

CONCEPTION D'UNE RECHERCHE-FORMATION EN DIDACTIQUE MUSICALE DANS UNE ENTRÉE *ACTIVITÉ*. THÉORIE ET MÉTHODE

Charlotte Le Glou

HEP Vaud (Suisse) - Université Lyon 2 (France)

Charlotte Le Glou est assistante-doctorante à la Haute École Pédagogique (HEP, Canton de Vaud, Suisse) sous la codirection de Nicolas Perrin. Elle est également rattachée à l'université de Lyon 2 sous la codirection de Gilles Boudinet et membre associée du groupe CRAFT de l'Université de Genève. Ses travaux s'inscrivent dans le champ de la didactique de l'écoute musicale et de la formation des enseignants généralistes. Elle porte un intérêt particulier pour l'*activité* des acteurs au sens formulé par Jacques Theureau qui a développé le courant du « cours d'action » issu de l'ergonomie. Titulaire d'un diplôme universitaire de musicienne intervenante dans les écoles primaires françaises (DUMI) depuis 2008, elle est aujourd'hui en poste au Conservatoire de musique neuchâtelois (Canton de Neuchâtel, Suisse) dont la mission principale est d'intervenir dans les écoles et de venir en soutien auprès des enseignants généralistes.

Résumé

Cet article présente le pan théorique et méthodologique d'une recherche doctorale en cours. Notre objet d'étude porte sur la conception d'une formation continue à destination d'enseignantes généralistes dans le champ de la didactique de l'écoute musicale. Nous proposons un modèle de recherche-formation axé sur l'*activité* des enseignantes depuis leur propre découverte d'une œuvre musicale jusqu'à la mise en œuvre en classe d'une séquence didactique. L'entrée *activité* de notre recherche-formation offre la possibilité de progresser de manière itérative durant le processus de formation en fonction des acteurs y participant. Nous élaborons une collaboration forte entre chercheuse et enseignantes permettant à chacune d'en apprendre de l'autre. Cette recherche s'inscrit dans le champ de l'analyse de l'*activité* et plus précisément dans un double programme de recherche technologique et empirique issu du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015). Nous en développons les caractéristiques principales ainsi que les enjeux liés à notre recherche.

Mots-clés : recherche-formation, *activité*, formation continue, enseignement généraliste, écoute musicale.

INTRODUCTION

Cette recherche-formation s'inscrit dans un parcours professionnel qui a débuté en France dans l'enseignement de la musique au niveau primaire et qui se poursuit dans le canton de Vaud (Suisse), complété par une expérience dans l'enseignement aux futurs enseignants primaires. L'article fait référence à une recherche doctorale engagée dans le champ de la formation continue en didactique de l'écoute musicale. Il présente le pan théorique et méthodologique de notre recherche mais ne renseigne pas sur la démarche didactique empruntée. La démarche scientifique est présentée pour mettre en avant ses apports pour la recherche et la formation des enseignants.

Accéder au terrain scolaire et réunir des enseignants enclins à ouvrir les portes de leur classe représentent un obstacle majeur pour la recherche (Jahier, 2006 ; Maizières, 2009). Les enseignants peuvent être réticents à laisser des chercheurs les observer dans une discipline dans laquelle ils se sentent peu à l'aise. Jahier (2006) rappelle la difficulté d'accès aux enseignants notamment lorsqu'ils ne pratiquent pas ou peu la musique dans leur classe. Ils sont d'autant moins enclins à rencontrer les chercheurs même pour un entretien. À l'exception de Mili (2014), peu de recherches en didactique de la musique se sont basées sur des observations en classe. Pourtant, une étude qui privilégierait une observation *in situ* permettrait de « mieux percevoir les dimensions qualitatives de l'enseignement de la musique et d'en tirer des conclusions plus directes en termes de formation initiale et continue » (Suchaut, 2002). De manière générale, la recherche insiste sur le besoin de formation pour favoriser un enseignement musical plus varié et plus riche d'un point de vue didactique. Il s'agirait aussi de redonner confiance aux enseignants dans une discipline qui fait souvent peur (Jahier, 2006).

Pour pallier ces difficultés d'accès au terrain, nous avons proposé aux enseignants de participer à une recherche-formation autour de l'écoute musicale qui leur offrirait dans un même temps la possibilité de se développer professionnellement. Nous proposons ainsi un projet de recherche portant deux ambitions majeures : celle de former des enseignants et celle d'observer et comprendre le vécu de ces personnes sur une période donnée. Chercheuse et enseignants progressent ensemble dans un projet commun avec des visées multiples. À notre connaissance, cette démarche scientifique n'a pas encore de précédent dans le champ de l'enseignement généraliste en éducation musicale.

Cet intérêt pour le vécu des professionnels se retrouve de plus en plus dans le domaine de l'enseignement (Gaudin, Flandin, Moussay et Chaliès, 2018). L'objet principal de ces recherches est l'*activité*, c'est-à-dire ce que fait un « acteur » *ici et maintenant* dans une situation donnée. Dans notre recherche-formation, il s'agit de favoriser le développement professionnel des enseignants à partir de l'activité réelle (Goigoux, 2007). À l'instar de ce chercheur, « nous nous efforçons pour notre part d'étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent ». Il s'agit d'une démarche non

normative qui prend sa source dans le vécu des acteurs en formation et non dans des prescriptions didactiques.

Nous tenterons de montrer en quoi notre recherche-formation, centrée sur l'*activité*, offre une nouvelle visibilité des pratiques enseignantes, tout en les enrichissant à des fins de formation et de développement professionnel notamment grâce aux échanges entre chercheuse et enseignantes durant le processus.

Demandant une certaine rigueur théorique et méthodologique, notre démarche nous apparaît comme porteuse d'avancées scientifiques et pratiques. Elle s'inspire des travaux de Theureau (2004, 2006, 2009, 2015) qui propose un programme de recherche à la fois technologique et empirique.

Après avoir effectué une brève revue de littérature sur les pratiques enseignantes en éducation musicale, nous exposerons le concept d'*activité* que nous articulons avec notre programme de recherche issu principalement du courant du « cours d'action » (Theureau, 2006). Enfin, nous exposerons les perspectives futures avant de conclure.

PRATIQUES ENSEIGNANTES : REVUE DE LITTÉRATURE

Au préalable, rappelons que l'enseignement musical revient aux enseignants généralistes, l'école vaudoise ne disposant pas d'enseignant spécialiste en musique (sauf à de rares exceptions). Les futurs enseignants du canton de Vaud bénéficient d'une formation en didactique de la musique équivalente à une durée de quatre semestres au cours de leurs trois années de formation initiale à la Haute École Pédagogique (HEP). Ils ont également la possibilité de suivre des cours optionnels d'instruments accompagnateurs.

Les analyses issues des recherches suisses romandes (Suisse francophone) et françaises se rejoignent sur plusieurs points concernant les pratiques enseignantes en musique ; c'est pourquoi nous évoquerons les chercheurs de ces deux pays. D'autant plus qu'une enseignante engagée dans notre recherche-formation a suivi sa formation initiale en France.

