

LES ENSEIGNANTS GÉNÉRALISTES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE : ESTIMER LEURS COMPÉTENCES RÉELLES POUR ENSEIGNER LA MUSIQUE À PARTIR DE LEURS REPRÉSENTATIONS DE COMPÉTENCES

Sylvain Jaccard

Sylvain Jaccard est titulaire d'un diplôme de piano et de chant ainsi que d'une licence en pédagogie musicale de l'Université de Berne. Il termine en ce moment un Ph.D. en éducation musicale à l'Université Laval de Québec. En tant que professeur, il a œuvré dans le cadre de la formation des spécialistes du secondaire en éducation musicale à l'Université de Berne et dans le cadre de la formation des généralistes du primaire à l'École normale de Bienne (Suisse). Actuellement, il est professeur en éducation musicale à la Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse).

Résumé

L'objectif de cette recherche était de déterminer la relation qui apparaît entre les représentations de compétences des enseignants généralistes et leurs compétences réelles pour enseigner la musique. À cet effet, le chercheur a procédé par triangulation des instruments de recherche, en proposant à 14 enseignants généralistes un questionnaire, en menant avec eux des entrevues et en les filmant dans une leçon élaborée pour les besoins de la recherche. Trois experts ont évalué les compétences réelles de ces 14 volontaires. Différents tests de statistique descriptive, corrélationnelle, inférentielle et multivariée ont été opérés pour pouvoir déterminer les représentations de compétences des participants et pour estimer les relations qui apparaissent entre les représentations de compétences et les compétences réelles. L'analyse de contenu des entrevues a permis d'éclairer les données statistiques obtenues. Les résultats indiquent notamment qu'une corrélation significative est apparue entre l'évaluation de la compétence réelle des participants à l'étude et leur sentiment de compétences, mais que plusieurs participants ont tendance à surestimer leurs compétences réelles. Alors que les représentations de compétences sont significativement corrélées avec l'arrière-plan musical des participants, les compétences réelles le sont avant tout avec leur pratique musicale actuelle.

INTRODUCTION

Il existe plusieurs recherches dont l'objet était de déceler les représentations des enseignants généralistes ou des étudiants en formation à l'enseignement en ce qui concerne leur sentiment de compétences pour enseigner la musique. Ces études sont issues de la constatation que ces représentations sont souvent tacites et influencent de manière notable leur entrée en formation ou leur enseignement (Auh, 2004, Bandura, 2003 ; Fives et Buehl,

2008 ; Richardson, 1996 ; Cutietta, 1992). À l'instar de Richardson (1996), les représentations peuvent être définies comme un ensemble de constructions mentales qui régissent les actions d'une personne. Plus précisément, selon Cutietta (1992), les représentations forment un réseau mental ferme de croyances, de sentiments et de valeurs généré par des expériences individuelles et exerçant une influence directive et dynamique sur les perceptions et réponses d'un individu à tout objet ou situation auxquels il est confronté. Les représentations incluent les perceptions, les croyances, les attitudes, les conceptions et les orientations, et constituent l'interface entre l'environnement et les acquis antérieurs d'une personne. Selon Cutietta (1992), déterminer les représentations d'une personne permet d'expliquer et de classer les raisons qui sont à l'origine de ce qu'elle *dit* et de ce qu'elle *fait*.

L'importance des représentations de compétences à l'origine des actions d'une personne a été soulignée par Bandura (2003), au travers de sa définition de l'*efficacité personnelle perçue*. Il estime que celle-ci « contribue fortement aux performances, quelles que soient les aptitudes en présence » (p. 63). L'efficacité personnelle d'un enseignant « repose sur beaucoup plus d'éléments que la seule aptitude à transmettre le sujet » (p. 367) et ne se résume pas à sa « somme de connaissance disciplinaire » (Fives et Buehl, 2008). Cela ne signifie pas que les sous-aptitudes ne sont pas nécessaires pour pouvoir enseigner de manière efficace. Bandura (2003) estime qu'un fonctionnement efficace nécessite « à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser » (p. 63). Cela signifie que « les croyances d'efficacité seules peuvent élever et maintenir la motivation d'une personne, mais elles ne produiront pas de performances remarquables si les sous-aptitudes nécessaires à l'agentivité¹ personnelle sont complètement absentes » (p. 97). En résumé, l'efficacité personnelle perçue d'un enseignant correspond à ce qu'il croit pouvoir faire de ses aptitudes dans des contextes d'enseignement variés. Dans la situation où les sous-aptitudes sont manquantes, l'effet proactif des croyances d'efficacité contribue au développement de celles-ci. En effet, l'efficacité perçue participe « à l'acquisition de connaissances et au développement de sous-aptitudes, autant qu'elle s'appuie sur elles pour construire de nouveaux comportements » (p. 97).

