

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
CORINA MARIA ZOSIM

AOÛT 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien, la patience et le soutien de plusieurs personnes importantes dans ma vie.

Tout d'abord, je tiens à remercier mes directrice et codirectrice de thèse qui m'ont accompagnée de manière douce, attentive et professionnelle. Pour sa présence soutenue, son écoute remplie de sagesse et ses conseils constructifs sans lesquels je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui, merci à madame Isabelle Héroux. Un merci tout spécial, sensible et rempli de reconnaissance s'adresse, également, à madame Carole Raby pour son accompagnement et sa confiance dans mes projets de recherche, pour son soutien soutenu dans les moments difficiles et son affection exprimée durant plus d'une décennie. Sans vous, chères directrices, cette thèse n'aurait pas vu le jour.

Je remercie également les membres du jury qui m'ont offert de riches commentaires, pertinents et constructifs. Votre grande expertise dans le domaine a alimenté plusieurs de mes réflexions afin de les mener plus loin.

C'est un merci sincère et rempli d'affection que j'adresse aux enseignants, et à leurs élèves, qui ont participé à cette étude et accepté de relever le défi de l'application d'un nouveau modèle d'enseignement de l'interprétation vocale dans leurs classes du premier cycle du primaire. Je veux aussi remercier sincèrement les cinq membres du comité d'experts qui, par leur disponibilité bénévole, leurs commentaires constructifs et leurs conseils précieux ont apporté une valeur ajoutée à cette étude.

Je remercie sincèrement, Jill Vandermeerschen pour le temps généreux offert, Lorianne Rousseau pour la création du sondage en ligne et Hélène Meunier pour la disponibilité et l'aide précieuse. Merci à mes amis Isabelle Dussault et Daniel Sandu pour les

longues marches et nos discussions riches, parfois contradictoires, qui m'ont aidée à prendre du recul, à me transformer et à devenir plus forte. Pour son amour et son oreille attentive dans les moments plus difficiles de la vie, merci à ma chère amie Françoise Grenier.

Je souhaite rendre hommage à mes chers parents Ioan et Simina, pour l'éducation dans laquelle ils m'ont baignée et qui s'est imprégnée dans mon cœur. Une partie de cette thèse vous est dédiée. Merci à *mama* Crivi, l'enseignante de musique et chef de chœur, l'amie de longue date qui m'a ouvert l'esprit sur d'autres horizons.

Avec une reconnaissance sans limites, je désire remercier mon mari, mon confident, mon homme précieux, Ioan Mihai, pour sa patience infinie, son amour inconditionnel, ses repas délicieux, ses nombreuses heures passées avec nos enfants pour que je puisse étudier. Merci à mes chers enfants, Ioana pour le support, sa douceur et son amour qui m'a poussée à continuer lorsque je n'avais plus de forces, Luca pour son calme, son autonomie hors pair et son sourire contagieux, David pour sa sagesse, sa patience et surtout pour toute l'aide apportée depuis l'arrivée « des enfants » dans notre vie.

À vous toutes et tous, merci!

DÉDICACE

*À mes enfants Ioana, Luca et David,
qui ont accepté mes longs moments d'études*

À mon mari, Ioan Mihai

AVANT-PROPOS

Cet avant-propos permet de situer cette thèse dans mon parcours académique ainsi que dans celui d'enseignante et de formatrice.

Le chant a toujours été associé pour moi à des moments de réconfort et de retrouvailles familiales. Je chante depuis un jeune âge et je n'arrêterai pour rien au monde. Je suis heureuse avant, pendant, et après avoir chanté. Cet état de bonheur offert par la musique, je souhaite le transmettre à mes élèves et à mes collègues enseignants. Pour mieux partager mes expériences et les apprentissages que j'ai réalisés au fil des années, j'ai commencé un processus réflexif sur mon parcours de musicienne et de pédagogue. Cette réflexion m'aide à mieux comprendre mon expérience et à mieux orienter mes interventions et mes recherches.

Tout d'abord, je suis née et j'ai été scolarisée, au primaire, au secondaire, au collégial et en partie à l'université, en Roumanie. Depuis l'école primaire, les approches pédagogiques auxquelles j'ai été exposée étaient plutôt de type behavioriste et l'enseignement direct était privilégié (Théorêt, 2022). Par exemple, la plupart des cours étaient théoriques, magistraux, rigoureusement préparés par l'enseignant, visant la maîtrise de notions essentielles et leur application immédiate dans des tests. Pendant cette période, j'ai demandé sans cesse aux enseignants de m'expliquer le sens et de justifier l'importance des connaissances imposées dans mon apprentissage. Aujourd'hui, je comprends que cette recherche d'une explication logique m'aidait dans l'organisation des connaissances que je devais acquérir.

En effet, lorsque j'étais à l'école primaire, j'organisais les idées et les connaissances acquises en dessinant avec la craie sur la porte de l'armoire de ma chambre. Cette forme

d'expression m'aidait à travailler ma mémoire visuelle, à m'exercer comme enseignante, bref à me découvrir et à définir ma personnalité. Or, mon orientation vers le domaine de la musique n'a vraiment commencé que vers l'âge de 14 ans.

À la fin de l'école secondaire, j'ai décidé de poursuivre des études en enseignement préscolaire-primaire au Collège Andrei Mureșanu de Brașov, en Roumanie. Pourquoi? Parce qu'à ce collège, l'étude des matières importantes était priorisée, c'est-à-dire les mathématiques, la langue maternelle et les langues étrangères. De plus, l'enseignement de l'art plastique et de la musique (les instruments et le chant) était mis de l'avant. C'est ici que j'ai découvert « mon âme sœur » : l'enseignante de musique - Madame Criveanu. Après la première session, j'ai réussi l'audition pour rejoindre la chorale de renom national et international dirigée par cette enseignante. Tout en étant fascinée par sa manière unique de diriger la chorale, ses gestes de la main et du visage, sa posture et son énergie lors des concerts, j'ai observé l'influence de ses interventions sur l'interprétation des chants enseignés. Ce modèle d'expression s'est imprégné doucement en moi.

D'ailleurs, ma pratique professionnelle gravite autour du chant, de l'enseignement de la musique, de la direction de chœurs et d'orchestres. À l'université, autant en Roumanie¹ qu'au Canada², lors des cours de direction par exemple, les enseignants ont rapidement observé que j'avais une manière originale de diriger les chœurs et l'orchestre. Mes gestes étaient plus ronds que ceux de mes collègues, trop nombreux et trop expressifs de leur point de vue. En effet, j'utilisais toujours les deux mains accompagnées d'une expression faciale. Ils m'ont suggéré d'en rester simplement à la battue de la mesure et d'utiliser le moins de gestes possible. Malgré ces

¹ Lors du programme universitaire d'enseignement de la musique du Conservatoire de l'Université Transilvania à Brașov (Roumanie).

² Lors du programme de baccalauréat général en musique de l'Université de Montréal et du programme de baccalauréat en enseignement de la musique de l'Université du Québec à Montréal.

recommandations, en dirigeant une chorale d'adultes amateurs et deux chorales d'enfants, je me suis permis d'explorer ma gestuelle basée sur mes souvenirs et les discussions soutenues avec Madame Criveanu.

En effet, au cours de quatorze années d'enseignement de la musique, ici au Québec, principalement au niveau primaire, j'ai expérimenté le principe du geste expressif, en travaillant avec des élèves et, parallèlement, en dirigeant des chorales. De même, j'ai longuement observé l'influence immédiate de mes gestes — de mes mains, et de mon corps tout entier —, alliés aux expressions de mon faciès et de ma voix, sur l'interprétation de la pièce musicale travaillée avec les élèves du primaire et les choristes adultes. Un aspect m'a toujours surpris : aucun des deux groupes n'a semblé prendre conscience de l'information qui leur parvenait par l'intermédiaire de mes gestes expressifs, bien qu'ils y réagissaient adéquatement. Je me suis attardée sur certains de ses gestes pour tenter d'objectiver leur influence précise sur l'interprétation des chansons. À cet égard, entre 2012 et 2014, dans le cadre d'un programme de maîtrise, j'ai mené une recherche-développement. J'ai développé un modèle d'enseignement (Zosim, 2014) en codifiant quelques-uns de mes gestes et étudié, dans mon milieu de travail, leur influence sur l'interprétation des élèves au premier cycle du primaire. Une fois ce modèle bâti et mis à l'essai dans mes classes du premier cycle du primaire, j'ai commencé à le diffuser dans mon entourage, à d'autres enseignants de musique. Rapidement, je me suis rendu compte que les enseignants étaient satisfaits des résultats obtenus à la suite de l'intégration de mon modèle dans leur enseignement. Cependant, ils démontraient une frustration quant au manque de ressources, de stratégies d'enseignement et de formations en enseignement de l'interprétation musicale par le chant.

Cette thèse se veut donc une contribution au développement de formations en enseignement de l'interprétation musicale par le chant à l'aide des gestes expressifs

pour les enseignants du primaire et à l'amélioration de l'enseignement des chansons chez les élèves de l'école primaire.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES.....	xiv
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xviii
RÉSUMÉ	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'historique de l'enseignement de la musique au Québec	4
1.2 Les prescriptions du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	5
1.3 La formation des enseignants de musique au regard de l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant	8
1.3.1 La formation initiale des enseignants spécialistes de musique.....	8
1.3.2 La formation continue des enseignants spécialistes de musique.....	10
1.4 Les recherches sur l'enseignement du chant chez les jeunes enfants.....	13
1.5 La question de recherche	18
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	19
2.1 L'interprétation musicale.....	19
2.1.1 La justesse.....	20
2.1.2 Le rythme.....	23
2.1.3 Les nuances.....	24
2.1.4 Le phrasé.....	25
2.2 L'expressivité musicale	27
2.3 Le geste musical et le geste expressif.....	29
2.4 Le geste expressif dans l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant	32

2.5 Les techniques d'enseignement d'une chanson.....	34
2.6 Le développement musical de l'enfant de 6 à 8 ans.....	37
2.7 Le modèle des gestes expressifs de Zosim (2014)	40
2.8 Le développement professionnel des enseignants	47
2.8.1 La définition du développement professionnel.....	47
2.8.2 Le développement professionnel chez les enseignants de musique	49
2.8.3 Les caractéristiques d'un développement professionnel efficace.....	52
2.8.4 Le modèle du processus des effets du développement professionnel sur les enseignants et les élèves (Desimone, 2009)	58
2.9 Les objectifs spécifiques.....	61
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	 62
3.1 Le type de recherche.....	62
3.2 La recherche-développement pour élaborer une formation à l'enseignement du modèle Zosim (2014) : les étapes.....	63
3.2.1 L'analyse de la demande	66
3.2.2 Le cahier de charges	67
3.2.3 La conception de l'objet	67
3.2.4 La préparation : simulation et prototype.....	70
3.2.5 La mise au point.....	70
3.3 Le déroulement de la recherche.....	74
3.5 La collecte des données : les instruments.....	79
3.5.1 Le journal de bord.....	80
3.5.2 L'observation instrumentée	80
3.5.3 L'entretien individuel avec les enseignants.....	82
3.5.4 L'évaluation des enregistrements audio-vidéo par les experts	83
3.5.5 L'entretien de groupe avec des experts	84
3.6 La méthode d'analyse des données	85
3.7 Les considérations éthiques	87
 CHAPITRE IV RÉSULTATS	 89
4.1 La formation développée pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec	89
4.1.1 La première phase : la rencontre de formation	90
4.1.2 La deuxième phase : les rencontres de suivi.....	95

4.2. La mise à l'essai de la formation à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014) : perceptions et suggestions des enseignants et des experts.....	96
4.2.1 La perception des enseignants de la formation à l'enseignement des chansons	97
4.2.1.1 La durée et le moment de la formation	97
4.2.1.2 Le contenu de la formation.....	98
4.2.2 Les suggestions des enseignants quant à l'amélioration de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014).....	101
4.2.2.1 L'augmentation du temps de pratique.....	101
4.2.2.2 La poursuite de l'accompagnement.....	102
4.2.2.3 Les vidéos explicatives.....	102
4.2.2.4 L'ordre d'acquisition des gestes.....	103
4.2.2.5 Le document d'aide-mémoire	103
4.2.2.6 Le choix des chansons à enseigner.....	103
4.2.3 La perception des experts quant à l'enseignement des chansons	104
4.2.3.1 La qualité de la présence	104
4.2.3.2 La musicalité	105
4.2.3.3 Le manque de formation initiale	106
4.2.4 Les suggestions des experts pour l'amélioration de l'enseignement des chansons	108
4.2.4.1 L'exécution et la préparation de la levée.....	109
4.2.4.2 Le temps de pratique	110
4.2.4.3 Le choix des gestes.....	110
4.2.4.4 Le choix des chansons à enseigner.....	111
4.2.4.5 La posture des élèves.....	111
4.2.4.6 L'étape du parler-rythmé.....	111
4.2.4.7 La note de départ	112
4.2.4.8 Les capsules avec l'application du modèle par l'étudiante chercheuse.....	112
4.3 L'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants	113
4.3.1 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon ces derniers	113
4.3.1.1 L'ajout de nouveaux outils.....	114
4.3.1.2 L'arrêt de l'accompagnement.....	114
4.3.1.3 Le changement dans l'émission vocale	115
4.3.1.4 La structuration de l'enseignement	115
4.3.1.5 Les gestes réinvestis	116
4.3.1.6 La prise de conscience de manières routinières d'enseigner.....	117
4.3.1.7 L'explication des gestes aux élèves.....	117

4.3.2 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon les experts	118
4.4 L'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale des élèves.....	120
4.4.1 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur l'interprétation vocale des élèves selon les enseignants.....	120
4.4.1.1 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur les comportements des élèves.....	121
4.4.1.2 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur les quatre composantes de l'interprétation vocale	122
4.4.2 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur l'interprétation vocale des élèves selon les experts.....	127
4.4.2.1 Les résultats issus de l'analyse des réponses obtenues à l'aide de l'échelle de Likert dans le sondage	128
4.4.2.2 Les résultats de l'analyse des commentaires des experts dans le sondage	142
 CHAPITRE V DISCUSSION.....	 150
5.1 Les limites et les forces de la recherche	152
5.2 Le modèle révisé du prototype de la formation au modèle des gestes de Zosim (2014)	159
5.2.1 L'augmentation du temps de pratique et la poursuite de l'accompagnement	159
5.2.2 L'ajout de vidéos explicatives et d'exercices pratiques	160
5.2.3 L'ordre d'acquisition des gestes du modèle	161
5.2.4 L'explication des gestes aux élèves	162
5.2.5 Le choix des chansons à enseigner	163
5.2.6 Les éléments à surveiller : la posture des élèves, l'étape du parler-rythmé, la levée et la note de départ	163
5.2.7 Les ajouts complémentaires à la formation au modèle des gestes.....	165
5.2.8 Le prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) - modèle bonifié..	166
5.2.8.1 La bonification de la première phase de la formation	167
5.2.8.2 La bonification de la deuxième phase de la formation.....	172
5.3 L'influence de la formation sur les pratiques enseignantes.....	178
5.3.1 L'influence de la formation sur les pratiques enseignantes selon les enseignants	178
5.3.2 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon les experts	180
5.4 L'influence de la formation sur l'interprétation vocale des élèves	181

CONCLUSION.....	184
ANNEXE A L'AIDE-MÉMOIRE DE LA FORMATION	192
ANNEXE B LES PARTITIONS DES CHANSONS	203
APPENDICE A LES COURRIELS DE PRÉSENTATION ET LA LETTRE D'INVITATION	204
APPENDICE B LE CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES ENSEIGNANTS...	209
APPENDICE C LE DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE D'INFORMATION AVEC LES EXPERTS	211
APPENDICE D LA GRILLE D'ANALYSE EN LIGNE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS	212
APPENDICE E LE DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES EXPERTS	216
APPENDICE F LE CANEVAS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES EXPERTS	217
APPENDICE G LA GRILLE DE CODAGE MIXTE.....	219
APPENDICE H LE CERTIFICAT ÉTHIQUE, LES RENOUVELLEMENTS ET L'APPROBATION DES MODIFICATIONS	223
APPENDICE I LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	229
RÉFÉRENCES.....	244

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle pour l'étude des effets du développement professionnel sur les enseignants et les élèves (Desimone, 2009, p. 185).....	58
Figure 2.2 Modèle bonifié pour l'étude des effets du développement professionnel sur les enseignants et les élèves (adapté de Desimone, 2009, p. 185 et bonifié des écrits de Bautista et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Richard et al., 2017 et Yoon et al., 2007).....	60
Figure 3.1 Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109)..	66
Figure 3.2 Les quatre phases de l'apprentissage expérientiel, selon Kolb (1984).....	68
Figure 3.3 Le modèle de développement d'objet pédagogique - adapté du modèle de	72
Figure 3.4 Le déroulement de l'expérimentation.....	73
Figure 3.5 Organisation physique de la classe selon la forme « plénière »	81

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Le modèle des gestes expressifs pour l'enseignement d'une chanson de Zosim (2014, p. 84-87)	41
Tableau 3.1 Tableau-synthèse des méthodes de collecte et d'analyse des données ...	76
Tableau 3.2 Les détails de l'échantillon final	78
Tableau 4.1 Prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) : rencontre de formation (phase 1)	91
Tableau 4.2 Prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) : rencontres de suivi (phase 2)	95
Tableau 4.3 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon ces derniers	113
Tableau 4.4 Commentaires sur l'influence de la formation sur les élèves, selon les enseignants	121
Tableau 4.5 La perception des enseignants quant à la justesse des élèves	122
Tableau 4.6 La perception des enseignants quant au phrasé réalisé par leurs élèves	123
Tableau 4.7 La perception des enseignants quant à la précision rythmique des élèves	124

Tableau 4.8 La perception des enseignants quant aux nuances réalisées par leurs élèves	125
Tableau 4.9 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 1 pour les élèves de 1 ^{re} année	129
Tableau 4.10 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 1 pour les élèves de 2 ^e année	130
Tableau 4.11 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 2 pour les élèves de 1 ^{re} année	131
Tableau 4.12 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 2 pour les élèves de 2 ^e année	132
Tableau 4.13 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 3 pour les élèves de 1 ^{re} année	133
Tableau 4.14 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 3 pour les élèves de 2 ^e année	134
Tableau 4.15 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 4 pour les élèves de 1 ^{re} année	135
Tableau 4.16 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 4 pour les élèves de 2 ^e année	136
Tableau 4.17 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 5 pour les élèves de 1 ^{re} année	137

Tableau 4.18 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 5 pour les élèves de 2 ^e année	138
Tableau 4.19 Les écarts pour les élèves de première année.....	140
Tableau 4.20 Les écarts pour les élèves de deuxième année	141
Tableau 4.21 Commentaires portant sur la perception des experts quant à la justesse de l'interprétation vocale des élèves	143
Tableau 4.22 Commentaires portant sur la perception des experts quant au phrasé dans l'interprétation vocale des élèves	144
Tableau 4.23 Commentaires portant sur la perception des experts quant à la précision rythmique de l'interprétation vocale des élèves.....	146
Tableau 4.24 Commentaires portant sur la perception des experts quant aux nuances dans l'interprétation vocale des élèves.....	147
Tableau 5.1 Prototype bonifié de la formation - rencontre de formation (phase1)...	170
Tableau 5.2 Prototype bonifié de la formation – rencontre de suivi (phase 2).....	175

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CERPÉ	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CSSDGS	Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
CSSDRN	Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord
CSSDRS	Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke
CSSVT	Centre de services scolaire de la Vallée-des-Tisserands
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, l'enseignement de l'interprétation musicale aux enfants a fait l'objet de plusieurs recherches, dont Apfelstadt (1984), Liao (2002 et 2008), Liao et Campbell (2016), Liao et Davidson (2007 et 2016), Nafisi (2010, 2013 et 2014). Certaines se sont intéressées spécifiquement aux modèles que les enseignants de musique emploient lors de l'enseignement des chansons (Apfelstadt, 1984; Flohr, 2005; Gumm, 2012; Juntunen et Hyvonen, 2004; Liao, 2002 et 2008; Liao et Campbell, 2016; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010, 2013 et 2014; Rutkowski, 1996 et 2015; Rutkowski et Miller, 2003; Zosim, 2014). D'autres chercheurs ont relevé les besoins en termes de développement professionnel des enseignants de musique (Anderson, 2021; Bauer, 2007; Bauer et al., 2009; Bautista et al., 2017; Bush, 2007; Conway, 2008; Conway et al., 2005; Koner et Eros, 2019; Johnson et al., 2019; Meadows, 2017; Pulling, 2021; Sindberg, 2011; Stanley et al., 2014; West, 2019; Wieneke et Spruce, 2021). Dans ce contexte, la présente recherche s'intéresse à l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique du primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves.

Le modèle de Zosim (2014) utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson a d'abord été développé et mis à l'essai par son auteure dans le cadre d'une recherche-développement menée lors d'études antérieures de maîtrise. Les résultats de cette recherche relèvent qu'à l'application du modèle, une amélioration des composantes de l'interprétation musicale (justesse, phrasé, rythme et nuances) a été observée par des évaluateurs externes, ce qui rendait l'interprétation globale plus belle et plus musicale. La question de recherche soulevée est : *quelle est 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?*

Dans le cadre de ce projet doctoral, une formation au modèle de Zosim (2014), destinée aux enseignants, a été développée à partir du modèle de Kolb (1984). Ensuite, le modèle enseigné à des enseignants spécialistes en musique a été mis à l'essai dans leurs classes de musique. L'expérimentation a été réalisée en quatre étapes : 1) l'enregistrement de l'enseignement d'une nouvelle chanson à un groupe d'élèves de 1^{re} année et d'une autre chanson à un de 2^e année, et ce, sans l'emploi du modèle des

gestes de Zosim (2014); 2) la formation des enseignants participant à l'étude au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs; 3) l'enregistrement de l'enseignement des deux mêmes chansons à deux groupes d'élèves différents de ceux du début de l'expérimentation – un de 1^{re} année et un second de 2^e année et la réalisation d'une entrevue avec les enseignants; 4) un entretien avec un comité d'experts a été organisé dans le but d'analyser les enregistrements audio-vidéo. La collecte de données a été effectuée tout au long de l'expérimentation à l'aide de différents outils (observation instrumentée, entrevue avec les enseignants formés, entretien de groupe avec un comité d'experts et journal de bord de l'étudiante chercheuse). Les données recueillies grâce aux différents instruments de collecte ont fait l'objet d'une analyse qualitative réalisée selon la procédure d'analyse systémique de l'information proposée par Van der Maren (2003).

Les résultats de cette étude révèlent que la formation des enseignants au modèle des gestes a influencé leurs pratiques ainsi que l'interprétation vocale de leurs élèves. Notamment, certains enseignants ont structuré davantage leur démarche d'enseignement et amélioré leur émission vocale. De plus, une amélioration des composantes de l'interprétation musicale (justesse, phrasé, rythme et nuances) chez les élèves a été observée. Ainsi, cette recherche a permis de mieux comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement de Zosim (2014) 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.

Mots clés : modèle d'enseignement, geste expressif, interprétation d'une chanson, primaire, formation continue.

INTRODUCTION

Au Québec, tant au primaire qu'au secondaire, l'interprétation musicale constitue une des trois compétences issues du programme de musique du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) que les élèves doivent développer. Au fil des ans, plusieurs recherches se sont penchées sur l'amélioration de l'interprétation musicale des enfants (Apfelstadt, 1984; Flohr, 2005; Juntunen et Hyvonen, 2004; Liao, 2002 et 2008; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010, 2013 et 2014; Rutkowski, 1996; Rutkowski et Miller, 2003; Zosim, 2014), et certaines parmi elles se sont intéressées aux stratégies pédagogiques que les enseignants emploient lors de l'enseignement de l'interprétation vocale chez les jeunes enfants (Apfelstadt, 1984; Flohr, 2005; Juntunen et Hyvonen, 2004; Liao, 2002 et 2008; Liao et Campbell, 2016; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010, 2013 et 2014; Rutkowski, 1996 et 2015; Rutkowski et Miller, 2003; Zosim, 2014).

En effet, le développement de l'interprétation vocale a fait l'objet de plusieurs recherches dans les quinze dernières années. Certains chercheurs (Daugherty et Brunkan, 2009; Livingstone et al., 2009) ont étudié l'influence de différents types de musique (joyeuses, tristes) ou des expressions faciales des chefs sur la reproduction vocale des interprètes. D'autres chercheurs (Brunkan, 2013 et 2016; Manternach, 2012b) se sont intéressés plus particulièrement à l'influence des gestes expressifs réalisés par les chefs de chœur sur l'interprétation vocale des choristes. En ce sens, après une vaste revue de littérature traitant de l'influence du geste expressif et du mouvement sur l'interprétation vocale, Kilpatrick (2020) affirme qu'il existe une relation d'influence entre le mouvement réalisé par le chef et le résultat vocal des

chanteurs, et ce, qu'il s'agisse de la réalisation d'un mouvement précis destiné à développer l'expressivité musicale des interprètes ou d'un mouvement qui vise à représenter des concepts abstraits de la technique vocale ainsi qu'à améliorer la réponse chantée. D'autres recherches (Liao et Campbell, 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010, 2013 et 2014; Newell, 2013; Zosim, 2014) se sont concentrées sur l'influence des gestes et du mouvement dans l'enseignement du chant chez les enfants dans un contexte scolaire.

En ce qui concerne le Québec, les enseignants de musique emploient différentes approches dans leur enseignement auprès de jeunes enfants, dont les pédagogies actives d'Orff, de Dalcroze et de Kodály. Dans son ouvrage professionnel « Pourquoi enseigner la musique? », Dauphin (2011) décrit l'enseignement de la musique dans les écoles québécoises par les « pédagogies actives fondées sur le chant et la flûte à bec, avec accompagnement de percussions mélodiques et rythmiques » (p. 100). Actuellement en place, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) prévoit le développement de trois compétences musicales chez les élèves, dont l'*Interprétation des pièces vocales ou instrumentales*. À vrai dire, malgré les changements apportés au fil des ans aux programmes d'enseignement de la musique (Bouchard-Valentine, 2007; Héroux, 2002; Héroux et al., 2021; Vaillancourt, 2010), l'enseignement musical à l'aide de la voix est demeuré une pratique prépondérante.

Toutefois, certaines recherches ont relevé chez les enseignants un manque de formation à l'enseignement musical par le chant aux élèves du primaire (Joliat, 2011; Lamont et al., 2012; Liao et Campbell, 2016). D'autres chercheurs ont rapporté que les enseignants de musique ne sentent pas outillés pour enseigner la voix à leurs élèves (Jahier, 2011 et Leroy, 2016). Par ailleurs, les écrits scientifiques recensés ont relevé d'un côté les besoins des enseignants de musique en ce qui a trait à leur développement professionnel (Anderson, 2021; Bauer, 2007; Bauer et al., 2009; Bautista et al., 2016; Bush, 2007; Conway, 2008; Conway et al., 2005; Koner et Eros, 2019; Johnson et

al., 2019; Meadows, 2017; Pulling, 2021; Sindberg, 2011; Stanley et al., 2014; West, 2019; Wieneke et Spruce, 2021) et d'un autre côté, diverses caractéristiques des activités de développement professionnel efficaces offertes aux enseignants spécialistes de musique (Bautista et al. 2017; Pulling, 2021; Stanley et al., 2014; West, 2019; Wieneke et Spruce, 2021). C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche visant l'expérimentation d'une formation à un modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs (Zosim, 2014) auprès d'enseignants spécialistes de musique au primaire.

Cette thèse s'intéresse à l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant chez les élèves du premier cycle du primaire et se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, présente le contexte d'enseignement du chant dans les écoles du Québec, la pertinence scientifique et sociale de cette thèse, ainsi que la question de recherche. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, les concepts clés sont définis tout en faisant état des recherches dans le domaine et en établissant des liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et avec le modèle de Zosim (2014). Ce chapitre se termine par la formulation d'objectifs spécifiques de recherche. Le troisième chapitre présente la méthodologie, notamment, le type de recherche, les modalités de cueillette et la méthode d'analyse des données sont explicités. De plus, les considérations éthiques sont énoncées. Le quatrième chapitre expose les résultats en lien avec les objectifs de la thèse, tandis que le cinquième, la discussion, aborde les limites et les forces de la recherche et discute les principaux résultats de la thèse en lien avec les écrits scientifiques. En conclusion, des pistes de recherches futures sont proposées et les retombées scientifiques et pratiques de la thèse sont mises en lumière.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente d'abord un bref historique de l'enseignement de la musique au Québec. Il aborde également les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise*, actuellement en vigueur, au regard de l'enseignement de la musique. Il met ensuite en lumière le fait que, malgré les recherches effectuées dans le domaine de l'éducation musicale et de la formation des enseignants de musique du Québec, certaines questions demeurent encore sans réponse, notamment en ce qui concerne l'amélioration des pratiques d'enseignement de l'interprétation musicale par le chant chez les élèves du primaire. Une question de recherche est formulée en fin de chapitre.

1.1 L'historique de l'enseignement de la musique au Québec

Dès l'instauration des premières écoles publiques au Québec, vers le XVIII^e siècle, le chant a été présent pour favoriser le développement moral et religieux. À la fin du XIX^e siècle, les premiers programmes d'études en musique conçus localement par les écoles sont centrés sur le chant profane et religieux (Bouchard-Valentine, 2007). Les programmes de formation, appelés programme-catalogues (1905-1969) mentionnent pour la première fois la présence de l'enseignement du solfège et du chant. Vaillancourt (2010, p. 8) énonce que :

l'examen de ces programmes-catalogues, issus du Département de l'Instruction publique, démontre que c'est une formation musicale de type traditionnel, centrée sur l'apprentissage du solfège et de quelques notions théoriques, et particulièrement sur la pratique du chant, qui est offerte dans les écoles élémentaires publiques québécoises.

Dans les programmes provinciaux d'études du Conseil de l'instruction publique du Québec de 1937, le solfège et la théorie musicale s'ajoutent au programme de chant et l'enseignement de la musique est obligatoire (Héroux et al., 2021). Selon Bouchard-Valentine (2007, p. 12), « dans les années 1960 un effort avait été déployé pour préciser les finalités de l'éducation musicale » et vingt ans plus tard, le développement du processus d'enseignement-apprentissage de la musique a été mis au centre des intérêts. Ainsi, c'est seulement vers 1969 que les premiers programmes de musique « s'inspirant notamment du rapport Parent et des écrits des penseurs américains » (Héroux, 2002, p. 17) sont apparus.

1.2 Les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise*

L'enseignement de la musique au Québec est actuellement balisé par les prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), encore en vigueur. Ce programme regroupe cinq domaines d'apprentissage : les langues, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social, les arts et le développement personnel. Le domaine des arts prévoit obligatoirement l'enseignement, dans chaque école, de deux disciplines artistiques choisies parmi l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique. Ces deux mêmes disciplines doivent être « inscrites en continuité à l'horaire de l'élève tout au long du primaire » (MEQ, 2001, p. 190).

Il est important de souligner que le PFEQ adopte une approche globale de la formation musicale, ce que Swanwick (1988) appelle *comprehensive musicianship*. À travers cette approche, l'élève développe trois compétences complémentaires et interdépendantes : *Inventer/créer*³, *Interpréter* et *Apprécier*. En effet, l'objectif général du programme d'enseignement de la musique vise à ce que l'élève puisse apprendre

³ Dans le PFEQ (MEQ, 2001), pour désigner la première compétence musicale travaillée à l'école primaire, le terme d'*Inventer* est employé, tandis que pour l'école secondaire, le terme employé est *Créer*.

« à créer, à interpréter et à apprécier des productions artistiques de façon à intégrer la dimension artistique dans sa vie quotidienne » (MEQ, 2001, p. 190).

Selon le PFEQ, pour deux des trois compétences, *Interpréter* et *Inventer*, l'enseignement peut être effectué à l'aide de pièces vocales et instrumentales. Au primaire, le premier instrument accessible dans la classe de musique est la voix chantée. En ce sens, pour développer la compétence *Inventer* des pièces vocales et instrumentales, l'usage de la voix est incontournable, car souvent l'enfant exploite ses premières créations vocales en s'inspirant des exemples entendus dans son entourage, notamment chantés par ses parents ou par son enseignant (Rutkowski et Trollinger, 2005; Trehub, 2005). Ainsi, une fois à l'école, l'élève est invité à inventer, à interpréter et à apprécier des pièces musicales. Par exemple, « au cours du premier cycle, l'élève s'initie à un répertoire vocal et instrumental simple et à l'interprétation musicale en groupe » (MEQ, 2001, p. 242). D'ailleurs, la compétence *Interpréter* se déploie en cinq composantes (MEQ, 2001, p. 243) :

- s'approprier le contenu musical de la pièce;
- appliquer des éléments de techniques;
- appliquer les règles relatives à la musique d'ensemble;
- exploiter les éléments expressifs inhérents à la pièce musicale;
- partager son expérience d'interprétation.

De plus, *interpréter* une pièce musicale au primaire implique l'utilisation du corps, de la voix, d'objets sonores ou d'un instrument de percussion, et ce, en chantant « de courtes pièces enfantines variées, d'une étendue ne dépassant pas une octave » pour le premier et le deuxième cycle et une dixième pour le troisième cycle (MEQ, 2001, p. 242). L'élève chante à l'unisson, en canon ou à deux voix.

À vrai dire, le développement de ces trois compétences musicales vise l'acquisition et la maîtrise de savoirs essentiels. En ce sens, les catégories de savoirs essentiels à prendre en compte dans le développement de la compétence *Interpréter* des pièces

musicales sont : « les aspects affectifs, le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales et les structures » (MEQ, 2001, p. 236). Ces mêmes éléments sont à considérer autant lors de l'interprétation que de la création des pièces musicales chantées ou jouées à l'aide d'instruments par les élèves.

Par ailleurs, Vaillancourt (2001, p. 9), en menant une analyse des programmes et des guides pédagogiques existants avant l'implantation du PFEQ, confirme que « malgré les changements d'envergure opérés dans les programmes de formation depuis la réforme de l'éducation des années soixante, l'exploitation de la voix et l'exercice du chant ont conservé une place prépondérante dans l'éducation musicale ». Dans sa thèse, Vaillancourt (2010) insiste sur le fait que le spécialiste en enseignement de la musique est inévitablement appelé « à travailler régulièrement avec la voix, soit à des fins d'interprétation ou de création. Il aura à utiliser le chant dans une quantité importante d'activités musicales » (p. 10).

Selon ce qui précède, un des moyens employés pour le développement des compétences *Inventer* et *Interpréter* demeure le chant. L'apprentissage de courtes pièces chantées est l'occasion pour l'élève d'apprendre à contrôler sa posture et sa respiration, à exploiter son étendue vocale et à respecter le texte musical, ce qui comprend l'intonation, les durées, de même que les nuances associées à la ligne mélodique chantée (MEQ, 2001). D'ailleurs, dans le PFEQ, interpréter une chanson, par exemple au cours du premier cycle du primaire, signifie l'initiation de l'élève « à un répertoire vocal [...], à l'interprétation musicale en groupe [...], à l'utilisation d'éléments du langage musical, d'éléments de techniques, de moyens sonores et de structures déjà organisés » (MEQ, 2001, p. 242). Selon Vaillancourt (2001, p. 105), « le chant est la forme d'expérience la plus directe qui permet à l'enfant de développer ses aptitudes musicales et il représente une avenue naturelle pour structurer ses connaissances et ses expériences musicales ». D'ailleurs, certains chercheurs

(Jahier, 2011; Vaillancourt, 2001) considèrent le chant comme étant l'activité musicale principale à mettre en œuvre pour développer les aptitudes musicales de l'enfant. Dans ce contexte, il s'avère intéressant de connaître l'état de la situation quant à la formation des enseignants de musique du Québec en ce qui a trait à l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant.

1.3 La formation des enseignants de musique au regard de l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant

Les enseignants spécialistes de musique, formés au Québec, obtiennent habituellement un brevet d'enseignement après avoir complété un baccalauréat ou une maîtrise qualifiante. Quelle que soit la voie de qualification empruntée, lors de cette formation initiale, la formation permet aux futurs enseignants d'acquérir des savoirs et des compétences qui seront mobilisés et utilisés dans leurs milieux de pratique. Une fois en poste, les enseignants spécialistes en musique poursuivent leur développement professionnel en participant à des activités de formation continue.

1.3.1 La formation initiale des enseignants spécialistes de musique

Comme aucune étude québécoise portant spécifiquement sur la formation initiale des enseignants à l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant n'a été recensée, un survol des programmes de Baccalauréat en enseignement de la musique offerts dans deux universités francophones québécoises, l'Université du Québec à Montréal et l'Université Laval, a d'abord été réalisé par l'étudiante chercheuse, et ce, dans le but de connaître la formation vocale offerte aux futurs enseignants spécialistes en musique qui ne sont pas chanteurs. La consultation de ces deux programmes indique qu'ils offrent des cours de didactique, de chorale, d'initiation aux instruments et de direction d'ensembles. Cependant, aucun cours ne semble porter exclusivement sur l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant chez les élèves. Il semble également qu'à l'intérieur de certains cours, notamment ceux de didactique au

primaire, les futurs enseignants puissent être initiés au développement de la voix chantée de l'enfant. Toutefois, ce travail n'apparaît pas central au contenu du cours. Ainsi, ce survol amène à penser que certains enseignants spécialistes en musique, formés au Québec, puissent compléter leur formation initiale en ayant peu de bases pour développer la voix chantée de leurs élèves.

Certaines recherches révèlent d'ailleurs que cette situation ne serait pas exclusive au Québec. En effet, ce manque de formation à l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant aux élèves du primaire et du secondaire est relevé dans d'autres systèmes de formation des maîtres. Par exemple, au regard de la situation en Suisse romande, Joliat (2011) explique que malgré les multiples changements proposés au fil des années visant la formation de base des enseignants, celle-ci ne prévoit toujours pas de cours préparatoires pour l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant. Le même manque de formation se ressent en Grande-Bretagne. En effet, Lamont et al. (2012) ont rassemblé plusieurs données de recherche mentionnant que de nombreux enseignants de musique du primaire ne font pas confiance à leurs propres compétences en la matière et, au lieu de chanter eux-mêmes, ils utilisent plutôt des enregistrements de chansons. Dans la même lignée, les chercheurs Liao et Campbell (2016) soulignent que plusieurs enseignants de musique autant de Taiwan que des États-Unis démontrent une connaissance insuffisante du développement vocal des enfants et ils ne semblent pas outillés pour fournir une formation vocale adéquate à leurs élèves. D'ailleurs, Jahier (2011) relève que plusieurs enseignants de musique dénigrent leur capacité à chanter juste. En ce sens, Leroy (2016) soutient que l'apprentissage de la maîtrise de la voix chantée chez les enseignants spécialistes de musique notamment en Belgique « souffre bien, au moins en partie d'un problème de formation des enseignants d'éducation musicale et d'une insuffisance de la pensée didactique dans ce domaine particulier de cette éducation » (paragraphe 42). Parmi tous les écrits scientifiques recensés, seul Hester (2013), qui s'est intéressée à la perception des enseignants associés [cooperating teachers] ainsi qu'aux forces et aux faiblesses dans la préparation

des futurs enseignants de musique au primaire des États-Unis, soutient que les compétences musicales en matière de chant et d'instruments constituent l'un des points forts de la formation initiale.

C'est dans ce contexte que certains chercheurs suggèrent de repenser les approches habituelles de la formation des enseignants de musique (Cuadrado et Rusinek, 2016), en recommandant par exemple, l'ajout de cours de musique pour la préparation vocale des enseignants dans les programmes universitaires (Jahier, 2011; Lamont et al., 2012; Liao et Campbell, 2016). Au Québec, le ministère de l'Éducation a récemment publié un nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* de la profession enseignante (MEQ, 2020, p. 84), qui envisage la formation initiale comme « une première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu ». Il y a donc lieu de présumer que la formation continue pourrait constituer une autre voie à privilégier pour la poursuite du développement des compétences des enseignants spécialistes de musique quant à l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant aux élèves du primaire.

1.3.2 La formation continue des enseignants spécialistes de musique

Dans le nouveau référentiel des compétences professionnelles pour la profession enseignante, le ministère de l'Éducation du Québec (2020, p. 85) soutient que :

[...] la formation initiale demeure, par définition, un projet inachevé : pour donner sa pleine mesure dans le développement des compétences, elle doit pouvoir compter sur la formation continue et le développement professionnel continu. [...] [Et, qu'en ce sens], ce n'est qu'au fil de la carrière et dans l'alternance entre la pratique et la formation continue qu'elles [les compétences professionnelles] seront vraiment et pleinement développées.

Le ministère définit la formation continue comme étant « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles [...] les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p. 11). Selon la Loi sur l'instruction publique (art. 22.0.1), « l'enseignant [dont l'enseignant spécialiste en musique] doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires » (Gouvernement du Québec, 2022, p. 15). Toujours selon cet article de la L.I.P., c'est l'enseignant lui-même qui choisit les activités auxquelles il participe, en fonction de ses besoins de développement professionnel. Sont considérés comme des activités contribuant à la formation continue des enseignants, la lecture d'ouvrages spécialisés, les cours, les séminaires, de même que les colloques et les conférences, et ce, qu'elles soient organisées par le ministère, une université, un centre de services scolaire, une école privée, un autre organisme ou un pair (Gouvernement du Québec, 2022).

Pour sa part, le ministère délègue à la Direction de la formation générale des jeunes la responsabilité d'élaborer des formations liées aux différents programmes d'études. Ces sessions de formation gratuites, offertes en ligne ou en présentiel, sont destinées notamment aux enseignants et aux conseillers pédagogiques. Cependant, au regard du programme de musique, tant au primaire qu'au secondaire, les offres ministérielles de formation en lien avec l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant sont absentes, et ce, au moins depuis les six dernières années (MEES, 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; MEQ, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2023).

Dans le même ordre d'idées, certains chercheurs américains (Pulling, 2021; West, 2019) mentionnent que les occasions de développement professionnel, traditionnelles et offertes localement aux enseignants spécialistes en musique, ne sont pas en lien avec le contenu enseigné et sont de courte durée (Pulling, 2021; Stanley et al., 2014), ce qui limite leur efficacité (Stanley et al., 2014). En effet, ce type d'activités de formation professionnelle locale, auquel les enseignants spécialistes de musique

sont souvent tenus d'assister, porte largement sur les matières de base comme les mathématiques, la langue d'enseignement ou les sciences (Conway et al., 2005; West, 2019), et ce, même si ces derniers cherchent plutôt à s'engager dans des activités (ateliers, conférences, séminaires) qui portent spécifiquement sur des contenus en lien avec la musique (Bauer et al., 2009; Conway et al., 2005; Pulling, 2021). Dans ce contexte, West (2019, p. 24) rapportent que les « enseignants spécialistes de musique convergent vers des conférences régionales, provinciales et même nationales pour assister à des séminaires d'experts sur les meilleures pratiques, à des représentations invitées et à des échanges sociaux et professionnels avec leurs collègues » [traduction libre]⁴; ce qui exige du temps et entraîne d'importants frais (Pulling, 2021). De plus, lorsque les enseignants spécialistes de musique retournent dans leur milieu, ils reçoivent peu de soutien et ils sont laissés à eux-mêmes pour implanter leurs nouveaux apprentissages dans leur pratique (West, 2019), ce qu'ils trouvent particulièrement difficile, surtout qu'ils sont souvent les seuls enseignants de musique dans leur école (Conway et al., 2005; Stanley et al., 2014).

