



Bolduc, J. (2011). Les influences de l'approche d'éducation musicale Orff-Schulwerk sur les connaissances musicales et les compétences pédagogiques d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 12, 65-80. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.094>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jonathan Bolduc, 2011



Les influences de l'approche d'éducation musicale Orff-Schulwerk sur les connaissances musicales et les compétences pédagogiques d'étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement

Jonathan Bolduc¹, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa (Canada)

Cette recherche qualitative examine si une formation basée sur l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk améliore les connaissances musicales, les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques d'étudiants généralistes et spécialistes en musique inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. L'analyse des données montre des profils divergents pour les étudiants généralistes et spécialistes. Cependant, tous les étudiants reconnaissent que l'éducation musicale est une matière qui valorise la créativité; qu'elle favorise l'établissement de liens interdisciplinaires en plus d'encourager et faciliter la collaboration entre les pairs.

Mots-clés : éducation musicale, formation initiale à l'enseignement, pratiques pédagogiques, enseignants généralistes, enseignants spécialistes, apprentissage

Contextualisation

La formation à l'enseignement est considérée comme l'étape initiale d'une trajectoire professionnelle au cours de laquelle diverses connaissances et compétences devront être acquises afin de répondre aux besoins de la clientèle scolaire (Loiselle, Lafortune & Rousseau, 2006). Dans cette optique, les Hautes écoles pédagogiques et les Universités se basent sur différents modèles pour instruire ceux qui se destinent à une carrière d'enseignant. Au Canada, notamment, certaines législations proposent des programmes universitaires de quatre années en pédagogie (120 crédits) alors que d'autres offrent des programmes d'une année (36 crédits) à la suite de l'obtention d'un premier baccalauréat universitaire d'un minimum de trois années (90 crédits). L'Ontario, la province la plus importante du pays en terme de population, adhère à cette deuxième idéologie. Chaque année, environ 700 enseignants sont formés pour enseigner dans les écoles de langue française (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, n.d.).

¹..Contact : jonathan.bolduc@uottawa.ca.



Lors de leur formation initiale à l'enseignement en Ontario, les étudiants peuvent choisir un cursus de généraliste ou préférer une ou deux options scolaires en prévision d'une carrière de spécialiste. Après la réussite de leurs cours et de leurs stages, les étudiants aux cycles primaire-moyen seront autorisés à enseigner toutes les matières du curriculum de la maternelle à la huitième année (quatre ans à 13 ans), alors que ceux aux cycles moyen-intermédiaire pourront enseigner leur spécialité de la quatrième à la dixième année (neuf ans à 15 ans) et ceux aux cycles intermédiaire-supérieur, de la septième à la 12^e année (14 et 17 ans).

Les programmes de formation initiale à l'enseignement en Ontario sont accrédités et régis par un Ordre professionnel afin de répondre aux préoccupations du milieu scolaire (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, n.d.). Toutefois, selon leurs expériences universitaires antérieures, des étudiants généralistes ont parfois la conviction de ne pas être suffisamment érudits pour encadrer les élèves dans certaines matières à la fin de leur programme. En contrepartie, des étudiants spécialistes désireraient avoir un bagage plus vaste de connaissances, au-delà de leur discipline(s) principale(s), pour pouvoir mieux intervenir en classe. Bien qu'ils ne soient pas communs, ces commentaires sont souvent formulés en lien avec les disciplines artistiques, particulièrement l'éducation musicale. En effet, dans le cadre bien précis de la formation initiale à l'enseignement des étudiants généralistes aux cycles primaire-moyen à l'Université d'Ottawa, les concepts musicaux sont présentés dans un seul cours de didactique des arts dans lequel les contenus en arts visuels, en art dramatique et en danse doivent aussi être abordés. Pour tout dire, cela confère plus ou moins 10 heures d'enseignement attribué à l'éducation musicale pour l'ensemble de la formation initiale à l'enseignement. D'un autre côté, le programme pédagogique « général » des étudiants spécialistes aux cycles moyen-intermédiaire et aux cycles intermédiaire-supérieur est condensé pour permettre l'intégration d'un ou des cours spécifiquement dédiés à la didactique de la musique. Dans les deux cas, des pistes d'amélioration seraient souhaitées par certains étudiants.

Cadre théorique

D'après plusieurs auteurs et chercheurs, l'éducation musicale devrait être considérée comme une matière centrale, car en plus d'assurer l'acquisition de connaissances propres au domaine, elle offre, à elle seule, de nombreuses possibilités interdisciplinaires (Flohr, 2003; Gardner, 1993, 1999; McDonald & Simons, 1989). La musique étant *a priori* une expérience collective qui encourage fortement le travail d'équipe et la coopération (Campbell & Scott-Kassner).

