigne. Le bon pédagogue est compétent dans l'art de transmettre ses connaissances. Le bon éducateur est conscient que sa personne même a une influence incontestable sur l'inconscient des éduqués. Aussi a-t-il le souci non seulement d'améliorer constamment ses connaissances et sa

pédagogie, mais surtout de faire un travail sur lui-même pour se connaître et s'accepter davantage de façon à ce que ses paroles, ses actions et ses gestes soient de plus en plus en accord avec sa vérité profonde. Il pourra ainsi contribuer à rendre ses enfants ou ses élèves plus heureux parce qu'il pourra leur apprendre, par sa façon d'être, à devenir fidèles à ce qu'ils sont. (p.34)

Contributions

Comme je l'ai mentionné dans la problématique, les recherches visant à comprendre les pratiques d'enseignement de la musique instrumentale en contexte scolaire au secondaire en sont à leur début dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario. Cette recherche contribue donc à observer, analyser et décrire les pratiques d'une enseignante, ce qui peut être utile à d'autres enseignants de musique qui souhaitent se ressourcer et voir comment la musique instrumentale peut être enseignée à l'école secondaire. Connaître ces pratiques peut également servir à des étudiants en formation à l'enseignement ou à de nouveaux enseignants qui sont en mesure d'apprendre les fondements de l'enseignement de la musique. De plus, même si le présent projet se concentre surtout sur des pratiques d'enseignement de la musique, les pratiques qui sont décrites dans cette thèse peuvent alimenter la discussion auprès d'enseignants d'autres matières qui se questionnent au sujet de leurs propres pratiques.

La présente étude de cas sert également à mettre en valeur l'apport du modèle de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983; 2005) dans l'étude de pratiques d'enseignement de la musique. Ce modèle a servi de principale source de références à la thèse de Bouchard-Valentine (2007) qui a décortiqué en profondeur la composante de l'*Objet* de la musique. Perron (2005) a aussi utilisé ce modèle dans le but de proposer un raisonnement pédagogique pour des étudiants en formation initiale à l'enseignement de la musique. Dans la présente thèse, le modèle de la *Situation pédagogique* contribue à la compréhension des pratiques de l'*Objet* d'étude de l'enseignement de la musique dans une relation didactique avec l'*Agent*, c'est-à-dire avec l'enseignante, ainsi que dans une relation d'enseignement avec le *Sujet*,

c'est-à-dire les élèves, tout en esquissant les défis motivationnels que ces relations incitent avec la composante *Milieu*, en l'occurrence celui d'un programme spécialisé en musique d'une école secondaire de langue française de l'Ontario. L'utilisation de ce modèle éducationnel dessert la structure de la présente recherche puisqu'il donne une lecture des pratiques observées en salle de classe et alimente la discussion à leur sujet. Comme il tient compte de tous les aspects faisant partie d'une situation pédagogique, soit le *Sujet*, l'*Agent*, l'*Objet* et le *Milieu* ainsi que les relations didactique, d'enseignement et d'apprentissage, il contribue à approfondir les questions de recherche.

Cette étude donne aussi lieu de souligner les différentes tensions qui existent entre les représentations qui concernent la relation didactique et la relation d'enseignement de l'*Objet* de la musique. Par exemple, la facilité attribuée à l'enseignement musical et le temps révolu au développement du musicien ressortent comme des éléments de réflexion susceptibles d'inspirer apprenants comme enseignants. Cette thèse sert donc à affirmer par l'entremise du témoignage d'une enseignante à quel point le temps entre en considération dans la formation musicale. Il contribue également à formuler les tensions entre les représentations inhérentes à l'enseignement de contenus d'apprentissage prescrits dans le curriculum et les représentations associées à la possibilité de s'autoriser des moments de rencontre entre enseignants et élèves en enseignement. Dans ces témoignages, Jocelyne explicite cette dichotomie en la qualifiant de « pédagogique » en tension avec le côté « humain » de la relation enseignante. Par ailleurs, la représentation de Jocelyne qui met en évidence la dureté du monde de la musique entre également en tension avec celle selon laquelle la musique s'exerce avec plaisir. La présentation et la discussion portant sur les représentations de Jocelyne offrent donc ainsi la possibilité d'accroître les connaissances au sujet des tensions mises en jeu dans l'enseignement de la musique.

Tout en se centrant sur les pratiques d'une enseignante, cette étude rappelle les défis motivationnels auxquels sont confrontés les enseignants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario. Le témoignage de Jocelyne contribue à faire prendre conscience de la précarité des programmes en arts, entre autres, ceux de musique instrumentale qui sont tributaires du nombre d'inscriptions des élèves dans les cours. Ce témoignage permet de réaliser que même dans un contexte comme celui d'un programme spécialisé en arts s'exercent des contraintes liées à la population étudiante.

Limites

La présente étude est toutefois sujette à des limites, entre autres, en ce qui a trait à la composante *Milieu*, car la signification de l'enseignement musical au sein des écoles de langue française de l'Ontario reste à approfondir puisque la thèse porte essentiellement sur les pratiques d'enseignement de musique instrumentale dans une classe et non sur les questions relatives, par exemple, au contenu culturel inclus dans le programme enseigné ou par la manière dont l'enseignante spécifie son identité personnelle ou professionnelle. Au cours des entrevues et des observations, je n'ai donc pas demandé à l'enseignante de spécifier quels sont les contenus de son enseignement qui sont en lien avec le *Milieu* franco-ontarien ou de préciser comment elle définit son rôle professionnel et son identité culturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans le cadre de cette thèse, le *Milieu* correspond précisément à la classe de musique et non aussi à l'ensemble de l'école ou à la communauté francophone minoritaire. Je n'ai donc pas interrogé de parents ni d'autres enseignants de l'école à ces sujets et les propos des entrevues que j'ai réalisées auprès des élèves ciblaient essentiellement leurs motivations à apprendre la musique. Pour en arriver à comprendre davantage la composante *Milieu* et ses liens avec la relation didactique, la relation

d'enseignement et la relation d'apprentissage, il faudrait mener d'autres recherches dans diverses écoles auprès de plusieurs enseignants, élèves et parents.

Une autre limite de cette recherche tient au fait que la procédure méthodologique n'incluait pas d'entrevues auprès d'autres enseignants ou membre du personnel administratif de l'école où j'ai effectué la collecte de données. Recueillir des témoignages d'enseignants de français, de mathématiques, d'autres disciplines artistiques et du personnel administratif aurait pu contribuer à donner un éclairage différent au sujet de l'enseignement de la musique dans cette école. La singularité de la recherche doit donc être prise en compte en tant que limite à la transférabilité de la présente recherche puisque la collecte de données a été effectuée auprès d'une seule enseignante de musique dans une classe d'une école secondaire de langue française de l'Ontario. Les résultats discutés ne peuvent donc pas s'étendre à d'autres contextes que celui qui a été étudié. Ce choix a cependant permis de réaliser une étude de cas comprenant plusieurs stratégies de collecte de données permettant d'examiner en profondeur les pratiques de cette enseignante. Tout en étant une limite, la singularité de la recherche constitue également un point de repère pouvant dorénavant servir à d'autres recherches.

Les particularités du programme dans lequel enseigne Jocelyne peuvent également figurer parmi les limites de la recherche. Il s'agit d'un programme spécialisé en arts, ce qui veut dire que les élèves qui s'y inscrivent ont la possibilité de suivre un cours de musique de 75 minutes par jour et ce, sur une période de quatre années consécutives. Les élèves choisissent eux-mêmes de s'inscrire à ce programme, ce qui peut signifier qu'ils démontrent déjà un intérêt pour la musique et le goût d'approfondir leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine. De plus, ce programme s'inscrit dans une école secondaire de langue française avec une population d'élèves parmi les plus élevée en Ontario où les arts sont reconnus et occupent une place privilégiée. La situation d'enseignement de la musique dans cette école fait partie des exceptions en Ontario français. Par contre, malgré cette

situation bénéfique à l'éducation artistique, j'ai pu constater au cours de mes observations que même des jeunes qui démontrent déjà un intérêt pour la musique ont besoin d'un environnement stimulant et de sources de motivation autant extrinsèques qu'intrinsèques afin de maintenir leur engagement dans le domaine qui les intéresse.

Dans un autre ordre d'idées, même si le cadre conceptuel de la *Situation pédagogique* de Legendre (1983) a servi de pivot à la présentation et à la discussion des résultats, je n'ai pas traité de chacune des composantes de ce modèle dans cette thèse. Les résultats touchent les composantes qui se reliaient plus directement aux questions de recherche, soit l'*Agent* (l'enseignante), l'*Objet* (la musique et l'enseignement de la musique), la relation didactique et la relation d'enseignement. Les composantes du *Milieu*, du *Sujet* (les élèves) et la relation d'apprentissage n'ont donc pas été approfondies dans la présente étude.

Le choix d'être impliquée en tant que chercheure dans la collecte et l'analyse de données constitue également une limite à la recherche. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2008), même avec la meilleure volonté et efficacité, il n'est pas possible de tout voir et de tout comprendre lors des observations et des entrevues. Comme j'avais effectué ma recherche de maîtrise dans la même école que cette recherche doctorale, j'ai pu pallier en partie à l'effet de distance culturelle sans pouvoir, cependant, affirmer que tout effet de distance d'appartenance n'était pas présent dans ma recherche. Comme j'en ai fait part dans la méthodologie, je me suis appliquée à communiquer avec attention, empathie et respect avec les participants tout en concevant ma posture de chercheure selon une approche compréhensive.

Perspectives de recherche

Comme il existe peu de recherche portant sur l'éducation musicale en milieu francophone canadien, cette recherche offre plusieurs perspectives de recherche afin de contribuer à l'avancement dans ce domaine. Par exemple, il serait pertinent de poursuivre des

recherches auprès d'autres enseignants de musique dans d'autres écoles, afin d'examiner quels sont les pratiques et les contenus d'apprentissage privilégiés dans différentes régions et dans des contextes qui n'offrent pas de programmes spécialisés en arts. Par le fait même, il pourrait être important d'aborder plus en profondeur l'influence du milieu minoritaire francophone ainsi que la place accordée à la culture dans l'enseignement de la musique à l'école.

Comme piste de départ, ce projet approfondit les représentations et les pratiques d'une enseignante de musique instrumentale. Il serait ainsi pertinent de poursuivre cette étude en analysant plus spécifiquement certaines de ces pratiques, les stratégies d'évaluation, l'intégration du chant dans l'enseignement de la musique instrumentale ou la préparation et la participation à des concerts ou des festivals de musique. Il m'apparaît aussi important de faire des recherches portant sur l'utilisation du langage en salle de classe par l'analyse linguistique de commentaires donnés aux élèves pour en connaître davantage au sujet de la relation d'enseignement et de la relation d'apprentissage.

