

VINGT ANS D'ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE EN SUISSE : UN CHEMINEMENT VERS L'INTERDISCIPLINARITÉ

Madeleine Zulauf

Anciennement chef de projets au Centre vaudois de recherches pédagogiques (Lausanne), Madeleine Zulauf est actuellement directrice du bureau Formation Musique Recherche Zulauf. Elle est également professeure à la Haute école des arts de Berne et au Centre de formation des enseignants de la musique — Île-de-France. Ses recherches portent sur les aspects interdisciplinaires de l'éducation musicale, sur le développement musical de l'enfant ainsi que sur les systèmes nationaux de formation.

Résumé

L'expérience d'« enseignement élargi de la musique » (EEM), qui s'est déroulée en Suisse de 1988 à 1991, était basée sur l'hypothèse peu différenciée, selon laquelle une éducation musicale intensive peut globalement améliorer les performances des élèves, notamment dans les autres disciplines scolaires. Dès 1991, l'EEM s'est poursuivi dans certaines classes helvétiques. De la mesure des effets de l'éducation musicale, l'intérêt s'est alors déplacé vers la mise au point de pratiques diversifiées et efficaces d'enseignement. Actuellement, l'EEM s'oriente vers l'interdisciplinarité, cependant que la recherche investigate les représentations des enseignants concernés et tend à développer la collaboration chercheurs-enseignants.

INTRODUCTION

L'« éducation musicale » reçoit généralement la part congrue dans les programmes scolaires et nombreux sont les enseignants et les musiciens à déplorer que son potentiel éducatif soit ainsi sous-utilisé. Mais il arrive parfois que cette « discipline Cendrillon » sorte de l'ombre dans laquelle la confinent ses sœurs, les disciplines dites « principales ». Tel a été le cas, en Suisse, à la fin des années 1980, grâce à l'expérience intitulée « Enseignement élargi de la musique » (EEM), qui s'est préoccupée de « mesurer » les effets de l'enseignement musical sur différentes capacités et performances des enfants, surtout dans les autres disciplines scolaires. Depuis lors, l'EEM s'est perpétué dans plusieurs cantons suisses et, sous une forme renouvelée, il connaît actuellement un regain d'intérêt dans la région Nord-Ouest du pays. Bien évidemment, cette démarche a donné et donne encore lieu à toute une série de recherches et de publications scientifiques.

Notre objectif est, ici, d'analyser l'évolution qui a eu lieu, durant ces 20 dernières années, dans la manière de concevoir cette démarche. Cela revient à dire que nous allons nous

focaliser sur le développement des « représentations », chez les différents acteurs impliqués, concernant la dimension interdisciplinaire de la musique. Il ne va donc pas s'agir d'un résumé factuel, mais bien d'une analyse plus subjective de l'histoire de l'EEM en Suisse.

UN MODÈLE DE CONSTRUCTION DU SAVOIR

L'importance et la valeur heuristique du concept de « représentations » en psychologie et en pédagogie ne sont certainement plus à démontrer¹. Il nous semble par contre indispensable de préciser que, ce qui nous intéresse ici, ce ne sont pas les représentations en tant que telles, mais le lien intime qu'elles entretiennent avec l'action. Ce lien a souvent été mis en évidence, par exemple par Charlier qui considère que les représentations sont « des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites » (Charlier, 1989 : 46). Quelques années plus tard, le même auteur émet l'idée que voici : « Un changement de pratique pourrait être considéré comme un apprentissage expérientiel ; il intégrerait non seulement un changement comportemental mais aussi un changement de valeur, de sentiment, de connaissance. » (Charlier, 1998 : 84)

Ainsi, changement de pratique et changement dans les représentations — que celles-ci soient de l'ordre des valeurs, des sentiments ou des connaissances — iraient de concert et seraient fonction des expériences du sujet. Dans cette perspective, les connaissances ne sauraient être considérées comme absolues, mais seraient bel et bien liées à un contexte et susceptibles d'évoluer en fonction des résultats des actions du sujet.