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, l'initiation aux approches actives d'éducation musicale s'est révélée comme l'une des façons les plus significatives d'améliorer les connaissances musicales et



l'étendue des compétences pédagogiques des futurs enseignants généralistes et spécialistes en musique (Shehan, 1986; Turpin, 1986). D'abord associés à l'œuvre du pédagogue suisse Jaques-Dalcroze, les idéaux pédagogiques d'autres musiciens éducateurs, dont Kodaly, Martenot & Orff, ont également contribué au déploiement de ces approches au cours du 20^e siècle. Bien que chacune d'elles possède ses propres particularités, elles sont toutes reconnues pour exploiter le potentiel créatif, intellectuel, sensoriel et kinesthésique de la musique par l'entremise d'activités ludiques adaptées au développement de l'enfant (Anderson & Lawrence, 2007).

Dans un contexte où les étudiants ont des connaissances musicales variables et que le temps de formation consacré à la matière est limité, le choix d'une approche offrant une grande flexibilité dans son application se doit d'être privilégié. En ce sens, l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk semble l'une des plus pertinentes, puisqu'elle valorise des situations d'apprentissage axées sur la pratique. La musique y est travaillée dans sa forme la plus simple par des activités collectives visant la collaboration (Saliba, 1991; Steen, 1992; Wuytack, 1970a, 1970b). L'exploration, l'imitation, l'expérimentation et, enfin, la création constituent principales étapes du processus d'apprentissage (Comeau, 1995). En lien avec le développement du rythme, de la mélodie, de l'harmonie primitive et de la forme, les activités qui sont proposées offrent la possibilité aux étudiants de rafraîchir ou d'approfondir leurs connaissances musicales et pédagogiques par l'entremise des percussions corporelles et de l'instrumentarium Orff, de chants et de canons, d'exercices d'expression ainsi que des compositions et des orchestrations de mélodies. Le rôle du formateur est de suggérer un modèle de départ, d'amorcer les activités et d'accompagner, avec liberté, les apprenants dans l'exploration, la découverte et la création collective (Lessard, 2010).

Objectifs de la recherche

En se basant sur les réalités vécues par certains étudiants, nous sommes d'avis que diverses interventions sont possibles pour satisfaire à leurs attentes. L'une de ces façons est d'offrir une formation complémentaire qui permet, à la fois, d'acquérir des connaissances musicales et de consolider les savoirs pédagogiques. A cet égard, l'objectif spécifique de cette recherche est d'examiner si une formation basée sur l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk améliore les connaissances musicales, les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques d'étudiants généralistes et spécialistes en musique inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement.



Méthodologie

Considérations déontologiques

Pour être mené à terme, ce projet a d'abord reçu le certificat d'approbation déontologique du Comité d'éthique à la recherche en sciences sociales et humanités de l'Université d'Ottawa. Il respecte l'ensemble des règles prescrites par cet établissement d'enseignement supérieur.

Sujets

Douze étudiants universitaires ($n =$ huit femmes, quatre hommes) en dernière année d'un programme de baccalauréat en éducation (formation initiale à l'enseignement, B.Ed) ont participé à la recherche. D'une part, six d'entre eux ($n =$ cinq femmes, un homme) se destinaient à une carrière d'enseignants généralistes aux cycles primaire-moyen, c'est-à-dire de la maternelle à la huitième année. Ces sujets ont été sélectionnés, car ils considéraient tous avoir des connaissances limitées en musique et en éducation musicale. Par la tenue d'un entretien semi-dirigé individuel, nous avons pu valider le fait que les savoirs musicaux de ces étudiants étaient restreints et que les compétences qu'ils possédaient en ce qui a trait à la planification et la réalisation d'activités musicales avec les élèves s'avéraient minimales. Il faut toutefois noter que ces étudiants reconnaissaient l'importance de l'éducation musicale à l'école et démontraient un vif désir d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.

D'autre part, six étudiants ($n =$ trois femmes, trois hommes) visaient une carrière en tant que spécialistes en éducation musicale aux cycles moyen-intermédiaire, soit de la quatrième à la 10e année. Ces sujets ont été choisis, puisqu'ils croyaient tous avoir les acquis musicaux, mais aussi des lacunes sur le plan pédagogique pour offrir un programme d'éducation musicale de qualité en contexte scolaire. Leurs savoirs et leurs compétences ont d'ailleurs été validés lors d'un entretien semi-dirigé individuel. Durant cette rencontre, ces étudiants ont, par ailleurs, révélé leur intérêt d'approfondir leurs connaissances des approches actives d'éducation musicale afin de varier leur enseignement auprès des élèves.

