

ANALYSE DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES : LES PRATIQUES LIÉES À L'ATMOSPHÈRE DE LA CLASSE DANS UN PROGRAMME MUSIQUE-ÉTUDES

Catherine Tardif, Université de Montréal

Hélène Boucher, Université du Québec à Montréal

Julie Lane, Université de Sherbrooke

Catherine Tardif est chargée de cours à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal. Après son baccalauréat en enseignement de la musique, elle enseigne d'abord dans les écoles primaires du Québec. Elle poursuit ensuite une formation en pédagogie Dalcroze, fonde une école de musique et signe un album pour enfants jumelé à un cahier d'animation pédagogique pour les centres de la petite enfance. À la suite d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke, elle poursuit ses études au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Ses travaux portent sur l'anxiété de performance musicale, les gestes professionnels des enseignants spécialistes du primaire, l'intérêt disciplinaire et le bien-être en classe des élèves.

Hélène Boucher a complété un doctorat en éducation musicale à l'Université McGill en 2009. Elle est présentement professeure en pédagogie musicale à l'Université du Québec à Montréal, après avoir enseigné à l'Université McGill et à l'Université Laval. Parallèlement à sa formation académique, elle a enseigné la musique pendant plus de 15 ans, tant au préscolaire qu'au primaire et a reçu plusieurs prix pour l'excellence de son enseignement. Elle est certifiée pour enseigner la formation Kodály par l'organisation américaine des éducateurs Kodály. Ses recherches portent présentement sur l'adaptation culturelle, en français pour le Québec, de l'approche Kodály; sur le mentorat individualisé en tant que moyen d'enseignement dans la formation des spécialistes en musique; sur la musique et le développement socioémotionnel en petite enfance et sur les jeux musicaux comme outil pédagogique.

Julie Lane est professeure spécialisée en transfert des connaissances et en implantation de programmes probants au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est également directrice du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale : <https://sante-mentale-jeunesse.usherbrooke.ca>. Sa mission professionnelle est de contribuer au bien-être des populations, dont les plus vulnérables. Elle a œuvré à titre de gestionnaire de projets pendant 15 années dans le réseau de la santé et des services sociaux où elle a développé une expertise en transfert des

connaissances et en accompagnement pour implanter de bonnes pratiques cliniques et de gestion. Le ministère de la Santé et des Services sociaux sollicitait son expertise pour piloter des projets nationaux d'envergure visant à contribuer à la santé des populations.

Résumé

L'objectif de cette étude était d'analyser et de décrire des pratiques d'enseignement observées dans un PPP en musique-études au primaire et, plus spécifiquement, celles liées à l'atmosphère de la classe. Les pratiques de quatre enseignantes ont été filmées lors de trois périodes distinctes et en présence de différents groupes-classes de la 3^e à la 6^e année du primaire. Une approche méthodologique mixte privilégiant une analyse quantitative et qualitative des données a été utilisée. Les résultats démontrent que les pratiques observées par vidéographie sont similaires d'une enseignante à l'autre et d'un temps d'observation à l'autre. En somme, les enseignantes utilisent globalement davantage de marques de désapprobation que d'approbation. Les élèves des 3^e et 4^e années du primaire reçoivent également plus de rétroaction que ceux des 5^e et 6^e années. Certaines distinctions sont toutefois perceptibles grâce à la description qualitative des données. L'organisation de la classe et l'instrument enseigné pourraient notamment influencer les pratiques des enseignantes.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, programme musique-études, primaire, approche mixte, vidéoscopie, atmosphère de la classe

INTRODUCTION

Au Québec, la Loi de l'instruction publique (LIP) et le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2006) balisent et définissent l'ensemble des services éducatifs publics offerts à la population. Ces documents statuent, entre autres, sur les droits et obligations de l'élève et de l'enseignant ainsi que sur la constitution, le fonctionnement et l'organisation des établissements d'enseignement (LIP, 2021, RLRQ, chapitre I-13.3). Le PFÉQ, quant à lui, présente une organisation des savoirs et des compétences à développer tout au long du parcours scolaire de l'élève.

L'éducation artistique offerte dans le cadre du PFÉQ est obligatoire de la première année du primaire à la deuxième année du secondaire (MELS, 1997), dans l'ensemble du réseau scolaire. Celle-ci présente des visées pédagogiques qui impliquent le réinvestissement des savoirs acquis à l'école dans les sphères de la vie personnelle présente et future des élèves (MELS, 2006). Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) offre de plus la possibilité aux écoles qui le souhaitent de bonifier la formation de base de l'élève à l'aide de Programmes pédagogiques particuliers en arts (PPP) (MÉQ, 2022a). Selon le site internet du MÉQ, ces projets se subdivisent en deux modèles : les concentrations reconnues en arts (monodisciplinaires ou multidisciplinaires) et les programmes d'Arts-études (monodisciplinaires). Les concentrations reconnues en arts sont inclusives et offertes afin de favoriser le développement global de l'enfant. Les programmes d'Art-études, quant à eux, favorisent l'accès aux études supérieures en arts. Par conséquent, des tests d'admission sont souvent exigés afin de s'assurer, entre autres, que les élèves disposent d'une formation artistique préalable (MÉQ, 2022b). La mission des PPP réitère ainsi l'importance de favoriser un rapport positif aux savoirs qui suscite l'intérêt nécessaire à ce que les élèves puissent non seulement s'approprier le contenu disciplinaire, mais le réinvestir tout au long de leur vie (MÉES, 2019).

Il faut noter que l'appellation Arts-études est protégée. Les écoles doivent donc faire approuver leur offre par le MÉQ et s'engager à respecter un certain nombre de balises pour pouvoir présenter un programme sous ce nom (MÉQ, 2022b). Notamment, un remaniement de la grille-matière est autorisé afin que toutes les matières prescrites selon le régime pédagogique soient enseignées (MÉQ, 2022c). Au primaire, entre 60 % et 80 % du temps d'enseignement doit être réservé aux matières obligatoires; conséquemment, 20 % à 40 % du temps d'enseignement est dédié à l'enseignement des arts (MÉQ, 2022c). Qui plus est, puisque l'ajustement de la grille-matière doit permettre un encadrement artistique quotidien, il est possible d'ajouter des plages horaires fixes à l'horaire régulier (plages Arts-études) (MÉQ, 2022c). De ce fait, les écoles à PPP artistiques offrent entre 5 à 10 périodes de 60 minutes d'arts par semaine.

Par l'exigence d'aptitudes artistiques préalables, le contexte particulier des PPP en Arts-études cible une clientèle scolaire spécifique et plutôt homogène. L'étude de Costa-Giomi (2012) souligne d'ailleurs que, dans l'éventualité que la participation au cours de musique résulte d'un choix volontaire, on observe une tangente forte dans les caractéristiques principales des élèves y participant : persévérance, discipline, niveau de responsabilité, aptitude à la concentration. En outre, ces élèves s'exposent à un horaire chargé et aux exigences de réussite élevées. Dans cette optique, il est vraisemblable de penser que cela puisse entraîner l'adoption de pratiques d'enseignement propres au contexte.

Les pratiques d'enseignement en contexte scolaire général

Afin de mieux s'approprier le concept de « pratique d'enseignement », il convient tout d'abord d'établir une distinction entre « pratiques enseignantes » et « pratiques d'enseignement ». Maubant *et al.* (2005) proposent une subdivision des pratiques enseignantes en trois phases temporelles, qui permet une analyse ciblée d'une dimension spécifique : préactive, interactive et postactive. Les pratiques enseignantes regroupent ainsi l'ensemble des actions professionnelles de l'enseignant (évaluations, rencontres de parents, préparation de cours, rencontres d'équipe) (Clanet et Talbot, 2012).

