

Sentiment de compétence des enseignant·e·s des cycles 1 et 2 face à l'enseignement musical. Une étude exploratoire

Sarah Chardonnens et Fanny Pasquier

Résumé

Dans le contexte de l'enseignement primaire helvétique, cette recherche examine le sentiment de compétence des enseignant·e·s en éducation musicale et place l'étude dans le nouveau contexte de la didactique musicale spécifique. Selon de précédentes études, l'enseignement musical pose des difficultés aux enseignant·e·s généralistes au primaire. Cette recherche exploratoire tente ainsi de déterminer leur posture face à ces difficultés et s'insère dans les dernières recherches parues en didactique musicale pour proposer des pistes d'amélioration de la formation de base et de la formation continue. L'étude qualitative analyse l'action de 12 enseignant·e·s pendant des leçons de musique. Les données permettent de décrire l'action enseignante en mettant en auto-confrontation les stratégies déclarées par ces enseignant·e·s et leurs actes. Les résultats démontrent que ces enseignant·e·s répondent aux exigences professionnelles dans la mesure de leurs possibilités. Cette recherche exploratoire permet de mieux comprendre les difficultés et les besoins des enseignant·e·s face à la musique. Elle démontre un sentiment de compétence parfois précaire et conduit à des réflexions sur des actions futures, notamment pour la formation continue ou encore l'élaboration d'un référentiel de compétences.

Mots-clés : besoins des enseignant·e·s ; compétences des enseignant·e·s ; didactique musicale ; stratégies des enseignant·e·s.

Abstract

In the context of Swiss primary education, this research examines teachers' sense of competence in music education and places the study in the new context of specific music didactics. According to previous studies, music teaching poses difficulties for generalist teachers at the primary level. This exploratory study attempts to determine their mindset when faced with these difficulties, and draws on the latest research in music didactics to suggest ways of improving basic and in-service training. The qualitative study analyses the actions of 12 teachers during music lessons. The data are used to describe the teachers' actions by comparing their declared strategies to their actions. The results show that teachers meet professional requirements to the best of their ability. This exploratory research provides a better understanding of teachers' difficulties and needs in relation to music. It demonstrates a sometimes precarious sense of competence and leads to reflections on future action, particularly in terms of in-service training or the development of a skills reference framework.

Keywords: music teaching; teacher needs; teacher skills; teacher strategies.

INTRODUCTION

En Suisse, l'éducation musicale, inscrite dans la Constitution (Art. 67a), est considérée comme une composante essentielle de l'enseignement, jouant un rôle significatif dans le développement cognitif, émotionnel, social et moteur des élèves. Les recherches montrent que la pratique musicale stimule les fonctions cognitives comme la mémoire, l'attention, la résolution de problèmes et la pensée critique (Balbag *et al.*, 2014 ; Déchin 2011 ; Ferreri 2016 ; Moussard *et al.* 2012a). Elle favorise également la plasticité neuronale, affine les fonctions exécutives du cerveau et améliore les compétences linguistiques et motrices tout en développant la créativité, l'expression émotionnelle et la communication altruiste (Dalla Bella 2016 ; Hallam et Creech 2020 ; Peretz 2021 ; Tillmann 2012).

Cependant, malgré ses bénéfices largement reconnus, l'éducation musicale est souvent reléguée au second plan dans les programmes scolaires. Cette situation résulte de divers obstacles rencontrés par les enseignant·e·s généralistes des 1^{er} et 2^e cycles tels que des connaissances limitées en musique, une formation initiale insuffisante ou des contraintes organisationnelles et temporelles (Baume-Sanglard et Jacquod 2011 ; Maizière 2011) ainsi qu'un manque de constance dans les propositions de formations continues (Kubski 2025). Les résultats de ces études démontrent ainsi que l'enseignement musical en classe dépend fortement de la valeur que les enseignant·e·s accordent à cette discipline et de leur confiance en leurs propres compétences pour la mener à bien.

En Suisse, l'enseignement de la musique des 1^{er} et 2^e cycles pose des défis particuliers aux enseignant·e·s généralistes, qui doivent maîtriser un large éventail de disciplines tout en intégrant une didactique musicale efficace (Jaccard 2011). Selon le Plan d'études romand (PER 2023), l'éducation musicale dans les cycles 1 et 2 vise à développer chez les élèves des compétences dans quatre domaines principaux : 1) l'expression et la représentation ; 2) la perception ; 3) l'acquisition de techniques et ; 4) la culture. En 2023, le nouveau moyen d'enseignement de la musique en classe a été finalisé par l'État de Fribourg (Allegro), mais ne présente pas de liens directs avec le PER. La diversité des approches pédagogiques, la nécessité de développer des compétences musicales fondamentales et l'importance de l'interculturalité dans l'éducation musicale sont autant de dimensions qui influencent le sentiment de compétence de l'enseignant·e. Ce sentiment joue un rôle central dans la motivation, l'engagement et l'efficacité de l'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit d'une discipline perçue comme exigeante pour des enseignant·e·s n'ayant pas suivi une formation spécialisée en musique.

Cette recherche exploratoire se concentre sur les enseignant·e·s généralistes, titulaires d'une classe des 1^{er} et 2^e cycles, qui enseignent toutes les branches scolaires. Responsables de l'intégration de l'éducation musicale dans un cadre pédagogique plus large, ces enseignant·e·s, bien que spécialistes du développement cognitif, émotionnel, moteur et social des enfants, manquent souvent de préparation spécifique à l'enseignement de la musique (Holden et Button (2006), ce qui affecte leur sentiment de compétence et, par conséquent, la qualité de l'enseignement musical qu'ils sont capables de fournir.

Cette étude explore plus précisément la responsabilité professionnelle et le sentiment de compétence de ces enseignant·e·s généralistes face à l'éducation musicale, dans le contexte scolaire. Elle vise à identifier les difficultés rencontrées, les stratégies adoptées pour surmonter ces défis et les besoins exprimés en matière de formation initiale et continue. À travers une analyse des concepts de sentiment de compétence et de responsabilité professionnelle, cet article met en lumière les enjeux de l'enseignement musical en lien avec les questionnements actuels de la didactique de la musique et propose des pistes pour améliorer les pratiques et les politiques éducatives dans ce domaine. La didactique de la musique a commencé à se structurer comme un champ de recherche distinct depuis les années 2000 (Schneuwly 2013, 2021), par l'émergence d'associations comme la [Fachdidaktik Musik Schweiz](#). Cette discipline est en construction (Stadler Elmer et Joliat 2021) et présente des distinctions en fonction des régions linguistiques. En Suisse romande, la didactique de la musique est influencée par les recherches en didactique comparée et professionnelle (Bourg 2021). En Suisse alémanique, les recherches sont plutôt orientées vers les liens entre sciences disciplinaires et pédagogie musicale (Imthurn et Lichtsteiner 2024).

La méthode utilisée pour cette étude s'appuie sur des entretiens semi-dirigés et des analyses vidéo de leçons de musique pour examiner les représentations des enseignant·e·s et leur mise en pratique (Laflamme et Dubé 2022). Les résultats permettront de mieux comprendre les facteurs influençant le sentiment de compétence de ces enseignant·e·s en matière d'éducation musicale et de proposer des réflexions et améliorations pour le renforcement de leur formation continue et la mise en place de ressources pédagogiques adaptées.