Déroulement

Cette recherche s'est déroulée pendant 10 semaines consécutives (janvier à mars 2010), lors du dernier semestre de la formation initiale à l'enseignement. Les étudiants généralistes et spécialistes ont pris part à la même formation pédagogique de deux heures hebdomadaires, d'après les principes de l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk. Ce programme d'activités dirigées et collaboratives, offert par le chercheur, se basait sur trois prémisses. D'abord, les concepts introduits devaient être simples et compréhensibles afin d'amener les étudiants généralistes à acquérir des notions musicales et pédagogiques faciles à



réinvestir en classe. Tout en subvenant aux besoins des étudiants généralistes, cette formation devait, en outre, venir approfondir certains concepts clés de l'approche Orff-Schulwerk pour bonifier les interventions musicales et pédagogiques des étudiants spécialistes. En symbiose aux points précédents, cette formation devait assurer un partage équitable de connaissances; des collaborations ont été établies tout au long du projet pour permettre aux étudiants généralistes de découvrir et d'expérimenter « à titre de novice » et aux étudiants spécialistes d'agir « à titre d'expert » auprès de ces derniers.

Sur le plan du contenu, la formation englobait des notions fondamentales de l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk, telles que décrites dans le contexte théorique. Lors de la première heure de chacune des 10 séances, les apprentissages s'effectuaient par une série d'activités de base (rythme, mélodie, harmonie primitive, forme musicale) enseignées par le chercheur à tout le groupe (percussions corporelles, instrumentarium Orff, chants, expression). Un répertoire convenant à des élèves du primaire était proposé. La deuxième partie de chaque rencontre comportait des activités complémentaires à celles de la première partie, mais de nature plus complexe (composition de mélodies, canons, orchestrations). Ces activités supervisées par le chercheur étaient réalisées en équipe de quatre personnes, soit deux étudiants généralistes et deux étudiants spécialistes pour encourager la collaboration et la consolidation des savoirs.

Mesures évaluatives

Une approche qualitative a été favorisée dans le cadre de cette recherche. Deux semaines avant le début de la formation, tous les étudiants ont été rencontrés individuellement par le chercheur. Cet entretien semi-dirigé de 45 minutes comprenait neuf questions concernant les connaissances générales de l'enseignement, huit questions à propos des connaissances en musique, sept questions relatives à l'éducation musicale et, enfin, quatre questions au sujet des pratiques interdisciplinaires intégrant la musique. Au préalable, les étudiants devaient également préparer un plan de leçon en éducation musicale (amorce, réalisation, rétroaction) et le présenter oralement au chercheur au moment de l'entretien. Tous les entretiens ont été enregistrés pour ensuite être transcrits en vue de l'analyse des données.

Au cours de la formation, tous les étudiants devaient remplir un journal de bord à la fin de chaque séance. Ce journal comportait trois questions à développement : une sur les principales connaissances acquises; une deuxième sur les défis rencontrés et une troisième sur l'intégration de ces notions dans leur enseignement. Les journaux étaient conservés dans un classeur sous clé et n'ont été consultés par le chercheur durant la recherche.



Par ailleurs, lors des deux dernières séances, chaque étudiant, généraliste ou spécialiste, a enseigné une leçon libre de 20 minutes (percussions corporelles, chants, accompagnement, etc.) à ses collègues. Cet exercice pédagogique visait à examiner les stratégies d'enseignement de l'étudiant, ses connaissances et sa maîtrise de la matière. Aucune planification écrite ne devait être remise. Une rétroaction individuelle était faite par le chercheur à chacun des étudiants à la suite de sa prestation. Aux désirs du participant, des commentaires constructifs pouvaient aussi être formulés par les autres personnes du groupe.

En conclusion à cette recherche, les étudiants ont pris part à un deuxième entretien semi-dirigé individuel d'environ 60 minutes, une semaine suivant la fin du projet. Une catégorie de questions s'est ajoutée à celles demandées avant le début de l'intervention : cinq nouvelles questions portaient sur l'apport de cette formation sur le plan du développement personnel et professionnel. Un second plan de leçon (amorce, réalisation, rétroaction) devait être discuté et remis au chercheur. Ces entretiens ont aussi été enregistrés et transcrits en prévision de l'analyse.

Analyse des données

L'analyse des transcriptions des entretiens et des plans de leçons a fait l'objet d'un accord inter-juges entre le chercheur et une personne qui n'a pas participé aux expérimentations, et ce, à partir de 8 protocoles, ce qui représente 66% des données recueillies. En référence à Spector (1992, cité par Morin, 2002, p. 175), des coefficients de cohérence interne valides (supérieurs à 0,70) ont été obtenus avant (0,81) et après (0,88) la formation. Les réponses aux trois questions des journaux de bord ont été analysées selon la même procédure (8 protocoles), révélant un coefficient de cohérence interne légèrement plus faible considérant la variété des propos recensés (0,77). La leçon enseignée a été analysée à partir d'une grille d'observation développée par le chercheur en tenant compte des principales notions qui avaient été abordées en classe. Par leur complémentarité, les différentes mesures mises en place ont permis d'assurer une rigueur à cette recherche par une triangulation efficiente des données.