Il est difficile pour des étudiants ou des enseignants qui ont vécu des expériences négatives avec la musique, ou qui ont une piètre estime de leurs compétences musicales, de développer une attitude positive et professionnelle en éducation musicale (Austin, 1995 ; Jeanneret, 1997). Selon Goodman (1985, cité par Vandenberg, 1991), plusieurs recherches ont démontré que la confiance des enseignants en leurs compétences pour enseigner la musique était un facteur primordial pour un enseignement musical de qualité.

Cependant, selon plusieurs études menées en Australie, aux États-Unis et en Angleterre, les généralistes de l'école primaire ont tendance à se dévaloriser en ce qui concerne leurs

1 L'*agentivité* se définit en psychologie par le fait d'être l'auteur de ses propres actions.

compétences pour enseigner la musique (Auh, 2004 ; Austin, 1995 ; Calouste Gulbenkian Foundation, 1982 ; Gamble, 1988 ; Gifford, 1993a, 1993b ; Jeanneret, 1994, 1997, 2006 ; Mills, 1989 ; Temmerman, 2006). Cette situation semble apparaître dans toutes les régions du monde où le généraliste est responsable de l'éducation musicale (Jeanneret, 2006). Or, si les représentations de ces généralistes contribuent fortement à leurs performances, et donc à leurs compétences réelles, il y a lieu de s'interroger si l'enseignement de la musique qu'ils dispensent est de qualité suffisante. Toutefois, aucune étude n'a à l'heure actuelle cherché à établir sur le plan empirique la relation qui apparaît entre les représentations qu'un généraliste a de ses compétences et ses compétences réelles pour enseigner la musique. En l'absence d'une telle étude, il est difficile d'estimer le degré de précision des représentations, et donc de conclure corollairement en un manque de compétences des enseignants généralistes. Car, en effet, si le généraliste se dévalorise notamment parce qu'il se compare à un spécialiste, il n'y a pas lieu d'en déduire qu'il n'est pour autant pas capable de dispenser un enseignement musical de qualité. Or, il n'existe à l'heure actuelle pas de modèle permettant d'estimer les compétences réelles d'une personne à partir de ses déclarations verbales.

Une remarque s'impose au sujet de la notion même de *compétences réelles*. Cette dernière, à l'instar de tous les processus cognitifs, n'est pas perceptible directement. On ne peut y accéder que par le détour de ses manifestations (Le Boterf, 2004, p. 78). Mais, comme le souligne Legendre (2007) :

Une compétence ne peut être directement appréhendée à partir de ses seules manifestations observables. Seuls sont observables les comportements et performances qu'elle engendre. Elle n'est pas la performance, mais ce qui la sous-tend [...] Ce que l'on peut au mieux observer est l'activité du sujet en situation, mais la compétence, elle, demeure invisible. (p. 170)

De plus, selon Bandura (2003), « on ne devrait utiliser qu'avec circonspection la performance comme indice pur de l'aptitude réelle, parce que la performance est habituellement confondue avec les facteurs motivationnels, autorégulateurs et émotionnels, qui ne relèvent pas de l'aptitude » (p.111). En conséquence, parler d'évaluation des compétences réelles est un abus de langage puisque ce qui est évalué n'est en réalité qu'une interprétation subjective des manifestations de ces compétences. Mais cela ne signifie pas pour autant que la compétence réelle n'existe pas.

