

Table des matières

Remerciements	2
1. Introduction.....	4
1.1 Raison du choix, motivation	4
2 Problématique.....	6
3 Cadre théorique.....	8
3.1 Culture musicale et identité musicale	8
3.1.1 Acculturation ou enculturation	10
3.2 Construction de l'enseignement.....	11
3.3 La motivation	15
3.4 Ouverture des enseignants	16
4 Méthode de travail	18
4.1 Cadre de l'étude	18
4.2 Nos hypothèses de recherche.....	18
4.3 Méthode de récolte des données	20
4.3.1 Analyse des questionnaires	20
4.3.2 Analyse des interviews.....	21
5 Résultats et analyse – Discussion	23
5.1 Questionnaires	23
5.2 Discussion des résultats, avis personnels en lien avec le cadre théorique	28
5.2.1 Questionnaires.....	28
5.2.2 Interviews.....	32
5.3 Biais de la recherche	36
6 Conclusion.....	39
6.1 Prolongements possibles	42
7 Bibliographie	43

1. Introduction

Le travail que vous êtes sur le point de lire est le résultat d'une recherche menée auprès les enseignants de musique au cycle 2, dans le canton de Vaud. La culture musicale de l'enseignant est donc le fil rouge de ce mémoire. Tout au long de cette étude, nous nous basons sur les données recueillies pour faire des liens avec les concepts d'enculturation et de gestion de classe. Nous cherchons également à comprendre l'impact qu'ont ces concepts sur la motivation des enseignants.

1.1 Raison du choix, motivation

Nous avons choisi d'aborder un sujet qui traite de la musique, car c'est un milieu dans lequel nous sommes l'un comme l'autre, relativement investis. En effet, que ce soit à travers le solfège et le conservatoire ou l'apprentissage autodidacte, à travers l'abandon d'un instrument ou au contraire la persévérance et le perfectionnement de ce dernier, nous avons tous deux emprunté des chemins musicaux très différents. Néanmoins, c'est cette même musique qui nous a rapprochés et qui sert de ciment, véritable fondement de notre amitié. En effet, notre goût pour les musiques Hard Rock et Heavy Metal a dans un premier temps permis de nous rencontrer, de nous rapprocher, puis d'évoluer côte à côte à travers nos parcours respectifs, du gymnase jusqu'à la HEP de Lausanne.

Nos intérêts communs pour ces styles musicaux ainsi que pour l'enseignement, métier que nous souhaitons exercer plus tard, nous ont poussés à nous interroger sur différents points, mêlant l'enseignement de la musique et notre envie de partager notre passion. D'autres observations, nous ont amenés à relever que des connaissances musicales communes entre l'enseignant et ses élèves suscitaient un investissement marqué de la part des deux parties.

Ce travail nous amène à parcourir quelques concepts qui rythment notre recherche. Pour commencer, l'élément fondamental de notre travail est l'acculturation musicale, il nous faudra donc établir une définition de celle-ci en se basant sur des recherches déjà existantes en musicologie ainsi qu'en sociologie afin d'être les plus cohérents et les plus proches possible du sujet. Nous traiterons également d'un sujet clé, les enseignants ou autrement dit, l'enseignement de la musique. En effet, ce concept est central dans l'articulation de notre recherche, car il prend en compte les principaux acteurs concernés, c'est-à-dire le corps

enseignant. De plus, le Plan d'Études Romand nous servira de moyen de référence lors de l'analyse de la pratique enseignante. Il semble évident de prendre en compte ces objectifs prescrits, afin de créer des séquences en cohérence avec les attentes du Département Général de l'Enseignement Obligatoire.

2 Problématique

Notre mémoire s'inscrit dans le domaine de la musique, et plus particulièrement dans le champ de la culture musicale. Notre but à travers ce travail est de mettre en évidence le lien potentiel qui existe entre la culture musicale de l'enseignant et la capacité de celui-ci à gérer une classe en fonction d'un style musical à enseigner. Il existe, à notre connaissance, quelques recherches se rapprochant de notre travail : la thèse de doctorat de F. Maizières, qui concerne le rapport personnel de l'enseignant à la musique, et l'article de G. – A. Schertenleib & M. Giglio, qui aborde l'approche culturelle dans l'éducation musicale en Suisse romande.

Ces deux études nous ont interpellés et nous ont poussé à s'interroger sur notre propre rapport à la musique ainsi que sur notre futur enseignement de la discipline. C'est pourquoi nous avons décidé d'explorer la facette de la culture musicale de l'enseignant à travers la question de recherche suivante :

« Comment l'enculturation de l'enseignant de musique influence sa gestion de classe au cycle 2 ? »

Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse que tous les enseignants de musique seraient inmanquablement influencés par leur propre culture musicale. Puis, il nous a semblé important de faire une distinction entre les enseignants spécialistes et les maitres généralistes, en supposant que les spécialistes seraient plus à même d'approfondir divers univers musicaux, grâce à leur formation dans la discipline. Les enseignants généralistes, quant à eux, éviteraient de s'aventurer hors des domaines musicaux qu'ils maîtrisent. Enfin, nous avons imaginé que les enseignants spécialistes auraient tendance à prendre en compte plus aisément les demandes et apports des élèves lors de leurs cours et intégreraient ces dits contenus à leur enseignement, au contraire des enseignants généralistes, qui comme nous l'avons précisé précédemment, n'auraient pas les connaissances suffisantes pour se sentir à l'aise et exploiter les apports des élèves.

Il nous faut également relever que lors de la formation des enseignants généralistes du cycle 2, les étudiants sont confrontés à un choix d'options qui comprend une formation en didactique de la musique. Par conséquent, les enseignants généralistes sont censés avoir fait le choix d'enseigner la musique et donc de la maîtriser en partie.

Nous sommes conscients que ce choix de formation, plus ou moins pointu, de l'enseignant de musique ne constitue qu'un seul aspect de sa personnalité, mais ce point nous paraît essentiel pour cette recherche. Les résultats qui vont en découler ne sont pas figés et restent ouverts à la discussion.

3 Cadre théorique

Notre cadre théorique est divisé en 4 parties. Nous commencerons par exposer nos conceptions de la culture musicale et de l'identité musicale. Nous définirons ensuite les termes d'acculturation et d'enculturation afin de sélectionner celui dont l'usage sera le plus pertinent dans notre travail.

Deuxièmement, nous chercherons à comprendre quelles contraintes se cachent derrière la construction des enseignements de musique. Nous aborderons le passage des Plans d'études Cantonaux à l'actuel Plan d'études Romand, afin d'identifier les changements qui se sont opérés au niveau de la formation à la diversité musicale.

Le prochain point sur lequel nous porterons notre attention sera celui de la motivation et des envies de l'enseignant, facteurs principaux influençant sa gestion de classe. Nous utiliserons à nouveau le PER afin de vérifier si les désirs des enseignants sont compatibles avec les prescriptions du département de l'éducation.

En dernier lieu, nous nous intéresserons à l'ouverture musicale des enseignants de musique, principalement en lien avec le concept de complexité, autrement dit, l'incapacité d'expliquer.

3.1 Culture musicale et identité musicale

Dans ce travail, nous considérons la culture musicale et l'identité musicale comme semblables et interdépendantes.

Selon Campbell (2010), chaque enfant naît dans un monde musical spécifique à sa famille, son environnement, etc. Ce contexte social va façonner petit à petit son identité musicale, en confrontant la culture de sa famille aux différentes influences transmises par ses amis, son entourage et par ce qu'il entend dans les médias. Il s'inspire de la musique qu'il écoute pour créer son identité. Ce processus suit son cours jusqu'à l'âge adulte, il évolue constamment au fil du temps et des interactions sociales de chaque individu.

Le texte rédigé par Aubert (2007) : « Le goût musical, marqueur d'identité et d'altérité » nous apporte un certain nombre de compléments quant à notre définition de la culture musicale. En effet, cet ethnomusicologue parcourt, dans son ouvrage, différentes théories expliquant comment se constitue cette culture chez chaque individu en fonction du groupe social auquel il appartient. La voici telle qu'il la définit :

« Toute culture établit de fait un jugement de valeurs sur les autres, qu'elle évalue à partir de ses propres critères. [...] En ce qui concerne le domaine musical, le « mien » constitue une catégorie permettant à chacun d'affirmer son identité musicale. [...] Elle affiche des choix et des orientations de natures diverses (esthétique, politique, intellectuelle, spirituelle, ...), dont les fondements ne sont pas toujours ni conscients, ni directement liés aux contenus musicaux qu'elle intègre. »

Dans notre cas, on entend par culture et identité musicale, ce à quoi les enseignants de musique doivent être particulièrement sensible afin de rester objectifs face à chaque élève.

Cet auteur cite dans ce texte l'ethnomusicologue John Blacking, qui analyse la répartition du « sens musical » dans différentes sociétés. Il expose un élément pertinent concernant notre perception de la culture musicale :

« Ce qui rebute l'un peut fort bien accrocher l'autre, non en raison d'une quelconque qualité absolue de la musique elle-même, mais en raison de ce que la musique en est venue à signifier pour lui, ressortissant d'une culture ou d'un groupe social particulier. » (1980, 41-42)

Autrement dit, notre identité musicale correspond au sens que nous donnons à la musique mis en perspective avec nos expériences personnelles vécues.

Nous revenons ici sur notre conception de la culture musicale. Elle se développe chez chacun de nous et évolue dans diverses directions, parfois à notre insu. Elle est intimement liée à nos expériences personnelles et à notre univers social. C'est pourquoi il nous semble essentiel d'entreprendre une réflexion introspective concernant notre culture musicale, afin d'éviter de s'enfermer dans des domaines musicaux qui nous sont personnels. Cette démarche permet de prendre de la distance par rapport à ses propres goûts musicaux, qui à la différence de l'identité musicale ne sont pas objectifs, mais relèvent de sa propre appréciation.

Cette introspection éviterait d'exclure l'ouverture à la diversité musicale qui est prescrite dans le PER.

3.1.1 Acculturation ou enculturation

Notre travail s'articule essentiellement autour de ces deux concepts qui reprennent à la fois les idées de culture musicale, d'identité musicale et de goûts musicaux.

L'utilisation de ces deux termes peut ne pas avoir d'importance dans certains contextes. Hors, dans notre travail, nous nous sommes efforcés d'émettre un choix quant aux sens à accorder à ces deux mots.

Après un bon nombre de lecture, nous sommes en mesure d'exposer avec nos propres mots ces concepts issus de la sociologie et de l'ethnologie.

Pour commencer, d'après Herskovits (1948) l'enculturation est un processus de socialisation, de maintien des normes sociales, des valeurs, des comportements, des langages et autres traits propres à la culture qui entoure un individu¹. Il se fait principalement au sein d'une fratrie, grâce aux parents ou aux pairs, qui lui transmettent les normes ou les comportements à adopter pour vivre en communauté. Toute personne vivant au sein d'une société, apprend les comportements admis ainsi que ceux qu'il faut éviter. En résumé, l'enculturation est le processus qui aide un individu à s'imprégner des valeurs sociales, des normes, des coutumes et de la culture dans laquelle il vit. Elle lui permet de survivre et de mieux s'intégrer dans son contexte de vie.

« L'enculturation apparaît donc comme une partie du processus de la création d'une identité culturelle personnelle, ce processus s'étalant sur toute une vie. » (Jorgensen, 1997)

L'acculturation est un processus de socialisation qui apparaît lors d'une rencontre entre deux cultures différentes. Des changements s'opèrent tant au niveau culturel qu'au niveau psychologique. Les deux cultures s'en trouvent affectées, que les changements soient visibles ou intrinsèquement ressentis au sein de chacune. Ces modifications sont observables à travers

¹ Herskovits, M.-J. (1948) *Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology*. New York: Knopf.

l'habillement, le langage, les coutumes ou les pratiques. Cependant, ces changements se situent généralement au niveau des normes et des valeurs appartenant à des minorités sociales. Ils n'affectent que partiellement les coutumes et les traditions de la culture majoritaire. En résumé, l'acculturation est un processus qui prend place lorsque deux cultures se rencontrent. Généralement la minoritaire, s'adapte au niveau du langage, de l'habillement, des coutumes et des pratiques.