Les pratiques d'enseignement, quant à elles, sont spécifiques aux actions de l'enseignant dans un contexte de classe et correspondent ainsi à la phase interactive identifiée par Maubant *et al.* (2005). Elles résultent des processus d'interaction pédagogique se déroulant entre les deux parties (Develay, 2007) au moyen de la communication (Barbier, 2008). Elles sont initiées par le désir de transmission d'une connaissance, structurées en fonction d'un contenu didactique disciplinaire et mises en œuvre à l'aide de moyens pédagogiques, tout en s'inscrivant dans une dimension relationnelle avec l'élève (Clanet et Talbot, 2012; MÉQ, 2020a). Elles incluent les gestes de l'enseignant qui lui permettent de piloter l'enseignement en classe tout en gérant le fonctionnement du groupe-classe et en soutenant le plaisir d'apprendre de ses élèves (MÉQ, 2020a). Pour Bucheton et Soulé (2009), ces gestes en situation de classe s'organisent selon cinq préoccupations qui s'entrecroisent :

1. Les gestes de pilotage visent à organiser la leçon par la gestion des contraintes logistiques (temps, espaces, matériel) (Bucheton et Soulé, 2009).
2. Les gestes d'étayage, eux, montrent le travail qui régule la leçon afin de faire faire, de faire comprendre et de faire apprendre l'élève (Bucheton, 2020).
3. Par des gestes de tissage, l'enseignant crée des liens entre les savoirs, entre les contextes et les expériences d'apprentissages (Bucheton et Soulé, 2009).
4. La préoccupation des gestes liés au savoir inclut plusieurs objets de savoir : les concepts, les méthodes, les stratégies et les comportements, etc. Cette préoccupation réfère à la cible d'enseignement au cœur de la leçon.

5. Les gestes liés à l'atmosphère visent à instaurer un climat propice aux apprentissages. Ils incluent ceux d'enrôlement, de maintien de l'attention, les réprimandes ou les plaisanteries ainsi que les prises de paroles (Bucheton *et al.*, 2008).

Dans cet article, nous prenons appui sur la définition proposée par Clanet et Talbot (2012) selon laquelle les pratiques d'enseignement constituent « les pratiques que déploie un enseignant [...] lorsqu'il est directement confronté à ses élèves in situ » (p. 5), et nous centrons notre regard plus particulièrement sur les pratiques qui sont liées à l'atmosphère de la classe (Bucheton et Soulé, 2009).

À ce sujet, l'enseignement non directif, la capacité d'empathie et la bienveillance ont été identifiés comme les variables les plus fortement associées aux expériences positives pour l'élève en contexte scolaire général (Cornelius-White, 2007). Des pratiques d'enseignement adéquates peuvent également contribuer à l'établissement de relations enseignant-élève positives (CSÉ, 2020; Parent et St-Louis, 2020). Les relations sociales positives entre l'enseignant et l'élève sont cruciales pour la création d'un environnement favorisant le bien-être des élèves (OCDE, 2015). Spécifiquement, Parent et St-Louis (2020) identifient « la sensibilité de l'enseignante ou de l'enseignant, la gestion positive des situations de classe, la conception de l'erreur véhiculée dans la classe et les pratiques évaluatives » (p. 37) comme étant susceptibles d'influencer le bien-être de l'élève.

Les pratiques d'enseignement en classe de musique

La dynamique particulière qui caractérise les interactions entre un enseignant de musique et ses élèves est difficilement comparable à celle d'un titulaire de classe. La relation enseignant-élève peut être influencée par plusieurs facteurs, dont les contenus disciplinaires et le temps de fréquentation (Rousseau et Espinosa, 2018). Alors qu'un titulaire passera en moyenne 20 heures par semaine en présence de ses élèves, les enseignants spécialistes disposent de 30 à 120 minutes d'enseignement avec chacun de leurs groupes. Malgré l'augmentation du temps d'enseignement artistique dans les PPP en Arts-études (MÉQ, 2020c), le temps d'enseignement des spécialistes est réparti entre plusieurs groupes-classes et parfois même plusieurs écoles. Qui plus est, les particularités de leur contexte disciplinaire (espace, manipulation du matériel, fréquences des transitions) les contraignent à recourir à des pratiques y étant spécifiquement adaptées (Bernstein Colton et Spark-Langer, 1993; Johnson et Matthews, 2017). Finalement, en leçons individuelles et au sein des PPP en Arts-études, l'enseignant et l'élève partagent souvent une motivation intrinsèque pour cet art qui les unit (Wheeler, 2006).

Il n'est donc pas surprenant que certains chercheurs se soient intéressés aux pratiques d'enseignement propres au contexte de l'éducation musicale. À titre d'exemple, Creech et Hallam (2011) portent leur attention sur l'influence des dynamiques interactionnelles et sur

l'appréciation du cours de musique en leçons individuelles. Il en ressort que l'autorité et la bienveillance ont toutes deux leur place dans ces relations (Creech et Hallam, 2011). En effet, les résultats de cette recherche démontrent que les relations bienveillantes sont positivement corrélées avec le niveau de plaisir, de satisfaction, de motivation et d'estime personnelle, et que les relations autoritaires seraient, elles aussi, positivement corrélées avec la motivation et l'estime personnelle. Or, les travaux de Creech et Hallam (2011) ne permettent pas de circonscrire précisément quelles pratiques d'enseignement favorisent les dynamiques identifiées comme positives pour l'élève.

Les travaux de Ferm (2006), quant à eux, mettent en évidence les mécanismes interactifs qui s'opèrent entre l'enseignant et ses élèves en classe de musique. L'analyse révèle que les actions de l'enseignant sont influencées par l'interaction en classe et que l'élève doit être considéré comme un partenaire de la relation pédagogique (Ferm, 2006). Spécifiquement, Ferm (2006) identifie trois grands thèmes : 1) l'ouverture de l'enseignant, 2) la réaction de l'enseignant face aux actions des élèves de la classe, et 3) l'utilisation commune de symboles musicaux verbaux et non verbaux. Les enseignants doivent ainsi trouver l'équilibre entre l'ouverture face aux interventions des élèves et leur rôle de leader pédagogique. Si Ferm (2006) décrit les pratiques de trois enseignants de musique auprès de classes de 4^e à la 6^e année, les conclusions de la chercheuse ne laissent pas entrevoir si des différences ont été observées en fonction des niveaux scolaires.

Outre les relations positives, l'engagement, l'intérêt et la motivation de l'élève peuvent également être influencés par différentes pratiques d'enseignement (CSÉ, 2020; Desrosiers *et al.*, 2009; Hidi et Renninger, 2006; Streat, 2011). Roberts (2015) identifie d'ailleurs des moyens susceptibles de stimuler l'intérêt situationnel (Hidi et Renninger, 2006) des élèves. Il suggère que d'intégrer des éléments de nouveauté (surprise et humour), un aspect kinesthésique, du travail créatif ainsi que des défis réalistes favoriserait l'engagement des élèves dans leurs apprentissages en s'assurant que les activités conduites sont plaisantes et stimulantes. Les observations de ce chercheur indiquent que les enfants démontrent un plus grand engagement dans les apprentissages lorsqu'ils sont en action et qu'ils vivent des succès. Que le succès soit initial ou anticipé, celui-ci semble favoriser le sentiment de compétence des élèves, leur engagement et leur désir de participation.

Par ailleurs, un modèle d'intervention pédagogique pour l'enseignement instrumental individuel a été élaboré par Patston et Waters (2015). Le Positive Instruction in Music Studio (PIMS) est fondé sur les principes de l'éducation positive, laquelle met l'accent autant sur la réussite académique que sur le bien-être des élèves. En somme, Patston et Waters (2015) proposent quatre pistes d'action qui auraient le potentiel d'influencer la motivation de l'élève et son désir de poursuivre les apprentissages musicaux. La première, renforcer positivement les apprentissages, vise à instaurer un climat de confiance et de positivisme face aux habiletés de l'élève, de sorte à augmenter sa confiance personnelle et à diminuer son niveau de stress. La seconde, cibler les forces de l'élève, consiste en la

reconnaissance des qualités naturelles de l'élève non associées à son talent musical (la curiosité, la créativité ou la persévérance) comme point de départ des activités pédagogiques. La troisième, interrompre les apprentissages positivement, correspond à prendre le temps d'intégrer des moments de reconnaissance des exécutions techniques ou des interprétations bien réussies. Cette pratique pourrait favoriser le développement de la confiance personnelle de l'élève et centrerait les apprentissages sur l'appréciation du processus plutôt que sur l'obtention d'un résultat. Finalement, ils affirment que les musiciens auraient tendance à se définir selon deux types de talent : naturel ou développé. Ainsi, la quatrième et dernière piste d'action, encourager l'utilisation de stratégies d'apprentissage, permettrait à l'élève de mieux percevoir qu'il peut être le moteur de sa progression et qu'il détient un pouvoir d'action pouvant influencer son développement musical. En définitive, Patston et Waters (2015) suggèrent que l'enseignant soit un modèle de rétroaction positive, en renforçant les habiletés des élèves quant à leur capacité de rétrospection et en mettant l'accent sur leurs micro-objectifs et l'atteinte de ceux-ci plutôt que sur les erreurs d'exécution.