Rapport à la musique

Le rapport à la musique des enseignantes est très personnel (Maizières, 2009, 2011) et revêt « une composante affective du rapport à la musique, à l'éducation musicale et au savoir musical » (Jahier, 2011). Maizières (2009) ajoute la relation émotionnelle parfois négative entretenue avec la musique par manque de goûts ou parce que les enseignants ne se sentent pas compétents. Ce « sentiment de non-légitimité » vécu par ces enseignants ou le « sentiment d'incompétence » est aussi relevé par Jahier (2006). Selon la même chercheuse (Jahier, 2011), les enseignants ont tendance à s'auto-dévaloriser dans le rapport

à la musique. En Suisse, Jaccard (2009) soulève également le sentiment d'incompétence ressenti par les enseignants qui les retient d'enseigner la musique.

Pratiques musicales à l'école

Chant et écoute sont les composantes principales qui « participent à l'identité de la discipline scolaire intitulée éducation musicale » (Tripier-Mondancin et Maizières, 2015, p. 73). Du point de vue de la fréquence des pratiques, l'écoute musicale en classe se positionne en second après la pratique du chant (Alten, 1995 ; Suchaut, 2002 ; Schumacher, 2005 ; Maizières, 2009 ; Giglio, Joliat et Schertenleib, 2009), considéré comme plus aisé à pratiquer par les enseignants. Les prescriptions scolaires françaises (MEN, 2015) et suisses romandes (CIIP, 2010-2016) laissent une grande liberté pédagogique aux enseignants. Le choix des œuvres comme les démarches pédagogiques ne sont pas mentionnés. Espinassy et Terrien (2018) ajoutent que « les programmes d'enseignement n'indiquent pas de tâches précises, et [qu'] il n'existe pas de manuel scolaire, ou de "mode d'emploi" des programmes ». Les connaissances nécessaires pour répondre aux exigences prescriptives sont souvent rares chez les enseignants et « la culture personnelle des enseignants reste donc toujours la limite contre laquelle viennent buter leurs désirs, leur motivation et leurs compétences pédagogiques » (Jahier, 2006).

Plusieurs recherches nous renseignent sur les pratiques d'écoute (Suchaut 2002 ; Jahier, 2011 ; Maizières 2009, 2014, 2016 ; Mili, 2014). Les enseignants qui font écouter de la musique en classe le font surtout « pour le plaisir » et pour calmer les élèves (Suchaut, 2000 ; Jahier, 2006). Lorsqu'elle n'est pas réduite à l'usage du « fond sonore » pour dessiner, l'activité d'écoute se cantonne trop souvent à la reconnaissance de timbres (Jahier, 2011 ; Maizières, 2009, 2012) ou à « l'expression de ce que la musique évoque » (Maizières, 2009). Ce sont deux dimensions intéressantes mais insuffisantes d'un point de vue didactique. Même si les prescriptions suggèrent de lier écoute et pratique, « rares sont les enseignants qui s'en sentent la compétence » (Jahier, 2006).

Besoin de formation

Certains chercheurs comme Maizières (2009, 2014) déplorent une formation trop souvent réduite et insuffisante. Même si les recherches dans le domaine de la didactique de l'écoute et des savoirs enseignés sont encore rares (Maizières, 2014, 2016), plusieurs chercheurs soulignent le besoin de formation initiale et continue en France (Suchaut, 2000, 2002 ; Jahier 2006 ; Maizières, 2014) comme en Suisse (Coen, Murith, Roubaty et Stern, 2009 ; Joliat, 2009, 2011 ; Giglio, Joliat et Schertenleib, 2009).

Les enseignants généralistes ont besoin d'une formation solide qui les forme à la fois personnellement et professionnellement (Jahier, 2006). En effet, il ne s'agit pas seulement de la question de la mise en œuvre didactique, mais bel et bien de formation musicale pour

les enseignants eux-mêmes. Cela inclut notamment l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique (Jahier, 2006) et l'acquisition de connaissances liées à la culture musicale (Maizières, 2014). Pour cela, les enseignants doivent dépasser leurs représentations sur la musique qui font obstacle à leur enseignement (Maizières, 2014).

Dans la conclusion de sa thèse, Jahier (2006) propose les « ressorts » qui permettraient de favoriser des pratiques pédagogiques quantitativement et qualitativement : redonner confiance aux enseignants dans leurs capacités et leurs valeurs (personnelles et professionnelles), développer des ateliers de pratique musicale dans la formation initiale et continue afin de « dédramatiser » ce domaine artistique et favoriser la réflexion esthétique des enseignants et « redonner la place qui devraient leur revenir à l'expression, la sensibilité, l'imagination, la créativité ».

[...] favoriser, dans le cadre de la formation initiale et continue, des « ateliers » de pratique musicale, ou tout autre dispositif, qui permettraient aux enseignants « non-initiés » d'expérimenter par eux-mêmes l'enrichissement personnel et le plaisir occasionnés par une pratique musicale, aussi modeste soit-elle, et de développer quelques savoirs et compétences qui facilitent le réinvestissement pédagogique. Ceci permettrait de « dédramatiser » ce domaine artistique et culturel, encore perçu par un trop grand nombre comme étant « mystérieux », inaccessible et réservé à une élite [...] (Jahier, 2006, p. 495)

Pour Jaccard (2009), une formation exigeante peut atténuer le sentiment d'incompétence, surtout pour les étudiants débutant une formation initiale sans une culture musicale variée¹. De cette revue de littérature, nous constatons ainsi plusieurs difficultés qui affectent l'enseignement de la musique ainsi que le travail des chercheurs dans cette discipline. L'approche par une entrée *activité* que nous proposons peut constituer une alternative à ces difficultés notamment par les formes de relations entre chercheurs et praticiens. En effet, les premiers ne viennent pas seulement observer les autres, mais pour participer à un programme de recherche intégrant des enjeux de formation. Le regard porté sur l'*activité* enseignante sert à la fois la recherche et les visées transformatives de la formation.

Notre programme de recherche-formation se base non pas sur une épistémologie des savoirs, comme c'est le cas pour la recherche-action (Resweber, 1995), mais sur l'activité. Dans cette situation, c'est bien le point de vue de l'acteur qui prime, non pas celui du chercheur sur les participants à la formation. Le chercheur, qui est aussi le formateur, co-construit avec les participants une relation étroite à partir de laquelle les objets de recherche ainsi que les savoirs vont émerger au cours de la recherche-formation (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003).

1 Ce chercheur va même plus loin en préconisant un accompagnement d'un spécialiste pour les enseignants en Suisse, comme c'est parfois le cas en France avec les musiciens intervenants dans les écoles primaires, issus des Centre de Formation de Musiciens Intervenants (CFMI).