CONCEPTS THÉORIQUES

Responsabilité professionnelle et sentiment de compétence

La responsabilité professionnelle des enseignant·e·s généralistes des 1^{er} et 2^e cycles englobe des dimensions éthiques (Desaulniers et Jutras 2012), pédagogiques et de gestion de classe qui vont au-delà de l'accomplissement des tâches pédagogiques de base (Tardif 2001). Elle inclut une série d'obligations morales et professionnelles visant à promouvoir le développement global des élèves et à maintenir un environnement d'apprentissage inclusif et stimulant (Bunn *et al.* 2019). Cette responsabilité implique de créer un climat de classe qui respecte les différences individuelles et favorise la participation de tou·e·s les élèves, tout en soutenant leur bien-être socio-émotionnel et leur développement (Kelchtermans et Hamilton 2021).

De plus, les enseignant·e·s sont également responsables de leur propre développement professionnel continu. Selon Darling-Hammond et Hyler (2020), la profession exige une mise à jour constante des compétences pédagogiques pour répondre aux besoins évolutifs des élèves et intégrer les nouvelles connaissances dans le domaine de l'éducation. Au Québec par exemple, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec 2024) impose aux enseignant·e·s, généralistes ou spécialistes, de suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années

scolaires débutant le 1^{er} juillet de chaque année impaire. Les enseignant·e·s choisissent les activités de formation continue qui répondent le mieux à leurs besoins en lien avec le développement de leurs compétences. En Suisse, bien que les programmes de formation continue offrent une riche palette de cours, il n'y a aucune obligation pour les enseignant·e·s généralistes, y compris dans le domaine musical, ce qui peut influencer la mise à jour de leurs compétences et leurs pratiques pédagogiques.

Nous entendons par compétence un « savoir-agir complexe » qui intègre un ensemble de capacités et d'habiletés cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales, mobilisées de manière efficace dans des situations d'enseignement (Tardif 2006). Dans le cadre de l'enseignement musical, la responsabilité professionnelle inclut non seulement la capacité à transmettre des connaissances musicales, mais aussi à s'engager dans des pratiques de formation continue et de réflexion sur les méthodes d'enseignement utilisées pour ainsi développer de nouvelles compétences.

Le sentiment de compétence des enseignant·e·s en éducation musicale

L'un des enjeux majeurs de l'enseignement musical à l'école primaire est le sentiment de compétence des enseignant·e·s généralistes (Jaccard et Mathieu 2009). Ce sentiment, défini comme la confiance en ses capacités à accomplir une tâche particulière, est essentiel pour une pratique pédagogique efficace (Bandura 1977). Le sentiment de compétence chez l'enseignant·e, souvent désigné par le terme de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 1997), se réfère à la conviction d'être capable d'organiser et d'exécuter les actions requises pour atteindre des objectifs pédagogiques spécifiques, essentiel pour une pratique pédagogique efficace (*ibid.*). Il repose sur plusieurs indicateurs clés, qui influencent la perception d'efficacité et d'engagement professionnel chez l'enseignant·e. Ces indicateurs sont les expériences passées de réussite ou expériences de maîtrise, l'apprentissage vicariant (observation des collègues dans des tâches similaires), la persuasion sociale (Tschannen et Hoy 2001) ainsi que les états physiologiques et émotionnels.

Les expériences de maîtrise constituent un facteur déterminant dans le développement du sentiment de compétence. Les réussites antérieures dans l'enseignement renforcent la confiance des enseignant·e·s en leurs capacités pédagogiques. Par exemple, lorsqu'un·e enseignant·e réussit à mettre en œuvre une nouvelle méthode pédagogique et observe des résultats positifs auprès de ses élèves, il ou elle développe un plus grand sentiment d'efficacité et est plus enclin·e à reproduire et à adapter ces pratiques (Mili *et al.* 2014 ; Moussard *et al.* 2012b).

L'expérience vicariante (Bandura 1986), c'est-à-dire l'observation de pairs réussissant dans des tâches similaires, influence également le sentiment de compétence. Voir un·e collègue enseigner avec succès une approche innovante peut motiver un·e enseignant·e à expérimenter et à intégrer cette technique dans sa propre pratique, en renforçant ainsi sa confiance en ses capacités pédagogiques.

La persuasion sociale, sous forme d'encouragements et de soutien de la part de collègues, de supérieur·e·s ou d'autres acteur·rice·s en éducation, joue également un rôle essentiel (Tschannen et Hoy 2001). Un retour positif sur une leçon bien menée

peut renforcer la conviction d'un·e enseignant·e en ses compétences et stimuler son engagement dans l'amélioration continue de ses pratiques (Lázár 2007).

Enfin, les états émotionnels et physiologiques (Klassen et Tze 2014) sont un indicateur important du sentiment de compétence. Un·e enseignant·e en situation de stress ou d'anxiété peut éprouver un sentiment d'inefficacité, tandis qu'un·e enseignant·e serein·e et détendu·e sera plus à même de mobiliser ses ressources et de s'adapter aux défis pédagogiques rencontrés. L'ensemble de ces facteurs souligne l'importance de soutenir les enseignant·e·s dans le développement de leur sentiment de compétence, à travers des formations adaptées, des retours constructifs et des environnements collaboratifs favorisant le partage d'expériences.

L'étude de Maizières (2014) démontre que l'engagement des enseignant·e·s dans l'enseignement musical est fortement lié à la valeur personnelle qu'ils et elles accordent à cette discipline et à leur perception de leurs compétences musicales. Bien que 90 % des enseignant·e·s généralistes interrogé·e·s reconnaissent l'importance de l'éducation musicale, 63,3 % déclarent ne pas se sentir suffisamment compétent·e·s pour l'enseigner.

D'autres recherches confirment que le manque de formation initiale et continue, combiné à des contraintes organisationnelles telles que le manque de temps et de ressources, limite considérablement la confiance des enseignant·e·s dans leur capacité à enseigner la musique (Baume-Sanglard et Jacquod 2011 ; Delvaux et Debucquois 2023). En ce sens, la formation continue joue un rôle essentiel dans le développement du sentiment de compétence des enseignant·e·s généralistes, leur permettant d'actualiser leurs connaissances, d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et de renforcer leur confiance en leurs capacités professionnelles (Carlier *et al.* 2000). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques, des opportunités de formation continue pertinentes et de qualité sont indispensables pour soutenir les enseignant·e·s dans l'amélioration de leurs méthodes d'enseignement et dans le renforcement de leur sentiment d'efficacité professionnelle (OCDE 2024). Zosim (2023) souligne que la formation continue des enseignant·e·s, bien qu'en voie d'institutionnalisation, doit être adaptée aux besoins réels des professionnel·le·s afin d'être véritablement efficace. De plus, l'étude précédemment citée de l'OCDE met en évidence que l'apprentissage et le développement professionnel des enseignant·e·s influencent directement leur engagement et leur performance en classe (OCDE 2024). Enfin, des recherches montrent que les enseignant·e·s qui participent régulièrement à des formations bien structurées développent davantage leur sentiment de compétence et d'aisance dans l'enseignement (Maroy 2012). Ainsi, une formation continue de qualité contribue non seulement au développement des compétences pédagogiques des enseignant·e·s, mais également à leur bien-être professionnel (St-Pierre *et al.* 2024).