Nous disposons ainsi de quelques indications quant aux pratiques d'enseignement qui pourraient promouvoir une expérience d'apprentissage de la musique agréable et stimulante (Creech et Hallam, 2011; Patston et Waters, 2015; Robert, 2013). Cependant, les pratiques d'enseignement pourraient également exercer une influence sur le stress et l'anxiété de performance en contexte d'enseignement de la musique (Persson, 1996; Ryan et Andrews, 2009). En effet, Persson (1996) constate que les professeurs d'instrument auraient plutôt tendance à contribuer au développement du stress que de prévenir l'apparition des troubles d'anxiété associés à la performance instrumentale. Il identifie trois catégories de stressseurs potentiels : 1) la surcharge d'informations offertes par l'enseignant à l'élève, 2) l'enseignement centré sur la performance plutôt que sur l'élève, et 3) l'absence de différenciation et de flexibilité pédagogique. Persson (1996) en conclut qu'une relation se rapprochant d'une dynamique parentale ayant recours à des pratiques flexibles semble favorable à une expérience positive d'apprentissage de la musique et pourrait prévenir ou réduire l'apparition des symptômes d'anxiété de performance musicale (APM).

À défaut d'études conduites en contexte scolaire, nous présentons ici les travaux de Ryan et Andrews (2009) qui identifient le chef de chœur comme un des principaux facteurs associés à l'APM chez les choristes professionnels et semi-professionnels. Au sein des ensembles vocaux, le chef de chœur joue un rôle comparable à celui d'un enseignant de musique. Tous deux sont amenés à diriger les pratiques musicales en groupe et à accompagner les musiciens dans l'acquisition du répertoire de concert. Dans cette étude, les chercheurs rapportent que, pour 84 % des participants, le chef de chœur peut significativement faire augmenter leur anxiété. Parmi les raisons évoquées, son niveau de préparation, son attitude et le respect qu'il manifeste envers les choristes sont le plus fréquemment relevés.

Comme présentés précédemment, certaines pratiques d'enseignement de la musique peuvent avoir des répercussions sur l'expérience d'apprentissage des élèves et plus particulièrement sur l'atmosphère de la classe (plaisir, satisfaction, motivation, intérêt, APM). Cela dit, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude documentant les pratiques d'enseignement des enseignants spécialistes en musique dans les PPP en musique-études au primaire. Les informations à ce jour disponibles ne permettent pas non plus de distinguer si ces pratiques varient en fonction du contexte d'enseignement-apprentissage, notamment l'instrument enseigné et le niveau scolaire des élèves. Par conséquent, l'objectif de cette recherche est d'analyser et de décrire des pratiques d'enseignement observées dans les PPP en musique-études au primaire. Plus spécifiquement, cet article vise d'abord 1) à classifier les pratiques d'enseignement des spécialistes en musique au primaire qui sont liées à l'atmosphère de la classe et ensuite 2) à analyser de façon qualitative et plus détaillée des pratiques observées dans un contexte de vidéographie pour nuancer l'analyse.

MÉTHODE

L'approche préconisée a pour but de documenter des pratiques observées dans une visée descriptive et, autant que possible, dépourvue de jugement personnel. Considérant que la chercheuse principale est également enseignante spécialiste en musique de profession, il faut tout de même reconnaître que son expérience peut influencer son travail d'analyse.

Nous adoptons par ailleurs une posture pragmatique qui « se fonde sur le postulat que la collecte de plusieurs types de données fournit une meilleure compréhension du problème de recherche » (Fortin, 2010, p. 374). De cette façon nous faisons « appel aux raisonnements déductif et inductif » (Fortin, 2010, p. 374) pour analyser les données à l'aide d'une approche quantitative et d'une approche qualitative. Pour ce faire, une approche méthodologique mixte est privilégiée (Fortin, 2010). Des instruments systématiques, fiables et existants ont d'abord été utilisés pour analyser les données à l'aide de l'approche quantitative. Pour assurer la validité de cette analyse, une portion du corpus a fait l'objet d'un calcul interjuge (Martineau, 2016). Dans un deuxième temps, une analyse qualitative inductive des pratiques d'enseignement a été effectuée pour chacun des indicateurs des grilles d'observation. Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Nvivo. En outre, la démarche employée répond aux critères de qualité proposés par Tracy (2010).

Participants

Notre échantillon est de type non probabiliste et constitué de quatre enseignantes volontaires, spécialistes en musique au primaire, œuvrant dans un PPP en musique-études. Les 4 enseignantes participantes enseignent depuis plus de 10 ans, sont âgées de 50 à

56 ans et détiennent une formation en pédagogie musicale et un brevet d'enseignement. Deux d'entre elles ont déjà travaillé à titre de musiciennes professionnelles au cours de leur carrière. Au total, 170 élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire, divisés en 9 groupes-classes, étaient présents lors des cours offerts par ces enseignantes.

Considérations éthiques

La participation des enseignants et des élèves à cette étude était volontaire et ils avaient la possibilité de se retirer à tout moment du processus. Le consentement d'un tuteur légal a été exigé pour chaque participant mineur. Les élèves qui ont signalé leur inconfort lors des captations vidéo ont été placés hors champ, indépendamment du fait que l'autorisation parentale ait été obtenue. Les enseignantes volontaires ont également rempli un formulaire de consentement éclairé. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (2021-2847).

Collecte de données

Selon Maubant *et al.* (2005), l'utilisation de questionnaires et d'entrevues comme principal moyen de collecte de données ne nous informe que sur le discours des enseignants au sujet de leur pratique. Or, les pratiques déclarées et effectives diffèrent largement (Larose *et al.*, 2013; Maubant *et al.*, 2005). Comme l'objectif de la recherche est d'analyser et de décrire des pratiques observées, nous avons privilégié une collecte de données issues de pratiques observées dans un contexte de vidéographie (Maubant *et al.*, 2005).

Les enseignantes participantes ont d'abord rempli un questionnaire sociodémographique. Des informations sur leur statut d'emploi, leur milieu d'appartenance et leurs expériences ont ainsi été collectées. Le formulaire de consentement et le questionnaire sociodémographique ont été remplis de façon électronique. Chaque enseignante a par la suite été observée trois fois, comme recommandé dans Larose *et al.* (2013), lors de trois périodes d'enseignement distinctes, en présence de différents groupes-classes et pour une durée de 16 minutes chacune. Exceptionnellement, une enseignante (l'enseignante C) n'a été observée qu'à deux reprises. Cette dernière a dû s'absenter pour des raisons de santé lors des journées initialement planifiées pour la collecte de données. Puisque l'enseignante suppléante avait soumis son intérêt pour le projet et que nous détenions déjà les autorisations parentales, nous avons saisi l'occasion pour observer ses pratiques d'enseignement lors de ces trois périodes de suppléance. La fin des classes a toutefois rendu impossible la reprise d'un des temps d'observation initialement prévus. Les périodes d'enseignement de l'école étant d'une durée de 60 minutes, les observations des pratiques ont été réalisées lors de la première partie de la période et une fois l'entrée en classe terminée. Ainsi, nous avons pu centrer nos observations sur le temps d'enseignement. Les observations ont été réalisées lors d'une période d'enseignement instrumental en groupe : cinq cours de violoncelle, trois de violon et trois de piano. Les participantes n'avaient

aucune contrainte quant au contenu et aux activités du cours. Elles ont toutes choisi d'offrir un cours axé sur l'interprétation instrumentale alliant exercices techniques et pièces de répertoire.

Outils d'observation des pratiques d'enseignement

Si l'enseignement en classe passe tout d'abord par la communication entre les intervenants (Barbier, 2008), la communication en classe de musique s'opère, notamment, à l'aide de symboles musicaux écrits, verbaux et non verbaux (Ferm, 2006). L'enseignement de la musique implique de ce fait des pratiques d'enseignement liées à son contenu disciplinaire. L'utilisation d'un outil décrivant des pratiques d'enseignement génériques limiterait forcément les observations ou demanderait des adaptations significatives pouvant mettre en péril la reproductibilité de l'étude et la validité de l'instrument. Nous avons donc utilisé deux grilles d'observations existantes afin d'observer les pratiques d'enseignement de la musique qui sont liées à l'atmosphère de la classe.