Compte tenu de ces deux explications, il nous semble pertinent de conserver le terme d'enculturation, car il concerne un individu et non un groupe social. En effet, dans ce travail, nous nous concentrons sur les enseignants en tant que personnes. Nous avons défini l'enculturation d'un point de vue sociologique, il nous faut à présent le définir en terme d'ethnomusicologie. Nous nous inspirons pour cela du travail de Maizières (2009) et du texte d'Aubert (2007). Voici notre définition de ce que représente pour nous l'enculturation musicale :

L'enculturation représente la signification qu'un individu a de la musique en fonction de ses expériences passées, actuelles et en vue de son avenir. Elle prend en compte la relation que le sujet a avec la musique de manière consciente ou inconsciente et permet d'affirmer son identité, ses choix ou ses orientations esthétiques, politiques, intellectuelles et idéologiques. Son rapport à la musique est lié à un domaine musical inscrit dans un groupe social particulier émettant des critères de jugement autoproclamés et autovalidés, afin d'affirmer son identité musicale. L'enculturation musicale est donc omniprésente dans la vie de chaque individu confronté de manière directe ou indirecte à de la musique, elle n'est pas figée dans le temps, mais évolue constamment.

3.2 Construction de l'enseignement

“Enseigner, c'est d'abord et avant tout entrer en relation avec autrui, c'est-à-dire avec des élèves. En effet, contrairement à d'autres métiers où l'on travaille une matière inanimée, l'objet de l'enseignement est l'être humain. L'enseignement fait donc partie de cette grande catégorie du travail que Cherradi (1990) nomme *les métiers interactifs*.”²

² Gauthier, C., Martineau, S. & Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, no 108. avril-mai 1998, 25-32.

Par cette citation, nous voulons aborder le fait qu'en tant qu'enseignant, il est impossible de ne pas tenir compte de la réaction des élèves face à notre enseignement. Il faut être conscient que les élèves ne coopèrent pas toujours et peuvent même dans certains cas nous résister. En tant que professionnel de l'éducation, nous nous devons de nous soucier de "notre public" tout en nous mettant en scène. Nous devons être capables de repérer les signes d'ennui ou d'intérêt chez celui-ci afin de réagir de manière adéquate. Nous sommes amenés à mobiliser un grand nombre d'attitudes, de savoirs et d'habiletés pour que notre impact sur le développement de la culture musicale des élèves soit bénéfique.

Depuis maintenant une vingtaine d'années, le phénomène d'immigration a énormément enrichi les relations entre les différentes cultures au sein de notre société. L'école en étant le reflet, il semble évident qu'elle ait pour but d'accueillir et d'intégrer cette diversité au sein de ses attentes et objectifs.

Avant 2011, ces objectifs étaient référencés dans le Plan d'Etude Vaudois (PEV), où la musique avait pour but de *relier l'école à la communauté. Facteur de compréhension interculturelle, son enseignement donne l'occasion à l'élève de découvrir et d'apprécier diverses formes d'éducatons musicales. Il forme son esprit critique envers les musiques d'hier et d'aujourd'hui.*

Ensuite l'étude menée par Schertenleib (2007) met en évidence les visées, intentions et buts généraux en éducation musicale traitant des approches culturelles.

« La musique devrait développer la compréhension mutuelle par la reconnaissance des éléments culturels communs et ceux qui nous différencient. Les élèves doivent pouvoir reconnaître les différentes identités culturelles présentes dans la classe et en expérimenter l'expression musicale³ ».

Cependant l'auteur précise que la place de l'interculturel n'est pas explicite dans les textes officiels. Elle devrait être proposée en lien à des contenus concrets.

³ DFJ (2006). Plan d'Etudes Vaudois. (PEV – 2006). Dfj.vd.ch. Lausanne.

De plus nous pouvons observer dans le plan d'étude en vigueur actuellement que l'idée d'interculturalité est bien présente. En effet, on peut s'en rendre compte à travers l'objectif du Plan d'Etude Romand (PER):

“A 24 Mu – S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...” ainsi qu'à travers ses composantes et progressions d'apprentissage.

Dans le tableau ci-dessous, voici les liens à la diversité musicale qui sont explicitement décrits dans le PER :

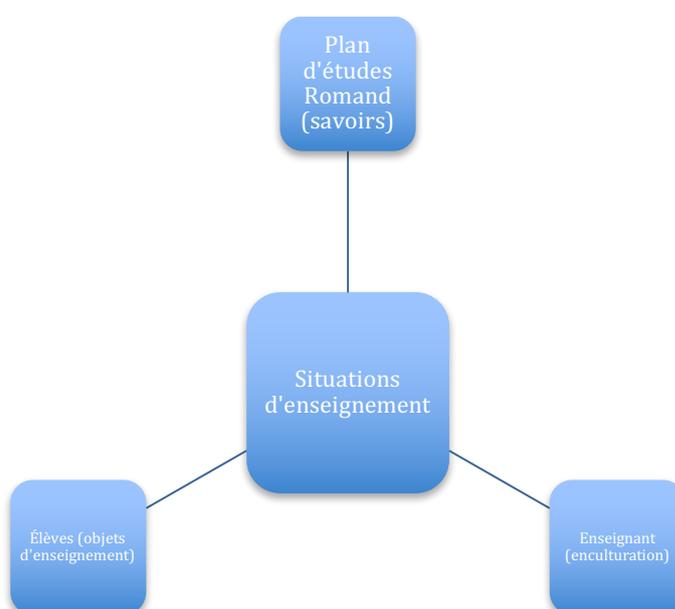
- A 21 Mu – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant sur les particularités du langage musical...
- A 22 Mu – Développer et enrichir ses perceptions sensorielles...
- A 24 Mu – S'imprégner de divers domaines et cultures artistiques...

Objectif	Composantes	Progression des apprentissages
A 21 Mu		Favoriser l'apprentissage de quelques chants par cœur et dans leur langue d'origine
A 22 Mu	...en découvrant des instruments de musique (en particulier ceux exercés par les élèves eux-mêmes)	Reconnaissance d'œuvres de styles différents (classique, jazz, traditionnel, musiques du monde,...)
A 24 Mu	...en écoutant et en identifiant des œuvres de différentes périodes et provenances ...en découvrant et en comparant différentes œuvres ...en se familiarisant avec un vocabulaire spécifique aux différents domaines et cultures artistiques	Écoute et identification d'œuvres musicales de diverses périodes, provenances et de styles différents (orchestre, ensemble vocal, groupe instrumental,...) Description des éléments caractéristiques des œuvres abordées (période, origine , sujet, instruments,...) Découverte et approche d' artistes de sa

	<p>...en appréciant quelques éléments du patrimoine culturel de son environnement local</p> <p>...en intégrant la diversité culturelle des élèves</p>	<p>région</p> <p>Découverte de quelques éléments du patrimoine culturel régional (chansons, folklores, hymnes,...)</p> <p>Comparaison des productions d'art populaire ou musical local avec celles d'autres régions d'origine des élèves</p> <p>Interprétation de chants dans différentes langues</p>
--	---	---

Nous pouvons donc constater que l'interculturalité occupe une grande place dans le curriculum prescrit en musique.

Chaque enseignant, durant la création de ses leçons, doit tenir compte des différentes contraintes auxquelles il est confronté. Pour créer des séquences d'enseignement, il doit faire de continuel aller-retours entre les trois pôles régissant la classe de musique : les élèves et leurs cultures, le PER et les savoirs ainsi que l'enseignant et son enculturation.



4

Son but final sera de trouver un équilibre entre ces différents facteurs, afin que son enseignement prenne le plus de sens pour les élèves. Pour finir, gardons en tête que

⁴ Herbart, J. F. (1806), in Allgemeine Pädagogie. Düsseldorf/München : Küpper, v. Bondi (1965).

l'enseignant ne donne pas ses cours, ni pour le PER, ni pour lui même, mais bien pour l'objet d'enseignement, autrement dit, les élèves.

3.3 La motivation

Le souci de chaque enseignant est de comprendre comment l'enfant construit son savoir et comment créer des séances permettant d'emprunter ce chemin didactique. Pour y arriver, il faut construire une communication solide entre l'élève et l'enseignant en partie intellectuelle, mais aussi et avant tout, une relation humaine.

L'enjeu d'un cours de musique est de susciter et de soutenir des motivations d'apprentissage chez les élèves avant de leurs proposer un contenu musical. D'après Robert (2006) : "Le savoir ne prend sens et ne devient objet de désir pour l'enfant que parce qu'il a élu un modèle. Le professeur de musique est l'un de ces modèles. [...] La majorité des théories sur le désir et la motivation s'accorde à dire que l'enfant qui est motivé à apprendre s'identifie au préalable soit à un adulte, soit à un tiers dont il désire acquérir les compétences. De plus, le regard positif que l'adulte porte sur un enfant peut favoriser cette identification (relation de confiance, valorisation)."

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre ci-dessus, nous devons nous mettre en scène afin de motiver les élèves et donner du sens aux contenus. Le point crucial de cette mise en scène est d'exposer sa propre motivation. Autrement dit, tenir compte de sa propre enculturation afin d'avoir du plaisir à enseigner et transmettre sa passion. Le fait d'aborder des contenus qui nous concernent ou pour lesquels nous avons de l'intérêt, favorise l'obtention de résultats attendus. Nous arriverons également plus facilement à tenir compte de l'envie des élèves, car notre maîtrise du sujet nous permet de construire des activités s'intégrant dans leur projet personnel.

Enfin, un autre élément déterminant dans le développement de la motivation est le sentiment de compétence. On l'appelle aussi estime de soi, il s'agit de l'acceptation générale de la personne et de sa valeur en tant qu'individu. Cela rejoint ce qui a été dit plus haut, car cette reconnaissance de la compétence nécessite une bonne communication entre enseignant et élèves.

3.4 Ouverture des enseignants

À travers la dernière partie de ce cadre théorique, nous abordons un point qui sera essentiel dans l'analyse des résultats obtenus suite aux entretiens et à la récolte des questionnaires : L'ouverture d'esprit des enseignants, face à différents univers musicaux.

Nous sommes trop souvent amenés à juger négativement des contenus musicaux, sans pour autant les connaître ou même les comprendre. Une musique peut provoquer une sensibilité immédiate et personnelle chez l'auditeur, qui façonne par conséquent son comportement et facilite son identification à un groupe social, rejetant ainsi tout facteur extérieur qui le déstabiliserait. Ceci peut être considéré comme une situation passagère, car elle évolue en fonction du temps, de l'individu et du contenu musical abordé.

La musique n'est pas le seul milieu où surviennent ce genre de situations. En effet, dans tous domaines confondus, la société se base sur le jugement immédiat en fonction de ses valeurs et attentes. On en vient à dire de plus en plus que ces situations sont complexes, mais en réalité, cela découle d'une incapacité à expliquer le contenu auquel nous faisons face. Ce qui nous empêche de le décomposer afin de construire sa compréhension. Cela provoque, dans la société en général ainsi que dans le milieu de l'enseignement, une phobie de l'erreur⁵.

Cet élément explique le manque d'ouverture de certains enseignants - toutes disciplines confondues - face à l'inconnu. En effet, les enseignants de musique sont généralement confrontés à des contenus variés dépendants des apports de leurs élèves. Ces contenus musicaux, apportés par les enfants, peuvent les mettre dans une position inconfortable au niveau des savoirs à aborder et à didactiser.

Le travail de l'enseignant consiste à entretenir sa curiosité face à un maximum d'univers musicaux différents afin de se sentir concerné lorsqu'un élève apporte une suggestion en classe. Il doit être capable de la prendre en compte et de l'accepter avant d'y porter un jugement. Il devra par la suite oser se confronter à cela, même s'il ne se sent pas à l'aise avec le contenu proposé. Et si on suit l'idée émise par Aubert (2007) qui dit que: "Comprendre

⁵ Morin, E. (2014) ; « *Le défi de la complexité* » in Introduction à la pensée complexe ; conférence de l'USI ; Carrousel du Louvre : Paris.

peut aider à mieux aimer”, le travail de l’enseignant est par conséquent de chercher le potentiel didactique derrière chaque proposition d’élève.

Une fois ce travail effectué, l’enseignant a toutes les clés en main pour décider d’utiliser ou non les contenus proposés par les élèves.

Si l’on considère que les élèves et l’enseignant sont en relation au sein d’un même environnement social, il semble évident que l’enculturation de ces deux acteurs s’en trouvera affectée.

4 Méthode de travail

Après cette partie d'explication concernant les concepts qui sont abordés dans cette recherche, nous allons maintenant présenter les étapes qui nous permettront de vérifier les hypothèses exposées dans le point 4.2 ci-dessous.

