

L'ORIENTATION IDENTITAIRE DE L'ÉTUDIANT EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Denyse Blondin

Valerie Peters

Hélène Fournier

Denyse Blondin est professeure au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) où elle enseigne la pédagogie musicale et supervise les stages de formation pratique en enseignement de la musique. Titulaire d'un doctorat en éducation, ses travaux de recherche ont reçu l'appui de plusieurs fondations et organismes subventionnaires (FCAR, UQTR, CRIRES-CSQ). Enseignante de musique de carrière, ses intérêts de recherche visent l'amélioration des interventions pédagogiques en musique ainsi qu'à faciliter la compréhension du rôle de l'éducation musicale à l'école, incluant l'apport de l'éducation musicale au développement social de l'enfant, la motivation à apprendre et la participation active en classe.

Valerie Peters est titulaire d'un baccalauréat en musique et d'un baccalauréat en éducation de l'Université du Manitoba, d'une maîtrise en éducation musicale de l'Université de Northern Colorado et d'un doctorat en éducation musicale (Ph.D.) de l'Université Northwestern à Chicago (2007). Professeure de musique au secondaire durant plusieurs années (1989-1995 ; 1998-2003), elle est depuis 2004 responsable des cours de didactique au secondaire à la Faculté de musique de l'Université Laval. Ses sujets de recherche portent sur les approches multiculturelles et interculturelles en musique au secondaire, la créativité au secondaire, ainsi que l'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique.

Hélène Fournier est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation portant sur l'intégration des technologies en adaptation scolaire et d'un doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) portant sur les stratégies de recherche et traitement de l'information dans les environnements informatiques. Elle est également chargée de cours en éducation à l'UQTR et à l'Université de Sherbrooke. Dans le domaine de la recherche, elle participe, comme professionnelle de recherche, aux travaux de la chaire de recherche Normand Maurice. Ses intérêts portent sur les compétences informationnelles en milieu universitaire. Par ailleurs, elle est membre de l'association pour la recherche qualitative (ARQ).

Résumé

Dans le cadre d'une recherche exploratoire visant à mieux connaître les étudiants québécois qui se destinent à l'enseignement de la musique, un bref questionnaire portant sur la construction identitaire a été proposé à 125 étudiants en formation dans deux universités québécoises (UQAM et Université Laval). Éclairés par le modèle théorique de l'identité développé par Bouij (1998), les résultats permettront d'identifier des caractéristiques (motivation, attentes au regard des stages) et des dilemmes (inquiétudes, doutes) concernant les étudiants en enseignement de la musique. L'analyse qualitative des réponses au questionnaire et le croisement des données permettront d'établir des liens entre l'orientation identitaire indiquée par les étudiants en formation et les caractéristiques et les dilemmes mis au jour. L'interprétation de ces résultats devrait guider la formation universitaire (disciplinaire et pratique) en vue de répondre aux besoins actuels en éducation musicale au Québec. Le présent article présente des résultats préliminaires portant spécifiquement sur l'orientation identitaire, obtenus à partir de l'analyse des données de 45 participants de l'un des deux programmes universitaires.

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Selon Thomas et Beauchamp (2007), l'identité professionnelle se situe au cœur de la profession enseignante et vise à donner un sens à l'expérience acquise et à permettre au jeune enseignant de prendre sa place dans la communauté de pratique en éducation. Toujours selon ces auteures, l'identité professionnelle en éducation contribue au sentiment d'efficacité, à la motivation et à la satisfaction personnelle au travail. Qu'en est-il alors des étudiants et des jeunes enseignants de musique, confrontés à des réalités conflictuelles, à des tâches complexes, dont la portée est encore mal connue ?

Des statistiques récentes sur l'entrée des jeunes enseignants de musique dans la profession enseignante font état d'un taux d'abandon élevé au cours des cinq premières années d'enseignement (Marso et Pigge, 1997 ; Siebert, 2007). Ce taux d'abandon élevé, observé chez les jeunes enseignants de musique, est comparable au taux d'abandon des jeunes enseignants titulaires ou généralistes, ce qui invite à réexaminer les problèmes évoqués par les jeunes enseignants au fil des dernières années et à proposer des solutions dans le cadre de la formation des futurs enseignants de musique.

D'une part, les difficultés du travail en milieu scolaire évoquées par les jeunes enseignants de musique sont nombreuses. Parmi celles-ci, on retrouve le plus souvent le faible statut de leur discipline dans le curriculum (Scheib, 2007) ainsi que l'isolement pédagogique face aux problèmes d'enseignement (Goldberg, 2008). Pour sa part, Berg (2004) ajoute à ces difficultés le témoignage des musiciens qui sont devenus enseignants de musique après avoir mené une carrière professionnelle dans une autre discipline. Selon Berg (2004), ceux-ci disent ressentir fortement le faible statut social accordé aux enseignants de musique. De plus, en confiant aux écoles le choix d'offrir deux disciplines artistiques sur quatre dans la

grille-matière sans aucune garantie de continuité dans la formation, cette mesure du renouveau pédagogique mis en place depuis les années 2000 pourrait avoir pour effet d'augmenter la précarité des conditions de travail qui reposaient déjà sur une cohabitation fragile de la musique avec les autres disciplines de spécialité (arts, anglais, éducation physique), particulièrement au primaire.

D'autre part, les attentes perçues de la part des directions d'école et des collègues, semblent parfois énormes aux yeux des jeunes enseignants de musique. La perception de ces attentes, lorsqu'elle est jumelée à un faible soutien pédagogique, entraîne souvent ce que les chercheurs appellent le « choc de la réalité » (Veenman, 1984). Cet auteur souligne d'ailleurs fort justement que le terme « choc » transmet à tort l'idée d'une sensation désagréable mais brève, marquant un passage parfois difficile ou déroutant, à subir au moment de l'entrée active dans la profession, alors que la « réalité » du milieu scolaire à laquelle les jeunes enseignants de musique doivent s'adapter exige plutôt un effort soutenu et prolongé d'ajustement à un milieu rempli d'événements imprévisibles, souvent porteurs de conséquences négatives. La pression engendrée par ce « choc de la réalité » est ressentie par les jeunes enseignants « *day in, day out* » (Veenman, 1984, p. 144) durant une période qui s'étend parfois sur plusieurs années.

Dans ce contexte, il est possible de comprendre que, chez les musiciens qui s'orientent en enseignement, ce « choc de la réalité » de la vie en milieu scolaire réactive parfois ce que Roberts (1993) nomme des conflits personnels non résolus. Ces conflits portent sur des choix de carrière effectués sans être toujours assumés, par exemple : les aspirations et les attentes du musicien par rapport aux exigences de l'enseignement. En particulier chez les musiciens interprètes, ce type de conflit oppose chez l'enseignant de musique deux rôles identitaires, celui de musicien et celui d'enseignant. L'impossibilité de choisir entre le rôle de musicien ou celui d'enseignant entraîne parfois chez l'étudiant ou l'enseignant de musique une dévalorisation personnelle face au rôle identitaire d'enseignant et une insatisfaction grandissante de ne pouvoir se réaliser dans son rôle identitaire de musicien (Ramsay, 2004 ; Hargreaves, Purves, Welch et Marshall, 2007).