La première grille, le Music Conductor Observation Form (MCOF) (Madsen et Yarbrought, 1985) permet de classifier des manifestations de communication verbales et non verbales de l'enseignant de musique. Il vise à décrire les comportements de l'enseignant associés à la conduite d'activités d'enseignement en interaction avec les élèves. Les résultats sont énoncés en pourcentage, lesquels sont représentatifs d'un indice de fréquence et de prépondérance.

La seconde grille, le Music Teaching Reinforcement-Activities Form (MTRA) (Moore, 1976) permet de recenser et de caractériser les rétroactions de l'enseignant. Elles se déclinent en quatre catégories exclusives : les marques d'approbation des comportements pédagogiques, les marques d'approbation des comportements sociaux, les marques de désapprobation des comportements pédagogiques et les marques de désapprobation des comportements sociaux. Les résultats sont exprimés en fréquence de manifestation. Le tableau 1 présente une liste des indicateurs pour chacun des outils, et un descripteur.

Les outils initialement conçus en anglais ont été traduits en français selon la technique de traduction renversée parallèle (Streiner *et al.*, 2015). Malgré leur date de création, ces outils ont été retenus vu l'absence d'outils d'observations systématiques plus récents répondant à nos besoins de spécificités disciplinaires. Le MCOF a d'ailleurs été réutilisé depuis pour décrire les pratiques des spécialistes en musique en contexte « régulier » (Hendel, 1995; Whitaker, 2011). Le MTRA a, quant à lui, été réutilisé par Moore *et al.* (2002) pour comparer les pratiques d'enseignants de musique d'écoles régulières primaires.

Analyse du corpus

Le corpus a d'abord fait l'objet d'une analyse déductive à l'aide des grilles d'observation. Nous avons privilégié un codage par intervalles pour chacune des deux grilles, comme recommandé par Madsen et Yarbrough (1985). Puisque le codage a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo et de captations vidéo, nous avons codé les pratiques en sélectionnant des segments de 10 secondes pour la durée de chaque enregistrement (16 minutes). Une portion (20 %) des observations a ensuite été codée de façon indépendante et selon la même procédure par une professionnelle de recherche afin de mesurer l'accord interjuge. L'intersubjectivité a été calculée selon la méthode proposée par les auteurs des grilles (total d'accord divisé par la somme des accords et désaccords). Pour l'ensemble des indicateurs, l'intersubjectivité a été calculée à 87 %. Un seuil de 85 % et plus est suffisant pour démontrer la rigueur de l'utilisation attendue des outils (Martineau, 2016). Une analyse complémentaire qualitative inductive a ensuite été réalisée afin de décrire plus finement les pratiques d'enseignement observées pour chaque indicateur des grilles, et ainsi nuancer l'analyse.

Tableau 1. Liste des indicateurs pour l'observation des pratiques d'enseignement

MUSIC CONDUCTOR OBSERVATION FORM (MADSEN ET YARBROUGH, 1985)		
Indicateurs	Comportements et descriptions	
Type d'activité	Magistral	Arrêt de la pratique instrumentale pour démontrer ou expliquer.
	Chante/joue	L'enseignant chante pendant que les élèves jouent.
	Parle	L'enseignant parle ou explique pendant que les élèves jouent.
Déplacements	S'approche	L'enseignant s'approche du groupe.
	S'éloigne	L'enseignant s'éloigne du groupe.
	Stationnaire	L'enseignant est stationnaire pour la totalité du segment (10 sec.).
Gestes de directions	Stricts	L'enseignant dirige le groupe avec des gestes de direction stricts.
	Expressifs	L'enseignant dirige le groupe à l'aide de mouvements expressifs selon l'œuvre.
	Absents	L'enseignant ne dirige pas l'ensemble.
Contact visuel	D'ensemble	L'enseignant pose son regard sur l'ensemble du groupe pour plus de 3 secondes consécutives.
	Individuel	L'enseignant regarde un élève spécifique pour plus de 3 secondes consécutives.
	Partition	L'enseignant regarde sa partition pour plus de 3 secondes consécutives.
	Autres	L'enseignant regarde autre chose que les élèves ou la partition pour plus de 3 secondes consécutives.
Expressions faciales	Approbation	Hochement de tête approuvateur, sourire.
	Désapprobation	Hochement de tête désapprouvateur, froncement des sourcils, geste d'arrêt ferme de la main.
	Neutre	Il est impossible de distinguer si l'enseignant démontre de l'approbation ou du mécontentement.
Débit verbal	Constant	L'enseignant parle avec un débit fluide.
	Hésitant	L'enseignant marque des hésitations dans la voix (<i>heuu...</i>).
	Répétitif	L'enseignant répète certains mots au terme d'une même prise de parole.
Hauteur de la voix	Grave	L'enseignant utilise une voix grave pour la totalité du segment (10 secondes).
	Aiguë	L'enseignant utilise une voix aiguë pour la totalité du segment (10 secondes).
	Variable	Fluctuation entre grave et aigu au cours d'un même segment d'observation de 10 secondes.
Volume de la voix	Doux	L'enseignant utilise une voix douce pour la totalité du segment (10 secondes).
	Normal	L'enseignant utilise des fluctuations dans le volume de la voix.
	Fort	L'enseignant utilise une voix forte pour la totalité du segment (10 secondes).
MUSIC TEACHING REINFORCEMENT - ACTIVITIES FORM (Moore, 1976)		
Marques d'approbation	Comportements pédagogiques	L'enseignant indique que le travail (lié aux apprentissages) est correct de façon verbale ou corporelle. (<i>Bien !, Bonne réponse !, Bravo !</i> , répète une bonne réponse nommée par l'élève, pouce en l'air)
	Comportements sociaux	L'enseignant félicite un élève ou la classe concernant un ou des comportements de façon verbale ou corporelle. (<i>Bravo, tu as posé ton archet lorsque je parlais., Je vais choisir Éric puisqu'il a la main levée.</i> , pouce en l'air)
Marques de désapprobation	Comportements pédagogiques	L'enseignant indique que le travail (lié aux apprentissages) est incorrect de façon verbale ou corporelle. (<i>Non, ce n'est pas ça. On reprend cette section, les phrases n'étaient pas respectés. Attention, les nuances !</i>)
	Comportements sociaux	L'enseignant souligne un ou des comportements dérangeants/insatisfaisants de façon verbale ou corporelle. (demande le silence/ <i>Chut, Ne joue pas en même temps que moi, Pose ton archet</i> , pointe un élève)

RÉSULTATS

Afin de répondre à notre objectif de recherche visant à analyser et à décrire les pratiques d'enseignement de la musique observées dans les PPP en musique-études au primaire, nous présentons d'abord les données quantitatives descriptives issues des observations systématiques, et décrivons ensuite les pratiques analysées dans une perspective inductive pour chaque indicateur, afin de nuancer l'analyse.

Music Conductor Observation Form (MCOF)

Comme nous constatons peu de fluctuations (10 % et moins) chez une même enseignante au regard des indicateurs du MCOF lors des différents temps d'observation, nous présentons les résultats par moyennes pour chaque indicateur et enseignante dans le tableau 2.

Les quatre enseignantes utilisent leur temps d'enseignement de façon principalement magistrale (entre 58 % et 77 %). Les enseignantes A, B et C passent entre 14 % et 22 % du temps à accompagner leurs élèves soit en chantant ou avec leur instrument. L'enseignante D ne chante ou n'accompagne ses élèves que 3 % du temps. Finalement, toutes parlent ou commentent le jeu instrumental des élèves alors qu'ils jouent, entre 10 % et 20 % du temps. Dans tous les cas, les enseignantes adoptent majoritairement une position stationnaire (entre 52 % et 93 %). Les enseignantes A, B et D approchent le groupe entre 19 % et 34 % du temps et s'éloignent du groupe entre 14 % et 21 % du temps. L'enseignante C est particulièrement stationnaire et approche ou s'éloigne du groupe moins de 4 % du temps. Les enseignantes A, B et C utilisent très rarement des gestes de direction lors de leur période d'enseignement (moins de 6 % du temps). Lorsqu'elles dirigent les élèves, elles utilisent principalement des gestes stricts, c'est-à-dire une battue carrée et peu expressive (moins de 5 % du temps) et quelques fois des gestes plus expressifs (moins de 1 % du temps). L'enseignante D utilise des gestes de direction plus fréquemment. En comparaison, elle dirige 20 % du temps de façon stricte et 7 % du temps de façon expressive.