Les chercheurs, partie intégrante de la situation, agissent pour former les enseignants et améliorer les situations de formation tout en produisant des connaissances sur le développement de l'activité des acteurs (Clot, 1999 ; Daniellou, 1996). (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003, p. 56)

CADRE THÉORIQUE

Issus de l'ergonomie, les différents courants de l'analyse de l'activité s'intéressent aux acteurs et à ce qu'ils font et pensent durant une tâche. Chacun des courants de l'analyse de l'activité place l'acteur au cœur de la recherche « tout en ayant leur propre cohérence et fécondité spécifique » (Leblanc, 2017, p. 2). Il s'agit pour tous de distinguer le travail prescrit de l'activité réelle et d'étudier le travail et/ou l'activité en situation à partir du point de vue des acteurs. Analyser l'activité, moyennant un cadre théorique précis, offre la possibilité d'étudier et de comprendre des situations à partir du point de vue de l'acteur lui-même.

L'*activité* ne se réduit pas à la réalisation de la tâche ni à ce qui est prescrit. Elle est ce que fait, pense, ressent un acteur à chaque instant. Nous souhaitons nous éloigner d'une « conception de formation normative de ce que devrait être tel ou tel métier » (Lussi Borer, Durand et Yvon, 2015) en recherchant plutôt ce qui se joue du côté des professionnels dans des situations réelles. Cette vision rompt avec la position surplombante du chercheur-formateur (Goigoux, 2007) et s'intéresse au « point de vue de l'acteur » (Saury *et al.*, 2013). Notre démarche est compréhensive et ne cherche pas à imposer une pratique exemplaire. Pour la formation, il s'agit d'accompagner les acteurs à partir de leur activité dans leur environnement habituel avec leurs propres pratiques d'enseignement, leurs ressources et leurs contraintes de terrain.

Nous identifions ci-après les postulats du « cours d'action » (point A) puis les principales caractéristiques du double programme de recherche proposé par Theureau (point B).

A. Postulats issus du « cours d'action »

Theureau emprunte à Lakatos (1994) le terme de « noyau dur » pour ancrer les postulats fondateurs au programme de recherche du « cours d'action ». Durand (2008) décrit le « noyau dur » comme un ensemble restreint de postulats qui détermine la définition des objets théoriques et objets d'étude, la nature des problèmes traités et les méthodes d'investigation. Si le « noyau dur » est considéré comme irréfutable, les hypothèses auxiliaires² sont, quant à elles, testées et éventuellement réfutées sans impacter la

2 Dans notre recherche, les hypothèses auxiliaires concernent principalement ce qui relève de l'écoute musicale, de la formation des adultes et de l'enseignement, non développées dans cet article.

pertinence du noyau dur et donc du programme. Nous développons ici les postulats relevant du « noyau dur » : le paradigme de l'enaction et la conscience préreflexive.

Enaction

Développé par Varela (1989), le paradigme de l'enaction est au cœur de notre projet de recherche. L'enaction propose une façon d'observer le monde et ses acteurs que nous adopterons dans toutes les sphères de ce projet. Ce paradigme se base sur le concept de l'autopoïèse proposé par Maturana et Varela (1972).

L'acteur vit dans son monde propre... : l'autopoïèse (du grec *auto* soi-même, et *poiësis* production, création) est la propriété d'un système — une cellule biologique ou un être humain — à se produire lui-même, en permanence et en interaction avec son environnement. Ce système, en tant qu'unité close, reçoit des perturbations de l'extérieur, c'est-à-dire venant de l'environnement. Chaque système étant autonome, il sélectionne les perturbations en fonction de ce qui est significatif pour lui. Les éléments perturbateurs sont intégrés et considérés comme des changements adaptatifs au système stable de la cellule ou de l'acteur. Il fait ensuite émerger ces éléments dans son monde propre. Il en va ainsi pour chaque adulte ou enfant dans les situations d'apprentissage dans la posture d'enseignant et d'élève.

... et évolue dans une dynamique de couplage avec l'environnement : l'acteur et son environnement se co-définissent. Un système vivant (ou acteur) fait émerger, *ici et maintenant*, son monde propre en agissant sur ce dernier dans son environnement.

Cela signifie que l'acteur ne subit pas la force prescriptive de stimuli extérieurs, mais qu'il fait émerger, dans son environnement un monde propre, en sélectionnant certains éléments pour construire des significations à partir de son état physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire et de ses interactions avec cet environnement à l'instant précédent. (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008, p. 63)

L'activité est alors la dynamique du couplage acteur-environnement. En conséquence, « étudier l'activité d'un acteur revient à se centrer sur le couplage structurel action-situation, c'est-à-dire sur les interactions d'un acteur avec son environnement » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008 ; d'après Varela, 1989).

Pour notre recherche, il s'agit de rendre compte du couplage perpétuel acteur/environnement afin de décrire et de comprendre ce qui est significatif pour l'acteur engagé dans la formation et ce qui le fait progresser.

Conscience préreflexive

L'enjeu pour le chercheur est d'accéder au vécu des acteurs et à ce qui les préoccupe à chaque instant dans une situation donnée. Moyennant un dispositif technique adéquat (voir plus bas à propos de l'entretien d'autoconfrontation), l'acteur est amené à faire part de ce qui a été significatif pour lui au moment de la situation. Cette part de l'activité exprimée par l'acteur correspond à un niveau de conscience qualifiée de « préreflexive ».

Constitutive de l'activité de l'acteur, la conscience préreflexive caractérise un niveau relativement autonome et pertinent permettant l'étude partielle de l'activité³ (Theureau, 2006). En regard avec la section précédente sur l'enaction, il s'agit de faire émerger le couplage acteur-environnement vécu par l'acteur. « La mise à jour de ce couplage est une phase indispensable pour influencer l'activité des acteurs qui seuls définissent leurs situations » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008). À condition d'être significative pour l'acteur, l'émergence de ce couplage peut influencer les acteurs lorsqu'ils sont en situation de formation.

L'expression de la conscience préreflexive permet à l'acteur lui-même de faire (ré-)émerger ce qui est significatif pour lui à chaque instant et définit la situation de son propre point de vue. Pour la chercheuse, cela lui permet de compléter ses propres observations avec les verbalisations obtenues de l'acteur lui-même. Ces verbalisations constituent de nouvelles données potentielles pour réguler la formation et pour comprendre ce qui se joue du côté des participants à la formation.

Nous partons du postulat qu'un acteur est en mesure de montrer, mimer, raconter, commenter son activité et « ses éléments comme une organisation temporelle complexe » (Theureau, 2010) à un interlocuteur lorsqu'il se trouve en situation favorable. L'acteur est invité à verbaliser une situation vécue au moyen de la vidéo ou de traces matérielles (photos, carnets, etc.). Précisons qu'il ne s'agit pas d'une explication a posteriori qui est attendue mais bien l'expression du vécu *ici et maintenant*. L'entretien d'autoconfrontation (développé plus bas) est la méthode principale d'expression de la conscience préreflexive pour faire émerger ce qui est significatif pour les acteurs dans une situation donnée (Theureau, 2010).