Nous postulons donc que la construction du savoir résulte d'un mouvement de va-et-vient entre trois niveaux : les « représentations », qui déterminent les « actions », lesquelles provoquent des « effets » qui viennent, en retour, modifier les actions et influencer les représentations (voir figure 1).

¹ Les Journées francophones de recherche en éducation musicale, qui se sont déroulées à Paris en 2001 et 2002, ont d'ailleurs exploré la thématique des représentations, celles des élèves et celles des enseignants (Regnard et Cramer, 2003).

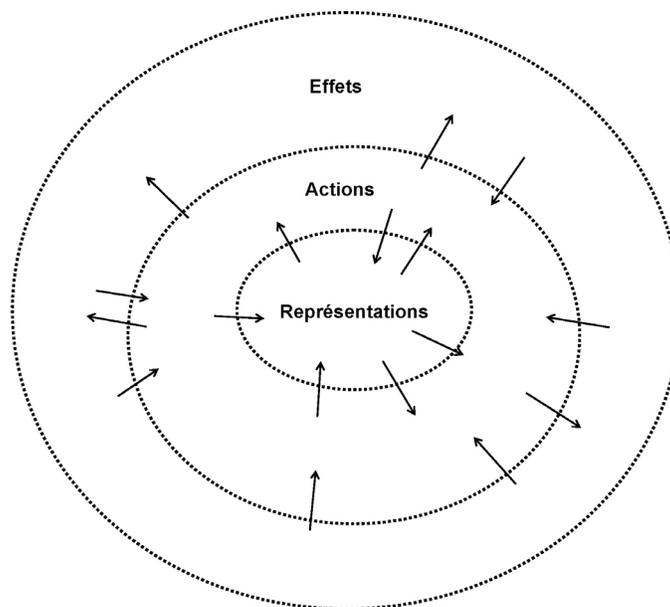


FIGURE 1. La construction du savoir : un processus de va-et-vient

Nous considérons que ce modèle peut s'appliquer aussi bien à la démarche scientifique qu'à la démarche enseignante ou aux activités de M. et Mme tout le monde. Sans forcément en adopter le vocabulaire et sans en reprendre l'idée d'un isomorphisme complet entre construction du savoir savant et construction du savoir commun, nous nous inscrivons donc bien dans le mouvement de la « science-action ». Voici, par exemple, la manière dont Serre décrit le processus de compréhension du réel : « La personne recherche parmi ses expériences passées un modèle d'action... qui l'amène à faire une lecture des éléments de la situation (problématique)... et à agir d'une certaine façon (hypothèses)... qui s'avère efficace ou non (vérification). » (Serre, 1992, cité dans Wittorski, 2001 : 113-114)

Ce modèle va maintenant nous servir à analyser la manière dont les représentations concernant la dimension interdisciplinaire de la musique ont évolué dans la démarche EEM. Et nous tenterons de dégager les rôles qu'ont joués différents acteurs — notamment les enseignants et les chercheurs — dans ce développement.

Bien évidemment, cette évolution des représentations ne s'est réalisée que progressivement et certainement pas pour toutes les personnes concernées au même moment. Mais nous pouvons quand même distinguer trois étapes : tout d'abord l'étape initiale, dominée par une représentation encore peu différenciée, voire syncrétique, puis l'étape dans laquelle les

représentations se sont multipliées et affinées, et enfin l'étape actuelle, qui nous semble marquée par une volonté d'articulation des différentes représentations entre elles².