Limites de la recherche

Sur le plan méthodologique, cette recherche se heurte à des limites qui doivent être mentionnées. D'abord, tous les étudiants généralistes et spécialistes ont volontairement choisi de prendre part à la formation dans le but d'accroître leurs connaissances musicales et leurs compétences pédagogiques. De fait, la motivation intrinsèque qui les animait est peut-être venue biaiser certaines données. Ensuite, le nombre restreint de sujets ($n=12$) nous empêche d'extrapoler les résultats; il permet néanmoins de jeter un regard auprès d'une population bien déterminée en fin de cursus universitaire à la formation initiale à l'enseignement. Enfin, le rôle central qu'a joué le chercheur dans cette étude en participant à la collecte et au



traitement des données ainsi qu'offrant la formation doit être considéré. Toutefois, l'ensemble des principes éthiques qui régit l'activité d'un chercheur (l'objectivité, la rigueur et l'honnêteté) a été respecté.

Résultats

Données préliminaires

D'entrée de jeu, une synthèse des données recensées lors des entretiens avant le commencement de la formation s'avère essentielle, car elles complémentent celles obtenues au cours et à la fin de la recherche. D'une part, quelques similitudes ressortent chez les étudiants qui se destinent à une carrière comme généralistes. Par les questions posées, nous avons remarqué une homogénéité en ce qui a trait à leurs connaissances générales de l'enseignement. Au-delà des attentes du curriculum, ces étudiants ont mentionné l'importance d'une préparation détaillée, d'une pédagogie différenciée et adaptée aux besoins de chaque élève. Les aspects de communication avec les parents, de gestion de classe (temps d'enseignement et comportements) ont aussi émergé clairement comme étant des éléments clés qui assurent le succès dans cette profession. Même s'ils sont toujours inscrits à la formation initiale à l'enseignement, trois de ces étudiants généralistes ont également parlé du rôle crucial des communautés d'apprentissage professionnelles et de la formation continue dans le cadre d'un développement professionnel efficace. Un étudiant a d'ailleurs dit : « on doit apprendre dès le début de notre formation à travailler en équipe. C'est en jumelant nos forces que nous devenons meilleurs » .

Les réponses aux questions concernant les connaissances en musique et en éducation musicale se sont avérées moins approfondies. L'ensemble de ces étudiants généralistes dit avoir vécu des expériences musicales enrichissantes au cours de leur enfance, que ce soit à l'école ou dans le cadre d'activités parascolaires. Cependant, les notions qu'ils en ont retenues restent limitées et sont trop frêles, selon leurs dires, pour être réinvesties auprès des élèves. Aucun étudiant n'avait de connaissances spécifiques à propos des approches actives d'éducation musicale, bien que deux étudiants savaient en quoi consistaient le solfège et l'harmonie tonale.

Le thème des pratiques interdisciplinaires intégrant la musique a suscité beaucoup d'intérêt auprès des étudiants généralistes. Ces derniers sont d'avis que l'intégration des matières de base du curriculum (langue, mathématiques, sciences sociales, sciences et technologies) est un avantage pour les élèves, car elle permet de mettre en contexte les apprentissages. Toutefois, pour l'éducation musicale, les étudiants généralistes disent préférer qu'elle soit prise en charge par des spécialistes. Quatre des six futurs enseignants ont mentionné qu'ils parviendraient à intégrer « en surface » des notions musicales à d'autres matières, mais que les



concepts musicaux sont trop complexes et nécessitent, selon eux, un enseignement spécifique. D'après une étudiante « la musique est une matière que l'on ne peut pas s'approprier aussi vite que les autres, peut être parce que nous ne l'avons pas suffisamment à l'école lorsque nous étions élèves ». Les plans de leçons produits ont permis de valider ces affirmations; les contenus proposés étaient peu ancrés et lorsque la musique était jumelée à une autre matière, elle occupait un rôle accessoire (activité d'écoute pour accompagner la lecture, par exemple).

D'autre part, un portait différent a été observé chez les étudiants engagés dans la formation initiale à l'enseignement à titre de spécialistes en éducation musicale. La vision élargie qu'avaient les étudiants généralistes du curriculum était moins tangible auprès de ces participants; leurs connaissances générales de l'enseignement semblaient principalement axées sur la discipline (musique). Au-delà d'horizons plus limités, les étudiants spécialistes ont également mis en relief l'importance d'une bonne planification des cours. L'intérêt de bien connaître les élèves de chaque groupe a aussi été identifié comme une composante assurant une gestion efficace de la classe pour les spécialistes. Dans une perspective d'apprentissage à long terme, la moitié des étudiants a stipulé vouloir s'engager dans des programmes de formations continues en musique. Les formations continues en pédagogie n'ont toutefois pas été mentionnées.