Le terme *généraliste* est utilisé pour décrire un enseignant de l'école primaire habilité à enseigner toutes les disciplines. Mais les formations des généralistes varient notablement sur le plan des programmes d'étude. Alors que dans certaines universités la didactique de l'éducation musicale n'est abordée qu'en quelques cours, les étudiants de la Haute école pédagogique – BEJUNE (Canton de Berne, Suisse) ont environ 280 heures de formation dans le domaine de la musique, tant sur le plan de l'acquisition de compétences et de connaissances musicales que sur celui de la didactique de l'éducation musicale. Nous

pouvons donc supposer que les représentations de compétences ainsi que les compétences réelles varient significativement en fonction des formations suivies. Le terme *généraliste* est donc utilisé de manière uniforme sans avoir la même implication de compétences d'une région à l'autre. En considérant a priori la situation de l'éducation musicale dans les écoles primaires de langue française du canton de Berne, il est légitime de s'interroger si les généralistes de cette région révèlent une prédisposition envers l'enseignement de la musique comparable à celle relatée par les études internationales. Toutefois, il est à noter qu'aucune étude n'a investigué leurs représentations de compétences, ni leurs compétences réelles pour enseigner la musique à l'école primaire. Cette étude avait ainsi notamment comme objectif de déterminer les représentations de compétences des enseignants généralistes de l'école primaire du canton de Berne ainsi que leurs compétences réelles, afin de pouvoir discerner des pistes qui permettent d'estimer les compétences réelles d'un enseignant généraliste à partir de ses déclarations verbales.

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif de cette recherche, il a été décidé de recourir à une méthodologie s'appuyant sur la triangulation des sources de données et sur l'analyse quantitative et qualitative de ces données. L'échantillon de 14 participants volontaires provient de 184 généralistes qui ont collaboré à une recherche quantitative (Jaccard, 2009) permettant de déterminer les représentations que les enseignants généralistes de l'école primaire du canton de Berne ont de leurs compétences pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire, en particulier l'éducation musicale. L'analyse de variance (ANOVA) a permis de vérifier que cet échantillon est équivalent à l'ensemble des participants sur le plan de différentes variables, notamment le sexe, l'expérience d'enseignement, le taux d'engagement, le fait d'enseigner l'éducation musicale ou non, la formation suivie, l'arrière-plan musical ainsi que le nombre de disciplines enseignées.

Dans un premier temps, les participants ont répondu à un questionnaire. Pour les besoins de cette recherche, un référentiel de dix compétences en fonction des attentes du Plan d'études pour les écoles primaires de langue française du canton de Berne (1994) a été créé. Les items pouvaient être regroupés selon les trois domaines d'activité — chant, écoute et techniques musicales — proposés par le Plan d'études. Deux des items concernant davantage les *compétences globales*, ils ont été regroupés sous cette appellation. Les participants ont coté leur sentiment de compétences pour chacune des dix compétences sur une échelle de Likert à sept points. Une analyse factorielle opérée à partir des items correspondant à ces dix compétences a révélé que ceux-ci peuvent se réduire à un seul facteur. Ce score factoriel a été utilisé pour estimer le sentiment de compétences des participants (SFSdC).

Dans un deuxième temps, pour approfondir les résultats de cette première étape, les participants ont été rencontrés lors d'entrevues semi-dirigées qui ont permis notamment d'éclairer les résultats obtenus par le questionnaire et de mettre en relief les représentations de compétence avec l'arrière-plan musical — c'est-à-dire les expériences musicales préalables — des enseignants. En effet, plusieurs chercheurs estiment que l'arrière-plan a un impact très important sur l'élaboration des représentations de compétence (Holden et Button, 2006 ; Jeanneret, 1996 ; Richardson, 1996).

Et enfin, dans un troisième temps, les participants ont été filmés alors qu'ils donnaient une leçon d'éducation musicale élaborée pour les besoins de cette recherche. L'évaluation de ces leçons filmées a été faite par trois experts qui ont chacun une trentaine d'années de métier et ont également l'habitude d'évaluer des enseignants, puisqu'ils ont accueilli à maintes reprises des stagiaires dans leurs classes. Les experts ont coté individuellement les participants sur une grille d'évaluation (échelle de Likert à sept points) élaborée à partir des items du questionnaire et des objectifs de la leçon filmée. Ceux-ci pouvaient également se regrouper selon les trois domaines d'activité du Plan d'études ainsi que selon l'appellation *compétences globales*.