LE POINT DE DÉPART : UNE REPRÉSENTATION ENCORE PEU DIFFÉRENCIÉE

L'enseignement élargi de la musique (EEM) a été introduit en Suisse dès 1988, au travers d'une expérience largement inspirée des fameuses classes de musique Kodaly hongroises, mais aussi d'expériences similaires qui venaient de se dérouler dans les pays germanophones limitrophes, l'Allemagne et l'Autriche. L'expérience EEM a été initiée par le Groupe de travail intercantonal pour un enseignement élargi de la musique à l'école (GTIEME), constitué essentiellement de formateurs d'enseignants de musique. Leur représentation de départ peut être formulée comme suit : la musique recèle de très grands pouvoirs formateurs pour les êtres humains qui la pratiquent, mais ces pouvoirs sont négligés par l'école. Forts de cette représentation, que l'on peut d'ailleurs considérer plutôt comme une représentation sociale³ que comme une représentation cognitive individuelle, ils ont réussi à convaincre les autorités scolaires suisses⁴ et celles de neuf cantons de réaliser une vaste expérience destinée à mettre en évidence les bienfaits de l'éducation musicale. C'est ainsi qu'a pu être mis sur pied, de 1988 à 1991, le dispositif que voici :

- 46 classes expérimentales de la scolarité obligatoire, appariées à autant de classes contrôle ;
- chaque classe expérimentale offre aux élèves 4-5 leçons hebdomadaires de musique, alors que les classes contrôle en restent à la dotation normale, à savoir 1-2 leçons hebdomadaires ;
- les leçons de musique supplémentaires ne sont pas rajoutées à l'horaire des écoliers, mais le temps est pris sur la dotation horaire d'autres disciplines, appelées « branches donatrices » (par exemple : une période de cours est prise au français, une période aux mathématiques et une période aux sciences naturelles) ;
- les enseignants de musique s'engagent sur une base de volontariat ;

2 Il va également sans dire que, dans ce survol, nous allons malheureusement devoir laisser dans l'ombre bon nombre d'informations et d'événements.

3 La « Collection d'arguments » présentée par le GTIEME (document non daté) est éloquent de ce point de vue là : il y est fait appel tant aux philosophes de l'Antiquité qu'à l'idée de la complémentarité des deux hémisphères cérébraux, aux déclarations de musiciens tout comme aux propos d'illustres pédagogues...

4 Plus précisément, les initiateurs ont obtenu le soutien de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), une instance qui regroupe tous les « ministres » cantonaux de l'éducation.

- les enfants des classes d'expérience ne sont pas sélectionnés (ni d'après leurs intérêts ni d'après leurs capacités), mais les parents doivent donner leur accord.

L'hypothèse de départ formulée par les initiateurs du projet⁵ était que, après trois ans d'enseignement élargi de la musique, les élèves des classes d'expérience se seraient développés plus avantageusement que leurs camarades des classes contrôle dans nombre de domaines, allant de l'intelligence à la créativité, et qu'ils se montreraient plus performants qu'eux sur le plan scolaire, jusques et y compris dans les branches donatrices.

Malheureusement, ces initiateurs n'avaient énoncé aucune recommandation quant à la manière d'enseigner l'éducation musicale dans les classes d'expérience afin que les effets espérés se produisent. Le « plus » d'éducation musicale n'était pratiquement défini qu'en termes quantitatifs (nombre de périodes hebdomadaires, durée de l'expérience, nombre de classes participantes).

Quant à la vérification de l'hypothèse, elle avait été confiée à deux équipes de chercheurs en éducation⁶, chargés de réaliser les tests et les recueils de données nécessaires. Il leur était demandé de comparer les enfants des classes expérimentales à ceux des classes contrôle avant le début de l'expérience (pré-test) et à la fin de celle-ci (post-test).

Les chercheurs n'ont toutefois pas tardé à manifester leur perplexité et leur malaise face à une hypothèse formulée de manière aussi générale et devant la faiblesse du design expérimental proposé. C'est ainsi que nous avons personnellement déploré l'idée selon laquelle : « [...] l'enseignement de la musique, quel qu'il soit (et quel que soit l'âge des enfants) devrait avoir une influence sur (presque) toutes les capacités des enfants, sans énonciation préalable d'une hypothèse précise sur le mécanisme de cette action » (Zulauf, 1990 : 7).