Certes, le plus grand écart qui a été noté entre les étudiants généralistes et spécialistes se situe au niveau de leurs connaissances en musique et en éducation musicale. Tous les étudiants spécialistes ont été engagés dans une pratique musicale soutenue pour une période d'au moins six années. Quatre étudiants ont affirmé toujours jouer de leur instrument sur une base régulière et réaliser différents contrats professionnels à l'occasion. Leurs connaissances théoriques, que ce soit en solfège, en lecture à vue ou en harmonie ont été évaluées de façon satisfaisante. Cependant, aucun étudiant spécialiste n'a pu décrire adéquatement les approches actives d'éducation musicale. Trois ont fait référence à des pistes d'activités en rythmique (Jaques-Dalcroze) et au système de solmisation (Kodaly), mais ces futurs enseignants n'ont pu préciser justement les fondements qui sous-tendent ces approches.

Les commentaires sur le thème des pratiques interdisciplinaires intégrant la musique ont permis de jeter un regard sur le rôle et la place de l'éducateur musical à l'école. D'emblée, la majorité des étudiants spécialistes a révélé, à l'instar des étudiants généralistes, la pertinence de l'interdisciplinarité. Selon eux, la musique devrait occuper plus d'importance en classe chaque jour, considérant le fait qu'elle contribue au développement moteur, social, affectif, culturel et cognitif de l'enfant. Un étudiant a fait remarquer : « La musique, comme les autres formes d'art, permet de rejoindre les élèves. C'est pour ça qu'elle est si liée au développement de l'enfant ». Cependant, les étudiants redoutaient la précarité du spécialiste à l'école si l'enseignement de la musique était confié



au généraliste dans une philosophie d'« intégration des matières ». Face à ce constat, quatre étudiants spécialistes ont dit, finalement, préférer l'intradisciplinarité (enseignement d'une seule discipline) à l'interdisciplinarité (amalgame de deux ou plusieurs disciplines). Ils ont aussi appuyé leur point de vue par le fait qu'il avait des connaissances limitées du contenu des autres matières enseignées à l'école. Cela s'est reflété dans les plans de leçons, alors que des activités musicales détaillées étaient proposées, mais que les liens établis avec les autres contenus à l'étude étaient absents ou peu définis.

Données recueillies au cours et à la fin de la recherche

En lien avec notre questionnement du départ, les données recueillies au cours et à la fin de la recherche démontrent diverses façons dont une formation basée sur l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk améliore les connaissances musicales, les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques d'étudiants généralistes et spécialistes en musique inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement.

En ce qui concerne les étudiants généralistes, peu de changements ont été observés à propos de leurs connaissances générales de l'enseignement. L'analyse des données du deuxième entretien apporte peu d'éléments nouveaux à ceux recensés auparavant. Toutefois, une comparaison des commentaires formulés dans les journaux de bord au cours des premières semaines et l'observation de la période d'enseignement en classe à la fin du projet laisse présager une évolution positive des conceptions de l'enseignement et des pratiques pédagogiques de ces étudiants généralistes. En situation de pratique, plus de la moitié a proposé des activités adaptées en établissant des liens avec d'autres matières, notamment les langues. Qui plus est, à la suite des leçons de leurs collègues, l'ensemble des étudiants généralistes est arrivé à suggérer des pistes de réinvestissement en lien avec les projets. Les possibilités de transfert ont également été remarquées dans les planifications pédagogiques finales. Dans leurs écrits hebdomadaires, de nombreux étudiants généralistes ont dit avoir réalisé davantage le potentiel pédagogique que peut avoir la musique en classe. Une étudiante a écrit : « maintenant je vois mieux comment faire de la place à la musique dans mon enseignement. Avant, les liens n'étaient pas clairs. Ce n'est pas que je n'aimais pas ça, mais je savais moins comment m'y prendre ». La sensibilisation de ces étudiants à une approche d'éducation musicale qui valorise l'expérience ludique, la créativité et le travail collaboratif a donc semblé pertinente à leur développement professionnel.

Il serait faux de prétendre que cette formation a eu un effet significatif sur le développement des connaissances en musique des étudiants généralistes. Dans les journaux de bord et au moment du deuxième entretien, tous les étudiants ont dit mieux comprendre un peu mieux certains concepts musicaux (lire les notes, produire de rythmes simples), mais ne



pas maîtriser le langage usuel. C'est surtout sur le plan des connaissances en éducation musicale qu'un changement a été noté. A titre d'exemple, des étudiants ont fait remarquer que l'apprentissage de chants avait des points communs avec celui de textes écrits (décodage, compréhension). D'autres ont constaté que l'enseignement de séquences rythmiques par l'entremise de formules langagières serait utile pour rejoindre les élèves avec des difficultés d'apprentissage. Par-dessus tout, la plus grande évolution du point de vue des conceptions de l'enseignement et des pratiques pédagogiques s'avère, à notre avis, la distinction que plusieurs étudiants généralistes ont faite entre l'« éducation musicale » et l'« enseignement de la musique ». Pour eux, il existe un fossé entre une approche qui encourage la participation de tous les élèves dans une perspective du développement global de l'enfant et une approche plus systématique où l'assimilation de connaissances théoriques est priorisée.