En somme, le faible sentiment de compétence représente un obstacle majeur à la mise en œuvre de l'éducation musicale dans les classes primaires (Goodman 1985 ; Jaccard et Mathieu 2009 ; Vandenberg 1991).

Défis de l'enseignement musical et besoins des enseignant·e·s

Les défis liés à l'enseignement musical pour les enseignant·e·s généralistes sont multiples (Maizières 2011, 2014). Le problème est largement documenté dans les recherches récentes qui relèvent une difficulté structurelle dans la formation des enseignant·e·s : l'éducation musicale ne reçoit généralement qu'une attention marginale dans les programmes de formation, étant souvent limitée à quelques cours obligatoires (Garvis et Pendergast 2011). Ce manque de formation conduit à un déficit de compétences qui se traduit par une appréhension à enseigner la musique et une faible confiance en soi (Jaccard et Mathieu 2009 ; Mills 2005).

Bien que les objectifs d'éducation musicale soient définis dans le Plan d'études romand (PER 2023), leur mise en œuvre est souvent perçue comme difficile par les enseignant·e·s en raison de l'absence de directives claires et de ressources pédagogiques adaptées. Des études montrent que les enseignant·e·s ont besoin de formations spécifiques et de soutien continu pour surmonter ces défis (Jäncke *et al.* 1997 ; Ribière-Raverlat 1997 ; Talérien 2018 ; Zosim 2023).

En résumé, le sentiment de compétence des enseignant·e·s généralistes en enseignement musical repose sur de multiples facteurs tels que leur formation, leur expérience et les ressources dont ils et elles disposent. Il est donc essentiel d'examiner plus en détail les indicateurs influençant ce sentiment de compétence ainsi que leur perception de leurs propres pratiques pédagogiques.

Le contexte théorique met en évidence l'importance de soutenir les enseignant·e·s généralistes dans leur développement professionnel pour améliorer leur sentiment de compétence et, par conséquent, la qualité de leur enseignement musical. Cette étude se propose ainsi de contribuer à cette compréhension en explorant les stratégies et besoins des enseignant·e·s en matière d'éducation musicale. Les questions de recherche seront plus précisément :

- Comment les enseignant·e·s expriment-ils/elles leur sentiment de compétence à enseigner l'éducation musicale ?
- Quelles stratégies mettent-ils/elles en œuvre pour répondre aux exigences professionnelles dans ce domaine ?
- Quels sont les défis et besoins qu'ils/elles identifient pour améliorer leur pratique de l'enseignement musical ?

MÉTHODE

Échantillon

L'échantillon est constitué de 12 enseignant·e·s généralistes des 1^{er} et 2^e cycles, dont les années d'expérience d'enseignement varient entre 4 et 20 ans. Certain·e·s participant·e·s ont appris à jouer d'un instrument de musique durant leur enfance, dans des cours externes donnés par une école de musique ou un conservatoire. Les prénoms des participant·e·s ont été anonymisés pour garantir la confidentialité des données.

| Prénom fictif | Code | Degré d'enseignement | Années d'expérience d'enseignement | Pratique musicale externe (enfance ou actuelle) |
|------------------|------|-------------------------|--|---|
| Julie | Jul | Cycle 1 | 5 | Non |
| Mathieu | Mat | Cycle 2 | 15 | Oui (7 années de guitare) |
| Amanda | Ama | Cycle 1 | 20 | Non |
| Christine | Chi | Cycle 2 | 8 | Oui (5 années de piano) |
| Christophe | Cho | Cycle 2 | 12 | Oui (6 années de cornet/trompette) |
| Antoinette | Ant | Cycle 1 | 17 | Non |
| Ines | Ins | Cycle 2 | 7 | Non |
| Marie | Mar | Cycle 1 | 4 | Oui (2-3 années de piano) |
| Marc | Mac | Cycle 2 | 16 | Non |
| Esther | Est | Cycle 2 | 11 | Non |
| Sandra | San | Cycle 1 | 4 | Oui (7 ans de guitare classique) |
| Marianne | Man | Cycle 1 | 7 | Oui (8 ans de clarinette) |

Figure 1 : Liste des enseignant·e·s participant·e·es et leurs caractéristiques.

Méthode de recueil de données

Le corpus de données a été constitué en trois parties : 1) avant la leçon de musique, des entretiens individuels (Pin 2023) ont été réalisés avec chaque enseignant·e de manière à récolter leurs représentations de l'éducation musicale et leurs ressentis concernant leur sentiment de compétence. 2) Après la leçon de musique filmée, chaque enseignant·e s'est exprimé·e spontanément sur ses actions en s'appuyant sur certains passages de la vidéo qu'il ou elle a choisis. 3) Finalement, les chercheur·euse·s sont revenu·e·s sur certains moments spécifiques de la leçon (Clot *et al.* 2000), en s'appuyant sur la vidéo, pour inviter l'enseignant·e à expliciter et à argumenter certaines de ses actions pédagogiques. Cette méthode a permis d'obtenir à la fois des données déclaratives (stratégies verbalisées) et des données d'observation (pratiques filmées), offrant ainsi une compréhension plus nuancée des actions et décisions pédagogiques. Les verbatims ont été codés de la manière suivante : Pré.2.13, où Pré correspond aux trois premières lettres du prénom fictif, le chiffre 2 correspond dans

cet exemple au deuxième corpus de données récoltées et le chiffre 13 correspond à la ligne du codage retranscrit.

Méthode d'analyse des données

Les entretiens ont été transcrits intégralement, puis analysés à l'aide du logiciel MAXQDA, un outil de recherche qualitative permettant le codage et l'analyse systématique des données textuelles et visuelles. MAXQDA a ainsi été utilisé pour coder les transcriptions d'entretiens et les observations des vidéos en fonction des questions de recherche, facilitant l'identification des thèmes principaux et secondaires. Le processus de codage a suivi une approche inductive, où les catégories de codes ont émergé des données elles-mêmes plutôt que d'un cadre théorique préétabli (Mayring 2019). Les chercheur·euse·s ont commencé par une phase de codage ouvert, identifiant des segments de texte pertinents liés aux concepts de sentiment de compétence, de stratégies d'enseignement, de difficultés et de besoins. Ensuite, une phase de codage axial a permis de regrouper ces segments sous des catégories plus larges et de créer des liens entre elles. Deux chercheuses ont codé les données indépendamment pour assurer la fiabilité intercodes. Toute divergence a été discutée et résolue jusqu'à l'obtention d'un consensus, ce qui a renforcé la validité de l'analyse, en se référant aux travaux de Miles et Huberman (2003). MAXQDA a également permis d'effectuer des analyses plus avancées telles que l'exploration de co-occurrences de codes, permettant de mieux comprendre comment différentes stratégies pédagogiques sont associées au sentiment de compétence ou à des difficultés rencontrées par les enseignant·e·s.