3 L'étude s'accompagne d'observations extérieures du chercheur.

B. Programme de recherche technologique et empirique

Theureau (2009, 2015) propose une méthodologie de recherche basée sur un double programme : un programme de recherche technologique (PRT) et un programme de recherche empirique (PRE). Émanant du cadre théorique du « cours d'action », ce double programme de recherche interroge la transformation et la nature de l'activité humaine. Pour le dire simplement, le PRT renvoie à « tout ce qu'il faut pour » concevoir une situation visant à modifier ou soutenir l'activité humaine. Dans notre cas, il s'agit de la conception de situations de formation et d'artefacts innovants à des fins de formation. Le PRE renvoie à « tout ce qu'il faut pour » étudier un phénomène, c'est-à-dire à tout ce qui concerne la connaissance de l'activité humaine au sein d'une situation (Durand, 2008). Dans le cas de notre recherche, il est intéressant de questionner le dispositif et les outils mis en jeu dans la formation. Nous exposons dans la partie suivante les caractéristiques principales de ce double programme.

Enjeux épistémiques et transformatifs

Nous proposons ici un double programme de recherche « conduit sous les présupposés ontologiques, éthiques et épistémologiques du "cadre théorique du cours d'action" [et qui] exploite dans une perspective de formation certains des principes de "conception centrée sur le cours d'action" en ergonomie » (Durand, 2009, p. 191).

Il ne s'agit pas d'appliquer un programme de recherche figé pour analyser et transformer une situation sur le terrain. Au contraire, selon les besoins et en fonction de l'analyse des situations, le programme de recherche technologique et empirique (PRT/PRE) est questionné et peut être adapté. Il permet de soutenir une visée non applicationniste de la recherche, c'est-à-dire que chacun des pans du programme de recherche se questionne et soutient l'autre (Durand, 2016).

Lier des postulats théoriques avec des pratiques, dans le cadre de la formation des enseignants, permet de viser conjointement des enjeux transformatifs et épistémiques (Schwartz, 1997, cité par Bertone et Chaliès, 2015). Le PRT/PRE nous offre la possibilité d'accéder à l'activité des enseignantes, d'interroger les conditions d'accès à cette activité et d'interroger le dispositif de formation lui-même. La chercheuse régule le programme au cours du processus de formation afin de favoriser au mieux la transformation de l'activité des acteurs. Ainsi, les méthodes d'accès à l'activité et les contenus de formation progressent en fonction de l'activité des acteurs.

[...] le concepteur propose des artefacts que les acteurs ou formés intègrent ou non comme éléments significatifs dans leur couplage structurel en relation avec sa dynamique et signification propres [...] Ces artefacts transforment l'environnement des acteurs et perturbent potentiellement leur activité. Ce qui est visé par le concepteur est donc le couplage structurel des formés dans les environnements transformés par l'insertion de ces

artefacts [...] Insérés dans ces environnements ces artefacts sont censés perturber l'activité spontanée des formés, infléchir leur cours d'action et favoriser l'apparition de nouvelles dispositions, par typicalisation et appel à leur imagination et leur créativité. En raison des propriétés d'ouverture et d'indétermination de l'activité des formés, le concepteur ne possède jamais de certitude a priori quant à l'atteinte des effets attendus. (Durand, 2008, p. 104-105)

Il s'agit bien de produire des connaissances sur l'activité des acteurs impliqués dans les dispositifs de formation tout en inscrivant la transformation de l'activité des acteurs en formation au cœur de la conception. Nous avons l'ambition, de cette façon, de contribuer à l'amélioration de la formation initiale (mieux cibler les besoins de formation des futurs enseignants) et continue en éducation musicale.

Coopération avec les apprenants et conditions éthiques

Les acteurs tiennent une place centrale dans un PRT/PRE. Ils sont à la fois le point de départ de notre étude, soit le départ d'une situation problématique, mais ils « détiennent [aussi] une partie des clés » de la compréhension de l'activité (Leblanc, 2017). En d'autres termes, les participants d'une formation sont à la fois les « destinataires » en tant qu'engagés dans une formation et les « destinataires » puisqu'ils viennent alimenter le processus de conception (Leblanc, 2012). Pour notre recherche-formation, il s'agit de partir des enseignants, de leurs difficultés et de leurs ressources pour améliorer la formation et favoriser chez les enseignants généralistes un enseignement de l'écoute musicale viable sur leur terrain habituel et efficace d'un point de vue didactique.

Tout au long du processus, la recherche s'appuie sur l'activité observée et exprimée par les acteurs en formation. Il s'agit de progresser ensemble vers la mise en œuvre des « conditions d'émergence et d'usage de nouvelles techniques » (Bertone et Chaliès, 2015). La collaboration permanente entre chercheurs et professionnels participe à l'enjeu transformatif de la recherche.

Acteurs et chercheur cheminent et apprennent ensemble à partir de situations concrètes vécues sur le terrain des acteurs dans un processus dialogique (Leblanc, 2017). Dans le domaine de l'éducation musicale, Zulauf (2007) soulevait déjà l'intérêt possible des apports mutuels d'une collaboration entre chercheurs et enseignants pour « faire évoluer conjointement connaissances scientifiques et pratiques d'enseignement ».

« De plus, la présence de cette interaction fait que les problèmes théoriques et épistémologique sont imbriqués avec les problèmes éthiques » (Theureau, 2004). En effet, la coopération n'est possible qu'à condition de l'instauration d'un « climat de confiance » (Leblanc, 2012). Certaines conditions éthiques sont discutées avec l'acteur engagé dans la formation. À partir des conditions éthiques émises par ces deux chercheurs, voici les conditions que nous nous sommes fixées :

- Les enseignantes sont informées
 - de la durée et de la nature de la collaboration avec la chercheuse-formatrice ;
 - des buts et méthodes de la recherche-formation.
- Des « règles précises de comportement des analystes dans la situation de travail par discussion avec les acteurs » (Theureau, 2004) sont élaborées.
- La chercheuse-formatrice attache un soin particulier à perturber le moins possible le déroulement habituel de la classe.
- Les moments sélectionnés pour l'autoconfrontation sont choisis en accord avec les enseignantes.
- Les enseignantes peuvent à tout moment interrompre leur formation.

Itération

Durand (2008) considère la conception d'un PRT/PRE comme un « pari sur l'avenir ». En effet, même si elle se base sur une méthodologie et des hypothèses solides, on ne peut analyser l'activité des acteurs que dans une situation conçue à l'avance. Au départ, le chercheur propose donc un modèle de formation qui peut évoluer dans le temps considérant que l'activité est ouverte et indéterminée. Cette ignorance sur l'activité est « irréductible et contraint le concepteur à des engagements risqués » (Durand, 2008). Cette part d'inconnu va toutefois se réduire au cours de la formation « à partir de l'analyse de l'activité des acteurs confrontés aux versions successives des artefacts » (*ibid.*). Le dispositif de formation se conçoit alors comme un espace « ouvert et évolutif » (Leblanc *et al.*, 2008). Dans ce processus itératif, les postulats, principes, objets et critères sont donc précisés durant le travail de conception, c'est-à-dire à chaque fois que se précise la nature du dispositif et de l'activité qu'il encourage chez le formé. Perrin, Lussi-Borer et Flandin (soumis) proposent de procéder par approximations successives. Le chercheur analyse et re-modélise pas à pas son dispositif afin de l'améliorer en fonction de l'activité des acteurs en procédant par « boucles de conception ». Plus ces boucles (ou cycles de conception) sont courtes, plus le problème de l'anticipation est réduit (*ibid.*). Nous donnerons plus loin des exemples d'ajustement du PRT dans cette recherche-formation.