L'ensemble des étudiants généralistes a affirmé être plus enclin à réaliser des activités musicales en classe dans une visée interdisciplinaire. Néanmoins, ils ont réitéré le fait qu'ils préféraient que l'éducation musicale soit assurée par des spécialistes dans le domaine, malgré les compétences acquises. A la suite de discussions avec des collègues qui n'ont pas participé à la recherche, plusieurs étudiants ont cependant constaté à quels points leurs pratiques pédagogiques ont évolué; alors qu'ils accordaient un rôle accessoire à l'éducation musicale dans leurs leçons au départ, ces étudiants la considèrent dorénavant comme une composante unificatrice de leur planification. Tel que nous l'avons écrit précédemment, ces changements ont pu être observés lors des périodes d'enseignement et la présentation du deuxième plan de leçon.

De façon unanime, les étudiants généralistes ont reconnu les retombées positives de cette formation. Sur le plan personnel, plusieurs ont mentionné le développement de leurs connaissances musicales, même s'il a été minimal. En ce qui a trait au développement professionnel, l'acquisition de nouvelles façons d'intervenir auprès des élèves a été souvent soulevée. Selon nous, l'aspect le plus marquant concerne les collaborations établies. Une majorité de participants a dit ne pas travailler de concert avec les étudiants spécialistes auparavant. Cette formation a été pour eux un moyen de partager leurs connaissances et de discuter de leurs réalités quotidiennes, parfois semblables, parfois différentes. Nombreux sont ceux qui ont senti qu'une communauté d'apprentissage professionnelle avait été créée. Dans cette veine, des étudiants ont révélé qu'ils seront plus à l'aise à demander de l'aide à un spécialiste en musique lorsqu'ils auront leur classe.

Les données des étudiants spécialistes en musique viennent aussi enrichir cette analyse. Lors du deuxième entretien, nous avons constaté une légère bonification de leurs connaissances générales de l'enseignement. Par exemple, quatre participants ont dit avoir acquis, durant cette formation, des moyens plus concrets d'intervenir en classe, en regard des



principes socioconstructivistes. Dans les journaux de bord, d'autres ont révélé avoir pris conscience de l'importance qui doit être accordée au rythme d'apprentissage des élèves, en fonction de leur âge. Un étudiant a dit : « Au départ, je pensais beaucoup plus à la matière à enseigner. Maintenant, je réalise qu'il n'y a pas seulement que ça et que si on ne comprend pas comment l'enfant apprend, on risque de piétiner ». A notre avis, ces remarques constituent des preuves d'une modification des conceptions de l'enseignement et des pratiques pédagogiques. Malgré cette avancée notable, les étudiants spécialistes restent avec une vision assez près de la discipline (musique) et suggèrent peu de liens ou de pistes de réinvestissement avec les autres matières en comparaison avec leurs collègues généralistes. L'observation de l'enseignement d'une leçon en classe et la présentation de la deuxième planification écrite ont permis de valider ce fait.

Pour ce qui est des connaissances musicales des étudiants spécialistes, aucun changement significatif n'a été relevé entre le premier et le deuxième entretien. Cependant, leurs connaissances en éducation musicale ont semblé évoluer. A la lecture des journaux de bord, nous avons pu constater, à partir de la quatrième semaine, une meilleure compréhension des fondements philosophiques qui sous-tendent les approches actives d'éducation musicale, dont l'Orff-Schulwerk. Des étudiants ont mentionné que les expériences qu'ils ont vécues durant la formation ont modifié leur conception de l'éducation musicale en les incitant à offrir un enseignement simple et accessible à tous les apprenants. Au moment des entretiens, d'autres spécialistes ont dit avoir mieux saisi certains principes de base des approches de Jaques-Dalcroze et Kodaly, entre autres par les activités de mouvements et les chants qui ont été réalisés au cours des dix rencontres. Tous les étudiants ont affirmé que leurs pratiques pédagogiques ont changé d'une façon positive en prenant conscience des différentes possibilités d'interventions éducatives auprès des élèves.

Quatre étudiants spécialistes auraient préféré que la formation inclue davantage le contenu d'autres matières (langue, mathématiques) pour leur permettre de développer de meilleures pratiques interdisciplinaires. Ils considèrent que leurs connaissances du curriculum sont toujours limitées. Lors du deuxième entretien, tous participants sont demeurés d'avis que la musique n'est pas suffisamment valorisée à l'école. Selon eux, tous les enseignants généralistes devraient pouvoir intégrer des concepts d'éducation musicale à leurs leçons. Toutefois, malgré cette ouverture d'esprit, la précarité du spécialiste en milieu scolaire constitue encore l'une de leurs principales craintes. Les étudiants spécialistes ont dit avoir apprécié le travail collaboratif avec les étudiants généralistes. Dans les journaux de bord, deux étudiants ont mentionné avoir acquis une vision plus générale de l'enseignement de cette façon. Ils considèrent que ce partage de connaissances et d'idées devrait se poursuivre.