À l'époque, les chercheurs voyaient dans le manque de différenciation du projet non seulement l'empressement des initiateurs à prouver les bienfaits de l'éducation musicale mais aussi le fait qu'ils étaient peu au courant des procédures scientifiques. Comme si le problème résidait dans des représentations divergentes concernant la méthodologie d'évaluation. En effet, ainsi que nous l'avons mentionné, les initiateurs voulaient se focaliser uniquement sur la mesure des effets de l'EEM (donc sur le 3^e niveau de la figure 1), alors que les chercheurs voulaient considérer ces effets en tant que variables

5 Cette hypothèse figure notamment dans le *Projet-cadre pour une évaluation de l'expérience d'enseignement élargi de la musique à l'école*, que le GTIEME a adopté en septembre 1987.

6 Une équipe a travaillé à l'Université de Fribourg, sous la direction de J. L. Patry. Elle était au bénéfice d'un financement de la part du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) et a procédé à l'évaluation dans la partie germanophone du pays. L'autre équipe, rattachée au Centre vaudois de recherches pédagogiques et dont nous faisons partie, s'est occupée des classes francophones dans le canton de Vaud.

dépendantes que l'on ne pouvait décemment interpréter sans information sur le traitement (donc sur ce qui se passait au niveau des « actions »). Les chercheurs ont donc essayé de pallier au déficit initial du projet d'évaluation en recueillant des données sur ce « traitement », par exemple sur les activités musicales effectuées dans les classes. Ils ont aussi multiplié les sources d'information en recueillant les opinions des enseignants mais aussi celles des enfants et de leurs parents, dans l'espoir que les résultats de l'expérience en seraient d'autant plus riches et que leur interprétation en serait d'autant plus nuancée et fiable.

Les résultats de l'expérience n'ont pas confirmé l'hypothèse de ses initiateurs : les enfants des classes expérimentales ne se sont, dans l'ensemble, pas montrés plus performants que leurs camarades des classes contrôle dans la plupart des mesures effectuées au post-test (Bonnet et Zulauf, 1992 ; Patry *et al.*, 1993 ; Weber, 1993 ; Zulauf, 1994). En soi, ces résultats auraient donc pu provoquer le rejet pur et simple de l'idée que la musique peut avoir des effets sur les capacités des enfants et sur leurs performances dans d'autres disciplines scolaires, et par conséquent l'abandon de toute démarche EEM en Suisse. Mais les choses se sont passées différemment...

Il faut tout d'abord relever que, chez certains des initiateurs de l'expérience, mais surtout dans les médias, l'on a assisté à une dénégation des véritables résultats de l'expérience et, donc, à une non-remise en cause de la représentation de départ. Cette résistance est d'ailleurs typique des représentations sociales qui, selon Moscovici, constituent « [...] des « systèmes » de préconceptions, d'images et de valeurs, qui ont leur propre signification culturelle et [qui] subsistent indépendamment des expériences individuelles ; elles incluent automatiquement la prévision de déviations possibles » (Moscovici, 1986 : 43). Fischer précise par ailleurs que « La transformation opérée par les représentations se traduit comme un travail de naturalisation de la réalité sociale, car elle interprète les éléments sociaux en les biaisant. » (Fischer, 1987 : 118)

Nous comprenons ainsi mieux comment ont été possibles les nombreuses distorsions apportées lors de la diffusion des résultats de l'expérience, et dont voici un petit florilège :

- la généralisation à l'ensemble de la population d'expérience de quelques résultats positifs observés dans certaines classes ;
- la dévalorisation des résultats trouvés et la formulation, a posteriori, d'hypothèses nouvelles, par exemple celle consistant à dire que les effets de l'éducation musicale intensive ne se manifesteraient chez les élèves que plusieurs années après la fin de l'EEM ;
- l'énoncé d'une réserve à propos de la bonne volonté de certains chercheurs, que l'on a soupçonnés de ne pas assez connaître et aimer... la musique !