Par ailleurs, dans le but d'approfondir les incidences que le *Milieu* peut avoir sur l'enseignement des arts et sur la motivation des enseignants et des élèves, il serait intéressant que des recherches ultérieures se centrent sur les différentes problématiques que soulève Jocelyne, entre autres, en ce qui a trait aux problèmes de rétention sur les inscriptions dans chacune des disciplines artistiques, au sujet de la formation offerte aux élèves de 7^e et 8^e années dans ce domaine, au sujet des pressions exercées par des pairs auprès d'élèves qui suivent des cours de musique à l'école, au sujet du sentiment d'autoefficacité des enseignants de musique dans le *Milieu* des écoles de langue française de l'Ontario.

Il serait également pertinent dans des recherches ultérieures d'approfondir le questionnement relatif à l'importance que les élèves accordent aux prix et récompenses lorsqu'ils participent à des festivals et de clarifier s'il y a un effet de compétition sur leur

motivation et leur performance. Ces études permettraient de poursuivre le débat entourant les contenus d'apprentissage à intégrer dans les cours de musique tout en contribuant à mieux comprendre les attentes diversifiées auxquelles doivent faire face les enseignants.

Mes expériences et apprentissages

Grâce à ce projet de thèse, j'ai pu effectuer de multiples apprentissages, autant au niveau de l'enseignement de la musique qu'au niveau de la recherche et au niveau personnel. Mon intégration dans le milieu, de même que les entrevues et conversations que j'ai pu avoir avec Jocelyne et avec des élèves, m'ont permis d'approfondir mes connaissances au sujet de l'enseignement de la musique. J'ai d'abord observé comment il est possible de concilier divers aspects de l'éducation musicale dans un cours de musique instrumentale. Même si son programme est majoritairement centré sur l'interprétation, Jocelyne trouve des moyens d'intégrer l'enseignement de la théorie musicale, de l'histoire de la musique, de l'écoute active, de l'improvisation et du chant afin d'offrir une formation la plus complète possible à ses élèves. J'ai aussi constaté que la routine peut établir un sentiment de stabilité et de bien-être dans une classe de musique.

Observer Jocelyne m'a permis de comprendre à quel point il est important de tenir compte de la singularité de l'élève en musique. Chaque élève a sa façon d'apprendre et son propre rythme d'apprentissage, ce qui peut rendre la tâche de l'enseignant difficile dans la musique d'ensemble. Cette réalité de la classe de musique peut également influencer la motivation des jeunes. Les élèves les plus performants ont souvent le goût d'avancer plus rapidement alors que ceux qui démontrent moins de facilité peuvent ressentir une certaine pression venant de leurs camarades de classe ainsi qu'un sentiment d'anxiété dans le groupe, ce qui peut nuire à leur sentiment de compétence et à leur motivation.

J'ai aussi constaté à quel point l'enseignant de musique instrumentale doit posséder un bagage de connaissances et d'habiletés très diversifiées. L'ensemble à vents regroupe une variété d'instruments de différentes familles. Il n'est peut-être pas nécessaire pour l'enseignant de savoir jouer chacun des instruments de façon accomplie, mais il doit tout de même en avoir une assez bonne connaissance pour pouvoir enseigner les techniques appropriées à chaque instrument. Durant mes périodes d'observation, j'ai été étonnée des connaissances que possède Jocelyne de chacun des instruments. En même temps, elle n'hésite pas à inviter des musiciens professionnels à donner des ateliers aux élèves afin d'approfondir leur formation, de même que la sienne. Jocelyne participe également à la conférence annuelle des enseignants de musique, d'où l'importance pour l'enseignant de musique de continuellement se ressourcer afin d'adapter et d'améliorer ses pratiques.

En observant Jocelyne, j'ai aussi remarqué qu'elle consacre beaucoup de temps à la préparation et à la participation à des concerts, des festivals de musique ou encore des camps musicaux ou des ateliers avec des musiciens professionnels. Elle se consacre ainsi à sa profession et à ses élèves parce qu'elle est passionnée de la musique et aime ce qu'elle fait. Cette étude ainsi que les lectures que j'ai effectuées au sujet de l'enseignement de la musique et des enseignants exemplaires me permettent de constater que l'engagement de l'enseignant et l'intérêt qu'il porte à son domaine influencent de façon positive la motivation et l'apprentissage des élèves.

La présente recherche m'a également incitée à réfléchir davantage à mes propres expériences et mes propres représentations de la musique et de l'enseignement. Depuis le début de mes études de maîtrise et de doctorat, j'ai été confrontée à des arguments concernant les tensions entre l'enseignement de la musique à l'école et les intérêts des adolescents ainsi que les tensions entre les différentes approches d'enseignement de la musique. Ces questionnements m'ont beaucoup fait réfléchir et je cherchais à découvrir la meilleure façon

d'enseigner la musique au secondaire. Comme la structure de grands ensembles ne semble pas être la plus favorisée par les chercheurs, j'étais curieuse de voir comment Jocelyne s'y prenait pour enseigner les instruments et ce qui faisait qu'elle avait choisi une telle approche. La conclusion que j'en retire est qu'il n'existe pas une seule façon d'enseigner la musique. Cependant, tout comme le font remarquer Gorst (2007) et Bakker (2005), je reconnais que si un enseignant se sent passionné et compétent dans son domaine et qu'il partage cette passion et sa motivation avec ses élèves, ces derniers seront attirés à la musique et certains en arriveront à intérioriser cette même passion et développer une motivation intrinsèque.

Ce projet de thèse m'a aussi permis de faire des apprentissages dans le domaine de la recherche en éducation. Avant même de commencer le projet, j'ai dû réfléchir aux questions que je me posais au sujet de l'éducation musicale pour en venir à choisir celles qui guideraient la thèse. Cette étape a été assez exigeante puisque je me posais tellement de questions! J'ai dû accepter qu'il s'agissait d'une thèse et que je devais me limiter quelque part. Une fois mes questions de recherche établies, je devais délimiter la procédure que j'allais suivre pour répondre à ces questions. Il me paraissait important d'intégrer un milieu d'enseignement afin d'observer les pratiques d'un enseignant ou d'une enseignante de musique et d'en discuter avec cette personne. Faire une recherche dans un milieu d'enseignement n'est pas une tâche facile pour un étudiant aux études doctorales. De nos jours, il y a déjà tellement d'activités qui se déroulent dans une école que la direction et le personnel sont parfois hésitants à accepter un chercheur dans leur milieu. De plus, ce ne sont pas tous les enseignants qui se sentent à l'aise de se faire observer et questionner par un chercheur. C'est pourquoi il m'a été important de rencontrer Jocelyne avant ma venue dans sa classe afin de lui partager mes objectifs de recherche, de discuter du rôle que je prendrai et d'établir une communication ouverte avec elle. Pour ma part, j'ai été privilégiée de recevoir l'approbation d'intégrer cette école par l'entremise d'un projet de recherche qui était déjà mis sur pied par ma superviseure.

Une fois l'approbation reçue, d'autres apprentissages se sont faits au cours de la recherche. D'abord, au début de la collecte de données, le rôle que j'allais adopter en tant que chercheure dans la classe de Jocelyne n'était pas évident. Au cours des premiers jours, j'étais plutôt strictement une observatrice, surtout par crainte de déranger la routine de la classe ou de gêner Jocelyne et les élèves. À mesure que je devenais plus à l'aise dans le milieu et que Jocelyne et les élèves s'habituèrent à ma présence, j'ai commencé à m'intégrer un peu plus pour approfondir mon expérience, comme lorsque j'ai joué des percussions et lorsque j'ai chanté avec les élèves. Mon rôle prenait alors celui d'une participante-observatrice. J'ai donc occupé différents rôles durant la collecte de données, mais je devais à la fois demeurer ouverte et réceptive à ce qui se passait autour de moi et tenter de mettre mes biais de côté, ou du moins d'en tenir compte, d'où l'importance du journal de bord.

De plus, le fait de passer de deux à trois jours par semaines dans le milieu pendant quatre mois m'a permis de recueillir de nombreuses données. J'ai vite appris qu'il me fallait un bon système pour recueillir et organiser les données afin qu'elles soient facilement récupérables par la suite. Ma façon de recueillir les données par écrit sur le champ et de les transcrire par la suite en format électronique et dans le logiciel de données qualitatives NVIVO m'a été très utile, mais un autre chercheur pourrait très bien choisir une autre méthode tout aussi efficace.

Enfin, les études au doctorat et la rédaction de la thèse ont été tout un cheminement personnel. J'ai constaté à quel point il faut être motivé, persévérant et confiant lorsqu'on entreprend des études doctorales. Il s'agit d'un projet de longue durée, mais aussi très gratifiant. Pour moi, cette étape de ma vie m'a confrontée à ma difficulté de prendre des décisions et d'affirmer mes opinions et mes idées. Cette recherche a aussi exigé que je réfléchisse beaucoup à mes propres représentations de la musique et de l'enseignement, à ma place dans le monde de la musique ainsi qu'à mes propres compétences et intérêts. Ce

cheminement a été très intense, parfois même ardu, mais aussi valorisant. J'en retire une meilleure connaissance de moi-même, autant au niveau personnel qu'au niveau professionnel.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (Dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp.187-203). Paris: Presses Universitaires de France.
- Adderley, C., Kennedy, M., & Berz, W. (2003). "A home away from home": The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 190-205.
- Ainley, M., & Hidi, S. (2002). Dynamic measures for studying interest and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods* (pp.43-76). Amsterdam: JAI Press.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545-561.
- Allsup, R. E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College Columbia University, New York, New York.
- Allsup, R.E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37.
- Allsup, R. E. (2004). Of concert bands and garage bands: Creating democracy through popular music. In C. Rodriguez (Ed.), *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education* (pp.204-223). Reston, VI: MENC.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Amabile, T.M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37(2), 221-233.
- Amabile, T. M. (1982). Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 573-578.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives* [Consulté le 5 août 2010] 26(1). http://www.recherchequalitative.qc.ca/numero26%281%29/manadon_ch.pdf
- Arnold, J. A. (1997). A comparison of attributions for success and failure in instrumental teaching among sixth-, eight-, and tenth-grade students. *Update: Applications of Research in Music Education*, 15(2), 19-23.
- Asmus, E. (1985). Sixth graders' achievement motivation : Their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 85, 1-13.
- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.
- Asmus, E. P. (1987). *The effect of grade level and motivation level on high school students' beliefs of the causes for their success in music*. Paper presented at the Southeastern Music Education Symposium, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Asmus, E. (1989). The effect of music teachers on students' motivation to achieve. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Association de musicothérapie du Canada. *Qu'est-ce que la musicothérapie ?* [Consulté le 24 août 2010] <http://www.musictherapy.ca/fr/musictherapy.htm>
- Austin, J.R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95-107.
- Austin, J.R. (1990). Competition: Is music education the loser? *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.
- Austin, J.R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19, 142-158.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 111, 1-23.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- Bartel, L., & Cameron, L. (2004). From dilemmas to experience: Shaping the conditions of learning. In L. R. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 39-61). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Bauer, W. (1983). Winners and losers: Opinions (build esprit de corps). *Music Educators Journal*, 29.