Autoconfrontation et analyse vidéo

L'analyse vidéo a constitué une partie importante de la méthodologie. Les vidéos ont servi de support pour les sessions d'autoconfrontation (Gaudin et Chaliès 2015 ; Lemke 2017), où les enseignant·e·s ont visionné leurs propres leçons et ont été invité·e·s à réfléchir et à s'exprimer sur leurs pratiques, leurs intentions et les choix pédagogiques effectués. Cette méthode permet de révéler des connaissances tacites et des stratégies implicites souvent non conscientes. Ensuite, les chercheur·euse·s ont relevé les segments vidéo pertinents : soit directement en lien avec les questions de recherche ou présentant un élément nouveau, inattendu. Ces éléments ont également été codés avec MAXQDA pour identifier des comportements spécifiques et des réactions en temps réel aux situations d'enseignement. Les codes ont été groupés sémantiquement et correspondent aux catégories présentées dans les résultats. En résumé, les données récoltées en entretien individuel avant la leçon (1), les explications et arguments exprimés spontanément par les enseignants·e (2) et les réponses aux questions des chercheur·euse·s se basant sur certains moments de la vidéo (3) ont constitué le corpus de données. La triangulation des données a permis de croiser les perceptions des enseignant·e·s avec leurs pratiques effectives, renforçant ainsi la crédibilité des conclusions de l'étude (Denzin et Lincoln 2011 ; Miles et Huberman 2019).

Considérations éthiques

Toutes les étapes de cette recherche ont respecté les normes éthiques en vigueur¹. Les enseignant·e·s et les parents d'élèves ont donné leur consentement éclairé pour les enregistrements vidéo et les entretiens, et des mesures strictes ont été prises pour garantir la confidentialité des données, notamment par l'anonymisation des prénoms et le stockage sécurisé des enregistrements. Les données personnelles des enseignant·e·s et des élèves sont anonymisées dans toutes les publications et présentations de résultats. Les vidéos et autres données collectées ne sont utilisées qu'à des fins de recherche et ne seront pas diffusées publiquement sans autorisation explicite des personnes concernées.

RÉSULTATS

L'analyse des entretiens et des vidéos a permis de dégager plusieurs thèmes principaux relatifs au sentiment de compétence des enseignant·e·s, aux stratégies pédagogiques employées ainsi qu'aux difficultés et besoins exprimés dans l'enseignement de la musique aux cycles 1 et 2.

Sentiment de compétence des enseignant·e·s

La majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s déclarent se sentir relativement compétent·e·s, à l'aise pour enseigner la musique, bien que ce sentiment varie en fonction de leur expérience personnelle en matière musicale. Par exemple, certain·e·s des enseignant·e·s tel·le·s que Sandra, qui a une expérience musicale personnelle (instrumentale ou vocale), expriment une confiance plus forte en leur capacité à enseigner la musique : « J'ai toujours aimé la musique et j'ai été formée pour deux instruments » (San.1.5). À l'inverse, d'autres participant·e·s comme Antoinette et Ines rapportent un manque de confiance, particulièrement en ce qui concerne l'accompagnement musical et la correction de la justesse des élèves : « Après, ce qui est le plus dur, c'est de corriger un enfant quand il chante faux. Cela est vraiment dur » (Ins.1.7). De plus, l'accompagnement musical est un défi commun : bien que ces deux dernières enseignantes soient capables d'accompagner des chants simples, elles estiment ne pas être compétentes pour jouer des accords plus complexes : « Je ne sais plus accompagner un chant avec un piano. » (Ant.1.9) ou encore « J'arrive à accompagner des chants simples, mais pas une symphonie de Mozart. » (Ins.1.8). Enfin, une autre enseignante, Esther, aimerait pouvoir intégrer davantage d'accompagnement musical dans ses cours, mais se sent limitée par son manque de compétence en la matière : « J'aimerais beaucoup le faire si je savais jouer de la guitare » (Est.1.14).

Ces observations mettent en lumière le besoin des enseignant·e·s de développer davantage leurs compétences techniques et pédagogiques pour surmonter les difficultés rencontrées.

1 Selon le [code d'éthique](#) de la recherche pour les hautes écoles.

Stratégies pédagogiques adoptées

Les enseignant·e·s emploient diverses stratégies pour pallier les difficultés rencontrées et favoriser un enseignement musical efficace :

1. Utilisation des ressources numériques et pédagogiques

Plusieurs des enseignant·e·s tel·le·s que Marc et Marianne utilisent Internet pour trouver des ressources supplémentaires, comme des vidéos de *body percussion* ou des supports de chant tirés de YouTube, afin de rendre les leçons plus interactives et ludiques : « Je remercie Internet où on trouve pas mal de choses pour construire nos leçons. » (Mar.2.14) ; « On a vraiment la chance d'avoir autant de ressources sur Internet. » (Man.2.8).

2. Approches basées sur l'expérience et la découverte

D'autres, comme Mathieu et Sandra, favorisent des approches pédagogiques actives telles que les ateliers de découverte ou l'apprentissage par le mouvement, pour stimuler l'engagement des élèves. Mathieu organise par exemple ses leçons sous forme d'ateliers pour travailler sur différents aspects de la musique : « Je vais travailler par ateliers, car on va travailler sur plusieurs thèmes. » (Mat.3.15). Sandra, quant à elle, encourage l'apprentissage par le mouvement et l'expérimentation : « Il faut absolument qu'ils [les élèves] puissent s'imprégner de la chanson [...] aussi pour apprendre des chants, il est bien de faire avec des gestes. » (San.3.16).

3. Adaptation et différenciation pédagogique

Certain·e·s enseignant·e·s adaptent leurs approches en fonction du niveau et des besoins des élèves. Par exemple, Marianne commence souvent par simplifier les mélodies et les rythmes avant d'introduire des enregistrements plus rapides : « Je débute le chant en dégrossissant la mélodie et les rythmes, puis ma collègue continue cet apprentissage avec la vidéo YouTube. » (Man.3.18). De son côté, Julie ajuste constamment ses activités en fonction de l'engagement et de l'attention des élèves : « Je regarde surtout comment ils réagissent afin de savoir s'il faut raccourcir une certaine activité ou non. » (Jul.3.16).

Ces stratégies d'enseignement, qui allient créativité, adaptation et utilisation des ressources, reflètent une volonté des enseignant·e·s de maintenir un environnement d'apprentissage dynamique et de surmonter les obstacles pédagogiques.

Difficultés rencontrées et besoins exprimés

Les enseignant·e·s ont identifié plusieurs difficultés et besoins qui influencent leur sentiment de compétence et leur capacité à enseigner la musique de manière efficace :

1. Problèmes matériels et logistiques

Les obstacles matériels comprennent l'absence de certains instruments de musique, comme le piano, et le manque d'espace dans les salles de classe. Par exemple, Marie regrette l'absence d'un piano pour accompagner les chants : « Dans la salle de classe, on n'a pas de piano. Donc parfois, je prends des petits jouets d'enfant. » (Mar.3.11), tandis que Julie mentionne que la taille réduite de sa salle de classe limite les mouvements des élèves : « La salle est trop petite [...] alors il m'arrive d'aller à l'aula si j'ai besoin que les élèves développent le rythme par le mouvement. » (Jul.3.14).