L'analyse qualitative des pratiques observées révèle que le type d'activités, les déplacements de l'enseignante et l'utilisation des gestes de direction semblent varier en fonction de l'instrument enseigné ou de la configuration de la classe. L'enseignante D enseigne le piano à des groupes de 34 élèves. C'est elle qui utilise le plus fréquemment des gestes de direction et qui joue le moins souvent en même temps que ses élèves. Lors des moments d'observation, elle sillonne plutôt les rangées de pianos en battant la mesure. Elle vérifie les doigtés de ses élèves et la position de leurs mains. Considérant l'instrument qu'elle enseigne, il lui serait impossible de réaliser ces observations de l'avant de la classe ou en jouant de son instrument.

Les enseignantes B et C enseignent quant à elles le violoncelle dans un local doté d'un podium. Elles s'y installent alors toutes les deux pour y enseigner. Cette position leur permet d'avoir une vue d'ensemble sur leurs élèves sans avoir à se déplacer parmi eux. Cette organisation rend d'ailleurs les gestes de l'enseignante visibles pour l'ensemble des élèves de la classe. Ces enseignantes jouent fréquemment en même temps que leurs élèves afin de modéliser le travail à faire. Elles leur indiquent ou leur rappellent alors les coups d'archet, la posture et les doigtés en jouant en même temps qu'eux. L'enseignante A, pour sa part, accompagne plutôt ses élèves de violon au piano. Conséquemment, les enseignantes A, B et C utilisent très peu de gestes de direction, étant alors occupées à jouer avec leurs élèves.

En ce qui concerne le contact visuel, les expressions faciales, le débit, la hauteur et le volume de la voix, on constate d'abord que les quatre enseignantes établissent majoritairement un contact visuel avec l'ensemble de la classe (entre 42 % et 56 % du temps). Entre 26 % et 30 % du temps, elles ont des contacts visuels individuels et elles regardent leur partition moins de 19 % du temps. Finalement, entre 9 % et 23 % du temps, elles regardent dans une autre direction. Les enseignantes adoptent majoritairement une expression neutre (entre 58 % et 78 % du temps). Elles expriment leur désapprobation entre 9 % et 18 % du temps et leur approbation entre 9 % et 23 % du temps.

Entre 70 % et 85 % du temps, les enseignantes parlent avec un débit constant. Elles laissent percevoir des hésitations dans leur voix moins de 14 % du temps, et elles répètent des consignes ou des explications moins de 16 % du temps. Les enseignantes utilisent une hauteur de voix majoritairement variable (entre 70 % et 94 % du temps). Les enseignantes A et D utilisent une voix grave dans 18 % et 24 % des observations; les enseignantes B et C moins de 5 % du temps. Toutes utilisent une voix aiguë moins de 5 % du temps. Les enseignantes utilisent principalement un volume de voix normal (entre 63 % et 82 % du temps). Les enseignantes A et B parlent fort entre 26 % et 35 % du temps; les enseignantes D et C entre 11 % et 13 % du temps. Les enseignantes A et D parlent doucement entre 11 % et 13 % du temps; les enseignantes B et C moins de 5 % du temps. Le tableau 2 résume l'ensemble des observations décrites.

Tableau 2. Sommaire des pratiques observées à l'aide de la grille MCOF

INDICATEURS		MOYENNE A	MOYENNE B	MOYENNE C	MOYENNE D
TYPE D'ACTIVITÉS	Magistral	71 %	75 %	58 %	77 %
	Chante/joue	17 %	14 %	22 %	3 %
	Parle	12 %	10 %	20 %	20 %
DÉPLACEMENTS	S'approche	25 %	19 %	4 %	34 %
	S'éloigne	21 %	14 %	3 %	14 %
	Stationnaire	54 %	67 %	93 %	52 %
DIRECTIONS	Strictes	5 %	5 %	0 %	20 %
	Expressifs	1 %	0 %	1 %	7 %
	Aucun	94 %	95 %	99 %	73 %
CONTACT VISUEL	Ensemble	46 %	56 %	49 %	42 %
	Individuel	29 %	26 %	28 %	30 %
	Partition	8 %	6 %	0 %	19 %
	Autres	17 %	12 %	23 %	9 %
EXPRESSIONS FACIALES	Approbation	23 %	11 %	13 %	9 %
	Désapprobation	18 %	18 %	9 %	17 %
	Neutre	58 %	72 %	78 %	74 %
DÉBIT DE LA VOIX	Constant	85 %	84 %	81 %	70 %
	Hésitant	8 %	7 %	8 %	14 %
	Répétitif	7 %	9 %	10 %	16 %
HAUTEUR DE LA VOIX	Grave	18 %	5 %	4 %	24 %
	Aigu	2 %	1 %	2 %	5 %
	Variable	80 %	94 %	94 %	70 %
VOLUME DE LA VOIX	Doux	11 %	0 %	5 %	13 %
	Normal	63 %	65 %	82 %	76 %
	Fort	26 %	35 %	13 %	11 %

L'analyse qualitative permet de constater que les enseignantes utilisent des expressions faciales approbatives et désapprobatrices ainsi que des fluctuations dans leur voix avec parcimonie et à des moments clés. À titre d'exemple, l'enseignante A fronce finalement les sourcils lorsqu'elle demande pour une troisième fois à ses élèves de poser leur violon sous leur bras. Alors qu'elle avait initialement fait cette demande avec une expression faciale neutre et une voix douce, elle ajoute alors un geste de la main et adopte un ton ferme, mais toujours calme. De même, l'enseignante C élève la voix brièvement pour capter l'attention de ses élèves qui discutent entre eux durant des explications. Au même moment, elle fixe son regard dans le leur et marque ensuite une courte pause. Elle retrouve un volume normal et un débit constant aussitôt qu'ils se taisent. Finalement, notons que l'ensemble des enseignantes consultent rarement leur partition. Elles semblent avoir mémorisé le répertoire et s'y réfèrent donc peu fréquemment. Elles dégagent une confiance et une aisance certaine quant au contenu du cours.

Music Teaching Reinforcement-Activities Form (MTRA)

Concernant les rétroactions des enseignantes (approbation et désapprobation des comportements pédagogiques ou sociaux), nous observons des fluctuations principalement en fonction du niveau scolaire. Pour cette raison, les résultats sont présentés par niveau scolaire plutôt que par enseignante. Le tableau 3 présente les fréquences et les pourcentages des rétroactions observées en classe selon les niveaux scolaires. Les résultats sont présentés selon les quatre catégories (marques d’approbation des comportements pédagogiques, marques d’approbation des comportements sociaux, marques de désapprobation des comportements pédagogiques et marques de désapprobation des comportements sociaux). Les sommes des fréquences d’utilisation de marques d’approbation et de désapprobation y sont détaillées. Nous y incluons également la somme des quatre catégories de rétroaction observées.