- Benoît, J. (2005). *La motivation d'élèves de 9e et 10e année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario*. Thèse de maîtrise inédite, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(3), 509-526.
- Bernard, R. (2004). A dissonant duet: Discussions of music making and music teaching. *Music Education Research*, 6(3), 281-298.
- Blacking, J. (1987). *A common-sense view of all music*. New York: Cambridge University Press.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18(2), 103-118.
- Boardman, E. (2002). *Dimensions of musical learning and teaching: A different kind of classroom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Boespflug, G. (2004). Performance and composition perspectives. In C. X. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 191-204). Reston, VA: MENC.
- Boespflug, G. (1999). Popular music and the instrumental ensemble. *Music Educators Journal*, 85(6), 33-37.
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : Vers un modèle axiologique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Boucher, G. (1996). Une approche coopérative en musique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 31(3), 261-274.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. & Fillion, C. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206.
- Bowman, W. (1994). Justifying musical education: Contingency and solidarity. *Canadian Music Educator*, 35(6), 27-32.
- Brand, M. (1990). Master music teacher: What makes them great? *Music Educators Journal*, 22-25.
- Bursed, V., & Soschinski, J. (1983). Research on competition. *Music Educators Journal*, 25-27.
- Byrd, A. (2008). Why I hated music class: A reflection on a Canadian high school music experience. *Canadian Music Educator*, 49(3), 29-30.
- Caldwell, B. (1984). Competition in music: Is it appropriate? *Instrumentalist*, 98.

- Cameron, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation – A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 29-42.
- Cameron, J., & Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cameron, L., & Carlisle, K. (2004). What kind of social climate do we create in our music classrooms? In L. R. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 21-38). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Campbell, P.S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4(1), 12-20.
- Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). *It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents*. Cresskill, Jew Jersey: Hampton Press, Inc.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Clinton, J. (1991). *An investigation of the self-perceptions certified fine arts teachers have toward their roles as artist and instructional staff members in selected schools of Oklahoma*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas, Denton, Texas.
- Colley, B. D. (2008). Culture, relevance, and instrumentation in the school music ensemble: Moving beyond the band-orchestra-chorus trilogy. In B. Roberts (Ed.), *Sociological Explorations: Proceedings of the 5th International Symposium on the Sociology of Music Education* (pp.63-80). St.John's, Newfoundland.
- Comeau, G. (1989). *Analyse comparative de trois approches d'éducation musicale : Dalcroze, Orff et Kodaly*. Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Countryman, J. (2000). Still wary after all these years: Popular music and the school music curriculum. In K.K. Veblen & Beynon, C.A. (Eds.). *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada: What is the state of the art?* [Consulté le 15 mars 2010] <http://coalitionformusiced.ca/html/sec4-advocacy/ebook/>
- Cox, G. (1999). Secondary school music teachers talking. *Music Education Research*, 1(1), 37-45.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : Meaning and perspective in the research process*. London; Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22(2), 2-35.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent : Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books, Inc.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). Arts education, human development, and the quality of experience. In B. Reimer, & R. A. Smith (Eds.), *Ninety-first yearbook of the national society for the study of education, part II: The arts, education, and aesthetic knowing* (pp. 169-191). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cutietta, R. (2004). When we question popular music in education, what is the question? In C. Rodriguez (Ed.), *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 242-247). Reston, VA: MENC.
- Dallaire, C., & Roma, J. (2000). Entre la langue et la culture, l'identité francophone des jeunes en milieu minoritaire au Canada : Bilan des recherches. *Actes Du Colloque Pancanadien Sur La Recherche En Éducation En Milieu Francophone Minoritaire : Bilan Et Prospectives*, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Davidson, J. W. (1999). Self and desire: A preliminary exploration of why students start and continue with music learning. *Research Studies in Music Education*, 12(1), 30-37.
- Davidson, J.W. (2002). Developing the ability to perform. In J. Rink (Ed), *Musical performance: A guide to understanding* (pp.89-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Psychology Bulletin*, 7(1), 79-83.
- Deci, E.L., Eghari, H., Patrick, B.C., & Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization : The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., & Koestner, R. (2001). The pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: Response to Cameron (2001). *Review of Educational Research*, 71(1), 43-51.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfants*. Paris : Buchet/Chastel : Institut national de la communication audiovisuelle.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Deschenaux, F. & Laflamme, C. (2007). L'analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes qui y sont employées : La bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives* [En ligne. Consulté le 5 août 2010] 27(2). [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27\(2\)/deschenaux27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(2)/deschenaux27(2).pdf)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Draisey-Collishaw, R. (2007). The limits of doing: A critical assessment of performance-based music education. *Canadian Music Educator*, 48(4), 31-36.
- Dubé, P. (2000). L'espace existentiel des jeunes d'aujourd'hui et les finalités de l'éducation en milieu minoritaire. *Actes Du Colloque Pancanadien Sur La Recherche En Éducation En Milieu Francophone Minoritaire : Bilan Et Prospectives*, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Duchatel, A. (dec. 2009 – jan. 2010). C'est prouvé: Chanter, c'est la santé! *Vita*, 115-117.
- Duke, R.A., Simmons, A.L., & Cash, C.D. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behaviour and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 310-321.
- Durkheim, E. (1898/1967). Représentations individuelles et representations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome IV, mai 1898. Texte édité dans *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF, 1967 (1-48).
- Durrant, C., & Himonides, E. (1998). What makes people sing together? Socio-psychological and cross-cultural perspectives on the choral phenomenon. *International Journal of Music Education*, 32, 61-71.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542.

- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 139-186). San Diego: Academic Press, Inc.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eisner, E. (1976). *The arts, human development, and education*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D.J. (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogue*. New York : Oxford University Press.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliott, E.S., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Emmons, S.E. (2004). Preparing teachers for popular music processes and practices. In C.X. Rodriguez, (Ed.), *Bridging the gap* (pp. 158-173). Reston, VA: The National Association for Music Education.
- Ericsson, K.A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K.A., Tesch-Römer, C., & Krampe, R. (1990). The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life: An empirical evaluation of a theoretical framework. In M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (pp. 109-130). Leicester, England: The British Psychological Society.
- Erwin, J., Edwards, K., Kerchner, J., & Knight, J. (2003). *Prelude to music education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eyre, K. (2002). The professional identity of music teachers: A lifelong discovery. In K. Veblen & C. Beynon (Eds) *From sea to sea: Perspectives on music education in Canada*. [Consulté le 15 mars 2010] <http://coalitionformusiced.ca/html/sec4-advocacy/ebook/28.htm>

- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (Dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (p.143-150). Tome 1, Fribourg : Delval.
- Flament, C. (1991). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p.204-219). Paris : PUF.
- Flinders, D. J., & Richardson, C. P. (2002). Contemporary issues in qualitative research and music education. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 1159-1175). New York: Oxford University Press.
- Folkstad, G. (2002). National identity and music. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 151-162). Oxford: Oxford University Press.
- Folkstad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Frith, S. (1981). *Sound effects : Youth, leisure and the politics of Rock n' Roll*. New York : Pantheon Books.
- Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom : The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gaudry, S. (1998). *La culture musicale des adolescents francophones du Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(3), 267-279.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire : Le cas de l'Ontario. *Éducation Et Francophonie*, 29(1), consulté le 22 novembre 2003 sur www.acelf.ca/revue.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 125-146.
- Giddings, S. (2008). Popular music education: A different type of musicianship. *Canadian Music Educator*, 49(3), 31-34.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. Y., & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire : Rapport final de la recherche*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Gorst, B. (2007). The threat of abandonment. *Canadian Music Educator*, 49(1), 7-8.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn*. Hampshire, England: Ashgate.

- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Greene, M. (2003) *The arts and the search for social justice*. www.maxinegreene.org, consulté le 10 novembre 2006.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haentjens, M. & Chagnon-Lampron, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne-française.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of musical ability. *Research Studies in Music Education*, 20 (1), 2-22.
- Haley, R. (2007). Sizing up the guitar classroom. *Canadian Music Educator*, 49(2), 50-51.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-274.
- Hargreaves, D.J., Miell, D. & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important ? In R. MacDonald, D. Hargreaves et D. Miell (Eds), *Musical Identities* (p.1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance* (pp.309-339). New York: Academic Press.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hosler, M. (2002). Burned out by competition. *Instrumentalist*, 56(1), 30-31.
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W.. & Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioural and Brain Sciences*, 21, 399-442.
- Jaffurs, S.E. (2004). The intersection of informal and formal music learning practices. *International Journal of Community Music*. [En ligne. Consulté le 25 juillet 2007] <http://www.intljcm.com/index.html>.

- Jodelet, D. (Dir.) (1997). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Johnson, B. L., Jr. (2004). A sound education for all: Multicultural issues in music education. *Educational Policy*, 18(1), 116-141.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp.249-286). Orlando: Academic Press.
- Jorgensen, E.R. (2008). *The art of teaching music*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houliort, N. (2004). Introducing uninteresting tasks to children : A comparison of the effects of rewards and autonomy support. *Journal of Personality*, 72(1), 139-166.
- Kennedy, M. (2000). Music for all Canadians: Dream or reality at the high school level. In B. Hanley, & B. A. Roberts (Eds.), *Looking forward: Challenges to canadian music education* (pp. 139-156). Canada: The Canadian Music Educators Association.
- Kennedy, M. (2007). The Holland Brook Project: Introducing composition to grade five students. *Canadian Music Educator*, 49(1), 29-33.
- King, G. N. (1992). *A naturalistic study of an exemplary music educator: David Dunnet*. Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, Utah.
- Koestner, R. & Losier, G.F. (2002). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. Dans E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Kohn, A. (1996). By all available means: Cameron and Pierce's defense of extrinsic motivators. *Review of Educational Research*, 66(1), 1-4.
- Koza, J. E. (2006). Save the music? Toward culturally relevant, joyful, and sustainable school music. *Philosophy of Music Education Review*, 14(1), 23-38.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K.A. (1992). Interest, learning, and development. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp.3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Labrie, N., & Lamoureux, S. A. (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : Enjeux et processus sociaux*. Sudbury: Prise de parole.
- Laiho, S. (2005). The psychological goals for engaging in music in adolescence. *Music Therapy Today*, 6(4), 2008-1193.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241.