L'analyse de l'activité permet alors au formateur d'agir au cours du processus de formation dans le but de s'adapter aux acteurs, à leurs besoins et à leurs attentes tout en garantissant une qualité didactique. Notre démarche ne repose pas sur une opposition entre recherche et pratique mais plutôt sur une fécondité réciproque. Pour cela, le programme de recherche empirique et technologique du « cours d'action » s'accompagne d'outils et de méthodes pour recueillir des données sur l'activité, il s'agit de « l'atelier méthodologique » (Theureau, 2010). Ce dernier est adaptable en fonction de l'objet étudié (Theureau, 2004). Nous présentons ci-après l'atelier méthodologique relatif à notre recherche-formation.

ATELIER MÉTHODOLOGIQUE

L'enjeu principal de la conception de cet atelier est d'accéder au plus proche de l'activité des acteurs à des fins de recherche et de formation. Les données sur le travail ne sont pas « données » mais elles sont construites activement à partir du terrain. Elles sont recueillies en situation réelle « mais ne sont pas moins construites » (Theureau, 2004). Pour chaque objet de recherche relatif à l'analyse du travail, il s'agit de tester et de faire évoluer l'atelier méthodologique. À l'image de l'artisan façonnant son futur produit, la nature itérative de notre programme invite à réajuster les moyens d'accès à l'activité si nécessaire.

Cet atelier méthodologique, tel qu'il est conçu, ouvre sur des données d'observation et de verbalisations recueillies selon des méthodes définies que nous présentons dans cette section.

Données

Les moyens de recueil de données sélectionnent les éléments pertinents relevant de l'activité des acteurs engagés dans la recherche-formation et les éléments relatifs à la compréhension de la situation. Pour cela, nous nous appuyons sur trois types de données.

Des observations en situation : les observations directes des différents moments de la formation sont prises en compte dans le corpus des données. Les déplacements dans l'espace, les mouvements du corps ainsi que les expressions faciales participent de l'activité. Les observations peuvent être notées en direct et utilisées pour l'entretien qui suit avec l'enseignante ou relevées a posteriori grâce à la vidéo.

Des verbalisations en cours d'activité : il peut s'agir de verbalisations spontanées entre les enseignantes ou entre les enseignantes et leurs élèves, de verbalisations provoquées et/ou interruptives entre l'enseignante et la chercheuse-formatrice. Ces verbalisations renseignent sur ce que pense, vit ou ressent l'acteur dans les différentes situations.

Des verbalisations a posteriori : Chaque moment de formation donne lieu à un entretien d'autoconfrontation (exceptés les moments de planification) et chaque leçon en classe

donne lieu à un entretien post-leçon contenant : un entretien d'autoconfrontation, un moment d'échange sur la leçon en général et un moment de régulation pour la suite de la séquence didactique. Les verbalisations relevant de la ré-évocation (autoconfrontation) sont obtenues via divers supports ou traces (vidéo, carnet de notes et planifications des enseignantes).

Ces trois types de données sont complémentaires et servent la recherche-formation. Pour les recueillir, le support vidéo est un atout majeur.

Tous les moments faisant partie de la recherche-formation sont filmés avec une caméra fixe (exceptés pour certains moments en classe pour lesquels des déplacements sont pertinents). Le support vidéo est utile au chercheur soit pour revenir observer la situation à chaque fois que nécessaire soit comme support pour la formation. Nous évoquons ci-après la pertinence de la vidéo pour des enjeux scientifiques et transformatifs.

Vidéo-formation et enjeux transformatifs

La vidéo-formation est un moyen répandu dans le domaine de l'analyse de l'activité et plus précisément pour la formation dans de multiples domaines professionnels. Depuis les années 1960 et partout dans le monde, on remarque une expansion de l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants (Gaudin et Chaliès, 2012, 2015). Dans l'enseignement, C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (2018) rassemblent dans une revue de littérature les raisons de l'expansion de l'usage de la vidéo dans la formation des enseignants. Nous retenons principalement l'avantage de la conservation d'« une trace permanente des évènements de la salle de classe que l'on peut voir et revoir sans contrainte temporelle » (*ibid.*), ainsi que le caractère « authentique » de la situation (Ria, Serres et Leblanc, 2010). De plus, les progrès technologiques ont aussi permis cet accroissement accompagné des outils de stockage et des logiciels de traitement des données.

Leblanc et Veyrunes (2011) considère la vidéo-formation comme « une offre de moyens inédits d'interpréter des situations concrètes les impliquant et de les transformer par le "redoublement de l'expérience vécue" dans le cadre dialogique de l'autoconfrontation ».

Leblanc et Blanes Maestre (2018) répertorient plusieurs dispositifs de vidéo-formation qui visent le développement de l'activité. Ces dispositifs peuvent être d'ordre disciplinaires ou transversaux, en formation initiale ou continue. Ces chercheurs relèvent les « effets bénéfiques en termes d'utilité, de réflexivité individuelle et collective, d'évolution des préoccupations, de "renormalisation" (c'est-à-dire de transformation des règles à suivre dans l'action) et de reconnaissance professionnelle » (Leblanc et Blanes Maestre, 2018, p. 66).

La participation formalisée à une analyse de son activité est susceptible d'ouvrir sur des prises de conscience qui peuvent être étayées par une offre de formation. En cela, les outils

de l'analyse de l'activité peuvent être des outils de formation. (Lussi Borer, Durand et Yvon, 2015, p. 14)

Il s'agit donc à la fois de rendre compte de l'activité des acteurs mais aussi de viser une transformation ayant vocation à améliorer le travail (qualité, efficacité, pertinence).

Entretiens d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation fait partie des méthodes de remise en situation dynamique (RSD) (Theureau, 2010). Une RSD consiste à « replonger » l'acteur dans *l'ici et maintenant* pour qu'il puisse rendre compte de sa conscience préreflexive, c'est-à-dire de ce qu'il est en train de faire de son point de vue. Il ne s'agit pas d'un « commentaire sur » mais il s'agit de donner à l'acteur l'occasion de verbaliser sur son expérience telle qu'elle a été vécue. L'enjeu est de pouvoir rendre compte de la dynamique du couplage entre l'acteur et son environnement. Pour ce type d'entretien, il est possible de s'appuyer sur différents supports : le support vidéo ou d'autres traces matérielles (carnets, photos, planifications des enseignantes). Les supports peuvent aussi se compléter entre eux.

Lorsqu'il s'agit d'un support vidéo, l'enseignante et la chercheuse-formatrice visionnent le film à partir d'extraits choisis ensemble. Les entretiens d'autoconfrontation ont lieu immédiatement après la leçon ou dans de rares cas, le lendemain. L'enseignante est invitée à verbaliser sur son expérience à chaque instant. Chacune peut stopper la vidéo à tout moment. Les questions-types que peuvent poser la chercheuse sont : « Et là, que fais-tu ? » ; « À cet instant, que regardes-tu ? » ; « Et là, qu'est-ce que tu te dis ? ».