À l'issue de chaque évaluation, une recherche de consensus entre les experts a été engagée afin de classer le participant évalué dans une des trois catégories de compétence réelle :

- 1) pas à peu compétent;
- 2) moyennement compétent;
- 3) compétent à très compétent pour enseigner la musique.

Cette manière de procéder a permis de déterminer si des valeurs pivots apparaissaient entre la catégorie attribuée et la cotation moyenne. Ainsi, il a été possible d'extrapoler les données pour utiliser ces valeurs pivots afin de classer les participants dans les mêmes trois catégories, mais cette fois de sentiment de compétences. En effet, sans des valeurs pivots générées à partir de considérations qualitatives, les trois catégories ne peuvent être créées qu'en fonction d'une division de l'échelle de sept points en trois parts égales. Or, l'évaluation par les experts a notamment démontré que l'appellation « compétent à très compétent » est réservée pour des participants ayant obtenu au minimum le score de 5.67, et non de 4.67, comme l'aurait suggéré une logique mathématique. Ainsi, il est raisonnable d'admettre que l'utilisation des valeurs pivots permet une analyse plus précise sur le plan qualitatif.

L'accord interjuge a été estimé pour chaque item. Les items dont le coefficient d'accord était en dessous d'une valeur acceptable (.75) ou dont la valeur statistique n'était pas significativement différente de zéro ont été retirés de l'analyse.

Pour obtenir le score global de compétences réelles reconnues par les experts, une analyse factorielle a été menée à partir des moyennes de chaque item retenu. Cette analyse a révélé

que les dix items retenus pouvaient se réduire à un seul facteur. Ainsi, à l'instar du score factoriel qui estime le sentiment de compétences des participants, un score factoriel a été créé qui, lui, estime les compétences réelles des participants (SFCR). Il est à noter que ce score factoriel est fortement corrélé ($r = .86$, $p < .01$) avec la catégorie attribuée par consensus.

RÉSULTATS

Les résultats révèlent que la moyenne des scores attribués par les experts aux *compétences globales* est en parfaite concordance avec les catégories attribuées, c'est-à-dire les quatre plus petites moyennes correspondent à la catégorie 1 (pas à peu compétent), les sept moyennes centrales correspondent à la catégorie 2 (moyennement compétent) et les trois moyennes les plus élevées correspondent à la catégorie 3 (compétent à très compétent). Il est toutefois à noter que le score de 3.83 pour les compétences globales est obtenu par trois participants, l'un étant affecté à la catégorie 1, les deux autres à la catégorie 2. De même, le score de 5.67 est obtenu autant pour un participant de la catégorie 2 que de la catégorie 3. On peut raisonnablement estimer que ces scores constituent en quelque sorte les valeurs pivots pour déterminer les catégories. Ainsi, en utilisant ces valeurs pivots pour classer les participants dans les trois catégories de sentiment de compétences, les résultats indiquent qu'une concordance apparaît entre les représentations des participants et l'évaluation des experts pour huit participants, et une discordance pour six participants. Le tableau 1 présente ces données en indiquant le nombre de participants pour chaque catégorie, qu'il s'agisse d'une situation de concordance ou de discordance.

TABLEAU 1. Catégories concordantes et discordantes entre les représentations des participants et l'évaluation des experts

	Catégorie		Nombre de participants
	Représentation	Évaluation	
Concordance	1	1	1
	2	2	4
	3	3	3
Discordance	2	1	3
	3	2	3
Total			14

Deux constatations principales émergent donc de ces résultats. Premièrement, plus de la moitié des participants, soit 8 sur 14, sont attribués par les experts à la catégorie qui correspond à leurs représentations ; deuxièmement, dans les 6 cas de discordance, les participants sont diminués d'une catégorie. Mais il apparaît que la corrélation mesurée

entre les catégories des représentations et celles de l'évaluation est forte ($r = .73$) et significative ($p < .01$).

On constate par ailleurs que la corrélation entre les représentations des participants et l'évaluation des experts présente une variance commune considérable et significative sur le plan des compétences globales ($r = .66$, $p < .05$), du domaine d'activité *chant* ($r = .57$, $p < .05$) ainsi que des deux scores factoriels SFSdC et SFCR ($r = .61$, $p < .05$). Ces données suggèrent ipso facto qu'il y a une relation évidente entre les représentations de compétences et les compétences réelles, mais qu'il faut considérer que les participants ont tendance à avoir une croyance optimiste en leur efficacité personnelle (Bandura, 2003). En effet, la moyenne du SFSdC se situe à 5.43, alors que celui du SFCR est à 3.99.