- Landry, R., & Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (Dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : L'état des lieux* (pp. 403-433). Moncton: Éditions d'Acadie.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *La recherche en sciences sociales* (pp. 269-291). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laplane, B. (2001). Enseigner en milieu minoritaire : Histoires d'enseignantes oeuvrant dans les écoles fransaskoises. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 127-150.
- Lautzenheiser, T. (1990). Motivation and the master music teacher. *Music Educators Journal*, 34-36.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal, Québec : Les Éditions Ville-Marie, Inc.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal : Guérin.
- Lehmann, A.C., & Ericsson, K.A.(1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16, 40-58.
- Lowe, A. (1998a). L'enseignement de la musique et de la langue seconde : Pistes d'intégration et conséquences sur les apprentissages. *La revue canadienne des langues vivantes*, 52(2), 218-238.
- Lowe, A. (1998b). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : Avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 621-646.
- Lowe, A. (2004). Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : Bénéfices pour tous les apprenants et apprenantes. *Francophonies d'Amérique*, 18, 5-19.
- Martel, A. (1993). Compétitions idéologiques et les droits scolaires francophones en milieu minoritaire au Canada. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 734-759.
- Miller, R.E. (1994). A dysfunctional culture : Competition in music. *Music Educators Journal*, 29-33.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1994). *Investir dans l'animation culturelle*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999a). *Les écoles secondaires de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1999b). *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (2000). *Le curriculum de l'Ontario, 11^e et 12^e année : Éducation artistique*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a). *Majeure Haute Spécialisation*. [Consulté le 15 mai 2010] www.edu.gov.on.ca.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. [Consulté le 28 octobre 2010] www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement.
- Mitchell, E. L. (2007). *Therapeutic music education: An emerging model linking philosophies of music education with music therapy*. Unpublished Masters Thesis, Wilfrid Laurier University, Waterloo, Ontario.
- Morrison, S. J. (2001). The school ensemble: A culture of our own. *Music Educators Journal*, 88(2), 24-28.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Myers, D.G. (1997). *Psychologie*. Traduction de l'américain par Thierry Hergueta. Paris: Flammarion.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1(1), 75-92.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- O'Neil, J. (1990). Music education: Experts take new look at performance, general music. *Curriculum Update*, 1-8.
- O'Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 79-96). Oxford: Oxford University Press.
- O'Sullivan, J.T. (1997). Effort, interest, and recall: Beliefs and behaviours of preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 43-67.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e édition. Paris: Armand Colin.
- People for Education (2004). *The Arts in Ontario's Public Schools*. [Consulté le 15 novembre 2006] <http://www.peopleforeducation.com/tracking/topic/artsrpt04.pdf>

- Perron, F. (2005). *Étude du raisonnement pédagogique auprès d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale à l'enseignement de la musique*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Education Psychology*, 95(4), 667-686.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : Considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart et al. (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Preissle, J., & Grant, L. (2004). Fieldwork traditions : Ethnography and participant observation. In K. deMarais & S.D. Lapan (Eds.), *Foundations for research : Methods of inquiry in education and the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pronovost, G. (2007). *L'univers du temps libre et des valeurs chez les jeunes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pronovost, G. & Royer, C. (2004). *Les valeurs des jeunes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Rees, F. (2010). *Are we ready to design a comprehensive research agenda for music education?* International Conference on Multidisciplinary Research in Music Pedagogy, University of Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 24-33.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1995). Beyond performing: The promise of the new national standards in music education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(2), 23-32.
- Reimer, B. (1997). Should there be a universal philosophy of music education? *International Journal of Music Education*, 29, 4-21.
- Reimer, B. (1999). Why do humans value music? In C. K. Madsen (Ed.), *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education* (pp. 23-48). Reston, VA: MENC-The National Association for Music Education.
- Renard, C. (1982). *Le geste musical*. Paris : Hachette/Van de Velde.
- Renard, C. (1991). *Le temps de l'espace*. Fondettes, France : Éditions Van de Velde.
- Renninger, K.A., Hidi, S., et Krapp, A. (Eds). (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Renwick, J.M., & McPherson, G.E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Robson, B.E. (2004). Competition in sport, music, and dance. *Medical Problems of Performing Artists*, 160-165.
- Rodriguez, C. (2004). Popular music in music education: Toward a new conception of musicality. In C.X. Rodriguez, (Ed.), *Bridging the gap* (pp. 13-27). Reston, VA: The National Association for Music Education.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Ross, M. (1998). Missing solemnity: Reforming music in schools. *British Journal of Music Education*, 15(3), 255-262.
- Roulton, K., Legette, R., & Wolmack, S.T. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7(1), 59-82.
- Roussiau, N. & Bornadi, C. (2001). *Les représentations sociales : États des lieux et perspectives*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Rouquette, M.L. (2000). Représentations et pratiques sociales: Une analyse théorique. Dans C. Garnier & M.-L. Rouquette (Dir.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Rutkowski, J. (1994). A comparison of adolescents' in-school and out-of-school music experiences and involvement. *Update: Applications of Research in Music Education*, 13(1), 17-22.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1996). When paradigms clash : Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66(1), 33-38.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M., & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom : Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.

- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88-109.
- Saunders, J. (2003). *The sound of music: A case study of teacher Diane Garrett*. Unpublished doctoral dissertation, Lakehead University, Thunder Bay, Ontario.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.P. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schafer, R.M. (1976). *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*. New York : Schirmer Books.
- Schiefele, U. Krapp, A., & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp.183-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par Jacques Heynemann et Dolorès Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- Schram, T. H. (2006). *Conceptualizing and proposing qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Seifried, S. (2006). Exploring the outcomes of rock and popular music instruction in high school guitar class: A case study. *International Journal of Music Education*, 24(2), 168-177.
- Sherhoff, D.J., Csikszentmihalyi, M. & Schneider, B. (2003). Student engagement in high school classrooms for the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Shively, J. (2004). In the face of tradition: Questioning the roles of conductors and ensemble members in school bands, choirs, and orchestras. In L. R. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 179-190). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Sicks, L. (1983). Winners and losers: Opinions (I'd ban contests). *Music Educators Journal*, 29.
- Sloboda, J. (2001). Conference keynote: Emotion, functionality and the everyday experience of music: Where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.

- Sloboda, J.A., Davidson, J.W., & Howe, M.J.A. (1994). Is everyone musical? *The Psychologist*, 7, 349-364.
- Sloboda, J.A., Davidson, J.W., Howe, M.J.A., & Moore, D.G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Small, C. (1980). Children as consumers. In C. Small (Ed.), *Music, Society, Education* (pp.182-205). London: John Calder Publishers Ltd.
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Stephens, J. (1995). Artist or teacher ? *International Journal of Music Education*, 25, 3-15.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love : The classic approach to talent education*, 2nd edition. Princeton, NJ: Suzuki Method International: Summy-Birchard.
- Tardif, C. (1990). L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. *Éducation et Francophonie*, 18(2), 18-22.
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires: Perceptions et croyances des enseignants. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 49(4), 787-798.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. In R. Macdonald, D. Hargreaves & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (pp. 134-150). Oxford: Oxford University Press.
- Théâtre Action. (2003). *Étude de l'impact socio-économique et culturel de l'activité théâtrale en Ontario français. Secteur scolaire. La force du théâtre*. Ottawa : Théâtre Action.
- Théberge, M. (2006a). *Construction identitaire et éducation artistique dans un contexte canadien francophone minoritaire*. UNESCO – Conférence mondiale d'éducation artistique, Lisbonne, Portugal – 6 au 9 mars 2006
http://portal.unesco.org/culture/admin/file_download.php/theberge_mariette.htm?URL_ID=29956&filename=11394817471theberge_mariette.htm&filetype=text%2Fhtml&filesize=51029&name=theberge_mariette.htm&location=user-S/
- Théberge, M. (2006b). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*. XXXIV(1).
<http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Théberge, M. (2006c). Le rôle de responsables de troupes dans des productions théâtrales au secondaire. In *The Universal Mosaic of Drama/Theatre : The IDEA 2004 Dialogues*, 109-117.
- Théberge, M. (2007). On being and becoming a secondary school drama/theatre teacher in a linguistic minority context. *Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales du Canada*. 28(2), 67-78.

- Théberge, M. (2009). Les jeunes du XXI^e siècle et la création. Ottawa, Ontario : Association francophone de l'éducation artistique de l'Ontario (AFÉAO). <http://www.afeao.ca/nouvelles2.php?id=5>
- Thibault, L. (2010). *Comprendre l'expérience de création des artistes dans le théâtre pour adolescents en Ontario français*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N. M. & Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R.J., Blanchard, C., Mageau, G.A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme : On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.L., & Halliwell, W.R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 126(5), 649-657.
- Vinatier, I. & Altet, M. (Dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Vispoel, W.P., & Austin, J.R. (1993). Constructive response to failure in music: The role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 110-129.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, Calif. : Sage Publications.
- Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: A future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24(2), 119-125.
- Whale, M. (2008). Why should we teach classical music schools? Repetition, recognition, tranformation. *Canadian Music Education*, 49(3), 28-29.
- Williams, D. A. (2007). What are music educators doing and how well are we doing it? *Music Educators Journal*, 94(1), 18-23.
- Wolcott, H.F. (1999). *Ethnography : a way of seeing*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Wolfersberger, R.E. (2001). *Instructional practices of exemplary junior high public school instrumental music educators: A link to the National Standards for Arts Education*, Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, Utah.
- Zdzinski, S.F. (1996). Parental involvement, selected student attributes, and learning outcomes in instrumental music. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 34-48.

- Zenker, R. (2004). Music as a lifelong pursuit: Educating for a musical life. In L. R. Bartel (Ed.), *Questioning the music education paradigm* (pp. 121-135). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Zillmann, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves, & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press.

ANNEXE 1**Normes de déontologie de la profession enseignante de l'Ontario**

Les Normes de déontologie de la profession enseignante¹³ fournissent une vue d'ensemble de la pratique professionnelle. L'engagement envers les élèves et leur apprentissage occupe une place fondamentale dans une profession enseignante solide et efficace.