Si l'on ajoute à cela, une faible considération de la part des musiciens pour ceux et celles de leurs collègues qui choisissent une carrière en enseignement de la musique, perçue comme une voie de service pour des musiciens « moins talentueux », le portrait qui se dégage est celui de multiples conflits intérieurs propices à l'entretien d'insatisfactions permanentes basées sur la désillusion (perte des rêves) (Stephens, 1995). Pire encore, les jugements de valeurs exercés envers les musiciens qui choisissent une carrière en enseignement de la musique semblent s'infiltrer subtilement dans les rangs des musiciens enseignants. Sinon, comment nommer le fossé qui semble séparer les musiciens qui œuvrent dans des programmes particuliers de ceux qui enseignent dans des programmes réguliers ? Comment qualifier le manque de collaboration entre les musiciens du primaire et ceux du secondaire (Marshall et Hargreaves, 2008) ? Comment expliquer le manque de

convergence, apparent dans la vision de l'enseignement de la musique en milieu scolaire au Québec, et l'hétérogénéité des méthodes d'enseignement et des pratiques des musiciens enseignants ?

Il s'agit là de contextes et de conditions propices à l'émergence de conflits intérieurs qui risquent de brimer le développement d'une identité professionnelle pour l'enseignant de musique. Cela est encore plus probable si ces conflits ne sont pas reconnus et si des efforts pour les résoudre ne sont pas entrepris. Dans certains cas, la nature prégnante de ces conflits intérieurs, s'ajoutant à une accumulation de perceptions négatives, difficiles à mettre en perspective, pourrait entraîner des changements de comportements et susciter des attitudes comme l'indifférence, le désengagement ou le désespoir, déroutantes pour ceux et celles qui en sont la cible. Ce faisant, ces conflits intérieurs liés à l'identité professionnelle pourraient décourager de l'enseignement et conduire à l'abandon de la profession.

Pourtant, chez l'enseignant de musique, ces rôles identitaires de musicien et d'enseignant constituent les fondations de la formation à l'enseignement de la musique. Ces rôles pourraient être davantage considérés dans la formation, progressivement explorés, questionnés, considérés et consolidés au cours de la formation afin de maximiser les chances d'adaptation au milieu, à l'entrée dans la profession, et de développer les facteurs de résilience nécessaires à la réussite dans la profession enseignante (Hebert et Worthy, 2001).

D'ailleurs, pour Scheib (2007), les problèmes de stress et d'insatisfaction amènent parfois des ennuis de santé sérieux, incluant la dépression et l'épuisement professionnel, bien connus. Pour cet auteur, les solutions à ces problèmes incluent la mise en place, dès le début de la formation à l'enseignement de la musique, d'un modèle de construction identitaire qui traite des problématiques spécifiques aux enseignants de musique. Ce modèle devrait traiter, entre autres, des différences identitaires et contextuelles entre les conceptions variées du rôle d'enseignant et du rôle de musicien en enseignement de la musique, et inviter l'étudiant en formation à l'enseignement de la musique à se situer par rapport à ses aspirations, à ses compétences ainsi qu'aux attentes du milieu de l'éducation au plan musical.

Cependant, bien que la recherche sur l'identité professionnelle et la construction identitaire des enseignants fasse l'objet de nombreuses études en sociologie, en psychologie et en éducation depuis les dernières décennies (voir à ce sujet la recension de Woodford, 2002), les recherches portant plus spécifiquement sur l'identité professionnelle de l'enseignant de musique ou sur la construction identitaire en formation à l'enseignement de la musique sont à la fois plus rares et plus récentes. De ce nombre, les études de Roberts (1993), Prescesky (1997), Lee (2004) et Ramsay (2004) semblent les seules recherches menées en fonction du système scolaire canadien. Étrangement, une seule recherche longitudinale, menée par Bouij et ses collègues (1998) en Suède, présente jusqu'à ce jour des

caractéristiques de formation qui reflètent celles que l'on retrouve dans le système québécois, c'est-à-dire une formation intégrée, offerte dans quelques universités québécoises aux étudiants en enseignement de la musique et incluant des cours disciplinaires, des cours de didactique et des stages de formation, en parallèle avec une formation spécialisée, visant les études théoriques et l'interprétation, offerte dans les universités et les conservatoires (Tafari, 2002).

Ces constatations justifient le besoin de documenter la construction identitaire et le développement de l'identité professionnelle au cours de la formation en enseignement de la musique, au Québec. Parmi les nombreuses questions susceptibles de nourrir la réflexion et l'action des formateurs universitaires au plan de l'identité professionnelle, la question de l'orientation identitaire, illustrée en particulier par la motivation personnelle, les valeurs, les croyances et les aspirations de carrière des futurs enseignants de musique, paraît cruciale car elle est liée à une meilleure connaissance des étudiants qui s'inscrivent en formation et à la possible amélioration de cette formation. Ainsi, à quel profil identitaire appartiennent les étudiants musiciens qui s'inscrivent en formation à l'enseignement de la musique ?

CONTEXTE DE RECHERCHE

Formation à l'enseignement de la musique

Au Québec l'éducation musicale, en milieu scolaire primaire et secondaire, fait partie des disciplines dont l'enseignement est traditionnellement confié à des spécialistes de la musique ayant le plus souvent choisi de poursuivre une formation de niveau universitaire en éducation musicale. Cela explique la présence de programmes de formation en éducation musicale dans des universités québécoises comme Laval et Sherbrooke (baccalauréat en enseignement de la musique) ainsi qu'à l'Université du Québec à Montréal (UQAM : baccalauréat en musique - concentration enseignement de la musique).

Les finalités de ces programmes sont ambitieuses puisqu'elles visent à préparer des musiciens à devenir des spécialistes en milieu scolaire aptes à enseigner le programme de formation (d'une réforme à l'autre), dans des environnements qui semblent se spécialiser pour répondre aux soi-disant besoins de clientèles scolaires particulières. Ainsi, selon les offres d'affectation dans les commissions scolaires et les établissements privés, des enseignants de musique novices peuvent se voir offrir au cours des premières années de travail, une tâche aussi bien au primaire qu'au secondaire, parfois à la maternelle, dans des classes régulières autant que dans des programmes particuliers, dans des classes à option musique ou des concentrations musique (chorale, harmonie, orchestre, classe de guitare ou de piano collectif), ou auprès de clientèles manifestant des besoins particuliers (troubles

envahissants du développement, dyslexie, dysphasie, difficultés comportementales sévères, hyperactivité etc.).