- l'interprétation abusive de résultats annexes, par exemple le fait de considérer que les enfants des classes d'expérience avaient effectivement obtenu de meilleurs résultats que ceux des classes contrôle, en se basant uniquement sur l'avis de quelques enseignants ;
- la scotomisation de résultats intéressants, par exemple les effets différenciés selon le sexe des élèves ou encore les bénéfices observés, chez les enfants des classes d'expérience, dans un domaine particulier, soit celui de l'organisation des formes visuelles ;
- l'invention de résultats inédits : nous avons pu lire, par exemple, que les enfants des classes d'expérience étaient devenus plus performants en lecture que ceux des classes contrôle, alors même que la capacité de lecture n'avait pas été testée !

Nous n'osons pas nous hasarder ici dans une explication concernant l'origine de cette représentation sociale sur les effets de la musique. Nous ne pouvons que constater qu'elle est fort tenace et que, chez certaines personnes, elle a donc perduré, sans se différencier, au-delà de l'expérience EEM⁷.

Nous en tirons la conclusion qu'une représentation, surtout une représentation sociale, ne peut guère évoluer par la simple exposition de faits, fussent-ils scientifiques. Communiquer les observations réalisées au niveau le plus superficiel, celui des effets, semble donc ne pas être suffisant pour modifier les représentations qui se trouvent, elles, au niveau le plus profond et le plus basique.

Pourtant cette représentation sociale a, dans l'ensemble, été suffisamment ébranlée, notamment auprès des autorités scolaires, pour que l'on n'assiste pas à une reconduction, à l'identique, du modèle EEM. Il n'y a donc pas eu de généralisation de cette démarche au niveau suisse. Par contre, comme nous allons le voir, la démarche s'est poursuivie.

UNE ÉTAPE DE TRANSITION : LA DIFFÉRENCIATION DES REPRÉSENTATIONS

L'expérience EEM avait été lancée dans le but de promouvoir l'éducation musicale, en cherchant à faire la preuve de ses retombées positives sur les autres branches. On était alors bien loin d'une conception interdisciplinaire. Pour s'en convaincre, il suffit de localiser les termes de cet énoncé sur la figure 1 : si l'éducation musicale s'y retrouve uniquement au niveau des « actions », les autres disciplines se voient, de fait, colloquées uniquement au niveau des « effets ». Cela signifiait une disqualification à la fois des autres disciplines par rapport à la musique — dans la mesure où elles ne pouvaient que bénéficier

7 Le « mythe » des effets magiques de la musique est d'ailleurs toujours bien vivace, en Suisse comme ailleurs, ainsi qu'en témoigne la facilité de pénétration, dans les esprits, du prétendu « Effet Mozart ».

« passivement » des apports de l'éducation musicale — et de l'éducation musicale elle-même. Ainsi les performances proprement musicales des élèves semblaient ne pas intéresser les initiateurs de cette expérience et elles n'ont d'ailleurs pas été mesurées.

Mais cette façon « utilitariste » de concevoir l'éducation musicale n'était bien sûr pas la seule à sous-tendre les pratiques des enseignants qui conduisaient une démarche EEM avec leur classe. Nombreux étaient ceux qui s'étaient coulés dans le moule de l'expérience avant tout parce qu'elle leur donnait l'occasion d'enseigner la musique de manière plus soutenue que d'habitude (Zulauf, 1990). Et, même s'ils ont été confrontés à certaines dures réalités de l'expérience — notamment les collaborations parfois difficiles avec les enseignants qui devaient « sacrifier » une période d'enseignement au profit de la musique — ils en ont en général tiré un bilan positif sur le plan personnel. Et ils ont été de plus en plus nombreux à revendiquer que les bénéfices retirés par les élèves sur le plan musical — que ce soit sur le plan des compétences ou du vécu artistique — constituaient un objectif au moins aussi valable que les bénéfices extramusicaux⁸.

En cela, ils ont été rejoints par les élèves et leurs parents qui ont massivement fait part de leur satisfaction face à la nouvelle répartition des branches scolaires mise en place durant l'expérience. Il a par ailleurs été démontré que ce dispositif était viable puisque, à défaut de faire prendre de l'avance aux élèves dans les disciplines autres que la musique, il ne leur faisait pas non plus, dans l'ensemble, prendre du retard (Bonnet et Zulauf, 1992 ; Patry et *al.*, 1993).