Tableau 3. Fréquences et catégories des rétroactions selon le niveau scolaire

Fréquences d'utilisation		3 ^e année		4 ^e année		5 ^e année		6 ^e année		Moyenne tous les niveaux	
		Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Approbations	Pédagogiques	10,7	(21,7 %)	17,0	(40,1 %)	9,6	(35,6 %)	7,0	(25,0 %)	11,1	(30,6 %)
	Sociaux	1,0	(2,0 %)	0,7	(1,7 %)	0,8	(3,0 %)	2,0	(7,1 %)	1,1	(0,6 %)
Total des marques d'approbation		11,7	(23,7 %)	17,7	(41,8 %)	10,4	(38,6 %)	9	(32,1 %)	12,2	(30,6 %)
Désapprobations	Pédagogiques	18,3	(37,1 %)	11,7	(27,6 %)	8,4	(31,1 %)	9,0	(32,1 %)	11,9	(32,0 %)
	Sociaux	19,3	(39,2 %)	13,0	(30,7 %)	8,2	(30,4 %)	10,0	(35,7 %)	12,6	(34,0 %)
Total des marques de désapprobation		37,6	(76,3 %)	24,7	(58,3 %)	16,6	(61,5 %)	19,0	(67,9 %)	24,5	(66,0 %)
Somme de toutes les rétroactions		49,3	(100 %)	42,4	(100 %)	27,0	(100 %)	28,0	(100 %)	36,7	(100 %)

On remarque tout d'abord que les enseignantes utilisent plus fréquemment les marques de désapprobation (66 %) que d'approbation (30,6 %). Plus encore, elles utilisent les marques d'approbation principalement au regard des comportements pédagogiques (30,6 % contre 0,6 % pour les comportements sociaux). En revanche, elles utilisent les marques de désapprobation sensiblement autant pour les comportements sociaux (34 %) que pédagogiques (32 %). Finalement, la fréquence des rétroactions, toutes catégories confondues, tend à être plus grande auprès des élèves de troisième (49,3) et de quatrième année (42,4) que chez les élèves de cinquième (27) et de sixième année (28).

Plus encore, selon l'analyse qualitative complémentaire, les marques d'approbation des comportements pédagogiques utilisées se limitent principalement à la reconnaissance d'une bonne réponse. Par exemple, l'enseignante aura tendance à approuver brièvement un comportement pédagogique ou social sans toutefois fournir d'information détaillée : « Bravo les élèves » (enseignante B). En revanche, lorsqu'elles utilisent des marques de désapprobation, leur intervention est souvent plus étoffée. Par exemple, l'enseignante D souligne à ses élèves qu'elle a entendu plusieurs notes discordantes. Elle explique ensuite que certains « ne sont pas partis sur la bonne note » (enseignante D) et qu'ils doivent faire attention à leur position de départ. Notons qu'indépendamment de la catégorie, toutes les enseignantes participantes interpellent leurs élèves par leur prénom lorsqu'elles s'adressent à l'un d'entre eux spécifiquement. Certaines observations démontrent aussi la sensibilité des enseignantes. L'enseignante A, par exemple, rappelle à une élève allongée sur le sol qu'elle « n'est pas dans son salon ». Bien que cette marque en soit une de désapprobation, l'enseignante affiche un léger sourire et utilise un ton neutre ainsi qu'un volume de voix doux et posé. L'élève se redresse aussitôt.

DISCUSSION

Cette étude avait pour but d'analyser et de décrire les pratiques d'enseignement observées en contexte de vidéographie dans les PPP en musique-étude au primaire. Quelques faits saillants ressortent de notre analyse. Les résultats soulignent d'abord la constance des pratiques d'enseignement utilisées au sein d'un même milieu. Nous constatons ainsi que certaines pratiques, plus spécifiquement le type d'activités, les déplacements, les gestes de direction, le contact visuel, les expressions faciales, le débit, la hauteur et le volume de la voix, apparaissent similaires d'un temps d'observation à l'autre. L'analyse qualitative complémentaire souligne toutefois que certaines pratiques d'enseignement pourraient être influencées par la configuration de la classe et les instruments enseignés. La description quantitative des pratiques révèle ensuite quelques différences en ce qui a trait à la rétroaction offerte en classe. Globalement, les enseignantes utilisent davantage de marques de désapprobation; cependant celles-ci offrent plus de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux. De plus, l'utilisation de rétroaction varie en

fonction des niveaux scolaires, les élèves du 2^e cycle en recevant davantage. L'analyse qualitative permet finalement de préciser que l'utilisation des rétroactions semble peu spécifique et teintée de la sensibilité des enseignantes. Ces résultats sont mis en lien avec les travaux d'autres chercheurs dans la section suivante.

En premier lieu, nos observations révèlent une constance des pratiques à l'intérieur du milieu étudié. En effet, les résultats de l'analyse indiquent que les participantes de l'étude enseignent principalement de façon magistrale, offrent davantage de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux, maintiennent un contact visuel avec leurs élèves la majorité du temps et varient la hauteur de leur voix plus de 70 % du temps. De plus, trois enseignantes de notre étude jouent régulièrement en même temps que leurs élèves. En effet, on remarque que, pour tous les indicateurs du MCOF, les observations ont été similaires d'une période à l'autre chez une même enseignante, ce qui révèle une constance dans leur pratique. Ce constat fait d'ailleurs écho à ce qui a été remarqué auprès d'enseignants québécois au secondaire, dans une étude révélant que les pratiques utilisées par un même enseignant seraient plutôt similaires d'une classe à l'autre (Vezeau *et al.*, 2010). Bien que la description issue des indicateurs du MCOF suggère aussi une certaine convergence au sein de notre échantillon, quelques nuances mettent en lumière des particularités propres à chacune des participantes. Entre autres, les déplacements de l'enseignante pourraient varier en fonction de l'organisation physique de la classe et de l'instrument enseigné.

En outre, les enseignantes utilisent leur temps d'enseignement de façon principalement magistrale (entre 58 % et 77 %). Ce résultat peut apparaître surprenant, compte tenu de l'expérience professionnelle de plus de 10 ans des enseignantes observées. En effet, en cohérence avec les travaux de Moore et Bonney (1987), nous anticipions que les enseignantes expérimentées privilégient la participation active de leurs élèves plutôt que l'enseignement magistral. À ce sujet, ces pourcentages de notre étude sont supérieurs à ceux rapportés dans l'étude de Moore *et al.* (2002), menée auprès d'enseignants spécialistes en musique dans les écoles régulières espagnoles ($n = 12$) et américaines ($n = 12$). Ces derniers utilisent respectivement en moyenne 40 % et 46 % de leur temps d'enseignement pour les activités magistrales (Moore *et al.*, 2002). Il est possible que cette pratique soit induite par le contexte pédagogique des PPP. Contrairement aux classes régulières de musique qui visent à familiariser l'élève à la pratique artistique (MELS, 2006), les PPP en Arts-études ont des objectifs davantage comparables aux orientations des conservatoires, soit le développement des habiletés musicales (MÉQ, 2020b). En effet, les objectifs initiaux des conservatoires visaient à former des instrumentistes de haut niveau, capables de lire la musique (Joubert, 1996). En ce sens, l'enseignement pourrait ainsi être un legs des traditions disciplinaires privilégiant des méthodes d'enseignement plus traditionnelles, dans le but de former des musiciens hautement compétents. Qui plus est, puisque les mesures sont issues d'un seul milieu, ce constat doit être nuancé. Ces observations pourraient être attribuables au contexte des PPP, tout comme ils pourraient

être spécifiques à la culture pédagogique propre à l'établissement. Ainsi, ces constats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des écoles offrant un PPP en musique-études, mais il est possible de penser qu'ils répondent au critère de transférabilité (Tracy, 2010).

En second lieu, les convergences observées mettent en lumière l'écart de fréquence d'utilisation des rétroactions en fonction des niveaux scolaires. En effet, les enseignantes de notre étude offrent toutes davantage de marques d'approbation au regard des comportements pédagogiques que sociaux. Ce constat avait également été mis en évidence dans l'étude de Moore *et al.* (2002), citée précédemment. Contrairement à cette étude dans laquelle les participants privilégiaient les marques d'approbation, les enseignantes observées dans le cadre de notre projet ont recours aux désapprobations, deux à trois fois plus souvent qu'aux approbations. On remarque toutefois que, si les marques d'approbation sont principalement réservées aux comportements sociaux, l'utilisation des marques de désapprobation est répartie de façon plutôt équitable entre les deux catégories de comportements (sociaux et pédagogiques). D'ailleurs, cette proportion est constante pour tous les niveaux scolaires. L'expérience professionnelle de nos participantes (plus de 10 ans) pourrait expliquer en partie ce constat. En effet, Yarbrough et Price (1989) rapportent que les enseignants expérimentés de son étude ($n = 30$) utilisaient jusqu'à quatre fois plus de marques de désapprobation que de marques d'approbation. En comparaison, les étudiants en éducation musicale ($n = 49$) utilisaient jusqu'à huit fois plus d'approbation que de désapprobation. Finalement, les enseignantes tendent à rétroagir plus fréquemment auprès des élèves de 2^e cycle que de 3^e cycle. Ces différences observées en fonction des niveaux scolaires documentent une particularité qui n'avait pas été explorée dans les études précédentes (Moore *et al.*, 2002; Yarbrough et Price, 1989). Cependant, le peu de marques d'approbation utilisé quant aux comportements sociaux des élèves est assez surprenant étant donné que cette pratique est reconnue efficace, non seulement concernant l'adoption des comportements attendus, mais également sur le développement de l'estime de soi et des relations positives en classe (Wolfgang, 2005).