Pour guider la formation à l'enseignement de la musique dispensée sur quatre années, celle-ci s'organise autour d'un référentiel de 12 compétences professionnelles de l'enseignant (MEQ, 2001) et comprend 4 composantes intégrées : des cours de formation musicale, des cours de didactique de la musique pour le primaire et le secondaire, des cours de psychologie, de psychopédagogie et de gestion de classe, ainsi qu'un volet de près de 700 heures de stages de formation en milieu scolaire, accompagnés par des enseignants formateurs et des superviseurs universitaires.

Cet ensemble de cours semble généralement satisfaire aux exigences universitaires, ministérielles tout autant qu'à celles des établissements d'enseignement qui se montrent également satisfaits de la formation offerte. Cependant, celle-ci permet difficilement, à l'heure actuelle, d'accompagner l'étudiant, tout au long de sa formation, dans la construction d'une identité professionnelle susceptible de soutenir sa motivation à enseigner la musique à travers les étapes successives de sa carrière, par le développement des sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance face à la profession enseignante (Frierson-Campbell, 2004). Cela paraît pourtant nécessaire pour la poursuite d'une carrière qui exige que chaque enseignant de musique s'ajuste à des défis et à des changements qui semblent de plus en plus décrire la norme du quotidien en éducation.

Construction identitaire

Selon Woodford (2002), la construction identitaire est le fruit des efforts de socialisation tout au long de la vie. La situation des étudiants en formation à l'enseignement de la musique est particulière, bien qu'elle ne soit pas unique, car ceux-ci sont soumis à un double effet de socialisation. D'abord, les rôles identitaires de musicien et d'enseignant, en jeu dans la construction identitaire du futur enseignant de musique, puisent leur source dans les premiers éléments de socialisation. Ces éléments réfèrent à la vie musicale dans la famille, au rôle joué par des parents musiciens, des enseignants de musique ou des professeurs d'instruments inoubliables. Ces éléments sont souvent puisés dans les souvenirs d'enfance et constituent selon Prescesky (1997) des modèles d'application pour les musiciens. Ainsi, lorsqu'un étudiant en enseignement de la musique se perçoit surtout, ou même uniquement, comme un musicien (interprète, compositeur, etc.), celui-ci fait face à un conflit identitaire nourri successivement par sa formation de musicien (socialisation primaire) et sa formation d'enseignant de musique (socialisation secondaire).

Alors que l'identité est perçue comme un principe organisateur dans la vie des enseignants (Maclure, 1993, p. 312, dans Thomas et Beauchamp, 2007), l'identité professionnelle, lorsqu'elle amène à jumeler le rôle d'enseignant à celui de musicien, est soumise à des tensions difficiles à ignorer. Compte tenu des lacunes dans les connaissances sur la

construction de l'identité professionnelle des enseignants de musique et sur les besoins de formation, il semble important de poser une première question portant sur l'orientation identitaire des étudiants en enseignement de la musique et de se demander : À quel profil de musicien enseignant, les étudiants en formation à l'enseignement de la musique croient-ils appartenir ?

CADRE THÉORIQUE

Selon Woodford (2002), la quête de la construction identitaire correspond à la recherche d'un modèle de socialisation de l'enseignant de musique. La construction identitaire mène au développement d'une identité professionnelle et à l'acquisition d'une compétence identitaire pour l'enseignant de musique. Au Québec, le référentiel de formation à l'enseignement (MEQ, 2001) dédie deux de ses 12 compétences à l'identité professionnelle afin de soutenir le développement professionnel tout au long de la carrière et l'acquisition de principes éthiques pour guider l'enseignant dans son parcours. Toutefois, cette compétence s'adresse à différents groupes d'enseignants et ne considère pas spécifiquement le développement identitaire qui repose sur des formations disciplinaires parfois conflictuelles. Pour Bouij (1998), la compétence identitaire réfère à la façon dont l'enseignant de musique conjugue la relation entre ses préférences personnelles sur le plan du développement musical professionnel et les attentes de la société par le biais des programmes de formation. Cette compétence réfère donc à la compréhension que l'enseignant de musique se fait de son rôle identitaire, à titre d'acteur social. McCall et Simmons définissent le rôle identitaire comme étant « une vision imaginaire de soi-même », dans le choix de sa carrière, de sa position ou encore dans des situations ciblées comme le sont, par exemple, les situations d'enseignement devant des classes (1978, p. 65).

Dans cette recherche, l'expression « construction identitaire » est utilisée pour parler de la formation des étudiants à partir de deux rôles identitaires en enseignement de la musique, soit musicien, soit enseignant. L'expression « identité professionnelle » est utilisée pour parler du développement de l'identité professionnelle pour les enseignants de musique en poste dans le milieu scolaire et l'expression « orientation identitaire » est utilisée pour parler de l'évolution de la construction identitaire à partir de profils comprenant les deux rôles identitaires mis au jour par Bouij (1998), et qui permettent de situer les étudiants à un moment précis de leur formation.

Au départ, cette recherche s'est inspirée des écrits d'un chercheur canadien, Brian Roberts (1991, 1993, 2004), portant sur sa thèse de doctorat. Pour cet auteur, la construction identitaire de l'enseignant de musique réfère à la capacité d'apprendre à résoudre le conflit intérieur résultant d'une confrontation entre l'orientation identitaire et vocationnelle du musicien formé selon le modèle de l'artiste (interprète, compositeur, chef d'orchestre), et

l'orientation identitaire et vocationnelle de l'enseignant, définie d'après différents modèles établis selon les courants éducatifs, en fonction des besoins perçus par le milieu scolaire. Selon les résultats de sa thèse, Roberts (1993) souligne que la grande majorité des étudiants en enseignement de la musique ayant participé à son étude se définissent au premier chef comme des « musiciens » plutôt que comme des enseignants.

Modèle théorique

Le modèle identitaire de Bouij (1998) saisit bien ces aspects essentiels et parfois conflictuels de la construction identitaire du futur enseignant de musique et les définit à partir de deux axes croisés : l'axe du musicien et l'axe de l'éducateur. Ce modèle, obtenu à partir d'entrevues menées auprès de 169 étudiants et nouveaux enseignants de musique en Suède, permet d'identifier 4 rôles identitaires répartis sur les deux axes à partir d'analyses qualitatives par théorisation ancrée. Dans ce modèle, chaque axe inclut des rôles identitaires spécifiques qui illustrent les pôles d'un continuum. Pour l'axe du musicien, les rôles retenus, musicien généraliste et musicien interprète, illustrent la distance entre une culture musicale éclectique et une culture musicale spécialisée. Pour l'axe de l'éducateur, Bouij retient les rôles d'éducateur centré sur le contenu et d'éducateur centré sur l'enfant pour illustrer les extrémités du continuum éducatif (voir figure 1). Bouij (1998) précise bien que les rôles sélectionnés ne sont pas exclusifs mais fait aussi remarquer que les analyses permettent habituellement de classer clairement les participants dans un rôle spécifique.