Une constatation primordiale semble émerger des différentes analyses au sujet de l'influence de l'arrière-plan musical et de la pratique musicale sur les représentations de compétence et les compétences réelles. Le patron de corrélations entre les diverses variables est quelque peu différent selon qu'il s'agit des représentations des enseignants ou de l'évaluation des experts. Bien qu'il faille avancer avec toute la prudence que dicte le petit échantillon de cette étude, les résultats suggèrent des pistes qui semblent pertinentes à relever. Il a été souligné que l'arrière-plan musical est un facteur prépondérant pour déterminer le sentiment de compétences pour enseigner la musique. Avec l'échantillon des 14 participants, la corrélation entre l'arrière-plan et le sentiment de compétences est très forte. On constate par contre que l'arrière-plan n'est pas corrélé de manière significative avec les scores attribués par les experts. Le tableau 2 résume les corrélations qui apparaissent entre les représentations des participants ou les évaluations des experts et l'arrière-plan ou la pratique musicale.

TABLEAU 2. Corrélations entre les représentations, les évaluations et l'arrière-plan ou la pratique musicale

	Arrière-plan musical	Pratique musicale
SFSdC	.75**	<i>ns</i>
SFCR	<i>ns</i>	.74**
Compétences globales, représentation	.74**	<i>ns</i>
Compétences globales, évaluation	<i>ns</i>	.87**

**Seuil de signification pour $p < .01$

Le tableau 2 révèle que la pratique musicale est fortement corrélée avec l'attribution des experts, mais beaucoup moins avec les représentations des participants. Il faut préciser que la pratique musicale correspond à quatre codes, 1 signifiant *aucune pratique musicale*, 2 signifiant une pratique *avant la formation*, 3 *depuis la formation* et 4 *avant et après la formation*. En conséquence, plus le code est élevé, plus le participant a une pratique musicale récente, voire actuelle. La corrélation signifie en conséquence que les experts ont

tendance à juger favorablement les participants qui ont une pratique récente ou actuelle de la musique, alors qu'ils estiment moins compétents ceux qui n'ont pas de pratique musicale ou qui ont une pratique musicale lointaine, même si celle-ci était conséquente.

La plus grande discordance entre les représentations et l'évaluation apparaît particulièrement chez une participante qui s'autoévalue assez favorablement (SFSdC = 5.35), alors que les experts la jugent catégoriquement incompétente (SFCR = 1.3). Cette participante a précisé un arrière-plan musical conséquent. Il est à noter toutefois qu'elle avoue ne jamais avoir développé une approche méthodologique structurée pour son enseignement de la musique et propose en conséquence surtout des moments de chant spontanés. Il apparaît cependant que l'évaluation des experts repose considérablement sur des difficultés didactiques et méthodologiques révélées lors de la leçon filmée, difficultés dont semble ne pas être consciente la participante.

Plusieurs autres cas de discordance révèlent des pistes d'explications semblables. En effet, il apparaît qu'il y a une opposition fondamentale au sujet des critères d'évaluation entre certains participants et les experts. Les entrevues ont révélé que l'auto-évaluation de ces participants est avant tout déterminée par des objectifs personnels ou flous, ou par la prééminence de la quête du plaisir, alors que les experts portent leur regard en premier lieu sur la capacité de l'enseignant à placer l'essence musicale au centre de son enseignement. En d'autres mots, les experts différencient clairement la capacité à enseigner la musique en tant que telle du fait de pouvoir conduire un moment d'animation en utilisant la musique comme moyen. De plus, ils soulignent particulièrement l'importance de savoir mobiliser simultanément toutes les compétences contenues dans les différents items. En effet, les enseignants évalués positivement semblent être capables d'avoir une approche multidimensionnelle et intégrative de la situation musicale vécue. Ainsi, chez ces enseignants, toute activité musicale est une occasion de développement notamment du chant, de l'intonation, de l'écoute, du mouvement, de la sensibilité, de la créativité et de la culture musicale ou générale. À l'inverse, les enseignants évalués négativement ne montrent que peu de capacité à mobiliser toutes les dimensions de la musique dans leur leçon. Plus encore, les experts s'interrogent sur l'absence d'apprentissages significatifs vécus par les élèves pendant ces leçons. Visiblement, la notion de plaisir défendue par plusieurs de ces enseignants semble exclure la possibilité d'enseigner des notions objectivables pour les élèves. Ainsi, pour une experte, plusieurs participants mènent des séquences d'enseignement caractérisées avant tout par l'amusement ou l'occupation des élèves, à l'instar de ce qui est habituellement vécu lors des « colonies de vacances ». En effet, elle ne perçoit pas l'intention prioritaire chez ces enseignants de développer notamment la sensibilité et la démarche artistique des élèves.