En dernier lieu, la description établie à l'aide des grilles d'observation démontre d'une part que très peu de pratiques observées pourraient contribuer à l'émergence de manifestation d'APM. L'analyse des données qualitatives souligne en effet le haut niveau de préparation des enseignantes ainsi que de la sensibilité dont elles font preuve envers leurs élèves. D'autre part, les pratiques observées pourraient favoriser une expérience d'apprentissage plutôt positive pour les élèves. Il semble en effet que les élèves de musique apprécient généralement les contacts visuels, les variations dans la voix (Whitaker, 2011; Yarbrough, 1975) et la participation active en cours de musique (Roberts, 2015). Certaines de ces caractéristiques ont d'ailleurs été observées chez les enseignantes spécialistes de notre étude. En effet, elles maintiennent un contact visuel avec leurs élèves la majorité du temps et elles varient la hauteur de leur voix plus de 70 % du temps. En revanche, elles privilégient un mode d'enseignement magistral, limitant ainsi la participation active des élèves. L'analyse des rétroactions offertes par les enseignantes mène à penser qu'elles

intègrent peu les principes du PIMS (Patston et Waters, 2015) à leur enseignement, étant donné la faible utilisation des rétroactions positives. Les moments de reconnaissance des exécutions techniques ou des interprétations bien réussies ne semblent ainsi pas être une pratique courante parmi les enseignantes participantes de notre étude. Les enseignantes semblent toutefois encourager l'utilisation de stratégies d'apprentissage lorsqu'elles formulent des marques de désapprobation au regard des comportements pédagogiques, en suggérant des pistes d'actions pour solutionner les problèmes rencontrés.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de cet article, nous devons soulever quelques limites méthodologiques ayant contraint nos analyses. Premièrement, une limite s'impose concernant notre échantillon. En plus des spécificités sociodémographiques (programme Arts-études, milieu socioéconomique plutôt favorisé) de nos participants, lorsqu'un échantillon est composé de participants volontaires et non probabiliste, la généralisation des résultats n'est pas possible (Beaud, 2016). De plus, les enseignantes participantes sont toutes expérimentées (10 ans et plus d'expérience d'enseignement). L'échantillon n'est donc pas représentatif de l'ensemble des enseignants spécialistes en musique. Finalement, compte tenu du nombre d'enseignantes participantes de notre étude ($n = 4$), il serait nécessaire d'observer les pratiques d'enseignement de la musique d'un plus vaste échantillon afin de brosser un portrait plus représentatif des écoles offrant un PPP en musique-études. Il est tout de même possible de penser que les analyses répondent au critère de transférabilité (Tracy, 2010).

Deuxièmement, nous reconnaissons également que les dispositifs systématiques d'observation imposent certaines limites associées à leur utilisation, notamment celle de restreindre le chercheur à l'observation de comportements précédemment identifiés. De plus, ils sont circonscrits par les conditions d'observation et se limitent aux pratiques constatées selon un contexte et un délai prescrit (Maubant *et al.*, 2005). En revanche, la description qualitative permet de nuancer et d'enrichir l'analyse des observations réalisées à l'aide des dispositifs systématiques.

Par ailleurs, le contexte sanitaire en cours au moment de l'étude (COVID-19) contraignait les enseignantes à porter un masque de procédure en classe, ce qui a rendu plus difficile d'identifier leurs expressions faciales. En plus d'avoir limité nos observations, il est possible que les pratiques d'enseignement en aient été affectées. À cet effet, l'étude de Carpentier *et al.* (2021) révèle que les enseignantes du primaire en classe régulière, lors de leur retour en classe à l'automne 2020, ont eu tendance à privilégier un enseignement plus magistrocentré, reconnaissant à cette pratique une efficacité et une économie de temps. Dans cette même étude, les enseignantes du primaire rapportent avoir investi davantage de temps à créer des liens avec leurs élèves et avoir fait preuve d'une sensibilité plus marquée afin de répondre aux manifestations anxieuses qu'elles dénotent chez leurs élèves. Lors de

nos observations en classe, les enseignantes semblaient confortables et ne pas restreindre leurs interactions (déplacements et contacts) avec les élèves; il est toutefois impossible de l'affirmer étant donnée l'absence de comparatif. Finalement, il importe de reconnaître les limites imposées par l'utilisation de la vidéoscopie à des fins d'observation. La captation vidéo restreint d'abord les observations à une situation et un angle donné (Martineau, 2016). Les méthodes d'observation directes ne révèlent ainsi que « des pratiques constatées sous les conditions d'observation » (Maubant *et al.*, 2005, p. 63). Qui plus est, les comportements des sujets peuvent être altérés compte tenu de l'aspect intimidant et de la désirabilité sociale (Martineau, 2016). Pour pallier ces effets, des mesures préventives ont été mises en place, notamment l'installation de la caméra quelque temps avant le début des observations, tout comme la présentation de la chercheuse principale et des objectifs du projet de recherche aux participants.

APPORT ET RECOMMANDATIONS

La présente étude est, à notre connaissance, la première conduite au Québec visant à décrire les pratiques d'enseignement de la musique au sein d'un PPP en musique-études. Elle constitue ainsi un apport significatif d'un point de vue scientifique. Sur le plan méthodologique, la posture pragmatique qui combine l'utilisation des approches inductive et déductive permet de décrire efficacement les situations observées (Fortin, 2010), tout en laissant la flexibilité nécessaire à une description nuancée. Les résultats mènent à la formulation de recommandations pour la communauté scientifique. Il semblerait notamment pertinent d'apporter des ajustements aux grilles d'observation utilisées (MCOF, MTRA). Entre autres, il serait opportun d'ajouter la possibilité d'identifier la nature du contenu des rétroactions : prescriptif, informatif ou suggestif (Rodet, 2000) et la possibilité de distinguer à qui s'adresse la rétroaction (un ou plusieurs élèves). Les observations des pratiques mériteraient aussi d'être contextualisées afin de nuancer l'analyse, en considérant que les pratiques pourraient varier en fonction de l'organisation de la classe, du niveau scolaire des élèves et de l'instrument enseigné, tel que le suggère notre analyse.

Pour les milieux de la pratique, bien que nos résultats soient limités à la population de notre étude, nous émettons dans cette section quelques recommandations qui pourraient s'appliquer à différents contextes d'enseignement de la musique. D'ailleurs ces recommandations concernent également les milieux de la formation initiale et continue et rappellent l'importance de sensibiliser les praticiens en poste à l'utilisation de méthodes actives et à l'utilisation de la rétroaction efficace, au service de l'apprentissage. Nous revenons donc sur deux observations majeures : le temps d'enseignement magistral et la prévalence des marques de désapprobation.

D'une part, il semble que les interactions (Ferm, 2006) et la participation active des élèves (Roberts, 2015) favoriseraient une expérience d'apprentissage musicale positive pour les élèves. D'autre part, la prévalence des marques de désapprobation associées aux comportements sociaux des élèves est surprenante et appelle à la vigilance. Or, il pourrait exister un lien entre ces deux observations. La participation active des élèves en cours de musique diminuerait la présence de comportements indésirables (Forsythe, 1977) et pourrait ainsi réduire la fréquence des rétroactions à cet égard. Les résultats de notre analyse soulignent ainsi la nécessité de sensibiliser les praticiens en poste quant à l'importance de garder leurs élèves actifs lors des apprentissages en classe. Une attention particulière devrait également être portée à l'utilisation des marques d'approbation associées aux comportements sociaux des élèves, cette pratique apparaissant peu fréquente chez les enseignantes de notre échantillon en dépit de son efficacité (Wolfgang, 2005).