4.1 Cadre de l'étude

Pour réaliser notre mémoire de Bachelor, nous avons préféré utiliser la méthode d'enquête, car elle semble être la plus adaptée à ce que nous souhaitons démontrer. Elle vise la récolte de données concernant des attitudes ou des représentations, c'est-à-dire: des ensembles d'opinions et d'informations propres à des individus.

De cette manière, nous avons recueilli des données, à travers un ensemble de questions; mêlant des opinions, des choix parmi des listes de réponses préétablies et des réactions à des scénarios. L'enquête a été menée par le biais de questionnaires, d'entretiens individuels et d'observations directes. Le questionnaire s'adresse à un ensemble défini, c'est-à-dire les enseignants de musique du cycle 2, spécialistes comme généralistes, alors que les entretiens permettent de se focaliser sur un seul individu, dans notre cas: un enseignant spécialiste et un enseignant généraliste. Le questionnaire permet une récolte quantitative, tandis que les entretiens présentent des résultats qualitatifs. L'observation directe a été réalisée durant les entretiens individuels grâce à une grille de critères observables.

4.2 Nos hypothèses de recherche

Nous vivons dans une société multiculturelle et la diversité fait partie intégrante de son fonctionnement. Au niveau musical, les jeunes d'aujourd'hui sont des *consommateurs omnivores*⁶, ils ne se contentent pas d'un seul domaine, mais naviguent à travers les méandres des différentes cultures qui s'offrent à eux. Les enseignants doivent dans un premier temps prendre conscience de cette diversité et ont pour rôle de la faire découvrir aux élèves. Cependant, l'enseignant ne peut aborder cet océan d'opportunités d'un point de vue neutre car sa perception est influencée par sa propre culture, ses expériences et son vécu, autrement dit, il est enculturé.

⁶ Guillot, G. (2016) Formation en didactique de la musique, cours HEP, HEP Vaud : Lausanne.

La première hypothèse que nous émettons est que l'enculturation musicale d'un enseignant influencera de manière positive ou négative son rapport à la diversité. En tant que professionnel, il ne doit pas imposer sa culture musicale comme modèle, il peut cependant la faire intervenir et la proposer de manière neutre à travers des projets qui lui tiennent à cœur. Il doit en prendre conscience pour affiner ses interventions et principalement ne pas porter de jugement sur la culture des élèves. Il doit servir d'exemple en montrant sa curiosité face à leurs différentes propositions.

Dans la même optique, il semble pertinent de s'intéresser aux différences entre les enseignants de musique spécialistes et généralistes. Nos hypothèses à ce sujet sont les suivantes :

Les enseignants spécialistes sont plus aptes, au vu de leur formation, à tirer parti des apports d'élèves, car ils identifieraient plus aisément des notions ou contenus musicaux à travailler en classe. Au contraire, l'enseignant spécialiste a de forts risques de rester enfermé dans son domaine de prédilection. Il pourrait de ce fait négliger l'aspect multiculturel de l'enseignement musical prescrit par le PER.

Les généralistes, quant à eux, peuvent avoir des connaissances moins approfondies dans un domaine musical précis. Ils présentent par conséquent peu de signes d'appartenance à une culture spécifique. Cependant ils se font rattraper par leur manque de formation qui les empêche de percevoir des contenus musicaux dans les propositions et univers des élèves. Cela peut se traduire par un déficit d'assurance dans les domaines qu'ils ne maîtrisent pas et les dirige donc vers une voie d'enseignement unilatérale.

Compte tenu de ces hypothèses, nous identifions un élément clé à ne pas négliger : l'affect. En effet, n'importe quel individu éprouvera une émotion ou un sentiment face à un contenu musical et y portera un jugement de valeur. L'affect influence directement la manière d'aborder et d'approfondir un contenu. Cela peut s'avérer à la fois positif comme négatif car chacun se sent motivé lors qu'il aborde un sujet apprécié, mais peut au contraire rejeter catégoriquement un élément issu d'un domaine méprisé.

Notre dernière hypothèse est qu'au vu de notre propre enculturation - Rock'n Roll et Heavy Metal - et au vu du PER, chaque genre de musique est adéquat tant qu'il aborde un contenu

musical. Il permet l'ouverture à la diversité tant que l'enseignant est capable d'en extraire les contenus didactiques afin de les exploiter de manière pertinente.

4.3 Méthode de récolte des données

Dans ce chapitre, nous reprenons en détail les questionnaires et entretiens qui nous ont permis de recueillir bon nombre d'informations. Nous les analysons ici afin d'exposer les types de résultats que nous souhaitons obtenir à travers les différentes questions.

4.3.1 Analyse des questionnaires

Dans un premier temps, nous avons recueilli des informations dites sociodémographiques et professionnelles grâce à un certain nombre de questions fermées concernant par exemple : le genre de la personne, le degré et la fréquence d'enseignement, l'ancienneté professionnelle ainsi que les particularités d'enseignement (spécialiste ou généraliste).

Nous nous sommes ensuite penchés sur la pratique instrumentale des enseignants, afin de rendre visible le temps que consacre chaque enseignant à la musique ainsi que son degré d'implication dans celle-ci. Nous avons voulu vérifier si tous les enseignants de musique jouent d'un instrument et à quelle fréquence ils l'exercent. Nous avons également obtenu des informations concernant les différents rapports à la musique, autrement dit : des variables historico-culturelles qui ont façonné leur identité musicale.

Dans le prolongement de ces variables, nous nous sommes intéressés à la formation musicale de chacun, afin d'identifier les modalités d'études (conservatoire, école de musique, cours privés, autodidacte, ...), la durée de formation et si elle est toujours en cours.

La suite se focalise sur l'enculturation des personnes interrogées grâce des questions semi-ouvertes. Elles mettent dans un premier temps en avant leurs intérêts musicaux puis exposent leur ouverture à la diversité.

Ensuite, un dernier élément est illustré dans nos questionnaires: la pratique musicale. En effet, elle se présente sous forme de questions ouvertes, de manière à recueillir des informations sur l'environnement, les groupes sociaux et les idéologies des personnes interrogées.

Enfin, les dernières questions se concentrent sur des éléments de pratiques professionnelles notamment lors de planifications d'activités.

Ces catégories ne sont pas figées, car elles se retrouvent dans plusieurs questions et se superposent. Cela semble évident, car tous ces points touchent de près ou de loin des éléments constituant l'enculturation des enseignants de musique.

4.3.2 Analyse des interviews

Les interviews se sont basées sur un blindtest de morceaux issus d'une sélection illustrant la diversité actuelle.

Il était demandé aux interrogés de se prononcer concernant chaque piste audio, afin:

- D'identifier le style musical présenté. Cela permet à l'enseignant de développer la description du style musical en lien avec ses connaissances personnelles.
- D'en donner une appréciation personnelle, afin de vérifier l'ouverture à la diversité musicale. (Elle a été réalisée par le biais d'un système de hiérarchisation par des smileys.)
- D'évoquer les émotions ressenties lors de l'écoute. Ce qui est en lien avec la sensibilité face à la diversité musicale.
- De justifier et d'argumenter le choix de l'utilisation ou non de ce contenu musical en classe, en lien avec les réponses précédentes.
- D'exprimer le souhait d'approfondir ou non les contenus musicaux présentés en demandant les références des morceaux. Cette question a pour but direct de forcer les enseignants à montrer leur intérêt ou non pour les morceaux présentés.

Dans un deuxième temps, nous avons créé une grille d'analyse dans le but d'affiner nos résultats. Celle-ci étant basée sur le *behaviorisme*⁷, nous avons donc en parallèle, répertorié les comportements observables des personnes interrogées afin d'apporter des compléments concernant l'enculturation de celles-ci. Nous avons identifié les catégories de comportements suivantes:

- La description des comportements non verbaux

⁷ Doudin, P.-A. (2013) Cours BP13DEV, Psychologie du développement et santé sociale de l'enfant ; HEP Vaud, Lausanne.

- La durée d'écoute (Nous avons laissé la liberté aux enseignants d'interrompre les morceaux lorsqu'ils le désiraient.)
- Les interventions orales pendant l'écoute (questions spontanées, remarques concernant le contenu musical.)
- Les discussions et réactions autour des réponses (Les réponses ont été discutées au terme de chaque écoute.)

5 Résultats et analyse – Discussion

5.1 Questionnaires

Nous avons eu la chance de récolter un total de 23 questionnaires remplis par des enseignants de musique du canton de Vaud. Les premiers résultats recueillis font appel à des données sociodémographiques et professionnelles :

Enoncés	Résultats
Donnés personnelles	Homme : 34,8 % Femme : 65,2%
Degré(s) d'enseignement	5H : 20,6% 6H : 23,5% 7H : 20,6% 8H : 20,6% Autre : 14,8%
Nombre de périodes de musique par semaine	10 pers. → 1 période 9 pers. → 2 périodes 1 pers. → 4 périodes 1 pers. → 6 périodes 1 pers. → 12 périodes 1 pers. → 18 périodes
Nombre d'années d'enseignement	Moins de 5 ans : 26,1% De 5 à 10 ans : 21,7% De 11 à 20 ans : 26,1% Plus de 20 ans : 26,1%
Particularités d'enseignement	Spécialiste : 8,7% Généraliste : 91,3%

- À travers ces données, nous pouvons observer qu'il y a une plus grande présence féminine que masculine dans l'enseignement de la musique au cycle 2.
- En ce qui concerne les différents degrés d'enseignements, nous constatons une constance dans la répartition des degrés d'enseignement.
- Concernant le nombre de périodes d'enseignement, nous avons pu déduire que les enseignants spécialistes sont amenés à enseigner un grand nombre de périodes, mais ne représentent qu'un moindre effectif (exemple: 30 périodes pour 2 enseignants), tandis que les enseignants généralistes représentent un effectif conséquent en comparaison au nombre de périodes enseignées (exemple: 21 enseignants pour 38 périodes enseignées.).
- Dans ce prolongement, la tendance est à l'augmentation du nombre d'enseignants généralistes dans les établissements vaudois.

- Pour l'ancienneté professionnelle, nous avons également pu constater une répartition constante entre les différentes catégories.

La suite du questionnaire se rapporte à la pratique instrumentale de ces enseignants:

Enoncés	Résultats
Jouez-vous d'un instrument ?	Oui : 78,3% Non : 21,7%
De quel(s) instrument(s) jouez-vous ?	Cordes : 65,4% Vents : 30,7% Percussions : 3,9%
Depuis combien d'années ?	Moins de 5 ans : 13,6% De 5 à 10 ans : 18,2% De 11 à 20 ans : 22,7% Plus de 20 ans : 45,5%
Pratiquez-vous la musique de manière régulière hors temps scolaire ?	Oui : 60,9% Non : 39,1%
A quelle fréquence ?	Moins d'une fois par semaine : 34,8% 1 à 2 fois par semaine : 47,8% 3 à 5 fois par semaine : 13% Tous les jours : 4,4%

- Les résultats montrent que près d'un enseignant sur cinq ne joue d'aucun instrument de musique.
- Les instruments qui sont joués par les personnes interrogées sont majoritairement des cordes (près de deux tiers), les instruments de la famille des vents sont moins représentés (un petit tiers), tandis qu'un seul individu pratique des percussions.
- Parmi les musiciens, nous avons pu voir que la majorité pratique son instrument depuis plus de 20 ans, que plus de 20 % de cette population en joue depuis 11 à 20 ans, que moins de 20 % joue depuis 5 à 10 ans, puis finalement, que moins de 15 % des personnes jouent d'un instrument depuis moins de 5 ans.
- En ce qui concerne la fréquence à laquelle ces personnes sont impliquées dans une activité musicale extra scolaire, près de 39% des interrogés n'exercent pas de musique

en dehors du temps scolaire. Les 61% restants exercent la musique de manière professionnelle et non professionnelle à titre de hobby par exemple.

- En se penchant sur les personnes qui exercent une activité musicale hors temps scolaire, nous constatons qu'une minorité s'y consacre tous les jours, que près de 10% prends du temps pour cela entre 3 et 5 fois par semaine, tandis que la grande majorité exerce une activité musicale 1 à 2 fois par semaine.