Cette technique permet à la fois d'accéder à l'activité de l'acteur tout en favorisant sa transformation. Elles ne viennent pas alourdir le processus mais participent pleinement au processus de formation. Du point de vue de la recherche, les données issues de la pensée préreflexive constituent un matériau valide « sous certaines conditions de collaboration » citées plus haut (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008).

Nous nous basons sur les acteurs eux-mêmes, leur culture et leurs habitudes dans le but de les comprendre et de les soutenir en concevant un dispositif de formation adapté et évolutif tout en garantissant des apports didactiques pertinents.

DISPOSITIF DE RECHERCHE-FORMATION

L'un des enjeux des recherches s'intéressant à l'*activité* est de concevoir un dispositif adéquat permettant l'accès à l'activité étudiée. Les contextes professionnels sont toujours uniques et chaque terrain d'étude demande une adaptation des chercheurs. Nous faisons part ici du dispositif que nous avons conçu avec les adaptations effectuées au cours du processus.

Contexte

Cette recherche-formation s'inscrit dans le cadre de l'offre de formation continue de la HEP Vaud. Elle s'adresse à des enseignantes et enseignants n'ayant peu ou jamais pratiqué de leçon d'écoute musicale en classe. Le contenu de la formation ne présuppose pas une éducation musicale formelle. Pour autant, elle vise un enseignement de qualité et une écoute active répondant aux prescriptions du Plan d'Étude Romand (CIIP, 2010-2016) qui constitue la prescription scolaire en Suisse romande.

Trois enseignantes s'engagent pour cette formation. En décembre 2017, un entretien de type semi-directif a lieu séparément avec chacune des trois enseignantes pour recueillir des données sur leur rapport entretenu avec la musique et de clarifier ensemble les enjeux et contenus de la recherche-formation. Il s'agit aussi d'un premier contact pour assurer une confiance mutuelle durant tout le processus. Pour ce faire, la chercheuse-formatrice présente les conditions éthiques qu'elle s'engage à respecter.

Le contenu des questions est élaboré à partir des catégories identifiées par Maizières (2009). Outre les données sociodémographiques et celles liées aux caractéristiques professionnelles des enseignantes, nous abordons leurs pratiques musicales en classe et leurs pratiques privées. Les enseignantes sont questionnées sur leurs habitudes de pratique du chant, du rythme, et d'écoute avec leurs élèves. Ces données apportent un premier aperçu sur le profil de ces enseignantes et sur leur expérience d'enseignement en musique et enfin, sur leurs attentes vis-à-vis de la formation.

Les enseignantes enseignent dans le Canton de Vaud (Suisse) dans trois collèges différents⁴. Deux enseignantes se trouvent en zone rurale (dans le même établissement mais dans des collèges différents) et la troisième en zone urbaine. Les élèves sont âgés de 7 ans environ et sont une vingtaine par classe. La formation s'étend sur l'année civile 2018 mais les élèves sont les mêmes (les enseignantes gardent leurs élèves deux années durant comme c'est l'usage en Suisse romande à l'école primaire). Dans chacune des classes, entre un et quatre nouveaux élèves ont intégré la classe pour la seconde année scolaire (2018-2019).

⁴ Les écoles primaires vaudoises sont regroupées par établissements administrés par une direction. Un établissement regroupe plusieurs bâtiments (ou collèges) sur un secteur déterminé géographiquement.

Point sur les contenus de la formation

Nous avons sélectionné trois œuvres musicales⁵ à découvrir avec les enseignantes puis avec les élèves en classe. Elles ont été choisies principalement pour leurs contrastes forts en termes d'intensité, de tempo et de timbre. La longueur de ces œuvres est aussi appropriée pour de jeunes élèves. Enfin, l'origine de création de ces trois œuvres se rejoignent. Elles sont nées à partir d'airs traditionnels et ont été réécrites par des compositeurs aux aspirations plus classiques. Nous avons recherché une certaine cohérence esthétique durant l'année tout en recherchant une diversité d'objets à étudier au travers des œuvres.

À l'instar de Pramling et Wallerstedt (2009), une approche multimodale composée de diverses tâches d'écoute a été proposée. En cohérence avec le paradigme de l'enaction, nous souhaitons que les enseignantes construisent elles-mêmes leur analyse auditive au travers d'expériences musicales variées. Par le mouvement de la main, des bras, puis de tout le corps, elles ont appréhendé les paramètres du son et tenté de les dégager à partir d'extraits ou de l'œuvre complète. Certains mouvements spontanés observés ont pu être reproduits par toutes pour marquer certains passages par exemple. La pratique du chant a été également proposée afin de favoriser la reconnaissance et la répétition de thèmes et mélodies. Des moments ponctuels ont été consacrés à la représentation graphique de l'œuvre ou d'extraits sous forme de tableaux par exemple. Enfin, les instruments principaux ont été travaillés par la reconnaissance auditive et visuelle, et par la manipulation.

Le rôle de la chercheuse-formatrice a été d'accompagner au mieux les enseignantes dans leur découverte sans imposer une analyse a priori. Par les tâches proposées et l'apport d'un vocabulaire musical spécifique, les enseignantes ont collectivement développé leur écoute et leurs connaissances musicales.

Après cette première étape, la formation se poursuit par un travail de planification (étape 2) puis de mise en œuvre d'une séquence d'écoute musicale en classe (étape 3). Les enseignantes ont repris certaines tâches vécues lors de la première étape et en ont développées de nouvelles avec leurs élèves. Ces trois étapes constituent un cycle de formation.

5 1. *Danse norvégienne* n° 2, Edvard Grieg. Version symphonique. 2. *Humoresque* n° 7, Antonin Dvořák. Version symphonique. 3. *Danses de Galánta*, Zoltán Kodály. Pour orchestre.

Agencement en cycles

Notre dispositif se développe en trois cycles (ou boucles) successifs de formation avec les enseignantes. En cohérence avec l'approche théorique, les cycles sont entrecoupés de période permettant de réguler la formation en fonction de l'activité vécue précédemment et des besoins énoncés par les apprenantes. Chaque cycle procède en trois temps forts illustrés dans le schéma 1 ci-dessous. Chaque participante enseigne dans sa propre classe en présence (la plus discrète possible) de la chercheuse-formatrice.



Schéma 1⁶. Illustration d'un cycle de formation

Description et itération du dispositif de recherche-formation

La nature itérative de notre recherche-formation concerne à la fois le dispositif de formation et les moyens d'accès à l'activité. L'enjeu est d'accéder au plus proche du vécu tout en maintenant un procédé pertinent et viable pour toutes (enseignantes et chercheuse-formatrice).

⁶ La diffusion de ces images est autorisée par les personnes concernées (les enseignantes et les parents d'élèves). Nous les remercions de leur collaboration.