Toutes ces particularités entourant la formation continue des enseignants spécialistes de musique, ne sont sans doute pas étrangères au fait que l'offre de formation continue pour les enseignants est reconnue par certains chercheurs comme « terriblement inadéquate » [traduction libre]⁵ (Borko, 2004, p. 3), et par certains enseignants comme étant souvent « déconnectée, sans lien avec les réalités et les défis de leur activité de tous les jours en classe » (Lessard, 2021, p. 8). En fait, la formation continue est même souvent vécue comme une obligation et une perte de temps (Lessard, 2021), ce qui constitue un enjeu majeur, étant donné que le développement

⁴ « Music teachers converge on state, regional, and national music education conferences for expert clinics on best practices, invited performances, and social and professional exchange with colleagues » (West, 2019, p. 24).

⁵ « [...] despite recognition of its importance, the professional development currently available to teachers is woefully inadequate » (Borko, 2004, p. 3).

professionnel, et d'autant plus le développement professionnel de qualité (Ester, 2007), est reconnu comme ayant une importance majeure (Borko, 2004; Eros, 2012; Ester, 2007; Lessard, 2021), pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Borko, 2004; Johnson et al., 2019; Pulling, 2021). Ainsi, pour mieux comprendre le type de formation continue qui pourrait contribuer à en améliorer la qualité, il apparaît important de s'intéresser aux recherches ayant porté spécifiquement sur l'enseignement du chant chez les jeunes enfants.

1.4 Les recherches sur l'enseignement du chant chez les jeunes enfants

Tout d'abord, Rutkowski et Trollinger (2005) rappellent que la majorité des jeunes enfants semblent capables de chanter naturellement. Par contre, selon ces auteurs, une fois à la maternelle, si ces jeunes ne sont pas aidés, ni encouragés par leurs enseignants de musique et leurs parents, ils risquent de ne plus chanter librement et d'éviter cette forme d'expression musicale naturelle tout au long de leur vie.

Certains chercheurs (Apfelstadt, 1984; Flohr, 2005; Juntunen et Hyvonen, 2004; Liao, 2002 et 2008; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010, 2013 et 2014; Rutkowski, 1996 et 2015; Rutkowski et Miller, 2003) se sont penchés sur les multiples approches d'enseignement du chant chez les enfants. Par exemple, Apfelstadt (1984) a étudié les effets de l'enseignement de la perception mélodique, plus précisément, la discrimination auditive de la hauteur et la justesse vocale chez les jeunes enfants. Selon cette étude, l'apprentissage du chant basé seulement sur la reproduction d'un modèle auditif est insuffisant pour développer la justesse vocale parce que les élèves oublient vite ce qu'ils apprennent, leur mémoire auditive n'étant pas assez développée. Dans ce sens, Phillips (1996) souligne que la manière dont les exemples musicaux sont présentés a un effet direct sur l'écoute des élèves, donc sur leur reproduction vocale. Pour sa part, Joyner (1969) mentionne que

les enfants doivent développer trois capacités fondamentales⁶ pour l'obtention d'une interprétation vocale juste : la discrimination de la hauteur, la mémoire tonale et la coordination vocale. De même, les recherches de Liao (2002 et 2008) démontrent que l'enseignement basé sur des sensations kinesthésiques, dans le but de renforcer les images motrices et la mémoire, semble avoir un effet significatif sur l'interprétation vocale des enfants. Par ailleurs, Hedden (2012, p. 54) souligne que « l'intégration de la présentation visuelle, auditive et kinesthésique de la hauteur du son peut aider les chanteurs à améliorer leur justesse » [traduction libre]⁷.

En outre, les recherches de Liao (2008) et de Liao et Davidson (2007 et 2016) démontrent que les gestes ou les signes de la main (*chironomie* ou *phonomimie*) réalisés par les enfants fournissent un renforcement visuel, auditif et kinesthésique qui facilite leur apprentissage musical. En ce sens, ces chercheuses suggèrent qu'une technique spécifique ou une formation visant les gestes expressifs et les mouvements à employer seraient bénéfiques pour les chanteurs, les enseignants de musique et les chefs de chœur. Toujours selon elles, plusieurs enseignants de musique considèrent que la meilleure stratégie pour renforcer la justesse de l'intonation musicale est celle qui représente la hauteur des sons par des signes de la main, fournissant ainsi à l'enfant des images visuelles en lien avec le contour mélodique⁸. Or, il faut mentionner que les résultats des recherches de Boisvert (2020), portant sur 33 élèves de cinq à six ans répartis dans un groupe contrôle et un groupe expérimental, n'ont pas démontré que l'approche

⁶ Joyner (1969) considère ces trois capacités comme des facteurs principaux dans le développement auditif de l'enfant.

⁷ « Integrating visual, aural, and kinesthetic presentation of pitch may assist the singers in improving their pitch matching » (Hedden, 2012, p. 54).

⁸ « For example, demonstrating a pitch level by a hand position and providing illustrations of the melodic contour are suggested by many music educators to be the best strategies to reinforce pitch perception » (Liao et Davidson, 2016, p. 6).

d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes, ceux de Curwen, était meilleure que l'enseignement du chant sans eux.

En outre, Martinovic-Trejgut (2010) a étudié, dans sa thèse, l'influence de l'enseignement à l'aide de gestes sur la mémorisation et la rétention d'une nouvelle chanson⁹ chez les élèves de la première année du primaire. Un échantillon formé de 92 élèves dont seulement 83 élèves ont complété l'expérimentation, a été testé (enregistré individuellement) à deux moments (sur deux périodes de musique différentes), en utilisant la technique globale de l'enseignement d'une nouvelle chanson. Une analyse quantitative a mesuré les effets de l'enseignement à l'aide ou non de gestes tout en ayant les variables de texte, de hauteur, de rythme et du contour mélodique. Les résultats de cette étude indiquent que les mouvements employés par les élèves de première année du primaire ont considérablement amélioré la mémorisation du texte, du rythme et de la justesse (hauteur du son). Aux termes de sa recherche, la chercheuse signale que de plus amples études sur les effets spécifiques de l'enseignement à l'aide du mouvement employé par les élèves, sur l'apprentissage et la littératie en musique, de même que sur l'apprentissage et l'alphabétisation en général, sont nécessaires.

Quant à Gumm et al. (2011), ils ont étudié l'influence de différents types de gestes réalisés par le chef ou l'enseignant de musique sur l'interprétation vocale, dont ceux qui mettent en relation les musiciens avec le chef, qui les guident dans leur performance instrumentale ou vocale et qui unissent l'ensemble dans un tempo et une tonalité commune. Ses résultats l'ont mené au développement d'une base de six éléments de technique de direction qui peuvent être transférables de la direction d'orchestre à l'enseignement musical (instrumental ou vocal) et au développement expressif des interprètes. Ces gestes se différencient de la direction d'orchestre traditionnelle par la

⁹ Tout au long de cette thèse, il est entendu par une *nouvelle* chanson, une chanson qui n'est pas connue par tous les apprenants.

manière dont l'ensemble reçoit et répond aux gestes réalisés par le chef ou l'enseignant (Gumm, 2012). De son côté, Nagoski (2010) s'est intéressée à la manière dont des chefs d'ensemble, des chanteurs ou même le public interagissent pendant un concert pour créer un modèle de communication emphatique basé sur l'état des connaissances sur le fonctionnement du cerveau. La chercheuse rapporte que les chefs, en plus de communiquer par leurs gestes des informations d'ordre musical, transmettent aussi leurs émotions. C'est pourquoi la chercheuse souligne l'importance d'éduquer l'attention et le décodage de l'expressivité du chef chez les interprètes. Or, Bartle (1988) mentionne que l'expression faciale et l'attitude générale du chef peuvent influencer l'intonation des choristes, par exemple, une tension dans les gestes du chef peut générer un chant aigu chez les chanteurs et une répétition nonchalante peut faire perdre aux jeunes chanteurs leur concentration et générer un chant médiocre.

D'un autre point de vue, Nafisi (2014) a mené une étude auprès des membres de deux organisations professionnelles d'enseignement du chant en Allemagne et en Australie visant l'analyse de l'utilisation des mouvements lors de l'enseignement. Les résultats de cette étude démontrent qu'un nombre important de professeurs de chant de ces deux pays utilisent régulièrement différents gestes pour illustrer la direction d'une phrase musicale, pour expliquer des concepts musicaux (par exemple : sons conjoints, sons disjoints) et pour démontrer la pose de voix; bref, des gestes expressifs qui améliorent significativement l'exécution vocale des apprenants. De plus, un nombre presque égal d'enseignants de chant (des deux pays) encourage régulièrement leurs élèves à utiliser différents gestes et mouvements corporels pour faciliter la compréhension et l'apprentissage des fonctions physiologiques, des concepts ou des idées musicales. En somme, les recherches de Nafisi (2010, 2013 et 2014) soulignent l'importance de l'emploi des gestes expressifs autant par les enseignants que par les apprenants lors des cours de chant, et ce, pour guider l'apprenant dans la technique de chant et l'interprétation vocale de la pièce.

Dans la même lignée, le modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014), qui a fait l'objet d'une expérimentation auprès de 128 élèves du premier cycle d'une école primaire située sur la Rive-Sud de Montréal, a démontré une amélioration concrète de quatre des composantes de l'interprétation musicale : la justesse, le rythme, le phrasé et les nuances. En effet, selon l'évaluation de six experts, les élèves exposés à un enseignement à l'aide de gestes expressifs démontraient une intonation plus juste et un phrasé mieux réalisé pendant toute la chanson que ceux qui ne l'étaient pas. Les gestes de l'enseignante servaient aussi à la technique vocale, à la prononciation du texte des chansons, à la précision rythmique, autant au début, par la préparation et l'attaque de la phrase, que pendant et à la fin de la phrase musicale. De plus, à l'application du modèle des gestes expressifs, les élèves réalisaient les sons doux d'une manière beaucoup plus précise et soignée, ce qui rendait l'interprétation vocale plus belle et plus musicale (Zosim, 2014). Au terme de sa recherche, Zosim (2014) souligne que d'autres études sont nécessaires pour valider empiriquement le modèle, en assurer la transférabilité et l'accessibilité à d'autres enseignants de musique du primaire, et ce, dans le but d'améliorer l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant chez les enfants.

De plus, les recherches de Liao et Davidson (2016) mettent en évidence le besoin de recherches additionnelles visant l'analyse de gestes réalisés lors de l'enseignement de l'interprétation vocale. Plus spécifiquement, ils suggèrent la possibilité d'interviewer et d'observer des chefs de chorales d'enfants qui utilisent des techniques gestuelles, et ce, d'une part pour mieux comprendre comment les enfants utilisent les gestes, et d'autre part, pour cibler les types de gestes employés par l'enseignant étant les plus appropriés dans des contextes spécifiques d'interprétation vocale.

1.5 La question de recherche

Au Québec, le programme de musique du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) prescrit, chez les élèves du primaire, le développement de trois compétences, dont *Interpréter*. Pour développer cette compétence, l'usage de la voix est incontournable (MEQ, 2001). En effet, le chant est considéré par plusieurs comme étant l'activité musicale principale à mettre en œuvre pour développer les aptitudes musicales de l'enfant (Bouchard-Valentine, 2007; Jahier, 2011; Rutkowski et Trollinger, 2005; Trehub, 2005; Vaillancourt, 2001 et 2010). Or, il appert que les enseignants, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, soient généralement peu outillés, au terme de leur formation initiale pour offrir une formation vocale adéquate à leurs élèves. La formation continue apparaît donc une voie à privilégier pour favoriser la poursuite de leur développement professionnel dans ce domaine. De plus, certaines recherches (Nafisi, 2010, 2013 et 2014) ont démontré que l'emploi de gestes expressifs par les enseignants lors des cours de chant pourrait constituer une manière d'améliorer la qualité de l'enseignement du chant et de l'interprétation de leurs élèves.

À la lumière de ces éléments, il apparaît donc pertinent de s'intéresser à la question de recherche suivante : quelle est 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?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, le cadre théorique de cette étude est exposé. Ainsi, cette section définit les composantes de l'interprétation musicale, telles que la justesse, le phrasé, le rythme et les nuances, ainsi que les concepts d'expression musicale et de geste expressif. Elle permet également de faire état des écrits scientifiques recensés en lien avec les approches utilisées dans l'enseignement du chant et par l'emploi du geste expressif, ainsi que le développement professionnel des enseignants de musique. Finalement, les objectifs spécifiques de la recherche sont énoncés.

2.1 L'interprétation musicale

L'importance accordée à l'interprétation musicale, à la voix et aux instruments, s'inscrit dans une tradition pédagogique millénaire. Dès l'Antiquité, la maîtrise de la voix chantée était une dimension fondamentale de l'éducation musicale chez les Égyptiens, les Grecs et les Chinois (Bouchard-Valentine, 2007; Dauphin, 2011). D'après Vignal (2011, p. 689), l'interprétation musicale est définie comme étant :

Dans un sens large, [...] non seulement l'exécution de la partition, c'est-à-dire la réalisation sonore fidèle des signes notés, mais aussi l'expression, le sentiment, la vie, les significations dont le ou les interprètes revêtent cette exécution, par une série d'actes et de décisions, qui, en principe, n'ont pas été déterminés par le compositeur. [...] On considère donc généralement que la fonction de l'interprétation est d'émouvoir, de toucher, ce qu'on ne pense pas que puisse faire l'exécution objective de la partition.

Ainsi, l'interprétation prend une place centrale au sein de cet art qu'est la *musique*. En effet, dans le PFEQ (MEQ, 2001), la musique est définie comme « l'art de produire et de combiner des sons suivant certaines règles qui varient selon les lieux et les époques à des fins d'expression, de communication et de création » (p. 238). Selon la même source, la musique dégage l'« expression personnelle d'un état intérieur et la traduction sonore d'une réalité socioculturelle [...] [et] livre un message structuré selon un système de codes qui laisse l'expression transparaître dans le message» (MEQ, 2001, p. 238) . En effet, pour comprendre le message transmis par la musique, donc pour comprendre l'interprétation d'une chanson ou d'une œuvre musicale, une analyse approfondie des composantes pourrait s'avérer importante. En ce sens, l'enseignement de la musique dans un contexte d'interprétation vise à favoriser les composantes telles que la justesse, le phrasé, la précision du rythme et les nuances, etc. Afin de mieux comprendre le processus pédagogique mis en œuvre pour l'enseignement de l'interprétation musicale, il est nécessaire de définir ces composantes.

2.1.1 La justesse

Étymologiquement, le terme « justesse », ayant le sens d'exactitude, de vérité, remonte au XVII^e siècle. En effet, en 1665 dans ses écrits, le cardinal Retz définit le terme « justesse » comme étant « la qualité qui permet d'exécuter très exactement une chose; manière dont on exécute quelque chose sans la moindre erreur - *la justesse du tir* » (Chantreau-Razumiev et al., 2001, p. 558).

En ce qui a trait au domaine musical, des recherches en neuropsychologie et en psychologie cognitive de la perception musicale ont été menées afin de tenter de définir la justesse des sons lors de l'interprétation. En ce sens, Paperman et al. (2006, p. 305) préfèrent définir le chant faux, plutôt que le juste :

[...] la difficulté à réaliser l'unisson, c'est-à-dire produire un son unique à plusieurs voix; la difficulté à reproduire une hauteur tonale donnée; la difficulté à reproduire les intervalles d'une suite de notes (en répétition ou de mémoire);

ou encore une instabilité qui empêche de garder une hauteur tonale constante même sur un temps assez court (permanence de la hauteur).

En effet, Petit (2009) définit la justesse comme étant le son à l'état pur ayant une relation parfaite entre la tension à laquelle la corde est soumise et la vibration produite par celle-ci. Toutefois, l'oreille humaine est celle qui perçoit la vibration que crée l'onde dans l'air et envoie au cerveau un signal qui est analysé à différents niveaux selon différents paramètres essentiels du son : le tympan et les osselets amplifient les vibrations (soit l'amplitude du son), la cochlée transforme l'intensité et la fréquence des vibrations acoustiques en impulsion nerveuse grâce aux nombreuses cellules ciliées qui tapissent sa membrane basilaire (Petit, 2009). De là, cette information est transmise vers le cortex cérébral via plusieurs relais qui décodent d'autres aspects comme la localisation (l'origine du son, le timbre) ou les temps (la pulsation, le rythme).

Selon Francès (1984), l'oreille humaine détient un important pouvoir de discrimination d'intervalles¹⁰ minimales. Or, grâce aux procédés d'analyse de fréquences, les physiiciens ont tenté de comprendre et d'expliquer la variabilité de la hauteur du son. Francès (1984) mentionne que la modulation de la fréquence autour d'une ligne imaginaire (*axe sinusoïdal*) qui ne dépasse pas l'étendue d'un demi-ton s'appelle un *vibrato* de hauteur. En effet, selon l'instrument, l'auditeur perçoit une marge de tolérance plus ou moins grande qui est associée souvent au vibrato. Toutefois, Honegger (1976) rappelle que dans la musique occidentale « seuls les sons correspondant à la division de l'octave en 12 parties égales¹¹ sont considérés comme étant justes » (p. 533). C'est-à-dire que seulement les instruments à sons fixes ou

¹⁰ Le terme « intervalle » exprime la « distance qui sépare deux sons émis soit simultanément (i.e. harmonique), soit l'un après l'autre (i.e. mélodique) » (Gut, cité dans Honegger, 1976, p. 503); par exemple : la seconde, la tierce, l'octave, etc. Les intervalles minimales portent un nom spécifique, car ils sont plus petits qu'une seconde mineure, c'est-à-dire, plus petits qu'un demi-ton, moins que 100 cents. Le cent est une mesure mathématique des sons (un demi-ton équivaut à 100 cents).

¹¹ Dans le langage musical, le terme « demi-ton » est employé pour définir les 12 divisions égales.

tempérés (orgue, piano, etc.) s'inscrivent dans cette catégorie. Cependant, pour les instruments à sons variables ou non tempérés (les cordes, les bois, les cuivres et la voix), la marge de tolérance est beaucoup plus grande parce que la variabilité de la hauteur du son est due à l'habileté et aux intentions de l'exécutant.

Ainsi, les chanteurs sont parmi ceux qui peuvent jouer sur cette marge de tolérance de la justesse. Alors qu'un mauvais chanteur peut chanter de fausses notes sans qu'il s'en rende vraiment compte, un bon chanteur peut se permettre de jouer volontairement avec la justesse pour provoquer un effet expressif dans son interprétation. En ce sens, Trehub (2006) mentionne que les enfants sont capables de détecter les variations mélodiques de moins d'un demi-ton. Toutefois, les changements successifs dans la direction de la hauteur des sons demeurent la caractéristique la plus marquante de la mélodie pour les enfants¹². Selon Moog (1976), l'enfant aura acquis la capacité de reproduire les sons avec une justesse de l'intonation un peu plus tard, après son entrée à l'école.

Au Québec, le PFEQ vise, entre autres, le développement de la justesse des sons¹³ réalisés lors de l'interprétation musicale chez les élèves. En effet, le document intitulé la *Progression des apprentissages en musique au primaire* (MELS, 2009), associée au *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), souligne la nécessité du travail de cette composante de l'interprétation musicale dès la 1^{re} année d'étude (MELS, 2009). Or, la justesse de l'interprétation n'est pas la seule préoccupation du

¹² « For infants, the most salient feature of melody is its pitch contour (i.e., successive directional changes in pitch direction) » (Trehub, 2006, p. 35).

¹³ Dans cette recherche, le terme « justesse des sons » fait référence à la précision de la hauteur de sons, telle que présentée par plusieurs auteurs (Apfelstadt, 1984; Leighton et Lamont, 2006; Liao, 2008; Persellin, 2006; Rutkowski et Trollinger, 2005). À cet égard, les termes « justesse des sons » et « justesse de l'interprétation vocale » sont utilisés de façon synonymique dans cette thèse.

programme d'enseignement musical. Le respect rythmique du temps ¹⁴ de l'interprétation demande également de la pratique. Ainsi, la définition du concept de rythme s'avère nécessaire.

2.1.2 Le rythme

Lors de l'enseignement d'une pièce musicale, l'enseignant doit être aussi fidèle à l'écriture rythmique qu'à la justesse des sons. Afin de comprendre l'importance de la précision rythmique dans le processus d'enseignement d'une chanson, la clarification du concept de rythme est primordiale.

Tout d'abord, dans le domaine de la littérature, le rythme est défini par des éléments essentiels dans la prose, soit la disposition régulière des temps forts, des accents et des césures, tout en étant un mouvement général (de la phrase, du poème, de la strophe). Historiquement, vers le XVIII^e siècle, le rythme faisait référence à la « distribution périodique des phases d'un phénomène (bruit, mouvement...), d'un processus - le rythme des vagues, le rythme du cœur, le rythme d'une respiration » (Chantreau-Razumiev et al., 2001, p. 85).

Selon Honegger (1976), au sens spécifique du terme, le rythme représente l'ordre et la proportion des durées longues ou courtes des notes. Tandis qu'au sens général, il est « l'ensemble du mouvement musical » représenté par les relations qui s'établissent entre les valeurs de temps « dans la succession et dans la simultanéité [d'où naissent ainsi] la cadence, la mesure, la phrase, les formes, le tempo, etc. » (p. 903).

En ce sens, Hannon et al. (2011) soulignent la différence entre la notion de rythme qui fait référence à une forme de structure temporelle de durées variables (comme court-

¹⁴ Dans le langage musical, le temps d'interprétation est désigné par l'exécution de valeurs de temps (ronde, blanche, noire, croche, double-croche, etc.).

long-long) et la métrique qui représente la structure temporelle périodique donnant lieu à un sentiment d’alternance de temps forts et faibles (par exemple, suivant le rythme de la valse à trois temps : fort – faible – faible, fort – faible – faible). Cet agencement peut varier. Il est intéressant de mentionner que cette structure peut servir à exprimer un état d’esprit. En effet, selon *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Hallam et al., 2016), la structure du rythme régulier dégage le sentiment de bonheur, de dignité, de majesté et de paix, tandis que celle du rythme irrégulier, qui est dans sa nature complexe, peut exprimer l’amusement, le malaise ou la colère. De plus, les rythmes variés peuvent exprimer la joie, alors que les rythmes réguliers peuvent être associés aux expressions de tristesse, de dignité et de vigueur.

En ce qui a trait au PFEQ, l’enseignement du rythme vise l’exploitation de différents éléments d’organisation rythmique. Par exemple, au premier cycle du primaire, l’élève doit comprendre et repérer, lors de l’écoute ou de l’interprétation, certains concepts, dont la pulsation, la noire ou le silence, tandis qu’au 2^e cycle, il est capable d’identifier et d’utiliser la plupart des éléments de l’organisation rythmique, afin d’arriver à les différencier au 3^e cycle (MELS, 2009). Outre le concept de rythme, celui de nuances est également prescrit dans le PFEQ (MEQ, 2001) et mérite d’être éclairci.

2.1.3 Les nuances

En Grèce Antique, le mot *chrôa* signifie « nuance ». Le terme apparu dans sa forme actuelle vers 1380 désigne « la particularité délicate de l’expression, intention subtile du compositeur telle qu’elle est rendue par les interprètes [...] effet subtil, notation fine, détail d’expression délicat » (Chantreau-Razumiev et al., 2001, p. 2013).

Dans le domaine musical, les nuances représentent la variation du volume sonore des sons. Dans ce sens, Honegger (1976, p. 676) définit le terme « nuance » comme « toute modification de l’intensité des sons ou des phrases dans l’exécution musicale ». Par exemple, la variation porte le nom de *crescendo* quand le volume sonore est augmenté

progressivement et de *decrescendo* quand sa diminution graduelle est observée. De même, seulement vers la fin du XVI^e siècle, les termes *forte* (fort) et *piano* (doux) apparaissent pour la première fois sur les partitions.

Cependant, jusqu'au XVIII^e, les instruments tels que l'orgue et le clavecin ne pouvaient pas appliquer de nuances significatives, car leur mode de production du son ne permettait pas que l'attaque des touches par l'interprète influence l'intensité du son produit. Vers 1770, la conception du terme « nuances » gagne en précision en s'effectuant en fonction du phrasé¹⁵ de l'interprétation. Par conséquent, le nombre de nuances possibles lors de l'interprétation d'une œuvre se multiplie et se raffine en allant du *ppp* (*pianississimo* - le musicien doit jouer le passage musical avec une très faible intensité) au *fff* (*fortississimo* - le musicien doit jouer le passage musical avec le son le plus intense possible). En ce qui a trait au chant, c'est seulement vers la moitié du XX^e siècle que les nuances sont notées sur les partitions.

Il est à noter que l'enseignement des nuances est prévu dans le PFEQ (MEQ, 2001), dès le premier cycle du primaire par les termes *fort* et *doux*, pour se poursuivre avec les termes *crescendo*, *decrescendo*, *piano* (*p*) et *forte* (*f*) au deuxième cycle. Au premier cycle du secondaire, s'ajoutent les autres termes allant de *pianissimo* jusqu'à *fortissimo* (du *pp* au *ff*). De plus, le développement des nuances est directement lié au phrasé musical.

2.1.4 Le phrasé

Tout d'abord, la notion de « phrasé » vient du mot grec *phrazeîn* qui veut dire « expliquer, rendre évident, dévoiler, vouloir dire ou comprendre [...], terme s'appliquant généralement à l'exécution de phrases musicales » (Honegger, 1976,

¹⁵ Le concept de phrasé sera traité au point suivant.

p. 785). Le phrasé délimite et articule le discours musical. Tout en se basant sur la structure de la pièce à interpréter, le phrasé tient compte de particularités tels les motifs rythmiques et métriques, les éléments mélodiques et dynamiques, l'harmonie, etc. Historiquement, avant le XIX^e siècle, le phrasé avait été laissé à l'initiative de l'interprète, étant peu présent graphiquement sur les partitions. En 1908, Dom Mocquereau codifie le phrasé dans les chants grégoriens solesmiens.

Plus récemment, le phrasé a été défini dans Le Petit Larousse (Merlet et Berès, 2003, p. 777) comme étant « l'art d'interpréter une pièce musicale en respectant la dynamique expressive de ses phrases (accents mélodiques, pauses, rythme...) ». Selon Vignal (2011, p. 1085), cet art interprétatif se distingue par le regroupement des « sons de manière intelligente en dosant judicieusement les liaisons, les respirations et les accentuations ». De même, Burnsed (1998) énonce que le phrasé délimite et articule le discours musical par l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique. Finalement, Honegger (1976) suggère que l'interprète, considérant tous les facteurs structurels de l'œuvre (tels que motifs rythmiques et métriques, éléments mélodiques et dynamiques, harmonie) et sa propre intuition artistique, devrait trouver un phrasé qui révèle d'une manière satisfaisante le sens de l'œuvre musicale.

Toutefois, lors de l'interprétation musicale, le contour mélodique [*pitch contour*] qui fait référence à la hauteur des sons imposée par la partition est assez souvent confondu avec le phrasé, soit le sens musical qui lui est donné, alors que ce sont deux éléments distincts. Selon Schmuckler (2010), le contour mélodique, composante critique de la structure musicale, fait référence à l'ensemble des changements de hauteur des sons et a un impact important sur les perceptions et la mémoire des auditeurs. Le contour, ou le dessin de la ligne mélodique, comprend les relations entre les notes, soit les intervalles de tons et de demi-tons entre les sons et l'ensemble des directions vers l'aigu ou le grave qui caractérisent ces intervalles et constituent une mélodie. Quant à lui, le

phrasé correspond au sens musical que chaque interprète donne au contour mélodique d'une pièce donnée. Ainsi, le contrôle interprétatif exercé par le musicien ou le chanteur, celui du sens à donner à la musique, devient un art en soi, travaillé depuis sa jeunesse. Pour cette raison, le PFEQ (MEQ, 2001) vise d'abord l'assimilation (au 1^{er} cycle) de certains éléments expressifs inhérents à la pièce musicale pour ensuite, au 2^e et au 3^e cycle du primaire, exploiter le caractère expressif de l'interprétation des pièces musicales.

À la lumière de ce qui précède, l'expressivité musicale prend son sens dans l'interprétation. Afin de mieux saisir le concept d'expressivité musicale, sa définition s'avère nécessaire.

2.2 L'expressivité musicale

En s'inspirant d'un des premiers ouvrages traitant du concept d'expressivité musicale écrit par Manuel García (fils)¹⁶, Balmori (2016) définit le concept d'expression musicale « non comme *mouvement de l'âme*, mais comme résultat de l'usage d'un procédé » (p. 32) contrôlé seulement par l'interprète et non par un texte noté ou par des signes ajoutés des compositeurs dans la partition. De même, Juslin (2005) mentionne que plusieurs chercheurs définissent l'expressivité musicale¹⁷ comme une somme de grandes et de petites variations dans le rythme, la dynamique (les nuances), le timbre et la hauteur (la justesse) dans l'interprétation que le musicien délivre. D'ailleurs, Castellengo (1994) signale que la maîtrise de trois éléments est nécessaire afin de rendre une performance expressive : la justesse, le phrasé et la précision rythmique.

¹⁶ Cet ouvrage, intitulé « Art de phraser », a été publié en 1847.

¹⁷ « Researchers of expression in music performance, [...] define *expression* simply in terms of the large and small variations in timing, dynamics, timbre, and pitch » (Juslin, 2005, p. 87).

L'enseignement des éléments constitutants de l'expression musicale mentionnés précédemment est visé lors de l'enseignement de la compétence *Interpréter* des pièces musicales (MEQ, 2001). Ainsi, par la maîtrise des savoirs essentiels travaillés (le langage musical, la représentation graphique, les moyens sonores, les techniques instrumentales, etc.), l'élève parvient à une interprétation plus juste et plus précise du point de vue rythmique, donc plus expressive.

Quant à l'enseignement de l'expressivité lors des cours de musique, Castellengo (1994) mentionne qu'une des habitudes à développer chez les élèves demeure l'orientation de l'écoute. L'enseignant a pour rôle d'éduquer et de guider l'élève vers la perception des aspects expressifs du signal sonore¹⁸. En ce sens, Woody (2000) précise que les modalités employées par les musiciens qui continuent à développer leur expressivité musicale lors de leurs études se résument à des cours privés et aux cours de musique d'ensemble (chorale ou orchestre). Notamment, le chercheur mentionne qu'une attention particulière est accordée à l'utilisation, dans l'enseignement de la musique, d'une pédagogie centrée sur l'émotion et sur la relation entre l'émotion ressentie par l'interprète et les propriétés physiques du son produit lors de la performance musicale expressive.

De même, Davidson et Sloboda (1995) croient que l'expressivité musicale implique « un répertoire de gestes dont l'existence dépend de l'expressivité [...] et de la sensibilité de la réponse à ces gestes » (p. 218). En musique, le terme « geste expressif » peut faire référence à un mouvement observable, mais il peut aussi être employé de manière métaphorique. Ainsi, il est important de définir le concept de geste musical et celui de geste expressif.

¹⁸ Il est compris par signal sonore tout fragment mélodique ou rythmique émis par l'enseignant, par l'emploi d'instruments ou de bandes sonores et perçu par l'enfant.

2.3 Le geste musical et le geste expressif

Dans un sens général, le terme « geste » fait référence à une action, souvent silencieuse, que l'on perçoit visuellement, à un « mouvement relié principalement aux bras et aux mains, tandis que la mimique englobe à la fois les gestes et les jeux de physionomie [...] [mais] elle exclut cependant la parole et l'écriture » (Legendre, 2005, p. 661). Or, en ce qui a trait à la parole, certains auteurs (Brière, 2008; Milton, 2005) précisent que la communication orale d'un message comporte trois éléments constitutifs : le visuel (tout ce que les gens voient : l'aspect physique, la posture, la mimique), le vocal (le ton et les intonations de la voix) et le verbal (l'ensemble des mots, avec les phrases, leur tournure, la syntaxe, etc.). D'après ces auteurs, le langage corporel (le gestuel ou le message visuel) véhicule 55 % du message, le ton de la voix (le message vocal) 38 % et les mots (le message verbal) seulement 7 %. De plus, McNeill (2005), qui a étudié le langage parlé, précise que la pensée se traduit, tout d'abord, par un geste comme moyen de communication, sincère et généralement involontaire, beaucoup plus fidèle que la parole. Par exemple, souvent les gens se trompent dans la parole quand ils donnent une indication routière, mais rarement dans le geste.

En musique, Davidson et Sloboda (1995) définissent le geste comme « une perturbation du flux sonore qui naît d'un mouvement corporel ou d'un signal vocal communiquant l'émotion [...] par exemple, une caresse, un souffle, un soupir, un sanglot » (p. 218). Plus encore, Héroux et Fortier (2014) mentionnent que le geste peut impliquer un son ou « une séquence de sons, sans pour autant faire référence au mouvement physique, perceptible par la vision » (p. 22). En particulier, le terme « geste musical » peut être utilisé pour parler du phrasé réalisé par un musicien que nous écoutons grâce à un enregistrement audio. Toutefois, chaque interprète envoie des messages avant, pendant et après la production sonore à l'aide de gestes observables qui ont fait l'objet de recherches (Apfelstadt, 1985; Davidson, 2005; Héroux et Fortier, 2014; Juslin, 2005; Wis, 1999). Ainsi, la littérature démontre qu'il y a deux

types de gestes en musique : le geste observable par l'auditoire, qu'il soit au service ou non de l'interprétation, et le geste sonore, d'ordre métaphorique, qui est seulement audible par l'auditoire. Ce dernier vise la direction musicale de la production sonore.

À la suite d'une revue de littérature, Héroux et Fortier (2014) rapportent que le geste musical observable comporte différentes fonctions regroupées en trois catégories : les gestes effectifs, essentiels à la production du son (l'action des mains sur les touches du piano), les gestes accompagnateurs en support à la production ou ceux non impliqués dans la production du son (taper du pied en jouant) et les gestes à valeur symbolique, soit ceux qui communiquent autre chose que la musique (l'expression du visage d'un pianiste dans un passage triste). Ces derniers sont essentiellement expressifs, car ils ne servent qu'à communiquer.

Dans le contexte d'enseignement de la musique, le geste expressif observable comme outil d'enseignement de la musique a été le point d'intérêt de plusieurs chercheurs au cours des trente dernières années (Apfelstadt, 1985; Chagnon, 2001; Crumpler, 1982; Hylton, 1987; Liao, 2008; Liao et Davidson, 2007, 2016; Wis, 1999 et Zosim, 2014). En ce sens, Liao et Davidson (2007) mentionnent que certains chefs de chœur utilisent les gestes expressifs (en plus de ceux de direction conventionnelle¹⁹) comme principale approche pédagogique lors des répétitions, tandis que d'autres les utilisent comme approche complémentaire, et ce, principalement lors de l'échauffement vocal. D'ailleurs, pour Babb (2010, p. 2), « en musique, la communication non verbale comprend les gestes de direction, le mouvement du corps, l'expression du visage, la posture, la position des mains et plusieurs autres indices non verbaux émis par les

¹⁹ Selon Con (2002), les gestes de direction conventionnelle comprennent les gestes réalisés avec la main droite qui battent la mesure et ceux de la main gauche qui indiquent l'intention musicale et les modifications sonores à apporter.

professeurs ou les chefs de chœur » [traduction libre]²⁰. Pour cette chercheuse, ces gestes réalisés par les chefs sont difficiles à analyser, mais ils sont néanmoins importants pour la transmission des messages lorsque les élèves sont engagés dans une performance musicale. Or, Con (2002) a développé dans sa thèse un catalogue des mouvements, des gestes et des activités utilisés par le renommé pédagogue, Rodney Eichenberger, et ce, autant avec des chanteurs en tant que chef de chœur ou comme professeur à l'université. Il mentionne qu'Eichenberger a découvert dans sa pratique l'importance de la communication non verbale, ainsi que la relation entre les mouvements et la hauteur du son (Con, 2002). Plus précisément, Con (2002) définit les gestes de direction comme étant un mouvement, ou toute position stationnaire du corps, sans communication verbale, visant un changement intentionnel de la qualité du son musical.

Plus encore, Chagnon (2001) met en évidence l'efficacité de l'utilisation de certains gestes expressifs par les chefs de chœur dans le but de modifier le son produit par les choristes notamment en ce qui a trait aux qualités musicales telles que la dynamique, le rythme, le tempo, l'articulation et l'intonation. L'auteur souligne aussi que de tels gestes améliorent la gestion du souffle, la posture, la projection du son et permettent d'affiner les qualités associées au chant choral telles que la diction, l'équilibre sonore entre les chanteurs d'une même section et entre les sections, le fondu des voix dans les pupitres, le timbre des voix et l'interprétation du texte.

Dans le contexte de l'enseignement instrumental, Cofer (1998) mentionne que la capacité du chef à communiquer de manière non verbale des concepts relatifs à l'expression musicale, et ainsi, de favoriser la capacité des élèves à les reconnaître et à

²⁰ « Nonverbal communication in music includes the conducting gesture, body movement, facial expression, posture, hand position, and many other teachers or conductors initiated nonverbal cues » (Babb, 2010, p. 2).

y répondre tout en jouant leurs instruments, contribue à un enseignement efficace. D'ailleurs, l'emploi du geste expressif comme outil d'enseignement de la musique est présent dans les grandes pédagogies actives du XX^e siècle, entre autres, la rythmique de Jaques-Dalcroze, la pédagogie de Zoltán Kodály et celle de Carl Orff, encore présentes dans les écoles primaires du Québec. Étant donné que cette thèse s'intéresse à l'influence d'un modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide des gestes expressifs, il s'avère important de connaître comment ces derniers ont été et sont utilisés pour l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant.

2.4 Le geste expressif dans l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant

Depuis des siècles, différents pédagogues européens ont réfléchi aux moyens pouvant orienter l'enseignement de l'interprétation musicale principalement par le chant. À partir du XVIII^e siècle, différentes méthodes s'intéressant au chant proposent des techniques pour favoriser l'apprentissage de la musique. Par exemple, Glover (1786-1867), Curwen (1816-1880) et Ward (1879-1975) ont élaboré des phonomimies – ensembles de gestes de la main mimant certaines caractéristiques des sons – pour guider l'élève vers la maîtrise de l'intonation juste et du processus de solmisation (Dauphin, 2011). Au tournant du XX^e siècle, l'engouement pour la psychologie a amené des pédagogues à élaborer des approches d'enseignement de la musique fondées sur une conception holistique de l'enfant²¹. À cet égard, les ouvrages de Dalcroze (1865-1950), Kodály (1882-1967), Orff²² (1895-1982) et Martenot²³ (1898-

²¹ Par holistique, il est compris que les domaines physique, socioaffectif, cognitif, langagier, culturel et identitaire se développent conjointement et de façon interreliée. De plus, les habiletés émergentes exercent une influence les unes sur les autres.

²² L'approche pédagogique de Carl Orff est aussi connue sous le nom d'Orff-Schulwerk. En 1932, la maison d'édition Schott Music a décidé de publier les travaux pédagogiques de Carl Orff sous ce nom (Grenier, 1982). Dans le milieu francophone, il est question de l'approche Orff, tandis que dans le milieu anglophone, l'appellation « Orff-Schulwerk » est employée.

²³ L'approche de Martenot est laissée volontairement de côté, car malgré le fait qu'elle travaille les mêmes éléments que les autres approches (le rythme, le chant libre, l'audition, l'intonation, la lecture et

1980) constituent, encore aujourd'hui, des repères importants pour l'enseignement musical en contexte scolaire québécois.

Selon Liao et Davidson (2007), l'approche de Dalcroze permet l'étude et l'expérimentation de concepts musicaux à l'aide de mouvements. Chagnon (2001) caractérise l'approche de Dalcroze par des activités de déplacement du corps entier qui encouragent les chanteurs à refléter physiquement des qualités musicales comme la dynamique et l'articulation. En ce sens, aux États-Unis, Crumpler (1982) a mené une étude sur les effets de la rythmique selon Jaques-Dalcroze sur le développement musical mélodique de 76 élèves de première année dans deux écoles primaires de la Louisiane. Les résultats ont indiqué que l'emploi du geste expressif par les élèves lors des activités rythmiques a exercé une influence positive sur leurs capacités de discrimination mélodique. De plus, le chercheur a suggéré l'inclusion de techniques des gestes expressifs lors de la présentation de concepts mélodiques à des enfants.

En ce qui a trait à l'approche pédagogique de Kodály, elle met l'accent d'abord sur le chant et le répertoire folklorique traditionnel dans la langue maternelle de l'enfant et, ensuite, sur l'apprentissage de la notation musicale, d'un instrument et du répertoire classique (Kodály, 1974; Organization of American Kodály Educators, 2023). Dans certains ouvrages professionnels (Campbell et Scott-Kassner, 2014; Chosky, 1999; Dauphin, 2011; Kodály, 1974), les auteurs mentionnent que la mélodie accompagnée par des gestes de la main (phonomimie²⁴), constitue l'élément central de l'approche de Kodály. En effet, Chosky (1999) précise que l'enfant qui se sert de ces gestes pour solfier visualise dans l'espace la relation aigu - grave des notes qu'il chante. Ainsi,

l'improvisation), elle vise plus spécifiquement l'enseignement du solfège et du piano et non de l'interprétation musicale par le chant.

²⁴ Chaque son de la gamme est associé à une syllabe et à son propre geste de la main.

l'utilisation de signes de la main lui fournit non seulement un renforcement kinesthésique de la hauteur relative des sons chantés, mais l'aide également à consolider sa mémoire tonale.

Dans la pratique pédagogique préconisée par l'approche Orff, l'emploi des gestes expressifs est encouragé lors de l'enseignement de la musique (Lessard, 2012). Selon Comeau (1995), trois moyens d'expression sont privilégiés par cette approche : la voix parlée, le chant et l'instrument, et ce, en travaillant des éléments du langage, du rythme, du mouvement et de la danse. En effet, l'approche Orff privilégie la subdivision des éléments rythmiques, en imitant l'exemple du maître en écho, sous forme d'ostinato avec la voix, à l'aide de percussions corporelles ou à l'instrument, et ce, pour permettre leur assimilation et leur intégration dans les chants, les danses, les accompagnements instrumentaux (Dauphin, 2011). D'ailleurs, Orff, tout comme d'autres pédagogues des approches actives, souligne la nécessité d'inclure différentes étapes dans l'enseignement d'une chanson, comme l'exploration corporelle des rythmes et de la mélodie, l'enseignement des rythmes, des paroles et de la mélodie selon différentes techniques, ainsi que l'intégration des instruments et des mouvements au final. Dans le cadre de cette recherche qui vise l'enseignement d'une chanson, il s'avère pertinent d'identifier plus précisément les techniques d'enseignement des chansons employées par les enseignants de musique.