A l'instar des étudiants généralistes, les étudiants spécialistes ont relevé les bienfaits de cette formation sur les plans personnel et professionnel. D'un côté, l'aspect de plaisir et la possibilité de développer des compétences dans un contexte universitaire non évalué ont été soulignés par plus d'un. La chance de connaître différents collègues a également été soulevée par plusieurs. De l'autre côté, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, le travail entre pairs a été l'une des composantes les plus appréciées de ce projet. Pour plusieurs étudiants spécialistes, cette formation a permis d'entrevoir la pratique de l'enseignement sous un nouvel angle et de réaliser la force du travail collaboratif lorsque vient le moment de soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

Discussion et conclusion

En privilégiant une méthodologie qualitative, cette recherche a mis en exergue diverses façons dont une formation basée sur l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk peut améliorer les connaissances musicales, les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques d'étudiants généralistes et spécialistes en musique inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement. Malgré les différentes mesures qui ont été prises pour assurer la validité de cette étude, elle comporte trois limites que nous désirons rappeler : la motivation intrinsèque des étudiants, le nombre restreint de sujets ainsi que notre impossibilité d'extrapoler les résultats et, enfin, la participation soutenue du chercheur à chacune des étapes du projet.

L'analyse des données a permis d'examiner les effets de la formation offerte sur les connaissances générales de l'enseignement, celles en musique et en éducation musicale, les pratiques interdisciplinaires intégrant la musique ainsi que l'apport de la formation sur le plan du développement personnel et professionnel des étudiants. Des profils différents ont été établis pour les aspirants généralistes et spécialistes. Néanmoins, trois principaux points les unissent et peuvent être mis en relation avec la littérature scientifique.

A la fin de la recherche, tous les étudiants généralistes et spécialistes ont reconnu l'éducation musicale comme une matière qui valorise, par l'expérience ludique, la créativité et la collaboration, en opposition à un enseignement plus systématique de la musique. Des auteurs et des chercheurs ont d'ailleurs révélé que les approches actives, ou du moins les programmes musicaux qui favorisent une approche holistique, contribuent au développement moteur, social, affectif, culturel et cognitif de l'enfant (Campbell & Scott-Kassner, 2002; Flohr, 2003; Gardner, 1993, 1999; McDonald & Simons, 1989; Sloboda, 1985). Cette idéologie rejoint donc celle de l'ensemble des futurs enseignants qui a aussi noté, durant la formation, l'importance d'offrir un enseignement simple et accessible à tous les élèves. Cet élément de base, présenté par des pédagogues dès le début du 20^e siècle (Brice, 2003; Jaques-Dalcroze, 1916; Flohr,



2003) et repris par des philosophes de l'éducation musicale (Reimer, 2003), est trop souvent oublié.

Un autre point allie les étudiants généralistes et spécialistes du point de vue de leurs conceptions de l'enseignement. Même si certains disent avoir des lacunes disciplinaires – en musique ou dans d'autres matières – ou craindre le rôle précaire de l'éducateur musical à l'école, tous reconnaissent l'importance de l'interdisciplinarité. Pour ces étudiants, la musique est une façon unique d'atteindre les élèves. A ce propos, bon nombre de chercheurs considèrent également que l'interdisciplinarité est une approche centrée sur l'apprenant plutôt que sur la matière (Boyer, 1993; Marrin, 1995). Selon eux, l'enseignement doit privilégier l'intégration des savoirs, soit permettre à l'élève de développer des stratégies cognitives et métacognitives l'amenant à établir des liens entre les notions apprises dans chaque matière scolaire. Comme le précise Lowe (2002), « la place qu'occupe le processus d'apprentissage [...], de même que celle des modes et des styles d'apprentissage, est aussi importante dans la réalisation des plans de cours que le contenu lui-même. »²

En référence au point précédent, il a été démontré qu'en favorisant la coopération entre les pairs, l'approche interdisciplinaire renforce les liens sociaux et culturels (Bruner, 1990; Erickson, 1996; Richards, 1996). Ce pont nous amène directement au troisième élément qui a influencé positivement les pratiques pédagogiques des étudiants généralistes et spécialistes. Pour ces derniers, les activités collaboratives proposées au cours de la formation ont été un moyen de partager leurs connaissances et de découvrir un nouvel univers pédagogique. L'ensemble des étudiants qui n'étaient pas sensibilisés à cette façon de faire a dit vouloir établir plus de collaborations lorsqu'ils seront engagés comme enseignant. À juste titre, comme le montrent les recherches (Fullan, 2005; Little, Gearhart, Curry & Kafka, 2003), l'établissement de communautés d'apprentissage professionnelles est essentiel au succès des élèves. Lorsque les enseignants consolident leurs stratégies de planification, d'intervention et d'évaluation, l'apprentissage s'en trouve amélioré. Il importe donc d'agir en ce sens, car les communautés d'apprentissage professionnelles représenteraient, en outre, l'une des meilleures méthodes de perfectionnement du personnel scolaire (Schmoker, 2001).