2. Complexité des ressources pédagogiques

La nouvelle méthode [Allegro](#)² est fréquemment critiquée par les enseignant·e·s pour son manque de structure et sa complexité : « Ce que je trouve difficile à enseigner, c'est se mettre dans cette nouvelle méthodologie d'Allegro, où il y a beaucoup de choses. Il y a beaucoup de supports, mais en fait, ce n'est quand même pas très bien structuré. » (Ant.3.24). Cette même enseignante Antoinette évoque également des difficultés à trouver des activités spécifiques sur le site d'Allegro : « C'est très compliqué, je ne trouve pas ce que je veux. » (Ant.3.26). Le livre *Musique pour grandir* (Chardonens 2023) est mentionné comme complément très créatif au PER, notamment par Esther : « J'aime bien les idées qui sont proposées, c'est très riche. Évidemment, il faut adapter à sa classe, mais les élèves adorent. » (Est.3.23).

3. Gestion des élèves

La gestion des élèves, notamment celles et ceux présentant une hyperactivité, est un autre défi pour certain·e·s enseignant·e·s. Antoinette, par exemple, trouve difficile de gérer le bruit généré par les enfants durant les leçons de musique : « Dès que c'est une leçon un peu plus ouverte [...] ça déborde vite. » (Ant.2.14), tandis que Sandra se montre plus tolérante face au bruit : « Moi, le bruit ne me dérange pas plus que ça en musique » (San.3.12). Les différentes spécificités des élèves (dyscalculie, dyslexie, trouble du spectre autistique, etc.) sont également soulignées par les enseignant·e·s : « Cette année en particulier, j'ai 6 élèves qui ont des difficultés et c'est pas toujours facile de respecter leurs vitesses différentes pendant les leçons, mais pour la musique, en général, ça va, surtout si on fait du chant. » (Cho.2.27). Et Sandra ajoute : « Sur les 26 élèves, il y en a 22 qui parlent une autre langue à la maison, la leçon de musique est souvent un moment où tout le monde participe et comprend ce qu'il faut faire, dire ou chanter ! » (San.2.31).

2 Allegro est moyen d'enseignement produit par le Service de l'enseignement primaire à Fribourg et date de 2023.

Besoins en formation continue

Les enseignant·e·s expriment plusieurs besoins qui, selon elles et eux, pourraient améliorer leur capacité à enseigner la musique :

1. Formation et soutien institutionnel

La majorité des enseignant·e·s ayant participé à l'étude souhaitent davantage de soutien et de formation continue, notamment sur l'utilisation des nouvelles méthodes pédagogiques comme Allegro : « Ce que j'attends aussi, c'est un peu d'avoir des objectifs plus clairs, disons une planification. » (Jul.3.38). Julie suggère également que les stagiaires de la Haute École Pédagogique (HEP) soient encouragé·e·s à enseigner la musique malgré leurs réticences initiales : « La HEP doit leur dire d'oser et de donner la musique, même s'ils ne se sentent pas capables. » (Jul.3.41). Il est important de relever le fait que les enseignant·e·s ayant participé à l'étude présentent des intérêts pour l'éducation musicale ; ces informations sont évidemment à mettre dans le contexte et ne représentent pas la totalité des enseignant·es.

2. Amélioration des ressources pédagogiques

Selon les participant·e·s à l'étude, il est aussi nécessaire de clarifier les objectifs pédagogiques et d'améliorer la structure de la méthode Allegro : « Cette méthode n'est pas claire et il manque une progression évidente. » (Mar.3.41). Puisqu'Allegro a été produit sans bénéficier d'une consultation des professionnel·le·s de la didactique en musique, il serait important d'y revenir et d'avoir une évaluation de ce moyen d'enseignement par les spécialistes didacticien·ne·s, ainsi qu'une étude-questionnaire à mener auprès de tou·te·s les enseignant·e·s.

DISCUSSION ET PISTES CONCLUSIVES

Les résultats de cette étude confirment les conclusions de recherches antérieures sur le sentiment de compétence des enseignant·e·s en matière d'éducation musicale, suggérant qu'il est difficile d'améliorer ce sentiment de compétence. Par exemple, une étude de Garvis et Pendergast (2017) a montré que les enseignant·e·s généralistes du primaire se sentent souvent insuffisamment préparé·e·s pour enseigner la musique, en raison d'une formation initiale limitée et d'un manque de soutien continu. Cette observation rejoint les commentaires des enseignant·e·s de notre étude, qui soulignent leur manque de formation spécifique et leur besoin de soutien institutionnel pour enseigner la musique avec confiance.

De même, Maizières (2014) a démontré que l'insuffisance des compétences musicales chez les enseignant·e·s est souvent attribuée à des contraintes organisationnelles et à une absence de ressources pédagogiques adéquates, un constat qui est également ressorti de notre étude. Les enseignant·e·s interrogé·e·s ont mis en évidence des obstacles matériels et logistiques similaires, ainsi que des difficultés à utiliser des méthodes pédagogiques complexes comme Allegro. Cela démontre peut-être

le fait que l'enseignant·e cherche à compenser son manque de compétence par des « béquilles » en matériel ou logistique, par des artefacts. Plus encore, le problème n'est possiblement pas pris de la bonne manière et il serait important d'aborder l'éducation musicale avec une nouvelle approche, soit la formation et la collaboration entre les spécialistes musicien·ne·s et les spécialistes du développement de l'enfant. Cela impliquerait de construire des échanges pendant la formation des futur·e·s enseignant·e·s entre les Hautes Écoles de Musique et les Hautes Écoles Pédagogiques pour créer des ponts entre l'enseignant·e de musique qui donne des cours individuels ou collectifs et l'enseignant·e primaire qui connaît le développement de l'enfant et la dynamique de gestion de classe.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, notre étude a mis en lumière l'utilisation de ressources numériques et l'adaptation pédagogique comme moyens pour pallier les lacunes de compétences et les contraintes structurelles. Ce constat s'aligne avec les résultats de l'étude de Holden et Button (2006), qui ont trouvé que les enseignant·e·s qui manquent de confiance en leur capacité à enseigner la musique recourent souvent à des outils numériques et à des méthodes participatives pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Enfin, concernant les besoins en formation continue, notre étude suppose l'importance d'un soutien professionnel ciblé, comme le suggère l'étude de Darling-Hammond et Hyler (2020), qui souligne que la confiance des enseignant·e·s dans leur capacité à enseigner pourrait être renforcée par des programmes de développement professionnel continu, incluant des ateliers pratiques et des sessions de *coaching*.

Dans l'ensemble, les résultats de notre étude indiquent que, bien que les enseignant·e·s des 1^{er} et 2^e cycles manifestent un certain niveau de confiance dans leur capacité à enseigner la musique, cette confiance est souvent limitée par des lacunes en formation et des contraintes structurelles. En comparant ces résultats avec des études similaires (Biasutti *et al.* 2021 ; Girgin 2017 ; Wagoner 2015), il apparaît clairement que le renforcement des compétences musicales des enseignant·e·s et l'amélioration de leur soutien institutionnel sont essentiels pour garantir une éducation musicale de qualité dans les écoles primaires. Ces observations suggèrent la nécessité de poursuivre le développement des programmes de formation continue et de ressources pédagogiques adaptées, afin de répondre aux besoins exprimés et de promouvoir l'intégration de la musique dans les pratiques pédagogiques de manière plus inclusive et efficace.