2.5 Les techniques d'enseignement d'une chanson

Dans certains écrits professionnels (Campbell et Scott-Kassner, 2014; Frazee et Kreuter, 1987; Phillips, 1992) et selon certains chercheurs (Gault, 2000 et 2002; Martinovic-Trejgut, 2010; Newell, 2013), la succession précise de certaines étapes est primordiale lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson : l'exploration corporelle des rythmes et de la mélodie, l'apprentissage des paroles et de la mélodie, ainsi que l'intégration des instruments. Selon Montgomery (2002), il existe deux approches pour

enseigner les paroles et la mélodie d'une chanson, soit oralement sans partition (par cœur), soit à l'aide d'une partition. Cette auteure soutient que l'approche par cœur, celle privilégiée dans le cadre de cette thèse qui porte sur l'enseignement à de jeunes enfants²⁵, peut être employée selon deux techniques différentes : la technique²⁶ globale où les élèves répètent l'ensemble de la chanson après l'enseignant et la technique phrase par phrase où les élèves répètent de petites sections en écho de l'enseignant. Quant à cette dernière technique, Frazee et Kreuter (1987) suggèrent certaines étapes précises, dont 1) la présentation intégrale de la chanson aux élèves; 2) l'explication de la signification des paroles; 3) l'enseignement du texte en parler-rythmé²⁷ et par la suite; 4) l'enseignement de la mélodie. De plus, ces auteurs soutiennent que l'enseignement du texte et de la mélodie se fait selon cette procédure :

- 1) une demi-phrase à la fois (par exemple, deux mesures à la fois);
- 2) une phrase à la fois (quatre mesures);
- 3) deux phrases à la fois (huit mesures), etc.;
- 4) au complet.

Par ailleurs, Phillips (1992), Choksy (1999), Choksy et al. (2001), Houlahan et Tacka (2015), de même que Sarrazin (2016), soulignent l'importance du choix de la technique d'enseignement d'une chanson en fonction de ses caractéristiques. À cet égard, Sarrazin (2016) résume ainsi le consensus qui se dégage chez ces auteurs voulant que l'emploi de la technique globale soit appropriée lorsque « les chansons sont très courtes et simples, lorsqu'elles comportent beaucoup de répétitions (mots ou mélodie) ou pour les chansons d'appel et de réponse avec peu de variable », alors que la

²⁵ Selon la *Progression des apprentissages en musique au primaire* (MELS, 2009), c'est seulement à partir de la 3^e année du primaire que les élèves s'approprient le contenu musical de la pièce en repérant « des éléments du code graphique traditionnel [partition]» (p. 9).

²⁶ En matière de pédagogie, une technique d'enseignement représente un « ensemble intégré de procédés pédagogiques utilisés par un enseignant dans le but de transmettre des informations et de susciter le développement d'habiletés » (Legendre, 2005, p. 1363).

²⁷ Par « parler-rythmé », il est entendu la reproduction du texte accompagné du rythme qui lui est associé, et ce, sans chanter la hauteur des sons de la mélodie.

technique phrase par phrase « est préférable lorsque la chanson est plus longue ou qu'elle comporte beaucoup de paroles ou des mélodies complexes » [traduction libre]²⁸ (Sarrazin, 2016, p. 98). Ces mêmes auteurs mentionnent également que les enfants ont besoin de beaucoup de répétitions dans le processus d'apprentissage, car ils doivent entendre une chanson plusieurs fois dans son entièreté avant de pouvoir la chanter.

Certaines études (dont Gault, 2000 et 2002; Klinger et al., 1998 et Sorrells, 2006) ont comparé l'efficacité de ces deux techniques d'enseignement d'une chanson. À cet égard, Klinger et al. (1998), dans une étude auprès de 39 élèves de 2^e année visant l'enseignement de chansons courtes (huit phrases), observent que l'enseignement de la chanson par la répétition dans sa globalité offre aux enfants un meilleur sens de la continuité, favorisant aussi l'intégrité de la mélodie et du rythme de la chanson, que la technique phrase par phrase. Quant à Gault (2000 et 2002), ses recherches portaient sur l'effet de ces mêmes techniques d'enseignement d'une chanson sur la précision de l'interprétation de 112 élèves de maternelle. Les résultats obtenus par Gault ne se sont pas révélés statistiquement significatifs et ainsi, l'auteur n'a pas été en mesure de déterminer si l'une de ces deux techniques était plus efficace que l'autre. Cependant, les résultats ont indiqué que le choix de la technique à employer pour l'enseignement d'une chanson dépend de la chanson à enseigner. Les résultats de Gault (2000 et 2002) corroborent ceux obtenus par d'autres chercheurs (Miller, 2020; Mizener, 1998 et 2003; Persellin et Bateman, 2009; Sorrells, 2006). D'ailleurs, comme aucune technique ne semble meilleure qu'une autre, Boisvert (2019) suggère d'encourager les enseignants à varier leurs techniques d'enseignement d'une chanson. De son côté, Sorrells (2006)

²⁸ « Teaching a whole song [...] is good for very short, simple songs; songs that have a lot of repetition either in the words or music; or call and response songs with few variables [...]. Phrase-by-phrase teaching is best when the song is longer or has a lot of lyrics or complex melodies » (Sarrazin, 2016, p. 98).

remet la responsabilité du choix de la technique d'enseignement aux enseignants, et ce, peu importe les préférences des élèves. À cet égard, ses résultats indiquent que les élèves de deuxième année préfèrent l'enseignement phrase par phrase et ceux de cinquième année, la technique globale. Mais, au-delà de leurs préférences, il apparaît indispensable de s'attarder au développement musical des enfants du premier cycle du primaire, qui demande à être pris en considération lors de l'enseignement d'une chanson.

2.6 Le développement musical de l'enfant de 6 à 8 ans

Selon Zenatti (1981, p. 13), « le développement musical de l'enfant ne peut être dissocié de son développement général » et ses expériences personnelles l'influencent grandement. En se référant au courant de pensée de l'interactionnisme social de Vygotski, Zurcher (2010) mentionne que l'adulte peut intervenir volontairement dans l'environnement dans le but de modifier les réponses des apprenants. À cet égard, les résultats d'une étude longitudinale menée en Grande-Bretagne par Swanwick et Tillmann (1986) signalent que l'enfant, avant d'atteindre l'âge de cinq ans, se retrouve dans une période d'imitation spontanée et peu contrôlée. Ainsi, il manque de réflexes lors des tentatives de coordination gestuelle rythmique (la variation de tempi et de nuances) et de mise en forme (vocale) autant dans les pièces instrumentales que dans celles vocales. À vrai dire, c'est seulement après l'âge de cinq ans que l'enfant démontre une justesse tonale de plus en plus précise dans ses chants (Rutkowski et Trollinger, 2005). À cet effet, dans une revue de littérature visant les caractéristiques musicales des enfants, Miyamoto (2007) conclut qu'avant l'âge de 6 ans, la discrimination de la hauteur et de la mélodie est très difficile, mais elle s'améliore avec l'âge.

Selon Leighton et Lamont (2006), une fois dans le système d'éducation, l'apprentissage vocal (mélodique et rythmique) des enfants progresse relativement

lentement. Lamont et al. (2012) mentionnent même que les enfants ont besoin de soutien, de modélisation, d'orientation et d'un enseignement appropriés pour se développer. Plus encore, Swanwick et Tillmann (1986) soulignent que la présence d'un bon modèle d'enseignement contribue à une meilleure assimilation des fragments mélodico-rythmiques. À cet égard, certains chercheurs (Fisher et Scott, 2014; Mizener, 2008 et Svec, 2017) suggèrent l'utilisation des modèles féminins, enfants ou adultes, qui chantent sans vibrato pour augmenter la précision vocale des enfants. Par contre, lorsqu'il est question des modèles masculins, Hendley et Persellin (1996) conseillent d'employer leur voix de tête²⁹ pour aider les enfants à chanter avec plus de justesse. Cette suggestion ne fait cependant pas consensus. En effet, Svec (2017), dans sa méta-analyse de 34 études s'intéressant aux effets de l'enseignement sur la capacité de chanter des enfants âgés de cinq à onze ans, suggère plutôt aux modèles masculins d'employer leur voix dans le registre naturel à la place de la voix de tête afin de soutenir le développement vocal de leurs élèves.

En outre, peu après l'âge de six ans, l'enfant commence à comprendre la structure des phrases musicales, et ce, tout en chantant, en jouant et en écoutant les autres. Par ailleurs, certains chercheurs (Imberty, 1995; Lamont et al., 2012; Penhune, 2011; Savion-Lemieux et al., 2009; Swanwick et Tillmann, 1986) signalent que les enfants âgés de six à huit ans démontrent une organisation cognitive permettant la perception des structures mélodico-rythmiques, la production et la reproduction de modèles, ainsi qu'une compréhension des structures harmoniques tonales. Plus encore, en étudiant le développement rythmique de l'enfant de cinq à onze ans, Paananen (2006) rapporte que la capacité de prêter attention simultanément à la pulsation et aux motifs

²⁹ Le terme « voix de tête » fait référence à une technique vocale utilisant le registre le plus aigu de la voix naturelle du chanteur.

rythmiques augmente significativement entre cinq et sept ans. Pour cette raison, Penhune (2011) mentionne que l'âge de sept ans est une période sensible pour l'entraînement musical. D'ailleurs, selon cet auteur, les enfants qui commencent l'étude musicale avant sept ans démontrent une meilleure intégration sensori-motrice et une plus grande précision temporelle que ceux qui commencent plus tard.

De plus, Eustache et Guillery-Girard (2016) mettent en évidence l'influence du développement de la mémoire sur la rétention des éléments observés par les enfants âgés de six à huit ans. Avant l'âge de sept ans, la rétention est plutôt passive, puisque l'enfant n'utilise que spontanément la répétition subvocale³⁰ pour retenir une liste d'images visuelles. Après l'âge de sept ans, le double codage verbal et visuel, employé lors de la mémorisation d'une information auditive ou visuelle, se réalise « une fois que l'enfant sait mobiliser ses capacités de répétition subvocale » (p. 46). En ce sens, Hargreaves et Zimmerman (2002) affirment que les enfants démontrent une stabilité tonale de leur chant vers l'âge de huit ans.

En ce qui a trait au développement de la mémoire musicale, certains chercheurs (Liao, 2008; Liao et Davidson, 2007; Martinovic-Trejgut, 2010) ont démontré l'influence bénéfique de l'enseignement à l'aide des gestes expressifs sur la mémorisation (la rétention) et l'interprétation d'une nouvelle chanson chez les élèves du primaire.

Dans le contexte où cette recherche vise à comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation d'un modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs sur l'interprétation d'une chanson par les élèves, et plus particulièrement celui de Zosim (2014), la présentation plus détaillée de ce modèle s'avère nécessaire.

³⁰ Par *répétition subvocale*, les auteurs Eustache et Guillery-Girard (2016) réfèrent à la répétition mentale.

2.7 Le modèle des gestes expressifs de Zosim (2014)

S'inspirant des modèles de Liao (2008) et de Liao et Davidson (2007), le modèle d'enseignement d'une chanson utilisant le geste expressif de Zosim (2014) a été élaboré lors d'une recherche antérieure³¹. Le modèle se divise en quatre sections, chacune visant des qualités précises dans l'interprétation d'une chanson, soit : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances qui se retrouvent parmi les éléments constitutifs et évaluatifs du PFEQ (MEQ, 2001). Selon ce modèle, l'enseignant doit utiliser en classe des gestes précis pour favoriser le développement de chacune de ces composantes de l'interprétation vocale des élèves. Ces gestes sont des symboles qui représentent notamment le placement de la voix, la qualité du son, la conduite d'une mélodie, comme autant d'informations visuelles servant à guider les élèves dans leur chant et à favoriser les qualités recherchées. Le tableau 2.2 présente le modèle de Zosim (2014), les qualités qu'il vise à développer et les gestes qui leur sont associés.

³¹ Pour plus d'informations sur cette recherche, voir le point 1.4, p. 17.

Tableau 2.1 Le modèle des gestes expressifs pour l'enseignement d'une chanson de Zosim (2014, p. 84-87)

QUALITÉS D'INTERPRÉTATION	DESCRIPTION DES GESTES			
JUSTESSE	1. Le placement de la voix dans le palais			
				
	1.1	1.2		
	1.1 – Placer une main près de la bouche imitant le palais d'une bouche ouverte ; soutenir le son avec la main du bas (2 ^e photo – vue de l'avant). 1.2 – Avancer la main droite afin de suivre le trajet du son (du souffle).			
	2. Le placement de la voix dans les résonateurs			
				
	2.1	2.2	2.3	2.4
	Les gestes 2.1 à 2.4 indiquent la rotation du doigt autour des lèvres.			
	3. Le son rond			
				
3.1				
3.1 – Former, avec l'index et le pouce, la lettre U autour de la bouche ouverte.				
4. Le placement d'intervalles				
				
4.1		4.2		
4.1 – Pencher la tête un peu vers le bas ; les mains arrondies ; la main du bas soutient le son. 4.2 – Pencher la tête davantage vers le bas, en agrandissant l'espace entre les deux mains.				

PHRASÉ	5. La conduite d'une phrase		
			
	5.1	5.2	5.3
	5.1 et 5.2 – Bouger la main du haut dans la direction du souffle (mouvement vers l'avant) ; la main du bas reste stable.		
	5.3 – Placer une main au-dessus de la tête, l'autre en bas.		
	6. Le lien entre les phrases		
			
6.1	6.2		
6.1 – Faire rebondir la main droite sur la main gauche ; la main gauche reste stable.			
6.2 – Agrandir la distance entre les deux mains ; en penchant davantage la tête vers le bas.			

RYTHME	7. La précision du début d'une phrase musicale (ou la levée)		
			
	7.1		
	7.1 – La main droite en creux comme si elle tenait une pomme : l'index et le pouce sont unis ; la main gauche ouverte et parallèle au corps.		
	8. La précision des phrases rythmiques		
			
	8.1	8.2	
	8.1 – Tenir une main ouverte en y déposant les doigts de l'autre main au centre de la paume. (2 ^e photo – vue de côté)		
	8.2 – Éloigner les mains sur la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme.		
	9. La précision des formules rythmiques		
			
9.1			
9.1 – Pointer l'index d'une main dans le centre de la paume de l'autre main.			

NUANCES	10. Le son doux		
			
	10.1	10.2	
	10.1 – Près du visage, unir les deux mains imitant la forme d'une pomme ; pencher le corps vers l'avant.		
	10.2 – Placer les deux mains en forme de pomme plus vers le centre du corps ; le buste penché vers l'avant (2e photo - vue de côté).		
	11. Le son fort		
			
	11.1		
	11.1 – Les deux mains sont maintenues éloignées l'une de l'autre.		
	12. Le crescendo		
			
	12.1	12.2	12.3
	12.1 à 12.3 – Éloigner les mains de plus en plus à la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme.		
13. Le decrescendo			
			
13.1	13.2	13.3	
13.1 à 13.3 – Rapprocher les mains de plus en plus jusqu'à l'obtention d'une petite pomme au bas du ventre.			

Comme présenté au tableau 2.1, la première section du modèle porte sur la justesse de l'interprétation. Le premier geste (photos 1.1 et 1.2), *le placement de la voix dans le palais*, vise à obtenir une voix mieux placée dans le palais dur (partie osseuse située en avant, vers les dents). Le deuxième geste (photo 2), *le placement de la voix dans les*

résonateurs situés autour de la bouche, vise pour sa part à améliorer le placement de la voix dans les résonateurs (le masque du visage) et à aider à la prononciation du texte des chansons. Quant au troisième geste, *le son rond* (photo 3), il favorise l'obtention d'une voix plus ronde et la persistance de son placement dans les résonateurs buccaux. Finalement, le dernier geste (photo 4), *le placement d'intervalles*, vise un meilleur placement de la deuxième composante d'un intervalle chanté en ascendant ou en descendant. C'est-à-dire, dans le cas d'un intervalle³² de quarte ascendante sur la note *do*, le geste de la photo 4.1 représente la base (la note de départ : *do*), tandis que le geste de la photo 4.2 représente le saut à la note *fa*). Selon Zosim (2014), « tous les gestes de cette catégorie doivent être exécutés avec précaution et amplement, tout en accompagnant les élèves avec une voix agile, imitant le plus possible les voix des enfants » (p. 89).

La deuxième section du modèle présente les gestes associés au phrasé dans l'interprétation d'une chanson. Le premier geste, *la conduite d'une phrase* (photo 5), aide l'enfant à garder sa voix de tête et à utiliser ses résonateurs naturels tout au long de l'exécution de chaque phrase musicale. En ce qui concerne le second geste, *le lien entre les phrases* (photo 6), il est utilisé pour favoriser le lien expressif entre les phrases musicales. Zosim (2014) spécifie que plus l'exécution de ces gestes se réalise de manière souple et pas trop mécanique, plus les élèves gardent leur voix de tête et utilisent davantage leurs résonateurs naturels.

Quant à la troisième section du modèle, elle expose les gestes reliés à la précision rythmique dans l'interprétation d'une chanson. Le premier geste, *la précision du début d'une phrase musicale (ou la levée)* (photo 7), vise autant la précision de la première phrase musicale que le début de toutes les autres phrases musicales d'une chanson. Le

³² Voir la note de bas de page 11 dans le deuxième chapitre (p. 21).

deuxième geste, *la précision des phrases rythmiques* (photo 8), vise l'exécution du bon rythme d'une phrase musicale. Le dernier geste de cette catégorie, *la précision des formules rythmiques* (photo 9), sert à soutenir l'exécution précise des petites cellules rythmiques à l'intérieur des phrases rythmiques plus difficiles, et ce, en frappant le rythme dans la paume de la main.

Finalement, la quatrième section du modèle expose les gestes associés aux nuances de l'interprétation. Le premier geste, *le son doux* (photo 10), tel que l'indique son nom, vise l'obtention de sons doux. Tandis que le deuxième geste, *le son fort* (photo 11), désigne l'opposé du geste *le son doux* et vise la réalisation des sons forts. Les deux derniers gestes, *le crescendo* (photo 12) et *le decrescendo* (photo 13) sont des gestes opposés qui visent l'obtention des *crescendos* et des *decrescendos* à l'intérieur d'une chanson.

Dans son mémoire de maîtrise, Zosim (2014) rapporte des résultats favorables³³ à l'emploi de ce modèle des gestes expressifs lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson. Ces résultats corroborent ceux obtenus notamment d'autres chercheurs (Chagnon, 2001; Daugherty et Brunkan, 2009; Kilpatrick, 2020; Livingstone et al., 2009) qui se sont intéressés aux gestes expressifs que les chefs de chœur réalisent et à leur influence sur l'interprétation vocale des interprètes. Leurs résultats indiquent que le mouvement exerce une influence positive sur la technique vocale. Selon Chagnon (2001), les professeurs de chant devraient considérer autant les gestes expressifs que les activités physiques impliquant différents mouvements (par exemple : synchroniser leurs pas au rythme ou à la ligne mélodique; faire des cercles dans le sens des aiguilles d'une montre devant le corps comme s'ils tournaient une poignée tout en faisant un bruit de sirène; indiquer la variation dynamique – crescendo et decrescendo,

³³ Plus de précisions se retrouvent au premier chapitre (le point 1.4, p. 17).

en rapprochant et en écartant les mains devant du corps) afin d'améliorer leur technique d'enseignement du chant. En ce sens, parmi les recommandations énoncées par Zosim (2014) se trouve la suggestion d'implanter ce modèle des gestes dans le milieu scolaire pour améliorer l'enseignement de l'interprétation vocale notamment chez les élèves du premier cycle du primaire. Or, avant d'envisager l'implantation du modèle d'enseignement de Zosim (2014) dans le milieu scolaire, il apparaît indispensable de comprendre quels types d'activités de formation continue sont considérés efficaces pour les enseignants, et plus spécifiquement pour les spécialistes de musique, et peuvent contribuer à leur développement professionnel.

2.8 Le développement professionnel des enseignants

Le développement des compétences professionnelles des enseignants, dont celles à planifier et à mettre en œuvre des activités d'enseignement pour favoriser l'apprentissage et la progression des élèves, n'est jamais achevé, puisqu'elles se développent « tout au long de la carrière enseignante » (MEQ, 2020, p. 39). Il est d'ailleurs attendu des enseignants qu'ils s'engagent dans un processus de développement professionnel continu (compétence professionnelle 11; MEQ, 2020). Et, toujours selon le ministère de l'Éducation (2020, p. 75), « le développement professionnel des enseignantes et des enseignants est soutenu par une offre de formation répondant à des critères de haute qualité ».

2.8.1 La définition du développement professionnel

Selon Lessard (2021, p. 9), le développement professionnel (DP) « est un ensemble de processus et d'activités élaborés afin d'accroître le savoir professionnel, les compétences et les attitudes des éducateurs, de sorte qu'ils puissent en retour améliorer l'apprentissage des élèves ». C'est en ce sens que Bauer (2007, p. 14) soutient que « la valeur de toute expérience de développement professionnel dépend de l'impact qu'elle

a sur les enseignants et, ultimement, sur leurs élèves » [traduction libre]³⁴. Quant à Legendre (2005, p. 688), c'est la formation continue qui est définie comme étant :

[l'] ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent en vue de mettre à jour, d'enrichir leurs compétences professionnelles et d'améliorer leurs pratiques individuelles ou collectives au regard des conditions d'apprentissage en milieu d'éducation.

En effet, Legendre (2005) mentionne que « la formation continue suppose [...] qu'il y a eu une formation initiale dans le même champ d'études » (p. 688) et désigne « tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle » (p. 687).

Peters et Savoie-Zajc (2013) soutiennent d'ailleurs que la démarcation entre la notion de développement professionnel et l'organisation de la formation continue est parfois bien mince dans les écrits scientifiques. Elles ajoutent que :

[...] même si certains auteurs juxtaposent la notion de développement professionnel et celle de la formation continue, d'autres les distinguent. Nous croyons d'ailleurs plus juste d'effectuer une telle distinction, qui nous permet de mieux nous concentrer sur les dispositifs mêmes de formation (le « comment » mis en scène par la formation continue) pour parvenir à une finalité (le « pourquoi » du développement professionnel). (p. 106)

Dans cette thèse, la formation continue fait référence aux modalités mises en place pour assurer la poursuite, au-delà de la formation initiale, du développement des compétences professionnelles des enseignants. Elle s'inscrit dans un processus de développement professionnel continu des enseignants, c'est-à-dire tout au long de leur carrière.

³⁴ « The worth of any professional development experience is dependent on the impact it has on teachers, and ultimately on those teachers' students » (Bauer, 2007, p. 14).

2.8.2 Le développement professionnel chez les enseignants de musique

En 2007, Bauer affirmait que, même si les recherches portant sur le développement professionnel des enseignants sont nombreuses, beaucoup moins d'études se sont intéressées aux enseignants spécialistes en musique et encore moins à ceux possédant plusieurs années d'expérience. Or, la situation semble avoir évolué, puisqu'en 2019, Koner et Eros soutenaient qu'« il existe une abondante littérature sur le développement professionnel en éducation musicale, y compris des recherches qui ont examiné les besoins de développement professionnel des enseignants de musique expérimentés » [traduction libre]³⁵ (p. 12).

Effectivement, certains chercheurs se sont intéressés aux besoins de développement professionnel des enseignants de musique (Bauer, 2007; Conway, 2008; Koner et Eros, 2019; Johnson et al., 2019; Meadows, 2017). D'autres encore (Bauer, 2007; Bauer et al., 2009; Bush, 2007; Eros, 2013; Koner et Eros, 2019) se sont attardés plus spécifiquement au développement professionnel des enseignants spécialistes de musique d'expérience. Bauer (2007), tout comme Conway (2008) et Eros (2013), avance d'ailleurs que les besoins en matière de développement professionnel peuvent différer selon les étapes de la carrière. En ce sens, Bauer et al. (2009) soutiennent qu'il est tout à fait logique, qu'à différents stades de leur carrière, les enseignants trouvent certains sujets de développement professionnel plus utiles que d'autres. Selon Eros (2012, p. 29), « alors que les enseignants novices sont souvent préoccupés par la gestion de la classe, les enseignants plus expérimentés qui sont plus à l'aise avec la

³⁵ « There is a rich body of literature on professional development in music education, including research that has examined the professional development needs of experienced music teachers specifically » (Koner et Eros, 2019, p. 12).

gestion de la classe, se concentrent sur différentes formes de pédagogie » [traduction libre]³⁶.

Or, un facteur semble influencer le développement professionnel de plusieurs enseignants spécialistes de musique, l'isolement (Anderson, 2021; Sindberg, 2011; Wieneke et Spruce, 2021), et ce, indépendamment de leur stade d'avancement en carrière. En effet, au primaire, il n'y a typiquement qu'un seul enseignant de musique dans chacune des écoles (Sindberg, 2011). Pourtant, l'ensemble des 19 enseignants de musique ayant participé à l'étude de Conway (2008, p. 12) considéraient « les interactions informelles avec d'autres enseignants de musique comme étant la plus puissante forme de développement professionnel » [traduction libre]³⁷. D'ailleurs, West (2019) précise que les enseignants tendent à s'inscrire à des conférences nationales ou des colloques pour assister à des séminaires ou des ateliers offerts par des experts des meilleures pratiques et à des échanges sociaux et professionnels avec leurs collègues spécialistes de musique (West, 2019). Bauer et al. (2009, p. 109), qui ont réalisé un sondage en ligne auprès de 783 enseignants spécialistes de musique américains, rapportent d'ailleurs que « l'approche la plus souhaitée en matière de développement professionnel est la participation à des conférences professionnelles sur la musique » [traduction libre]³⁸.

Or, selon Bautista et al. (2017, p. 456), les formations traditionnelles, « brèves et sporadiques » [traduction libre]³⁹, telles que les exposés, les séminaires, les ateliers et

³⁶ « Whereas newer teachers are often concerned with classroom management, more experienced teachers who are comfortable with classroom management focus on different forms of pedagogy » (Eros, 2012, p. 29).

³⁷ « [...] all teachers in the study viewed informal interactions with other music teachers as the most powerful form of music teacher professional development » (Conway, 2008, p. 12).

³⁸ « The most desired approach to professional development was attending professional music conferences » (Bauer et al., 2009, p. 109).

³⁹ « [...] brief and sporadic events » (Bautista et al., 2017, p. 456).

les conférences, « ont un potentiel très limité ou nul pour aider les enseignants à améliorer leurs stratégies d'enseignement » [traduction libre]⁴⁰. De plus, selon Darling-Hammond (2013), l'effet de ce type de formation sur les résultats des élèves est limité. Bautista et al. (2017, p. 456) expliquent cet effet limité par le fait que « les enseignants ont tendance à recevoir passivement l'information, à n'avoir aucune possibilité d'apprendre activement des autres (collègues enseignants, animateurs d'activités de développement professionnel, experts en contenu) » [traduction libre]⁴¹ et à ne bénéficier par la suite d'aucune rétroaction ni accompagnement (West, 2019). Darling-Hammond et al. (2017) rapportent que les écrits scientifiques ont démontré que maintes activités de perfectionnement professionnel apparaissent inefficaces pour engendrer des changements dans les pratiques des enseignants et une amélioration de l'apprentissage des élèves. Borko (2004) affirme même que les activités de développement professionnel dont bénéficient les enseignants sont « terriblement inadéquates » [traduction libre]⁴².

Dans ce contexte, certains auteurs (Bautista et al., 2017; Pulling, 2021; Stanley et al., 2014; West, 2019; Wieneke et Spruce, 2021) se sont intéressés, au fil des années, à l'efficacité des formations en musique qui sont offertes aux enseignants et aux caractéristiques d'un développement professionnel efficace.

⁴⁰ « Today, there is compelling evidence in the literature that these traditional forms of PD have very limited or null potential to help teachers improve their teaching strategies [...] » (Bautista et al., 2017, p. 456).

⁴¹ « Teachers tend to be passive recipients of information and where they have no opportunities to actively learn from others (e.g. other fellow teachers, PD providers, content experts » (Bautista et al., 2017, p. 456).

⁴² « [...] the professional development currently available to teachers is woefully inadequate » (Borko, 2004, p. 3).

2.8.3 Les caractéristiques d'un développement professionnel efficace

Dans sa thèse, Anderson (2021), tout comme Bautista et al. (2017) dans leur recension des écrits, soutient qu'au cours des 30 dernières années de nombreuses recherches en éducation ont étudié ce qui est ou non efficace en matière de développement professionnel.

Récemment, Lessard (2021) a tenté de cerner les caractéristiques d'un développement professionnel efficace et pérenne pour les acteurs de l'éducation, en se penchant sur cinq synthèses de recherches empiriques réalisées par des chercheurs américains, soient celles de Yoon et al. (2007), Darling-Hammond et al. (2009); Desimone (2009); Dunst et al. (2015) et Darling-Hammond et al. (2017). Outre ces études, la recension des écrits de Richard et al. (2017), de même que l'étude de Bautista et al. (2017), semblent également pouvoir apporter des indications pertinentes quant aux caractéristiques d'un développement professionnel efficace pour les enseignants. Il apparaît toutefois important de souligner qu'une seule de ces études (Bautista et al., 2017) s'est intéressée directement aux caractéristiques d'un développement professionnel efficace pour les enseignants spécialistes de musique.

Yoon et al. (2007) ont effectué la recension de neuf études qu'ils considèrent scientifiquement rigoureuses (six études publiées dans des revues évaluées par des pairs, trois thèses de doctorat; six essais contrôlés randomisés et trois études quasi-expérimentales) portant sur les effets d'activités (ateliers, écoles d'été, etc.) de développement professionnel sur les résultats scolaires des élèves du primaire en anglais langue d'enseignement (lecture), en mathématiques ou en sciences. À partir de ces neuf études, Yoon et al. (2007) mettent en lumière certaines caractéristiques des activités de développement professionnel qui ont eu un impact sur les résultats scolaires des élèves, telles que :

- les sessions de développement professionnel des neuf études se sont déroulées sous la forme d'ateliers [workshops] ou d'écoles d'été [summer institutes];
- des suivis ont été offerts aux enseignants après l'activité de développement professionnel dans huit des neuf études;
- des sessions de développement professionnel des neuf études étaient offertes directement aux enseignants par les auteurs ou les chercheurs eux-mêmes;
- les sessions de développement professionnel qui comportaient plus de 14 heures de formation ont montré un effet positif significatif sur les résultats scolaires des élèves, mais celles qui comportaient entre 5 et 14 heures n'en ont pas eu.

Tout en s'appuyant principalement sur l'étude de Yoon et al. (2007), mais aussi en analysant les pratiques de développement professionnel autant des États-Unis que dans différents pays développés, Darling-Hammond et al. proposent en 2009 quatre caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Selon ces auteurs, les activités de développement professionnel offertes aux enseignants devraient être :

1. intensives, continues et reliées à la pratique des enseignants, en permettant notamment aux enseignants d'appliquer les connaissances acquises à leur planification et à leur enseignement;
2. centrées sur l'enseignement du contenu spécifique à la matière à enseigner et sur comment l'enseigner aux élèves pour qu'ils l'apprennent, en abordant entre autres les défis concrets et quotidiens de l'enseignement;
3. alignées sur les priorités et objectifs d'amélioration de l'école, en s'inscrivant par exemple au sein d'une initiative systémique de changement, comme une réforme;
4. conçues pour développer des relations de travail solides entre les enseignants, notamment par la mise en place de communautés, d'observations mutuelles suivies d'un échange de commentaires constructifs ou par l'analyse commune de séances d'enseignement vidéographiées.

Toujours en 2009, Desimone met en lumière cinq caractéristiques essentielles qui ressortent, de manière consensuelle, des écrits scientifiques lorsqu'il est question d'offrir aux enseignants des activités de développement professionnel leur permettant

d'augmenter leurs connaissances et leurs compétences et d'améliorer leur pratique et, dans une moindre mesure, les résultats de leurs élèves :

- *le contenu* – Le contenu des activités de formation serait la caractéristique la plus influente. En effet, les activités de formation axées sur le contenu de la matière enseignée et la manière dont les élèves apprennent ce contenu seraient associées à un développement professionnel efficace.
- *l'apprentissage actif* – L'engagement des enseignants dans un mode d'apprentissage actif, notamment par l'observation d'enseignants experts (ou le fait d'être observé) suivie d'un retour et d'une discussion, ou encore, par l'examen de travaux d'élèves, constituerait aussi une caractéristique liée à l'efficacité d'une activité de développement professionnel.
- *la cohérence* – Une troisième caractéristique jouerait un rôle fondamental dans l'efficacité du développement professionnel, soit la cohérence. Ainsi, il apparaît important que l'apprentissage fait par les enseignants durant l'activité de développement professionnel soit en cohérence, autant avec leurs connaissances antérieures et leurs croyances, qu'avec les réformes et les politiques de leur école, de leur centre de services scolaire et de la province où ils enseignent.
- *la durée* – La durée consacrée aux activités de développement professionnel aurait un lien avec l'efficacité des formations. Les activités de développement professionnel devraient être d'une durée suffisante, à la fois au regard de la période sur laquelle l'activité s'étend (une journée ou un semestre, une année ou plus) et par rapport au nombre d'heures consacrées à l'activité. L'auteure ne rapporte pas de durée précise comme étant plus efficace, mais elle souligne que les activités s'étalant sur un semestre et comprenant au moins 20 heures de formation semblent être plus efficaces.
- *la participation collective* – La participation d'enseignants d'une même école ou du même centre de services scolaire à une formation, créant un potentiel d'interaction et de discussion, constituerait une autre caractéristique essentielle liée à l'efficacité du développement professionnel.

En 2017, Darling-Hammond et al. sont quant à eux allés plus loin avec les recherches en identifiant sept caractéristiques d'un développement professionnel efficace, c'est-à-dire qui mène à un changement de pratique chez les enseignants et à amélioration de l'apprentissage des élèves :

1. Est axé sur le contenu
2. Incorpore l'apprentissage actif en utilisant la théorie de l'apprentissage des adultes
3. Favorise la collaboration, généralement dans des contextes d'intégration professionnelle
4. Utilise des modèles et la modélisation de pratiques efficaces
5. Fournit un encadrement et un soutien spécialisé
6. Offre des possibilités de rétroaction et de réflexion
7. Est de longue durée [traduction libre]⁴³. (p. 4)

Darling-Hammond et al. (2017) remarquent d'ailleurs que les activités de développement professionnel réussies comportent généralement plusieurs, voire toutes ces caractéristiques.

Dans le même sens, les chercheurs québécois, Richard et al. (2017), qui se sont pour leur part intéressés aux modèles de formation continue les plus efficaces pour engendrer des retombées positives sur la lecture et l'écriture chez les élèves de l'éducation préscolaire au secondaire, ont répertorié cinq principes d'efficacité à partir des résultats de plusieurs synthèses de recherche. En effet, Richard et al. (2017, p. 12) soutiennent que le développement professionnel devrait :

- [...] viser explicitement l'amélioration de l'apprentissage des élèves et être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.
- [...] être étayé par des données probantes et animé par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.
- [...] prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif.
- [...] être distribué dans le temps.

⁴³ « [...] we identify seven characteristics of effective PD. Specifically, we find that it :

1. Is content focused
2. Incorporates active learning utilizing adult learning theory
3. Supports collaboration, typically in job-embedded contexts
4. Uses models and modeling of effective practice
5. Provides coaching and expert support
6. Offers opportunities for feedback and reflection
7. Is of sustained duration » (Darling-Hammond et al., 2017, p. 4).

- [...] soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique.

Plus spécifiquement, selon ces auteurs, le contenu et les activités de la formation devraient être applicables au contexte de la classe au quotidien et être en cohérence avec le curriculum en vigueur, les savoirs des enseignants, les besoins de leurs élèves et les orientations de leur centre de services scolaire. Les activités devraient s'appuyer sur une démarche de pratique réflexive soutenue par des échanges et un processus collégial de résolution de problèmes et s'inscrire dans une démarche itérative d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction, d'évaluation et d'accompagnement. Elles devraient également s'échelonner sur une période d'au moins une année scolaire et comprendre un minimum d'une vingtaine d'heures.

Par ailleurs, il est important de noter que, selon Richard et al. (2017), ces cinq principes ne sont pas spécifiques à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. En effet, selon eux, ces principes reposent sur des données probantes et ils s'appliquent au contexte de l'enseignement en général.

Finalement, dans leur recension des écrits, les chercheurs de Singapour, Bautista et al. (2017) se sont intéressés à 24 initiatives de développement professionnel pour les enseignants spécialistes de musique de la maternelle à la 12^e année, menées principalement aux États-Unis, au Canada et en Grande-Bretagne et rapportées dans 17 articles publiés entre 1999 et 2012 dans sept revues scientifiques spécialisées en musique. Ils ont cherché à comprendre dans quelle mesure ces initiatives présentaient les caractéristiques de qualité définies par Desimone (2009). Au terme de leur étude, ces auteurs rapportent que :

- le contenu de la plupart des initiatives recensées (21/24) portait sur des pratiques pédagogiques ou, dans une moindre mesure, sur des connaissances relatives à la musique;
- toutes les initiatives recensées incluaient une ou plusieurs occasions d'apprentissage actif (p. ex. discussion, observation, modélisation);

- en termes de collaboration, un peu plus de la moitié des initiatives recensées offraient aux enseignants des occasions d'apprendre « de » et « avec » des collègues enseignants de musique au sein de leur école, alors que les autres initiatives comptaient plutôt sur des personnes externes (p. ex. artistes dans la communauté, musiciens professionnels ou professeurs) pour soutenir les enseignants;
- la plupart des initiatives recensées comportait une durée de 6 mois à 3 ans et plus d'une vingtaine d'heures. Toutefois, le soutien apporté aux enseignants après l'activité de développement professionnel faisait cruellement défaut dans la plupart des cas;
- sur le plan de la cohérence, la plupart des initiatives recensées étaient spécifiquement adaptées aux besoins et à la motivation des participants.

Bautista et al. (2017) émettent d'ailleurs plusieurs suggestions pour bonifier la formation continue offerte aux enseignants spécialistes de musique, telles que s'attarder davantage à la pensée musicale et aux apprentissages des élèves, engager les enseignants dans la planification de matériel pédagogique ou dans des projets de recherche-action, offrir du temps et un espace collégial pour partager avec des collègues de proximité, s'assurer d'offrir une forme de suivi après la fin de la formation et prêter attention à la cohérence de la formation non seulement pour l'enseignant lui-même, mais également dans les sphères au sein desquelles il évolue (p. ex. centre de services scolaire, province, etc.).

Ainsi, à la lumière de ces écrits, un certain consensus semble se dégager quant aux caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Il s'avère toutefois important de comprendre le processus par lequel les activités de développement professionnel influencent les enseignants, leur pratique professionnelle et éventuellement l'apprentissage de leurs élèves.

2.8.4 Le modèle du processus des effets du développement professionnel sur les enseignants et les élèves (Desimone, 2009)

Outre la formulation des caractéristiques des activités efficaces de développement professionnel, Desimone a proposé en 2009, un modèle théorique, le *Core Conceptual Framework for Studying the Effects of Professional Development on Teachers and Students*, qui illustre comment le développement professionnel influence les enseignants et leur pratique professionnelle, de même que leurs élèves dans leurs apprentissages (voir la Figure 2.1). Selon Desimone (2009), ce processus se déroule en quatre étapes : 1) Les enseignants participent à une activité de développement professionnel. 2) Cette activité contribue à approfondir leurs connaissances et leurs habiletés et/ou contribue à modifier leurs attitudes et leurs croyances. 3) Les enseignants utilisent ensuite leurs nouvelles connaissances, habiletés, attitudes et croyances pour améliorer le contenu enseigné ou leurs approches pédagogiques ou les deux. 4) Ces changements de leur pratique engendrent éventuellement une augmentation de l'apprentissage des élèves.

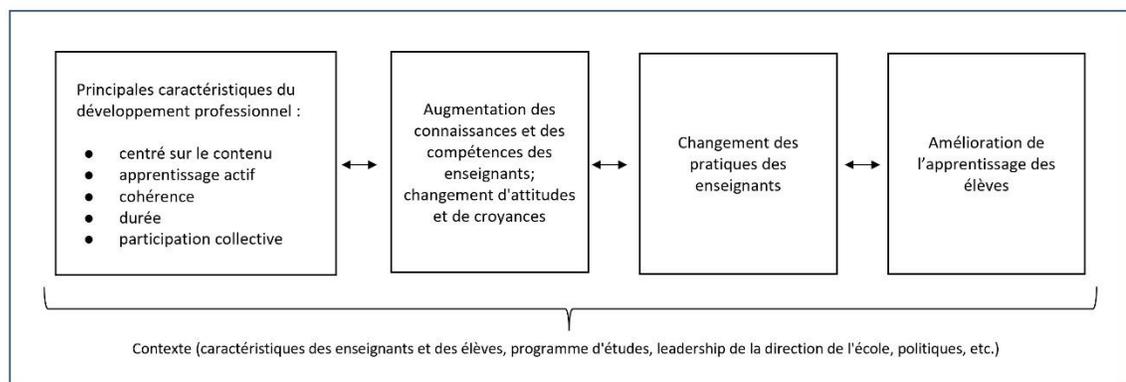


Figure 2.1 Modèle pour l'étude des effets du développement professionnel sur les enseignants et les élèves (Desimone, 2009, p. 185)

Ainsi, selon le modèle théorique proposé par Desimone (2009), les enseignants, en participant à une activité de développement professionnel qui répondrait aux cinq

principales caractéristiques du développement professionnel, pourraient améliorer leurs connaissances et leurs compétences et/ou modifier leurs attitudes et leurs croyances; ce qui pourrait entraîner un changement dans leurs pratiques d'enseignement et, éventuellement, une amélioration de l'apprentissage de leurs élèves. Dès 2004, Borko rapportait que « les écrits scientifiques fournissent des preuves que des programmes de développement professionnel de haute qualité peuvent aider les enseignants à approfondir leurs connaissances et à transformer leur enseignement » [traduction libre]⁴⁴ (p. 5). Dans le même sens, Darling-Hammond et al. (2017, p. 1) soutiennent qu' : « un nombre croissant d'études rigoureuses établissent que le perfectionnement professionnel bien conçu peut, lorsqu'il est mis en œuvre efficacement, entraîner des changements souhaitables dans la pratique des enseignants et les résultats des élèves » [traduction libre]⁴⁵.

Or, selon Patton et al. (2015, p. 39), « [...] quelle que soit la qualité du développement professionnel, ce qui se passe entre les sessions est tout aussi important » [traduction libre]⁴⁶. Certaines caractéristiques relatives à cet « entre les sessions » ne sont toutefois pas explicitement présentes dans le modèle de Desimone (2009). Par exemple, plusieurs auteurs ont notamment souligné l'importance d'offrir aux enseignants un soutien et de la rétroaction (dont Darling-Hammond, 2017 et West, 2019). C'est d'ailleurs en ce sens que Desimone (2009) indique que d'autres composantes potentielles (comme l'identité professionnelle des enseignants, l'utilisation de travaux d'élèves, le rôle de la direction) pourraient être ajoutées à son modèle, mais qu'au

⁴⁴ « [...] research provides evidence that high-quality professional development programs can help teachers deepen their knowledge and transform their teaching » (Borko, 2004, p. 5).

⁴⁵ « [...] a growing number of rigorous studies establish that well-designed PD can, when effectively implemented, lead to desirable changes in teacher practice and student outcomes » (Darling-Hammond et al., 2017, p. 1).

⁴⁶ « [...] regardless of how good the professional development is, what happens between sessions is equally important » (Patton et al., 2015, p. 39).

moment de son élaboration, elles n'étaient pas suffisamment documentées dans les écrits scientifiques pour les inclure.

La Figure 2.2 présente le modèle de Desimone (2009) bonifié. En effet, les caractéristiques d'un développement professionnel de qualité mises en lumière par les travaux recensés précédemment y ont été intégrées.