Le musicien généraliste (A)

Le rôle identitaire de musicien généraliste décrit la personne dont le goût pour la polyvalence et l'éclectisme l'amène à jouer de différents instruments dans des contextes variés, à connaître et à apprécier différents styles de musique.

Le musicien interprète (C)

On reconnaît le rôle identitaire du musicien interprète à son intention d'approfondir ses connaissances et sa technique instrumentale, parfois de développer un style, un genre ou une sonorité personnelle. La personne qui se retrouve dans ce rôle identitaire a tendance à accorder une grande importance à son instrument et à la culture musicale dans laquelle sa démarche d'interprétation s'inscrit.

L'éducateur centré sur l'enfant (B)

On reconnaît le rôle identitaire de l'éducateur centré sur l'enfant à son intention de former l'enfant par la musique, en utilisant les ressources de celle-ci pour enrichir la personnalité de l'enfant et favoriser le développement global de ce dernier. La personne qui s'identifie à ce rôle identitaire a tendance à accorder une grande valeur à la relation pédagogique avec l'élève dans son enseignement.

L'éducateur centré sur le contenu (D)

Le rôle identitaire de l'éducateur centré sur le contenu décrit la personne porteuse d'un idéal musical et qui choisit d'enseigner la musique en visant à inspirer ses élèves par sa pratique artistique. Son but est d'éduquer à la musique en favorisant la relation didactique dans son enseignement.

Refléter une double identité professionnelle

Le travail de Bouij (1998), ayant mené à la catégorisation de quatre rôles identitaires présents chez les enseignants de musique, semble des plus intéressants pour l'avancement des connaissances portant sur l'identité professionnelle de l'enseignant de musique. Cependant, ce travail présente certaines limites. La catégorisation des rôles qui en résulte permet difficilement de se représenter la double identité professionnelle que doit acquérir un musicien qui fait le choix d'enseigner la musique dans le milieu scolaire, s'il veut en retirer une satisfaction personnelle. En fonction des définitions de Bouij (1998), il est difficile de concevoir comment un musicien qui fait le choix d'enseigner la musique en milieu scolaire pourrait réussir une formation universitaire qui lui permette de s'adapter au milieu scolaire sans arriver à construire son identité professionnelle en fonction des deux axes identitaires.

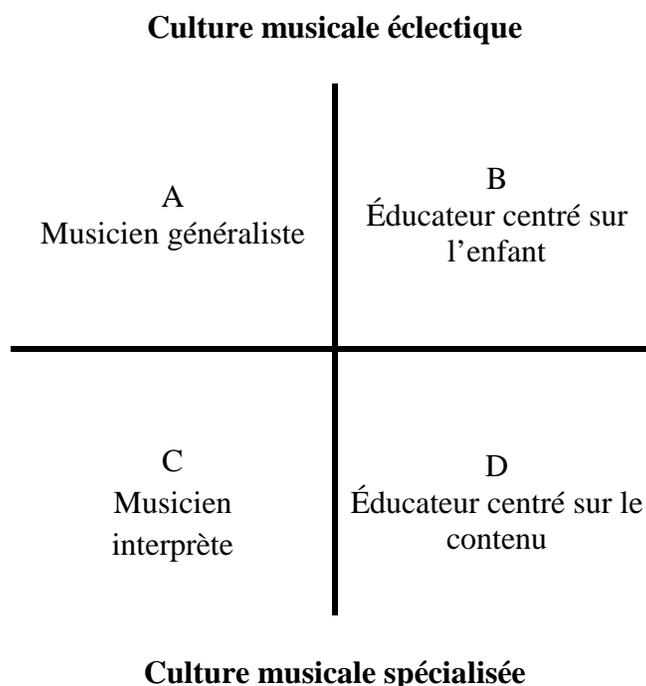


FIGURE 1. Modèle identitaire de Bouij (1998)

Une conceptualisation, visant la complémentarité plutôt que l'opposition des rôles identitaires, permettrait le rapprochement de ces derniers en fonction des deux axes et aurait l'avantage de favoriser la construction d'une identité professionnelle qui tient compte des caractéristiques de la personnalité, des aspirations et des inspirations de l'étudiant face à son choix de carrière (Drummond, 2001) ainsi que des attentes du milieu scolaire.

Afin de mieux soutenir la construction identitaire des futurs enseignants de musique, il semble opportun d'examiner la possibilité de définir une grille d'analyse comprenant de nouveaux profils établis à partir des axes et des pôles définis par Bouij (1998). En jumelant chacun des pôles deux par deux, et en s'assurant que chaque opération inclue à la fois l'axe du musicien et l'axe de l'éducateur, il est possible de générer quatre nouveaux profils qui permettent de se représenter plus fidèlement l'identité professionnelle probable du musicien au sortir d'une formation universitaire en enseignement de la musique. Ainsi, en offrant la possibilité aux étudiants en formation de se situer dans un profil identitaire comprenant à la fois un rôle de musicien et un rôle d'éducateur, ce qui correspond aux finalités de la formation attendues d'un enseignant de musique, l'exercice pourrait permettre d'identifier l'orientation identitaire en cours de formation, par le biais de profils

identitaires qui illustrent où en sont les étudiants dans leur parcours, au plan de la construction identitaire. Les résultats pourraient permettre d'ajuster la formation pour tenir compte de ces nouvelles connaissances. Les nouveaux profils obtenus par une opération de jumelage des pôles identitaires sont décrits dans les paragraphes suivants. Les lettres, ajoutées à la représentation du modèle émanant de la recherche de Bouij (1998) permettent d'identifier la position de ces nouveaux profils dans la figure 2.