Une seule participante a été évaluée légèrement au-dessus de son auto-évaluation. Une clef d'explication de ce phénomène se trouve peut-être dans les déclarations mêmes de cette participante. En effet, elle explique notamment qu'elle a eu un jugement sévère à son égard

en raison du traumatisme qu'elle a vécu lors de sa formation. Elle réalise — mais ses représentations initiales sont très prégnantes — qu'elle doit reconsidérer sa confiance en ses compétences à la hausse en raison de ses expériences positives vécues après sa formation. Les experts ont particulièrement relevé sa capacité à intégrer dans la leçon des éléments et des notions qu'elle vit visiblement dans sa propre pratique musicale.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cette étude était donc de déterminer la relation qui apparaît entre les représentations de compétences des enseignants généralistes et leurs compétences réelles pour enseigner la musique. Être capable de répondre à cet objectif permet d'estimer la compétence réelle d'un enseignant à partir de ses représentations de compétences. Il est évident que cette estimation ne peut être que suggérée, puisqu'elle est générée par l'extrapolation de données obtenues avec un échantillon restreint ($n = 14$) d'enseignants. Mais puisque cet échantillon est représentatif de la population à l'étude — les enseignants généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne — sur le plan de la majorité des variables, il semble raisonnable d'accepter la tendance suggérée par induction.

Alors que plusieurs études aboutissent à la constatation du fait que les généralistes se dévalorisent, il semble qu'une tendance différente se révèle chez les généralistes des écoles primaires francophones du canton de Berne. En effet, les résultats révèlent que les enseignants de cette recherche reflètent en général une opinion d'eux-mêmes assez clairvoyante ou légèrement optimiste. Ces résultats rejoignent alors la théorie de Bandura (2003) sur la croyance optimiste en l'efficacité personnelle. Il faut préciser que ces apparentes discordances entre les représentations et la réalité correspondent à une nécessité, puisque ces croyances optimistes « accroissent les aspirations et soutiennent la motivation » (p. 113) des enseignants. De plus, comme décrit plus haut, la croyance optimiste peut également survenir chez les enseignants qui considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement, sans prendre en compte tous les domaines d'activités proposés par le Plan d'études. Il appert alors que le jugement des experts est en discordance avec les représentations des enseignants.

L'étude de Holden et Button (2006) a décelé un lien significatif entre la pratique musicale personnelle des enseignants et leur sentiment de compétences pour enseigner la musique. Dans le cas de la présente recherche, il semble qu'une tendance légèrement différente apparaît. En effet, le sentiment de compétences donne l'impression d'être lié surtout à l'arrière-plan des participants, même si celui-ci date de leur enfance. Cet arrière-plan apparaît particulièrement prégnant, quel qu'il soit. À l'évidence, les généralistes qui n'ont pas d'arrière-plan ou qui ont vécu une expérience négative avec la musique se perçoivent peu compétents, voire incompetents. Il semble alors que ces représentations n'évoluent que peu au fil des ans, même si les enseignants ont vécu par la suite des expériences positives

d'enseignement de la musique ou s'ils ont développé une pratique musicale personnelle. Le cas de la participante jugée plus compétente que ce qu'elle estimait est particulièrement frappant à ce sujet. Similairement, certains enseignants ont développé un sentiment de compétences très favorable sur la base de leur arrière-plan solide, même s'ils n'ont plus eu de pratique musicale importante par la suite. Il est envisageable de penser que ces enseignants cherchent alors à réduire leur dissonance cognitive en se surévaluant (Harmon-Jones et Mills, 1999). La prégnance et l'immuabilité potentielle des représentations de compétences ont été soulignées également dans les études d'Austin (1995) et de Jeanneret (1997). Et pourtant, les résultats montrent que la compétence réelle est supérieure chez les participants ayant une pratique musicale vivante et actuelle, même si l'arrière-plan n'est pas solide.