Les résultats de cette étude exploratoire supportent également les résultats antérieurs d'autres chercheur·euse·s (Jaccard et Mathieu 2009 ; Mili *et al.* 2014 ; Moussard *et al.* 2012b) ayant identifié que le sentiment de compétence des enseignant·e·s des 1^{er} et 2^e cycles en matière d'éducation musicale est étroitement lié à leur expérience personnelle de la musique et à la formation qu'ils et elles ont reçue. En effet, les enseignant·e·s qui ont une formation musicale personnelle ou une pratique antérieure expriment généralement un plus grand sentiment de compétence, tandis que celles et ceux qui se sentent moins préparé·e·s ou qui manquent de formation continue montrent des signes de doute quant à leur capacité à enseigner cette matière. Par exemple, Garvis et Pendergast (2011) ont mis en lumière le lien entre le manque de confiance des enseignant·e·s dans leur capacité à enseigner la musique et l'insuffisance de leur formation initiale et continue. Notre étude ajoute par ailleurs à cette

compréhension en relevant le fait que le sentiment de compétence est également influencé par la disponibilité et la qualité des ressources pédagogiques, qui semblent encore insuffisantes pour de nombreux·euses enseignant·e·s. Cette constatation rejoint les conclusions de Maizières (2014) et de Holden et Button (2006), qui ont souligné que l'absence de ressources et le manque de soutien institutionnel sont des obstacles majeurs à l'enseignement musical en milieu scolaire. Toutefois, cette explication peut parfois masquer d'autres enjeux. À la lumière de nos résultats, cette situation déjà identifiée ne semble pas s'être améliorée depuis.

Les stratégies d'enseignement adoptées par les participant·e·s à notre étude, telles l'utilisation de ressources numériques et l'adaptation pédagogique, illustrent une tentative de surmonter les défis perçus. Ces stratégies montrent une flexibilité et une créativité importantes, mais elles peuvent également être le signe d'une réponse compensatoire à un manque de préparation ou de soutien. Cela s'aligne avec les résultats de Holden et Button (2006), qui indiquent que les enseignant·e·s qui ne se sentent pas suffisamment compétent·e·s en éducation musicale recourent souvent à des outils numériques et à des méthodes d'apprentissage participatives pour compenser leurs lacunes perçues, ce qui ne résout pas le problème pour autant. En termes de besoins, les enseignant·e·s ont exprimé un fort désir de formation continue plus ciblée et pratique, ainsi qu'une demande pour des ressources pédagogiques mieux structurées et plus faciles à utiliser. Ces besoins sont cohérents avec les recommandations de Darling-Hammond et Hyler (2020), qui soulignent l'importance de programmes de développement professionnel continu, axés sur des compétences pratiques et directement applicables en classe.

En croisant nos résultats avec les études existantes, il apparaît que le sentiment de compétence des enseignant·e·s est un facteur déterminant pour la qualité de l'enseignement musical. Renforcer ce sentiment passe par un soutien institutionnel accru, une formation continue ciblée et un accès amélioré à des ressources pédagogiques adaptées et de qualité. La didactique de la musique, bien que relativement jeune en tant que discipline scientifique, s'est développée ces dernières décennies pour répondre aux défis spécifiques de l'enseignement musical, notamment dans un cadre généraliste où les enseignant·e·s ne sont pas toujours formé·e·s spécifiquement à la musique. Les recherches en didactique musicale mettent en évidence l'importance d'une approche structurée, qui combine des méthodes actives, une intégration progressive des compétences musicales et une sensibilisation aux dimensions interculturelles de la musique (Hallam 2021 ; Jaccard et Mathieu 2009).

Pour améliorer la qualité de l'enseignement musical, il serait important de renforcer les programmes de formation continue en intégrant des ateliers pratiques sur des compétences spécifiques telles que l'accompagnement instrumental, la construction didactique de leçons avec des objectifs spécifiques ou la gestion de classe dans un contexte musical, avec des activités exploratoires et des coins-jeux-musique. À titre d'exemple, le Certificate of Advanced Studies (CAS) en enseignement instrumental pour les petits, proposé par la Haute école des arts de Berne (HKB) ou la Haute École de Musique (HEMU), fournit aux pédagogues instrumentaux des compétences didactiques et méthodologiques adaptées aux enfants de 4 à 7 ans. Ce programme

met l'accent sur une pédagogie globale et ludique, incluant la conception de leçons avec des objectifs spécifiques et la gestion de classe dans un contexte musical.

Les échanges entre les étudiant·e·s des Hautes Écoles de Musique (Master en Pédagogie), précisément destiné·e·s à enseigner la musique, et les étudiant·e·s des Hautes Écoles Pédagogiques seraient peut-être une opportunité à créer pour construire un partage de compétences et réfléchir à une collaboration dès le début de la formation.

De plus, les ressources pédagogiques, comme la méthode *Allegro*, nécessitent d'être complétées par une présentation structurelle claire pour devenir accessibles et utilisables par les enseignant·e·s de tous niveaux d'expérience. L'élaboration d'un référentiel de compétences pour l'enseignement de la musique permettrait de répondre à leurs attentes, par des objectifs précis à chaque niveau d'enseignement, avec une progression continue tout au long des trois cycles de l'enseignement primaire puis secondaire. Offrir une formation continue ciblée, entourée par des didacticien·ne·s spécialisé·e·s, permettrait aux enseignant·e·s de développer progressivement leurs compétences musicales et leur confiance, tout en offrant aux élèves une éducation musicale de qualité. Suivre la progression des enseignant·e·s sur une année entière, grâce à un dispositif de formation continue, pourrait s'avérer bénéfique. Une telle approche fournirait des données longitudinales essentielles pour comprendre comment les enseignant·e·s adaptent et adoptent de nouvelles méthodes pédagogiques, et pour évaluer l'impact de ces changements sur l'apprentissage des élèves. Ces informations permettraient de raffiner les programmes de formation pour qu'ils soient mieux adaptés aux besoins réels, tout en soutenant une amélioration continue des pratiques d'enseignement musical.

Enfin, des recherches supplémentaires, notamment en didactique de la musique, devraient être menées à plus grande échelle pour obtenir des données plus représentatives des pratiques et des besoins des enseignant·e·s en matière d'éducation musicale. Cette approche permettrait d'identifier les stratégies pédagogiques les plus efficaces et d'élaborer des recommandations spécifiques pour améliorer l'enseignement de la musique aux cycles 1 et 2, en tenant compte des divers contextes d'enseignement et des particularités des élèves.