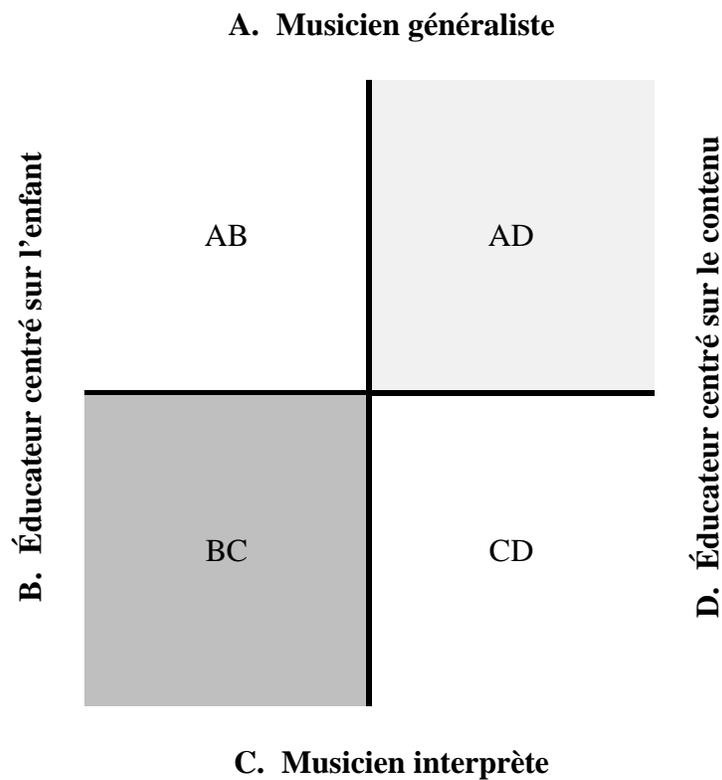


FIGURE 2. Modèle modifié reflétant une double identité professionnelle

Nouveaux profils identitaires

AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant

Ce profil distingue l'étudiant qui se reconnaît dans le goût pour la polyvalence et l'éclectisme du musicien généraliste jumelé à l'intention de l'éducateur centré sur l'enfant de former l'enfant par la musique, en utilisant les ressources de celle-ci pour enrichir sa personnalité et favoriser son développement global.

BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant

Ce profil permet de distinguer l'étudiant qui se perçoit comme un musicien interprète pour qui la relation privilégiée avec l'instrument et l'intention de développer un style, un genre ou encore une sonorité, invitent à approfondir ses connaissances et perfectionner sa technique. Cependant, cet étudiant se perçoit aussi comme un éducateur qui vise à former l'enfant par la musique, en utilisant les ressources de celle-ci pour enrichir sa personnalité et favoriser son développement global.

CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu

Ce profil distingue l'étudiant qui se perçoit comme un musicien interprète pour qui la relation privilégiée avec l'instrument et l'intention de développer un style, un genre ou encore une sonorité, invitent à approfondir ses connaissances et perfectionner sa technique. Pour lui, l'éducateur décrit la personne porteuse d'un idéal musical et qui choisit d'enseigner la musique en visant à inspirer ses élèves par sa pratique artistique.

AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu

Ce profil, à son tour, permet de distinguer l'étudiant qui se reconnaît dans le portrait d'un musicien polyvalent et éclectique, tout en se percevant comme une personne porteuse d'un idéal musical pour qui le contenu musical est essentiel.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est de mieux connaître l'orientation identitaire des étudiants en formation à l'enseignement de la musique, par le biais de profils correspondant aux rôles identitaires en jeu dans l'enseignement de la musique, afin d'ajuster la formation universitaire et de soutenir la construction identitaire des étudiants en formation et le développement d'une compétence identitaire pour les futurs enseignants de musique.

MÉTHODOLOGIE

Participants

La population visée est formée de tous les étudiants inscrits au programme de baccalauréat en musique – concentration enseignement (UQAM) ou au baccalauréat en enseignement de la musique (ULaval). Des étudiants inscrits à des cours ciblés du programme (stage, fondements, didactique au primaire ou au secondaire) ont été invités à participer à cette recherche exploratoire au cours de l'année 2007-2008. Dans l'ensemble, 47 étudiants ont participé à la recherche (H = 23 ; F = 22). Aucun étudiant n'a été exclu en raison de l'origine ethnique, de la culture, de la langue ou de l'âge. Cependant, deux questionnaires qui ne comportaient pas d'indication quant au sexe ont été retirés, ce qui porte le total de cet échantillon de convenance à N = 45 participants.

Instrument de mesure

Un bref questionnaire, composé de cinq questions ouvertes auxquelles les étudiants devaient répondre par écrit directement sur le formulaire, a permis de recueillir des données qualitatives auprès d'étudiants de premier cycle universitaire en formation à l'enseignement de la musique. En plus de répondre au questionnaire, les participants ont fourni les renseignements suivants : niveau d'études et sexe de l'étudiant.

Protocole

Environ quarante-cinq minutes ont été réservées pour la passation du questionnaire. Ceci inclut les informations d'usage avant la passation, des explications sur le modèle identitaire modifié (Bouij, 1998) et le temps de réponse aux questions éventuelles des étudiants. Les participants ont répondu sur place au questionnaire et ont remis à la professeure le formulaire de consentement éclairé, en même temps que le questionnaire, à la fin de la période de temps prévue. L'administration du questionnaire a eu lieu pendant des cours spécifiques et s'est tenue à un moment permettant aux étudiants qui ne souhaitaient pas participer à la recherche de quitter la salle de cours sans être pénalisés ou encore de vaquer à des travaux personnels pendant la passation. Aucun étudiant ne s'est prévalu de cette possibilité.

Traitement et analyse des données

Les données ont été dépouillées au cours de l'été 2008. La transcription des données a été effectuée sur support informatique afin de faciliter l'analyse de contenu à l'aide du logiciel *NVivo* 7.0. Un code a été attribué à chaque questionnaire à partir de la liste des étudiants des cours concernés afin de traiter les questionnaires de façon anonyme, tout en conservant

une référence pour faciliter le retrait des réponses dans le cas où un participant souhaiterait se désister de cette recherche après avoir rempli le questionnaire.

RÉSULTATS

Les premiers résultats permettant de mettre au jour les profils identitaires des étudiants en enseignement de la musique ont été obtenus à partir du modèle établi par Bouij (1998) et modifié par le développement de quatre profils obtenus en jumelant chacun des pôles deux par deux. La démarche visait à s'assurer de tenir compte, dans chaque profil, de la présence de l'axe du musicien et de celle de l'axe de l'éducateur, de façon à bien représenter l'identité professionnelle que le musicien enseignant doit acquérir au terme de sa formation. Au total les résultats permettent d'identifier les quatre profils obtenus à partir du jumelage des deux axes du modèle de Bouij (1998) :

AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant

BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant

CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu

AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu

À ces profils se sont ajoutés quatre autres profils, partiels ou complémentaires :

E : le profil « musicien »

F : le profil « éducateur »

G : le profil centré

H : Le profil compartimenté

Les énoncés des participants correspondant à un seul axe (soit musicien ou éducateur) ont été regroupés dans des profils distincts, identifiés « musicien » ou « éducateur ». De plus, deux autres profils émergent de l'analyse des données qui permet notamment d'identifier un profil « centré » se situant à la jonction de trois quadrants dans le modèle de Bouij (1998), ainsi qu'un profil « compartimenté », marqué par le cloisonnement des deux mondes, la vie du musicien en dehors de l'école et celle de l'enseignant de musique en classe. À noter qu'aucun énoncé n'a été codé « Incertitude ». Le tableau 1 présente la répartition des profils identitaires identifiés.