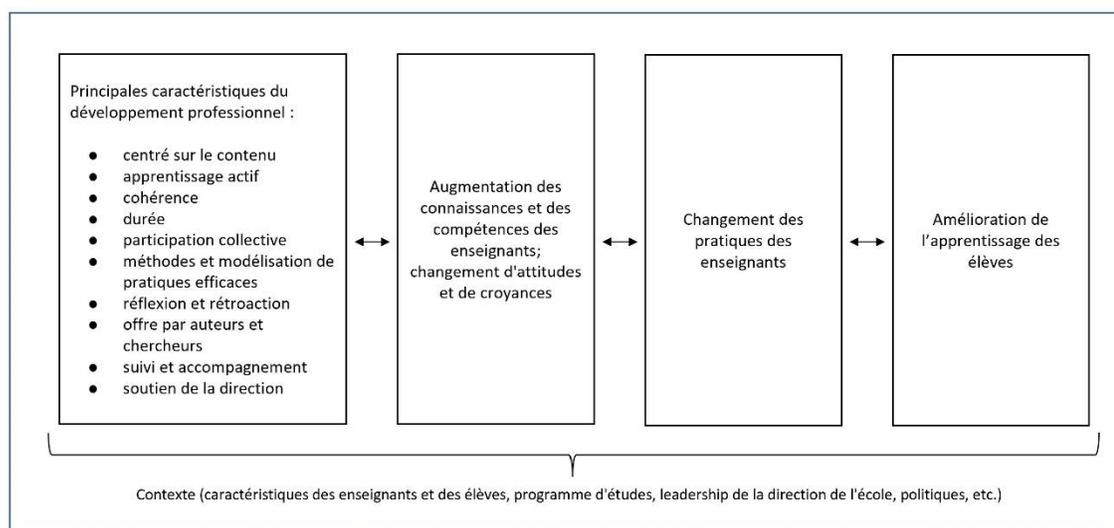


Figure 2.2 Modèle bonifié pour l'étude des effets du développement professionnel sur les enseignants et les élèves (adapté de Desimone, 2009, p. 185 et bonifié des écrits de Bautista et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Richard et al., 2017 et Yoon et al., 2007)

En somme, ce modèle bonifié permet de mettre en lumière les caractéristiques d'une activité de formation continue permettant d'augmenter les connaissances et les compétences des enseignants, et ainsi, d'engendrer des effets sur leurs pratiques d'enseignement et, au final, sur les apprentissages des élèves. Évidemment, en écho aux propos de Darling-Hammond et al., en 2017, une seule et même activité de formation continue offerte aux enseignants peut comporter plusieurs de ces caractéristiques, sans nécessairement les présenter toutes, et constituer une voie réussie de développement professionnel.

2.9 Les objectifs spécifiques

C'est dans ce cadre de référence que s'inscrit cette recherche qui vise à comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique du primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves. Cette recherche vise plus spécifiquement à :

- développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) destinée à des enseignants spécialistes de musique du primaire au Québec;
- former des enseignants spécialistes de musique du primaire au Québec à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014);
- décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques de ces enseignants lors de l'enseignement d'une chanson;
- décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances de l'interprétation d'une chanson par leurs élèves de premier cycle du primaire.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le modèle de recherche-développement employé pour développer la formation à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014). Par la suite, l'échantillon, de même que les modalités de cueillette et les méthodes d'analyse des données sont décrits. Le chapitre se termine par la présentation des considérations éthiques.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche se situe dans un paradigme compréhensif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2018). Le paradigme compréhensif/interprétatif apparaît un choix épistémologique approprié pour cette étude puisqu'elle est notamment « animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne [ici l'enseignant spécialiste de musique] donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2018, p. 192). En effet, la présente recherche vise le développement et la mise à l'essai d'une formation pour l'enseignement du modèle de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique du Québec, et ensuite, la description de l'influence de l'utilisation de ce modèle sur les pratiques enseignantes et sur l'interprétation vocale de leurs élèves. Ainsi, la recherche s'intéresse entre autres à l'expérience vécue par les enseignants eux-mêmes et à comment ils perçoivent l'influence du modèle sur leurs pratiques et sur l'interprétation de leurs élèves. De plus, comme il a été exposé dans le chapitre de la problématique, autant dans le système d'éducation québécois qu'ailleurs dans le monde, le manque de formation des enseignants en lien avec l'enseignement de l'interprétation musicale par

le chant est à considérer. Ainsi, la présente recherche a proposé comme solution fonctionnelle pour la formation des enseignants de musique, ce que Van der Maren (2003) appelle le développement d'un « objet pédagogique » (p. 108), une formation au modèle d'enseignement de Zosim (2014), pour ensuite décrire son influence sur les pratiques des enseignants et sur l'interprétation d'une chanson par des élèves du primaire dans différents contextes. L'enjeu d'un tel type de recherche se situe dans une perspective pragmatique, puisque cette dernière apporte une solution aux problèmes rencontrés par les enseignants spécialistes de musique dans leur pratique quotidienne (Van der Maren, 1996).

3.2 La recherche-développement pour élaborer une formation à l'enseignement du modèle Zosim (2014) : les étapes

Comme le premier objectif spécifique de cette recherche vise le développement d'une formation pour l'enseignement du modèle de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique du Québec, les étapes du processus de développement utilisé sont adaptées de la recherche-développement.

Selon Legendre (2005), ce type de recherche vise, « par l'utilisation de connaissances scientifiques et des données de la recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (p. 1147) afin d'améliorer le rendement des élèves dans des contextes spécifiques de l'enseignement, de recherche et de développement. Quant à Loisel (2001), il affirme que la recherche-développement « constitue une forme de recherche appliquée et produit des extraits souvent utilisables dans la pratique quotidienne » (p. 95).

Par ailleurs, certains écrits scientifiques utilisent l'appellation *recherche-développement* (Bergeron et Rousseau, 2021; Cervera, 1997; Nonnon, 1993), pendant que d'autres emploient plutôt l'appellation *recherche de développement* (Contandriopoulos et al., 2005; Van der Maren, 2003). Dans les recherches de Richey

et Nelson (1996), la recherche-développement fait référence au processus entourant la création d'objet. Selon ces auteurs, il s'agit d'une approche qui présente des possibilités intéressantes pour la conception, la mise à l'essai, l'amélioration et l'implantation d'un objet novateur dans un domaine donné. En ce qui a trait aux contextes éducatifs, Bergeron et al. (2021) considèrent la recherche-développement comme « une activité de résolution de problèmes vécus dans la pratique, à l'aide des connaissances issues de la recherche, de manière à générer de nouvelles connaissances appliquées, profitables tant au chercheur-développeur qu'à l'utilisateur cible » (p. 8). Certains chercheurs (Cervera, 1997; Harvey et Loiselle, 2009; Nonnon, 1993 et Van der Maren, 2003) ont développé des modèles méthodologiques de recherche-développement qui sont présentés brièvement.

Le modèle de Nonnon (1993) ne débute pas automatiquement avec un problème existant auquel le chercheur veut apporter une solution. Il part du général, soit d'une simple idée, pour aller vers le spécifique, soit l'élaboration et l'opérationnalisation de l'idée. Durant les premières phases de conception, la recherche reste libre de toute considération théorique et laisse place à la créativité du concepteur. Ce modèle est utilisé plus fréquemment dans le domaine de la recherche industrielle ou de la technologie de l'éducation. Quatre ans plus tard, Cervera (1997) reprend le modèle de Nonnon (1993) et remanie l'ensemble de ses composantes dans un cadre plus conforme au déroulement conventionnel, notamment d'une recherche universitaire.

Pour ce qui est du modèle de Van der Maren (2003), il décrit de manière explicite l'ensemble des étapes du design méthodologique en faisant référence directement à la recherche-développement d'objet pour le développement et la mise à l'essai d'une stratégie d'enseignement ou d'une nouvelle manière d'exploiter des documents. Selon cet auteur, le chercheur expose le besoin observé dans la société et sait « ce que d'autres praticiens de l'enseignement ou leurs élèves devront pouvoir faire avec cet objet » (p. 108). De plus, ce modèle offre une démarche rationnelle pour le développement

d'objets pédagogiques qui permet d'appliquer les connaissances scientifiques (surtout cognitivistes) à la construction des dispositifs et des matériels pédagogiques en réponse à une analyse de besoin (Van der Maren et Poirier, 2007).

Quant à Harvey et Loïselle (2009), ils proposent un modèle synthèse qui englobe l'ensemble des composantes de la démarche de recherche-développement à une échelle autant macroscopique que microscopique⁴⁷, tout en apportant des précisions supplémentaires visant l'étape d'opérationnalisation de l'objet. Dans ce sens, Loïselle (2001) considère qu'une recherche peut se limiter à une seule des étapes d'une recherche-développement tout « en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu » (p. 87).

À la lumière de ce qui précède, le choix méthodologique pour cette recherche s'est arrêté sur le modèle de Van der Maren (2003) puisqu'il est conçu spécifiquement pour le domaine de l'éducation et qu'il décrit avec rigueur la démarche de développement et de l'application des connaissances issues des approches processus-produit (Van der Maren, 2010). De plus, il prévoit la réalisation multiple de la boucle de conception-évaluation de l'objet développé, et ce, malgré les coûts qui pourraient s'avérer élevés en temps, en énergie et en budget.

Ainsi, il importe de résumer brièvement les cinq phases proposées par Van der Maren. La figure 3.1 permet de visualiser ces cinq phases du modèle de Van der Maren.

⁴⁷ Les termes « macroscopique » et « microscopique » suggèrent le niveau de détails étudié par le chercheur.

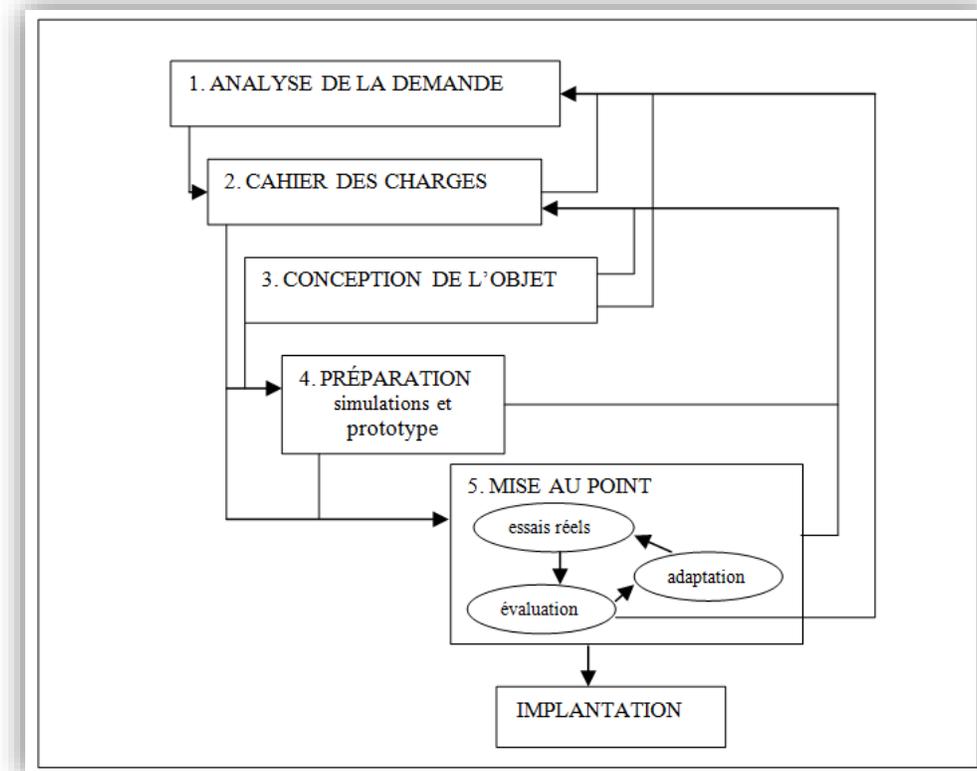


Figure 3.1 Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109)

3.2.1 L'analyse de la demande

Selon Van der Maren (2003), « l'analyse de la demande découle souvent d'une recherche évaluative antérieure [...] [et] porte sur une situation problème : [...] une lacune, un besoin qu'il s'agit de combler en développant un matériel » (p. 111). À cet égard, dans le cadre d'un programme de maîtrise en éducation, l'étudiante chercheuse a développé un modèle d'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs (Zosim, 2014) qui palliait une lacune observée dans sa pratique. Pour faire suite aux résultats favorables, montrant une amélioration de l'interprétation chantée des élèves, l'étudiante chercheuse a entamé des études doctorales dans le but de décrire l'influence du modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants et sur

l'interprétation d'une chanson chez leurs élèves du primaire, et ce, dans des contextes différents de celui dans lequel le modèle a été développé.

3.2.2 Le cahier de charges

Afin de concevoir le cahier des charges, qui « est l'endos de l'analyse de la demande [et qui] en constitue le but » (Van der Maren, 2003, p. 111), la présente recherche est élaborée dans le contexte actuel de l'enseignement musical chez les jeunes élèves; c'est-à-dire qu'elle tient compte autant du milieu où la recherche se déroule que de ses « clients » (les enseignants) et du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) que ces derniers ont à enseigner lors des cours de musique. Plus précisément, les caractéristiques du milieu de l'enseignement de la musique au primaire et de ses enseignants ont été prises en compte tout comme les éléments à travailler du programme d'enseignement : la justesse vocale; la précision rythmique; les nuances (doux/fort), etc. De plus, le cahier de charge comprenait la recension des écrits qui a permis, à l'étape suivante, de compléter « la base de connaissances à utiliser pour pouvoir concevoir [l'objet pédagogique] » (Van der Maren, 2003, p. 110).

3.2.3 La conception de l'objet

Certaines recherches ou ouvrages (dont Bêty, 2013; Chamberland et al., 2011; Liao et Davidson, 2016; Townsend, 2011), l'expertise professionnelle de l'étudiante chercheuse et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), ont servi de base à l'élaboration de la formation au modèle de Zosim (2014). Van der Maren appelle cette étape la conception de l'objet pédagogique.

Plus spécifiquement, la formation visait l'acquisition de nouveaux comportements chez les apprenants [ici, les enseignants spécialistes de musique] – l'appropriation des gestes expressifs du modèle de Zosim (2014) et leur application dans leur pratique quotidienne. À cet effet, pour élaborer la présente formation, l'apprentissage

expérientiel a été privilégié dans le but de favoriser l'intégration rapide des savoirs théoriques dans la pratique immédiate tout en favorisant l'intuition et la démarche réflexive de l'apprenant.

Selon Kolb (1984), l'apprenant passe par quatre phases lors de l'acquisition de nouveaux comportements. La figure 3.2 présente les quatre phases de l'apprentissage expérientiel, selon Kolb (1984).

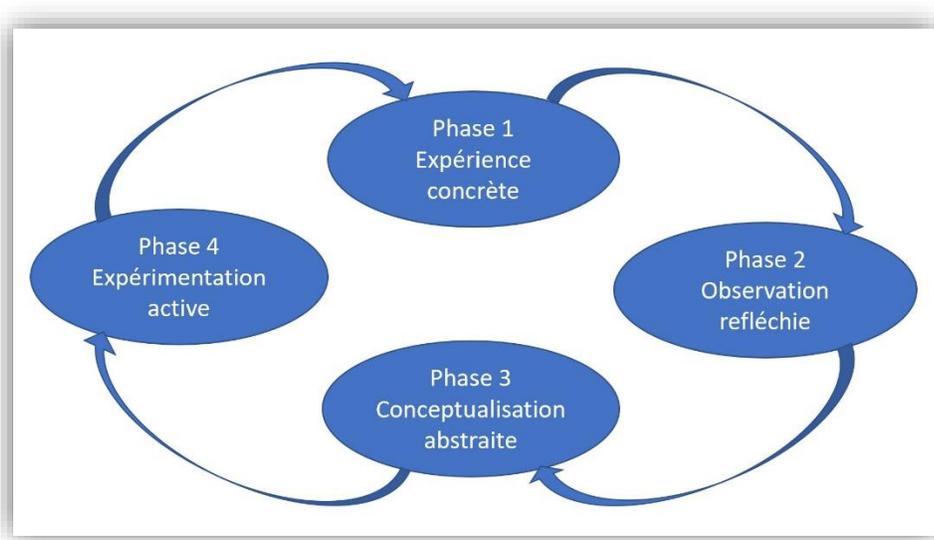


Figure 3.2 Les quatre phases de l'apprentissage expérientiel, selon Kolb (1984)

En effet, lors de la première phase, nommée l'expérience concrète, l'apprenant est plongé directement dans le processus d'apprentissage d'un nouveau concept qui l'intéresse. Cette expérience lui permet d'établir des liens entre la théorie et sa pratique afin de donner un sens et de l'amener tranquillement à l'étape d'observation réfléchie. Cette réflexion lui permet de tirer des conclusions et d'élaborer un nouveau concept qui lors de la troisième phase, intitulée la conceptualisation abstraite, est appliqué dans sa pratique, et ce, tout en considérant les conséquences et les enjeux de ses conclusions. Finalement, la quatrième phase, intitulée l'expérimentation active, comporte la mise à l'essai pratique ou hypothétique du concept appris en vue de la validation des enjeux

de ses conclusions et du réinvestissement des apprentissages lors de nouvelles expériences.

Ainsi, en se servant entre autres du cahier de charges et en s'inspirant des étapes du modèle de Kolb (1984) explicitées précédemment, le déroulement de la rencontre de formation au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) a été élaboré. Lors de l'étape de l'expérience concrète, la formatrice (l'étudiante chercheuse) a tout d'abord présenté brièvement les approches et techniques d'enseignement et les critères de sélection d'une chanson pour les élèves du premier cycle du primaire, ainsi que le modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014). Par la suite, elle a enseigné une nouvelle chanson aux enseignants participants à la recherche en employant le modèle de Zosim (2014) et ces derniers ont vécu l'expérience en tant qu'apprenant. Durant la phase d'observation réfléchie, les participants ont été invités à s'exprimer sur l'expérience vécue de l'apprentissage de la chanson. Les enseignants ont ensuite analysé le modèle de Zosim (2014), des exercices vocaux préparatoires à l'enseignement d'une chanson, ainsi qu'une partition d'une nouvelle chanson, et ce, dans le but de l'enseigner à leurs élèves. Lors de la phase de la conceptualisation abstraite, la formatrice a animé une discussion où les enseignants ont été invités à mettre en lumière les liens établis entre la théorie reçue (apprentissages réalisés) et son application future en classe (réinvestissement dans la pratique). Finalement, la phase de l'expérimentation active comportait l'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs à la formatrice, par les participants eux-mêmes. Une discussion réflexive sur l'influence de la présence ou de l'absence des gestes sur l'interprétation vocale de la chanson a suivi. Pour conclure cette étape, la formatrice a souligné les nouveaux apprentissages (sous forme de rétroaction), formulé des recommandations visant les applications futures du modèle selon les contextes

d'enseignement propres à chacun des apprenants et fourni un aide-mémoire contenant les informations reçues lors de cette première rencontre de formation⁴⁸.

3.2.4 La préparation : simulation et prototype

Van der Maren parle de la préparation des simulations afin d'évaluer la faisabilité et la fonctionnalité de l'objet et de mener le chercheur à la construction du prototype, ici la formation au modèle de Zosim (2014). Il est important de noter qu'une simulation, identifiée « expérimentation pilote », a été réalisée avec une première enseignante (E0)⁴⁹, et ce, dans le but de baliser le nombre de rencontres de suivis individuels nécessaire et les interventions spécifiques qui devraient être offertes aux enseignants (modalités d'enseignement employées; le déroulement des discussions avant et après chaque enseignement; le temps prévu pour les retours sur l'enseignement des enseignants). En effet, quatre rencontres de suivi ont été nécessaires avant que l'enseignante E0 assimile d'une manière consciente le modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs. À la fin de cette étape, le premier jet du prototype de formation a été finalisé. En effet, ce prototype prévoit un déroulement de formation en deux phases : une première rencontre de formation au modèle de Zosim (2014) et quatre rencontres de suivi. Or, selon Van der Maren (2003), le modèle n'est à ce stade qu'« un modèle général de l'objet pédagogique » (p. 113) qui doit faire l'objet d'une mise au point.

3.2.5 La mise au point

La dernière phase du modèle de recherche-développement de Van der Maren (2003) prévoit la mise au point de l'objet menant à son implantation dans le milieu éducatif. Selon Van der Maren (2003), cette phase consiste à effectuer la vérification de

⁴⁸ L'aide-mémoire de la formation est disponible en Annexe A.

⁴⁹ Cette enseignante n'a pas fait partie des six enseignants participant à l'étude; c'est pourquoi le code E0 lui a été attribué.

l'efficacité de l'objet pédagogique auprès d'un échantillon choisi. L'étape de mise au point proposée dans le modèle de Van der Maren (2003) a pris la forme d'une expérimentation du prototype de la formation conçue auprès de quelques enseignants spécialistes en musique. Harvey et Loiselle (2009) parlent d'une mise à l'essai empirique auprès de sujets sélectionnés pour leur représentation du groupe visé ou pour leur expertise. Bergeron et al. (2021, p. 37) réfèrent quant à elles à « un petit groupe d'utilisateurs cibles en situation d'utilisation réelle ».

Selon Van der Maren (2003), c'est après l'étape de la mise au point que l'objet développé est implanté dans le milieu scolaire. Dans le cadre de cette recherche doctorale, pour des raisons de faisabilité, il n'a pas été question d'implanter la formation à large échelle dans le milieu scolaire. Premièrement, l'étudiante chercheuse « n'a pas le temps ni les moyens d'assurer » (Van der Maren, 2003, p. 120) sa dissémination. De plus, les deuxième, troisième et quatrième objectifs spécifiques de la recherche visaient plutôt à former des enseignants spécialistes en musique participant à l'étude au modèle de Zosim (2014), dans le but d'être en mesure de décrire ensuite l'influence de l'utilisation de ce modèle sur leurs pratiques et sur l'interprétation vocale de leurs élèves. La figure 3.3 présente la version adaptée du modèle de Van der Maren, telle qu'elle a été utilisée dans la présente recherche.

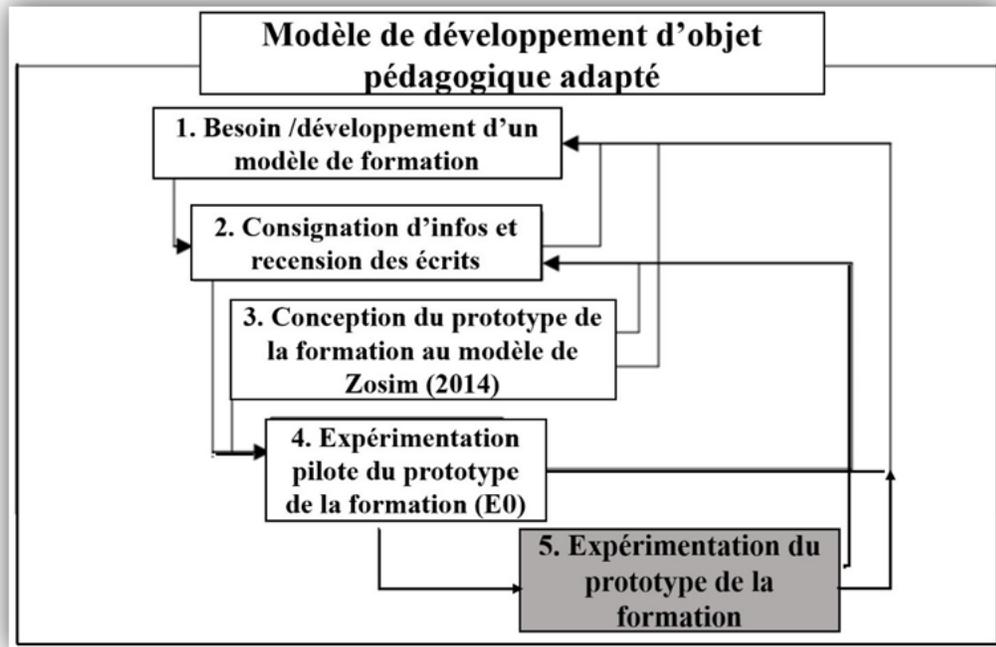


Figure 3.3 Le modèle de développement d'objet pédagogique - adapté du modèle de Van der Maren, 2003, p. 109

Afin de mieux comprendre le modèle de recherche-développement adapté qui est présenté dans la figure 3.3, une description détaillée de la phase d'expérimentation s'avère nécessaire. La figure 3.4 explicite le déroulement de la cinquième phase, soit celle de l'expérimentation, du modèle adapté de développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003).

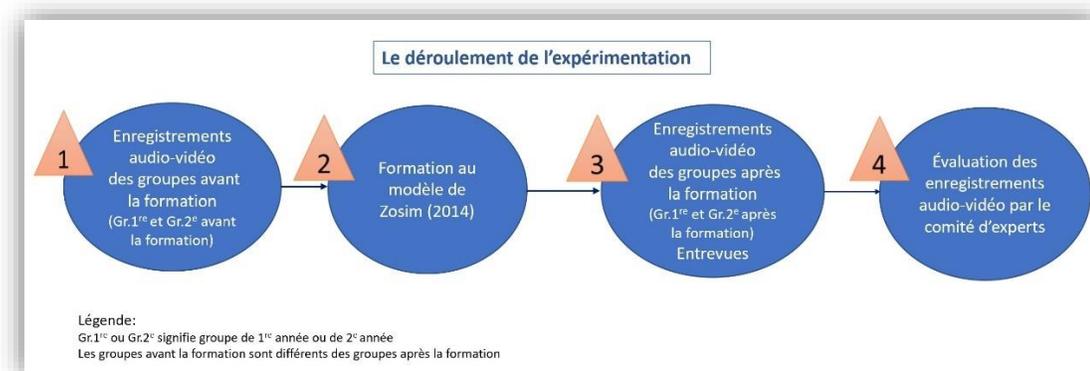


Figure 3.4 Le déroulement de l'expérimentation

Ainsi, une expérimentation empirique en quatre étapes a été réalisée pour cette recherche. Premièrement, l'enseignement de deux nouvelles chansons, une pour un groupe de 1^{re} année (chanson 1) et une deuxième pour un groupe de 2^e année (chanson 2) a été enregistré avant la formation au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014), et ce, pour chacun des enseignants participants. Deuxièmement, l'étudiante chercheuse a offert individuellement la formation au modèle d'enseignement de Zosim (2014) à chacun des enseignants participants. En troisième lieu, un deuxième enregistrement de l'enseignement des mêmes chansons en utilisant des gestes expressifs a été réalisé pour deux groupes d'élèves différents⁵⁰ n'ayant pas participé au premier enregistrement – la chanson 1 pour un autre groupe de 1^{re} année et la chanson 2 pour un autre groupe de 2^e année, et ce, pour chacun des enseignants. Après ce deuxième enregistrement, les enseignants ont participé à une entrevue individuelle qui portait sur la formation au modèle de Zosim (2014), leur sentiment de compétence quant à leur utilisation et leur perception de l'influence de l'application du modèle dans leur enseignement. La dernière étape de

⁵⁰ Les critères de sélection des groupes sont présentés au point 3.4 à la page 77.

l'expérimentation a permis l'évaluation par un comité d'experts⁵¹ des enregistrements recueillis, et ce, pour apprécier l'influence de l'utilisation du modèle sur l'interprétation d'une chanson par les élèves. Cette dernière étape s'est déroulée en deux parties. Lors de la première partie, après une courte rencontre explicative d'une durée de 30 minutes, les experts ont disposé de 24 heures pour évaluer les enregistrements audio-vidéo à l'aide d'une grille d'analyse sous forme de sondage en ligne⁵². Finalement, le comité d'experts a participé à une entrevue de groupe qui traitait de leurs observations lors du visionnement des vidéos. Plus précisément, l'évaluation des enregistrements et la discussion qui a suivi portaient sur l'interprétation chantée des élèves selon les quatre composantes (justesse, phrasé, précision rythmique et nuances) et aussi, sur les gestes réalisés par les enseignants participants lors de l'enseignement.

Ainsi, les enregistrements audio-vidéo et les entrevues ont fourni les informations nécessaires à la description de l'influence du modèle de Zosim (2014) sur les pratiques enseignantes et sur l'interprétation d'une chanson par les élèves du premier cycle du primaire. Il paraît pertinent de s'attarder plus spécifiquement, dans la section suivante, aux méthodes de collecte des données qui ont servi tout au long de l'expérimentation.

3.3 Le déroulement de la recherche

La recherche « est [...] vécue dans une réalité qui appose ses propres contraintes, souvent non prévues au départ » (Savoie-Zajc, 2007, p. 109). Il est important de le rappeler puisque cela est particulièrement vrai pour la présente recherche. En effet, l'arrêt des écoles dû à la pandémie Covid-19, qui a débuté le 13 mars 2020, a nécessité la reconstitution de l'échantillon de recherche et l'allongement de la collecte de

⁵¹ La composition du comité d'experts est présentée au point 3.5.4 à la page 83.

⁵² Le déroulement de cette étape est explicité au point 3.5.4 à la page 83.

données, de même que des modifications au projet initial de recherche, notamment à cause du désistement de certains participants. Le tableau 3.1 présente de manière schématique et chronologique les étapes de la constitution de l'échantillon de recherche, de même que celles nécessaires à la collecte et à l'analyse des données. Ces étapes sont ensuite détaillées dans les sections suivantes.

Tableau 3.1 Tableau-synthèse des méthodes de collecte et d'analyse des données

Étapes	Sous-Étapes	Échéanciers
Échantillonnage	Prise de contact avec la conseillère pédagogique du CSSDGS et envoi de la lettre d'invitation à tous les enseignants de musique	Mi-oct. 2019
	Prise de contact avec une première enseignante qui a répondu favorablement (E0)	Fin oct. 2019
	Appel téléphonique (étudiante-chercheuse et E0) (courriel avec lettre pour la direction et formulaire de consentement)	Fin oct. 2019
	Prise de contact avec les quatre premiers enseignants ayant répondu à l'invitation (courriel détaillant l'expérimentation, lettre pour les directions de leurs écoles et formulaires de consentement – enseignants et parents des élèves)	Mi-nov. 2019
	Signature des formulaires de consentement	Déc. 2019
Collecte des données	1 ^{er} enregistrement E0	Oct. 2019
	Formation E0	Nov. 2019
	2 ^e enregistrement E0 (pas d'entrevue)	Nov. 2019
	1 ^{er} enregistrement pour les quatre premiers enseignants recrutés	Janv. 2020
	Formation individuelle pour les quatre premiers enseignants recrutés	Févr. 2020
Arrêt des écoles – arrêt de la collecte des données		13 mars 2020
Échantillonnage	Reprise de contact avec les quatre premiers enseignants recrutés	Fin août 2020
	Désistement d'un enseignant	Sept. 2020
	Envoi du courriel d'invitation à quatre conseillères pédagogiques de centres de services scolaire de la région de Montréal	Mi-sept. 2020
	Prise de contact avec les trois premiers nouveaux enseignants qui ont répondu à l'invitation (courriel détaillant l'expérimentation, lettre pour les directions de leurs écoles et formulaires de consentement – enseignants et parents des élèves)	Oct. 2020
	Signature des formulaires de consentement pour les trois nouveaux enseignants recrutés	Fin oct. 2020
Collecte des données	Mise à jour de la formation pour les trois premiers enseignants	Fin oct. 2020
	1 ^{er} enregistrement pour deux des trois nouveaux enseignants	Début nov. 2020
	2 ^e enregistrement pour les trois premiers enseignants recrutés et entrevues individuelles	Mi-nov. 2020
	Formation pour deux des trois nouveaux enseignants	Fin Nov. 2020
	1 ^{er} enregistrement pour le dernier enseignant recruté	Début déc.2020
	Formation pour le dernier enseignant recruté	Mi-déc.2020
	2 ^e enregistrement pour deux des trois nouveaux enseignants et entrevues individuelles	Mi-déc.2020
2 ^e enregistrement pour le dernier enseignant recruté et entrevue individuelle	Janv.2021	
Échantillonnage	Prise de contact avec les membres du comité d'experts (envoi d'un courriel d'invitation et des formulaires de consentement)	Janv. 2021
	Signature des formulaires de consentement pour les membres du comité d'experts	Fin janv. 2021
Collecte des données	Entretien de groupe avec le comité d'experts en deux parties	Début fév. 2021
Analyse des données	Élaboration de la grille de codage	Juin 2019
	Transcription des entrevues individuelles	Mars 2021
	Analyse préliminaire des entrevues individuelles et des observations conservées dans le journal de bord	Mars 2021
	Codage préliminaire (entrevues individuelles et entrevue de groupe - experts) et ajustement de la grille de codage	Mars 2021
	Codage de l'ensemble du matériel	Avril 2021
	Codage inverse du matériel	Fin avril 2021
	Analyse des données provenant des sondages (les 120 grilles d'analyse des experts)	Fin avril 2021
Création de matrices et analyse des matrices	Mai 2021	

3.4 L'échantillonnage et les participants

Selon Savoie-Zajc (2007, p. 110), l'échantillonnage pourrait être un processus à « caractère intentionnel », et ce, dans le souci de compréhension de l'objet d'étude à travers les participants considérés « compétents ». Toutefois, la démarche d'échantillonnage se doit d'être éthique en faisant en sorte que le recrutement soit le plus transparent possible et « que leur consentement [celui des participants] soit libre et éclairé, sans qu'aucune forme de contrainte subtile ne s'exerce » (p. 110). Dans ce sens, il est important de mentionner que le choix de l'échantillon a été réalisé sur une base volontaire. Plus précisément, une lettre d'invitation⁵³ a été transmise par courriel aux conseillères pédagogiques des centres de services scolaires visés par la recherche. Les conditions requises à la participation et le fait que les premiers enseignants inscrits allaient être contactés et acceptés après l'approbation de leur direction d'école⁵⁴ étaient mentionnés dans cette invitation. Plus précisément, les enseignants devaient posséder un baccalauréat en enseignement de la musique, avoir un minimum de cinq années d'expérience (St-Pierre et al., 2010) en enseignement au primaire et enseigner au premier cycle du primaire (avoir des groupes de 1^{re} et 2^e année).

La description de l'échantillon final qui suit tient compte du déroulement de la collecte de données auprès des enseignants participants, puisque ces deux étapes ont été influencées par le contexte de la pandémie qui sévissait durant le déroulement de la recherche. En début de recherche à l'automne 2019, l'échantillon était composé de quatre enseignants spécialistes de musique. Cependant, la fermeture des écoles due à la pandémie Covid-19 a entraîné le désistement d'un des participants. Ainsi, lors de la réouverture des écoles à l'automne 2020, la collecte de données s'est poursuivie avec

⁵³ Le courriel envoyé aux conseillers pédagogiques ainsi que la lettre d'invitation pour les enseignants sont disponibles en Appendice A.

⁵⁴ Un courriel de présentation, aussi disponible en Appendice A, a été envoyé aux directions des écoles en guise d'approbation de la participation au projet de l'enseignant de musique et de ses élèves.

les trois autres participants. La recherche de participants a été reprise pour compléter l'échantillon avec l'ajout de trois autres enseignants spécialistes de musique. Le tableau 3.2 résume les détails de l'échantillon final.

Tableau 3.2 Les détails de l'échantillon final

Les détails de l'échantillon final			
Sexe	3 femmes, 3 hommes		
Âge	Entre 37 et 65 ans (moyenne : 45,2)		
Expérience en enseignement	Entre 5 et 36 ans (moyenne : 17)		
Milieu socio-économique des écoles	1 socio-économique faible 3 socio-économique moyen 2 socio-économique élevé	3 urbain 3 rural	4 centres de services scolaires différents, en périphérie de Montréal
Nombre de jours d'expérimentation du modèle d'enseignement de Zosim (2014)	2 enseignants – 30 jours 1 enseignant – 25 jours 2 enseignants – 15 jours 1 enseignant – 12 jours		
Instrument principal	3 monodique, 3 polyphonique		

Ainsi donc, l'expérimentation s'est effectuée avec des enseignants provenant de quatre centres de services scolaires du Québec⁵⁵ et de six écoles primaires comptant entre 350 et 575 élèves issus de milieux socio-économiques variés. Les habitants des villes où sont situées ces écoles sont majoritairement francophones et d'origine canadienne-française. L'échantillon final était composé de six enseignants et de leurs groupes d'élèves du premier cycle du primaire, dont 12 de première année et 12 de deuxième année. Le choix des groupes participants a été effectué par chacun des enseignants tout en considérant la condition demandée par la recherche, soit que leur composition soit le plus homogène possible⁵⁶. Au total, 504 filles et garçons âgés de 6 à 8 ans ont

⁵⁵ Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries (CSSDGS); Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (CSSRDN); Centre de services scolaire Vallée-des-Tisserands (CSSVT); Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSSRS).

⁵⁶ Dans ce projet, une « composition homogène » signifie des groupes d'élèves sans troubles graves de comportement, d'attention ou d'apprentissage (sans aucun diagnostic déclaré).

participé. Dans le but d'assurer l'anonymat des enseignants participants, leur formation n'est pas détaillée, mais ils devaient tous détenir un brevet d'enseignement en musique. De plus, leur expérience en enseignement de la musique se situait, au moment de l'expérimentation, entre 5 et 36 ans d'expérience avec une moyenne de 17 ans. Le temps d'expérimentation du modèle d'enseignement de Zosim (2014) avec leurs élèves a varié entre 12 et 30 jours⁵⁷. Toujours dans un souci d'anonymat, l'identification de leur spécialité instrumentale est aussi présentée en deux catégories : monodique ou polyphonique⁵⁸. La durée des cours de musique était de 60 minutes par cycle de cinq jours et le processus de l'enseignement d'une chanson a duré environ 10 à 12 minutes. Malgré les conditions sanitaires particulières, les cours ont été offerts dans les locaux aménagés pour l'enseignement de la musique. La section qui suit porte sur les méthodes et les instruments qui ont servi à la collecte des données.

3.5 La collecte des données : les instruments

La collecte de données s'est effectuée à l'aide de différents instruments de collecte. Afin d'assurer la rigueur des données recueillies, l'utilisation d'instruments de collecte variés est suggérée par Savoie-Zajc (2018) : « plusieurs modes de collecte de données compensent les limites de chacun pris individuellement » (p. 212); ce que ces auteurs nomment la triangulation des outils de collecte de données.

À la lumière de ce qui a été présenté plus haut, cinq modes de collecte de données ont été utilisés : le journal de bord (tenu tout au long du processus de la recherche), l'observation instrumentée (l'enregistrement audio-vidéo de l'enseignement avec ou sans le modèle des gestes), l'entretien individuel avec les enseignants formés (à la fin

⁵⁷ Par le temps d'expérimentation du modèle, on inclut le nombre de jours d'enseignement entre la fin de la formation au modèle de Zosim (2014) et la 2^e prise de données (2^e enregistrement).

⁵⁸ Les instruments monodiques se caractérisent par la production d'une ligne mélodique à la fois, tandis que ceux polyphoniques produisent simultanément plusieurs parties différentes (Vignal, 2011).

de la formation au modèle des gestes), l'évaluation des enregistrements audio-vidéo par le comité d'experts à l'aide d'un sondage en ligne et un entretien de groupe avec le comité d'experts (enregistré en mode audio).

3.5.1 Le journal de bord

Un journal de bord a été tenu tout au long de la recherche. Loisel et Harvey (2007) considèrent le journal de bord du chercheur est un « outil central [...] [qui] permettra, en adoptant l'optique de Schön (1994), de consigner les résultats de la démarche réflexive⁵⁹ du concepteur et des acteurs engagés dans l'expérience de développement » (p. 48). De la même manière, le journal de bord a permis de consigner des observations et des réflexions durant toutes les phases du développement de l'objet pédagogique et de son expérimentation. Selon Van der Maren (2003), le chercheur ne doit pas tenter, dans le journal de bord, d'interpréter ou d'analyser les situations qui se présentent à lui, mais plutôt se contenter de les décrire le plus fidèlement possible.

3.5.2 L'observation instrumentée

La collecte de données a été réalisée en ayant également recours à la technique de l'observation instrumentée soit l'observation électronique (Van der Maren, 1996) impliquant l'enregistrement audio-vidéo. Avant le premier enregistrement, l'étudiante chercheuse a visité chaque classe pour déposer les équipements audiovisuels, étudier les lieux et indiquer à l'enseignant où positionner le micro et la caméra. Ce positionnement des équipements a été respecté par l'enseignant tant à la première qu'à la deuxième prise de données. Il est important de noter que l'enregistrement audio-

⁵⁹ Dans le journal de bord, le chercheur consignera « la nature des décisions prises, les réflexions associées au processus de développement et les éléments considérés tout au long de l'expérience de développement. Les modélisations correspondant à l'état du produit à divers stades de son évolution fournissent également des données intéressantes permettant de mettre en lumière l'évolution du produit en cours de processus » (Loisel et Harvey, 2007, p. 48).

vidéo a mis l'accent sur l'enseignant pendant qu'il enseignait la chanson et sur le son produit par les élèves en réponse à ses gestes. Plus précisément, durant environ dix minutes, au début de la période de l'enseignement d'une nouvelle chanson, une caméra vidéo a été fixée sur l'enseignant et un microphone de bonne qualité (modèle : Zoom-H4NPRO) a été installé au centre du groupe d'élèves. De plus, il est important de noter que tout au long de l'expérimentation, l'organisation (le positionnement) des groupes d'élèves a été faite selon la forme « plénière » (Chamberland et al., 2011, p. 129), tel qu'illustrée à la figure 3.5.

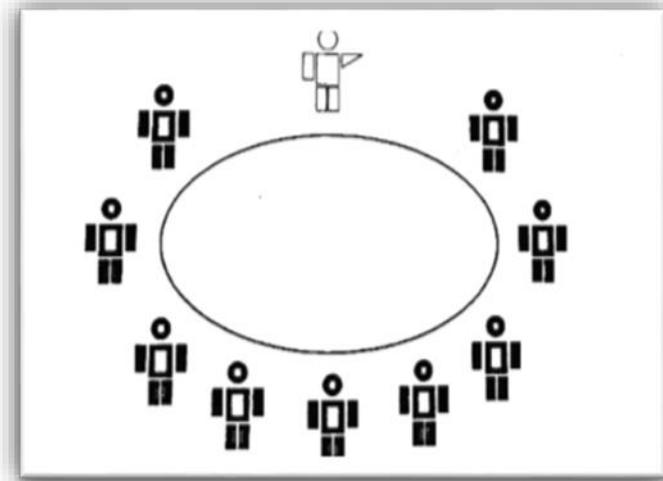


Figure 3.5 Organisation physique de la classe selon la forme « plénière »
(Chamberland et al., 2011, p. 129)

En effet, il existe différentes manières de disposer les élèves dans une classe de musique. Dans son ouvrage, Gaudreau (2017) mentionne que peu importe le choix de l'enseignant, il doit s'assurer d'avoir une vision globale, ainsi qu'une vision périphérique de ses élèves. Plus précisément, selon l'auteure, le placement individuel des élèves en rangée permet le contact visuel et une proximité physique avec la majorité des élèves, tandis que le placement en forme d'« U » ou en cercle permet d'avoir des aires de jeu et facilite l'animation d'activités en grands groupes. Étant donné que les

groupes d'élèves participants à la présente recherche sont composés d'au moins 20 élèves, la distribution en forme plénière, selon la terminologie de l'organisation de la classe de Chamberland et al. (2001), a été choisie.