Les questions suivantes nous ont permis de récolter des données concernant les variables historico-culturelles à travers la pratique instrumentale. Cela met en avant des éléments essentiels qui constituent l'identité musicale des enseignants interrogés :

Énoncés	Résultats
Pourquoi avoir choisi cet/ces instrument/s ?	Choix des parents : 9.4% Instrument disponible à la maison : 15.6% Intérêt pour cet instrument : 46.9% Hasard : 6,2% Autre : 21.9%
Avez-vous étudié la musique (théorique, instrumentale ou vocale)...	En conservatoire : 25% En école de musique : 15% En cours privés : 20% De manière autodidacte : 17.5% Autre : 22.5%
Combien d'années d'études de la musique avez-vous accumulées ?	Moins de 5 ans : 30.4% De 5 à 10 ans : 34.8% De 11 à 20 ans : 21.7% Plus de 20 ans : 13,1%
Continuez-vous une formation musicale ?	Oui : 69.6% Non : 30.4%

- Nous avons dans un premier temps cherché à identifier les raisons motivant les choix de ces instruments. La raison principale qui est ressortie de notre enquête et qui semble relativement évidente, se rapporte à un intérêt pour l'instrument. Le fait que l'instrument soit à disposition dans leur foyer en a également motivé un certain

nombre. Un faible pourcentage évoque également l'influence de leurs parents à travers cette décision, alors que la minorité justifie le choix de l'instrument de musique par un simple hasard. D'autres raisons ont également été évoquées de manière individuelles, telles que : la proposition d'une formation musicale au cours des études, le prix, la motivation à rejoindre un groupe d'ami ou encore pour accompagner des chansons.

- En ce qui concerne la formation musicale, nous nous sommes intéressés aux modalités de cet apprentissage. Un quart des instruments ont été appris dans le cadre du conservatoire, les cours privés apparaissent comme second choix, moins de 20% ont appris à jouer de manière autodidacte ou dans le cadre d'une école de musique. D'autres cadres de formation ont également émergés, telle que: durant une formation professionnelle ou scolaire (HEP ou option musique à l'école) ou en participant à une chorale.
- Plus d'un tiers des personnes ont accumulé 5 à 10 ans de formation musicale, moins d'un tiers sont des musiciens "novices" (moins de 5 ans), 20% jouent depuis 11 à 20 ans et environ 13 % depuis plus de 20 ans.
- Les interrogés devaient ensuite nous dire s'ils continuaient une formation musicale au moment de répondre au questionnaire. 30% nous ont confirmé qu'une formation en musique était en cours, tandis que pour les 70 autres pourcent, une formation de ce type se trouvait derrière eux.

À travers la suite du questionnaire, nous nous sommes intéressé à l'enculturation des personnes questionnées :

- Dans un premier temps, il leur était demandé d'exposer leurs préférences en matière de style musicaux, voici les différentes réponses que nous avons recensées :
 - Chanson française et anglaise
 - Classique
 - Musique de film
 - Rock
 - Ska
 - Reggae
 - Musique Irlandaise, Celtique
 - Jazz
 - Soul

- Alternatif
 - Musique contemporaine
 - Electro
 - Blues
 - Metal
 - Country
 - Funk
 - Aversion pour Metal, Electro, House
- Dans la question suivante, les enseignants avaient le choix entre quatre affirmations possibles, voici les pourcentages obtenus:
- J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux qu'on me présente. (65,2%)
 - Je tolère tous les styles musicaux, mais je n'y porte pas forcément attention. (34,8)
 - Je n'accepte et ne tolère que certains styles musicaux, sans prendre considération les autres. (0%)
 - Je m'intéresse exclusivement à mon domaine musical, le reste ne me concerne pas. (0%)

Nous nous sommes ensuite intéressés à l'écoute musicale et à la place qu'elle prend dans la vie des personnes interrogées. Plus de la moitié de la population y consacrent 30 minutes à une heure par jours, un quart y consacre plus d'une heure, plus de 10% écoute de la musique entre 15 et 30 minutes par jours et moins de 5 % n'y consacrent que 0 à 15 minutes.

Nous avons également cherché à identifier les contextes d'écoute pour la majorité des interrogés. Ces personnes écoutent majoritairement de la musique chez eux ou en voiture, les concerts représentent également une modalité d'écoute très rependue, tandis que seul 5 % des personnes déclarent écouter de la musique en empruntant les transports en commun. Une personne a également évoqué des balades avec des écouteurs comme modalité d'écoute.

Les deux dernières questions portaient sur l'enseignement de la musique. La première demandait aux enseignants s'ils tenaient compte de leurs intérêts musicaux dans leurs

programmes et activités. 95% des enseignants affirment tenir compte de leur enculturation durant les cours de musique, tandis que seul 5 % estiment ne pas en tenir compte.

La dernière question posée vise à mettre en évidence les manières utilisées par les enseignants de transmettre en classe, ce qui touche aux différents styles musicaux. Un premier tiers des interrogés déclare travailler cela à travers des activités vocales, un second tiers, à travers des activités d'écoute et le dernier tiers se divise en activités de production et en activités instrumentales.

5.2 Discussion des résultats, avis personnels en lien avec le cadre théorique

5.2.1 Questionnaires

Le premier point qui nous a frappé lors de la récolte des résultats concerne la proportion de périodes de musique par rapport au nombre d'enseignants. En effet, il est intéressant d'observer que seuls deux spécialistes enseignent 30 périodes de musique, tandis que 21 enseignants généralistes se partagent 38 périodes d'enseignement. On peut en déduire que l'augmentation du nombre d'enseignants généralistes est lié à la mise en place de l'uniformisation des structures scolaires cantonales (HarmoS), qui a eu pour conséquence une migration des enseignants spécialistes du cycle 2 vers le cycle 3.

Un élément qui nous a fortement interpellés est le fait qu'un enseignant de musique sur cinq ne joue d'aucun instrument. Il est étonnant de constater une aussi grande proportion d'enseignant sans outils personnels d'accompagnement musical. Nous imaginons par conséquent qu'ils s'accompagnent avec des enregistrements audio ou d'autres moyens demandant une préparation préalable pour enseigner la discipline.

En ce qui concerne la pratique instrumentale, il nous a semblé important de relever que chez la majorité des musiciens, l'attrait pour la musique n'est pas récent, mais qu'il est en quelque sorte ancré dans leur culture. Ce point est mis en avant par le fait que près de 40% de la population interrogée pratique son instrument depuis plus de 10 ans.

Nous devons également souligner l'élément suivant: 60 % des interrogés ont une activité musicale régulière en dehors de leur activité professionnelle. Nous faisons l'hypothèse que pour la majorité de ce pourcentage, la musique est exercée en guise de hobby et nous en concluons que la musique rythme, planifie et influence directement leur vie professionnelle

comme privée. Elle peut également être vécue comme une passion par une partie des interrogés.

Dans cette continuité, le choix de l'instrument est sujet à diverses interprétations. Dans un premier temps, la majorité des réponses a révélé un intérêt initial pour un instrument bien spécifique. Cela ne nous permet pas de savoir l'environnement a eu un impact sur ce choix ou non. Les résultats suivants ont montré qu'une partie des enseignants a choisi son instrument en rapport avec des facteurs de motivation externes, comme un groupe d'amis. La disponibilité de l'instrument dans l'environnement proche des interrogés a également influencé leur choix. Cela semble logique si l'on tient compte de la théorie de Campbell qui dit que l'identité musicale d'un sujet est façonnée par un processus de confrontation entre l'environnement social, familial et médiatique. Nous pouvons donc affirmer que le choix de l'instrument est influencé par ces différentes variables. Par exemple: je joue du piano car mon père en jouait quand j'étais petit, j'ai voulu faire de la guitare après avoir vu un clip vidéo d'un de mes groupes préférés, je me suis mis au baryton pour rejoindre un groupe d'amis dans un orchestre, ...

Concernant la formation musicale des enseignants, nous pouvons encore ajouter qu'un enseignant sur quatre a étudié la musique en conservatoire et que moins d'un enseignant sur cinq est autodidacte. On constate donc deux extrêmes, une partie qui a une formation musicale approfondie et une seconde qui s'approprie des contenus par effet de mimétisme. Cela pourrait avoir un impact sur les contenus abordés en classe et sur la manière de les traiter.

Nous faisons l'hypothèse que les enseignants chercheront à transposer leur manière d'apprendre en classe, afin d'exposer leurs stratégies d'apprentissage aux élèves (cf: enseignement explicite⁸). Les contenus pourraient donc être abordés par le biais de la théorie et du solfège pour un enseignant sortant du conservatoire, tandis qu'un enseignant autodidacte mettrait en place des techniques d'imitation pour que les élèves s'approprient les savoirs musicaux. Ce ne sont pas les deux seules approches d'enseignement, mais elles nous ont particulièrement interpellés et nous ont semblé opposées. Il serait intéressant pour les élèves

⁸ L'enseignement explicite est une méthode systématique pour présenter des stratégies d'apprentissage ou de compréhension par étapes, en verbalisant les étapes de raisonnement pour les élèves de manière à les solliciter à travers une participation active et efficace. (Giasson {2005}).

et enseignants de mélanger ou superposer ces deux approches, afin de toucher un maximum d'élèves dans leur zone proximale de développement.

Nous émettons l'hypothèse que les personnes suivant des cours au conservatoire sont issues d'environnements sociaux et familiaux favorables à une formation approfondie en musique, tandis que les personnes autodidactes vivent dans des environnements où la formation musicale a moins d'importance.

Le nombre d'années de formation donne un indice important quant au rapport qu'entretient un individu avec la musique et son enculturation. En effet, les spécificités de chaque formation influencent directement la culture musicale des apprenants, notamment concernant les styles musicaux abordés, la manière d'approcher une notion musicale, la perception musicale, ...

En ce qui concerne les préférences musicales des participants à cette étude, nous avons pu constater une grande diversité dans les styles et genres musicaux appréciés. Cependant, un élément a retenu notre attention: deux enseignants se sont exprimés de manière négative face à certains styles afin de marquer leur appartenance à d'autres univers. Cela peut relever de la surinterprétation, mais le fait d'exposer ses préférences musicales par rapport à une aversion pour certains genres nous a semblé particulier. Cela fait écho aux analyses de Blacking (1980) et Aubert (2007), car dans ce cas précis, un jugement de valeur est porté sur ces genres en lien à leurs propres critères. Un style musical peut, par conséquent, tout autant en captiver certains comme en rebuter d'autres. Cela est vécu différemment par chaque personne car chacun perçoit la musique en fonction de ce qu'elle en est venue à signifier pour lui.

Nous nous sommes aperçus que la question abordant l'ouverture des enseignants face à des domaines musicaux divers, était mal formulée et ne permettait pas la récolte de résultats significatifs. En effet, la question était construite de manière évidente car elle forçait certaines personnes à affirmer de manière négative un manque d'ouverture face à la diversité musicale. Il était donc couru d'avance que nous allions obtenir des résultats montrant une forte ouverture musicale car il n'est pas évident de se définir comme quelqu'un de réticent et intolérant.

Ironiquement, les deux personnes ayant explicité un rejet de genres musicaux tels que l'Electro, la House et le Metal, ont coché la case exprimant "J'accepte et je m'intéresse à tous

les styles musicaux qu'on me présente". Cela illustre parfaitement ce qui a été dit ci-dessus et traduit un manque de remise en question face à sa culture et celle d'autrui. Paradoxalement, près d'un tiers de la population interrogée a montré une certaine ouverture face à différents styles musicaux, mais est restée consciente de sa tolérance et de son intérêt face à des styles qu'elle maîtriserait moins.

Concernant l'écoute musicale, nous avons pu constater que près de la moitié des questionnés s'exposent volontairement à de la musique entre 30 minutes et une heure par jour. La société actuelle transparaît à travers ces chiffres, car aujourd'hui, la musique est accessible partout et en tout temps, il faut même dans certains cas se forcer à l'écouter plutôt que l'entendre. Nous faisons une distinction entre ces deux termes, entendre supposant une exposition à de la musique sans perception consciente, tandis qu'écouter induit une conscience de l'environnement sonore auquel l'individu est confronté. Nous différencions cela du concept d'écoute active de Afsin (2009), car il n'y a pas de contenu musical enseigné par le biais d'une œuvre. Cela se rapprocherait plutôt d'une écoute intuitive qui suppose une perception relativement inconsciente de la structure musicale, sans qu'un processus éducatif soit engagé. Elle est en lien avec une écoute dite empathique, qui suggère une intervention de notre subconscient et de notre mémoire émotionnelle en lien avec notre vécu, ce qui favorise une intériorisation consciente ou inconsciente des propriétés musicales⁹.