Tous ces éléments se sont conjugués pour que, à partir de 1991, les autorités scolaires de plusieurs cantons donnent aux établissements et aux enseignants qui le souhaitent, la possibilité d'ouvrir des classes EEM. Commence alors, en Suisse, une période de transition d'une dizaine d'années environ, durant laquelle des enseignants vont développer leurs projets sur un mode plus confidentiel, sans qu'il y ait de modèle imposé, de coordination des procédures ou de publications de synthèse au niveau national.

Dès lors, une vue d'ensemble de ce qui s'est passé est difficile à établir. Il nous est par exemple impossible de savoir combien de classes ont, alors, pratiqué un EEM. Nous pouvons toutefois affirmer que, d'une manière générale, l'intérêt n'était plus dirigé vers les effets de l'éducation musicale mais plutôt vers les pratiques pédagogiques. Comment organiser et réaliser un EEM dans un établissement scolaire ? Quelles activités sont les plus efficaces avec les élèves ? Comment diversifier l'enseignement de la musique ? Et surtout, comment combiner l'éducation musicale avec les autres branches scolaires ? Telles étaient en effet les préoccupations des responsables de formation et des enseignants (voir notamment Cslovjecssek, 1999).

⁸ On retrouve là la discussion portant sur les conceptions « utilitaire » et « esthétique » de l'éducation musicale, qui a tant fait couler d'encre, spécialement chez les philosophes de l'éducation musicale.

La recherche s'est également penchée sur ces problématiques. Ce faisant, elle a résolument tourné le dos aux approches quantitatives, typiques d'un « contexte de justification », pour se tourner vers des approches qualitatives, dans un « contexte de découverte » (Ackermann, 1996 ; Zulauf, 1997 ; Tschudi et Hegner, 2005).

Petit à petit, les expériences personnelles se sont donc accumulées et quelques partenariats entre enseignants se sont développés. Nous sommes alors bien loin des spots éblouissants de l'expérience EEM initiale et bien plus près des réalités de l'enseignement. Au fil des pratiques et des échanges sur les pratiques, « celles qui marchent bien et celles qui marchent moins bien », la représentation de départ a pu s'estomper. L'éducation musicale n'est plus conçue comme étant isolée des autres disciplines que, par ailleurs, elle serait censée servir. Les tenants d'un EEM ont réorienté leur intérêt vers les liens multiples que l'éducation musicale peut, au quotidien, tisser avec les autres disciplines.

L'ÉVOLUTION ACTUELLE : VERS UNE ARTICULATION DES REPRÉSENTATIONS

Comme nous l'avons dit, les projets mis en œuvre durant la période transitoire l'ont été d'abord de manière isolée, mais certains réseaux ont commencé à se mettre en place. À notre connaissance, le réseau le plus développé à l'heure actuelle se trouve dans la région Nord-Ouest du pays (cantons d'Argovie, de Soleure, de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne).

La conception de ce qu'est l'EEM y est certes encore ancrée dans l'histoire récente de cette démarche en Suisse. Par exemple, les documents publiés par les autorités scolaires ne manquent pas de se référer à l'expérience originelle qui s'était déroulée de 1988 à 1991. Pourtant, c'est désormais bien d'une nouvelle manière de voir l'EEM qu'il s'agit.

Il n'est en effet plus question de favoriser la dotation horaire de la musique au détriment des autres disciplines⁹, mais de chercher à intégrer musique et autres disciplines dans l'approche pédagogique. Étant donné que l'on ne procède plus à un véritable remaniement de la répartition horaire des disciplines, les parents n'ont d'ailleurs plus à donner leur accord ; ils sont généralement informés par l'enseignant que celui-ci va faire la place belle à la musique et qu'il va l'utiliser également dans d'autres disciplines.