Ainsi, avant la formation au modèle des gestes, les enseignants ont été enregistrés une première fois en train d'enseigner deux nouvelles chansons : une première à un groupe d'élèves de 1^{re} année (chanson 1), et une autre à un groupe d'élèves de 2^e année (chanson 2). Les partitions des chansons 1 et 2 sont présentées en Annexe B. Après avoir suivi la formation, les enseignants ont été enregistrés une seconde fois alors qu'ils enseignaient les mêmes chansons (chansons 1 et 2) à de nouveaux groupes d'élèves, cette fois-ci, en utilisant le modèle des gestes expressifs. Ce type d'observation a permis de recueillir des données à l'égard de l'influence de l'application du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs sur l'interprétation vocale des élèves du premier cycle du primaire.

3.5.3 L'entretien individuel avec les enseignants

Un entretien de type individuel, d'environ une demi-heure, a eu lieu, soit en personne dans les milieux de travail pour quatre des enseignants, ou à l'aide de la plateforme TEAMS pour deux d'entre eux. Selon Van der Maren (1996, p. 312) :

[...] l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles.

Ainsi, le but de cette entrevue était de recueillir la perception des enseignants sur la formation reçue, sur leur sentiment de compétence face à l'application du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) dans leur enseignement, sur son influence autant sur leur enseignement d'une chanson que sur l'interprétation de leurs élèves. L'entrevue s'est déroulée entre la conversation et le questionnaire, ce que Van der Maren (1996)

appelle une « entrevue structurée » (p. 313). L'Appendice B présente le canevas d'entrevue contenant la liste de questions ouvertes. L'entrevue a été enregistrée en mode audio.

3.5.4 L'évaluation des enregistrements audio-vidéo par les experts

L'évaluation des enregistrements audio-vidéo a été réalisée par un comité d'experts. Le comité était composé de deux experts qui enseignent en formation des maîtres en musique à l'Université du Québec à Montréal, de deux enseignants de musique provenant de deux centres de services scolaires différents de la région de Montréal et d'un expert en direction et chant choral auprès de jeunes enfants. Les membres du comité d'experts ont tous été en contact avec l'approche Orff lors d'ateliers ou de formations, bien que cela ne constituait pas un critère de sélection. En tout, quatre femmes et un homme ont formé le comité d'experts. L'étape d'évaluation des enregistrements a débuté avec une rencontre d'information⁶⁰ d'une durée de 30 minutes par Zoom lors de laquelle les membres du comité ont reçu des informations situant la recherche, les consignes pour l'entretien de groupe, ainsi que l'accès aux enregistrements audio-vidéo et à la grille d'analyse. Cette courte rencontre a été suivie d'une période de travail individuel. Plus précisément, les experts ont disposé de 24 heures pour écouter et évaluer les enregistrements de chaque groupe - avant et après la formation au modèle de Zosim (2014). Il est important de mentionner que lors de cette rencontre avec les experts, l'étudiante chercheuse n'a ni précisé la nature de l'expérimentation réalisée ni à quel moment chaque enregistrement audio-vidéo avait été capté (avant ou après la formation). De plus, chaque expert a reçu une liste d'écoute différente, où les enregistrements audio-vidéo avaient été mélangés dans le but d'éviter la fatigue auditive. Les évaluations ont été réalisées à l'aide d'une grille d'analyse en

⁶⁰ Le déroulement de la rencontre d'information est détaillé en Appendice C.

ligne⁶¹ sous forme de sondage créé sur la plateforme LimeSurvey. Ce sondage a été construit à l'aide d'une échelle de Likert et comprenait une section pour formuler des commentaires. En effet, les questionnaires à échelle de Likert présentent une série d'énoncés pour lesquels le répondant indique son degré d'accord sur une échelle (Roszkowski et Soven, 2010). Selon Likert (1932), il y a trois avantages importants à cette méthode : 1) les échelles sont simples à construire, 2) le répondant évite les erreurs de jugement d'un observateur externe en s'autoévaluant, et 3) le questionnaire ne nécessite pas un nombre élevé d'items. Dans la présente recherche, le format de cinq catégories de réponse a été privilégié (Noel et Dauvier, 2007). Selon Roszkowski et Soven (2010), les échelles avec un nombre impair de catégories de réponses comprennent une réponse neutre et celles avec un nombre pair obligent les répondants à se positionner à 75 %. De plus, la formulation des items, selon ces mêmes auteurs, doit se réaliser de manière plutôt positive. À cet effet, les experts devaient porter un jugement sur les enregistrements audio-vidéo en fonction de quatre composantes de l'interprétation vocale – justesse, phrasé, précision rythmique et nuances, ainsi que sur l'influence des gestes réalisés ou non par les enseignants sur l'interprétation chantée des élèves, et ce, en faisant le choix d'une échelle impaire allant de 4 (*Toujours*) à 0 (*Jamais*) dont *Toujours* (4) signifie : Tout au long de la chanson; *Régulièrement* (3) signifie : sur une grande partie de la chanson; *Occasionnellement* (2) signifie : Environ 50 % de la chanson; *Rarement* (1) signifie : Lors d'une petite partie de la chanson; *Jamais* (0) signifie : Jamais pendant la chanson.

3.5.5 L'entretien de groupe avec des experts

Un entretien de groupe d'une durée d'une heure et 45 minutes a été réalisé à l'aide de la plateforme Zoom, et ce, 24 heures après le début des analyses des enregistrements

⁶¹ Voir la grille d'analyse utilisée en Appendice D.

audio-vidéo par les experts. Tous les commentaires écrits dans les grilles d'analyse ont été compilés et transmis par courriel une heure avant la rencontre (chaque expert a reçu uniquement ses réponses). Les membres du comité d'experts ont été invités à discuter⁶² collectivement de leur analyse selon les critères de la grille tout en visualisant quatre des enregistrements audio-vidéo (selon leur choix, ils ont réécouté les enseignants E1 et E3). Tout au long de l'entretien de groupe, l'étudiante chercheuse n'a exprimé aucun point de vue, ni commenté les enregistrements soumis à l'analyse, ni présenté le modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014). Elle a simplement répondu aux questions des membres du comité et animé la rencontre selon un canevas proposé en Appendice F.

3.6 La méthode d'analyse des données

Les données recueillies grâce aux différents instruments de collecte décrits précédemment ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

En effet, les données suivantes ont été analysées selon une méthode d'analyse de contenu (Van der Maren, 2003) :

- 1) la transcription des entretiens individuels avec les enseignants formés;
- 2) la transcription de l'entretien avec le comité d'experts;
- 3) le journal de bord de l'étudiante chercheuse;
- 4) les scores obtenus à l'aide des échelles Likert des grilles d'analyse des experts;
- 5) les commentaires des grilles d'analyse des experts.

Selon Van der Maren (2003), le chercheur doit procéder à la « sélection du matériel significatif » (p. 167) de la recherche et au codage des documents. En ce sens, il croit que « tout matériel peut être codé [...] marqué, étiqueté, représenté à l'aide d'un système conventionnel de symboles » (p. 167). Ainsi, les verbatims des entrevues

⁶² Le déroulement de l'entretien de groupe avec les experts est détaillé en Appendice E.

(individuels et de groupe), les commentaires des grilles d'analyse des experts, de même que les observations notées dans le journal de bord de l'étudiante chercheuse, ont été importés dans le logiciel NVivo 12. Ce logiciel convient aux types de données à traiter, car ses fonctions facilitent la sélection, le codage et la condensation des données.

Ensuite, tous les verbatim ont été soumis à une analyse de contenu que Van der Maren (2003, p. 187) appelle « analyse systématique de l'information » en utilisant une grille d'analyse préliminaire. Selon cet auteur, l'analyse de contenu se réfère au « codage utilisant une grille d'analyse construite à partir d'une conception générale (la liste des rubriques) préalable de l'objet du discours » (p. 187). À cet effet, la grille préliminaire de codage a été initialement conçue à partir du cadre théorique, dont les quatre composantes de l'interprétation vocale visées par l'enseignement à l'aide du modèle des gestes : justesse, phrasé, rythme et nuances. Puis, lors du codage partiel du matériel (trois entrevues), de nouveaux codes ont émergé et la grille a été ajustée et consolidée. Ensuite, l'ensemble du matériel a été codé. Pour s'assurer que l'ensemble des extraits associés à un même code y correspondait bien, un processus de codage inverse a été réalisé dans le but d'assurer la validité interne de l'analyse; c'est-à-dire, un rapport de codage a été généré à l'aide du logiciel NVivo 12 qui a fourni, pour chaque catégorie, la liste des extraits qui étaient associés à chaque code (Van der Maren, 2003). Cette étape a permis de vérifier la liste de codes et de l'ajuster et, également, de s'assurer de la pertinence des extraits codés pour chacun des codes⁶³. La grille de codage mixte (Van der Maren, 2004) avec l'ajout de codes émergents (Van Der Maren, 2003) est disponible en Appendice G. Lorsque le processus a été terminé, les codes ont été examinés et condensés. Une vérification des interprétations a conclu ce type d'analyse. Ce moment est marqué par la « transparence » par rapport au

⁶³ Le rapport de codage a permis de s'assurer que chaque segment codé référerait bien au sens du code attribué (le degré de cohésion). De plus, il a permis de confirmer que les segments codés ne référerait pas au sens d'autres codes que ceux qui leur ont été attribués (le degré de discrimination).

processus de classification, sélection et systématisation des données (Tracy, 2010, p. 841). Pour finir, un total de six codes et de 141 sous-codes ont été colligés.

Les résultats obtenus par ce processus d'analyse ont permis de mieux comprendre les données recueillies pour faire ressortir des éléments de réponse à la question de recherche, notamment en ce qui concerne l'influence de l'enseignement à l'aide d'un modèle de gestes expressifs (Zosim, 2014) sur l'interprétation d'une chanson des élèves du premier cycle du primaire.

3.7 Les considérations éthiques

Il est d'abord important de noter qu'une demande d'approbation éthique a été complétée et approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ)⁶⁴ avant le début du recrutement en vue de l'expérimentation. Deux renouvellements ont été demandés, ainsi qu'une demande de modification liée à la mise à jour de l'échantillon, devenue essentielle à cause de la fermeture des écoles au printemps 2020. La demande d'approbation éthique a tenu compte du fait que des élèves mineurs âgés de 6 à 8 ans ont participé à la recherche. Alors, la signature d'un formulaire de consentement⁶⁵ par les parents des élèves participants au projet s'est avérée obligatoire. Un formulaire de consentement similaire a été remis aux enseignants participants et aux membres du comité d'experts.

Les données tirées des grilles d'analyse des enregistrements audio-vidéo, des entrevues individuelles, de l'entretien de groupe avec le comité d'experts et des observations consignées dans le journal de bord ont été traitées de façon confidentielle et anonyme.

⁶⁴ Le certificat éthique, l'approbation des modifications apportées au projet de recherche et les renouvellements sont présentés en Appendice H.

⁶⁵ Tous les formulaires de consentement sont présentés en Appendice I.

Pour ce faire, un code d'identification alphanumérique personnalisé a été attribué à chaque enseignant (E1 à E6) et à chaque expert (EX1 à EX5). Tous les formulaires de consentement, les grilles d'analyse des enregistrements audio-vidéo, ainsi que les tous les enregistrements (l'enseignement des enseignants; les entrevues individuelles et l'entretien de groupe avec le comité d'experts) ont été entreposées sur un disque dur verrouillé avec un mot de passe connu seulement par l'étudiante chercheuse. Finalement, les données confidentielles seront détruites cinq ans après les dernières publications.

En somme, la méthodologie décrite dans le présent chapitre a permis de recueillir des informations pertinentes en lien avec la question soulevée dans la problématique et d'atteindre les objectifs spécifiques formulés à la fin du cadre théorique. Dans le prochain chapitre, les résultats obtenus seront détaillés.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre expose les résultats issus de l'analyse des données recueillies au cours de l'étude. Comme présenté précédemment, l'objectif général de cette recherche est de comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique au primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves. Les résultats de cette recherche sont rapportés selon l'ordre des objectifs spécifiques de la thèse, et ce, indépendamment que les données aient été recueillies auprès des enseignants ou des experts. Ainsi, seront présentés, dans l'ordre, les résultats en lien avec : 1) la formation développée pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique du primaire au Québec; 2) la mise à l'essai de la formation à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014); 3) l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques de ces enseignants lors de l'enseignement d'une chanson et 4) l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances de l'interprétation d'une chanson par leurs élèves de premier cycle du primaire.

4.1 La formation développée pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec

Cette section présente les résultats en lien avec le premier objectif spécifique de recherche qui visait à développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) destinée à des enseignants spécialistes de musique

au Québec. Comme présenté dans le troisième chapitre (point 3.2.3), la conception du prototype de la formation au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) a été réalisée en se basant sur les recherches dans le domaine (Bêty, 2013; Chamberland et al., 1995; Frazee et Kreuter, 1987; Liao et Davidson, 2016; Montgomery, 2002; Townsend, 2011, Zosim, 2014), en s'inspirant des quatre étapes du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), ainsi qu'en s'appuyant sur l'expertise professionnelle de l'étudiante chercheuse. La formation a fait l'objet d'une expérimentation pilote auprès d'une enseignante (E0). La mise à l'essai du prototype de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) a ensuite été réalisée de manière individuelle auprès de six enseignants participants à la recherche. Dans cette section, la formation développée sera présentée telle qu'elle a été offerte aux enseignants, et ce, en lien avec le premier objectif spécifique de cette recherche. Il faut se rappeler que la formation comprend deux phases : une rencontre de formation et quatre rencontres de suivi.

4.1.1 La première phase : la rencontre de formation

La première phase de la formation au modèle de Zosim (2014) avait pour but de former les enseignants à différents concepts sur lesquels s'appuie ce modèle, comme la technique d'enseignement phrase par phrase, les critères de sélection d'une chanson, le positionnement du groupe, etc. Cette phase visait également à présenter le modèle de Zosim (2014) lui-même et à le faire expérimenter par les participants. Le tableau 4.1 présente les différents moments de la première rencontre de formation, les activités réalisées et leur durée prévue, et ce, inspirés des étapes du modèle de Kolb (1984). Toutefois, il est important de mentionner que la rencontre de formation a débuté par une période de 15 minutes lors de laquelle l'étudiante chercheuse a présenté l'origine du projet, les objectifs et le déroulement de l'expérimentation. Cette introduction n'est pas incluse dans le prototype de la formation.

Tableau 4.1 Prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) : rencontre de formation (phase 1)

Étapes du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)	Activités	Concepts	Durée
Expérience concrète	1. Présentation de la théorie et démonstration	1.1 Méthodes d'enseignement d'une chanson : a) par cœur; b) à l'aide d'une partition	15 min
		1.1.1 Description de la méthode par cœur : technique globale et technique phrase par phrase	
		1.1.2 Exemplification de la technique phrase par phrase	
		1.2 Critères de sélection d'une chanson : ✓ Choix de la chanson en fonction des intentions pédagogiques et des critères respectant le PFEQ (MEQ, 2001), les écrits scientifiques (Vaillancourt, 2010) et professionnels (Bartle, 2003; Montgomery, 2002 et Frazee et Kreuter, 1987) ✓ Structure de la chanson : étendue (ambitus), mélodie, rythme, forme	
		1.3 Placement du groupe lors de l'enseignement : forme plénière (Chamberland et al., 2011)	
		1.4 Modèle de Zosim (2014)	20 min
	2. Modélisation / exemplification de l'utilisation du modèle d'enseignement par l'étudiante chercheuse	2.1 Enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014)	10 min
Observation réfléchie	3. Discussion réflexive et analyse	3.1 Discussion sur l'enseignement vécu 3.2 Analyse de la nouvelle chanson apprise en fonction du modèle de Zosim (2014)	10 min

	4. Présentation de la théorie et démonstration	4.1 Présentation des exercices vocaux préparatoires à l'enseignement (l'échauffement vocal) pour la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances	10 min
Conceptualisation abstraite	5. Discussion	5.1 Retour sur les apprentissages réalisés et leur réinvestissement dans la pratique	10 min
PAUSE			10 min
Expérimentation active	6. Expérimentation et discussion	6.1 Reproduction par l'enseignant des étapes d'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs 6.2 Discussion réflexive sur l'influence de la présence ou de l'absence des gestes sur l'interprétation vocale de la chanson 6.3 Retour sur les nouveaux apprentissages, formulation des recommandations visant les applications futures du modèle selon les contextes d'enseignement propres à l'enseignant	30 min
Conclusion	7. Présentation de l'aide-mémoire et prise de rendez-vous	7.1 Remise à l'enseignant d'un aide-mémoire contenant les informations présentées 7.2 Réponse aux questions et prise de rendez-vous pour la première rencontre de suivi	5 min
Temps total pour la première rencontre de formation: 120 min (2 heures)			

D'abord, l'étape de l'expérience concrète débute par la présentation de la théorie visant l'enseignement d'une nouvelle chanson dont les méthodes : a) par cœur – qui est employée de deux manières : la technique globale et la technique phrase par phrase, et b) à l'aide d'une partition. Le déploiement de la technique d'enseignement phrase par phrase suit, car c'est celle privilégiée lors de cette formation. Selon cette technique, l'enseignant chante intégralement la chanson aux élèves et explique la signification des paroles. Il poursuit avec l'enseignement du texte en parler-rythmé et par la suite de la

mélodie en suivant les mêmes étapes : une demi-phrase à la fois, une phrase à la fois et au complet.

Ensuite, l'étudiante chercheuse passe en revue les critères de sélection d'une chanson pour les élèves du premier cycle du primaire en s'appuyant autant sur le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) que sur des écrits scientifiques (Vaillancourt, 2010) et professionnels (Bartle, 2003; Frazee et Kreuter, 1987; Montgomery, 2002) :

- le choix de la chanson en fonction de la clientèle et du *Programme de formation de l'école québécoise* (savoirs essentiels visés);
- l'ambitus variable d'une à six notes dont le départ sera la note *fa*³ au grave sans que la chanson ne dépasse la note *mi*⁴ à l'aigu;
- les tonalités de ré, mi bémol et mi, majeur et mineur sont préférables;
- les mélodies – qui doivent contenir des notes répétées, conjointes et disjointes de l'échelle pentatonique : *do¹ la sol mi ré do*;
- les sauts successifs doivent être évités et ne doivent pas être plus grands que la quarte; les cellules rythmiques doivent être simples et formées de doubles-croches, de croches et de noires – éviter les blanches et les rondes;
- la longueur de la chanson doit être relativement courte (de 4 à 16 mesures);
- la forme d'une chanson au premier cycle du primaire doit être simple, écrite pour une voix pour les élèves de 1^{re} année ou en canon à deux voix pour les élèves de 2^e année.

De plus, l'étudiante chercheuse suggère que le placement des élèves soit réalisé en forme plénière (Chamberland et al., 2011) dans le but de favoriser l'écoute et le contact visuel avec l'enseignant. Par la suite, les gestes expressifs du modèle de Zosim (2014) sont présentés et démontrés. À ce moment précis, l'enseignant est invité à exécuter les gestes du modèle. Cette étape se termine par l'exemplification par l'étudiante

chercheuse de l'utilisation du modèle d'enseignement en enseignant une nouvelle chanson devant l'enseignant.

Lors de l'étape de l'observation réfléchie, l'enseignant est invité à participer à une discussion sur l'enseignement de la nouvelle chanson qu'il vient de vivre. Par la suite, il analyse la partition de la nouvelle chanson apprise en fonction du modèle de Zosim (2014). Cette étape se termine avec la présentation et la démonstration des exercices vocaux préparatoires à l'enseignement (l'échauffement vocal ou vocalises) pour les quatre composantes de l'interprétation vocale : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances (Chevaillier et al., 2016). Ces exercices sont détaillés dans l'Annexe A.

L'étape de la conceptualisation abstraite prévoit un retour réflexif sur les apprentissages réalisés et leurs réinvestissements dans la pratique. Plus précisément, l'enseignant est invité à verbaliser les différentes modalités d'application possibles des nouveaux apprentissages lors de l'enseignement des chansons. L'étudiante chercheuse s'assure que tous les éléments abordés lors de deux premières étapes font l'objet d'une discussion.

En ce qui a trait à l'étape de l'expérimentation active, l'enseignant est invité à reproduire les étapes de l'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs. Une discussion réflexive sur l'influence de la présence ou de l'absence des gestes sur l'interprétation vocale de la chanson suit. Cette étape se termine par un retour sur les nouveaux apprentissages et par la formulation des recommandations visant les applications futures du modèle selon les contextes d'enseignement propres à chaque enseignant.

En guise de conclusion de cette première rencontre, l'étudiante chercheuse présente l'aide-mémoire (voir en Annexe A) contenant les informations présentées, répond aux questions et prend le rendez-vous pour la première rencontre de suivi.

4.1.2 La deuxième phase : les rencontres de suivi

En ce qui a trait aux rencontres de suivi, la structure typique d'une telle rencontre comprend cinq étapes qui sont présentées dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) : rencontres de suivi (phase 2)

Activités	Matériel	Durée
<u>1. Rencontre formatrice – enseignant :</u> Présentation et discussion autour d'une troisième chanson à enseigner : analyse de la partition et des gestes expressifs à utiliser ainsi que des moments de leur emploi lors de l'enseignement	Partition d'une troisième chanson à enseigner et le modèle des gestes de Zosim (2014)	10 min
<u>2. Expérimentation en classe :</u> Expérimentation par les enseignants de l'enseignement de la troisième chanson et enregistrement de l'enseignement de la troisième chanson	Caméra vidéo	10 à 12 min
<u>3. Analyse des enregistrements par l'étudiante chercheuse :</u> Analyse des enregistrements de la troisième chanson enseignée et enregistrement d'une capsule vidéo avec l'explication des gestes moins bien réalisés	Capsules vidéo	
<u>4. Rencontre formatrice-enseignants :</u> Retour par visioconférence sur les enregistrements de l'enseignement à l'aide de gestes expressifs et présentation des capsules vidéo avec l'explication des gestes à améliorer	Capsules vidéo	15 à 20 min
<u>5. Planification de la suite :</u> Prise de rendez-vous pour la prochaine rencontre de suivi	Agenda	3 min
Temps total pour chaque rencontre de suivi : 45 min		

Tout d'abord, les rencontres de suivi débutent par la présentation et la discussion autour d'une nouvelle chanson (troisième) que les enseignants proposent pour l'enseignement à leurs élèves. Cette discussion sert à analyser la partition, de même qu'à identifier les gestes expressifs à utiliser et à cibler les moments où les employer lors de

l'enseignement. À ce moment, l'étudiante chercheuse suggère aux enseignants de mettre en application les gestes expressifs du modèle de Zosim (2014) afin de faciliter leur acquisition et de constater leur influence sur l'interprétation vocale des élèves. Le jour de la rencontre ou le lendemain, chacun des enseignants enseigne à leurs élèves la chanson travaillée et s'enregistre. Dès la réception de l'enregistrement, l'étudiante chercheuse analyse les enregistrements et fixe une nouvelle rencontre pour discuter avec l'enseignant. Lors de cette rencontre, elle effectue un retour sur l'enregistrement de l'enseignant et lui propose des pistes de travail à l'aide de capsules vidéo contenant une explication des gestes à améliorer. Cette rencontre de suivi se termine par la prise de rendez-vous pour la prochaine rencontre.

En terminant, il est important de noter que pour trois des six enseignants⁶⁶, lors de leur première rencontre de suivi, il a été nécessaire de procéder à une courte mise à jour de la formation au modèle des gestes. En effet, un rappel des gestes et une brève discussion autour de leurs rôles ont été réalisés, et ce, pour une durée de 10 minutes maximum.

4.2. La mise à l'essai de la formation à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014) : perceptions et suggestions des enseignants et des experts

Pour atteindre le deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire de former des enseignants spécialistes de musique à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014), la formation développée a été mise à l'essai avec six enseignants spécialistes de musique au primaire. Lors de cette mise à l'essai, différentes données qualitatives ont été recueillies. Tout d'abord, les enseignants ont été questionnés individuellement au terme de la deuxième phase de la formation (rencontres de suivi) sur leur perception quant à la formation reçue. En plus, à la suite du processus

⁶⁶ Ces enseignants avaient commencé la formation avant l'arrêt des écoles dû à la pandémie Covid-19.

d'évaluation des séquences vidéo, les experts ont émis des commentaires visant l'amélioration de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014). Ainsi, cette section rapporte les résultats en lien avec la mise à l'essai de la formation développée.

4.2.1 La perception des enseignants de la formation à l'enseignement des chansons

Les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entrevues avec les enseignants portent sur le déroulement et le contenu de la formation, les activités proposées et l'accompagnement offerts par l'étudiante chercheuse.

4.2.1.1 La durée et le moment de la formation

En ce qui a trait au déroulement de la formation au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014), les six enseignants ont déclaré (huit extraits) que la durée approximative de deux heures pour la première rencontre de formation et de 45 minutes pour les rencontres de suivi était suffisante : « la durée de la formation, [...] j'ai trouvé que c'était d'une belle longueur » (E2). Il est toutefois important de mentionner que, selon les notes écrites consignées au journal de bord de l'étudiante chercheuse, la durée de la première phase de la formation a varié entre 1 h 45 et 2 h 30, et ce, pour respecter le rythme d'apprentissage de chacun des enseignants. Quant aux rencontres de suivi, elles ont varié entre 30 et 45 minutes, toujours selon les données tirées du journal de bord de l'étudiante chercheuse.

Par ailleurs, tous les enseignants ont apprécié autant la première rencontre de formation, et ce, même si pour trois des six enseignants (E1, E2 et E4) la rencontre a eu lieu en présentiel et pour les trois autres (E3, E5 et E6) en ligne à l'aide de l'application TEAMS, que celles de suivi qui ont eu lieu en ligne pour tous les enseignants. Aucune suggestion n'a été mentionnée par rapport à la forme des rencontres de suivi.

Le moment prévu pour la formation semble aussi avoir bien été choisi (six extraits : pour les enseignants E1, E2 et E4 au mois de février 2020 – quatre extraits et pour les enseignants E3, E5 à la fin du mois de novembre 2020 – deux extraits), car il n’y avait pas de bulletin à produire ni de spectacles à préparer. Pour ce qui est de l’enseignant E6 (un extrait), sa formation a eu lieu au début du mois de décembre 2020, ce qui lui a permis d’utiliser le modèle lors d’une période qu’il qualifie de favorable aux chants, c’est-à-dire, avant Noël. De plus, deux des six enseignants (E1 et E3, deux extraits) ont mentionné que le moment pour la formation a été bien placé dans leur calendrier d’activités, car ils ont pu travailler davantage le modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) avec leurs chorales : « Je pense que oui, parce que j’avais une chorale pour pouvoir mettre en pratique les choses » (E1).

4.2.1.2 Le contenu de la formation

Comme il a été mentionné précédemment, le contenu de la formation comprenait une première rencontre pour la formation au modèle et environ quatre rencontres de suivi. La prochaine section traite des activités d’apprentissage proposées autant lors de la première rencontre de formation que lors des rencontres de suivi et du document fourni à titre d’aide-mémoire.

En ce qui a trait aux activités d’apprentissage proposées lors de cette première rencontre, quatre enseignants sur six (E1, E3, E4 et E5, cinq extraits) ont mentionné que les échauffements vocaux leur ont été utiles parce qu’ils étaient en lien direct avec une composante de l’interprétation des chansons ou avec une problématique observée dans la chanson à enseigner. Notamment, l’enseignant E3 a remis en question sa propre manière de concevoir les échauffements dans le but d’intégrer les éléments qu’il allait travailler par la nouvelle chanson :

C’est vraiment que je me suis requestionné sur mon réchauffement vocal, parce que je faisais des trucs [...] par habitude. Puis là, j’ai réintégré des choses que j’allais voir dans mes pièces. Ça, je l’ai changé, vraiment, je trouve que ça a été

pertinent, parce que je le faisais déjà pour les instruments, mais pas pour la voix. [...] Je réintérais des rythmes qu'on allait voir dans mes pièces dans mon réchauffement vocal, que j'ai changé un peu. Ça le rend aussi plus dynamique.

De la même manière, E1 a mentionné qu'il a pratiqué les échauffements vocaux avec les élèves et l'exercice a été très aidant :

Les vocalises, avec les enfants [...], c'est aidant, parce que les enfants ont besoin. Les enfants mélangent beaucoup, de manière un peu molle, les sons, les vocalises, même quand on fait des vocalises. Mais, quand ce n'est pas juste des « a », évidemment, ce qui fait que ça me permettait d'insister davantage sur « o, a, u, é », etc., de mieux identifier chacune des voyelles, ce dont je n'avais pas pris conscience avant.

Par ailleurs, l'enseignante E4 a tenu à mentionner que les échauffements vocaux proposés lors de la formation ont comblé une lacune quant aux outils à employer lors des échauffements : « J'étais contente parce que je cherchais justement des [...] réchauffements [que] je pourrais faire qui étaient vraiment adaptés à cet âge-là [...]. Oui, ça a vraiment été utile ».

En plus, l'enseignante E2 a mentionné à deux moments lors de son entrevue que le fait de séparer et de travailler les gestes d'une composante à la fois, ici les départs et les fins, a été rassurant : « Bien, à la base, c'est que quand tu essaies de pratiquer tous les gestes en même temps, des fois [...] je pouvais me perdre là-dedans [...] d'y aller vraiment [...] : aujourd'hui, je pratique mes départs et mes fins ». Cette enseignante a été la seule qui a mentionné avoir intégré l'étape de l'analyse des partitions avant l'enseignement pour prévoir l'emploi des gestes du modèle à des moments précis : « Je pense qu'à cet endroit-là, je pourrais essayer tel geste, ou [par exemple] pour le départ [...] et les fins des pièces ».

Quant au contenu de la première rencontre, quatre enseignants sur six (E2, E3, E4 et E6, six extraits) ont tenu à préciser que le document d'aide-mémoire fourni par la formatrice a été utile, car il offrait un support visuel avec des images des gestes et des

informations sur l'origine du modèle de Zosim (2014) : « Le document aussi, je l'ai mis sur mon bureau, puis je l'ai reconsulté à certaines occasions pour me rafraichir la mémoire » (E6); « Clair, oui. Pertinent, oui. Précis aussi, puis avec les images, le document en annexe pour se rafraichir la mémoire, que ce soit toi qui aies pris les photos, c'est aidant, aussi » (E3); « Bien moi, j'ai beaucoup aimé dans la première partie de la formation justement, les explications, les références. Dans le fond, j'ai aimé connaître le modèle, comment il avait été conçu. Puis, justement d'avoir un peu les références » (E2).

En ce qui a trait au contenu des rencontres de suivi, les six enseignants s'entendent sur le fait que l'accompagnement offert par la formatrice leur a été utile, particulièrement l'échange sur des vidéos :

- « Je pouvais t'envoyer des vidéos que tu pouvais vérifier ce que je fais » (E3);
- « Oui, parce que j'avais des commentaires, par exemple : *Approche ta main plus près de ton visage, parce que sinon ta main semble détachée, semble faire partie d'un autre univers, mais les gens regardent ton visage, donc si tu veux que ta main fasse partie du geste qui est dans ton visage déjà, que ça forme un tout* » (E2);
- « Si je ne m'étais pas filmé, j'aurais fait comme le premier enregistrement que je t'ai envoyé. C'est vraiment l'accompagnement que tu as donné qui m'a permis d'aller dans la bonne direction » (E6).

Un des six enseignants (E5) a toutefois mentionné de ne pas avoir été un « bon élève » en ce qui a trait à l'envoi des vidéos pour obtenir des rétroactions.

Synthèse. De manière globale, les enseignants s'entendent sur le fait que la durée de la formation a été suffisante, que la formule autant en présentiel qu'en ligne a été appréciée et que le moment de l'année pour recevoir la formation a été bien choisi. De plus, ils ont affirmé avoir apprécié le contenu de la formation et le document d'aide-mémoire. Les activités d'apprentissage proposées rassuraient les enseignants dans leur apprentissage graduel des gestes expressifs (analyser les partitions, séparer et travailler

les gestes d'une composante à la fois). Certaines activités semblent avoir comblé une lacune quant à certains outils à employer dans leur enseignement. Les enseignants sont unanimes sur le fait que l'accompagnement à l'aide de rétroactions sur les vidéos enregistrées en classe leur a été utile.

4.2.2 Les suggestions des enseignants quant à l'amélioration de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014)

En ce qui a trait à la formation au modèle de Zosim (2014), en fin d'entrevue, les six enseignants ont émis des suggestions quant à son amélioration.

4.2.2.1 L'augmentation du temps de pratique

Quatre enseignants sur six (E1, E2, E3 et E4, neuf extraits) ont exprimé leur désir d'avoir plus de temps de pratique pour explorer davantage le modèle d'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs :

- « J'aurais besoin de plus de temps pour mettre en pratique les éléments moins forts que je n'ai pas réussi ou moins réussi à utiliser, comme, par exemple, le rythme. On donnait un exemple, tout à l'heure, pour voir jusqu'à quel point je peux utiliser la méthode pour avoir une réponse plus rapide des enfants et non pas après quelques semaines » (E1);
- « Comme cette pièce-là, je trouvais que j'aurais fait un quinze minutes, [de plus] juste [pour l'] apprentissage : les notes, le rythme, les mots, mais après cela de refilmer ou de faire une autre session pour travailler plus les gestes de dynamique, je trouvais que pour moi, ça allait un peu trop vite » (E2);
- « Dans le fond, [je n'ai pas eu le temps de travailler certains des gestes]. Il faut que je l'essaye, ça me prend une pièce pour [le travailler]... Dans le fond, après Noël, c'est juste que ça n'adonnait pas. En tout cas, j'avais besoin de plus de temps »; « parce que le temps, il n'y en avait pas beaucoup, avec les journées pédagogiques et compagnie » (E3);
- « Ça n'a pas été long [...] ça ne m'a pas beaucoup laissé de temps pour me pratiquer »; « C'est juste que je n'ai pas pratiqué assez longtemps, mais ça ce n'est pas vraiment la faute de personne [...]. Ce sont les circonstances »; « Ce n'est pas nécessairement [...] la formation. C'est de la pratique que j'aurais eu besoin plus » (E4).

4.2.2.2 La poursuite de l'accompagnement

Trois enseignants (E4, E5 et E6, neuf extraits) ont mentionné qu'ils désiraient poursuivre l'accompagnement avec la formatrice. En ce sens, à la question combien de temps de plus aurait-il besoin pour se sentir en confiance avec le modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs, l'enseignant E4 a suggéré d'ajouter à la formation une période d'au moins trois semaines d'accompagnement, ainsi que des visites dans l'école de la part de la formatrice dans le but d'enseigner et de fournir un exemple à l'enseignant : « [d'ajouter à la formation] au moins trois semaines [...]. [De plus,] tu aurais pu venir aussi puis le faire devant moi, ça aurait été quelque chose ».

4.2.2.3 Les vidéos explicatives

Trois enseignants (E1, E3 et E4, six extraits) ont recommandé d'inclure les vidéos explicatives fournies lors des rencontres de suivi, dès la première rencontre de formation, afin que les participants se rappellent concrètement la gestuelle à réaliser une fois qu'ils se retrouvent seuls devant leur classe : « L'image [...] que j'avais sur le papier, je ne saisissais pas trop ce qui en était, mais quand je vous ai vue en vidéo, là, ça a donné un sens » (E1). De plus, les enseignants E3 et E4 spécifient même que ces exemples pourraient représenter autant la formatrice que d'autres enseignants en train d'enseigner aux élèves à l'aide de gestes du modèle de Zosim (2014) :

- « Tu m'as envoyé après des vidéos de toi, qui enseignais, mais tu sais, tu pourrais les intégrer dans la formation [...]. Oui, puis on entend la réponse des élèves. Tu sais, comme sur la photo, on n'entend rien. Là, on entend c'est quoi les attentes, ce que le geste crée comme attente » (E3);
- « Peut-être plus d'exemples par différents professeurs, [...] ça pourrait être utile » (E4).

4.2.2.4 L'ordre d'acquisition des gestes

Les enseignants E2, E4 et E5 (quatre extraits) ont aussi suggéré d'organiser les séquences d'apprentissage du modèle avec un ou deux gestes à la fois qui seraient présentés puis travaillés, avant de passer aux suivants. Il est important de rappeler que lors de la première rencontre de formation, tous les gestes étaient présentés et il était demandé aux enseignants de les mettre en pratique. Selon certains enseignants, il serait intéressant de donner un ordre précis d'acquisition des gestes du modèle et de les présenter dans un ordre séquentiel et temporel. Notamment, l'enseignant E5 suggère de « faire plus court [...]. Je te montre deux mouvements, essaie-le, puis après ça, je te montre d'autres mouvements, essaie-les ».

4.2.2.5 Le document d'aide-mémoire

Trois enseignants (E2, E4 et E6, quatre extraits) ont exprimé le désir de garder le document d'aide-mémoire près d'eux afin de poursuivre l'acquisition du modèle des gestes expressifs. De plus, E4 souligne à deux reprises lors de son entrevue qu'elle aimerait avoir plus d'exercices d'échauffement vocal : « J'aurais aimé encore plus de vocalises ».

4.2.2.6 Le choix des chansons à enseigner

Un enseignant (E2, un extrait) s'est questionné sur le choix de la chanson qu'il avait à enseigner aux élèves de première année :

Bien, moi, c'est le choix de la chanson *À l'orchestre, c'est la fête*, je trouvais qu'il y avait beaucoup de phrases [...] puis, c'est trop de mots à apprendre par cœur en si peu de temps pour les élèves ou est-ce que les élèves n'étaient juste pas dans un bon *mood* cette journée-là?

Aucun autre enseignant n'a émis de commentaire quant au répertoire qui avait été choisi.

Synthèse. Quatre enseignants sur six ont exprimé le désir d'avoir plus de temps pour s'habituer à utiliser le modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs en classe. Trois enseignants ont mentionné qu'ils aimeraient poursuivre l'accompagnement avec la formatrice. Notamment, un enseignant suggère l'ajout d'une période d'au moins trois semaines d'accompagnement et de visites de suivi de la formatrice dans l'école. Quant à la manière de présenter les gestes du modèle, selon les réponses analysées, il serait pertinent de les introduire individuellement, suivi d'exercices de mise en pratique, pour favoriser leur maîtrise. Les enseignants suggèrent aussi l'ajout de vidéos explicatives des gestes expressifs du modèle de Zosim (2014), ainsi que plus d'exercices d'échauffement vocal dans le document d'aide-mémoire offert aux enseignants lors de la première rencontre. Pour terminer, un enseignant s'est questionné sur le choix des chansons prévues lors de la formation en relevant des difficultés telles que la longueur des phrases versus le jeune âge des élèves (première année).

4.2.3 La perception des experts quant à l'enseignement des chansons

Cette section rapporte les résultats relatifs aux propos des experts, recueillis durant l'entrevue de groupe, qui renvoient à certaines lacunes observées lors de l'enseignement des chansons par les enseignants, notamment quant à la qualité de la présence et à la manifestation de leur musicalité. De plus, les experts ont évoqué la possibilité du manque de formation des participants quant à l'enseignement de chansons.

4.2.3.1 La qualité de la présence

En ce qui a trait à la qualité de la présence (11 extraits) des enseignants pendant leur enseignement, trois experts sur cinq (EX1, EX3 et EX4, quatre extraits) mentionnent que l'absence d'un regard communicatif dirigé vers les élèves a un effet considérable sur le résultat :

- « Quelques fois c'était juste du regard quand [...] l'enseignant ou l'enseignante est dans son monde et qu'il ne communique pas... Comment veux-tu donner des directives musicales? » (EX1);
- « Je me rends compte [...] que ce n'est pas le fait de jouer [un accompagnement] sur un instrument [qui fera en sorte] qu'un enfant va jouer [chanter] juste. C'est plus la présence [de l'enseignant] et d'être proche de l'enfant et le regard. Quand on est instrumentiste, on regarde ce que l'on fait, mais là juste de regarder l'enfant, ça devient presque gênant pour l'enfant de faire n'importe quoi et là il fait mieux, veut, ne veut pas » (EX4).

De plus, tous les experts (sept extraits) s'entendent sur le fait que l'intention derrière le geste des enseignants joue un rôle important dans la transmission de leurs attentes. Par exemple, l'expert EX1 mentionne que « le geste est aidant, mais qu'est-ce que ce serait de sentir l'intention qui est derrière le geste !? »; l'expert EX5 rappelle l'importance de la transmission du message expressif de la musique : « Où est la musique? Où est la beauté du geste? Où est le plaisir? [...] Il n'y avait rien! C'était comme de petits automates qui chantaient un paquet de notes » et l'expert EX3 mentionne qu'à la base, l'enseignant doit avoir une présence avant même de débiter l'enseignement : « J'ai vu beaucoup d'enseignants qui n'avaient pas de présence et qui n'assumaient pas leur rôle de leadership [...]. Alors, que j'en ai vus [...] qui avaient une présence et qui transmettaient [...] quelque chose devant les enfants ».

4.2.3.2 La musicalité

En ce qui a trait à la musicalité transmise aux élèves par les enseignants, quatre des cinq experts (EX1, EX3, EX4 et EX5) ont tenu à souligner son rôle important dans l'enseignement des chansons :

- « Ça m'impressionne toujours de voir les professeurs de musique avec la formation qu'ils peuvent avoir et que l'importance n'est pas mise sur la musicalité » (EX1);
- « Je dois me donner une formation de chant qui va permettre à mes enfants d'atteindre cette magie que la musique va leur permettre de sentir et de vivre

parce que c'est par le chant qu'ils vont la sentir. Ça sert à quoi de mettre une basse électrique devant un enfant de 4^e année qui n'a pas expérimenté dans son propre corps, cette propre magie qui est véhiculée par le chant » (EX3);

- « Pour moi, ce n'était pas de la musique [aucune musicalité] [...]. Ça m'a mise par terre. Puis, je me suis dit, ce n'est pas ça qu'on enseigne » (EX5);
- « Si les enfants ne vivent pas un moment comme quand tu as les petits frissons et que c'est comme wow [...] est-ce qu'ils vont vouloir continuer de jouer ? Je ne suis pas sûre » (EX5).

4.2.3.3 Le manque de formation initiale

Par ailleurs, deux experts (EX1 et EX3, sept extraits) ont évoqué le manque possible de formation des enseignants de musique quant à l'enseignement des chansons et à la technique vocale :

- « [Parlant de son expérience d'enseignement à l'université] Dans un cours de 45 heures, je pouvais passer un cours ou deux sur la pause de voix, mais ce n'est pas assez. Il faudrait au moins une session universitaire pour les étudiants pour apprendre la bonne technique vocale » (EX1);
- « On ne peut pas décider d'être un enseignant au primaire et ne pas penser que la plupart de notre enseignement sera guidé par le chant. Pour moi, c'est clair et je ne suis pas chanteuse, je tiens à le dire [...]. [Lorsque] j'ai commencé à enseigner au primaire, [...] [mon instrument] a été mis presque complètement de côté » (EX3);
- « [Lorsque j'enseigne :] Je dois me donner une formation de chant qui va permettre à mes enfants d'atteindre cette magie que la musique va leur permettre de sentir et de vivre parce que c'est par le chant qu'ils vont la sentir » (EX3);
- « Je pense que ça serait très important qu'au primaire, les enseignants sortent [de l'université] avec une bonne formation vocale et avec des outils de directions face à la classe parce qu'il faut encadrer » (EX3).