Il est également important de considérer que les enseignant·e·s doivent souvent faire face à des défis supplémentaires tels que la gestion de classes surchargées et l'inclusion d'élèves en difficulté ou allophones. La musique est aussi une activité sociale et de partage, d'intégration et d'inclusion, favorisant l'interculturalité. Or, bien que la musique soit reconnue pour ses effets bénéfiques sur l'apprentissage des langues (Patel 2008) et la gestion des troubles de l'apprentissage (Register *et al.* 2007), il est essentiel de proposer des pistes de soutien concrètes. Par exemple, collaborer avec des musicien·ne·s pédagogues spécialisé·e·s en *coaching* pourrait offrir aux enseignant·e·s des conseils pratiques et des stratégies pour intégrer la musique de manière plus fluide et efficace dans divers contextes d'enseignement.

Dans cette perspective, une collaboration plus étroite entre les chercheur·euse·s en didactique de la musique et les acteur·rice·s de la formation des enseignant·e·s pourrait favoriser le développement de programmes de recherche-formation continue intégrant théorie et pratique sur le terrain. En mettant en place des dispositifs conjoints associant universités, hautes écoles pédagogiques et institutions scolaires, il serait possible de

concevoir des formations adaptées aux réalités des enseignant·e·s et fondées sur des résultats de recherche actualisés. Ces programmes permettraient d'expérimenter et d'affiner des pratiques pédagogiques innovantes, tout en offrant aux enseignant·e·s des espaces de réflexion et d'échange sur leurs propres expériences. Un tel dialogue entre recherche et terrain renforcerait non seulement l'efficacité des formations, mais contribuerait également à l'évolution de la didactique musicale comme discipline en plein essor, répondant aux défis contemporains de l'éducation musicale.

En conclusion, cette étude souligne l'importance de poursuivre les efforts pour soutenir les enseignant·e·s dans leur pratique de l'enseignement de la musique. En répondant à leurs besoins exprimés et en renforçant leur sentiment de compétence, il est possible de promouvoir une éducation musicale plus inclusive, efficace et enrichissante pour tou·te·s les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Balbag, Margaret A., Nancy L. Pedersen, et Margaret Gatz (2014), « Playing a Musical Instrument as a Protective Factor Against Dementia and Cognitive Impairment. A Population-Based Twin Study », *International Journal of Alzheimer's Disease*, <https://doi.org/10.1155/2014/836748>.
- Bandura, Albert (1977), « Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change », *Psychological Review*, vol. 84, n° 2, p. 191-215.
- Bandura, Albert (1986), *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997), *Self-Efficacy. The Exercise of Control*, New York, W. H. Freeman.
- Baume-Sanglard, Claire, et Daniel Jacquod (2011), « De la nécessité d'une formation musicale par le piano pour les enseignants. Présentation d'une pratique », dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique*, Neuchâtel, IRDP, p. 81-95.
- Biasutti, Michele, Eleonora Concina, Ciaran Deloughry, Silvia Frate, Grazyna Konkol, Andrea Mangiacotti, et Simona Vidulin (2021), « The Effective Music Teacher. A Model for Predicting Music Teacher's Self-Efficacy », *Psychology of Music*, vol. 49, n° 6, p. 1498-1514.
- Bourg, Aurélie (2021), *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique*, Paris, L'Harmattan.
- Bunn, Heather, Olivia N. Saracho, et Bernard Spodek (2019), « Educating for Inclusion and Social Justice in Early Childhood Education. A Holistic Approach », *Educational Review*, vol. 71, n° 3, p. 312-330.
- Carlier, Gilbert, Jean-Pierre Renard, et Luc Paquay (2000), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck.
- Chardonrens, Sarah (2023), *Musique pour Grandir. Ouvrage théorique et pratique destiné aux étudiant(e)s et enseignant(e)s pour l'éducation musicale des enfants de 3 à 12 ans*, 2e éd., Lausanne, Éditions Dom.
- Clot, Yves, Daniel Faïta, Geneviève Fernandez, et Luc Scheller (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, vol. 2, n° 1, <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Dalla Bella, Simone (2016), « Music and Brain Plasticity », dans Susan Hallam, Ian Cross et Michael Thaut (dir.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford, Oxford University Press, p. 325-337.
- Darling-Hammond, Linda, et Maria E. Hyler (2020), « Preparing Educators for the Time of COVID... and beyond », *European Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 4, p. 457-468.

- Déchin, Hélène (2011), *Le cerveau musicien*, Diplôme d'État de professeur de musique, CEFEDM de Normandie, École Partouche. https://ecole-partouche.com/fichiers_documents/MUSIQUE_ET_CE.pdf, consulté le 2 avril 2025.
- Delvaux, Thibault, et David Debucquois (2023), « Quand les enseignants pratiquent l'art et la musique à l'école. Enquête au sein de l'enseignement fondamental en Belgique francophone », *Revue belge de pédagogie*.
- Denzin, Norman K., et Yvonna S. Lincoln (dir.) (2011), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 4e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Desaulniers, Marie-Pier, et François Jutras (2012), « La responsabilité professionnelle des enseignants », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 2, n° 1, p. 20-24.
- Direction de la formation et des affaires culturelles (2023), *Allegro. Pratique musicale à l'école primaire renforcée*, État de Fribourg.
- Ferreri, Laura, et Lilli Verga (2016), « Benefits of Music on Verbal Learning and Memory », *Music Perception. An Interdisciplinary Journal*, vol. 34, n° 2, p. 167-182.
- Garvis, Susanne, et Donna Pendergast (2011), « An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education », *International Journal of Education & the Arts*, vol. 12, n° 9, <http://www.ijea.org/v12n9/>, consulté le 2 avril 2025.
- Gaudin, Catherine, et Samuel Chaliès (2015), « Video Viewing in Teacher Education and Professional Development. A Literature Review », *Educational Research Review*, vol. 16, p. 41-67.
- Girgin, Demet (2017), « The Relations Among Musical Instrument Performance Self-Efficacy, Self-Esteem and Music Performance Anxiety in Pre-Service Music Teachers », *Educational Research and Reviews*, vol. 12, n° 11, p. 611-616.
- Goodman, Jesse (1985), « What Students Learn from Early Field Experiences. A Case Study and Critical Analysis », *Journal of Teacher Education*, vol. 36, n° 6, p. 42-48.
- Gouvernement du Québec (2024), *Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), article 22.0.1*, Publications du Québec.
- Hallam, Susan, et Andrea Creech (2020), *Music Education in the 21st Century. Issues, Challenges, and Opportunities*, Oxford, Oxford University Press.
- Hallam, Susan (2021), « The Power of Music. A Research Synthesis on the Impact of Actively Making Music on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People », *International Journal of Music Education*, vol. 39, n° 2, p. 1-21.
- Haute école des arts de Berne, *Études*, <https://www.hkb.bfh.ch/fr/etudes/>, consulté le 2 avril 2025.
- Haute École de Musique de Lausanne, *Accueil*, <https://www.hemu.ch/accueil>, consulté le 2 avril 2025.
- Holden, Hilary, et Stuart Button (2006), « The Teaching of Music in the Primary School by the Non-Music Specialist », *British Journal of Music Education*, vol. 23, n° 1, p. 23-38.
- Imthurn, Gabrielle, et Daniel Lichtsteiner (2024), « Fachdidaktik Musik. Wissenschaft oder Praxis? », *Kontrapunkte*, n° 1, <https://doi.org/10.26034/cm.kte.2024.6213>
- Jaccard, Sylvain, et Laurent Mathieu (2009), « Les enseignants généralistes de l'école primaire. Estimer leurs compétences réelles pour enseigner la musique à partir de leurs représentations de compétences », *Recherche en éducation musicale*, n° 28, p. 157-168.
- Jaccard, Sylvain (2011), *L'éducation musicale en classe*, Lausanne, Haute École Pédagogique du canton de Vaud.
- Jäncke, Lutz, Serge Koeneke, Jonas Hoppe, Christian Rominger, et Jürgen Hänggi (1997), « Plasticity of Brain Function in the Blind and Musicians », *Advances in Neurology*, vol. 63, p. 105-116.
- Kelchtermans, Geert, et Mary L. Hamilton (2021), « The Moral Role of the Teacher Revisited. A Conceptual Analysis of Teacher Responsibility in Practice », *Teaching and Teacher Education*, vol. 99, 103276.