Cette conception nouvelle de l'EEM rejoint en fait des expériences et des réflexions menées dans d'autres pays (Lowe, 1998a, 1998b ; Bolduc, 2006 ; Zdzinski et *al.*, 2007). On ne s'interroge plus seulement sur « ce que l'éducation musicale peut apporter aux autres disciplines », mais sur la manière dont on peut conjuguer la musique et telle ou telle autre discipline pour favoriser l'apprentissage des élèves. Cela correspond à « un [...] modèle du curriculum interdisciplinaire davantage basé sur des similitudes entre les

9 À vrai dire, cette ancienne façon de faire est encore proposée de manière optionnelle, mais plus aucun établissement scolaire ne l'adopte.

matières sur le plan des concepts, des processus d'apprentissage et des habiletés techniques et cognitives » (Lowe, 2002 : 231).

Ce qu'il est par ailleurs intéressant de relever, c'est que, dans le réseau EEM du Nord-Ouest de la Suisse, la construction même de ce nouveau savoir interdisciplinaire s'appuie sur plusieurs instances.

Tout d'abord, des réunions à l'intention des enseignants pratiquant un EEM sont offertes régulièrement : ils peuvent y échanger leurs pratiques et leur vécu.

Par ailleurs la formation des enseignants s'est développée : la Haute école pédagogique (HEP) du Nord-Ouest offre désormais un cours post-grade sur la manière d'intégrer la musique dans l'enseignement. À ce propos, notons l'évolution qui s'est marquée dans les conceptions des responsables de l'EEM. Les initiateurs de l'expérience suisse avaient bien organisé des cours pour les enseignants engagés dans la démarche. Mais ces cours visaient essentiellement à développer les compétences musicales des enseignants et à élargir la palette des activités musicales qu'ils pouvaient proposer à leurs élèves. Dans la formation offerte maintenant par la HEP du Nord-Ouest, c'est bien l'intégration de la musique et des autres disciplines qui est au centre des réflexions.

Enfin, la HEP a lancé un programme de recherche qui veut tirer les leçons du passé et dont on attend qu'il enrichisse les connaissances et aide au développement des pratiques. On souhaite en effet prendre en considération le mouvement de va-et-vient entre les trois niveaux de la figure 1. Non sans ambition, ce programme vise à cerner le passage des représentations aux pratiques et des pratiques aux effets, mais veut aussi se préoccuper du « retour d'information », depuis les effets vers les représentations (Zulauf, 2006).

C'est donc tout naturellement que les enseignants sont désormais mis au centre des préoccupations de la recherche. Pour l'instant, deux travaux exploratoires ont été consacrés à leurs représentations. Nous nous sommes intéressés tout d'abord à la manière dont ils conçoivent certains aspects de l'EEM, par exemple leurs propres besoins en formation, ce qui nous a d'ailleurs permis de constater, non sans surprise, que l'« ancienne » représentation de l'EEM est encore à l'œuvre chez certains (Cslovjecsek et Zulauf, 2006). Par ailleurs, une étude vient d'être réalisée sur la satisfaction professionnelle des enseignants pratiquant un EEM. Il en est ressorti que cette satisfaction est bien présente chez ces enseignants et qu'elle se fonde sur un renforcement réciproque des sentiments de plaisir (le plaisir de faire de la musique, le plaisir de faire partager sa passion de la musique avec les élèves...) et de compétence professionnelle (le fait de se sentir toujours plus compétent pour organiser un enseignement novateur) [Kägi, 2007].

Les prochaines recherches se fixent comme objectif d'établir une typologie des enseignants, basée sur leurs conceptions de la dimension interdisciplinaire de la musique.

Et nous espérons pouvoir, à terme, nous orienter davantage vers un processus de recherche-action. En effet, des actions menées en collaboration par des chercheurs et des enseignants semblent désormais le meilleur moyen d'articuler entre elles les représentations des uns et des autres, d'en observer les effets et, partant, de faire évoluer conjointement connaissances scientifiques et pratiques d'enseignement. Ainsi peut-on espérer toujours mieux cerner et toujours mieux exploiter le potentiel interdisciplinaire de l'éducation musicale.