Conscients que leur position privilégiée leur confère la confiance des autres, les membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario assument ouvertement leurs responsabilités envers les élèves, les parents et tuteurs, les collègues, les partenaires en éducation et autres professionnels ainsi que le public. Ils prennent aussi leurs responsabilités en ce qui concerne l'environnement.

Raisons d'être des Normes de déontologie de la profession enseignante :

- Inspirer aux membres la fierté de la profession enseignante et faire en sorte qu'ils soient dignes et qu'ils respectent ces valeurs.
- Reconnaître l'engagement et les responsabilités éthiques inhérentes à la profession enseignante.
- Conduire les membres à agir et à prendre des décisions de manière éthique.
- Promouvoir la confiance du public vis-à-vis de la profession enseignante.

Normes de déontologie de la profession enseignante :

Empathie

Le concept d'*empathie* comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement des élèves. Dans l'exercice de leur profession, les membres expriment leur engagement envers le bien-être et l'apprentissage des élèves par l'influence positive, le discernement professionnel et le souci de l'autre.

Respect

La confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de *respect*. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect de valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement.

Confiance

Le concept de *confiance* incarne l'objectivité, l'ouverture d'esprit et l'honnêteté. Les relations professionnelles des membres avec les élèves, les collègues, les parents, les tuteurs et le public reposent sur la confiance.

¹³ Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Intégrité

Le concept d'*intégrité* comprend l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale. Une réflexion continue aide les membres à agir avec intégrité dans toutes leurs activités et leurs responsabilités professionnelles.

ANNEXE 2

Normes d'exercices de la profession enseignante de l'Ontario

Les Normes d'exercice de la profession enseignante¹⁴ fournissent un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante en Ontario. Elles expriment les objectifs et les aspirations de la profession, tout en communiquant une vision commune du professionnalisme qui oriente les pratiques quotidiennes des membres.

Raisons d'être des Normes d'exercice de la profession enseignante :

- Exposer une vision collective de la profession enseignante.
- Discerner les valeurs, les connaissances et les compétences propres à la profession enseignante.
- Orienter le jugement professionnel et les actions des membres.
- Promouvoir un langage commun pour favoriser une compréhension de ce que signifie être membre de la profession enseignante.

Engagement envers les élèves et leur apprentissage

Les membres se soucient de leurs élèves et font preuve d'engagement envers eux. Ils les traitent équitablement et respectueusement, et sont sensibles aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque élève. Ils encouragent les élèves à devenir membres actifs de la société canadienne.

Connaissances professionnelles

Les membres de l'Ordre visent à tenir à jour leurs connaissances professionnelles et saisissent les liens qui existent entre ces connaissances et l'exercice de leur profession. Ils comprennent les enjeux liés au développement des élèves, aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie, aux programmes-cadres, à l'éthique, à la recherche en éducation, ainsi qu'aux politiques et aux lois pertinentes. Ils y réfléchissent et en tiennent compte dans leurs décisions.

Pratique professionnelle

Les membres de l'Ordre s'appuient sur leurs connaissances et expériences professionnelles pour diriger les élèves dans leur apprentissage. Ils ont recours à la pédagogie, aux méthodes d'évaluation, à des ressources et à la technologie pour planifier leurs cours et répondre aux besoins particuliers des élèves et des communautés d'apprentissage. Les membres peaufinent leur pratique professionnelle et cherchent constamment à l'améliorer par le questionnement, le dialogue et la réflexion.

Leadership dans les communautés d'apprentissage

Les membres encouragent la création de communautés d'apprentissage dans un milieu sécuritaire où règnent collaboration et appui, et y participent. Ils reconnaissent la part de responsabilité qui leur incombe et assument le rôle de leader afin de favoriser la réussite des élèves. Les membres respectent les normes de déontologie au sein de ces communautés d'apprentissage et les mettent en pratique.

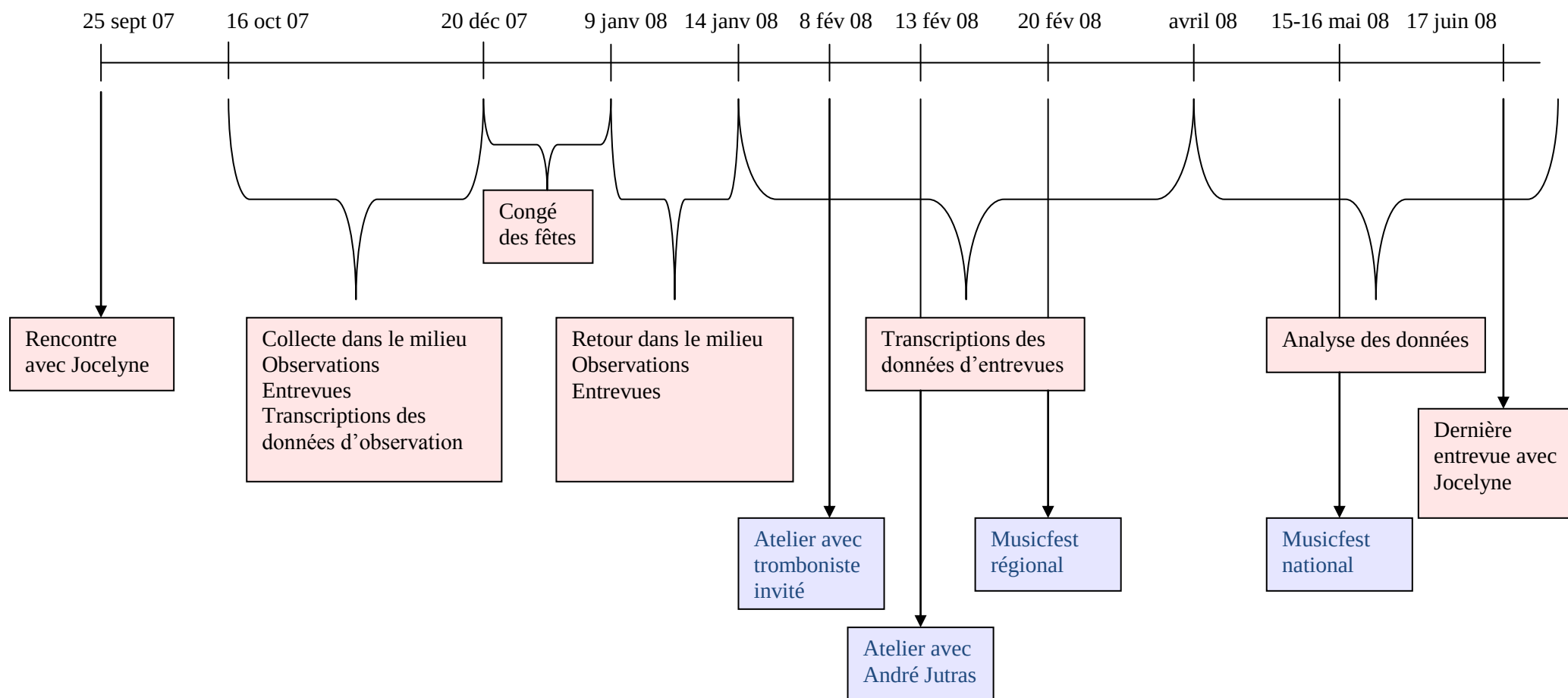
¹⁴ Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario

Perfectionnement professionnel continu

Les membres savent que le perfectionnement professionnel continu fait partie intégrante d'une pratique efficace et influence l'apprentissage des élèves. Les connaissances, l'expérience, les recherches et la collaboration nourrissent la pratique professionnelle et pavent la voie de l'apprentissage autonome.

ANNEXE 3

Déroulement de la collecte de données



ANNEXE 4

Activités de la collecte de données

Date	Activités
12 septembre 2007	Entrevue avec Jocelyne effectuée par Mariette Théberge (superviseure)
25 septembre 2007	Rencontre avec Jocelyne avant la collecte
16 octobre 2007	Première journée dans le milieu Rencontre les élèves Observations
23 octobre 2007	Observations Lettre remis aux élèves pour expliquer ma présence
24 octobre 2007	Observations / Entrevue avec Jocelyne
26 octobre 2007	Observations
30 octobre 2007	Observations
31 octobre 2007	Observations
6 novembre 2007	Observations / Entrevue avec Jocelyne
7 novembre 2007	Observations
9 novembre 2007	Observations Cérémonie du jour du souvenir
13 novembre 2007	Observations
14 novembre 2007	Observations
20 novembre 2007	Observations
21 novembre 2007	Observations / Entrevue avec Jocelyne
23 novembre 2007	Observations / Entrevue avec Jocelyne
26 novembre 2007	Observations
27 novembre 2007	Observations
28 novembre 2007	Observations
4 décembre 2007	Observations Distribution des formulaires de consentement aux élèves de 9 ^e et 11 ^e
5 décembre 2007	Observations Concert de Noël à l'école en soirée
10 décembre 2007	Observations Distribution des formulaires de consentement aux élèves de 12 ^e
11 décembre 2007	Observations / Entrevue avec Jocelyne
12 décembre 2007	Observations
13 décembre 2007	Observations / Entrevue avec 1 élève
14 décembre 2007	Observations Entrevue avec Jocelyne Entrevues avec 10 élèves
18 décembre 2007	Observations / Entrevues avec 2 élèves
19 décembre 2007	Observations
20 décembre 2007	Observations Entrevue avec Jocelyne Entrevue avec 1 élève
9 janvier 2008	Observations / Entrevues avec 2 élèves
14 janvier 2008	Observations / Entrevue avec 1 élève
8 février 2008	Entrevue avec 1 élève Atelier avec tromboniste invité
13 février 2008	Atelier avec André Jutras, compositeur
20 février 2008	Chœur de cuivres au Musicfest régional
15 mai 2008	Harmonie senior au Musicfest national
16 mai 2008	Ensemble jazz au Musicfest national
17 juin 2008	Dernière entrevue avec Jocelyne

ANNEXE 5**Fiche de pratique**

Évaluation Sommative (Mise en application et communication): **Pratique instrumentale** Octobre = /40 points

Évaluation sommative de la pratique personnelle

Nom: _____ Niveau : 9^e 10^e 11^e 12^e harmonie

Semaine du 1 au 7 octobre 2007

	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
Réchauffement							
Gammes / Rudiments							
Méthode							
Musique d'harmonie							
Autres							
Utilisation du métronome							
Total en minutes							

Signature d'un parent : _____ Note : _____ /10
(Mme Brassard)
(Pour qu'une journée de pratique soit créditée, elle doit contenir un minimum de 30 minutes la journée même.)