Tableau 1. Synthèse du dispositif annuel

Temps forts	Contenus de formation	Accès à l'activité
CYCLE 1 (janvier-mars 2018)		
1 Découvrir l'œuvre	2x1h30 pour découvrir l'œuvre	Film (caméra fixe) + entretien d'autoconfrontation
2 Planifier	2h environ. Co-planification (formatrice / enseignante en individuel)	Film (caméra fixe)
3 Enseigner	Mise en œuvre en classe, 4 à 6 leçons en classe	Entretiens post-leçons et autoconfrontations
CYCLE 2 (avril-juin 2018)		
1 Découvrir l'œuvre	2x1h30 pour découvrir l'œuvre	Film (caméra fixe) + entretien d'autoconfrontation
2 Planifier	2h environ. Planification collective	Film (caméra fixe)
3 Enseigner	Mise en œuvre en classe, 4 à 6 leçons en classe	Entretiens post-leçons et autoconfrontations
CYCLE 3 (septembre-décembre 2018)		
1 Découvrir l'œuvre	1x2h pour découvrir l'œuvre	Film (caméra fixe) + entretien d'autoconfrontation
2 Planifier	Planification autonome	Traces conservées (notes et planifications)
2 (bis)	1x2h pour une mise en commun des planifications et mise en pratique pour tester leurs idées	Film (caméra fixe) + entretien d'autoconfrontation
3 Enseigner	Mise en œuvre en classe, 4 à 6 leçons en classe	Entretiens post-leçon et autoconfrontations

Du cycle 1 au cycle 2 : tandis que les deux rencontres pour découvrir la nouvelle œuvre sont conservées, le second temps dédié à la planification s'effectue d'abord en individuel (cycle 1) puis en collectif, les trois enseignantes avec la chercheuse-formatrice (cycle 2). Le premier temps de planification en individuel permet à la chercheuse-formatrice de découvrir les habitudes d'enseignement de l'enseignante pour mieux l'accompagner. L'enseignante est donc libre de concevoir ses leçons en fonction de son organisation habituelle tout en bénéficiant d'un accompagnement de la chercheuse-formatrice. Pour le second cycle, les enseignantes ont souhaité travailler ensemble pour échanger leurs idées concernant la planification et les tâches d'écoute qui la composent. Ce moment permet de passer en revue les prescriptions scolaires officielles et de faire le lien avec les objectifs qu'elles souhaitent formuler ensemble à propos de l'œuvre étudiée. Quelques tâches d'écoute sont traitées de façon générale. Ce moment d'interactions verbales entre les

enseignantes et avec la chercheuse-formatrice offre une visibilité sur l'avancement du processus de planification. Le détail des contenus et la modélisation de la séquence se construisent par la suite de façon individuelle après cette rencontre. Le temps de la mise en œuvre est inchangé dans son organisation.

Du cycle 2 au cycle 3 : les enseignantes ont désormais une expérience de l'écoute musicale. Après un premier temps consacré à la découverte de l'œuvre, elles reçoivent des consignes écrites précises pour pouvoir débiter le processus de planifications de façon totalement autonome. Elles disposent d'un mois jusqu'à la prochaine rencontre pour poursuivre leur découverte de l'œuvre seule et débiter leur planification. Il s'agit d'élaborer des tâches d'écoute en vue d'objectifs didactiques précis à formuler. La modélisation précise de la séquence n'est pas demandée. Une seconde rencontre est organisée afin de mettre en commun leurs idées et de les mettre en pratique ensemble pour ensuite les discuter et les améliorer entre les enseignantes et la chercheuse-formatrice.

Accéder au plus proche de l'activité : deux exemples d'ajustements technologiques

Le premier exemple concerne les entretiens d'autoconfrontation suite au temps de découverte de l'œuvre par les enseignantes au cycle 2. Ces entretiens se basent sur un extrait choisi du temps de formation, mais ce temps est souvent très court (cinq minutes de vidéo peuvent donner lieu à une heure voire plus d'entretien). La chercheuse-formatrice ne peut donc pas avoir accès à tout ce qui a été significatif pour elles. Afin d'avoir accès à ce qui est significatif pour ces enseignantes durant la totalité de ce moment de découverte, elles ont à disposition un carnet de notes utilisable pendant ce même temps. Pendant le moment de découverte de l'œuvre, des pauses pour une prise de notes sont prévues (2 à 3 fois). Les enseignantes peuvent alors mettre en mot ce qui les a marquées et ce qu'elles souhaiteraient réinvestir en classe et si possible, comment elles le feraient. Ces notes servent de traces matérielles pour l'entretien d'autoconfrontation (voir schéma 2). Le second exemple concerne le déroulement des entretiens post-leçons. Ces entretiens ont pour objectif de passer en revue toute la leçon dans un échange dialogué, de mener un entretien de type autoconfrontation à partir d'un extrait vidéo de la leçon et de réguler la séquence pour la leçon à venir (durée totale : entre 1h et 1h30). Au cycle 1, l'entretien débute par l'extrait vidéo tiré de la leçon. La suite concerne l'échange dialogué à propos de toute la leçon. Mais d'un point de vue chronologique, les enseignantes perdent parfois le fil de la leçon et les échanges sont parfois confus. Au cycle 2, la chercheuse-formatrice propose de travailler à partir de leur planification écrite comme garant de la chronologie et comme support pour les verbalisations de l'enseignante (voir schéma 2). L'enseignante verbalise à partir de ce déroulé. Puis lorsque arrive le moment de l'extrait vidéo sélectionné, l'entretien d'autoconfrontation débute à partir du support vidéo. La chronologie n'est jamais bouleversée. Ce procédé rend plus fluide l'entretien et facilite les verbalisations de l'enseignante sur son activité.



Entretien d'autoconfrontation avec support vidéo



Entretien d'autoconfrontation à partir de traces matérielles (un carnet de notes)



Entretien d'autoconfrontation avec support vidéo et planification de l'enseignante

Schéma 2. Illustrations d'entretiens d'autoconfrontation

Cette manière de procéder pour accéder à l'activité des enseignantes est inédite en didactique de la musique. Notre progression en trois cycles permet d'interroger les procédés et de les modifier si nécessaire. L'enjeu pour le chercheur est de s'inscrire dans une démarche adaptative, modulable et ouverte en fonction de leur activité.

CONCLUSION

Cette recherche-formation prend sa source depuis le terrain à travers diverses expériences professionnelles à l'école primaire et depuis les connaissances issues de la recherche. À partir des connaissances actuelles, nous cherchons à contribuer à la réflexion sur l'éducation musicale à l'école et sur les liens entre recherche et formation.

Allier recherche et formation peut apporter une meilleure connaissance et une meilleure articulation de travail entre les chercheurs-formateurs et les pratiques de terrain. Nous proposons un programme de recherche dans lequel les enseignantes participent activement, pas seulement en tant qu'apprenantes à observer, mais aussi en tant qu'usagères d'un processus de formation. Leur place d'usagères fait d'elles des expertes sur lesquelles la chercheuse-formatrice s'appuie. Leur expérience et les regards qu'elles portent sur la formation est indispensable à la chercheuse-formatrice pour sa compréhension des situations et *in fine*, pour proposer de nouveaux dispositifs de formation.