Dans son ensemble, cette recherche a été l'occasion de réfléchir à l'importance de l'éducation musicale dans le cadre d'un programme de formation initiale à l'enseignement. Nous convenons que d'autres projets pourraient venir compléter ce dernier afin de documenter les façons dont une formation basée sur l'approche active d'éducation musicale Orff-Schulwerk peut améliorer les connaissances musicales, les conceptions de l'enseignement et les pratiques pédagogiques d'étudiants

2. A. Lowe. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *La pédagogie actualisante : Education et francophonie* <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/08-lowe.html>. (Page consultée le 17 juillet 2010).



généralistes et spécialistes en musique. En contrôlant mieux les variables, la reprise de cette recherche auprès d'un échantillon plus imposant de sujets serait l'une des options. Elle permettait d'infirmer ou de confirmer les résultats obtenus dans cette étude. Par ailleurs, l'intégration d'un cours spécifiquement dédié à l'éducation musicale (approches actives) dans le cadre de la formation des généralistes serait pertinente. Parallèlement, un cours liant l'éducation musicale avant les diverses matières du curriculum pourrait représenter un intérêt chez des spécialistes. D'autres recherches pourraient venir analyser et comparer ces programmes afin d'en évaluer les retombées. Elles seraient aussi l'occasion d'étayer les trois éléments relevés dans la discussion, à savoir la spécificité de l'éducation musicale, l'interdisciplinarité et l'approche collaborative.

Tout bien pesé, à la lecture de données de cette recherche et de la littérature scientifique, nous pensons que, pour plusieurs, l'éducation musicale est encore méconnue et que ses nombreuses possibilités restent à découvrir. Certaines façons auraient avantage à être revues afin d'améliorer les savoirs, les compétences et la pratique des futurs enseignants.



Références

- Anderson, W.M. & Lawrence, J.E. (2007). *Integrating music into the elementary classroom* (7^e éd.). Belmont : Thomson Higher Education.
- Boyer, J.-Y. (1983). Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 433-452.
- Brice, M. (2003). *La rythmique, la pédagogie de tous les possibles*. Genève: Editions Papillons.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University press.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood: From preschool to the elementary grades* (2^e ed.). New York: Schirmer Books.
- Comeau, G. (1995). *Comparaison de trois approches d'éducation musicale. Jaques-Dalcroze, Orff ou Kodaly ?* Vanier : CFORP.
- Erickson, L. (1996). *Designing integrated curriculum that promotes higher level thinking*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Flohr, J. W. (2003). *Musical lives of young children*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Jaques-Dalcroze, E. (1916). *La rythmique*. Lausanne: Jobin.
- Lessard, A. (2010). *Proposition du projet de thèse*. Document non publié, Ottawa : Université d'Ottawa.
- Little, J. W., Gearhart, M, Curry, M. & Kafka, J. (2003). Looking at student work for teacher learning, teacher community and school reform, *Phi Delta Kappan*, 85(3), 185-192.
- Loiselle, J., Lafortune, L. et Rousseau, N. (Ed.). (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexions et d'action*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *La pédagogie actualisante : Education et francophonie* [En ligne]. <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/08-lowe.html> (Page consultée le 17 août 2010).
- Marrin, M. (1995). *Intégrer les matières*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- McDonald, D. T. et Simons, G. (1989). *Musical growth and development: Birth through six*. New York: Schirmer Books.
- Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Université Laval, Québec.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (n.d.). *Formation des enseignantes et des enseignants* [En ligne]. http://www.oct.ca/teacher_education/default.aspx?lang=fr-CA (Page consultée le 17 août 2010).
- Reimer, B. (2003). *Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Richards, D. (1996). The meaning and relevance of « synthesis » in interdisciplinary studies. *Journal of education*, 45(2), 114-128.
- Saliba, K.K. (1991). *Accent on Orff. An introductory approach*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Schmoker, M. (2001). *The results fieldbook: Practical strategies from dramatically improved schools*. Alexandria (Virginie) : ASCD.
- Shehan, P.K. (1986). Major approaches to music education : An account of method. *Music Educators Journal*, 72(6), 26-31.
- Sloboda, J. A. (1985). *L'esprit musicien: La psychologie cognitive de la musique*. Paris: Mardaga.



- Steen, A. (1992). *Exploring Orff. A teacher's guide*. New York : Schott Music Corporation.
- Turpin, D. (1986). Kodaly, Dalcroze, Orff, and Suzuki : Application in the secondary schools. *Music Educators Journal*, 72(6), 56-59.
- Wuytack, J. (1970a). *Musica Viva. Pour une éducation musicale active. Volume 1 : Sonnez...battez*. Paris : Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. (1970b). *Musica Viva. Pour une éducation musicale active. Volume 2 : Expression rythmique*. Paris : Alphonse Leduc.