Par ailleurs, les enseignantes de l'étude nous ont mentionné qu'elles estiment qu'un faible pourcentage de leurs élèves poursuivront leurs études musicales au secondaire ce qui pourrait être associé à une faible motivation intrinsèque. Ainsi, il s'avère crucial de mettre en place des stratégies qui soutiendraient le développement d'un intérêt et d'une motivation intrinsèque dès l'entrée dans le programme afin, notamment, de répondre aux objectifs des PPP en Arts-études visant à favoriser l'accès aux études supérieures en arts. À cet effet, nous devons reconnaître que la répétition d'erreurs et le travail de correction qu'implique l'acquisition de compétences musicales (Bamberger, 2006) influencent la perception qu'ont les apprenants de leur compétence ainsi que leur motivation à poursuivre cet apprentissage (Wigfield *et al.*, 1997). Puisque la qualité des rétroactions de l'enseignant influence, quant à elle, « le sens que les élèves donnent aux erreurs commises dans diverses situations d'apprentissage ainsi que les émotions qui y sont liées » (Brunette, 2013, p. 69), cet aspect des pratiques d'enseignement constitue une piste d'action intéressante. La séquence de rétroaction en trois étapes (présentation de la tâche, réponse de l'élève et rétroaction immédiate) proposée par Yarbrough et Price (1989) s'est d'ailleurs révélée très efficace pour stimuler l'attention et la participation des élèves.

Finalement, outre l'enseignement centré sur la performance plutôt que sur l'élève, le manque de différenciation et de flexibilité pédagogique pourrait représenter un stresser pour l'élève (Persson, 1996). Bien que les observations réalisées dans le cadre de cette étude ne rendent pas compte de cet aspect des pratiques d'enseignement, celles-ci peuvent certes influencer la perception des élèves, tout en n'étant qu'une part d'explication d'un plus vaste phénomène. Rappelons qu'en dépit des recommandations spécifiquement destinées aux enseignants, le bien-être de l'élève est sensible à l'influence de plusieurs dimensions de sa vie courante et scolaire (CSÉ, 2020).

Cette étude a été possible grâce au financement reçu de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM).

Références bibliographiques

- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? A view of development as learning. Dans G. MacPherson (dir.), *The child as musician: Musical development from conception to adolescence* (p. 69-92). Oxford University Press.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 177 (4), 49-66
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Bernstein Colton, A. et Sparks-Langer, G. M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 45-54. <https://doi.org/10.1177/0022487193044001007>
- Brunette, M. M. (2013). *Les émotions liées à la production d'erreurs en contexte scolaire chez les élèves du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5871/1/M13145.pdf>
- Carpentier, G., Sauvageau, C. et Roy, N. (2021). Enjeux autour de la pratique enseignante en contexte d'enseignement distancié. *Revue hybride de l'éducation*, 5 (1), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i1.1219>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1 (3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Costa-Giomi, E. (2012). Music instruction and children's intellectual development: The educational context of music participation. Dans R. Macdonald, G. Kreutz et L. Mitchell (dir.), *Music, health, and wellbeing* (p. 339-355). Oxford University Press.

- Creech, A. et Hallam, S. (2011). Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39 (1), 102-122. <https://doi.org/10.1177/0305735610370222>
- Desrosiers, P., Spallanzani, C., Martel, D. et Godbout, P. (2009). L'intérêt d'élèves du primaire pour des démarches d'enseignement-apprentissage en éducation physique intégrant différentes stratégies d'évaluation formative. *Revue des sciences de l'éducation*, 13 (3), 447-462. <https://doi.org/10.7202/900575ar>
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école* (6^e éd., Collection pratique et enjeux pédagogiques). ESF éditeur.
- Ferm, C. (2006). Openness and awareness - Roles and demands of music teachers. *Music Education Research*, 8 (2), 237-250. <https://doi.org/10.1080/14613800600779550>
- Forsythe, J. L. (1977). Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25 (3), 228-239. <https://doi.org/10.2307/3345307>
- Hendel, C. (1995). Behavioral characteristics and instructional patterns of selected music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 43 (3), 182-203. <https://doi.org/10.2307/3345635>
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Johnson, D. C. et Matthews, W. K. (2017). Experienced general music teachers' instructional decision making. *International Journal of Music Education*, 35 (2), 189-201. <https://doi.org/10.1177/0255761415620531>
- Joubert, C.-H. (1996). *Enseigner la musique : l'état, l'élan, l'écho, l'éternité*. Édition Van de Velde.
- Kenny, D. T. (2016). *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Lambert Academic Publishing.
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J. et Bourque, J. (2013). Analyse des pratiques enseignantes et la construction d'un référentiel de compétences : perspectives et contraintes méthodologiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 65-82. <https://doi.org/10.7202/1017488ar>

- Loi sur l'instruction publique, RLRQ, chap. I-13.3, à jour le 1^{er} octobre 2021.* Éditeur officiel du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>
- Madsen, K. C., et Yarbrough, C. (1985). *Competency-based Music Education* (2^e éd.). Contemporary Publishing Company.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bougeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 161-192). Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira Araújo, A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14 (1), 61-75. www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1209
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire.* Gouvernement du Québec. <http://www4.banq.qc.ca/pgq/2006/3127968.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022a). *Projets reconnus de concentration en arts.* <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/liste-des-projets-reconnus/projets-reconnus-des-programmes-arts-etudes/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022b). *Programme Arts-études.* <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/arts-et-culture/projets-pedagogiques-particuliers-en-arts/programme-arts-etudes/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2022c). *Règles de reconnaissances des projets Arts-études.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Projet-arts-etudes-regles-reconnaissance.PDF
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020d). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante.* Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606816068
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative.* Gouvernement du Québec. https://srp.csrq.qc.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Plan stratégique 2019-2023*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.PDF?1575660315>
- Moore, R. S. (1976). Effect of differential teaching techniques on achievement, attitude, and teaching skills. *Journal of Research in Music Education*, 24 (3), 129-141. <https://doi.org/10.2307/3345156>
- Moore, R. S. et Bonney, J. T. (1987). Comparative analysis of teaching time between student teachers and experienced teachers in general music. *Contributions to Music Education*, (14), 52-58.
- Moore, R. S., Brotons, M. et Jacobi-Karna, K. (2002). Observational analysis of instructional time in general music: Comparison of U.S.A. and Spanish teachers in grades k-5. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153 (4), 48-54. <http://www.jstor.org/stable/40319140>
- Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50%28FR%29-FINAL.pdf>
- Parent, J. et St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection. Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs »*. Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/05/50-2107-ER-Bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection.pdf>
- Patston, T. et Waters, L. (2015). Positive instruction in music studios: Introducing a new model for teaching studio music in schools based upon positive psychology. *Psychology of Well-Being*, 5 (1), 10. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0036-9>
- Persson, R. S. (1996). The maestro music teacher and musicians' mental health. Dans R. S. Persson (dir.), *Therapeutic relationships with creative people the psychotherapist, teacher, performing artist*. Actes du 104^e congrès annuel du American Psychological Association in Toronto, Canada. ERIC.
- Roberts, J. C. (2015). Situational interest of fourth-grade children in music at school. *Journal of Research in Music Education*, 63 (2), 180-197. <https://doi.org/10.1177/0022429415585955>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 45-74.

- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, C. et Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57 (2), 108-126. <https://doi.org/10.1177/0022429409336132>
- Strean, W. (2011). Creating student engagement? HMM: Teaching and learning with humor, music, and movement. *Creative Education*, 2, 189-192. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23026>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16 (10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J. et Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Wheeler, T. R. (2006). *Toward a framework for a new philosophy of music education: Løgstrup as synergy between the platonic and aristotelian perspectives in the music education philosophies of Bennett Reimer and David Elliott* [thèse de doctorat, University of North Texas]. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5425/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Whitaker, J. A. (2011). High school band students' and directors' perceptions of verbal and nonverbal teaching behaviors. *Journal of Research in Music Education*, 59 (3), 290-309. <https://doi.org/10.1177/0022429411414910>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 451-469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>
- Wolfgang, C. H. (2005). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (6^e éd.). Allyn and Bacon.
- Yarbrough, C. (1975). Effect of magnitude of conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23 (2), 134-146. <https://doi.org/10.2307/3345286>

Yarbrough, C. et Price, H. E. (1989). Sequential patterns of instruction in music. *Journal of Research in Music Education*, 37 (3), 179-187. <https://doi.org/10.2307/3344668>