À l'instar de Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand (2008), nous nous positionnons dans une épistémologie de l'activité, non pas sur une épistémologie des savoirs. Notre dispositif de formation se conçoit alors sur la base du couplage acteur-environnement et

non sur la base des savoirs disciplinaires en musique bien que ceux-ci soient présents dans la formation. Nous cherchons à accompagner le plus favorablement possible des enseignantes n'ayant encore jamais proposé de tâches visant l'écoute active de la musique. Notre objectif n'est pas d'imposer un idéal didactique mais d'accompagner les enseignantes vers une écoute active de leur part et vers la construction de tâches d'écoute pertinentes pour les élèves.

Conscients que nous n'avons pas encore tout exploré des potentiels de ce double programme technologique et empirique, nous avons tenté d'en faire découvrir les principaux ressorts. Le « cours d'action » nous apparaît comme porteur d'avancées pour la formation en didactique de la musique car sa démarche est compréhensive et surtout, non normative. Nous partons de l'enseignant lui-même, de ce qu'il sait faire et aussi, de ce qui peut lui faire peur et le freiner dans son enseignement de la musique.

S'appuyer sur l'analyse de l'activité des enseignants entrant dans le métier⁷ et de leur déploiement professionnel plutôt que sur un modèle de l'expertise permet de construire des situations de formation ou des artefacts potentiellement signifiants pour les formés. (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008, p. 64)

Cet article se limite au pan théorique et méthodologique de la recherche. Pour faciliter la compréhension du lecteur, nous avons évoqué succinctement les contenus de formation. Ceux-ci pourront être exposés dans d'autres contributions et seront détaillés précisément dans la thèse. Au stade de notre travail, nous traitons actuellement les données pour faire émerger les objets d'étude pertinents d'après l'activité des enseignantes. Il est encore prématuré d'énoncer des conclusions.

7 Même si les enseignantes concernées par notre formation n'entrent pas dans le métier, on peut les considérer comme novice en matière de didactique de l'écoute musicale car elles sont sans expérience dans ce domaine.

Références bibliographiques

- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école : de Jules Ferry à nos jours*. Issy-Les-Moulineaux : Éditions E.A.P.
- Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *Activités*, 12 (2). doi:10.4000/activites.1088
- Coen, P. F., Murith, M., Roubaty, P. G. et Stern, H. (2009). *Éducation musicale dans les classes de 4P du Canton de Fribourg*. Suisse : Haute École Pédagogique de Fribourg.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) de la Suisse romande et du Tessin, (2010-2016). Le plan d'études romand (PER). Neuchâtel : CIIP.
- Durand M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2 (3), 197-121. doi:10.4000/educationdidactique.373
- Durand, M. (2009). La conception d'environnements de formation sous le postulat de l'enaction. Dans Marc Durand *et al.*, Travail et formation des adultes (p. 191-215). France : Presses Universitaires de France « Formation et pratiques professionnelles ». doi:10.3917/puf.duran.2009.01.0191
- Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activités*, 13 (13-1). Repéré à <http://activites.revues.org/2769>
- Espinassy, L. et Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS*, Numéro spécial 1, 23-42.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130. doi:10.4000/rfp.3590
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (2018). *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1 (3), 47-69.

- Giglio, M., Joliat, F. et Schertenleib, G.-A. (2009). Vers un développement de nouvelles activités musicales à l'école : application de la recherche. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche, vol. 7, p. 227-235). Porrentruy, Suisse : HEP-BEJUNE.
- Jaccard, S. (2009). *Les enseignants généralistes de l'école primaire : des représentations de compétences aux compétences réelles pour enseigner la musique*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Jahier, S., (2006). *L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Paris 10 Nanterre, France.
- Jahier, S., (2011). Les enseignants du primaire et l'éducation musicale. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien, *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 115-124). Paris : L'Harmattan.
- Joliat F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? Dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141-151). Paris : L'Harmattan.
- Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (Actes de la recherche, vol. 7, p. 195-217). Porrentruy, Suisse : Éditions HEP-BEJUNE.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences : programme de recherche et reconstruction rationnelle*. Paris : PUF.
- Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Montpellier : Université de Montpellier 3.
- Leblanc, S. (2017). Coopération chercheurs-praticiens pour analyser l'activité et concevoir des ressources de formation. *Éducation et socialisation*, 45, 1-20.
doi:10.4000/edso.2484
- Leblanc, S. et Blanes Maestre, C. (2018). Immersion, réflexion, imagination et transformation via le visionnement de vidéos d'enseignants. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 65-94). Paris : L'Harmattan.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5 (5-1).
- Leblanc, S. et Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. Dans Gilles Baillat *et al.*, *La formation des enseignants en Europe* (p. 205-213). Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement ». doi:10.3917/dbu.baill.2010.01.0205
- Leblanc, S. et Veyrunes, P. (2011). Vidéoscopie et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, 68 (3), 139-152.
- Lussi Borer V., Durand M. et Yvon F. (2015). Introduction. Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation. Dans *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 7-29). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2, France.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Éducation et didactique*, 5 (2), 53-64. doi:10.4000/educationdidactique.1203
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école : quels savoirs enseignés ? *Éduquer/Forme*, 43, 13-34.
- Maizières, F. (2014). L'écoute musicale à l'école primaire en France : les œuvres que les enseignants déclarent enseigner. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (3), 537-556. doi:10.7202/1029073ar
- Maizières, F. (2016). L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et didactique*, 10 (1), 77-96. doi:10.4000/educationdidactique.2473
- Maturana, H. et Varela, F. (1972). *Autopoietic Systems*. Université de Santiago.
- Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale, entre orchestre et école. Une approche didactique des pratiques d'écoute musicale*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Arrêté du 9-11-2015, JO du 24-11-2015. Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

- Perrin, N., Lussi Borer, V. et Flandin, S. (soumis). Conception de dispositifs de formation : un nécessaire recours à des postulats, principes, objets, et critères. Dans G. Poizat et M. Durand (dir.), *Programme de recherche technologique et formation*.
- Resweber, J.-P. (1995). *La recherche action*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 32 (1), 105-120.
- Saury J., Ade D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C. et Trohel J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur le cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Paris, France : Éditions Revue EP&S.
- Schumacher, J. (2005). La représentation des enseignantes et enseignants suite à l'introduction d'« A vous la musique ». *Revue musicale suisse*, 4, 19-20.
- Suchaut, B. (2002), La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 1 (2), 3-22.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire* (2^e éd.). Toulouse, France : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse, France : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse, France : Octarès.
- Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'Anthropologie des connaissances*, 4 (2), 287-322.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action. L'enaction et l'expérience*. Toulouse, France : Octarès.
- Tripier-Mondancin, O. et Maizières, F. (2015). Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des œuvres musicales écoutées de la maternelle au collège (France). *Recherche en éducation musicale*, 32, 71-92. Canada : Université Laval.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris, France : Seuil.

Veyrunes, P., Bertone, S. et Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2 (2), 51-70.

Zulauf, M. (2007). Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : Un cheminement vers l'interdisciplinarité. *Recherche en éducation musicale*, 26, 301-313.