- Klassen, Robert M., et Virginia M. C. Tze (2014), « Teachers' Self-Efficacy, Personality, and Teaching Effectiveness, A Meta-Analysis », *Educational Research Review*, vol. 12, p. 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kubski, Grégoire (2025), *Pour une évaluation de la culture musicale dans l'enseignement obligatoire (Motion 2025-GC-22)*, Grand Conseil du canton de Fribourg.
- Laflamme, Sylvie, et France Dubé (2022), « Analyse de pratiques d'enseignement observées dans un programme musique-études au primaire et leur influence sur l'atmosphère de la classe », *Recherche en éducation musicale*, n° 37, p. 44-56.
- Lázár, Ildikó (dir.) (2007), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Lemke, Monica (2017), « Transforming Teacher Practice Through Video-Based Reflection », *Journal of Teacher Education*, vol. 68, n° 2, p. 171-184.
- Maizières, Frédéric (2011), « L'éducation musicale à l'école primaire. Quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, p. 103-126, <https://doi.org/10.3917/lse.44.1.0103>
- Maizières, Frédéric (2014), « L'écoute musicale à l'école primaire en France. Les œuvres que les enseignants déclarent enseigner », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 3, p. 537-556.
- Maroy, Christian (2012), *L'école performante face à l'innovation et au changement. Entre autonomie et régulation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Mayring, Philipp (2019), « Analyse qualitative du contenu. Délimitations, variétés, développements ultérieurs [30 paragraphes] », *Forum. Recherche sociale qualitative*, vol. 20, n° 3, article 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Miles, Matthew B., A. Michael Huberman, Marie Hlady Rispal, et Jean Bonniol (2003), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Mili, Daniela Ioana, Irene M. Balmori, et Guillaume-Alain Schertenleib (2014), *Didactique de la musique. Contenus et recherches*, Bienne, Éditions HEP-BEJUNE.
- Mills, Janet (2005), « Music in the Primary School. The Confidence Factor », *British Journal of Music Education*, vol. 22, n° 1, p. 21-35.
- Moussard, Aurore, Frédéric Rochette, et Emmanuel Bigand (2012a), « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'Année psychologique*, vol. 112, p. 499-542, <https://doi.org/10.3917/anpsy.123.0499>
- Moussard, Noémie, Emmanuel Bigand, Sylvie Belleville, et Isabelle Peretz (2012b), « Music as a Mnemonic Aid to Learn Action Verbs in Alzheimer's Disease », *Music Perception*, vol. 29, n° 5, p. 588-597.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2024), *Cultiver l'excellence dans l'apprentissage et le développement professionnel des personnels de l'éducation*, Paris, https://www.oecd.org/fr/publications/cultiver-l-excellence-dans-l-apprentissage-et-le-developpement-professionnel-des-personnels-de-l-education_cd020f15-fr.html, consulté le 10 avril 2025.
- Patel, Aniruddh D. (2008), *Music, Language, and the Brain*, Oxford, Oxford University Press.
- Peretz, Isabelle (2021), *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*, Paris, Odile Jacob.
- Pin, Camille (2023), *L'entretien semi-directif. Fiche méthodologique n° 3*, Paris, Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP).
- Plan d'étude romand (PER) (2023), *Plan d'études pour la scolarité obligatoire en Suisse romande*, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), <https://portail.ciip.ch/per/domains>, consulté le 10 avril 2025.
- Register, Dena, Alice-Ann Darrow, Jayne Standley, et Owen Swedberg (2007), « The Use of Music to Enhance Reading Skills of Second Grade Students and Students with Reading Disabilities », *Journal of Music Therapy*, vol. 44, n° 1, p. 23-37, <https://doi.org/10.1093/jmt/44.1.23>

- Rivière-Raverlat, Annick (1997), *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*, Paris, Éditions Musicales.
- Schneuwly, Bernard (2013), « Didaktik. Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankophone Perspektive », *Beiträge zur Lehrerbildung*, vol. 31, n° 1, p. 18-30, <https://doi.org/10.25656/01:13831>.
- Schneuwly, Bernard (2020), « “Didactique” ? », *Didactique*, vol. 1, n° 1, p. 40-60.
- Schneuwly, Bernard (2021), « ‘Didactiques’ is not (Entirely) ‘Didaktik’. The Origin and Atmosphere of a Recent Academic Field », dans Eva Krogh, Anders Qvortrup et Søren Ting Graf (dir.), *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, Londres, Routledge, p. 164-184.
- Stadler Elmer, Salome, et François Joliat (2021), « Zur Entwicklung der Fachdidaktiken der Künste im Zuge der gegenwärtigen Verwissenschaftlichung », communication présentée à la 5. *Tagung Fachdidaktik swissuniversities*, Locarno, 8-9 avril 2022.
- St-Pierre, Annie, Isabelle Savard, et Diane-Gabrielle Tremblay (2024), « Comment la formation continue peut-elle contribuer à favoriser la rétention et l'attraction du personnel enseignant du Québec ? », *Médiations & médiatisations*, n° 19, p. 28-45, <https://doi.org/10.52358/mm.vi19.427>
- Talérien, Jean-Sébastien (2018), *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratique entre pairs*, thèse de doctorat, Université de La Réunion.
- Tardif, Jacques (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Tardif, Maurice, et Clermont Gauthier (2001), *La profession enseignante au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tillmann, Barbara (2012), « Music and Language Perception. Expectations, Structural Integration, and Cognitive Sequencing », *Topics in Cognitive Science*, vol. 4, n° 4, p. 568-584.
- Tschannen-Moran, Megan, et Anita Woolfolk Hoy (2001), « Teacher Efficacy. Capturing an Elusive Construct », *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, n° 7, p. 783-805, [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vandenberg, Donald (1991), *Educational Foundations. An Anthology*, Belmont, Wadsworth Publishing Company.
- Wagoner, Cynthia L. (2015), « Measuring Music Teacher Identity. Self-Efficacy and Commitment among Music Teachers », *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n° 205, p. 27-49.
- Zosim, Corina-Maria (2023), *L'influence d'une formation à l'utilisation d'un modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique au primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves*, thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.