TABLEAU 1. Répartition des profils identitaires des participants

Profils identitaires	Nombre de participants		
	Femme	Homme	Total
AB : Musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant	2	3	5
BC : Musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant	3	3	6
CD : Musicien interprète / éducateur centré sur le contenu	1	2	3
AD : Musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu	1	4	5
E : Profil « musicien »	1	3	4
F : Profil « éducateur »	9	4	13
G : Profil « centré »	4	4	8
H : Profil « compartimenté »	1	-	1
Total	22	23	45

L'examen du tableau 1 permet d'abord de constater que N = 19 étudiants ont sélectionné l'un des quatre profils formés par l'opération de jumelage d'après le modèle de Bouij (1998) alors que N = 26 étudiants ont indiqué des réponses qui les dirigent vers de nouveaux profils. En particulier, le profil « éducateur », avec N = 13 étudiants, semble valider un choix de carrière en enseignement, à tout le moins. À l'opposé, le profil « musicien », avec N = 4 étudiants, semble indiquer que le rôle identitaire de musicien demeure la force prépondérante, malgré l'effet de la formation en enseignement. Toutefois, seulement N = 4 étudiants indiquent ce choix, comparé à N = 13 pour le profil « éducateur ». On retrouve aussi N = 8 étudiants (F = 4 ; H = 4) qui se situent au centre des axes proposés par Bouij (1998) et N = 1 étudiante qui dit séparer ses deux mondes, celui de la musicienne et celui de l'enseignante.

Les prochaines sections présentent des exemples d'énoncés fournis par les participants permettant d'illustrer les différents profils identitaires qui émergent de cette recherche. Pour chaque profil, les énoncés d'un ou deux participants (homme et femme lorsque cela est possible) permettront d'illustrer les résultats en rapportant différents verbatims qui corroborent ceux-ci et justifient l'interprétation des données et les conclusions retenues.

AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien généraliste et éducateur centré sur l'enfant (F = 2 ; H = 3).

Je me vois comme une musicienne généraliste car j'aime faire plusieurs projets afin de plaire à tout le monde et je me perçois comme quelqu'un de centré sur l'enfant parce qu'il n'y a pas deux enfants pareils et qu'ils doivent comprendre même avec différentes méthodes (190 : D-B-5-43-F).

Je suis définitivement plus près du musicien global. Juste à regarder ma formation musicale partagée entre la guitare jazz, le chant classique et le chant pop / jazz pour s'en convaincre. Comme éducateur, je juge qu'il est mieux de se centrer sur l'enfant, mais ma connaissance peu approfondie de la capacité de la clientèle me permet mal de l'appliquer (220 : D-B-5-50-H).

BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien interprète et de l'éducateur centré sur l'enfant (F = 3 ; H = 3).

Je crois que j'appartiens au profil d'une musicienne interprète et éducatrice centrée sur l'enfant, parce que j'ai besoin d'être près de mon instrument pour avoir le sentiment de continuer d'être (musicienne). Je suis du profil centré sur l'enfant parce que pour moi, ce qui compte le plus, c'est le cheminement d'apprentissage de l'enfant et un peu moins le résultat musical parfait (172 : D-B-5-40-F).

Je suis un passionné de la guitare et un éternel adolescent (37 ans). J'aime les jeunes et je vis avec la jeunesse (j'ai deux enfants, 15 ans et 10 mois) (248 : D-DP-5-56-H).

Je suis un musicien interprète parce que je ne peux vivre sans chanter et que je travaille aussi comme musicienne professionnelle, mais je suis aussi un éducateur centré sur les besoins de l'enfant. Pour moi, la musique doit être au service de l'enfant en premier lieu (261 : D-DP-5-59-F).

CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien interprète et éducateur centré sur le contenu (F = 1 ; H = 3).

Je penche plutôt dans centré¹ sur le contenu et interprète. Je continue de jouer dans quelques ensembles et je veux continuer après mon bac à acquérir des connaissances diverses liées à la musique pour transmettre le tout à mes élèves (44 : D-B-5-35-H).

Je crois que je suis un musicien interprète et aussi un peu un musicien éducateur centré sur le contenu. Musicien interprète parce que j'ai joué 10 ans dans un orchestre professionnel en Europe (252 : D-DS-5-57-H).

Musicien interprète / éducateur centré sur le contenu : passé riche en interprétation musicale qui teinte toute ma personnalité (257 : D-DP-5-58-F).

AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant du profil du musicien généraliste et de l'éducateur centré sur le contenu (F = 1 ; H = 4).

Je dirais que je suis plus un musicien généraliste, parce que j'aime vraiment toucher à tous les instruments et tous les domaines et que je suis un éducateur centré sur le contenu, car je porte beaucoup d'importance au contenu que je veux faire connaître à mes futurs élèves (124 : D-B-5-31-H).

Musicien généraliste car je ne cherche jamais à approfondir un instrument en particulier. J'ai la facilité des instruments. J'aime découvrir toutes sortes de sonorités ! Je suis également centré sur le contenu, car je déteste être désorganisé (199 : D-B-5-45-H).

E : Profil « musicien »

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant sur un seul axe, celui du musicien (F = 1 ; H = 3).

Je suis musicienne interprète depuis de nombreuses années. Je suis maman depuis trois ans et je deviens musicienne globale. À mon plus grand étonnement, j'étudie à l'UQAM dans l'espoir de devenir musicienne globale (243 : D-B-5-55-F).

1 Les citations provenant des données transcrites sont présentées en version littérale (incluant les erreurs de syntaxe, les fautes d'orthographe, etc.). Par respect pour les étudiants qui ont contribué à produire ces données précieuses pour la recherche sur la construction identitaire et afin de ne pas trahir l'aspect authentique de leur « voix », les erreurs et les fautes n'ont été ni signalées ni corrigées.

Musicien généraliste. Je suis vraiment touche-à-tout. Je veux bien connaître les instruments, savoir en jouer. J'ai également beaucoup de projets, j'aime explorer différentes avenues, collaborer avec différents ensembles (149 : D-B-5-36-H).

F : Profil « éducateur »

Cette catégorie présente la perception des participants se considérant à partir de l'axe « éducateur ». (F = 9 ; H = 4).

Éducateur centré sur le contenu. Ce qui m'intéresse c'est le résultat. Bien entendu le résultat sous entend la démarche et je ne travaille pas avec des trompettes, mais bien avec des enfants (134 : D-B-5-33-H).

Même si je n'aime pas les catégories, je me présente comme ayant un profil de musicien éducateur centré sur l'enfant et ses besoins. Pour moi, la musique est un véhicule d'apprentissage qui favorise le développement de l'enfant dans la globalité (238 : D-B-1-54-H).