Comme dans toute histoire, des irréductibles subsistent. En effet, 5% des interrogés, soit une personne sur 23, dit s'exposer à de la musique moins de 15 minutes par jour. Cela limitant ses écoutes de musique aux trajets en voiture ou aux transports publics de son domicile à son lieu de travail.

Comme nous l'attendions, la majorité des enseignants tient compte de sa propre enculturation pour élaborer ses planifications et construire le répertoire musical travaillé en classe. À contrario, une personne parmi les interrogés ne tient pas compte de sa propre culture dans son enseignement, ce qui nous surprend beaucoup, car il nous serait personnellement impossible de ne pas intégrer des éléments qui nous touchent ou nous concernent lors de nos cours de musique. Cette personne contredit notre élément théorique de motivation, qui dit que "le fait d'aborder des contenus qui nous concernent ou pour lesquels nous avons de l'intérêt favorise

⁹ Afsin, K. (2009) Psychopédagogie de l'écoute musicale, Théorie de l'écoute musicale : « Écoute active » et « Niveaux d'écoute », pp. 45-53 & 71-78 ; De Boek Supérieur, Bruxelles.

l'obtention de résultats attendus.” Nous faisons l'hypothèse que pour cette personne, le simple fait de créer des activités dans lesquelles les élèves se sentent concernés et impliqués suffit à satisfaire son estime personnelle. Ce professionnel de l'enseignement serait par conséquent très attentif aux besoins ou attentes des élèves, étant donné que sa propre enculturation ne prend aucune place en classe.

5.2.2 Interviews

À travers les interviews, nous avons eu l'occasion d'interroger deux enseignants, un généraliste et un spécialiste. Comme nous l'avons notifié dans le sous-chapitre 4.3.2, nous avons utilisé une grille d'observation comportementale, ainsi qu'une grille d'écoute qui était fournie aux enseignants pendant l'interview. Nous avons fait le choix d'écarter les données sociodémographiques les concernant, afin d'effectuer une comparaison se basant uniquement sur les spécificités de leur fonction en tant qu'enseignant spécialiste et généraliste.

Pour commencer, les interviews ont mis en avant des éléments faisant référence à l'enculturation de chaque enseignant. À travers l'identification d'un style musical, nous avons été témoin de la culture des interrogés qui ont dû catégoriser des extraits musicaux de manière plus ou moins précise. Nous avons constaté que l'enseignante spécialiste a fait preuve d'une plus grande pertinence lors de la classification des genres musicaux et qu'elle a été capable de se remettre en question lors des discussions post-écoute afin d'apporter des précisions à sa classification. L'enseignant généraliste a plutôt cherché à affirmer son choix de catégorie de manière immuable. Il n'a pas été évident pour lui de se remettre en question, mais a tout de même montré une prise de conscience de sa propre enculturation à travers la phrase : “la musique c'est tellement un apport personnel en fonction de ses goûts et envies et surtout ce dans quoi tu es à l'aise”.

La classification a été un moyen d'illustrer la culture musicale des interrogés. Un des enseignant a réussi à identifier de manière précise 9 genres musicaux, alors que l'autre a situé 5 extraits de manière pertinente. Nous faisons l'hypothèse qu'à travers ses études, l'enseignante spécialiste a été confrontée à une multitude de genres de musique indépendamment de sa volonté, car elle n'a pas toujours eu le choix des contenus abordés au cours de sa formation. En effet, il a été étonnant de relever le rejet d'un style musical dans lequel elle a des connaissances approfondies, lié aux contraintes de ses études. En ce qui

concerne le second enseignant interrogé, l'identification ne se confronte pas à la variété des styles, mais cible des catégories proches de sa culture.

Si l'on se penche sur l'appréciation immédiate du morceau durant une première écoute, nous constatons une moyenne d'environ 6 extraits sur 11 appréciés par les participants à notre écoute. Les justifications de ces préférences sont généralement en lien soit à leur formation, soit à des facteurs historico-culturelles (influence de l'environnement social, familial et médiatique).

On remarque néanmoins que lorsque le morceau ne "plaît" pas, les justifications restent d'ordre affectif. Pour l'enseignante spécialiste, le rejet de certains extraits a été justifié non pas par un manque de formation ou une méconnaissance du matériel musical, mais plutôt en lien à un vécu en cours de formation sur le style en question ou sur le manque de contenu adaptable en classe. L'enseignant généraliste, au contraire, revendique un rejet de certains extraits par méconnaissance de l'univers musical ou à cause de ses goûts personnels. Il affirme même que la musique est un apport des préférences personnelles de l'enseignant et le contenu en sera fatalement coloré par son enculturation. Ce point confirme en partie la théorie de la complexité de Morin (2014) qui dit que le goût ou les préférences d'un individu sont en lien avec ses connaissances du sujet. Or, si un style musical n'est pas maîtrisé par un enseignant, il peut en effet l'écarter de son enseignement pour privilégier un contenu dans lequel il est plus à l'aise. Cela ne se cantonne pas seulement à la discipline de la musique, mais nous l'observons dans toutes les autres branches scolaires. Ces connaissances influencent également directement la motivation des enseignants et ainsi leur approche des différents contenus enseignés, par conséquent la qualité d'enseignement et de transmission de savoir. Il faut aussi rajouter que les préférences musicales ne restent pas figées, mais évoluent en fonction des interactions entre l'individu et son environnement social. Si notre cercle d'amis est enculturé avec un certain univers musical, nous seront fatalement influencé par celui-ci et il fera partie de la création de notre identité. Au final, ces données nous renseignent sur l'ouverture musicale des deux types d'enseignants et nous sommes en mesure d'affirmer que dans notre cas, au vue de sa formation et de sa posture, l'enseignante spécialiste est plus ouverte à la diversité en musique. Tandis que l'enseignant généraliste reste conscient de ses lacunes et de son manque d'ouverture, ce qui est déjà une voie permettant de travailler sur son

degré de compétence en musique et de rester clairvoyant sur l'intégration de la diversité dans son enseignement.

À présent, concentrons nous sur des aspects plus subjectifs de la musique: les émotions des participants dégagées par l'écoute des différents extraits. On observe un élément commun aux deux enseignants interrogés, celui de l'imaginaire. En effet, ces écoutes ont fait émerger énormément d'images de paysages ou de lieux aux participants. Nous voyons que l'écoute musicale peut créer des liens avec notre vécu ou nos connaissances pour situer un contenu musical, afin d'en donner une signification personnelle et d'y apposer notre goût. Ceci permet de nous situer au niveau de notre personnalité et de la construction de notre identité musicale. La musique peut être évocatrice pour certains comme sans importance pour d'autres. Elle peut intervenir sur le vécu d'un individu par rapport à la signification qu'il s'est construite en fonction de ses propres interactions entre les différents milieux sociaux qu'il fréquente.

Les observations de comportements non-verbaux est un autre point des interviews qui nous a apporté bon nombre d'informations. Lors des différentes écoutes, de par leur comportement, les deux enseignants ont montré plus ou moins d'ouverture face aux contenus proposés. Effectivement, l'enseignante spécialisée frappait régulièrement son stylo sur la table pendant l'écoute, ce qui nous laisse penser à une première étape dans l'analyse et la recherche de contenu adaptable en classe, comme compter les temps ou marquer la pulsation du morceau. Les sourires, dans son cas, laissaient déjà présager une adéquation avec ce qui lui était proposé d'écouter. L'enseignante effectuait de manière régulière, sur pratiquement tous les extraits, des hochements de tête indiquant, à notre avis, un marquage des temps ou du tempo des morceaux présentés. Enfin, la durée d'écoute des extraits a été un élément significatif. On remarque que la spécialiste a prit le temps de cerner un maximum le potentiel didactique dans ce qui lui a été présenté, étant donné qu'elle a passé en moyenne deux minutes à écouter le morceau avant d'intervenir. Ce facteur prouve la volonté de l'enseignante d'entrer dans la musique et d'en comprendre la structure, les éventuelles difficultés et les éléments pertinents à travailler en classe. L'enseignant généraliste quant à lui, est de manière générale en opposition avec les résultats obtenus avec la spécialiste. Les durées d'écoute ne dépassent généralement pas une minute et certains extraits se trouvent même interrompus une vingtaine de seconde après le début. Cela confirme ce qui a été dit plus haut sur l'intervention de l'affect et peut également traduire un manque de connaissances de l'univers musical à aborder. Concernant les comportements non-verbaux que nous avons pu relever, beaucoup

d'entre eux sont similaires au premier entretien, mais traduisent une adéquation avec la musique plutôt qu'une analyse. Cet enseignant effectue principalement des mouvements de tête ou des rires pendant ces courtes écoutes. On remarque un comportement expéditif, ce qui peut être une manière d'être de la personne et qui ne permet pas de déceler une analyse approfondie de sa part.

Nous pouvons donc déduire que dans notre cas, l'enseignante spécialiste est plus à même et ouverte à apporter de la diversité musicale dans ses cours. Elle montrerait une plus grande capacité à gérer les apports des élèves et à en tirer parti pour ces séquences d'enseignement. L'affect représente un des facteurs principaux du cloisonnement d'un enseignant dans son enculturation et de son manque d'objectivité face à l'altérité musicale. La prise de conscience de sa propre culture musicale permet une décentration nécessaire pour prendre en compte une majorité d'univers musicaux.

Durant l'écoute, les enseignants devaient exprimer pour chaque morceau, s'ils l'utiliseraient en classe avec des élèves et justifier ce choix. Le premier constat est que la spécialiste aborderait huit des onze morceaux avec des élèves, tandis que le généraliste ne tiendrait compte que de trois extraits.

En ce qui concerne l'utilisation qui en serait faite, les deux enseignants évoquent des contenus propres aux morceaux présentés. Cependant, la spécialiste s'est montrée plus à même d'exposer clairement des potentiels didactiques tels que : l'interprétation des paroles, les variations de rythme, la connaissance des instruments, la signature rythmique (5/4), mélange des sons, boîte à rythmes, percussions, suite d'accords, créer un slam, structure (phrases musicales, refrain), vitesse de jeu, ...

Nous supposons que cette enseignante se base sur ce potentiel ainsi que sur son affect afin d'effectuer le choix de travailler ou non une œuvre en classe. Cela s'avère également être le cas de l'enseignant généraliste, cependant, nous avons pu constater qu'il a identifié beaucoup moins de contenus musicaux dans les extraits. Cela s'est traduit par des choix catégoriques se basant dans un premier temps sur son affect, puis dans un second temps sur le potentiel des chansons.

Dans la dernière question posée durant l'entretien, chacun devait indiquer s'il désirait obtenir les références de l'extrait qu'il venait d'entendre, ou si au contraire, cela ne l'intéressait pas. La spécialiste a exprimé le souhait d'obtenir les références de 6 morceaux, soit plus de la moitié d'entre eux, tandis que le généraliste n'a manifesté clairement un intérêt que pour 3 extraits musicaux. Il faut préciser que ce dernier n'a rempli que la moitié du document par écrit et a terminé l'entretien exclusivement à l'oral.

Cela ne nous a pas permis de récolter une grande quantité d'informations concernant cet enseignant, et nous n'avons donc pas eu la possibilité de les interpréter de façon équivalente à l'entretien précédent.

Le point principal à relever de ces résultats concernant l'enseignante spécialiste, est qu'elle connaissait déjà les cinq extraits pour lesquels elle ne souhaitait pas recevoir les références. Nous ne pouvons donc pas dire que cela illustre un manque d'ouverture de sa part. Bien au contraire, étant donné qu'elle a montré de l'intérêt pour la totalité des morceaux qui lui étaient étrangers, cela prouve une grande prise en compte de l'altérité musicale.

Il nous semble cependant peu pertinent d'expliquer cela par le seul fait qu'elle soit une enseignante spécialiste, mais cela montre que c'est une personne ouverte à la diversité et qu'elle arrive à prendre du recul par rapport à son enculturation.

Ce paragraphe illustre que le facteur humain a plus de conséquences sur la prise en considération de la diversité que la fonction d'enseignant en soi. Autrement dit, chacun en tant que personne se comportera différemment lorsqu'il est confronté à un élément inconnu et cela n'aura que peu de rapport avec le fait d'être généraliste ou spécialiste.