Ces résultats indiquent donc que les représentations de compétences des généralistes peuvent être assez proches de leurs compétences réelles. Toutefois, il y a de fortes chances de voir apparaître des généralistes qui se surévaluent, notamment s'ils n'ont plus de pratique musicale effective ou s'ils considèrent les objectifs de l'Éducation musicale uniquement selon leur propre jugement.

En conclusion, cette étude suggère qu'il est possible d'estimer les compétences réelles des enseignants généralistes à partir de leurs représentations de compétences ; toutefois il est important de prendre en compte les énoncés suivants :

- (1) Il existe un lien significatif entre les représentations de compétences des généralistes et leurs compétences réelles, mais plusieurs enseignants ont tendance à se surévaluer.
- (2) Les enseignants semblent élaborer leurs représentations de compétences en estimant avant tout leur arrière-plan musical, alors que leurs compétences réelles dépendent davantage de leur pratique actuelle de la musique.
- (3) Les enseignants ayant une pratique actuelle de la musique sont potentiellement plus compétents que ceux dont la pratique musicale est antérieure ou n'a jamais existé.
- (4) Les généralistes qui considèrent la musique avant tout sous son aspect récréatif ont tendance à surestimer leurs compétences pour enseigner cette discipline.
- (5) Les généralistes qui ne prennent pas en compte tous les objectifs du Plan d'études ont tendance à surestimer leurs compétences pour enseigner la musique.

Références bibliographiques

- Auh, M. (2004). Changes in perceptions of confidence in teaching music by preservice students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 11-18.
- Austin, J. R. (1995). Future classroom teachers' ability, self-perceptions, and attributional responses to failure in music: Do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 5, 6-15.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1982). *The Arts in Schools*. London : Gulbenkian.
- Cutiotta, R. (1992). The measurement of attitudes and preferences in music education. Dans R. Colwell (dir.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 295-309). New York : Schirmer Books.
- Fives, H., et Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134-176.
- Gamble, S. (1988). The elementary classroom teacher: An ally for music education. *Music Educators Journal*, 76 (1), 25-28.
- Gifford, E. F. (1993a). Why is pre-service training in music for generally primary teachers so unsuccessful? *Queensland Reasercher*, 9 (3), 28-35. [En ligne] Disponible le 4 janvier 2009 : <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/qr9/gifford.html>
- Gifford, E. F. (1993b). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33-46.
- Harmon-Jones, E. et Mills, J. (1999). An Introduction to Cognitive Dissonance Theory and an Overview of Current Perspectives on the Theory. Dans J. Mills et E. Harmon-Jones (dir.), *Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology* (p. 3-19). Washington, DC : American Psychological Association.
- Holden, H., et Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23, 23-38.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Jeanneret, N. (1994). Teaching Music K - 6 : Confidence and the preservice primary teacher. Dans *Proceedings of Australian Association for Research in Music Education Conference Proceedings*. Melbourne : AARME.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Jeanneret, N. (2006). The National Review of Music in Schools and the endless debate about music in primary schools. *Australian Journal of Music Education*, 1, 93 – 97.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e éd. modifiée et augmentée). Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. Bélair, D. Laveault, et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 169-179). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6 (2), 125-138.
- Plan d'études pour les écoles primaires de langue française* (1994). Berne : Éditions scolaires de l'État de Berne.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula, T.J. Buttery, et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2nd ed. (p. 102-119). New York : Macmillan Library Reference USA.
- Temmerman, N. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21st century: an Australian point of view. *International Journal of Music Education*, 24 (3), 271-282.
- Vandenberg, G. C. (1991). *Northern California classroom teachers' perceptions of their preparation to teach music in grades two and five*. Unpublished doctoral dissertation, University of San Francisco, San Francisco.