Semaine du 8 au 14 octobre 2007

	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
Réchauffement							
Gammes / Rudiments							
Méthode							
Musique d'harmonie							
Autres							
Utilisation du métronome							
Total en minutes							

Signature d'un parent : _____ Note : _____ /10
(Mme Brassard)
(Pour qu'une journée de pratique soit créditée, elle doit contenir un minimum de 30 minutes la journée même.)

Semaine du 15 au 21 octobre 2007

	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
Réchauffement							
Gammes / Rudiments							
Méthode							
Musique d'harmonie							
Autres							
Utilisation du métronome							
Total en minutes							

Signature d'un parent : _____ Note : _____ /10
(Mme Brassard)
(Pour qu'une journée de pratique soit créditée, elle doit contenir un minimum de 30 minutes la journée même.)

Évaluation Sommative (Mise en application et communication): **Pratique instrumentale** Octobre = /40 points

Semaine du 22 au 28 octobre 2007

	Lun.	Mar.	Mer.	Jeu.	Ven.	Sam.	Dim.
Réchauffement							
Gammes / Rudiments							
Méthode							
Musique d'harmonie							
Autres							
Utilisation du métronome							
Total en minutes							

Signature d'un parent : _____ Note : /10
(Mme Brassard)

(Pour qu'une journée de pratique soit créditée, elle doit contenir un minimum de 30 minutes la journée même.)

10 points = 5 jours de pratique
9 points = 4 jours de pratique
8 points = 3 jours de pratique

7 points = 2 jours de pratique
6 points = 1 jour de pratique
0 point = feuille non remise

Comment remplir la feuille d'évaluation de pratique personnelle :

- Inscrire les totaux en **minutes**.
- La feuille d'évaluation sera recueillie le lundi après la période d'évaluation.
- Seule la feuille d'évaluation sera acceptée! Il y a des feuilles supplémentaires dans le local de musique.
- Les retards seront acceptés sans pénalité pendant 2 jours. Un point sur 10 sera déduit pour les retards de plus de deux jours. Les feuilles non-signées seront considérées *en retard*.
- Deux feuilles consécutives sans signature recevront une note de **zéro**.

Les activités suivantes sont reconnues comme une journée de pratique :

- 👍 Leçons privées
- 👍 Répétitions de solos, répétition de sections et de musique de chambre
- 👍 Répétitions et concerts pour une harmonie ou un orchestre **autre** que ESCBD (ex. O.Y.O, O.W.E, quintets...)
- 👍 Concerts de groupes ESCBD après les heures de classes

Les activités suivantes ne sont pas reconnues comme une journée de pratique :

- 👎 Ensemble jazz / harmonie / chœur de cuivres
- 👎 Répétitions sur un instrument autre que celui enseigné à l'école (piano, guitare, cuillers...)

Évaluation sommative pour octobre : / 40

Nom : _____ 9^e 10^e 11^e 12^e harmonie

ANNEXE 6

Formulaire d'autoévaluation des élèves de l'harmonie senior

Nom: _____ niveau: _____

A. Pratique personnelle:

1. _____ **Montant exceptionnel** (Je pratique mes partitions de façon constante de sorte que j'arrive à chaque répétition très bien préparé. Je cherche toujours à m'améliorer même quand je pratique seul.)
2. _____ **Beaucoup** (Je pratique souvent mes partitions et je suis bien préparé pour la plupart des répétitions. Je cherche à m'améliorer.)
3. _____ **De temps en temps** (Je pratique mes partitions à l'occasion. Je me sens préparé mais il m'arrive de ne pas bien connaître ma partition lors de la répétition. Je ne fais pas toujours l'effort de m'améliorer de répétition en répétition.)
4. _____ **Inconstante** (Je pratique mais de façon inconstante et je ne connais pas assez bien mes partitions. Je me fie sur les autres membres de ma section pour m'aider. Je fournis un effort minime).
5. _____ **Seulement pour les tests** (Je pratique mon instrument seulement avant les tests et les concerts afin d'obtenir la meilleure note possible. À part de cela, je ne pratique pratiquement jamais.)
6. _____ **Rarement** (Je fais ce que je peux en classe mais je passe rarement de temps sur mes partitions.)

B. Attention portée au chef d'orchestre:

1. _____ **Constante** (Pendant la répétition, mon attention est entièrement centrée sur le chef d'orchestre. Mon crayon est toujours prêt et je marque ma partition de façon appropriée. Je ne parle jamais sans raison aux personnes autour de moi; j'agis de façon positive et je contribue activement au bien-être de l'ensemble.)
2. _____ **Beaucoup** (Pendant la répétition, mon attention est centrée sur le chef d'orchestre la plupart du temps. Je marque mes partitions de façon appropriée mais je parle parfois à ceux qui m'entourent. J'agis de façon positive et je contribue au succès de l'ensemble.)
3. _____ **De temps en temps** (Pendant la répétition, je place mon attention sur le chef d'orchestre à l'occasion et j'utilise mon crayon (si je l'ai apporté). De temps en temps, j'ai des conversations avec ceux qui m'entourent et on doit parfois me rappeler à l'ordre et m'inciter à contribuer positivement au succès de l'ensemble.)
4. _____ **Inconstante** (Je ne donne pas assez d'attention au chef d'orchestre et je marque mes partitions seulement lorsqu'on s'adresse à moi personnellement. On me rappelle souvent à l'ordre afin que je contribue positivement au bien-être de l'ensemble.)
5. _____ **Presque jamais** (Je suis souvent perdu et j'ai rarement les outils dont j'ai besoin. Je peux être un problème de discipline et mon attitude peut parfois distraire les autres.)
6. _____ **Jamais** (Mon attitude est négative et je nuis au bien-être du groupe. Je distrais les autres.)

C. Je joue de mon instrument :

1. _____ **Beaucoup** (Je vise toujours à jouer de mon instrument le mieux possible. Je me fixe des objectifs et je fais tout ce qu'il faut pour atteindre ces objectifs et pour rester à la fine pointe de la sonorité et de la technique. Je contribue toujours de façon positive et plaisante au son de notre harmonie.)
2. _____ **Assez** (Je vise souvent à jouer de mon instrument le mieux possible, la plupart du temps. Je me fixe souvent des objectifs et j'arrive souvent à les atteindre. La qualité de mon son et de ma technique est importante pour moi. En général, je contribue de façon positive et plaisante au son de notre harmonie.)
3. _____ **À l'occasion** (Je vise parfois à jouer de mon instrument le mieux possible. Je me fixe parfois des objectifs et j'arrive parfois à les atteindre. Je pense parfois à la qualité de mon son et de ma technique. Il m'arrive parfois de contribuer de façon positive et plaisante au son de notre harmonie.)
4. _____ **De façon inconstante** (On ne peut pas toujours compter sur mon habileté sonore ou technique sauf avant les concerts importants. Mes objectifs sont flous. Je joue de façon inconstante et ceci fait que ma contribution au son de notre harmonie n'est pas toujours positive. Je pourrais décidément faire mieux.)
5. _____ **Presque jamais** (Je joue de mon instrument sans vraiment donner d'effort. Je n'ai pas vraiment d'objectifs et ma façon de jouer contribue rarement de façon positive ni plaisante au son de notre harmonie.)
6. _____ **Rarement** (Je joue rarement du mieux que je peux. Je ne me fixe jamais d'objectifs. Ma contribution au son de notre harmonie peut parfois être négative.)

D. Écoute active :

1. _____ **Un montant exceptionnel** (Je me concentre toujours sur la façon que je joue ma partie à l'intérieur de ma section et de l'ensemble en portant une attention particulière à l'articulation, l'intonation, le tempo, le rythme et les nuances afin d'assurer que ma performance soit constante à l'intérieur de ma section et de l'ensemble. Quand je remarque des différences entre ma façon de jouer et ce qu'on me demande de faire, j'en prends note avec mon crayon et je pose des questions pendant la classe ou sur mon propre temps. De plus, lorsque j'ai des mesures de silences dans ma musique, je suis ma partition et je compte avec ma section pour m'assurer de toujours savoir où je suis dans la musique et où entrer dans la musique.)
2. _____ **Assez** (Je me concentre souvent sur la façon que je joue ma partie à l'intérieur de ma section et de l'ensemble en portant une attention particulière à l'articulation, l'intonation, le tempo, le rythme et les nuances afin d'assurer que ma performance soit constante à l'intérieur de ma section et de l'ensemble.)

Quand je remarque des différences entre ma façon de jouer et ce qu'on me demande de faire, j'en prends souvent note avec mon crayon et je pose des questions pendant la classe ou sur mon propre temps. De plus, lorsque j'ai des mesures de silences dans ma musique, d'habitude je suis ma partition et je compte avec ma section pour m'assurer de toujours savoir où je suis dans la musique et où entrer dans la musique.)

3. **À l'occasion** (Je me concentre à l'occasion sur la façon que je joue ma partie à l'intérieur de ma section et de l'ensemble en portant une attention particulière à l'articulation, l'intonation, le tempo, le rythme et les nuances afin d'assurer que ma performance soit assez constante à l'intérieur de ma section et de l'ensemble. Quand je remarque des différences entre ma façon de jouer et ce qu'on me demande de faire, j'en prends note avec mon crayon (quand j'en ai un) et je pose à l'occasion des questions pendant la classe ou sur mon propre temps. De plus, lorsque j'ai des mesures de silences dans ma musique, je suis et je compte parfois avec ma section et je sais parfois où je suis dans la musique et où entrer dans la musique.)

4. **De façon inconstante** (Je me concentre inconstamment sur la façon que je joue ma partie à l'intérieur de ma section et de l'ensemble quant à l'articulation, l'intonation, le tempo, le rythme et les nuances afin d'assurer que ma performance soit constante à l'intérieur de ma section et de l'ensemble. Si je remarque des différences entre ma façon de jouer et ce qu'on me demande de faire, j'en prends rarement note avec mon crayon (si j'en ai un). Je pose rarement des questions pendant la classe mais je demande conseil à l'occasion. De plus, lorsque j'ai des mesures de silences dans ma musique, je suis et je compte rarement avec ma section.)

5. **Presque jamais** (Je me concentre presque jamais sur la façon que je joue ma partie à l'intérieur de ma section et de l'ensemble quant à l'articulation, l'intonation, le tempo, le rythme et les nuances afin d'assurer que ma performance soit constante à l'intérieur de ma section et de l'ensemble. Si je remarque des différences entre ma façon de jouer et ce qu'on me demande de faire, j'en prends presque jamais note avec mon crayon (si j'en ai un). Je ne pose pas vraiment de questions pendant la classe et je demande rarement conseil. De plus, lorsque j'ai des mesures de silences dans ma musique, je suis et je compte rarement avec ma section et je me fie sur les autres pour savoir quand entrer dans la musique.)