5.3 Biais de la recherche

Il est important dans tout contexte de remettre en question ses démarches d'action et particulièrement dans des travaux comme celui-ci. Nous n'apportons pas ici une vérité irrévocable, mais seulement un essai de recherche dans un sujet qui nous semble important d'aborder et qui nous touche. Il nous faut donc préciser que cette recherche n'est pas représentative de la réalité du terrain, mais elle est plutôt une esquisse d'un phénomène présent dans les classes romandes. Après quelques relectures et problèmes dans les interprétations des résultats, nous avons identifié plusieurs ruptures et biais dans notre recherche, que nous allons exposer dans ce chapitre.

En premier lieu, lors de la récolte des questionnaires, plusieurs réponses nous ont montré que des questions étaient mal formulées et que nous n'avions pas pris en compte certains aspects. En effet, dans les réponses en rapport aux instruments maîtrisés par les enseignants, plusieurs personnes nous ont répondu: la voix ou le chant. Une question s'est donc posée ; faut-il considérer la voix comme un instrument à part entière ou non? Nous ne l'avons pas considérée comme tel, car notre attention s'est portée sur l'apprentissage du solfège et d'une formation musicale à travers la maîtrise d'un instrument. Il est cependant légitime de parler de la voix comme un instrument, car c'est un outil de notre organisme qu'il faut aussi apprendre à maîtriser afin d'en avoir un usage correct et pertinent lors de l'enseignement du chant dans les classes.

Ensuite nous nous sommes rendu compte que le nombre de réponses à nos questionnaires ne permet pas d'apporter une réponse significative à notre question de recherche. Il aurait fallu récolter une vingtaine de questionnaires en plus pour nous permettre d'émettre une généralité ou des analyses précises sur l'influence que peut avoir la culture musicale de l'enseignant sur sa gestion de classe.

La méthode d'analyse des entretiens est sujette à des différences de traitement. En effet, dû à des contraintes externes, les entretiens n'ont pas pu être menés de la même manière. Cet aspect de la récolte de nos données a pu péjorer l'interprétation des résultats comme les conditions d'écoute des deux volontaires. Nous avons néanmoins essayé d'en tenir compte et de ne pas affirmer de manière irrévocable certaine de nos interprétations.

Puis un élément très important de cette recherche, qui s'est déjà fait ressentir dans ce qui précède, est l'enculturation des deux chercheurs que nous sommes. Notre degré d'implication dans le domaine musical du Rock et du Metal aura potentiellement coloré notre manière de traiter les résultats. Cependant, nous nous sommes efforcés de rester le plus neutre et ouvert possible sans promouvoir notre domaine de prédilection. Pour émettre un lien avec nos résultats, nous nous sentons plus proche de l'enseignant généraliste dans le traitement des contenus, car comme lui, notre affect prend souvent le dessus au lieu d'être mis de côté. Cela au risque de négliger d'autres domaines où nous sommes moins à l'aise. Néanmoins, nous avons été beaucoup touchés par l'ouverture d'esprit de l'enseignante de musique, par sa

disponibilité d'écoute et sa manière d'accueillir la différence, que cela va nous pousser dans notre enseignement à promouvoir la diversité culturelle et musicale. Une certaine neutralité dans le traitement des thèmes est de mise afin de ne pas influencer de manière inadéquate les élèves dans la construction de leur identité.

Suite à cela nous nous sommes rendu compte que nous ne faisons pas ou presque pas de distinctions entre les deux niveaux du cycle 2 (5-6H et 7-8H). Il faut tout de même préciser que les enseignants travaillant dans les degrés 5 et 6 n'ont pas le choix d'enseigner la musique, à moins d'enseigner en duo, ce qui permet de laisser cette discipline artistique à mieux formé ou à plus à l'aise que soi. Quant à nous, nous avons adressé nos entretiens à un généraliste en 8H et à une spécialiste tous cycles confondus. Dans ces deux cas, les enseignants ont émis le choix ou le désir d'enseigner cette branche, ce qui induit donc une certaine maîtrise du sujet ou une formation plus approfondie. Cependant nous n'avons pas tenu compte d'un non choix des enseignants, mais plutôt avancé la généralité que tous enseignants avaient l'envie initiale d'enseigner la musique dans leur classe.

Par ailleurs, un point non négligeable concernant les entretiens est à relever. Il s'agit du fait qu'un des enseignants interrogé n'a pas respecté les consignes données lors de l'entretien. Il n'a pas rempli la grille d'écoute jusqu'au bout et n'a pas répondu par écrit à certains points. Ainsi, les notes prises pendant cet entretien ont fait office de substitut aux réponses partielles voire lacunaires de l'enseignant, bien qu'elles ne soient pas autant pertinentes que si elles avaient été relevées par l'enseignant lui-même.

En dernier lieu, pour faire encore un lien avec ce qui a été dit plus haut à propos de l'ouverture musicale des enseignants lors de la demande des références des extraits. Il faut garder en tête que le refus de certaines références ne traduit pas de facto un manque d'ouverture, mais pour certains extraits, il est justifié par la connaissance du morceau. En effet, les enseignants n'ont pas forcément émis l'envie d'obtenir certaines références, car il les avait déjà ou les connaissait déjà.

6 Conclusion

Au début de cette recherche, nous avons émis l'hypothèse que chaque enseignant est fatalement influencé par sa propre culture et son identité musicale. Les résultats d'analyse des questionnaires et des interviews ont démontré qu'il y a effectivement un lien direct entre l'enculturation de l'enseignant et la construction de son enseignement. Nous avons constaté qu'une majorité des enseignants est consciente de son enculturation et arrive à prendre du recul afin de se remettre en question. Certains ont malgré tout montré des signes d'incohérence et d'un manque d'autocritique lorsqu'il s'agit d'évaluer sa propre culture et son positionnement face à l'altérité musicale. Dans les entretiens, les deux enseignants ont exprimé l'idée que la musique à l'école est principalement constituée d'apports issus de leur propre culture qui colorent les contenus abordés avec les enfants. Cela s'est vérifié dans la prise en compte de leur affect dans la sélection d'un matériau musical à utiliser en classe.

L'idée initiale derrière cette première hypothèse était, pour nous en tant que rédacteurs, de démontrer qu'il est pertinent d'enseigner la musique par le biais du Metal. Notre vision a cependant évolué pendant la rédaction de ce travail. Grâce au PER, nous nous sommes rendu compte qu'une certaine liberté est laissée aux enseignants de musique et par conséquent que la musique peut être enseignée à travers tous les styles musicaux. Fiers de cette petite victoire, nous sommes retombés sur terre après avoir observé plusieurs dérives engendrées par un manque de neutralité et d'ouverture de la part de certains enseignants. Ces derniers ne proposant que certains aspects de la musique, afin de rester proches de leurs intérêts et de leurs acquis. Nous avons par conséquent abandonné l'idée d'enseigner la musique pour le Metal, mais il sera employé comme outil au service de l'enseignement à la diversité musicale et culturelle.

Les dernières hypothèses de notre recherche évoquent l'idée que les enseignants spécialistes sont, grâce à leur formation musicale, plus aptes à prendre en compte les souhaits et demandes d'élèves. Le premier point qui a été relevé dans les interviews est que ces professionnels tiennent tous les deux compte des élèves dans la construction de leur enseignement. Cependant, une distinction peut se faire dans la manière d'aborder une musique apportée par ceux-ci. L'enseignant généraliste effectue une analyse de surface, car il se concentre sur le contexte historique et social du morceau afin d'identifier la manière de l'aborder en classe. L'enseignant spécialiste, quant à lui, effectue une analyse en profondeur

du matériau musical afin d'en identifier les difficultés et possibilités d'apprentissages musicaux significatifs. En résumé, le spécialiste utilisera ses connaissances musicales liées à sa formation tandis que le généraliste compensera ce manque de connaissances par des informations historico-culturelles, en se basant sur son ressenti et son affect.

Ces deux professionnels de l'enseignement sont potentiellement victimes de leur enculturation, car des dérives causées par leur aisance dans un domaine empêcherait un enseignement neutre. Le fait de sortir de sa zone de confort met en danger l'enseignant car il prend le risque de ne pas avoir les ressources nécessaires pour assurer le bon déroulement d'un cours. L'école se veut neutre face à la société, elle doit prendre en compte et accepter les différences de chacun, sans influencer l'élève dans la construction de son identité personnelle. Les cours de musique doivent être le reflet de cette idée et par conséquent favoriser l'intégration de contenus divers et variés, tout en laissant à l'enfant une possibilité d'apporter son bagage culturel à l'école.

Le fait de considérer la musique comme une passion représente un atout non négligeable pour l'enseigner. En effet, les deux types d'enseignants rencontrés dans cette recherche peuvent atteindre le même niveau de compétences s'ils sont animés par une passion pour leur discipline. Cette dernière maintient un sentiment constant de curiosité afin de nourrir leur propre culture, de ce fait, il serait aisé pour eux d'exploiter des apports étrangers issus des élèves. À contrario, le sentiment d'obligation dans l'enseignement de la musique peut s'avérer extrêmement néfaste car l'enseignant risque de ne proposer que des contenus basiques et inintéressants en omettant l'ouverture à la diversité culturelle. Cela aurait malheureusement pour effet de dégoûter ses élèves.

À travers ces problématiques, nous avons pu établir une réponse à notre question de recherche qui est : "Comment l'enculturation de l'enseignant de musique influence sa gestion de classe au cycle 2?".

L'affect est apparu comme le premier point où se manifeste l'enculturation de l'enseignant. En effet, que ce soit de manière consciente ou inconsciente, chacun porte un jugement sur chaque élément étranger auquel il est confronté. En musique, ce jugement de valeur est dans un premier temps guidé par les goûts et les avis propres à chacun, puis intervient ensuite l'enculturation qui permet la confrontation entre l'élément nouveau et la culture préexistante.

Dans cette continuité, l'analyse du potentiel didactique apparaît comme nécessaire à la préparation de chaque morceau utilisé en classe. L'enculturation intervient directement dans ce processus, car chacun utilise les connaissances qu'il possède afin d'extraire des contenus abordables. Autrement dit, la culture des enseignants est omniprésente en classe car elle est directement sollicitée dans la création de son enseignement et colore les contenus dispensés. Cela fait émerger une des idées principales de cette recherche qui est qu'il n'existe aucuns enseignants identiques, car chacun utilise sa propre culture afin de créer des séquences qui lui correspondent. Il faut cependant garder une distance avec cette culture afin de rester conscient des moments où elle intervient. Ceci représente une composante essentielle à la promotion de la diversité à l'école et durant les cours de musique.

Les élèves représentent une source non négligeable de diversité culturelle. C'est pourquoi, chaque enseignant se doit d'en tenir compte dès que possible. En musique, cela se traduit par la prise en considération des apports d'élèves sans jugement négatif, c'est à dire tenir compte de leurs besoins et intérêts afin de les garder actifs et impliqués en classe. Pour ce faire, lorsqu'un élève arrive avec une suggestion de morceau à utiliser, l'enseignant doit préalablement porter son attention sur cet apport. Il doit l'analyser en surface dans un premier temps afin d'en identifier le contexte historico-culturel, puis en fonction des ses connaissances musicales, chercher à identifier le potentiel didactique permettant de travailler des contenus musicaux.

Cette problématique est d'actualité car elle se retrouve dans toutes les branches autres que la musique. Elle fait principalement référence à la nécessité de ne pas rejeter la différence, mais de réussir à en tirer parti afin d'impliquer une majorité d'élèves dans un processus commun. À plus grande échelle, on s'aperçoit que ce principe concerne bien plus qu'une simple classe du canton de Vaud. En effet, dans toutes les sociétés, des individus sont confrontés à des cultures différentes des leurs, cela pouvant aller de la simple discussion avec un inconnu jusqu'à la coexistence de plusieurs pays sur une même planète. On se rend donc compte que cette nécessité d'ouverture et de compréhension de l'inconnu représente la base de la cohabitation. L'école étant le reflet de la société dans laquelle elle évolue, cette idée d'interculturalité ne pourrait-elle pas commencer à travers les leçons de musique ?

6.1 Prolongements possibles

Afin de pousser la réflexion de notre travail encore plus loin, il serait pertinent de créer une planification annuelle basée sur la diversité culturelle pour promouvoir l'ouverture musicale et culturelle. Une intégration de cette planification annuelle dans 2 classes romandes pour l'enseigner durant l'année pourrait être intéressant. Une analyse des conceptions initiales des enseignants et des enfants serait réalisée en parallèle à l'enseignement de cette planification.