Plus précisément, les experts ont mentionné que, pour pallier ce manque, l'ajout de formations complémentaires liées à l'enseignement du chant chez les élèves du primaire, et ce, tant dans la formation universitaire des étudiants en enseignement de la musique que dans la formation continue des enseignants déjà en poste serait peut-être bénéfique. D'ailleurs, quatre types de formation ont été mentionnés par les experts : les

formations sur la pose de voix (la technique vocale) en vue de développer la musicalité chez les élèves, les formations en chant choral et en direction chorale, et finalement, les formations approfondies de l'approche Orff-Schulwerk. Notamment, l'expert EX4 soutient que des formations travaillant la musicalité des élèves sont nécessaires : « [En parlant des pédagogies actives], je pense qu'il faudrait peut-être penser à donner des formations aux enseignants pour la musicalité » (EX4). De même, les experts EX1 et EX5 (trois extraits) complètent la réflexion par la suggestion de l'ajout de formations sur la pose de voix et sur la technique vocale :

- « Il faudrait au moins une session universitaire pour les étudiants pour apprendre la bonne technique vocale, [pour] ceux qui n'ont même pas de formation en chant... Comment veux-tu donner de bonnes bases aux enfants pour les faire chanter si tu n'as pas cette technique-là ? Si tu es clarinettiste ou flûtiste, il faut que tu connaisses les bases de ton instrument pour le transmettre aux autres et c'est la même chose ici. Je pense qu'il pourrait y avoir très bien des petites capsules pédagogiques avec le web pour savoir comment faire chanter les enfants avec une voix légère et souple. Comment travailler la musicalité, les nuances et le phrasé avec les enfants ? Ça pourrait être toutes de petites capsules différentes pour essayer de rejoindre le plus d'enseignants possible parce que là, les jeunes qui remplacent les nouveaux retraités n'ont même pas la formation universitaire » (EX1);
- « De travailler la pose de voix et travailler le chant, c'est la base. Même au secondaire on les fait chanter leur partition et leur voix. Il y a des formations de base qui... » (EX5).

De plus, les experts EX1 et EX3 (deux extraits) considèrent que des cours de chorale devaient être obligatoires à l'université, car ils aideront considérablement les futurs enseignants de musique du primaire avec leur pose de voix :

- « S'il y avait la chorale obligatoire, déjà ils apprendraient beaucoup. Ils apprendraient la technique vocale, ils apprendraient par le geste, ils apprendraient le phrasé musical. Une institution devrait avoir le chant choral et de façon obligatoire pour tous. Surtout pour l'enseignement au primaire » (EX1);
- « La formation de base en éducation musicale par la chorale [...] je pense qu'il faut aller plus loin » (EX3).

Les experts EX2 et EX3 (deux extraits) soulignent également le besoin pour les enseignants de suivre des formations en direction chorale, ainsi que des formations relatives à l'approche Orff-Schulwerk :

- « L'autre question c'est, est-ce que ces gens-là ont une base de direction ? Il y en a qu'on voyait que oui et d'autre on voyait que non » (EX2);
- « Il faut continuer à se former. Ce n'est nettement pas assez non plus ce qu'on a à l'université. Sans vouloir dénigrer le travail que vous faites [en référence aux enseignants universitaires]. La musique c'est long et c'est profond. Puis, l'enseignement, c'est encore pire. Merci Orff, en tout cas, d'avoir été là » (EX3).

Synthèse. Les experts ont observé des lacunes chez les enseignants concernant la qualité de leur présence, plus spécifiquement, l'absence du regard communicatif dirigé vers les élèves et d'une intention derrière le geste des enseignants lors de l'enseignement des chansons. Ces lacunes relevées par les experts peuvent être résumées par l'absence d'une certaine musicalité qui doit être transmise aux élèves. À cet égard, selon deux experts (EX1 et EX3), ce problème peut être expliqué par le manque de formation des participants quant à l'enseignement des chansons et à la technique vocale. En ce sens, les experts s'entendent sur la nécessité d'ajouter des formations liées à l'enseignement du chant chez les élèves du primaire, dont celles sur la pose de voix (la technique vocale), en vue de développer la musicalité chez les élèves, en chant choral et en direction chorale, ainsi que de formations relatives à l'approche Orff-Schulwerk, et ce, tant dans la formation universitaire des étudiants en éducation musicale, que dans la formation continue des musiciens éducateurs en poste.

4.2.4 Les suggestions des experts pour l'amélioration de l'enseignement des chansons

Les experts ont analysé les enregistrements des enseignants et ont émis des suggestions quant à l'amélioration de l'enseignement des chansons. En ce qui a trait à l'amélioration de l'enseignement des chansons, huit aspects ont été évoqués :

4.2.4.1 L'exécution et la préparation de la levée⁶⁷

Trois experts (EX2, EX3 et EX5, huit extraits) suggèrent plus de précision dans l'exécution et la préparation de la levée :

- « Je trouve que ces gestes-là ont un effet, on l'entend très bien quand on veut aller chercher la note aiguë. Il faut que le geste de l'enseignant le prépare. S'il vient juste de finir avec ce geste-là (signe de la main), il faut que les enfants respirent » (EX2);
- « La levée est super importante pour créer, pour donner le tempo, donner le style, pour donner... Mais, il faut savoir comment le faire » (EX2);
- « [En parlant de la levée], tu donnes la pulsation au départ, on inspire et on attaque, on sait sur quel tempo on est [...]. Un mauvais départ n'annonce rien de bon » (EX3).

De plus, l'expert EX2 rappelle l'importance de la levée :

- « Il faut une levée. Tu ne peux pas commencer ensemble sans levée. Que ce soit au violon ou à n'importe... Plein de chœurs qui chantent ensemble à capella et il n'y a pas d'introduction, mais il faut une levée » (EX2);
- « Exactement ! Il faut une intention. Tout le monde se regarde, on met la note et puis on respire » (EX5).

Aussi, les experts s'entendent sur le fait que les élèves doivent avoir assez de temps pour inspirer et que l'anticipation de la levée pourrait être une solution :

- « Il y a peut-être l'anticipation [de la levée] » (EX5);
- « Il reste que les chefs qui dirigent à l'orchestre un temps d'avance, on n'en est pas là avec les enfants, mais comme tu dis, la levée, la respiration, ce geste-là (lève les mains), [...]. Il faut qu'il soit un petit peu à l'avance pour que les enfants aient le temps de le voir, de l'anticiper un petit peu » (EX2).

⁶⁷ Par la levée, il est question du geste donné par l'enseignant aux élèves pour qu'ils commencent à chanter.

4.2.4.2 Le temps de pratique

Trois experts (EX3, EX4 et EX5, six extraits) ont tenu à souligner que plus de temps de pratique du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs aurait probablement plus d'effet sur l'interprétation vocale des élèves :

- « Avec de la pratique, il y a de l'espoir parce que là sans trop de pratique [...], en temps de pandémie, mais celle-là [E3] me donnait espoir [...]. Je sens qu'elle va s'approprier graduellement » (EX4);
- « Les enseignants ne sont pas à l'aise, on sent que les mouvements ne sont pas intégrés dans beaucoup de cas » (EX3);
- « Dans la gestuelle, je pense que c'est la même chose pour... Si un enfant très jeune voit son professeur chanter avec une belle gestuelle, je pense que plus tard, s'il devient professeur, il pourra répéter et va reproduire. Là, c'était appris, un geste appris et pas, peut-être, intégré encore. Six semaines, c'est quand même des adultes qui avaient une autre façon de faire avant, donc [...] ceux qui veulent vraiment, je me dis qu'eux autres vont finir par l'intégrer » (EX4).

4.2.4.3 Le choix des gestes

Trois experts (EX2, EX3 et EX4, quatre extraits) rappellent l'importance de faire un choix parmi les gestes utilisés pour l'accompagnement de l'interprétation vocale des élèves afin que ces gestes répondent à une intention musicale et qu'ils soient réalisés de manière naturelle :

- « J'avais peut-être le goût de dire que de toute façon, quand on dirige, il y a toujours un choix à faire. Un chef ne peut pas indiquer tout ce qu'il pourrait indiquer. [...] N'importe quel chef à un choix à faire, ici de quoi avons-nous besoin. À un moment donné, lorsque l'on possède la gestique, c'est instinctif » (EX2);
- « Lorsqu'il y a trop d'informations, ça devient comme... Ils ne chantent plus, ils sont juste en train d'essayer de décoder tout le temps » (EX4);
- « Il reste que c'est encore une question de choix parce que mobiliser la capacité expressive de toute une main pour la mettre là. Tu privas aussi ta gestique de pouvoir faire plein d'autres choses avec cette main. Alors, c'est une question de choix à un moment donné » (EX2).

4.2.4.4 Le choix des chansons à enseigner

Deux experts (EX2 et EX3, deux extraits) se questionnent sur le choix de la chanson 1 (proposée pour l'enseignement aux élèves de la première année), et ce, en mentionnant des éléments rythmiques tels que la présence d'un silence à des moments précis ou la structure des formules rythmiques spécifiques qui selon eux devraient être pris en considération :

- « L'idéal aurait été d'avoir une chanson avec un silence et de ne pas avoir à aller chercher la note aiguë. Ça, c'était une difficulté de plus. Ce n'était pas facile » (EX2);
- « Je me disais que même au niveau rythmique ça n'aidait pas parce que c'est deux croches, deux croches, deux croches, donc là ça donne une impression de course à l'enfant et là, il arrive sur la noire et ça fait (cris de joie). Je suis arrivée aussi. Même le phrasé, évidemment de mettre l'accent à la fin, on arrive sur les mots comme « toi ». Automatiquement on va l'accentuer » (EX3).

4.2.4.5 La posture des élèves

L'expert EX2 attire l'attention sur la posture favorable à l'émission vocale des élèves :

En général, on dit que chanter debout, c'est une meilleure posture dégagée. Par contre, pour des petits de 6 ans, c'est très difficile d'être debout et centré [...], on les voyait [assis] dans un groupe, ils avaient l'air de plus se concentrer sur le professeur. Par contre, ça n'aidait pas leur émission vocale du tout parce qu'ils étaient écrasés assis en indien, la tête en l'air comme ça.

4.2.4.6 L'étape du parler-rythmé

L'expert EX3 a mentionné aussi l'importance de ne pas escamoter l'étape du parler-rythmé lors de l'enseignement de la nouvelle chanson, car les élèves doivent connaître les paroles de la chanson avant de passer à l'apprentissage de la mélodie :

Dans beaucoup de cas aussi, je voulais souligner qu'il n'y avait pas eu beaucoup de temps [pour l'enseignement des paroles], les paroles n'étaient pas là. Il faut commencer aussi par la base. Comment veux-tu faire un phrasé si les paroles

ne sont pas là ? Comment veux-tu commencer à faire de la musique si les paroles ne sont pas là ? [...] Les enfants ne sont pas à l'aise et ne connaissent pas les paroles.

4.2.4.7 La note de départ

L'expert EX3 rappelle l'importance de donner toujours la note de départ et que celle-ci soit la même dans le but de contribuer au développement de l'oreille musicale des élèves :

C'est parce qu'aujourd'hui tu as chanté en *Do*, hier tu as chanté en *Ré*, demain tu vas peut-être chanter en *Do* dièse, je ne sais pas. Moi, je pense que s'il y a des enfants qui ont le potentiel d'avoir l'oreille absolue, si toi, tu ne leur donnes pas la nourriture nécessaire pour qu'ils la développent, bien, ils ne l'auront pas parce qu'ils ne verront jamais la nécessité. [...] Ils n'entendront jamais la même note qui correspond au même son.

4.2.4.8 Les capsules avec l'application du modèle par l'étudiante chercheuse

L'expert EX5 suggère l'ajout à la formation des vidéos de la formatrice en train d'enseigner à ses élèves en guise d'exemple :

Je me demandais [...] si on pouvait te voir toi avec ton modèle et avec tes élèves qu'on puisse entendre ce qui se passe ? [...] Pour qu'on puisse voir le geste de façon correcte, au bon moment, et entendre cette musicalité chez les élèves.

Synthèse. Les experts ont noté des éléments à améliorer lors de l'enseignement des chansons tels que la posture des élèves qui doit être favorable à l'émission vocale, le choix adapté des chansons et des gestes expressifs à réaliser de manière naturelle lors de l'enseignement dont la levée qui doit être préparée, l'étape du parler-rythmé qui ne doit pas être escamotée et la note de départ qui doit être la même afin de contribuer au développement de l'oreille musicale des élèves. Trois experts (EX3, EX4 et EX5) ont suggéré que plus de temps de pratique du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs aurait aidé les enseignants à mieux intégrer les gestes. Plus précisément,

l'expert EX5 parle de l'ajout à la formation des capsules vidéo explicatives du modèle par la formatrice.

4.3 L'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants

Cette section présente les résultats en lien avec le troisième objectif spécifique qui vise à décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants. En effet, autant les enseignants que les experts ont émis des commentaires en lien avec l'influence de l'application du modèle des gestes sur les pratiques enseignantes.

4.3.1 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon ces derniers

Le tableau 4.3 présente la synthèse de l'influence de la formation sur la pratique enseignante des participants, tel qu'ils la perçoivent eux-mêmes. La première colonne du tableau représente les sept catégories qui ont émergé lors de l'analyse des entrevues. Dans la deuxième colonne, chaque enseignant est représenté par son code alphanumérique et la colonne indique le nombre d'extraits codés pour chacune des catégories. La dernière colonne indique le nombre total d'extraits pour chaque catégorie.

Tableau 4.3 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon ces derniers

Catégories	Total par enseignant						Nombre total d'extraits
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
1. Nouveaux outils	2	6	1	2	0	0	11
2. Arrêt de l'accompagnement	2	5	2	0	2	0	11
3. Émission vocale	2	0	0	2	1	5	10
4. Structuration de l'enseignement	1	0	1	3	1	1	7
5. Gestes réinvestis	1	1	0	2	2	0	6
6. Prise de conscience	3	0	1	0	0	0	4
7. Explication des gestes	1	2	0	0	0	0	3
8. Pas de changement	0	0	0	0	0	1	1

4.3.1.1 L'ajout de nouveaux outils

En ce qui concerne l'influence de la formation sur l'enseignement, quatre enseignants sur six (E1, E2, E3 et E4, 11 extraits) indiquent disposer maintenant de nouveaux outils pour l'enseignement des chansons, dont les gestes de direction :

- « J'ai mis en pratique aussi, le mouvement de la bouche, où le son était un peu plus rond, ça a été pratique [...]. Le mouvement qui vient aider aussi à projeter la voix un peu plus en avant au lieu de juste la laisser tomber [...], c'est positif. » (E1);
- « Plusieurs gestes que j'apprécie beaucoup, puis que j'ai intégrés, que j'utilise aussi dans mon enseignement des chansons » (E2);
- « C'était vraiment enrichissant ce que tu m'as apporté [...]. De petits gestes, mais je trouve que cela a [...] monté une petite coche [sic] mon enseignement. De plus, puis [...] le résultat, tu sais, c'est le fun quand ça fait beau » (E3);
- « C'est ça, de la direction. Fait que là j'ai ce [dont] j'avais besoin, puis je vais continuer » (E4);
- « Je ne suis pas chanteuse non plus, [ce qui] fait que je sentais qu'il me manquait des outils, surtout au niveau des exercices des vocalises » (E4).

4.3.1.2 L'arrêt de l'accompagnement

De plus, l'arrêt de l'accompagnement instrumental ou vocal lors de l'enseignement des chansons a été signalé par quatre enseignants sur six (E1, E2, E3 et E5, 11 extraits) comme étant un facteur important favorisant l'écoute du chant de leurs élèves :

- « J'étais beaucoup [à l'instrument] [...] avant pour donner l'exemple. Là, maintenant [...] : *Laisse [...] [l'instrument] un peu de côté, puis tu vas voir le modèle de ce que tu veux que les enfants chantent, puis quand ils le feront bien, là, j'irai au piano* » (E1);
- « C'est sûr que quand je joue la chanson au début, je la joue avec la guitare, puis je chante, ou des fois, je la joue au piano. Mais après ça, pendant l'enseignement, bien là, j'enlève l'instrument, puis là, on travaille » (E2);
- « Ouais, bien ils chantaient plus fort. Du moins, je les entendais beaucoup plus. Ils ne pouvaient pas se cacher, ça, c'est sûr. Si je joue, puis je [ne] chante pas fort, je ne les entends pas. [...] J'ai vu un impact à ce niveau-là. Puis, en même temps, j'ai senti aussi, chez certains, un peu, un stress » (E5).

Par ailleurs, les enseignantes E2 et E3 mentionnent qu'en cessant l'accompagnement vocal, elles ont travaillé l'autonomie vocale de leurs élèves :

- « Si on chante en même temps, on entend notre voix [...] ça sonne bien. Après [...], il y en a plein qui se collent à ça, mais après [...] on s'aperçoit qu'ils manquent [...] d'autonomie » (E2);
- « Je leur laisse aussi souvent des moments, parce que tu m'as fait prendre conscience que je les accompagnais beaucoup, puis je comblais aussi, des fois, leur insécurité, parce que je me mettais à chanter pour les aider. Là, j'essaie de moins chanter et ça les déstabilise, mais je sens qu'il y a des élèves [...] qui prennent plus de place » (E3).

4.3.1.3 Le changement dans l'émission vocale

En ce qui a trait à l'émission vocale des enseignants, la formation a permis à quatre des six enseignants (E1, E4, E5 et E6, dix extraits) d'améliorer leur respiration et leur production vocale. Par exemple, E1 souligne que : « c'est comme si je prends plus le temps de respirer avant de chanter. Puis, plus conscient que je vais bien respirer avant de chanter ». La formation semble avoir aidé les hommes à employer leur voix dans le registre naturel, sans l'usage de la voix de tête. E5 en parle : « Ce que j'ai bien aimé [c'est] de chanter juste à mon registre, c'est ça qui m'a aidé le plus » (E5). Deux autres enseignants abondent dans le même sens :

- « Puis moi-même, quand je faisais les gestes avec les vocalises, j'ai l'impression que [...] je chantais mieux. [...] Je ne pensais pas que je montais encore jusqu'au fa et au sol aigu, mais avec les gestes, ça allait tout seul » (E4);
- « Quand je chante, j'ai l'impression aussi que [...] je vais chercher la note. [...] je me sens beaucoup mieux avec ma voix » (E6).

4.3.1.4 La structuration de l'enseignement

Cinq enseignants sur six (E1, E3, E4, E5 et E6, sept extraits) ont mentionné que la formation les a aidés à structurer leur démarche d'enseignement d'une chanson, et ce,

par la démarche pédagogique proposée (l'enseignement phrase par phrase) et par l'ajout des gestes expressifs selon différents objectifs :

- « Travailler les rythmes, c'est moins long [ça] fait qu'on apprend la pièce plus rapidement » (E3);
- « J'ai vécu quelque chose. [...] Je faisais déjà le parler-rythmé, mais [...] d'appuyer les passages rythmiques avec la main, ça clarifie tout de suite pour les élèves, visuellement, les passages plus difficiles [...]. C'était plus rapide pour les mots. [...] Ça les aidait beaucoup [...] le geste autour de la bouche » (E3);
- « Bien oui, parce que je n'en faisais pas vraiment de gestes. [...] Je ne savais pas vraiment quoi faire, donc c'est sûr que ça a eu un gros impact [sur ma démarche d'enseignement] » (E4);
- « La démarche, c'était logique, c'était phrase par phrase [...]. Pour ce qui est de l'apprentissage d'une nouvelle chanson, c'était très bien » (E5);
- « [La formation au modèle des gestes a changé ma façon d'enseigner une chanson]. Oui, bien dans la façon, je dirais [de la rendre] plus précise » (E6).

4.3.1.5 Les gestes réinvestis

Quatre enseignants sur six (E1, E2, E4 et E5, six extraits) ont aussi mentionné l'utilité de certains gestes du modèle de Zosim (2014), dont les gestes de la précision rythmique ou de la justesse, qu'ils intègrent lorsque différentes problématiques sont observées :

- « [Le geste pour la justesse], c'est plus pointu, plus particulier. Comme je disais au début, c'est plus spécifique à certaines situations. Il y a un mouvement pour telle situation, pour aider [...], c'est évident » (E1);
- « Justement, quand je vois qu'il y a une petite problématique, bien là, je fais le rythme dans la main et aussi la prononciation des mots autour de la bouche » (E2);
- « Bien, c'est surtout la rythmique, que ça je peux l'utiliser [...] dans l'enseignement des instruments aussi » (E4);
- « J'ai trouvé que c'était somme toute assez facile à intégrer [les gestes] dans l'enseignement [en général] et puis les élèves réagissaient bien à ça » (E5);
- « Bien, je dirais [que j'ai réinvesti] tous les gestes rythmiques, les gestes de départ aussi et ceux du phrasé » (E5).

4.3.1.6 La prise de conscience de manières routinières d'enseigner

De plus, E1 et E3 (quatre extraits) signalent une prise de conscience du transfert des nouveaux apprentissages dans leur enseignement en général, notamment pour l'écoute des élèves et le changement des routines :

- « Disons que l'influence que le modèle a eue sur moi [...], c'est la prise de conscience de petites choses qui viennent s'ajouter, puis que je ne prenais pas trop conscience avant parce que je le faisais de manière routinière [...]. Puis même dans mes autres travaux ailleurs, que j'ai, même si ce n'est pas dans le chant, bien, je fais un petit peu plus attention, à ce que je dis, à ce que je fais, pour que l'élève comprenne bien les choses. C'est moins global, c'est plus défini, je dirais. Ça m'a permis de me remettre un peu en question dans mon enseignement » (E3);
- « Je m'accompagne moins, [ce qui] fait que j'entends beaucoup plus les élèves aussi. [...] J'ai pris conscience de forces chez certains élèves, puis je trouve que [...] c'est plus efficace sur certaines, tu sais, comme, travailler les rythmes, c'est moins long, [ce qui] fait qu'on apprend la pièce plus rapidement, un peu » (E3);
- « La formation [...] a amélioré des choses, ça, c'est certain, parce que... je dirais que c'est plus un approfondissement, une prise de conscience. Ça a été important pour moi, parce que j'ai été habitué à montrer aux enfants par imitation [...], mais ce dont la formation m'a fait prendre conscience, c'est qu'on peut aller un peu plus loin, nous-mêmes, il faut s'analyser » (E1);
- « Cette prise de conscience là aussi que j'ai [...] parce que j'étais plus aussi [...] attentif à chacun des personnages, c'est-à-dire à chacune des personnes qui chante, parce qu'au piano [...] c'est l'ensemble, tandis que quand tu es devant et que tu ne joues pas, puis que tu fais des mouvements, là, tu peux plus prendre conscience de qui suit, qui ne suit pas. Puis aller plus vers l'enfant, le regarder, puis faire le mouvement avec lui. Là, il se sent plus interpellé. Il fait plus attention » (E1).

4.3.1.7 L'explication des gestes aux élèves

Deux enseignants sur six (E1 et E2, trois extraits) ont expliqué spontanément les gestes aux élèves dans le but d'obtenir le résultat souhaité :

- « La réponse était bonne. J'ai bien aimé le côté spontané chez les enfants et je dirais même le côté plus sérieux de l'intervention des enfants, parce que quand je leur faisais un mouvement, puis qu'ils ne répondaient pas, j'ai dit : qu'est-ce qui se passe? J'ai fait un mouvement, puis vous n'avez pas regardé. Et là, ils se regardaient eux-mêmes [...]. On recommence, puis je fais le mouvement, puis là, il y a plus de réponses [...]. En le refaisant, une fois ou deux fois, ils étaient plus conscients de la valeur du mouvement, puis de l'impact qu'ils entendaient ensuite sur ce qu'ils avaient perçu qu'ils entendaient par rapport à avant » (E1);
- « Je l'ai même expliqué : [...] *Quand je garde ma main comme ça, vous tenez votre note, puis quand je referme, vous fermez. Puis soyez attentifs à ça. Donc, j'inclus les élèves un peu dans une certaine forme de métacognition, de comprendre les gestes que je fais. Être conscient que certains gestes que je fais ont une signification aussi, que ce n'est pas juste aléatoire* » (E2).

Synthèse. Selon les enseignants, la formation a exercé une influence sur leur capacité à enseigner une nouvelle chanson en générant une prise de conscience de manières routinières d'enseigner et une meilleure structuration de leur démarche d'enseignement, notamment par l'application systématique de la démarche d'enseignement phrase par phrase. Les enseignants ont indiqué disposer des nouveaux outils lors de l'enseignement des chansons, dont les gestes de direction et l'arrêt de l'accompagnement instrumental ou vocal, ce dernier travaillant l'autonomie vocale de leurs élèves. En ce qui a trait à l'émission vocale des enseignants, selon quatre des six enseignants, la formation a permis d'améliorer leur respiration et leur production vocale. De plus, les hommes semblent avoir employé leur voix dans le registre naturel, sans faire l'usage de la voix de tête. Finalement, dans le but d'obtenir le résultat souhaité, certains enseignants ont expliqué les gestes aux élèves.

4.3.2 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon les experts

Il faut d'emblée rappeler que le comité d'experts ignorait, parmi l'ensemble des enregistrements, lesquels avaient été réalisés avant ou après la formation. Dans ce

contexte, un expert (EX4, cinq extraits) a souligné des différences de physionomie et de présence entre les enregistrements d'un même enseignant, notamment :

- « Je me suis demandé si ce n'était pas [la] même personne. Je trouvais son visage beaucoup plus détendu et moins dur que la première version où les mots semblaient tellement importants. [...]. Il [l'enseignant] écoutait et il réagissait par rapport à ce qu'il entendait » (EX4);
- « C'était tellement frappant [...] la différence entre les deux [...] il y a un peu d'espoir ! » (EX4);
- « Parce que, bon, sa physionomie et tout changeait avec lui, donc il y a de ça aussi, la présence de la personne. C'est ça aussi » (EX4);
- « J'ai vu beaucoup d'enseignants qui n'avaient pas de présence et qui n'assumaient pas leur rôle de leadership. Alors, que [dans certaines vidéos] j'en ai vu [...] [qu'ils] avaient une présence et qui transmettaient déjà quelque chose devant les enfants ! Qu'ils avaient des attentes, on le voyait très clairement par leur visage. Alors, déjà pour moi, au départ c'était la base avant même de commencer » (EX4).

En effet, l'expert EX4 a observé des différences entre les enregistrements d'un même enseignant et a tenu à les nommer : le visage beaucoup plus détendu, la présence, le regard et l'écoute des élèves dans une des vidéos s'étaient améliorés. De plus, l'expert 1 a noté aussi un changement de regard chez le même enseignant :

- « Je suis très sensible au contact, [...] que ce soit... quelques fois [...] juste du regard quand elle était [...] derrière le piano, mais qu'il y avait quelque chose qui se passait au niveau de l'expression, ça pouvait quand même aider. Mais, [dans une autre vidéo] l'enseignant ou l'enseignante est dans son monde et qu'il ne communique pas » (EX1).

Après vérification, il a été confirmé que les extraits relatifs aux différences entre les enregistrements notés par les deux experts étaient associés aux vidéos enregistrées après la formation.

4.4 L'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale des élèves

Pour atteindre le quatrième objectif de recherche, c'est-à-dire décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale des élèves, différentes données qualitatives ont été recueillies. D'abord, la perception des enseignants quant à l'interprétation vocale de leurs élèves est exposée et ensuite, les résultats des enregistrements audio-vidéo analysés par les experts sont présentés.

4.4.1 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur l'interprétation vocale des élèves selon les enseignants

En ce qui a trait à l'influence de la formation sur les élèves, les enseignants ont émis certains commentaires plus généraux, mais aussi d'autres en lien avec leur perception de la qualité de l'interprétation vocale de leurs élèves. Le tableau 4.4 présente d'abord les changements dans les comportements des élèves, tels qu'observés par les enseignants : une plus grande attention, une meilleure qualité de la voix et la reproduction spontanée de certains gestes de direction de l'enseignant. Par la suite, il expose les résultats liés à l'influence du modèle des gestes sur les quatre composantes de l'interprétation vocale des élèves. Dans la colonne de gauche, se retrouvent les catégories de codage des commentaires des enseignants; au centre, le nombre de fois que chaque enseignant a émis un commentaire en lien avec la catégorie précisée dans la colonne de gauche; puis dans la colonne de droite, le nombre total d'extraits, pour tous les enseignants confondus.

Tableau 4.4 Commentaires sur l'influence de la formation sur les élèves, selon les enseignants

Commentaires	Enseignants						Total d'extraits
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
1. Garder leur attention vers l'enseignant	2	1	0	3	0	0	6
2. Imiter les gestes	0	1	0	0	0	2	3
3. Placement vocal stable dans les résonateurs	0	0	0	1	0	1	2
<u>4. Composantes de l'interprétation</u>							
4.1 Justesse	3	3	4	3	2	1	16
4.2 Phrasé	1	1	2	2	1	2	9
4.3 Précision rythmique	1	4	2	5	5	1	18
4.4 Nuances	1	1	1	2	2	1	8

4.4.1.1 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur les comportements des élèves

Trois enseignants sur six (E1, E2 et E4, six extraits) ont mentionné que lorsque l'attention des élèves était dirigée vers eux le résultat vocal des élèves répondait à leurs attentes : « C'est sûr qu'il faut qu'ils me regardent. [...] [II] faut que j'insiste beaucoup pour qu'ils me regardent. Mais un coup [...] que tout le monde me regarde et qu'on a pratiqué plusieurs fois [...], je vois beaucoup d'impact » (E4).

En outre, deux enseignants sur six (E2 et E6, trois extraits) ont évoqué le fait que les élèves imitaient certains gestes de manière inconsciente :

- « Des fois, les élèves, ils refont les mêmes gestes que moi, puis ils ne le savent pas nécessairement, ils ne font que de l'imitation, donc [difficile] de savoir un peu de quoi il s'agit pour eux, ça peut être intéressant aussi » (E2);
- « Il y a même des élèves qui venaient m'imiter quand j'allais chercher la note ou quand j'allais chercher le rythme » (E6).

De plus, deux enseignants sur six (E4 et E6, deux extraits) ont remarqué que les élèves étaient déstabilisés par le fait que l'enseignant chante la ligne mélodique sans accompagnement ou sans employer sa voix de tête, mais qu'à l'application du modèle

des gestes, les élèves démontraient un placement vocal stable dans les résonateurs : « Avec mes [élèves de] première année, j’ai vraiment senti les élèves déstabilisés » (E6); « Si on chantait puis je faisais les gestes au lieu de jouer au piano, règle générale, les élèves étaient moins portés à changer leur voix » (E4).

4.4.1.2 L’influence de l’utilisation du modèle des gestes sur les quatre composantes de l’interprétation vocale

Les enseignants se sont aussi exprimés en ce qui a trait à leur perception de l’interprétation vocale de leurs élèves, et ce, en lien avec les quatre composantes : justesse, phrasé, précision rythmique et nuances. Tout d’abord, le tableau 4.5 présente la distribution du nombre d’occurrences des commentaires positifs, négatifs et classés dans la catégorie « autre » sur la justesse de l’interprétation vocale des élèves. Les commentaires positifs réfèrent à l’influence positive des gestes expressifs sur l’interprétation (quand les enseignants ont perçu que les gestes amélioraient l’interprétation). Les commentaires négatifs font quant à eux référence à l’influence négative des gestes expressifs sur l’interprétation (quand les enseignants ont perçu que les gestes n’amélioraient pas l’interprétation). Ceux classés dans la catégorie « autre » renvoient aux raisons qui ont empêché les enseignants de percevoir l’influence des gestes sur l’interprétation des élèves.

Tableau 4.5 La perception des enseignants quant à la justesse des élèves

Composante	Total par enseignant						Total d’extraits
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Justesse							
Positif	3	3	3	2	2	1	14
Négatif	0	0	0	0	0	0	0
Autre	0	0	1	1	0	0	2

En ce qui a trait à la perception des enseignants de la justesse de l’interprétation vocale de leurs élèves, le nombre d’occurrences (14 pour commentaires positifs, aucun négatif et deux classés dans la catégorie « autre ») mène à penser que les enseignants

perçoivent que l'utilisation du modèle des gestes exerce une influence positive sur l'interprétation vocale des élèves. D'ailleurs, l'enseignante E4 mentionne que :

La plus grosse différence que je vois, c'est la justesse. Parce que [...] souvent, il y a des enfants [...] qui étaient complètement à côté ou qui vont prendre une voix fatigante pour chanter [...], mais là, il n'y en a presque plus. S'il y en a, ça se règle vraiment plus vite.

L'enseignante E3 a remarqué chez ses élèves « que leurs sons aigus étaient plus clairs, moins appuyés dans les cordes vocales. Je l'ai vraiment entendu [...], c'est visuel. On a beau leur expliquer que les sons aigus sont plus hauts, dans le fond de faire ça [avec la main], on dirait qu'ils sentent où le placer ». Toutefois, l'enseignante E3 mentionne qu'il y a un geste associé à la justesse (le saut d'intervalles) qu'elle n'a pas eu le temps de travailler. Elle n'est donc pas en mesure de parler de son influence ou non. Quant à elle, l'enseignante E4 rappelle que c'est le facteur temps qui l'a empêchée de pouvoir explorer davantage les gestes de cette composante, et ainsi, être en mesure de percevoir leur influence sur la justesse de l'interprétation de ses élèves.

Le tableau 4.6 présente le nombre des commentaires quant à l'influence du modèle des gestes sur le phrasé, tel que perçu par les enseignants.

Tableau 4.6 La perception des enseignants quant au phrasé réalisé par leurs élèves

Composante	Total par enseignant						Total d'extraits
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Positif	1	0	2	2	0	2	7
Négatif	0	0	0	0	0	0	0
Autre	0	1	0	0	1	0	2

Ainsi, le nombre d'occurrences (sept commentaires positifs, aucun négatif et deux classés dans la catégorie « autre ») permet d'observer que quatre sur six enseignants considèrent que l'utilisation du modèle des gestes exerce une influence positive sur le phrasé des élèves. Plus spécifiquement, ils mentionnent que les phrases sont « plus liées, plus musicales » (E3). Or, pour les enseignants E2 et E5, le manque de temps de

pratique les a empêchés d'exploiter cette composante. Leurs commentaires sont considérés dans la catégorie « autre », car ces enseignants n'ont donc pas été en mesure de percevoir l'influence de leurs gestes sur la réalisation du phrasé par leurs élèves :

Je ne sais pas si je me suis rendue à voir une différence, parce que tout se passe tellement rapidement. Par exemple, la chanson *À l'orchestre c'est la fête*, j'étais tellement concentrée sur juste faire apprendre les mots puis les notes, que je n'ai pas eu le temps de me rendre à ce point dans l'interprétation (E2).

Quant à la précision rythmique de l'interprétation, le tableau 4.7 présente la synthèse des commentaires des enseignants relatifs à cet élément.

Tableau 4.7 La perception des enseignants quant à la précision rythmique des élèves

Composante	Total par enseignant						Total d'extraits
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Positif	0	4	2	4	4	1	15
Négatif	1	0	0	0	1	0	2
Autre	0	0	0	1	0	0	1

La perception des enseignants de la précision rythmique de l'interprétation de leurs élèves fait l'objet d'un certain nombre d'occurrences (15 pour commentaires positifs, deux négatifs et un classé dans la catégorie « autre ») qui indiquent que les enseignants perçoivent que l'utilisation du modèle des gestes exerce une influence positive sur la précision rythmique de l'interprétation vocale des élèves. En effet, lors de l'interprétation des élèves, cinq enseignants sur six (15 extraits) ont rapporté avoir observé une amélioration de la précision rythmique de leurs élèves lorsqu'ils ont employé les gestes expressifs de cette catégorie. Deux enseignants en témoignent :

- « Il y a la pertinence du geste d'entrée [...], ton geste de rythme [...], je trouve que ça rend mes élèves plus précis et même qu'eux ont tendance à le refaire quand ils ont un rythme différent » (E3);
- « Le volet rythmique, premièrement que dans, la différence entre le premier enregistrement puis le deuxième avec les [élèves de] première année, la petite saute, ça a eu un impact, je l'ai vraiment senti » (E6).

En ce qui a trait aux commentaires relatifs à une absence d'influence des gestes (considérés comme étant négatifs dans le tableau précédent), l'enseignant E1 (un extrait) a mentionné qu'il a moins senti la différence chez ses élèves, peut-être parce que ces derniers répétaient par imitation :

- « Je l'ai moins senti. [...] souvent, les enfants faisaient le rythme après moi [...], mais je ne sais pas jusqu'à quel point ils saisissaient le rythme, ou ils faisaient suivre » (E1).

Pour ce qui est de l'enseignant E5, il a mentionné que ses élèves ont répondu plus difficilement au geste de départ, mais pour les autres, ils ont été plus réceptifs : « [C'est] le [geste de] départ qui était un peu plus difficile, mais pour les autres [gestes], les élèves ont répondu plus rapidement ».

Quant à l'enseignant E4 (un extrait, classé dans la catégorie « autre »), il a mentionné de pas avoir assez travaillé le geste de départ pour être en mesure de percevoir l'influence sur l'interprétation vocale de leurs élèves quant à la précision rythmique :

- « Je ne l'ai [...] pas assez expérimenté encore pour voir vraiment la différence » (E4).

Le tableau 4.8 présente la synthèse des commentaires des enseignants relativement à l'influence des gestes sur les nuances réalisées par les élèves.

Tableau 4.8 La perception des enseignants quant aux nuances réalisées par leurs élèves

Composante	Total par enseignant						Total d'extraits
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Positif	1	1	1	0	2	0	5
Négatif	0	0	0	0	0	0	0
Autre	0	0	0	2	0	1	3

Quatre enseignants sur six (E1, E2, E3 et E5, cinq extraits) ont travaillé les gestes prévus pour les nuances et ils ont remarqué une amélioration dans l'interprétation vocale de leurs élèves :

- « Il y a des moments où vraiment, la réponse était très bonne. Puis, j'étais presque impressionné comment ça répondait bien » (E1);
- « Ça semblait fonctionner assez bien pour les élèves qui chantaient fort sans que ce soit criard, nécessairement, mais quand c'est doux, de devenir plus doux. Puis même un moment donné, je ne leur ai pas dit, je voulais juste voir s'ils allaient me suivre, puis ça fonctionnait » (E2);
- « J'ai essayé le tout doux et vraiment, [pour] les élèves, c'est plus visuel [...] [que pour le] signe traditionnel [du] son doux » (E3).

En ce qui concerne les enseignants E4 et E6, leurs commentaires (trois extraits, considérés dans la catégorie « autre ») portent à croire qu'ils n'ont pas assez expérimenté les gestes de cette catégorie pour être en mesure d'en percevoir l'influence :

- « Mauvais prof de musique, je ne joue jamais assez avec les nuances » (E6);
- « J'ai essayé une fois de le faire, puis là je voyais [...] qu'ils n'étaient pas rendus là, [ce qui] fait que je me suis concentrée sur les autres [gestes] » (E4).

Synthèse. Les enseignants précisent que l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) se traduit par la qualité de l'attention des élèves tout au long de l'enseignement d'une nouvelle chanson et par l'amélioration de leur résultat vocal. De même, deux enseignants ont observé que les élèves imitaient certains gestes de manière inconsciente. Finalement, les enseignants se sont prononcés sur l'influence de l'application du modèle des gestes sur les quatre composantes de l'interprétation vocale (justesse, phrasé, précision rythmique et nuances). Pour toutes les composantes, les enseignants ont souligné l'influence positive de la formation au modèle des gestes. Par ailleurs, la précision rythmique a été la composante dont les enseignants ont le plus parlé (18 commentaires, dont 15 positifs, deux négatifs et un classé dans la catégorie

« autre »), suivi de près par celle de la justesse (16 commentaires, dont 14 positifs et deux classés dans la catégorie « autre »). Tous les commentaires de la catégorie « autre » dans cette sous-section indiquent que les enseignants ont manqué de temps de pratique ou ils n'ont pas assez expérimenté les gestes afin qu'ils soient en mesure de percevoir l'influence de leurs gestes sur les composantes de l'interprétation vocale analysées.

4.4.2 L'influence de l'utilisation du modèle des gestes sur l'interprétation vocale des élèves selon les experts

En ce qui a trait à l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation des chansons par les élèves du premier cycle du primaire, l'évaluation des experts a fourni des données quant à la qualité de l'interprétation⁶⁸ et également quant à l'influence des gestes des enseignants sur l'interprétation vocale des élèves⁶⁹, et ce, avant qu'ils aient suivi la formation au modèle des gestes expressifs (*Sans*)⁷⁰ et après qu'ils l'aient suivi (*Avec*)⁷¹. En effet, comme il a été expliqué précédemment, l'ensemble des enregistrements effectués avant et après la formation au modèle des gestes a été transmis au comité d'experts dans un ordre aléatoire, sans préciser la nature de l'expérimentation en cours. Pour évaluer ces enregistrements, les experts ont reçu une grille d'analyse sous forme de sondage en ligne comprenant une échelle de Likert, ainsi qu'une section permettant de fournir des commentaires en lien avec les éléments évalués. D'abord, les résultats obtenus à l'aide de l'échelle de Likert sont présentés et par la suite, la partie des commentaires est explicitée.

⁶⁸ Les éléments évalués : justesse, phrasé, précision rythmique et nuances des élèves.

⁶⁹ Les éléments évalués : l'influence des gestes sur la justesse, sur le phrasé, sur la précision rythmique et sur les nuances.

⁷⁰ *Sans* signifie que l'enseignant n'utilisait pas le modèle des gestes.

⁷¹ *Avec* signifie que l'enseignant utilisait le modèle des gestes.

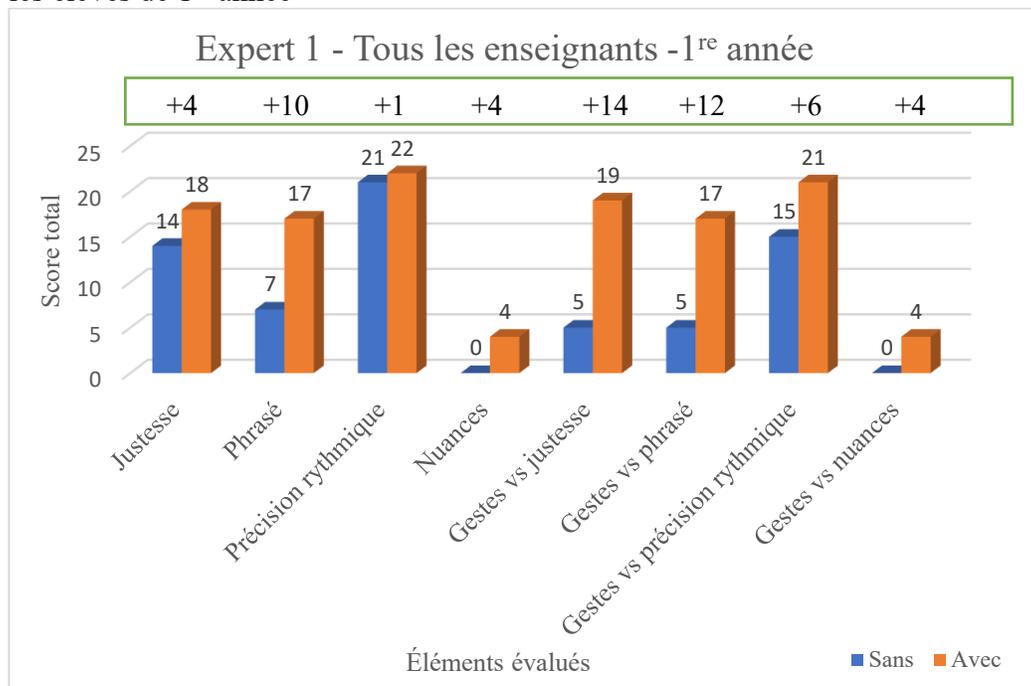
4.4.2.1 Les résultats issus de l'analyse des réponses obtenues à l'aide de l'échelle de Likert dans le sondage

L'évaluation réalisée par les experts a fourni des résultats quant à leur perception de l'influence de la formation au modèle des gestes sur les quatre composantes de l'interprétation vocale soit la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances, ainsi que sur l'influence du geste sur ces mêmes composantes. Les résultats sont présentés par expert en cumulant les scores de tous les enseignants selon les éléments évalués. Un tableau est présenté pour les élèves de première année et un autre pour ceux de deuxième année. Les colonnes bleues représentent le score des évaluations des vidéos enregistrées avant la formation des enseignants, alors que les colonnes orange rapportent ceux des vidéos enregistrées après la formation offerte. Dans chaque tableau, le calcul de l'écart des scores obtenus avant et après la formation est placé dans un rectangle au-dessus des colonnes qui représentent les éléments évalués. Dans le texte, les écarts observés sont qualifiés de très grands (de 16 à 21), grands (de 11 à 15), moyens (de 6 à 10), faibles (de 1 à 5), nuls (de 0) ou négatifs (de -1).