6. **Jamais** (Je ne me concentre jamais sur la façon que je joue ma partie à l'intérieur de ma section et de l'ensemble. Je suis un point faible dans ma section. Même lorsque je remarque des différences entre ma façon de jouer et ce qu'on me demande de faire, je n'en prends pas note avec mon crayon. Je ne suis pas préparé. Pourquoi poser des questions? Je me cache derrière les autres.)

E. Contribution à l'ensemble:

1. **Exceptionnelle** (Je fais tout ce qu'il faut pour être complètement préparé afin de contribuer le plus possible au succès des répétitions et des concerts. J'ai toujours mon équipement et mes partitions. Je produis toujours le meilleur son possible et mon attitude face aux répétitions est positive.)

2. **Excellente** (La plupart du temps, je fais tout ce qu'il faut pour être complètement préparé afin de contribuer le plus possible au succès des répétitions et des concerts. J'ai presque toujours mon équipement et mes partitions. Je produis presque toujours le meilleur son possible et mon attitude face aux répétitions est positive.)

3. **Bonne** (Je fais surtout ce qu'il faut pour être assez bien préparé afin de bien contribuer au succès des répétitions et des concerts. J'ai toujours mon équipement et mes partitions. Je produis souvent le meilleur son possible et mon attitude face aux répétitions est surtout bonne.)

4. **Adéquate** (Je fais tout ce que je peux pour être aussi préparé que possible et de contribuer au succès des répétitions et des concerts. J'ai parfois mon équipement et mes partitions. Je produis un son adéquat et mon attitude face aux répétitions est satisfaisante.)

5. **Le strict minimum** (Je fais rarement ce qu'il faut pour être préparé et contribuer au succès des répétitions et des concerts. J'ai rarement ce qu'il me faut pour jouer. Mon attitude est indifférente un peu comme ma sonorité.)

6. **!?!?! (Je ne suis jamais prêt ni à l'instrument ni dans mon attitude. Je nuis parfois au succès des répétitions et des concerts. Mon attitude est négative.)**

F. La note que je devrais me donner :

Guide:

Si tu as coché 1 constamment ta note devrait se trouver entre 90-100.
Si tu as coché 2 constamment ta note devrait se trouver entre 80-90.
Si tu as coché 3 constamment ta note devrait se trouver entre 70 et 80.
Si tu as coché 4 constamment ta note devrait se trouver entre 60-70.
Si tu as coché 5 constamment ta note devrait se trouver entre 50-60.
Si tu as coché 6 constamment ta note devrait se trouver en bas de 50.

Je mérite la note de : _____

100

G. Ma justification (pourquoi)

ANNEXE 7**Grille d'évaluation des chefs de section**

Harmonie 2007-2007 Chef(s) de section : _____
14 nov. 2007

Collaboration : évaluation d'une pratique de section **Groupe**

Noms : _____

Pièces pratiquées : # de mesures	

	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
Groupe en général	Se concentre très bien sur la tâche à accomplir.	Se concentre bien sur la tâche à accomplir.	Se concentre assez bien sur la tâche à accomplir.	Manque de concentration.
	A fait beaucoup de progrès dans le temps alloué.	A fait du progrès dans le temps alloué.	A fait un peu de progrès dans le temps alloué.	A fait très peu de progrès dans le temps alloué.

Verso

Harmonie 2007-2007 Chef(s) de section : _____
14 nov. 2007

Commentaire sur la pratique de section :

Ce qu'on a bien fait / les bons résultats	À travailler pour la prochaine fois

Autres :

Harmonie 2007-2007 Chef(s) de section : _____
14 nov. 2007

Collaboration : évaluation d'une pratique de section **Individu**

Nom : _____

Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
Connaît parfaitement ses rythmes et ses notes. Joue avec confiance en respectant toutes les marques d'expression sans rappel. Aucune erreur.	Connaît vraiment bien ses rythmes et ses notes. Joue avec confiance et respecte les marques d'expression avec quelques rappels. Petites erreurs mineures.	Pourrait mieux connaître ses rythmes et ses notes. Manque de confiance. Respecte un peu les marques d'expression. Besoin d'atteindre un niveau supérieur.	Grand manque de préparation. Difficulté avec notes et rythmes. Ne peut pas respecter les marques d'expression.
Se concentre très bien sur la tâche à accomplir.	Se concentre bien sur la tâche à accomplir.	Se concentre assez bien sur la tâche à accomplir.	Manque de concentration.
A fait beaucoup de progrès dans le temps alloué.	A fait du progrès dans le temps alloué.	A fait un peu de progrès dans le temps alloué.	A fait très peu de progrès dans le temps alloué.

Verso

Commentaire du chef de section :

ANNEXE 8**Lettre de présentation**



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

Bonjour,

Mon nom est Josée Benoît et je suis étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Je détiens un baccalauréat en musique, un brevet d'enseignement ainsi qu'une maîtrise en éducation, et l'enseignement de la musique en milieu scolaire me passionne.

Au cours des prochaines semaines, à titre de deux ou trois jours par semaine, je serai présente dans les cours de musique ainsi que dans les répétitions d'ensemble de votre enfant afin d'observer et de mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la musique de Madame [redacted]. Vous recevrez également de ma part en novembre une lettre de recrutement pour vous demander si vous acceptez que votre enfant participe volontairement à une entrevue où il fera part de ses opinions et de ses idées sur l'apport du programme spécialisé en musique à son apprentissage.

C'est dans le cadre du projet de recherche intitulé *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec* mené par Mariette Théberge de l'Université d'Ottawa et Francine Chaîné de l'Université Laval que j'effectue cette recherche. Les résultats de ce projet contribueront, entre autres, à mieux faire connaître les pratiques d'enseignement de la musique.

Si vous avez besoin plus d'information au sujet du projet et de son déroulement, vous pouvez me joindre au [redacted] ou par courriel au [redacted]. Vous pouvez également rejoindre ma superviseure, Mariette Théberge, au [redacted] ou par courriel à mtheberge@uottawa.ca.

Au plaisir,

Josée Benoît

ANNEXE 9**Formulaire de consentement (personnel enseignant)**



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PERSONNEL ENSEIGNANT)

Le projet de recherche intitulé *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec* permettra de suivre, pendant les prochaines trois années, un groupe d'élèves qui choisit de suivre des cours optionnels en arts au secondaire. Ce projet est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et dans la région de l'Outaouais québécois il est mené par Mariette Thériberge, tandis que dans la région de Québec, Francine Chaîné de l'Université Laval en assume la mise en œuvre.

En ce qui a trait au programme spécialisé en musique, c'est Josée Benoît, étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sous la supervision de Mariette Thériberge, qui réalisera la collecte de données entre septembre 2007 et mars 2008 dans une ou deux écoles de langue française de l'Ontario. L'analyse des données recueillies dans ce contexte contribuera à l'écriture de sa thèse intitulée *Analyse ethnographique des pratiques d'éducation musicale à l'intérieur de programmes spécialisés en arts d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario*.

Si je participe à la collecte de données réalisée par Josée Benoît cela signifie que j'accepte :

- de faire part de mes pratiques d'éducation musicale lors d'une entrevue individuelle d'une durée maximale de 60 minutes ;
- que cette entrevue soit enregistrée et analysée ;
- de relire la transcription ou la synthèse de ce que j'aurai dit.
- que Josée Benoît assiste aux cours de musique, aux répétitions d'ensembles ou à d'autres activités musicales et prennent des notes pendant une période de trois à cinq semaines.

J'ai le droit de me retirer du projet en tout temps. Une synthèse de mes entrevues me sera remise afin que je puisse choisir d'en éliminer ou non des parties. Il est entendu également que le projet ne nuira d'aucune façon à la formation que reçoivent les élèves. Au contraire, les entrevues et les discussions de groupe inciteront une réflexion sur les apprentissages réalisés lors de la formation artistique reçue en contexte scolaire.

L'anonymat sera le plus possible respecté, entre autres, en remplaçant mon nom et celui des autres participants par des pseudonymes lors de l'analyse. Seules Mariette Thériberge, chercheuse principale et professeure à l'Université d'Ottawa, Francine Chaîné, co-chercheuse et professeure à l'Université Laval, Josée Benoît, étudiante au doctorat ainsi que deux personnes assistantes de recherche auront accès aux données.

Aucune rémunération ne sera accordée pour la participation. Pour tout renseignement sur mes droits en tant que participant, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159,

Je peux également joindre la chercheuse principale, Mariette Théberge, par téléphone au _____ ou par courriel à _____ ainsi que Josée Benoit par courriel à _____. Une fois les données analysées, elles seront conservées pendant cinq ans dans son bureau.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Le formulaire signé doit être remis au secrétariat de l'école.

Nom (en lettres moulées) : _____

Signature _____

Date : _____

Signature de la responsable du programme de recherche

Date : 2 octobre 2007

Signature de l'étudiante au doctorat :

Date : 2 octobre 2007

ANNEXE 10

Lettre de recrutement parents-enfants



Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

LETTRE DE RECRUTEMENT PARENTS-ENFANTS

Ottawa, le 3 décembre 2007,

Bonjour,

Chers parents,

C'est à la suite de rencontres avec les responsables du programme où est inscrit votre enfant qu'est mis en œuvre le projet de recherche intitulé *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec*.

Ce projet est très important parce qu'il permettra de suivre, pendant trois ans, un groupe d'élèves qui choisit de suivre des cours optionnels en arts au secondaire. Dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et dans la région de l'Outaouais québécois il est mené par Mariette Thériault, tandis que dans la région de Québec, Francine Chagné de l'Université Laval en assume la mise en œuvre.

En ce qui a trait au programme spécialisé en musique, c'est Josée Benoit, étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sous la supervision de Mariette Thériault, qui réalisera la collecte de données entre septembre 2007 et mars 2008 dans une ou deux écoles de langue française de l'Ontario. L'analyse des données recueillies dans ce contexte contribuera à l'écriture de sa thèse intitulée *Analyse ethnographique des pratiques d'éducation musicale à l'intérieur de programmes spécialisés en arts d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario*.

Si vous permettez à votre enfant de participer à ce projet cela signifie :

- qu'une fois par année, il fera part de son opinion et ses idées lors d'une entrevue individuelle d'une durée maximale de 30 minutes ;
- que la deuxième et troisième année du projet, il fera part de son opinion et ses idées lors d'un groupe de discussion d'une durée maximale de 60 minutes qui se tiendra à la suite d'un spectacle ou d'une exposition ;
- que vous acceptez que le contenu des entrevues et des discussions de groupe soit analysé ;
- au cours de la mise en œuvre du processus de création, des observations et des enregistrements audio seront aussi réalisés lors des répétitions et si vous permettez à votre enfant de participer, les opinions émises et les idées de votre enfant seront transcrites et analysées.