Dans le but de parer le biais de la recevabilité des données liée au manque de questionnaires récoltés, il faudrait dans un premier temps les disperser à plus grande échelle. Il aurait été principalement pertinent de recueillir un plus grand nombre de témoignages de la part d'enseignants spécialistes et généralistes, afin d'identifier certains éléments pouvant être attribués à leur fonction plutôt qu'à eux-mêmes en tant que personne. Nous aurions par conséquent pu chercher à identifier des constantes et des différences entre des enseignants ayant les mêmes genres de postes.

Un prolongement possible serait de s'intéresser à l'enculturation musicale des élèves, puis de chercher à la comparer à celle des enseignants dans un premier temps. Il aurait ensuite été question de mettre en place des exemples concrets respectant, dans la mesure du possible, les intérêts des élèves.

En dernier lieu, nous avons beaucoup parlé d'écoute, mais moins des différents niveaux d'écoute émis par Afsin K. (2009) ou encore de la différence entre écoute active et passive. Nous nous sommes beaucoup basés sur l'écoute dite active pour l'analyse des questionnaires et des entretiens, mais un approfondissement aurait pu être amené à ce niveau.

7 Bibliographie

- ❖ Afsin, K. (2009) Psychopédagogie de l'écoute musicale, Théorie de l'écoute musicale : « Écoute active » et « Niveaux d'écoute », pp. 45-53 & 71-78 ; De Boek Supérieur, Bruxelles.
- ❖ Aubert, L. (2007), «Le goût musical, marqueur d'identité et d'altérité », Cahier d'ethnomusicologie 20, Ateliers d'ethnomusicologie, Genève. 29-38.
- ❖ Blacking, J. (1980), "Le sens musical." Paris, Les éditions de Minuit.
- ❖ DFJ (2006). Plan d'Etudes Vaudois. (PEV – 2006). Dfj.vd.ch. Lausanne.
- ❖ Doudin, P.-A. (2013) Cours BP13DEV, Psychologie du développement et santé sociale de l'enfant ; HEP Vaud, Lausanne.
- ❖ Gauthier, C., Martineau, S. & Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. Vie pédagogique, no 108. avril-mai 1998, 25-32.
- ❖ Guillot, G. (2016) Formation en didactique de la musique, cours HEP, HEP Vaud : Lausanne.
- ❖ Herbart, J. F. (1806), in Allgemeine Pädagogie. Düsseldorf/München : Küpper, v. Bondi (1965).
- ❖ Herskovits, M.-J. (1948) Man and his Works: The Science of Cultural Anthropology. New York: Knopf.
- ❖ Maizieres, F. (2009), « Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel », Thèse en vue de l'obtention du Doctorat de Sciences de l'Education, Nancy-Université.
- ❖ Morin, E. (2014) ; « Le défi de la complexité » in Introduction à la pensée complexe ; conférence de l'USI ; Carrousel du Louvre : Paris.

Annexes

Résultats des questionnaires

Données personnelles	Degré(s) d'enseignement	Nombre de périodes de musique par semaine	Nombre d'années d'enseignement de musique
Femme	7H, 8H, Aussi 9-10-11 et dep + chœur	18	8
Femme	8H	1	4
Femme	5H	2	29
Femme	5H, 6H, 7H, 8H, 4H	2 (1 période dans une classe de 6-7H et une période chez les 7-8H)	2 (1 année d'initiation musicale 4H + 1 année EMU 6-8H)
Femme	5H	1	5
Femme	6H	2	2
Homme	Étudiant HEP profil 5-8	2	quelques stages
Homme	7H	2	17
Femme	7H	1	15
Femme	7H	1	15
Femme	7H, 8H	1	2
Homme	6H	1 à 2	19
Homme	7H, 8H, 9 10 11	12	5
Homme	5H, 6H	1	16
Femme	3H-4H	2	30
Homme	5H, 6H	2	8
Femme	5H	2	33
Femme	5H	1	10
Femme	6H	1	25
Femme	6H	1	25
Femme	6H	1	25
Homme	8H	6	20
Homme	8H	4 périodes	1 année

Êtes-vous un enseignant	Si spécialiste, enseignez-vous d'autres disciplines?	1.1 Jouez-vous d'un instrument?	1.2 De quel(s) instrument(s) jouez-vous?	1.3 Depuis combien d'années?
Spécialiste	Musique	oui	Accordeon	Plus de 20 ans
Généraliste	-	oui	guitare, ukulélé, piano	De 5 à 10 ans
Généraliste	aucune puisque généraliste	oui	flûte et guitare	De 5 à 10 ans
Généraliste	-	oui	Guitare (avancée), piano (débutante)	De 5 à 10 ans
Généraliste	Généraliste.	oui	piano, guitare, flûte	Moins de 5 ans
Généraliste	Pas spécialiste !	oui	Baryton	De 11 à 20 ans
Généraliste	-	oui	Percussions	De 11 à 20 ans
Généraliste	généraliste	oui	guitare	Moins de 5 ans
Généraliste		oui	Piano guitare	Plus de 20 ans
Généraliste		oui	Piano guitare	Plus de 20 ans
Généraliste		oui	Flûte, piccolo	De 11 à 20 ans
Généraliste		non	-	Plus de 20 ans
Spécialiste		oui	Chant/Piano	De 11 à 20 ans
Généraliste		oui	flûte	De 11 à 20 ans
Généraliste		oui	piano	Plus de 20 ans
Généraliste		oui	piano	Plus de 20 ans
Généraliste		non	Moins de 5 ans
Généraliste		oui	Piano, violon	Plus de 20 ans
Généraliste		non	aucun	Plus de 20 ans
Généraliste		non	aucun	Plus de 20 ans
Généraliste		non		
Généraliste	FRAMATHIS	oui	Piano	Plus de 20 ans
Généraliste		oui	Basse	De 5 à 10 ans

1.4 Pourquoi avoir choisi cet / ces instrument / s ?
Intérêt pour cet instrument
Intérêt pour cet instrument, HEP (guitare)
Choix des parents, Intérêt pour cet instrument
Instrument disponible à la maison, Intérêt pour cet instrument, Choix entre piano et guitare pour la formation. J'ai commencé par la guitare parce que c'était moins cher.
Choix des parents, Instrument disponible à la maison, Intérêt pour cet instrument
Motivation à rejoindre un groupe d'amis
Intérêt pour cet instrument
Intérêt pour cet instrument, pour accompagner
Intérêt pour cet instrument
Instrument disponible à la maison
Intérêt pour cet instrument
Instrument disponible à la maison, Intérêt pour cet instrument
disponibilité
Intérêt pour cet instrument
Pas d instrument
Hasard
Choix des parents, Instrument disponible à la maison
Intérêt pour cet instrument, Hasard

2.1 Avez-vous étudié la musique (théorique, instrumentale ou vocale)...	2.2 Combien d'années d'étude de la musique avez-vous accumulées?
...en conservatoire, ...en cours privés, ...de manière autodidacte	De 5 à 10 ans
...en conservatoire, ...en cours privés, HEP	De 5 à 10 ans
...en école de musique, ...de manière autodidacte, dans une chorale	Plus de 20 ans
...de manière autodidacte, HEP (3 ans)	Moins de 5 ans
...en conservatoire, ...en école de musique, ...en cours privés, Ecole secondaire, classe spéciale de musique (4 périodes par semaine)	De 5 à 10 ans
...en conservatoire, ...en école de musique	De 11 à 20 ans
...en école de musique, ...en cours privés	De 11 à 20 ans
...en école de musique	De 5 à 10 ans
...en conservatoire, ...en cours privés	De 5 à 10 ans
...en conservatoire, ...en cours privés	De 11 à 20 ans
...en conservatoire, ...en cours privés, Lycée	Moins de 5 ans
pas étudié	Plus de 20 ans
...en conservatoire	De 5 à 10 ans
...de manière autodidacte, Ecole Normale	De 11 à 20 ans
...en cours privés	De 11 à 20 ans
...en conservatoire	Moins de 5 ans
...de manière autodidacte, En écoutant de la musique et en chantant	De 5 à 10 ans
...en école de musique	Moins de 5 ans
Pas d étude	Moins de 5 ans
	Moins de 5 ans
...en conservatoire, ...de manière autodidacte	Plus de 20 ans
...de manière autodidacte	Moins de 5 ans

2.2.1 Continuez-vous une formation musicale (laquelle)?	3.1. Quelles sont vos préférences en matière de styles musicaux (pratique et/ou écoute)?
Non	Chanson française et anglaise
Formation continue guitare instrumentale (HEP FR)	tous sauf électro/house
l'art choral	classique et divers (musique de film, chanteurs, groupe rock...)
Formation continue HEP (piano et guitare)	J-Rock, Métal, Rock
Oui, chœur.	ska, reggae, musique française, irlandaise, ...
Chant, piano, direction	Jazz, classique, rock, chanson française
Oui, cours de guitare	rock, musiques de films
non	J'aime beaucoup de styles différents. ça peut passer du funk à la pop ou du rock à la soul.
Non	Alternatif
Non	Alternatif
Non	Très variés
non	contemporaine, chanson française, classique
non	pratique
non	Electro, Rock, Jazz
chant	classique, chanson à textes, variété, blues, ...
Non	jazz de manière assez large !
non	celtique, chansons françaises, pop rock
non	Un peu de tout...
non	classique /variétés
non	classique /variété
non	Un peu tout sauf genre métal
Non	Tout
non	Metal, Rock, Country, Funk, Jazz, Blues

3.2. Vous considérez-vous comme étant « ouvert » vis-à-vis d'autres domaines musicaux ?	4.1 Pratiquez-vous la musique de manière régulière hors temps scolaire?	4.1.2 À quelle fréquence?
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	Non pas assez de temps	Moins d'une fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	guitare et chant avec mon chéri à la maison	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	choral et flûte	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	non	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Oui, chœur.	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Baryton dans différents groupes (bras-bands, projets...) + chant au conservatoire	3 à 5 fois par semaine
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	Oui dans une fanfare	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	je chante dans 2 chœurs et ai dirigé une chorale et un chœur d'enfants.	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Non	Moins d'une fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Non	Moins d'une fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Oui, fanfare (harmonie)	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	non	Moins d'une fois par semaine
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	direction chorale	Tous les jours
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Actuellement, non. Mais il y a quelques années, j'y passais beaucoup de temps.	3 à 5 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	choral	1 à 2 fois par semaine
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	Non, uniquement dans le cadre de mon activité d'enseignant	Moins d'une fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	non	Moins d'une fois par semaine
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	non	Moins d'une fois par semaine
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	choral	1 à 2 fois par semaine
Je tolère tous les styles musicaux, mais n'y porte pas forcément intérêt.	chorale	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	choral	1 à 2 fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Non	Moins d'une fois par semaine
J'accepte et je m'intéresse à tous les styles musicaux que l'on me présente.	Oui, je fais partie d'un groupe de Death/Metal	3 à 5 fois par semaine

4.2.1 Quelle place prend l'écoute musicale dans votre vie ?	4.2.1 Quelle place prend l'écoute musicale dans votre vie ?
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
15 à 30 minutes	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
Plus d'une heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Transports publics (Radio, MP3, Nattel), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
15 à 30 minutes	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Transports publics (Radio, MP3, Nattel), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
Plus d'une heure	Transports publics (Radio, MP3, Nattel), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
Plus d'une heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
0 à 15 minutes	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.)
Plus d'une heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.)
15 à 30 minutes	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.)
30 minutes à 1 heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)
Plus d'une heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.)
Plus d'une heure	Voiture (Radio, CDs, MP3), Transports publics (Radio, MP3, Nattel), Maison (CDs, Radio, Spotify, etc.), Concerts (Artistes, Chœurs, Orchestres etc.)

5.2 Comment travaillez-vous les différents styles musicaux avec vos élèves
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives), rythmique
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Instrumentales, Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute, Productions (individuelles ou collectives)
Vocales (individuelles ou collectives), Écoute

5.2.1 Brèves explications d'activités mises en place

Réalisation d'un orchestre. Permettre aux élèves de former un groupe et de travailler une chanson avec différents instruments. Ecoutes de musique par rapport à un thème.

Exercice pour développer le tempo : écoute de différents styles musicaux.