Éducateur centré sur l'enfant. L'enfant est ma priorité. Je souhaite lui faire découvrir et apprécier la musique sans nécessairement faire de lui un musicien interprète. Mon but premier est de lui faire apprécier la musique en lui transmettant ma passion (333 : D-DX-5-75-F).

G : Profil « centré »

Cette catégorie présente les énoncés des participants se situant plutôt au centre des deux axes (F = 4 ; H = 4).

Pour l'instant, je crois que je suis à mi-chemin entre le musicien généraliste et le musicien interprète. J'ai de la difficulté à dire de quel côté je suis. Je tiens énormément à me perfectionner sur mon instrument, mais d'un autre côté, il me serait utile d'en apprendre d'autres. Bien sûr, j'aime la musique bien réalisée, mais ce qui m'importe le plus, c'est l'expérience que l'enfant vit avec la musique (179 : D-B-5-41-F).

J'appartiens au point milieu entre le musicien interprète et le musicien généraliste, qui tend vers l'éducateur centré sur l'enfant (204 : D-B-5-46-H).

H : Profil « compartimenté »

Cette catégorie présente l'énoncé d'une participante se situant dans deux mondes compartimentés (F = 1).

En dehors de l'école, je suis avant tout une musicienne et compositrice. À l'école, je suis éducatrice centrée sur l'enfant (293 : D-DX-5-66-F).

DISCUSSION

Selon Thomas et Beauchamp (2007), l'identité professionnelle se situe au cœur de la profession enseignante et vise à donner un sens à l'expérience acquise. Celle-ci pourrait donc permettre aux jeunes enseignants de musique de prendre leur place dans la communauté de pratique en éducation. Cependant, l'identité professionnelle des enseignants de musique, qui jumelle le rôle d'enseignant à celui de musicien, est soumise à des tensions multiples en milieu scolaire. Ces tensions sont difficiles à ignorer pour quelqu'un dont l'identité professionnelle d'enseignant de musique n'est pas bien établie, d'où l'importance de former les futurs enseignants de musique en fonction d'une construction identitaire qui respecte ce qu'ils aspirent à devenir et qui les inspire (Drummond, 2001). Compte tenu des lacunes dans les connaissances sur l'identité professionnelle des enseignants de musique et aux besoins de formation dans cette discipline, il a semblé important, dans cette recherche, de poser une première question portant sur l'orientation identitaire des étudiants en enseignement de la musique et de se demander : À quel profil de musicien enseignant les étudiants en formation à l'enseignement de la musique croient-ils appartenir ?

À partir des écrits de Roberts (1991, 1993, 2004) sur le conflit intérieur des musiciens en enseignement et du modèle identitaire de Bouij (1998), modifié pour le rapprocher d'une identité professionnelle où les composantes principales devraient idéalement refléter la double identité du musicien et de l'enseignant, de nouveaux profils ont été définis à partir des axes et des rôles identitaires définis par Bouij (1998). Ces nouveaux profils permettent de se représenter plus fidèlement l'identité professionnelle du musicien qui reçoit une formation universitaire en enseignement de la musique et l'évolution en cours de formation de l'orientation identitaire de l'étudiant qui vise à travailler à titre de musicien enseignant dans le milieu scolaire québécois.

Les résultats de cette recherche exploratoire ont permis de vérifier la pertinence des nouveaux profils établis en vue de refléter la double nature de l'identité professionnelle en enseignement de la musique. En effet, les réponses de 19 participants correspondent à la définition de ces 4 nouveaux profils.

De plus, les résultats ont permis d'identifier quatre profils supplémentaires. Entre autres, un profil émergent, le profil « centré », montre qu'au moins $N = 8$ étudiants se situent au centre du modèle de Bouij (1998), ce qui pourrait s'expliquer par une difficulté à se situer dans un profil spécifique, par l'adhésion à une vision idéaliste face au rôle du spécialiste en musique dans le milieu scolaire ou encore refléter un désir de correspondre aux attentes du milieu scolaire et à celles des directions d'écoles qui souhaitent que les spécialistes en musique, comme on les appelle dans le jargon de l'enseignement, soient à la fois d'excellents musiciens capables de jouer de plusieurs instruments tout en étant des enseignants talentueux, forts en contenu musical, d'une patience infinie avec les jeunes, et

capables d'entretenir une relation pédagogique riche avec les autres enseignants et les centaines d'élèves rencontrés chaque semaine.

La variété des profils obtenus semble remettre en question les résultats de la thèse de Roberts (1993) qui concluait que les étudiants en enseignement de la musique se considéraient d'abord et avant tout comme des « musiciens ». Dans la présente recherche, seulement 4 participants sur N = 45 (trois hommes et une femme) ont donné des réponses qui les ont associés au profil « musicien ».

Cependant, la mise au jour de ces profils permet d'indiquer des zones où la formation pourrait intervenir. En effet, si l'on en croit Roberts (1993) et Bouij (1998), il est possible d'identifier certains étudiants qui s'orientent en enseignement, chez qui le « choc de la réalité » de la vie en milieu scolaire, documenté par Veenman (1984), pourrait réactiver ce que Roberts nomme des conflits personnels non résolus portant sur les aspirations et les attentes du musicien par rapport aux exigences de l'enseignement. Cela pourrait être le cas des étudiants qui se situent dans le profil « musicien », ainsi que ceux qui se situent dans le profil « musicien interprète / éducateur centré sur le contenu ». Selon Roberts (1993), chez les musiciens interprètes, ce type de conflit oppose chez l'enseignant de musique deux rôles identitaires, celui de musicien et celui d'enseignant. Pour Scheib (2007), les tensions que génèrent et entretiennent ces conflits non résolus sont porteuses d'insatisfaction chronique au travail. Celles-ci peuvent mener dans certains cas à des problèmes de santé, à la dépression ou à l'épuisement professionnel.

Les modifications apportées au modèle de Bouij (1998) ont permis de mettre au jour deux profils fort intéressants mais peu considérés, tant dans la formation que dans le milieu scolaire. Il s'agit du profil BC : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur l'enfant et du profil AD : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur le contenu. Ces profils permettent de se représenter d'autres rôles d'enseignants de musique que les rôles traditionnels associés spécifiquement aux spécialistes en musique au primaire (AB : le profil du musicien généraliste / éducateur centré sur l'enfant) et à ceux du secondaire (CD : le profil du musicien interprète / éducateur centré sur le contenu). Dans le contexte actuel où le foisonnement des programmes de formation universitaire, tout autant que des programmes particuliers autorisés dans le milieu scolaire primaire et secondaire, semble requérir des enseignants de musique une formation musicale à la fois spécialisée et éclectique ainsi que la maîtrise de nombreuses compétences professionnelles, l'émergence de ces profils de qualité, souvent ignorés au profit des rôles traditionnels, semble porteuse d'espoir pour le renouveau de l'enseignement de la musique tout autant que de pistes de recherche à explorer, aux plans de la formation, de la construction identitaire et de la réflexion sur les pratiques des enseignants de musique dans les écoles québécoises.