Les groupes de discussion seront composés de sept à dix personnes et se tiendront à l'école tout comme les entrevues. L'horaire sera déterminé en collaboration avec l'enseignante ou l'enseignant de manière à ne pas entraver l'apprentissage et le travail de création de l'élève.

Votre enfant aura le droit de se retirer du projet en tout temps. Pour confirmer qu'il accepte de son plein gré de participer, il aura à signer un formulaire d'assentiment avant la première entrevue. Il pourra aussi choisir d'éliminer ou non des parties de l'entrevue lorsqu'il en recevra une synthèse. Il est entendu également que le projet ne nuira d'aucune façon à la formation que reçoivent les élèves. Au contraire, les entrevues et les discussions de groupe inciteront une réflexion sur les apprentissages réalisés lors de la formation artistique reçue en contexte scolaire.

Le fait d'être en groupe implique des limites à l'anonymat des participantes et participants. Par exemple, d'autres participantes ou participants peuvent mentionner qui est présent et ce qui se dit. Par ailleurs, nous respecterons le plus possible cet anonymat, entre autres, en remplaçant le nom de votre enfant et celui des autres élèves par des pseudonymes lors de l'analyse. Seules Mariette Thériberge, chercheure principale et professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Francine Chaîné, co-chercheure et professeure à l'Université Laval, Josée Benoît, étudiante au doctorat ainsi que deux personnes assistantes de recherche auront accès aux données.

Je vous invite donc à signer le formulaire de consentement joint à cette lettre pour que votre enfant le remette au secrétariat de l'école. Vous vous assurez ainsi que vos droits ainsi que ceux de votre enfant seront respectés. Si vous avez besoin d'information au sujet du projet et de son déroulement, vous pouvez me joindre au _____ ou par courriel à _____ ainsi que

Josée Benoît par courriel à _____ ainsi que Josée Benoît par courriel à _____
Une fois les données analysées, elles seront conservées dans son bureau pendant cinq ans.

Au plaisir de continuer à collaborer avec l'école de votre enfant,

Mariette Thériberge
Professeure
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Josée Benoît
Étudiante au doctorat
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

ANNEXE 11**Formulaire d'assentiment (Élèves)**



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

FORMULAIRE D'ASSENTIMENT (Élèves)

Titre de l'étude *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec*

Cher élève,

Ce projet est très important parce qu'il permettra de suivre, pendant trois ans, un groupe d'élèves qui choisit de s'inscrire à des cours optionnels en arts au secondaire. Dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et dans la région de l'Outaouais québécois il est mené par Mariette Thérberge, tandis que dans la région de Québec, Francine Chaîné de l'Université Laval en assume la mise en œuvre.

En ce qui a trait au programme spécialisé en musique, c'est Josée Benoît, étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sous la supervision de Mariette Thérberge, qui réalisera la collecte de données entre septembre 2007 et mars 2008 dans une ou deux écoles de langue française de l'Ontario. L'analyse des données recueillies dans ce contexte contribuera à l'écriture de sa thèse intitulée *Analyse ethnographique des pratiques d'éducation musicale à l'intérieur de programmes spécialisés en arts d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario*.

Pourquoi est-ce que je peux choisir de participer à cette recherche ?

Ce que j'ai à dire est important et peut contribuer à mieux comprendre ce que d'autres élèves comme moi apprennent en suivant une formation artistique en contexte scolaire. Nous avons encore peu d'informations sur la manière dont le processus de création contribue au mieux être des élèves du secondaire et il importe d'en savoir plus.

Quel est mon rôle dans ce projet :

Si j'accepte d'y participer cela signifie :

- qu'une fois par année, je ferai part de mon opinion et mes idées lors d'une entrevue individuelle d'une durée maximale de 30 minutes ;
- que la deuxième et troisième année du projet, je ferai part de mon opinion et mes idées lors d'un groupe de discussion d'une durée maximale de 60 minutes qui se tiendra à la suite d'un spectacle ou d'une exposition ;
- que j'accepte que le contenu des entrevues et des discussions de groupe soit enregistré et analysé ;
- qu'au cours de la mise en œuvre du processus de création, des observations et des enregistrements audio seront aussi réalisés lors des répétitions. Si j'accepte de participer les opinions et idées que j'émetts seront transcrites et analysées.

Les groupes de discussion seront composés de sept à dix personnes et se tiendront à l'école à un temps qui ne contrevient pas à l'apprentissage. Il en sera de même pour les entrevues.

Est-ce que je suis libre de participer ou de ne pas participer ?

Oui, je suis tout à fait libre de choisir de participer ou de ne pas participer. C'est mon choix. Ce que je dirai est confidentiel. Je peux refuser de répondre à certaines questions, décider en tout temps de ne plus participer ou d'éliminer une partie de ce que j'ai dit.

Pourquoi le contenu des entrevues, de groupes de discussion et d'observations est-il enregistré ?

Le contenu des entrevues et des groupes de discussion est enregistré uniquement pour pouvoir retracer ce qui a été dit et pouvoir l'analyser. Il sera gardé dans le bureau de la chercheuse principale.

Comment l'anonymat sera-t-il respecté ?

L'anonymat sera respecté le plus possible, entre autres, en remplaçant mon nom et celui des autres participantes et participants par des pseudonymes lors de l'analyse. Seules Mariette Thériberge, chercheuse principale et professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Francine Chainé, co-chercheuse et professeure à l'Université Laval, Josée Benoît, étudiante au doctorat ainsi que deux personnes assistantes de recherche auront accès aux données. Pour respecter l'anonymat, il est aussi important de respecter la confidentialité des propos des autres participantes et participants lors des groupes de discussion.

Qui puis-je contacter si j'ai des questions concernant mes droits comme participante ou participant à une recherche ?

Pour tout renseignement sur mes droits en tant que participante ou participant, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159,

Si j'ai des questions concernant la recherche, qui puis-je contacter ?

Je peux également joindre la chercheuse principale, Mariette Thériberge, par téléphone au _____ ou par courriel à mt@ottawa.queensu.ca ainsi que Josée Benoît par courriel à _____.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que tu peux garder.

Si tu acceptes de participer, tu signes ce formulaire et indique la date

Nom (en lettres moulées) : _____

Signature : _____

Date : _____

Signature de la responsable du programme de recherche : _____

Date : _____

Signature de l'étudiante au doctorat : _____

Date : _____

ANNEXE 12**Formulaire de consentement (parents-enfants)**



uOttawa

Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

University of Ottawa
Faculty of Education

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (PARENTS-ENFANTS)

Le projet de recherche intitulé *Trajectoires d'adolescentes et d'adolescents en art dramatique/théâtre, en musique, en arts visuels, en arts médiatiques ou en danse dans le contexte d'écoles secondaires francophones offrant des programmes spécialisés en arts en Ontario et au Québec* permettra de suivre, pendant les prochaines trois années, un groupe d'élèves qui choisit de suivre des cours optionnels en arts au secondaire. Ce projet est subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario et dans la région de l'Outaouais québécois il est mené par Mariette Thériberge, tandis que dans la région de Québec, Francine Chagné de l'Université Laval en assume la mise en œuvre.

En ce qui a trait au programme spécialisé en musique, c'est Josée Benoit, étudiante au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa sous la supervision de Mariette Thériberge, qui réalisera la collecte de données entre septembre 2007 et mars 2008 dans une ou deux écoles de langue française de l'Ontario. L'analyse des données recueillies dans ce contexte contribuera à l'écriture de sa thèse intitulée *Analyse ethnographique des pratiques d'éducation musicale à l'intérieur de programmes spécialisés en arts d'écoles secondaires de langue française de l'Ontario*.

En permettant à mon enfant d'y participer cela signifie :

- qu'une fois par année, il fera part de son opinion et ses idées lors d'une entrevue individuelle d'une durée maximale de 30 minutes ;
- que la deuxième et troisième année du projet, il fera part de son opinion et ses idées lors d'un groupe de discussion d'une durée maximale de 60 minutes qui se tiendra à la suite d'un spectacle ou d'une exposition ;
- que j'accepte que le contenu des entrevues et des discussions de groupe soit analysé ;
- au cours de la mise en œuvre du processus de création, des observations et des enregistrements audio seront aussi réalisés lors des répétitions et si vous permettez à votre enfant de participer, les opinions émises et les idées de votre enfant seront transcrites et analysées.

Les groupes de discussion seront composés de sept à dix personnes et se tiendront à l'école tout comme les entrevues.

Votre enfant aura le droit de se retirer du projet en tout temps. Pour confirmer qu'il accepte de son plein gré de participer, il aura à signer un formulaire d'assentiment avant la première entrevue. Il pourra aussi choisir d'éliminer ou non des parties de l'entrevue lorsqu'il en recevra une synthèse. Il est entendu également que le projet ne nuira d'aucune façon à la formation que reçoivent les élèves. Au contraire, les entrevues et les discussions de groupe inciteront une réflexion sur les apprentissages réalisés lors de la formation artistique reçue en contexte scolaire.

Le fait d'être en groupe implique des limites à l'anonymat des participants. Par ailleurs, nous respecterons le plus possible cet anonymat, entre autres, en remplaçant le nom de votre enfant et celui des autres participants par des pseudonymes lors de l'analyse. Seules Mariette Théberge, chercheure principale et professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, Francine Chaîné, co-chercheure et professeure à l'Université Laval, Josée Benoît, étudiante au doctorat ainsi que deux personnes assistantes de recherche auront accès aux données.

Aucune rémunération ne sera accordée pour la participation. Pour tout renseignement sur mes droits en tant que participant, je peux m'adresser au Responsable de la déontologie en recherche, Pavillon Tabaret, pièce 159,

Je peux également joindre la chercheure principale, Mariette Théberge, par téléphone au 505-5000 poste 4447 ou par courriel à mth@uottawa.ca ainsi que Josée Benoit par courriel à jbenoit@uottawa.ca. Une fois les données analysées, elles seront conservées dans son bureau pendant cinq ans.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder. Le formulaire signé doit être remis au secrétariat de l'école afin de faciliter l'organisation du groupe de discussion.

Nom de l'enfant (en lettres moulées) : _____

Nom d'un parent ou d'un tuteur (en lettres moulées) : _____

Signature d'un parent ou d'un tuteur : _____

Date : _____

Signature de la responsable du programme de recherche :

Date : 29 novembre 2007

Signature de l'étudiante au doctorat :

Date : 29 novembre 2007