Découverte d'œuvres, familiarisation avec les différents styles/époques ; audition et distinction des instruments/familles ; chants de différents horizons/styles ; projets musicaux ; ...

Stomp, musique africaine, instruments du monde, ...

Mon objectif est d'élargir le plus possible leur culture musicale, donc je varie le fond et je varie la forme.

Chant, écoutes musicales (musique, son, instrument, oiseaux , ...), création sur Garageband, rythmes, rythmes sur chant, sonorisation d'histoire, etc

Introduction à la polyphonie vocale

Les élèves instrumentistes présentent leur instrument, reconnaître les différents instruments dans un morceau de musique, jouer des boucles rythmiques (petits instruments de percussion)

écoute quotidienne; rythmes; chants;...

Ecoute de musiques différentes puis discussion sur leur goût, leurs intérêts, ... Ou apprentissage de chants dont ils ont moins l'habitude

On chante chaque jour...en dansant aussi..

Cup song, canon, rythmes, spectacles

Pierre et le loup

Pierre et le loup

Pierre et le loup

Apprentissage de diverses formes de chants, écoute classique, étude solfège

Grilles d'écoute (Spécialiste et Généraliste)

Questionnaire BLINDTEST

Extraits musicaux	De quel style musical s'agit-il selon vous ?	Votre appréciation de cet extrait:	Cet extrait vous évoque-t-il des émotions particulières? Lesquelles?	Utiliserez-vous cet extrait lors de vos cours de musique? si oui comment ?	Désirez-vous obtenir l'extrait que vous venez d'entendre?	
					OUI	NON
	Co y	  	rechercher un rythme	9	X	
	Kezma Belle ballade		Kezma instrumental	→ danse → batterie? → connaissance des rit.		
	Jazz Swing Take 5 Eubank 4/4		forte peu	→ écoute répéter 3/ 4/4 5/4		X
	Rock Français anti social TRUST					X
		  	forte à rythme! suite d'accords		X	
	hygiène - philosophie classico- musique film?	  		m		X

Extraits musicaux	De quel style musical s'agit-il selon vous ?	Votre appréciation de cet extrait:	Cet extrait vous évoque-t-il des émotions particulières? Lesquelles?	Utiliserez-vous cet extrait lors de vos cours de musique? si oui comment ?	Désirez-vous obtenir l'extrait que vous venez d'entendre?	
					OUI	NON
	rap	😊	(+)	→ batterie chakra dehande	X	
	Emo Pop chanson rock	😊 😊 😞 😞		8		X
	Strankey dece meters	😊 😊 😞 😞		(+) vocater		X
	disco b.i.l. E.W.F M.K.	😊 😊 😞 😞	ferka	Relax take	X	
	Hard rock Metal Metal	😊 😊 😞 😞		maske & t batterie clatobe	X	

Questionnaire BLINDTEST

Extraits musicaux	De quel style musical s'agit-il selon vous ?	Votre appréciation de cet extrait:	Cet extrait vous évoque-t-il des émotions particulières? Lesquelles?	Utiliserez-vous cet extrait lors de vos cours de musique? si oui comment ?	Désirez-vous obtenir l'extrait que vous venez d'entendre?	
					OUI	NON
			Grands ^{Cowboy} libres ^{Espaces} USA			
	balcanique	☹ ☹	Europe de l'est Evolisme			
	Jazz	☹ ☹				
	pop.	☹ ☹		Non		
	Musique nuptiale	☹ ☹				

Extraits musicaux	De quel style musical s'agit-il selon vous ?	Votre appréciation de cet extrait:	Cet extrait vous évoque-t-il des émotions particulières? Lesquelles?	Utiliserez-vous cet extrait lors de vos cours de musique? si oui comment ?	Désirez-vous obtenir l'extrait que vous venez d'entendre?	
					OUI	NON
		😊 😊	pas de réponse			
	Chanson TRA	😊 😊 😊 😞	pas de réponse	X		
	rock	😊		X		
		😊		X		
	Trash metal	😊		X		

Grilles de comportements (Spécialiste et Généraliste)

Liste des morceaux du BlindTest	Non-Verbal (description du comportement)	Durée de l'écoute (+ ou - de 30 sec.)	Intervention orale (question(s) spontanée(s), remarques,...)	Discussion autour des réponses (mots-clés)
Country (Hank William Jr. - A country Boy can Survive) N°1	Sourit Mouvements de tête en rythme Frappe le stylo contre la table en rythme	2'14	« J'attends le refrain »	Style très large Difficulté de l'anglais pour les paroles -> 9-11H « Me sortirait de mon confort »
Fanfare (La Fanfare Couche-Tard - Bouzouknou Fanfar) N°2	Sourit Mouvements de tête en rythme Frappe le stylo contre la table en rythme Main devant le visage	2'22	« Je ne me rends pas compte du temps qui passe »	Se sent plus proche de cet extrait que du premier Utilisation à travers l'écoute ou la danse Rythme 4/4 Travailler les instrus
Jazz (Dave Brubeck - Take Five) N°3	Ecrit « Jazz » immédiatement, sans hésitation Précise « Jazz swing » Sourit	1'09	« C'est une musique que je connais mieux »	Formation dans le jazz Repérer le nombre de temps 5/4 et repérer le thème Utilisation pour travailler l'écoute

<p>Rock (Trust – Antisocial)</p> <p>N°4</p>	<p>Sourit</p> <p>Mouvements de tête en rythme</p> <p>Frappe le stylo contre la table en rythme</p>	2'01	« Est-ce qu'il y a des paroles ? »	<p>J'aime l'instrumental, pas la voix (goûts personnels)</p> <p>Travail en 9-11H -> Sens des paroles</p> <p>Je n'ai pas beaucoup de connaissances , je l'utiliserai si les élèves l'amènent</p>
<p>Electro (Paul Kalkbrenner - Sky and Sand)</p> <p>N°5</p>	<p>Commence par l'appréciation ☺</p> <p>Sourit</p>	1'34	« Ça fait partie de la famille large de la Pop ? »	<p>Utilisation en classe (percussions, boîte à rythme, batterie)</p> <p>9-11H</p> <p>Chanson solo plutôt qu'en groupe</p> <p>Travaille les suites d'accord</p>
<p>Classique (Peter Boyer – Kalamazoo symphony orchestra Raymond Harvey)</p> <p>N°6</p>	<p>Sourit</p> <p>Donne rapidement une appréciation ☺</p>	1'23		<p>Pas d'intérêt (ennui)</p> <p>Musique militaire</p> <p>N'utiliserait pas, éventuellement dans une série d'extraits</p>
<p>Rap (Eminem - Lose Yourself)</p> <p>N°7</p>	<p>Hausse les sourcils</p> <p>Sourit</p> <p>Appréciation rapidement ☺</p> <p>Mouvements de tête en rythme</p>	1'51	« Est-ce qu'il y a un refrain ? »	<p>Aime beaucoup, mais n'est pas sûr d'utiliser en classe</p> <p>Instrumental cool</p> <p>Attention au texte (vulgaire)</p> <p>Phrase musicale</p> <p>Utiliser si un élève l'apporte</p>

<p>Français (Charles Aznavour - Emenez-moi)</p> <p>N°8</p>	<p>Sourit</p> <p>Frappe le rythme avec l'auriculaire et annulaire main gauche</p> <p>Appréciation rapide ☺</p>	<p>1'33</p>	<p>« Chanson difficile» -> débit de parole</p>	<p>N'aime pas trop au début, apprécie de plus en plus</p> <p>Nécessaire d'aborder</p> <p>7-8H -> débit de parole</p> <p>Chants marins</p>
<p>Contemporain (Stravinsky - Le sacre du printemps)</p> <p>N°9</p>	<p>Regard fixe</p> <p>Ecrit directement le nom de l'œuvre</p>	<p>1'12</p>	<p>« J'aime et je n'aime pas... »</p>	<p>Ça lui rappelle ses études</p> <p>Elle irait volontiers voir en concert</p> <p>Ecoute intéressante car très évocatrice, -> dessins, écoute théâtrale</p> <p>Pas au delà des 8H</p>
<p>Pop (Mika - Relax, take it easy)</p> <p>N°10</p>	<p>Sourit</p> <p>Balancements du corps et de la tête</p> <p>Appréciation en 1^{er} ☺</p>	<p>1'36</p>	<p>« C'est disco ! »</p>	<p>Evoque des soirées, des fêtes</p> <p>Utilisation si les élèves en parlent</p> <p>Refrain abordable pour les plus jeunes</p>
<p>Metal (Metallica - Master of puppets)</p> <p>N°11</p>	<p>Sourit</p> <p>Appréciation en 1^{er} ☺</p> <p>Mouvements de tête en rythme</p> <p>Frappe le stylo contre la table en rythme</p>	<p>3'13</p>	<p>« Il y aura quand même du Metal ? »</p>	<p>Ça lui rappelle son beau fils</p> <p>Style sympa</p> <p>Mélodie chantable -> attention aux paroles</p> <p>Refrain aux xylos =Travail sympa</p> <p>Sens des paroles -> grands</p>

Liste des morceaux du BlindTest	Non-Verbal (description du comportement)	Durée de l'écoute (+ ou - de 30 sec.)	Intervention orale (question(s) spontanée(s), remarques,...)	Discussion autour des réponses (mots-clés)
Country (Hank William Jr. - A country Boy can Survive) N°1	Ecrit dans l'ordre des cases	54''	...	Garderait pour lui, mais ne l'utiliserait pas en classe Conscient que c'est utilisable en classe.
Fanfare (La Fanfare Couche-Tard - Bouzouknou Fanfar) N°2	Sourit Secoue la tête	57''	« Ah oui, intéressant ! »	Bien pour travailler la curiosité + différentes sonorités dans d'autres cultures
Jazz (Dave Brubeck - Take Five) N°3	Regard fixe Yeux plissés « Danse » Sourit	36''	...	Intéressant à analyser en classe Moins « bateau » que le premier extrait Rappel le Montreux Jazz Festival

Rock (Trust – Antisocial) N°4	Regard fixe Main sur le menton	1'26	Eclat de rire (dès l'entrée de la guitare électrique), Je ne m'attendais pas à ça ! »	Pour l'utiliser, il faut que l'ens ait de l'affinité avec ce contenu -> pas son cas Ne saurait pas sortir des savoirs de ce contenu Aucune inspiration
Electro (Paul Kalkbrenner - Sky and Sand) N°5	Aucune réaction	1'00	...	Rythme basique -> utilisation en classe (Presque trop basique) La musique ne lui plait pas
Classique (Peter Boyer – Kalamazoo symphony orchestra Raymond Harvey) N°6	Aucune réaction	1'03	« Mais je connais ! ça ressemble à du Williams »	Pas utile d'utiliser en classe Ne saurait pas l'exploiter Trop solennel
Rap (Eminem - Lose Yourself) N°7	Main sur le menton Secoue la tête Avant /Arrière et Droite / Gauche.	1'03	...	Attention à l'anglais Trouve que le Rap c'est important en classe Atout pour l'enseignement de la musique -> toucher les élèves

<p>Français (Charles Aznavour - Emenez-moi)</p> <p>N°8</p>	<p>Rires</p>	<p>26''</p>	<p>« ça m'agace »</p>	<p>Cette chanson d'Aznavour ne lui plaît pas</p> <p>Pas assez proche des élèves de ce cycle</p>
<p>Contemporain (Stravinsky - Le sacre du printemps)</p> <p>N°9</p>	<p>Haussement de sourcil</p> <p>Réaction rapide</p>	<p>25''</p>	<p>...</p>	<p>Il connaît très mal</p> <p>Trop compliqué</p> <p>Il faut entrer dans le délire du compositeur pour enseigner ça.</p>
<p>Pop (Mika - Relax, take it easy)</p> <p>N°10</p>	<p>Secoue la tête Avant / Arrière et Droite / Gauche.</p> <p>Plisse les yeux</p>	<p>57''</p>	<p>...</p>	<p>Pas d'utilisation en classe</p> <p>Trop difficile comme chant</p> <p>Eventuellement pour présenter un courant musical (noyé dans la masse)</p>
<p>Metal (Metallica - Master of puppets)</p> <p>N°11</p>	<p>Sourire large</p> <p>Rires</p>	<p>20''</p>	<p>« Je me sens agressé par cette musique »</p>	<p>Ne travaillerait jamais ça en classe car n'a pas suffisamment de connaissances et aucun intérêt.</p>