Ces premiers résultats semblent offrir des retombées directes pour les étudiants qui ont participé à cette première phase de la recherche. Ces étudiants se trouvent à avoir amorcé

une réflexion sur leur orientation identitaire à la suite de la passation du questionnaire. Le processus d'analyse réflexive amorcé pourrait déjà amener certains étudiants à sélectionner des éléments dans la formation qui répondent à leur profil identitaire et à leurs attentes. À l'inverse, le même processus pourrait permettre aux étudiants d'identifier des éléments qui manquent à leur formation en fonction du profil identitaire dans lequel ils se reconnaissent. Enfin, cette démarche pourrait aussi mettre au jour des incohérences entre le profil identitaire, les attentes de la formation et celles du milieu scolaire, et mener l'étudiant à chercher à répondre à ses aspirations par d'autres moyens que l'enseignement de la musique (Hellman, 2008).

Enfin, ces résultats offrent également des avantages indirects, tout particulièrement pour les formateurs universitaires. Ceux-ci reposent sur la prise en compte des réponses fournies et des profils identitaires des étudiants dans la préparation des cours et des activités d'enseignement. Cette prise en compte, si elle est effective, permettrait de considérer une formation axée sur des besoins identifiés pour les futurs enseignants de musique, au plan de la construction identitaire.

CONCLUSION

En conclusion, le choix de faire une carrière en enseignement de la musique est inspiré par des motifs qui sont aussi variés que les profils de candidats à l'admission dans les programmes de formation universitaire. Cependant, ces motifs tiennent rarement compte des réalités de la tâche en milieu scolaire et pourraient être associés, selon Hebert et Worthy (2001), à l'expression d'un optimisme artificiel qui persiste parfois jusqu'aux premières années d'enseignement, et ce, malgré de nombreuses activités de formation pratique en milieu scolaire. Cela constitue une raison suffisante de se préoccuper d'identité professionnelle surtout si l'on tient compte d'un taux d'abandon élevé au cours des cinq premières années d'enseignement (Siebert, 2007). De plus, ces faits invitent à réexaminer l'importance de la construction d'une identité professionnelle forte, en considérant les problèmes d'insertion professionnelle évoqués par Scheib (2007).

Woodford (2002) signale que la construction identitaire des enseignants de musique est traitée de façon inadéquate dans les programmes de formation, qui constituent pourtant, selon l'auteur, un lieu de socialisation essentiel pour les futurs enseignants de musique. Il s'agit d'une lacune dans les pratiques de formation, due largement au manque de connaissances sur l'apport de la recherche dans les disciplines portant sur l'identité professionnelle de l'enseignant de musique. Si l'on considère la gravité des problèmes vécus au début de la profession et les difficultés récurrentes signalées par les enseignants de carrière, il semble nécessaire, voire essentiel, de combler ce manque de connaissances en mettant à profit les moyens offerts par la recherche.

Ainsi, d'autres recherches dans un futur proche sont à développer afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent la construction identitaire et les besoins de formation en considérant, en particulier, quatre étapes importantes du parcours de l'enseignant de musique : au moment des examens d'admission (candidats) ; pendant la formation universitaire ; lors de l'insertion professionnelle (1 à 5 années) ; vers la fin de la carrière. Ces recherches pourraient contribuer à mettre au point et à valider un modèle de formation en enseignement de la musique basé sur le développement de l'identité professionnelle. Celle-ci pourrait contribuer à son tour à augmenter, à court et à long terme, la satisfaction des enseignants de musique face à leur choix de carrière et à soutenir le dynamisme des enseignants de musique dans la promotion de leur profession.

Références bibliographiques

- Berg, M. (2004). An investigation of second-career music teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 14 (1), 10-19.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24-31.
- Drummond, B. (2001). The classroom music teacher: Inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, 18 (1), 5-25.
- Frierson-Campbell, C. (2004). Professional need and the contexts of in-service music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3 (3). Accès en ligne le 14 mars 2009 : <http://mas.siue.edu/ACT/v3/Frierson-Campbell04.pdf>
- Goldberg, M. (2008). Solitary confinement in education. *Arts in Education*, 110 (2), 29-31.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F. et Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 665-682.
- Hebert, E. et Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), 897-911.
- Hellman, D. (2008). Do music education majors intend to teach music? An exploratory survey. *Update: Applications of Research in Music Education*, 27 (1), 65-70.
- Lee, K. V. (2004). *Riffs of change: Musicians becoming music educators*. Thèse de doctorat inédite, Université de la Colombie Britannique, Victoria, Colombie Britannique, Canada.

- Marshall, N. A. et Hargreaves, D. J. (2008). Teachers' views of the primarysecondary transition in music education in England. *Music Education Research*, 10 (1), p. 63-74.
- Marso, R. N. et Pigge, F. L. (1997). A longitudinal study of persisting and nonpersisting teachers' academic and personal characteristics. *Journal of Experimental Education*, 65, 243-254.
- McCall, G. J. et Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions: An Examination of Human Associations in Everyday Life*. London : Collier Macmillan.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : M.A. Martinet, D. Raymond et C. Gauthier. Ste-Foy : Gouvernement du Québec.
- Prescesky, R. (1997). *A study of preservice music education students: Their struggle to establish a professional identity*. Thèse de doctorat inédite, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Ramsay, L. (2004). *I am a music student: I am a musician. The educator/learner partnership*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Simon Fraser, Victoria, Colombie Britannique, Canada.
- Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18 (1), 30-39.
- Roberts, B. A. (1993). *I, Musician: Towards a Model of Identity Construction and Maintenance by Music Education Students as Musicians*. St. John's : Memorial University of Newfoundland.
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3 (2). Accès en ligne le 29 septembre 2008 : <http://act.maydaygroup.org/articles>
- Scheib, J. W. (2007). Roles, identity, socialization and conflict: The transition from music student to music teacher (A literature review). Accès en ligne le 20 mars 2009 : <http://smte.us/aspa/music-teacher-socialization>
- Siebert, J. J. (2007). *Why music teachers remain in the profession: Conversations with career music educators*. Thèse de doctorat inédite, Université de Rochester, New York.
- Stephens, J. (1995). Artist or teacher ? *International Journal of Music Education*, 25, 3-13.

- Tafari, J. (2004). La formation musicale supérieure en Europe et en Amérique du Nord. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques – Une encyclopédie pour le XXI^e siècle* (Vol. 2), (p. 873-898). Actes Sud / Cité de la musique.
- Thomas, L. et Beauchamp, C. (2007). Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into developing a professional identity in teacher education. *The Journal of Educational Thought*, 41 (3), 229-243.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. Dans R. Colwell et C. Richardson (dir.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 675-694). Oxford, Angleterre : Oxford University Press.