- Les écarts entre les scores accordés avant et après la formation par l'expert 1

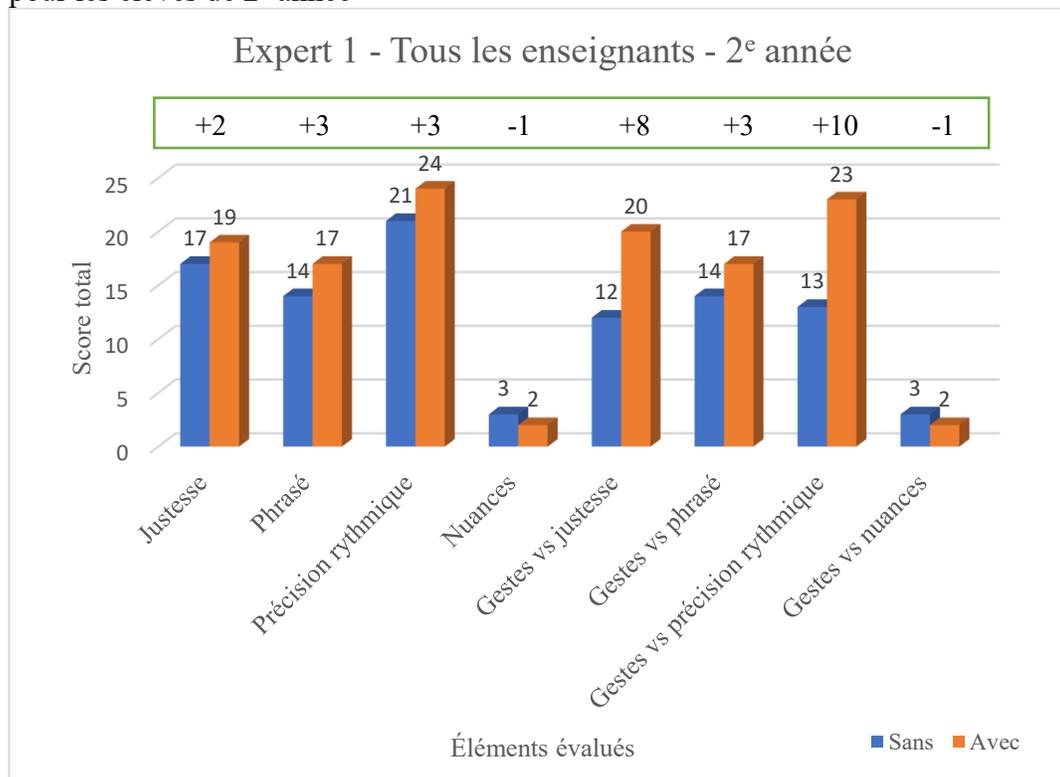
Les deux prochains tableaux présentent les scores accordés par l'expert 1 en ce qui a trait à l'évaluation des éléments visés dans le sondage.

Tableau 4.9 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 1 pour les élèves de 1^{re} année



L'écart entre les évaluations de l'expert 1 avant et après la formation est grand pour l'élément Phrasé (+10), faible pour Justesse (+4), Nuances (+4) et Précision rythmique (+1). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur les mêmes composantes de l'interprétation vocale des élèves, l'écart le plus grand est observé pour les éléments Gestes vs justesse (+14) et Gestes vs phrasé (+12). Il est moyen pour Gestes vs précision rythmique (+6) et faible pour Gestes vs nuances (+4).

Tableau 4.10 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 1 pour les élèves de 2^e année

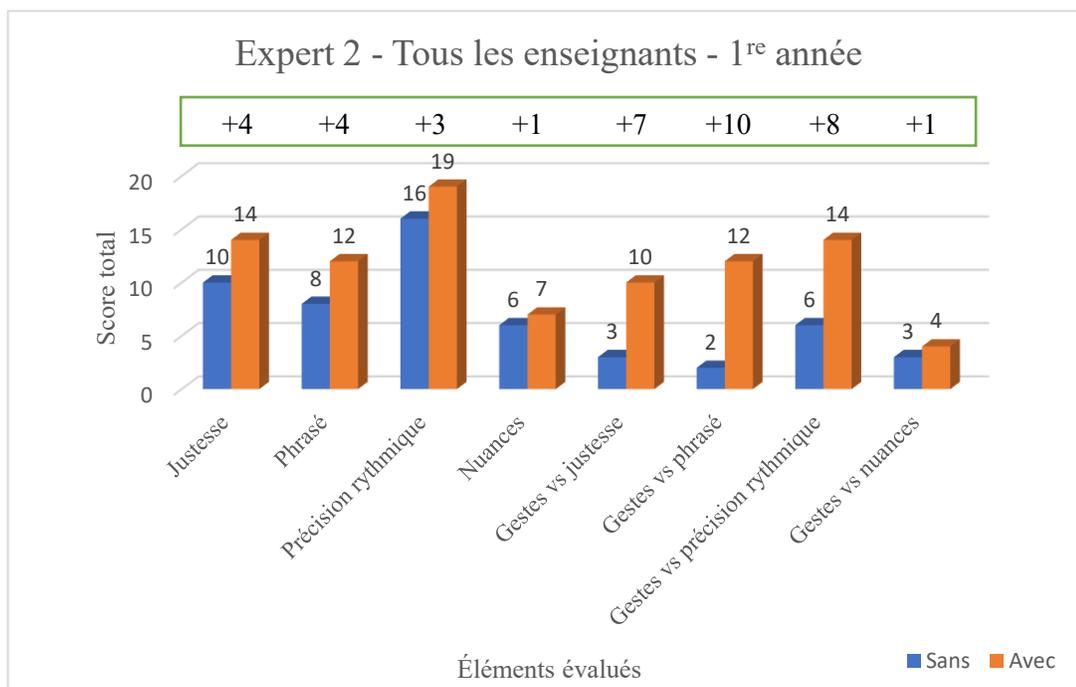


Pour les élèves de deuxième année, l'écart entre les évaluations de l'expert 1 avant et après la formation est faible pour les composantes Justesse (+2), Phrasé (+3) et Précision rythmique (+3). Cet écart est négatif pour les Nuances (-1). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur l'interprétation vocale des élèves, pour Gestes vs précision rythmique (+10) et Gestes vs justesse (+8), l'écart entre les évaluations de l'expert 1 avant et après la formation est moyen. Il est faible pour Gestes vs phrasé (+3) et négatif pour Gestes vs nuances (-1).

- Les écarts entre les scores accordés avant et après la formation par l'expert 2

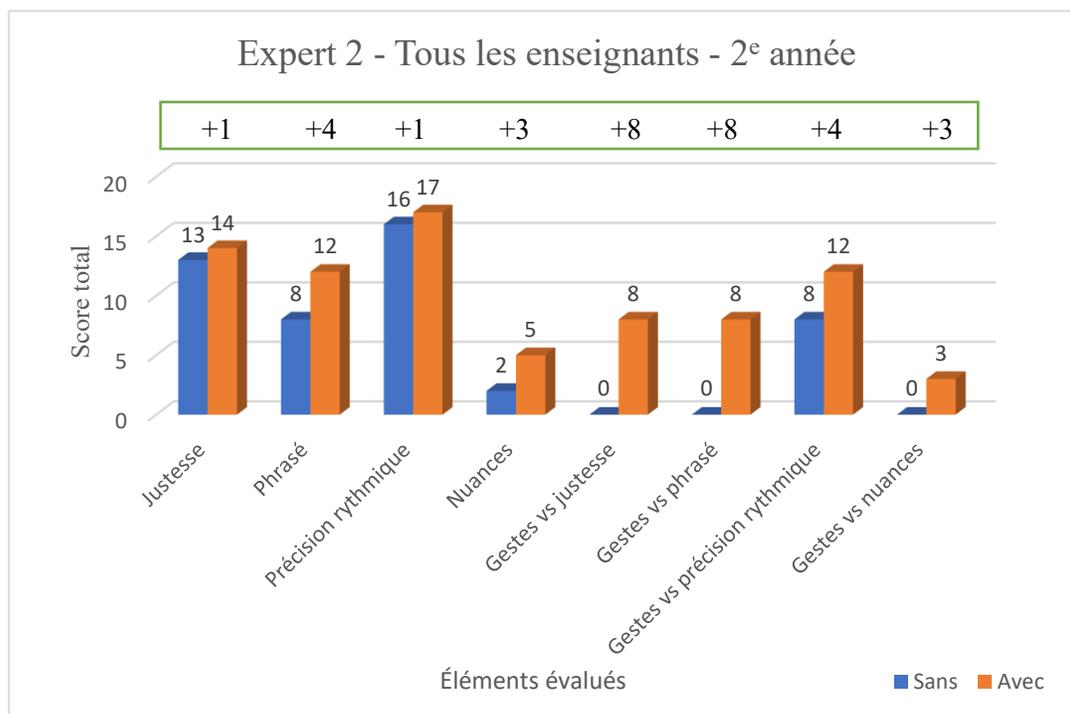
Les deux prochains tableaux présentent les scores accordés par l'expert 2 en ce qui a trait à l'évaluation des éléments visés dans le sondage.

Tableau 4.11 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 2 pour les élèves de 1^{re} année



L'écart entre les évaluations de l'expert 2 avant et après la formation est faible pour les éléments Justesse (+4), Phrasé (+4), Précision rythmique (+3) et Nuances (+1). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur ces mêmes composantes de l'interprétation vocale des élèves, l'écart est moyen pour les éléments Gestes vs phrasé (+10), Gestes vs précision rythmique (+8) et Gestes vs justesse (+7). L'écart est faible pour Gestes vs nuances (+1).

Tableau 4.12 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 2 pour les élèves de 2^e année

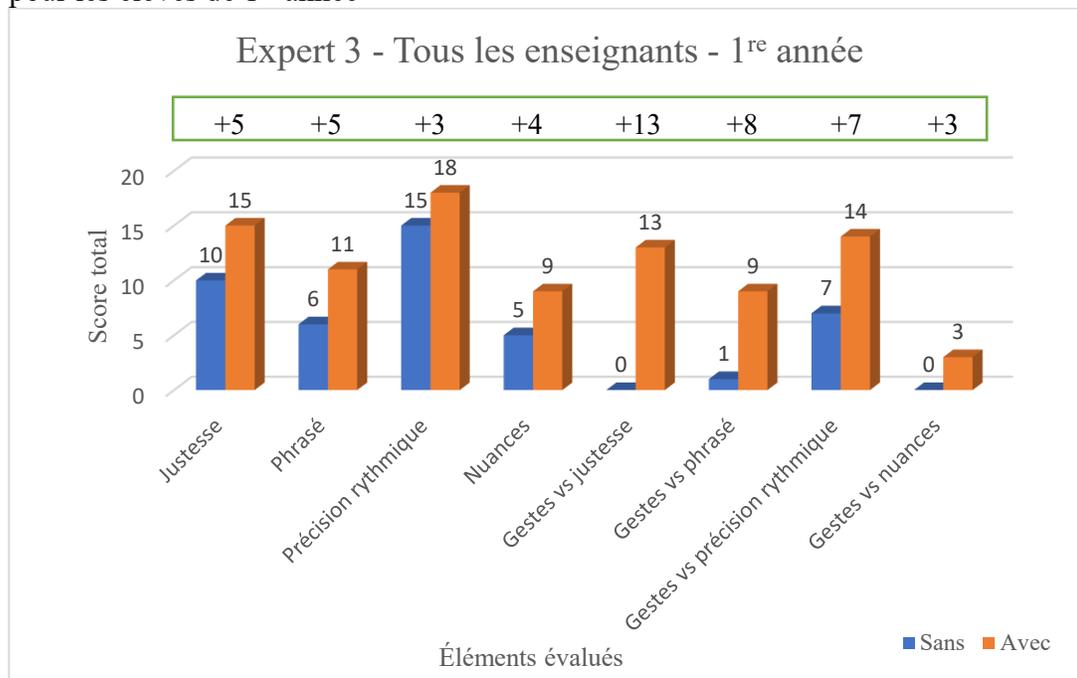


Pour les élèves de deuxième année, l'écart entre les évaluations de l'expert 2 avant et après la formation est faible pour les composantes Phrasé (+4), Nuances (+3), Justesse (+1) et Précision rythmique (+1). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur l'interprétation vocale des élèves, pour Gestes vs justesse (+8) et Gestes vs phrasé (+8), l'écart entre les évaluations de l'expert 2 avant et après la formation est moyen, alors que pour Gestes vs précision rythmique (+4) et Gestes vs nuances (+3), l'écart est faible.

- Les écarts entre les scores accordés avant et après la formation par l'expert 3

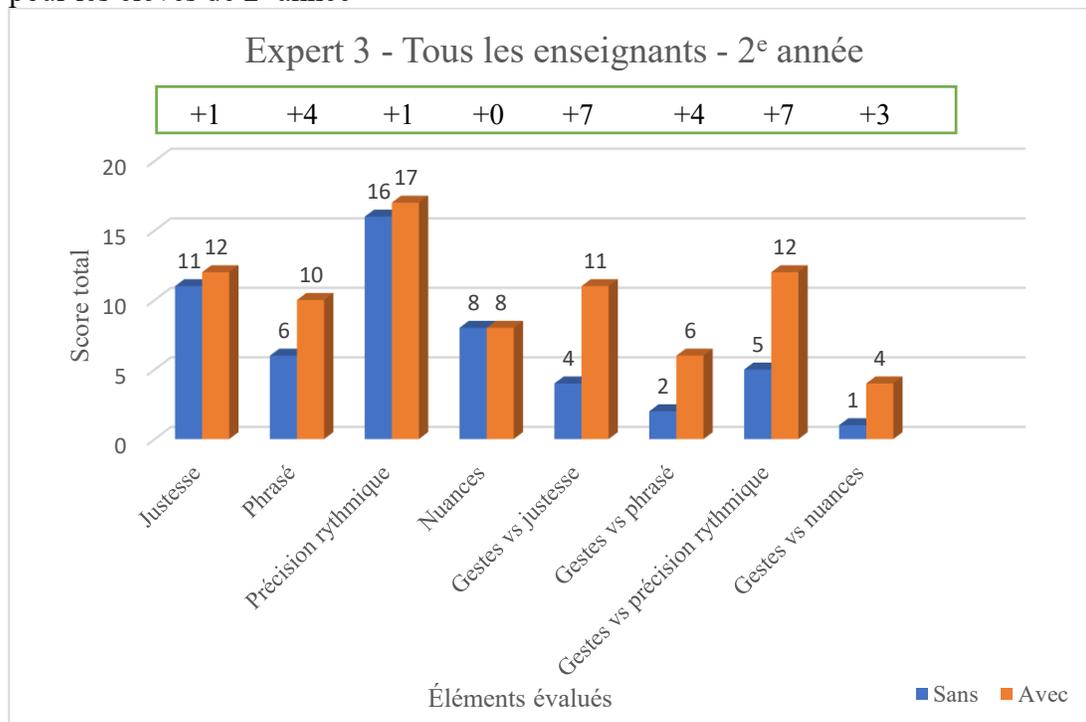
Les deux prochains tableaux présentent les scores accordés par l'expert 3 en ce qui a trait à l'évaluation des éléments visés dans le sondage.

Tableau 4.13 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 3 pour les élèves de 1^{re} année



L'écart entre les évaluations de l'expert 3 avant et après la formation est faible pour les éléments Justesse (+5), Phrasé (+5), Précision rythmique (+3) et Nuances (+4). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur ces mêmes composantes de l'interprétation vocale des élèves, l'écart observé est grand pour l'élément Gestes vs justesse (+13), moyen pour les éléments Gestes vs phrasé (+8) et Gestes vs précision rythmique (+7) et faible pour Gestes vs nuances (+3).

Tableau 4.14 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 3 pour les élèves de 2^e année

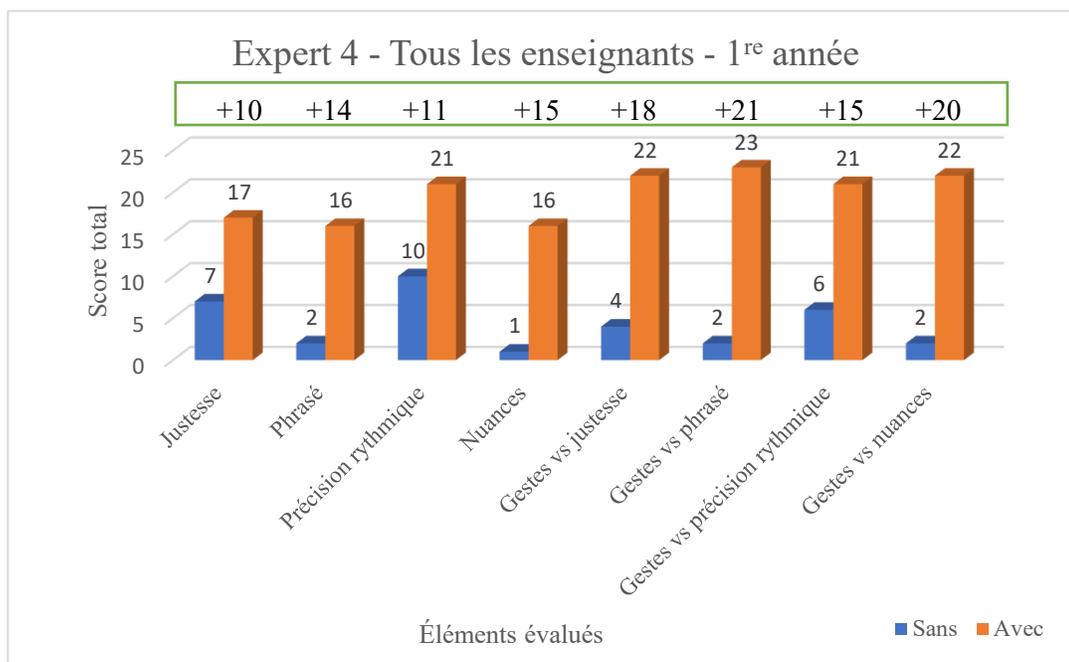


Pour les élèves de deuxième année, l'écart entre les évaluations de l'expert 3 avant et après la formation est faible pour les composantes Phrasé (+4), Justesse (+1) et Précision rythmique (+1). Il est nul pour Nuances (+0). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur l'interprétation vocale des élèves, pour Gestes vs justesse (+7) et pour Gestes vs précision rythmique (+7), l'écart entre les évaluations de l'expert 3 avant et après la formation est moyen, alors qu'il est faible pour Gestes vs phrasé (+4) et Gestes vs nuances (+3).

- Les écarts entre les scores accordés avant et après la formation par l'expert 4

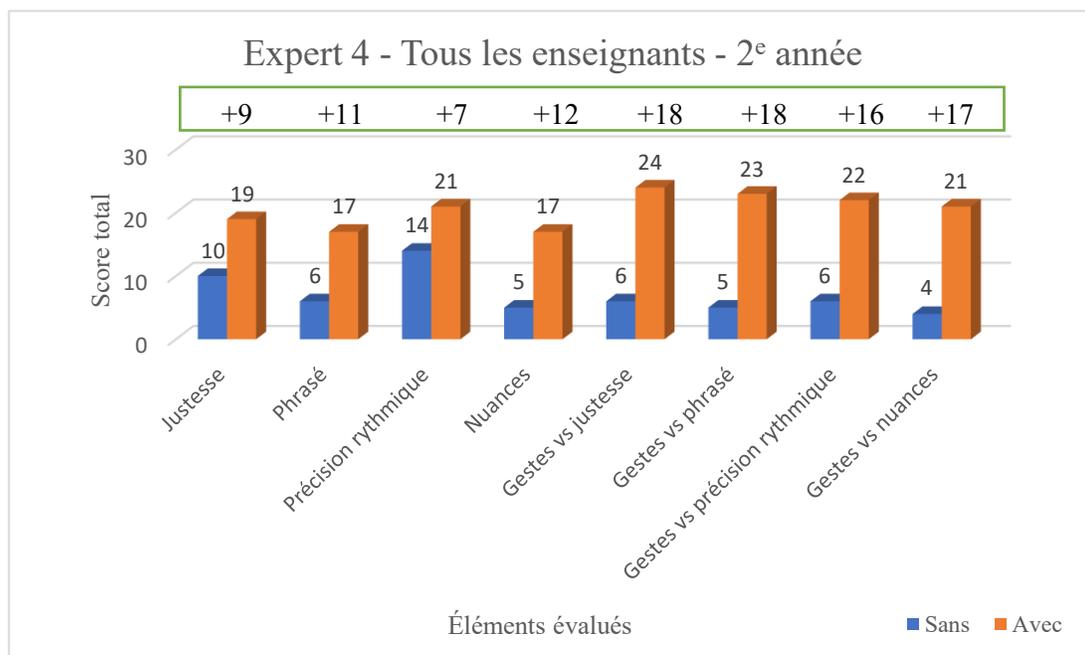
Les deux prochains tableaux présentent les scores accordés par l'expert 4 en ce qui a trait à l'évaluation des éléments visés dans le sondage.

Tableau 4.15 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 4 pour les élèves de 1^{re} année



L'écart entre les évaluations de l'expert 4 avant et après la formation est grand pour les éléments Nuances (+15), Phrasé (+14) et Précision rythmique (+11) et moyen pour Justesse (+10). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur ces mêmes composantes de l'interprétation vocale des élèves, l'écart observé est très grand pour les éléments Gestes vs phrasé (+21), Gestes vs nuances (+20) et Gestes vs justesse (+18), alors qu'il est grand pour Gestes vs précision rythmique (+15).

Tableau 4.16 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 4 pour les élèves de 2^e année

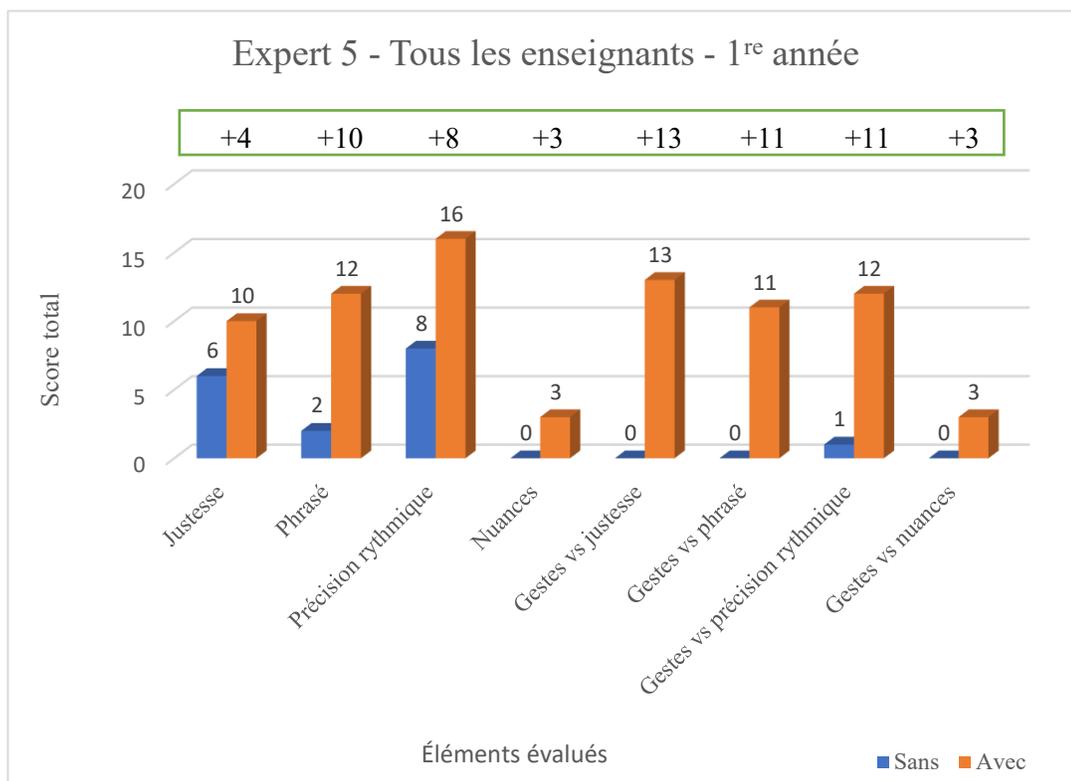


Pour les élèves de deuxième année, l'écart entre les évaluations de l'expert 4 avant et après la formation est grand pour les composantes Nuances (+12) et Phrasé (+11), alors qu'il est moyen pour Justesse (+9) et Précision rythmique (+7). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur l'interprétation vocale des élèves, l'écart est très grand pour Gestes vs justesse (+18), Gestes vs phrasé (+18), Gestes vs nuances (+17) et Gestes vs précision rythmique (+16).

- Les écarts entre les scores accordés avant et après la formation par l'expert 5

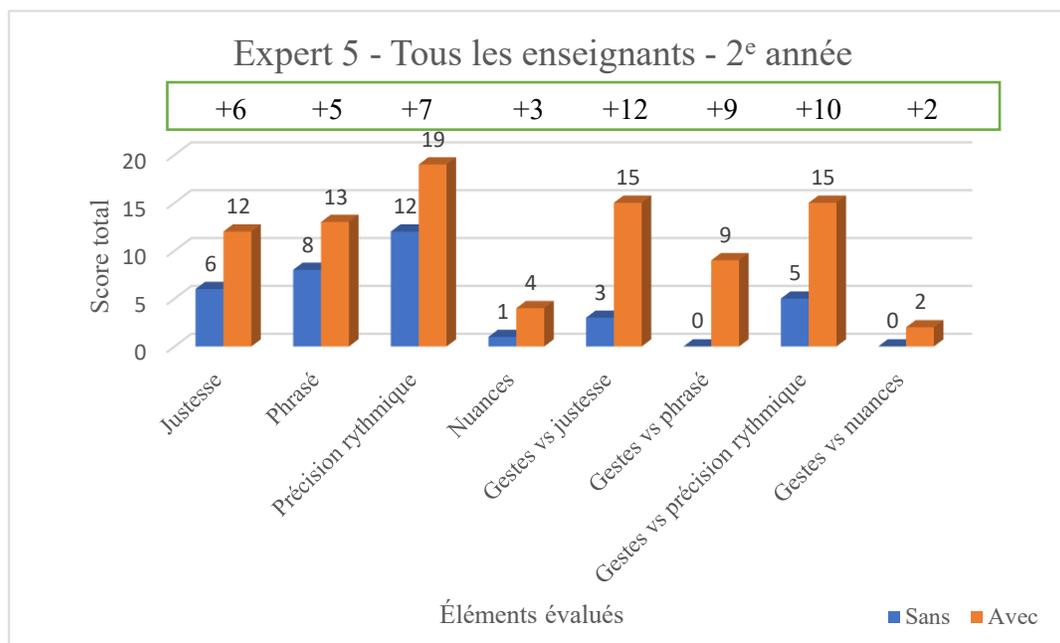
Les deux prochains tableaux présentent les scores accordés pour les éléments évalués par l'expert 5 en ce qui a trait à l'évaluation des éléments visés dans le sondage.

Tableau 4.17 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 5 pour les élèves de 1^{re} année



L'écart entre les évaluations de l'expert 5 avant et après la formation est moyen pour les éléments Phrasé (+10) et Précision rythmique (+8). Il est faible pour les éléments Justesse (+4) et Nuances (+3). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur ces mêmes composantes de l'interprétation vocale des élèves, l'écart observé est grand pour les éléments Gestes vs justesse (+13), Gestes vs phrasé (+11), ainsi que pour Gestes vs précision rythmique (+11) et faible pour Gestes vs nuances (+3).

Tableau 4.18 L'influence de la formation sur les éléments évalués selon l'expert 5 pour les élèves de 2^e année



Pour les élèves de deuxième année, l'écart entre les évaluations de l'expert 5 avant et après la formation est moyen pour les composantes Précision rythmique (+7) ainsi que Justesse (+6), et faible pour Phrasé (+5) et Nuances (+3). En ce qui a trait à l'influence des gestes sur l'interprétation vocale des élèves de deuxième année, l'écart est grand pour Gestes vs justesse (+12), moyen pour Gestes vs précision rythmique (+10) et Gestes vs phrasé (+9), alors qu'il est faible pour les Gestes vs nuances (+2).

Synthèse. Les analyses des évaluations réalisées par tous les experts ont permis d'observer des scores généralement plus élevés après qu'avant la formation, et ce, autant sur le résultat sonore que sur l'influence des gestes expressifs sur presque toutes les composantes de l'interprétation. Deux exceptions doivent être mentionnées et concernent l'évaluation des élèves de 2^e année. En effet, l'expert 3, ne rapporte aucun écart dans son évaluation de l'élément Nuances avant et après la formation et l'expert 1 rapporte, pour les éléments Nuances et Gestes vs nuances, un écart négatif (-1).

Les deux prochains tableaux présentent la synthèse des écarts par année d'enseignement. Il faut rappeler que les écarts observés sont qualifiés de très grands (de 16 à 21), grands (de 11 à 15), moyens (de 6 à 10), faible (de 1 à 5), nuls (de 0) ou négatifs (de -1).

Tableau 4.19 Les écarts pour les élèves de première année

Expert	Justesse	Phrasé	Précision rythmique	Nuances	Gestes vs justesse	Gestes vs phrasé	Gestes vs précision rythmique	Gestes vs nuances
EX1	+4 écart faible	+10 écart moyen	+1 écart faible	+4 écart faible	+14 écart grand	+12 écart grand	+6 écart moyen	+4 écart faible
EX2	+4 écart faible	+4 écart faible	+3 écart faible	+1 écart faible	+7 écart moyen	+10 écart moyen	+8 écart moyen	+1 écart faible
EX3	+5 écart faible	+5 écart faible	+3 écart faible	+4 écart faible	+13 écart grand	+8 écart moyen	+7 écart moyen	+3 écart faible
EX4	+10 écart moyen	+14 écart grand	+11 écart grand	+15 écart grand	+18 écart très grand	+21 écart très grand	+15 écart grand	+20 écart très grand
EX5	+4 écart faible	+10 écart moyen	+8 écart moyen	+3 écart faible	+13 écart grand	+11 écart grand	+11 écart grand	+3 écart faible
Écart total/ 5 experts	27/5 = +5,4 écart faible	43/5 = +8,6 écart moyen	26/5 = +5,2 écart faible	27/5 = +5,4 écart faible	65/5 = +13 écart grand*	62/5 = +12,4 écart grand*	47/5 = +9,4 écart moyen	31/5 = +6,2 écart moyen*

* Cet écart est largement influencé par l'évaluation de l'expert EX4.

Tableau 4.20 Les écarts pour les élèves de deuxième année

Expert	Justesse	Phrasé	Précision rythmique	Nuances	Gestes vs justesse	Gestes vs phrasé	Gestes vs précision rythmique	Gestes vs nuances
EX1	+2 écart faible	+3 écart faible	+3 écart faible	-1 écart négatif	+8 écart moyen	+3 écart faible	+10 écart moyen	-1 écart négatif
EX2	+1 écart faible	+4 écart faible	+1 écart faible	+3 écart faible	+8 écart moyen	+8 écart moyen	+4 écart faible	+3 écart faible
EX3	+1 écart faible	+4 écart faible	+1 écart faible	0 écart nul	+7 écart moyen	+4 écart faible	+7 écart moyen	+3 écart faible
EX4	+9 écart moyen	+11 écart grand	+7 écart moyen	+12 écart grand	+18 écart très grand	+18 écart très grand	+16 écart très grand	+17 écart très grand
EX5	+6 écart moyen	+5 écart faible	+7 écart moyen	+3 écart faible	+12 écart grand	+9 écart moyen	+10 écart moyen	+2 écart faible
Écart total/ 5 experts	19/5 = + 3,8 écart faible	27/5 = +5,4 écart faible	19/5 = +3,8 écart faible	17/5 = +3,4 écart faible	53/5 = +10,6 écart grand*	42/5 = +8,4 écart moyen*	47/5 = +9,4 écart moyen	24/5 = +4,8 écart faible

* Cet écart est largement influencé par l'évaluation de l'expert EX4.

Dans les tableaux précédents, les écarts sont largement influencés par l'évaluation de l'expert 4. Dans ce contexte, la composante de l'interprétation qui démontre l'écart le plus élevé est le Phrasé, et ce, selon presque tous les experts, à deux exceptions :

- pour l'expert 4, Nuances a obtenu un écart légèrement plus élevé autant pour les élèves de première que pour les deuxièmes années;
- pour l'expert 5, Précision rythmique a obtenu un écart plus élevé pour les élèves de deuxième année.

Quant à l'influence des gestes, l'élément qui a obtenu l'écart le plus élevé a été Gestes vs justesse, à trois exceptions près :

- pour l'expert 1, Gestes vs précision rythmique a obtenu l'écart le plus élevé pour les élèves de deuxième année;
- pour les experts 2 et 4, Gestes vs phrasé a obtenu l'écart le plus élevé pour les élèves de première année.

4.4.2.2 Les résultats de l'analyse des commentaires des experts dans le sondage

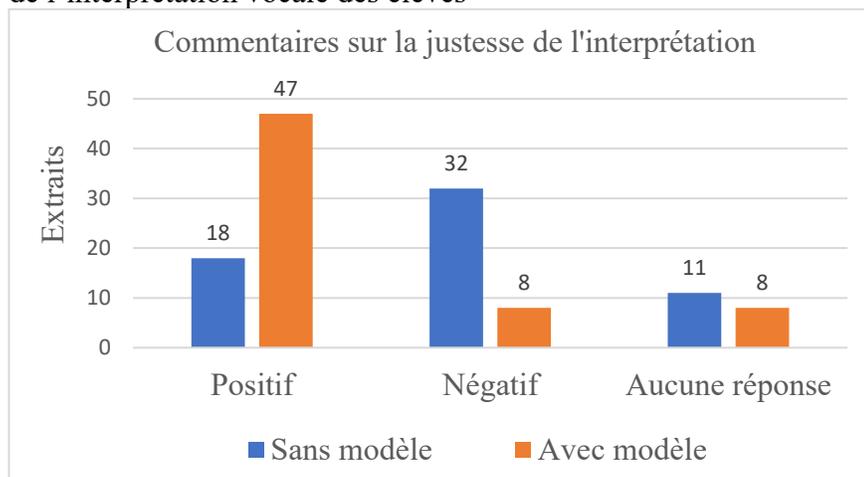
Il faut rappeler que chacun des cinq experts devait évaluer les quatre enregistrements des six enseignants. L'évaluation portait sur huit éléments, les quatre composantes de l'interprétation vocale (justesse, phrasé, précision rythmique et nuances) ainsi que l'influence des gestes de l'enseignant sur l'interprétation chantée des élèves pour chacune de ces composantes. Cette section présente l'analyse des commentaires écrits que les experts ont fournis, sur une base volontaire, pour chacun des huit éléments. Il est apparu important de prendre en compte le nombre de commentaires émis par item ainsi que le nombre de fois où les experts n'ont rien indiqué alors qu'ils en avaient la possibilité. Ainsi, le nombre de commentaires émis par item a été colligé en trois catégories : commentaires positifs, commentaires négatifs et aucune réponse. Les

résultats sont présentés en tenant compte du moment (avant la formation en bleu, donc sans modèle des gestes expressifs et après la formation avec le modèle, en orange).

- Les commentaires des experts quant à la justesse

Tout d'abord, les experts se sont prononcés en ce qui a trait à la justesse de l'interprétation. Le tableau 4.21 présente la synthèse du nombre d'extraits positifs et négatifs des experts, ainsi que l'absence de commentaires.

Tableau 4.21 Commentaires portant sur la perception des experts quant à la justesse de l'interprétation vocale des élèves



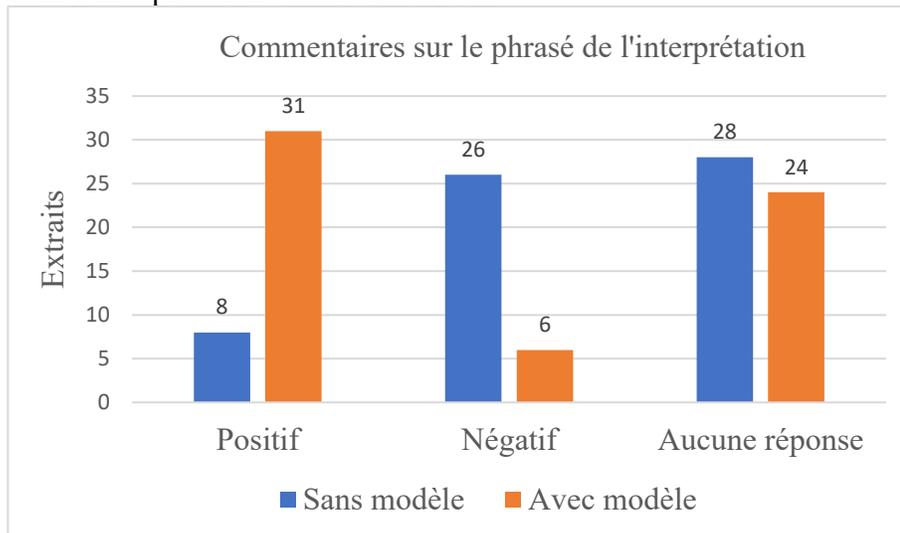
Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent que le nombre de commentaires positifs formulés par les experts quant à la justesse de l'interprétation vocale des élèves est plus élevé lorsque l'enseignant emploie le modèle des gestes (47 extraits) qu'avant la formation (18 extraits). Notamment, l'expert EX5 mentionne au sujet d'une vidéo enregistrée après la formation que « le geste de la main pour préparer le son aigu est efficace » et que « les gestes sont préparatoires pour les sons aigus et aidants à l'articulation ». Les vidéos de l'enseignement sans modèle des gestes ont généré plus d'extraits codés négatifs (32 extraits) que ceux de l'enseignement à la suite de la formation au modèle des gestes (8 extraits). Par exemple, l'expert EX1 signale

que les gestes pourraient être mieux exécutés : « quelques-uns me semblent plats, ce qui aplatit la voix. L’enseignante pourrait courber un peu plus son geste pour favoriser une meilleure intonation à certains endroits ». De plus, l’expert EX3 suggère que les gestes pourraient être réalisés constamment : « l’enseignant semble indiquer par ses gestes, certains endroits à faire attention au niveau de la justesse, mais ce n’est pas constant ». L’absence de commentaires a été notée 19 fois, soit 11 fois sur des vidéos enregistrées avant que l’enseignant n’ait suivi la formation, et huit fois après la formation.

- Les commentaires des experts quant au phrasé

Les experts ont également émis des commentaires positifs et négatifs en ce qui a trait au phrasé dans l’interprétation vocale des élèves. Le tableau 4.22 présente la synthèse de ces commentaires.

Tableau 4.22 Commentaires portant sur la perception des experts quant au phrasé dans l’interprétation vocale des élèves



Les résultats présentés dans le tableau précédent montrent que les commentaires positifs des experts sont plus nombreux lorsque l’enseignant employait le modèle des

gestes expressifs (31 extraits) qu'avant la formation (8 extraits). Notamment, parmi les commentaires positifs, l'expert EX5 commente une vidéo enregistrée après la formation, en mentionnant que le geste « plus linéaire et mélodieux » aide à « la continuité de la phrase ». De plus, l'expert EX3 souligne la présence d'un geste significatif en lien avec le phrasé : « son geste pianistique compte ». Les experts ont émis un nombre plus élevé des commentaires négatifs (26 extraits) lorsque l'enseignant enseignait sans modèle des gestes versus 6 extraits lorsque l'enseignant employait le modèle. Parmi les critiques énoncées par les experts, l'exécution verticale et saccadée des gestes les rend moins souples. Par exemple, l'expert EX1 mentionne que :

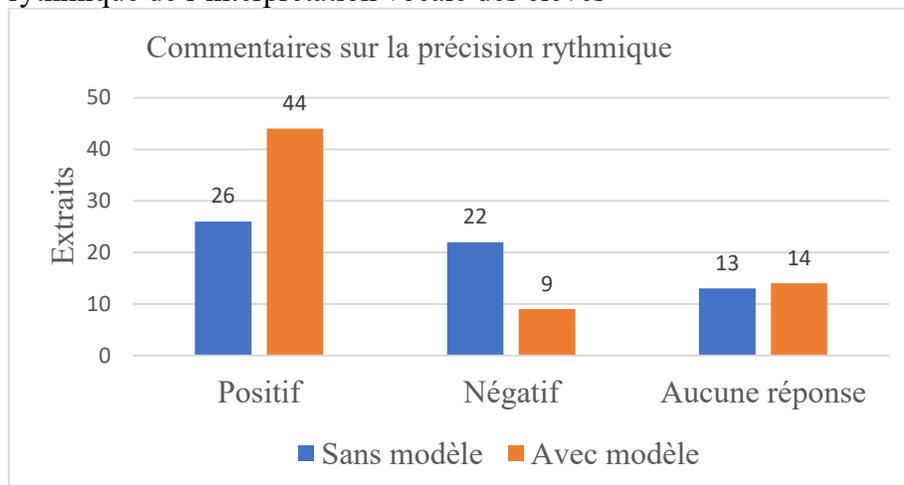
[Le] mouvement régulier avec son bras droit rotation vers l'avant pour faire avancer le chant, les phrases sont bien marquées, mais c'est encore trop vertical à mon avis, un peu de souplesse dans son bras droit aurait peut-être un autre résultat sur la musicalité du chant, c'est encore saccadé comme résultat (extrait d'un commentaire avec modèle).

De plus, 52 fois les experts n'ont pas écrit de commentaires en ce qui a trait au phrasé de l'interprétation des élèves (28 fois sans modèle et 24 fois avec modèle des gestes).

- Les commentaires des experts quant à la précision rythmique

En ce qui a trait à la précision rythmique dans l'interprétation des élèves, les experts ont aussi fourni plusieurs commentaires positifs et négatifs dont le nombre est rapporté dans le tableau qui suit.