Références bibliographiques

- Ackermann, C. (1996). « Wie ist Musikunterricht in Lehrplänen begründbar? Theoretische Begründungsansätze und exemplarische Realisierung in Lehrplänen ». Theoretische Proseminararbeit. Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Zürich, Suisse.
- Bolduc, J. (2006). « Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'appropriation du langage écrit à la maternelle ». Thèse de doctorat. Université Laval, Québec, Canada.
- Bonnet, C. et Zulauf, M. (1992). *Entre Notes. Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, B. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cslovjecsek, M. (1999). « Erweiterter Musikunterricht im Kanton Solothurn ». *Schulblatt*, 10 : 17-20.
- Cslovjecsek, M. et Zulauf, M. (2006). *Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor? Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts im Kanton Aargau*. Aarau : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung.
- Fischer, G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod ; Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Kägi, M. (2007). « Erweiterter Musikunterricht gleich erweiterte Berufszufriedenheit? Eine Feldstudie über die Auswirkungen von EMU auf die Lehrpersonen ». Travail de

- diplôme. Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Zofingen, Suisse.
- Lowe, A. (1998a). « L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : Avantages pour l'apprentissage de ces deux matières ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3) : 621-646.
- Lowe, A. (1998b). Integration of Music and French: A Successful Story / L'intégration de la musique et du français : une réussite pédagogique. *International Journal of Music Education*, 32 : 33-52.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. *Textes de base : Les représentations sociales*, sous la direction de W. Doise et A. Palmonari, p. 34-80. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Patry, J. L. et al. (1993). *Musik Macht Schule. Bericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung. Über den Schulversuch "Bessere Bildung mit mehr Musik"*. Universität Freiburg, Pädagogisches Institut, Freiburg, Suisse.
- Regnard, R. et Cramer, E. (Dir.) (2003). *Apprendre et enseigner la musique : Représentations croisées*. Paris : L'Harmattan.
- Serre, F. (1992). « La science-action, le rapport entre la science et la pratique professionnelle ». *Changement planifié et développement des organisations : Méthodes d'intervention, consultation et formation*, sous la direction de R. Tessier et Y. Tellier, p. 395-422. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Spychiger, M. (1992). « Zwischen Mythos und Realität: Aussermusikalische Wirkungen von Musikunterricht ». *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39 : 243-252.
- Tschudi, D. et Hegner, S. (2005). *Klingende Zahlen, schwingende Wörter: Praktische Umsetzung des Erweiterten Musikunterrichts*. Erkundungsprojekt im Rahmen von "Alltag & Wissenschaft". Pädagogische Hochschule, Luzern, Suisse.
- Weber, E. et al. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen : Die Blaue Eule.
- Wittorski, R. (2001). « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle ». *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social*, sous la direction de M. P. Mackiewicz, p. 107-118. Paris : L'Harmattan.

- Zdzinski, S.F. et al. (2007). « Attitudes and practices of Japanese and American music teachers towards integrating music with other subjects ». *International Journal of Music Education Research*, 25 (1) : 55-71.
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé. Observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Zulauf, M. (1994). « Three-Year Experiment in Extended Music Teaching in Switzerland: The Different Effects Observed in a Group of French-Speaking Pupils ». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119 : 111-121 (Special Issue: The 14th ISME Research Seminar, Nagoya, Japan, July 18-24, 1992).
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Zulauf, M. (1998). « Cendrillon n'est pas devenue princesse... mais elle va au bal chaque année ». *Revue musicale suisse*, 10 : 8-9.
- Zulauf, M. (2005). *Erweiterter Musikunterricht (EMU) an den Volksschulen im Kanton Aargau: Design für die Evaluation. Bericht zuhanden Institut Schule & Weiterbildung, Fachhochschule Aargau Pädagogik*. Formation Musique Recherche Zulauf. (en collaboration avec Peter Gentina ; non publié).