Tableau 4.23 Commentaires portant sur la perception des experts quant à la précision rythmique de l'interprétation vocale des élèves



Les résultats présentés dans le tableau 4.23 indiquent que les commentaires positifs des experts sont plus nombreux pour les vidéos réalisées après la formation au modèle des gestes (44 extraits) qu'avant celle-ci (26 extraits). Plus précisément, les commentaires visant la précision rythmique dans l'interprétation vocale des élèves émis dans les grilles après la formation concernent la précision, la clarté, l'efficacité, la forme (circulaire) et la rapidité de l'exécution. Par exemple, l'expert EX3 félicite les « gestes plus précis et clairs de la part de l'enseignante par rapport au départ, fin et précision de la saute⁷². Bravo! ». De plus, le même expert (EX5) mentionne aussi que les « gestes précis [...] [les] petits coups dans la main gauche, [sont] très efficaces, les enfants étaient ensemble ». Pour ce qui est de l'expert EX4, « le geste de la main maintient un rythme soutenu et enjoué même », « le geste est assez rapide », « très dynamique ». Pour ce qui est des commentaires négatifs, ceux-ci sont plus nombreux lorsque l'enseignant n'emploie pas modèle de gestes (22 extraits) versus lorsqu'il l'emploie (9

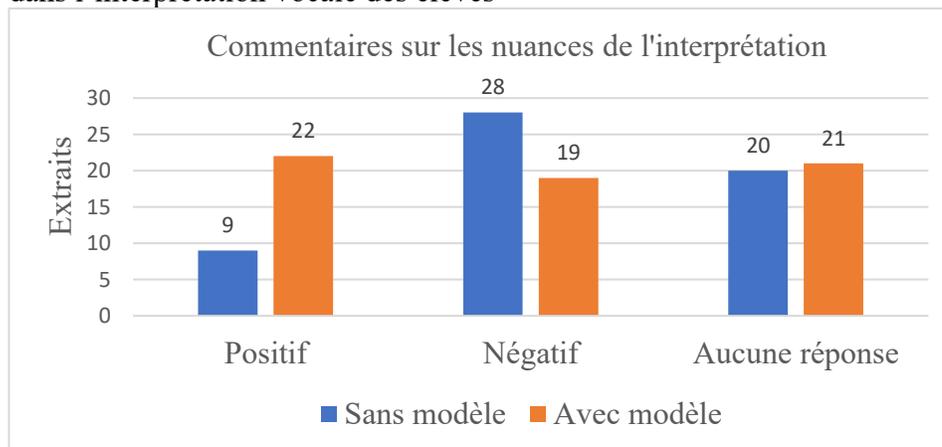
⁷² La « saute » est utilisée par les enseignants pour désigner une figure rythmique composée d'une croche pointée liée à une double-croche.

extraits). Notamment, l'expert EX5 caractérise les gestes des enseignants observés avant la formation au modèle comme étant secs, nombreux et brusques : « la fin est abrupte et non musicale »; « l'enseignante donne le départ, mais bouge peut-être trop pour aider? »; « le geste pour couper le son est après la fin du chant des élèves et très brusque ». L'expert EX3 perçoit les gestes comme étant mous et hésitants, et ce, même après la formation : « ses gestes sont un peu mous et hésitants ». De plus, 27 fois les experts n'ont pas émis de commentaires en ce qui a trait à la précision rythmique dans l'interprétation des élèves (13 fois sans modèle et 14 fois avec modèle des gestes).

- Les commentaires des experts quant aux nuances

Les experts ont émis des commentaires en ce qui a trait aux gestes qui influencent les nuances dans l'interprétation vocale des élèves. Le tableau 4.24 présente le nombre d'extraits relatifs aux commentaires positifs et négatifs, ainsi que leur absence.

Tableau 4.24 Commentaires portant sur la perception des experts quant aux nuances dans l'interprétation vocale des élèves



Les résultats présentés dans le tableau précédent rapportent un nombre plus élevé de commentaires positifs des experts visant les nuances avec l'emploi du modèle des gestes (22 extraits) que sans le modèle (9 extraits). Notamment, l'expert EX4 perçoit la différence dans le geste de l'enseignant après avoir suivi la formation : « avec une

direction très présente, les gestes commandent des nuances beaucoup plus présentes que dans la vidéo [précédente] ». De plus, l'expert EX5 observe aussi que « le geste de forte et piano est clair et les élèves répondent bien ». En ce qui a trait aux commentaires négatifs, les vidéos réalisées avant la formation au modèle des gestes ont généré un nombre plus élevé des commentaires (28 extraits) que celles enregistrées après la formation (19 extraits). Par exemple, l'expert EX4 mentionne que : « très peu de nuances [sont] perceptibles » (extrait d'un commentaire sans modèle) et l'expert EX1 mentionne que « pour créer des nuances, [il faut] créer le contact avec la classe. Ici, on ne sent pas ce contact » (extrait d'un commentaire sans modèle). L'absence de commentaires a été notée à 41 reprises lors de l'évaluation des nuances dans l'interprétation des élèves (20 fois sans modèle et 21 fois avec modèle des gestes).

Synthèse. L'analyse des commentaires des experts pour toutes les composantes de l'interprétation vocale (justesse, phrasé, précision rythmique et nuances) démontre que les commentaires positifs au sujet des vidéos évalués étaient plus nombreux lorsque l'enseignant avait suivi la formation au modèle des gestes expressifs (144 extraits), qu'avant de l'avoir suivie (61 extraits). Quant aux commentaires négatifs, ils étaient moins nombreux lorsque l'enseignant enseignait à l'aide du modèle des gestes (42 extraits), qu'avant la formation à celui-ci (108 extraits). Une plus grande absence de commentaires a été observée pour le phrasé (52 fois) et les nuances (41 fois), et ce, autant avant qu'après la formation au modèle des gestes.

Conclusion

En conclusion, ce chapitre visait à présenter les résultats de l'étude en lien avec les quatre objectifs spécifiques, soit le développement de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014), sa mise à l'essai auprès d'enseignants spécialistes de musique du primaire au Québec, ainsi que son influence sur les pratiques de ces enseignantes lors de l'enseignement d'une chanson et sur l'interprétation vocale (la

justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances) des élèves du premier cycle du primaire selon les enseignants et les experts.

Dans le prochain chapitre, l'ensemble des résultats sont discutés et les recommandations retenues pour la révision de la formation au modèle de Zosim (2014) sont présentées. De plus, les résultats obtenus sont interprétés à la lumière des écrits antérieurs pour mieux en situer la portée.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats sont discutés en lien avec la littérature scientifique et l'objectif général de cette recherche qui vise à mieux comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique au primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves. Cette discussion est divisée en quatre parties. La première présente les grandes conclusions pouvant être tirées des résultats obtenus et met en lumière les limites et les forces de la recherche dont il faut être conscient afin d'interpréter ces résultats de manière adéquate (5.1). La deuxième partie concerne les deux premiers objectifs spécifiques soit de développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) et de former des enseignants spécialistes de musique du Québec à ce modèle. Il est question de la révision du prototype de la formation au modèle des gestes à la suite de son expérimentation et des commentaires des experts (5.2). La troisième partie de la discussion concerne le troisième objectif spécifique soit de décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants. Plus spécifiquement, elle s'attarde aux résultats obtenus à l'analyse des entrevues avec les enseignants formés et des commentaires des experts (5.3). La quatrième partie de la discussion est consacrée aux résultats obtenus grâce à l'évaluation des experts et aux commentaires des enseignants quant à l'interprétation vocale des élèves du premier cycle du primaire (5.4).

Avant de s'attarder aux limites et aux forces de la recherche, il apparaît souhaitable de tirer quelques grandes conclusions des résultats présentés au chapitre précédent, et ce, afin de mettre en contexte les éléments discutés dans les prochaines sections de ce chapitre.

D'emblée, il faut rappeler que les enseignants se sont dit satisfaits de la formation reçue, notamment en ce qui concerne sa durée, le moment de l'année où elle a été offerte, son mode hybride de fonctionnement, son contenu, son document d'accompagnement et les activités proposées, comme l'accompagnement offert à l'aide de rétroactions sur les vidéos enregistrées en classe.

La formation proposée semble avoir permis aux enseignants de présenter un visage plus détendu et un regard vivant aux élèves et d'améliorer leur propre émission vocale. Elle leur aurait également permis de prendre conscience de leur manière routinière d'enseigner, de structurer leur enseignement en appliquant la technique phrase par phrase, d'arrêter d'avoir recours à un accompagnement instrumental ou vocal, d'utiliser les exercices d'échauffement proposés et les gestes expressifs appris et d'être plus à l'écoute de leurs élèves. De plus, elle a permis aux enseignants hommes d'employer, avec plus de confiance, leur voix dans le registre naturel plutôt que faire l'usage de leur voix de tête. Par ailleurs, quelques lacunes ont été observées lors de l'enseignement des chansons par les enseignants, notamment en ce qui a trait à la qualité de leur présence et à la manifestation de leur musicalité. Quelques suggestions ont été apportées dans le but de bonifier le prototype de la formation, telles que revoir l'ordre de présentation des gestes, ajouter des capsules vidéo explicatives du modèle et augmenter le temps de pratique et le nombre rencontres de suivi.

En ce qui a trait à l'influence de la formation sur l'interprétation des élèves, les résultats indiquent que, lorsque leur enseignant utilisait les gestes expressifs du modèle de Zosim (2014), les élèves démontraient une plus grande attention et, à quelques

exceptions près, un meilleur résultat vocal et une amélioration des quatre composantes de l'interprétation vocale (justesse, précision rythmique, phrasé et nuances). Or, certains enseignants ont parfois manqué de temps de pratique ou ils n'ont pas assez expérimenté les gestes pour être en mesure de percevoir l'influence de leurs gestes sur quelques composantes de l'interprétation vocale analysées. Par ailleurs, il a été noté que certains élèves reproduisaient les gestes expressifs utilisés par leur enseignant, et ce, même s'ils ne leur avaient pas été présentés ni expliqués formellement, puisque cet aspect ne faisait pas partie de la présente étude.

Comme c'est le cas pour toutes les études scientifiques, ces résultats demandent à être considérés en tenant compte des forces et des limites de la présente recherche, lesquelles sont explicitées dans la prochaine section.

5.1 Les limites et les forces de la recherche

La méthodologie adoptée dans cette thèse a permis de comprendre l'influence de l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) par des enseignants spécialistes en musique sur leurs pratiques, ainsi que sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves du premier cycle du primaire. En effet, tout au long de l'élaboration de cette recherche, plusieurs décisions ont été prises afin d'assurer la rigueur méthodologique de la thèse, tout en tenant compte d'une série de contraintes logistiques. Malgré tout, cette recherche comporte certaines limites dont il faut tenir compte lors de l'interprétation et de la discussion des résultats.

Ainsi, il est important de souligner d'emblée le fait que, dans le cadre d'une étude qualitative-interprétative, le chercheur suit une voie inductive « de laquelle il ne devrait pas s'écarter pendant l'activité interprétative » (Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 180) pour le préserver des présupposés qui pourraient rendre son jugement erroné. Il faut rappeler que le modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) est issu de travaux antérieurs de l'étudiante chercheuse. Elle pourrait donc avoir des a priori positifs envers

le potentiel pédagogique de la formation et du modèle lui-même. Or, la présente recherche s'est basée sur la triangulation des méthodes (l'observation instrumentée, l'entrevue avec les enseignants, l'entrevue avec un comité d'experts et le journal de bord tenu durant toute la période de l'expérimentation) et des sources (enseignants et experts) pour assurer une rigueur scientifique à la cueillette des données et contrer les biais potentiels engendrés par de possibles présupposés positifs de l'étudiante chercheuse (Savoie-Zajc, 2018).

Dans un autre ordre d'idées, cette recherche a été élaborée dans un contexte scolaire spécifique de l'enseignement musical québécois, plus précisément, en tenant compte du milieu où la recherche s'est déroulée, du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et des personnes concernées (enseignants et élèves). En effet, l'échantillon restreint de cette étude est composé de six enseignants et de 24 groupes d'élèves. Les résultats de cette recherche ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble de la population du premier cycle du primaire, ce qui fait partie des limites inhérentes à la recherche qualitative par étude de cas. Cependant, l'étude étant ancrée dans la réalité scolaire québécoise, les résultats pourraient être transférables (Fortin et Gagnon, 2016; Proulx, 2019) à des contextes similaires.

Par ailleurs, la méthode de recrutement des enseignants participants peut constituer une autre limite. Plus précisément, le choix de l'échantillon a été réalisé sur une base volontaire à l'aide d'une lettre transmise aux conseillères pédagogiques de six centres de services scolaires de la région de Montréal. Les six enseignants retenus étaient donc tous des participants volontaires et ils possédaient un bagage d'expérience différent (instrument principal maîtrisé, années d'expérience en enseignement, âge, sexe, etc.). Par contre, afin d'assurer une certaine homogénéité⁷³ au sein de l'échantillon, des

⁷³ « L'homogénéité a pour effet de réduire la variabilité entre les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 172).

critères de recrutement ont été établis et ont permis de s'assurer que les sujets retenus étaient en mesure de fournir des réponses aux objectifs spécifiques de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, les enseignants devaient être détenteurs d'un baccalauréat en enseignement de la musique, posséder un minimum de cinq années d'expérience en enseignement de la musique au primaire (St-Pierre et al., 2010), enseigner au primaire à des élèves de 1^{re} et 2^e année au Québec et désirer apprendre à utiliser un nouveau modèle d'enseignement en classe.

De plus, la fermeture des écoles survenue au mois de mars 2020 et la reprise de l'expérimentation en temps de pandémie et d'incertitude quant à une autre fermeture possible des écoles a forcé la reprise du recrutement, l'acceptation de plus d'enseignants participants que ce qui était prévu initialement et l'adaptation de la méthodologie en conséquence. Notamment, la formation au modèle des gestes a débuté en présentiel et elle s'est poursuivie en ligne pour trois des six enseignants, alors qu'elle a débuté et elle s'est déroulée entièrement en ligne pour les trois autres. À cela s'ajoute le fait que le nombre de rencontres de suivi a varié entre deux et quatre selon les enseignants. Or, l'augmentation du nombre d'enseignants et des groupes d'élèves par rapport à ce qui était prévu à l'origine (quatre enseignants) a permis d'obtenir des résultats fondés sur un échantillon de participants un peu plus grand (six enseignants). En revanche, les changements apportés à la méthodologie ont exercé un certain effet sur le déroulement de la formation et sur sa forme. En ce sens, avant de compléter l'expérimentation, il a fallu s'assurer que les enseignants se sentent prêts à la dernière prise de données, et ce, en analysant les vidéos d'enseignement que ces derniers envoyaient régulièrement et en communiquant régulièrement avec eux. Ces changements ont sans aucun doute affecté les résultats. En effet, il aurait été souhaitable que les enseignants soient formés tous en présentiel et qu'ils aient accès au même nombre de rencontres de suivi soit un minimum de quatre comme prévu dans le prototype de formation.

Dans le même ordre d'idées, un biais de désirabilité sociale pourrait aussi être soulevé. En effet, deux enseignants sur six connaissaient l'étudiante chercheuse avant même le début de l'expérimentation, car ils travaillaient dans le même centre de services scolaire. Certains chercheurs (Bergeron et Rousseau, 2021; Fortin et Gagnon, 2016 et Savoie-Zajc, 2018) ne voient pas d'inconvénients à connaître préalablement les participants. Ils suggèrent même d'établir des liens étroits avec ces derniers afin de mieux les comprendre, mais d'analyser les données avec rigueur. Pour tenir compte de cette limite, les enseignants ont été informés dès le début qu'ils étaient libres de renoncer à leur participation à tout moment pendant l'expérimentation sans devoir fournir d'explications. Il est important aussi de préciser que les enseignants ne connaissaient pas le modèle d'enseignement de la musique de Zosim (2014) et qu'aucun n'enseignait dans la même école que l'étudiante chercheuse.

Quant au fait que la formation ait été donnée par l'étudiante chercheuse, auteure de la formation, si cela peut apparaître comme une lacune par certains, d'autres considèrent cette situation plutôt comme un avantage. En effet, Richard et al. (2017), de même que Yoon et al. (2007), soutiennent que l'offre d'une activité de formation aux enseignants par les auteurs ou les chercheurs eux-mêmes constitue une caractéristique d'un développement professionnel efficace.

Une autre limite concerne le fait que les enregistrements de l'enseignement d'une chanson sans le modèle de gestes (avant la formation) et avec le modèle de gestes (après la formation) ont été réalisés auprès de groupes d'élèves différents. De plus, l'assignation des groupes d'élèves participants à l'expérimentation avant et après la formation reposait sur le choix des enseignants participants, et donc, il a été impossible de s'assurer que les groupes étaient équivalents. En revanche, pour contrer cette limite, il a été demandé aux enseignants de sélectionner des groupes d'élèves sans troubles graves de comportement, d'attention ou d'apprentissage afin d'assurer une

composition homogène, typique de ce qu'ils rencontraient habituellement au premier cycle du primaire.

Peut également faire partie des limites de la thèse le fait qu'une grille d'analyse comprenant une échelle de Likert ait été privilégiée pour les experts. En effet, l'analyse auditive des paramètres visés (les quatre composantes de l'interprétation vocale) peut s'avérer subjective. Notamment, le choix s'est porté sur une analyse qualitative des résultats de l'échelle Likert, en cohérence avec le type de recherche privilégié. Or, à l'analyse des résultats, il a été observé que certains experts présentaient de grands écarts dans leur évaluation avant et après la formation, alors que d'autres présentaient des écarts plus restreints. Il a également été observé que certains experts évaluaient de manière plus sévère que d'autres. Sans compter qu'un des experts (EX4) s'est démarqué par sa notation plus élevée que tous les autres experts, ce qui a augmenté les écarts globaux obtenus. Selon Wapnick et al. (1997), les juges hommes semblent être moins exigeants que les juges femmes. Ces propos corroborent les résultats de cette étude, car l'expert 4 est le seul homme parmi les experts. Or, malgré la divergence des scores accordés par l'expert 4 par rapport aux autres experts, il est à noter qu'avec ou sans les scores donnés par cet expert, une amélioration de presque toutes les composantes de l'interprétation vocale des élèves a été perçue. Ces résultats corroborent d'ailleurs la perception des enseignants exprimée lors des entrevues quant à l'amélioration des composantes chez leurs élèves. Plus encore, les différences entre les évaluations des experts peuvent sans doute être expliquées en partie par le fait même que ces derniers possèdent des expertises différentes (Lussier et al., 2022). En effet, dans le cadre de cette recherche, deux experts enseignaient en formation des maîtres, deux enseignants de musique œuvraient en centre de services scolaire et un expert était spécialiste en direction et chant choral auprès de jeunes enfants.

En ce qui a trait à la modalité d'analyse des enregistrements audio-vidéo des interprétations vocales des élèves par les experts, une autre limite s'avère importante à

souligner. Plus précisément, la méthode d'évaluation des enregistrements audio-vidéo privilégiée dans cette recherche, soit l'évaluation acoustique de la justesse, du phrasé, de la précision rythmique et des nuances à l'oreille effectuée par un comité d'experts, déjà utilisée par certains chercheurs dont Dolgun (2017) ainsi que Liao et Davidson (2016), pourrait être remise en question. En effet, il ne faut pas négliger le fait que la perception auditive des résultats sonores peut être différente d'un expert à un autre. Pour contrer cette limite, le choix de l'échelle d'évaluation (échelle de type Likert ayant cinq items d'évaluation⁷⁴), ainsi que l'ordonnancement mélangé des enregistrements à évaluer dans chacune des listes d'écoute des experts ont contribué à éviter la fatigue auditive, et ainsi, à favoriser un équilibre dans les réponses formulées par les experts. De plus, selon Hedden et Baker (2010), la méthode d'analyse acoustique employée par des juges experts est plus appropriée pour évaluer la justesse vocale des enfants comparativement à d'autres méthodes d'analyse, notamment celle à l'aide d'un logiciel. D'ailleurs, l'analyse par des évaluateurs experts s'est développée depuis une décennie, et chez certains chercheurs souhaitant observer la justesse d'une performance, elle semble être privilégiée (Dalla Bella et al., 2011; Hedden et Baker, 2010; Larrouy-Maestri, 2013; Larrouy-Maestri et al., 2013).

Or, malgré les limites qui viennent d'être exposées, cette recherche peut compter sur des forces indéniables. Comme il a été mentionné plus tôt, des mesures ont été prises pour contrer les limites dont la triangulation des méthodes de collecte de données, la triangulation des sources et l'application de critères pour le recrutement des sujets. Outre ces forces qui ont déjà été présentées, d'autres doivent être mises en lumière.

Tout d'abord, il faut souligner que le prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) a été développé en suivant les étapes proposées par le modèle de

⁷⁴ Les items allaient de 4 (Toujours) à 0 (Jamais) dont Toujours (4) signifiait : Tout au long de la chanson et Jamais (0) signifiait : Jamais pendant la chanson.

recherche-développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003). Il est important de rappeler que l'étape de la conception de l'objet a fait appel au modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), car la formation au modèle des gestes visait l'acquisition et l'application dans leur milieu d'un nouveau modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs (Zosim, 2014). L'étape suivante, celle de la préparation (simulation et prototype), a été l'occasion d'élaborer et de réaliser une « expérimentation pilote » auprès d'une enseignante (E0). Puis, la dernière étape du modèle de Van der Maren (2003), qui visait la mise au point de l'objet pédagogique, a été réalisée par l'expérimentation de la formation conçue auprès de l'échantillon choisi de six enseignants spécialistes de musique. De plus, il ne faut pas négliger le fait que le prototype de la formation a été adapté au contexte actuel québécois et ancré dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

Cette recherche présente aussi d'autres éléments qu'il importe de mettre en lumière au regard du processus de collecte des données relatives à l'interprétation vocale des élèves. Il faut rappeler que les données ont été collectées dans chaque classe à l'aide d'appareils d'enregistrement numériques identiques pour s'assurer de leur qualité. En plus, les données relatives à l'influence du modèle sur l'interprétation des élèves reposent à la fois sur la perception des enseignants et sur l'expertise d'un comité composé des cinq personnes ayant des formations et des expériences différentes en musique (formation des maîtres à l'université; enseignement de la musique au primaire; direction de chœur d'enfants). Par ailleurs, ce comité qui a évalué les enregistrements audio-vidéo réalisés en classe, a donné son avis sur l'interprétation vocale des élèves et en a discuté lors d'une entrevue de groupe.

Une dernière force qu'il ne faut pas négliger concerne la rigueur du processus d'analyse des données. En effet, durant le processus d'analyse de contenu (Van der Maren, 2003), la liste de codes (grille de codage) a été créée à partir du cadre théorique et ajustée progressivement lors d'une analyse partielle du matériel. C'est seulement une fois la

grille de codage et la définition des codes stabilisées que l'ensemble du matériel a été codé. Aussi, un processus de codage inverse a été appliqué à tous les codes dans le but de s'assurer du sens attribué à chacun des segments codés (le degré de discrimination) et de la pertinence des extraits codés pour chacun des codes (le degré de cohésion).

Ainsi, malgré ses limites, la plupart inhérentes au type de recherche privilégié, cette recherche repose sur un processus rigoureux de développement d'une formation, de même que sur des méthodes et des processus tout aussi rigoureux de collecte et d'analyse des données. C'est ainsi que les résultats obtenus et présentés au chapitre précédent ont notamment permis une révision du prototype de la formation au modèle des gestes de Zosim (2014).

5.2 Le modèle révisé du prototype de la formation au modèle des gestes de Zosim (2014)

À la lumière des résultats obtenus, le prototype de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) a été révisé. D'abord, il est question de l'augmentation du temps de pratique et de la poursuite de l'accompagnement, de la présence de vidéos explicatives, de l'ordre d'acquisition des gestes du modèle, de l'explication des gestes aux élèves, du choix des chansons à enseigner, ainsi que des éléments à surveiller : la posture des élèves, l'étape du parler-rythmé, la levée, ainsi que des ajouts complémentaires à la formation au modèle des gestes. Cette section se termine par la présentation du modèle bonifié de formation.

5.2.1 L'augmentation du temps de pratique et la poursuite de l'accompagnement

D'abord, certains enseignants ont exprimé le désir de disposer de plus de temps de pratique du modèle d'enseignement et d'autres le désir de poursuivre l'accompagnement avec la formatrice. De plus, trois experts (EX3, EX4 et EX5) ont souligné que l'augmentation du temps de pratique du modèle d'enseignement à l'aide

de gestes expressifs aurait aidé les enseignants à mieux intégrer les gestes. À cet égard, des chercheurs (Darling-Hammond, 2009; Desimone, 2009; Richard et al., 2017; Yoon et al., 2007) soutiennent que le développement professionnel devrait être distribué dans le temps. Yoon et al. (2007) rapportent que les initiatives ayant plus que 14 heures de formation sont considérées comme étant efficaces. Pour d'autres (Bautista et al., 2017; Desimone, 2009 et Richard et al., 2017), un minimum d'une vingtaine d'heures serait nécessaire pour assurer l'efficacité des formations. Richard et al. (2017), à l'instar de Bautista et al. (2017) et de Yoon et al. (2007), soutiennent qu'il est primordial de prévoir des suivis ou un processus d'accompagnement après la formation. Ainsi, le prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) a été modifié en augmentant le temps de pratique et d'accompagnement prévu.

5.2.2 L'ajout de vidéos explicatives et d'exercices pratiques

Les vidéos explicatives des gestes expressifs du modèle de Zosim (2014) fournies aux enseignants durant la formation en guise d'exemples ou de contre-exemples semblent leur avoir apporté du soutien lorsqu'ils se retrouvaient seuls dans leurs classes. Selon eux, il serait intéressant d'ajouter des vidéos explicatives dès le début de la formation.

Richard et al. (2017) rappellent l'efficacité des moments « d'accompagnement individualisé » (p. 18) reposant notamment sur le coaching et l'observation directe en classe. Darling-Hammond et al. (2009) rapportent quant à eux l'efficacité des moments d'analyse commune de séances d'enseignement vidéographiées en classe. C'est pourquoi la formation au modèle de Zosim (2014) a prévu des périodes de retour réflexif sur des vidéos enregistrées dans la classe des enseignants. Ces retours étaient accompagnés par des vidéos explicatives, préparés par l'étudiante chercheuse, en lien avec les besoins d'apprentissage des enseignants. En ce qui a trait à la suggestion d'ajouter des vidéos, il apparaît pertinent de prévoir, pour la première phase de la

formation, de courtes vidéos contenant l'explication des gestes du modèle (exemples et contre-exemples).

Plus encore, les enseignants ont suggéré l'ajout d'exercices pratiques d'échauffement vocal dans le document d'aide-mémoire offert lors de la première rencontre. Or, le choix des exercices dépend en grande partie des besoins spécifiques de chacun des enseignants. Ainsi, tout en tenant compte de leurs besoins et en s'inspirant, entre autres, des travaux de chercheurs tels que Charton (2019), Chevaillier et al. (2016) et Pillot-Loiseau et al. (2009), d'autres exercices d'échauffement vocal pourraient être élaborés pour chacune des composantes de l'interprétation chantée (justesse, phrasé, précision rythmique et nuances), et ce, selon les défis rencontrés par les enseignants lors de futures formations.

5.2.3 L'ordre d'acquisition des gestes du modèle

En ce qui a trait à l'acquisition des gestes expressifs du modèle, les enseignants ont proposé que la première partie de la formation soit divisée en quatre séquences, prévoyant ainsi une présentation séparée des catégories de gestes expressifs et que chacune de ces catégories soit suivie d'une période de mise en pratique dans la classe. Ces suggestions rappellent les résultats présentés par d'autres chercheurs (Darling-Hammond et al., 2017 et Richard et al., 2017) qui soutiennent qu'une formation devrait intégrer une période d'appropriation des contenus afin de favoriser le transfert en classe. Ainsi, comme le suggèrent certains auteurs (Phillips, 1992; Choksy, 1999; Choksy et al., 2001; Houlahan et Tacka, 2015), l'étudiante chercheuse a fait le choix d'avoir recours, lors de la formation offerte aux enseignants, à la technique phrase par phrase pour l'enseignement de deux chansons utilisées dans cette recherche. Par ailleurs, selon ces auteurs, il apparaît préférable de commencer par l'enseignement des gestes associés à la précision rythmique (utilisés lors de l'apprentissage en parler-rythmé du texte), suivis par ceux relatifs à la justesse (utilisés lors de l'apprentissage de la mélodie) et au

phrasé (utilisés lors de la répétition globale de la chanson), pour terminer par ceux correspondant aux nuances (utilisés lors de l'interprétation finale de la chanson).

5.2.4 L'explication des gestes aux élèves

Dans un autre ordre d'idées, certains enseignants semblaient penser que l'explication des gestes aux élèves pourrait contribuer à les rendre conscients de l'usage de ces gestes, et ainsi à les aider à demeurer plus attentifs. Deux enseignants de l'étude ont d'ailleurs évoqué le fait que quelques élèves imitaient certains gestes qu'ils utilisaient lors de l'enseignement, mais selon eux, d'une manière inconsciente. Il est peu surprenant de constater que, dans la présente recherche, seulement quelques enfants reproduisaient les gestes expressifs, puisqu'elle visait uniquement l'utilisation de gestes expressifs par l'enseignant lui-même lors de l'enseignement des chansons. Or, Nafisi (2014) mentionne qu'un nombre important d'enseignants de chant encouragent leurs élèves à réaliser des gestes lors de l'apprentissage vocal. Les résultats de certaines recherches (Liao, 2002 et 2008; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010) rapportent même que l'utilisation des gestes expressifs par les enfants lors des exercices d'échauffement vocal, ainsi que lors de l'interprétation de chansons a des effets positifs immédiats, par exemple, sur la justesse. Cependant, la recherche doctorale de Boisvert (2020) n'arrive pas aux mêmes conclusions. Selon elle, l'enseignement à l'aide ou non de gestes expressifs que les élèves doivent effectuer, n'exerce aucune différence sur la justesse vocale des élèves de première année. Ainsi, il semble que l'utilisation des gestes par les élèves puisse avoir un impact positif sur leur interprétation d'une chanson; toutefois les écrits scientifiques ne permettent pas de dégager de consensus sur la question. C'est entre autres pour cette raison que l'explication des gestes aux élèves par les enseignants n'a pas été ajoutée au prototype de la formation initialement prévu.

5.2.5 Le choix des chansons à enseigner

La longueur des phrases et la structure rythmique de la chanson proposée aux élèves de première année ont été remises en question par certains participants et experts. Plus spécifiquement, selon un enseignant, la chanson 1 destinée aux élèves de première année comportait trop de mots à apprendre par cœur en si peu de temps. D'autre part, pour la même chanson, deux experts ont mentionné que la présence d'un silence à des moments précis⁷⁵, en vue de préparer un saut et d'aller chercher une note aiguë, aurait aidé les élèves à mieux l'interpréter. Cependant, il faut mentionner que le choix des chansons s'est appuyé sur les critères de sélection du répertoire pour des enfants selon les différents âges, tels que décrits autant par la chercheuse Vaillancourt (2010) dans sa thèse que par les écrits professionnels de Bartle (2003), Montgomery (2002) et Frazee et Kreuter (1987). Toutefois, en comparant les deux chansons, celle prévue pour l'enseignement aux élèves de deuxième année pourrait être considérée à première vue comme étant plus facile que celle pour la première année et donc plus adaptée pour ces derniers. Il est vrai qu'elle était plus courte et qu'elle contenait moins de paroles à apprendre. Par contre, par sa forme de canon qui constitue en elle-même une difficulté, cette chanson respecte les critères de sélection utilisés dans cette thèse, ainsi que les attentes pour l'enseignement des chansons en deuxième année du primaire (MEQ, 2001).

5.2.6 Les éléments à surveiller : la posture des élèves, l'étape du parler-rythmé, la levée et la note de départ

Les experts ont soulevé quelques éléments à surveiller lors de l'enseignement des chansons. Selon ces derniers, la posture des élèves doit être favorable à l'émission

⁷⁵ Par exemple, pour la chanson 1, à la 4^e et à la 6^e mesures un silence sur le quatrième temps aurait favorisé l'attaque de la prochaine phrase.

vocale. À cet effet, Gagnard (1988) soutient que l'enfant développe sa pleine capacité vocale s'il est conscient de son corps et s'il visualise son appareil vocal, et ce, peu importe, s'il est assis ou en mouvement. Or, Montgomery (2002, p. 27) décrit la bonne posture d'un chanteur par une position de début « avec un pied légèrement devant l'autre et le poids sur la plante des pieds, la poitrine doit être haute, mais confortable et les épaules légèrement en arrière, vers le bas et détendues » [traduction libre]⁷⁶. Cependant, Liao et Campbell (2016) considèrent que la posture des élèves lors de l'apprentissage d'une nouvelle chanson est influencée par le degré d'expérience de l'enseignant, par l'environnement où se passe le cours et même par l'influence que la culture du milieu pourrait exercer sur l'enseignement (notamment les coutumes en Taiwan ne sont pas les mêmes que celles des États-Unis, par exemple). Dans le contexte de cette étude, pour avoir une vision globale sur leurs élèves, et ce, qu'ils soient assis ou debout, la forme plénière (Chamberland et al., 2011) a été présentée aux enseignants tout en s'assurant que leur local permette ce positionnement. Ainsi, tous les enseignants ont adopté le même positionnement, en plénière, favorisant une certaine uniformité dans la cueillette des données.

Trois autres éléments sont à surveiller selon les experts. En effet, l'étape destinée à l'apprentissage du texte et du rythme ne doit pas être escamotée. La succession de chacune des étapes de la technique d'enseignement d'une chanson phrase par phrase est importante (Choksy, 1999; Choksy et al., 2001; Houlahan et Tacka, 2015, Phillips, 1992). Par ailleurs, les experts abondent dans le même sens que Montgomery (2002) et Caldwell (1995) qui rappellent l'importance de bien préparer le

⁷⁶ « Singers should stand tall, with one foot slightly in front of the other and the weight on the balls of the feet; the chest should be high but comfortable, and the shoulders slightly back, down, and relaxed » (Montgomery, 2002, p. 27).

début des chansons en donnant la note de départ et en employant un geste précis (la levée).

5.2.7 Les ajouts complémentaires à la formation au modèle des gestes

Autant les enseignants que les experts ont exprimé un besoin précis de formation continue en lien avec la compétence à enseigner l'interprétation des chansons. D'ailleurs, les experts tentent d'expliquer certaines lacunes observées chez les enseignants (l'absence d'un regard communicatif ou d'une intention claire derrière le geste, certaines faiblesses de technique vocale) par le manque de formation. Ces résultats corroborent ceux d'autres recherches (Jahier, 2011; Joliat, 2011; Lamont et al., 2012; Liao et Campbell, 2016) qui recommandent l'ajout de cours de musique pour la préparation vocale des enseignants dans les programmes universitaires. En effet, les experts se sont exprimés quant à d'autres formations qui pourraient agir à titre complémentaire à celle expérimentée lors de cette recherche. Parmi les suggestions, les formations sur la pose de voix (pour approfondir autant la technique vocale que la technique travaillée en chant choral), sur la direction chorale (pour gagner de la confiance en ce qui a trait au geste de direction d'un groupe d'enfants), ainsi que de formations relatives à l'approche Orff-Schulwerk⁷⁷ (pour différencier les modalités d'approche de l'enseignement d'une nouvelle chanson).

Plus encore, les experts mentionnent que ces formations pourraient être offertes tant dans la formation universitaire des étudiants en éducation musicale, que dans la formation continue des enseignants spécialistes de musique en poste. Ces résultats rejoignent les orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Québec dans

⁷⁷ Les membres du comité d'experts ont tous suivi une ou plusieurs formations en lien avec l'approche Orff durant leur carrière, ce qui peut expliquer pourquoi ils ont mentionné cette approche plutôt qu'une autre.

le nouveau *Référentiel de compétences professionnelles* de la profession enseignante (MEQ, 2020), qui envisage la formation initiale comme la première étape de l'apprentissage de la profession, et la base d'un développement professionnel continu.

Ainsi, depuis le 1^{er} juillet 2021, les enseignants sont dans l'obligation d'effectuer 30 heures de formation continue sur deux ans; ce qui est désormais inscrit dans la Loi sur l'instruction publique (LIP, l'article 22.0.1). Selon ces dispositions, les enseignants ont le choix des activités de formation continue. C'est donc à eux que revient le choix des activités qui répondent le mieux à leurs besoins. D'ailleurs, la formation au modèle de Zosim (2014) a été développée en s'inspirant du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui vise à s'assurer que les enseignants réfléchissent à ce qui est le plus significatif pour eux et à comment le réinvestir dans leur pratique.

Par ailleurs, Darling-Hammond et al. (2017) et Richard et al. (2017) considèrent aussi que d'offrir des occasions de rétroaction et de réflexion est une caractéristique des formations efficaces. En ce sens, les résultats de cette étude démontrent que la formation au modèle de Zosim (2014) a suscité une réflexion chez les enseignants quant aux approches que ces derniers emploient lors de l'enseignement des chansons et à la nécessité de suivre des formations complémentaires, qui selon plusieurs auteurs, doivent être en cohérence avec les connaissances antérieures (Desimone, 2009; Richard et al., 2017), les croyances (Desimone, 2009) et les besoins des enseignants (Bautista et al., 2017).

5.2.8 Le prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) - modèle bonifié

Tout en considérant les commentaires des enseignants et des experts, ainsi que les écrits scientifiques recensés, le prototype de la formation au modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) a été bonifié, et ce, autant pour la première phase de la formation (la rencontre de formation) que pour la deuxième (les rencontres de suivi).

5.2.8.1 La bonification de la première phase de la formation

Conformément aux résultats présentés dans la section 4.2, certains ajustements à la formation sont apportés. En ce qui a trait aux changements apportés à la première phase de la formation, le premier concerne l'ordre de présentation des gestes du modèle de Zosim (2014). Comme mentionné dans la section 5.2.3, il s'avère important de conserver la présentation du modèle au complet lors de la première phase, donc centrer la formation sur le contenu (Bautista et al., 2017; Darling-Hammond, 2009, 2017; Desimone, 2009; Richard et al., 2017). De plus, il est également souhaitable de respecter, pour chacune des catégories, l'ordre de la technique phrase par phrase d'enseignement d'une chanson (Choksy, 1999; Choksy et al., 2001; Houlahan et Tacka, 2015, Phillips, 1992). Ainsi, les gestes associés à la précision rythmique seraient présentés en premier, car le travail de cette catégorie permet l'approfondissement de l'étape du parler-rythmé. Les gestes relatifs à la justesse seraient vus en deuxième puisqu'ils visent l'enseignement de la mélodie. La dernière étape de la technique phrase par phrase prévoit la réalisation au complet de la chanson. Les gestes pour le phrasé seraient présentés en troisième comme ils visent à rendre l'interprétation des chansons plus expressive et musicale. Finalement, les gestes correspondant aux nuances seraient abordés en dernier.

Un deuxième ajustement apporté à la première phase de la formation concerne deux ajouts. D'abord, de courtes vidéos explicatives des gestes du modèle, contenant des exemples et de contre-exemples et visant la réalisation des gestes et leur mise en application ont été ajoutées, conformément aux résultats présentés dans la section 4.2.2. En effet, les enseignants ont exprimé leur besoin que des vidéos explicatives que soient intégrées directement dans la formation, et ce, afin de pouvoir observer les gestes effectués par la formatrice ou même par d'autres enseignants. Ces résultats font écho aux travaux de certains chercheurs qui suggèrent respectivement que les enseignants puissent apprendre « de » et « avec » des collègues enseignants ou des personnes

externes, comme des artistes, des musiciens ou des professeurs (Bautista et al., 2017), qu'ils puissent bénéficier de modélisation de pratiques efficaces (Darling-Hammond et al., 2017) et observer des enseignants experts (Desimone, 2009). Le deuxième ajout à la première phase de la formation consiste en des exercices d'échauffement vocal dans le document d'aide-mémoire offert aux enseignants lors de la première rencontre. En effet, des exercices d'échauffement en lien avec chaque catégorie de gestes ont été ajoutés. Ces exercices devront cependant être adaptés aux défis rencontrés par les enseignants présents lors des formations.

Un troisième changement a été effectué dans le but d'accorder une attention particulière⁷⁸ à la technique d'enseignement phrase par phrase (plus particulièrement à l'étape du parler-rythmé), au geste pour la préparation de la levée, ainsi qu'à l'importance de la note de départ qu'il faut donner aux élèves avant de débiter l'interprétation d'une chanson, comme le suggèrent les résultats présentés dans la section 4.2.4. Ces derniers rejoignent les propos de Montgomery (2002) qui insiste sur la qualité de la note de départ donnée aux élèves, ainsi que la précision du tempo et de la levée, qui, selon elle, favorisent grandement le développement vocal des jeunes enfants et la justesse de leur interprétation.

Le quatrième changement apporté à la première phase de la formation concerne la qualité de la présence et de la musicalité que les enseignants démontrent lors de l'enseignement. Cet aspect a été ajouté au contenu de la formation pour tenir compte des remarques des experts à ce sujet (sections 4.2.3.1 et 4.2.3.2) ainsi que de certains chercheurs qui soutiennent que la présence, ainsi que l'expressivité des chefs de chœurs influencent l'interprétation musicale des chanteurs (Bartle, 2003; Gumm, 2012 et Nagoski, 2010).

⁷⁸ Autant lors de la première phase de la formation que durant la deuxième.

Un dernier changement, le cinquième, prévoit que le formateur invite les enseignants, en fin de rencontre, à choisir une nouvelle chanson, à enregistrer leur enseignement auprès de leurs élèves et à lui transmettre la séquence vidéo, et ce, avant la première rencontre de suivi. Cet ajout permet aux enseignants de consolider leurs apprentissages et au formateur de cibler les besoins de chacun des enseignants afin de préparer la rencontre de suivi en conséquence. En outre, ce changement s'appuie sur les travaux de Richard et al. (2017) qui soulignent l'importance de s'inscrire dans une démarche itérative d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction, d'évaluation et d'accompagnement.

Finalement, tous ces ajouts entraînent une augmentation du temps de formation pour la phase 1, et ce, même si les enseignants se sont montrés globalement satisfaits de la durée de cette partie de la formation. Ils vont toutefois dans le sens, autant des notes consignées au journal de bord de la chercheuse qui démontraient qu'une durée de deux heures convenait à certains, mais qu'elle était insuffisante pour d'autres enseignants, que des résultats de certaines recherches (Darling-Hammond, 2009; Desimone, 2009; Richard et al., 2017; Yoon et al., 2007). Ainsi, le temps prévu pour la première phase de la formation est passé de deux à trois heures.

Tout bien considéré, le tableau 5.1 offre une vue globale de la phase 1 révisée du prototype de la formation, soit la rencontre de formation. Les modifications apportées sont identifiées par un astérisque (*) suivi des modifications écrites en italique.

Tableau 5.1 Prototype bonifié de la formation - rencontre de formation (phase1)

Étapes du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)	Activités	Concepts	Durée
Expérience concrète	1. Présentation de la théorie et démonstration	1.1 Méthodes d'enseignement d'une chanson : a) par cœur; b) à l'aide d'une partition 1.1.1 Description de la méthode par cœur : technique globale et technique phrase par phrase 1.1.2 Exemplification de la technique phrase par phrase	25 min
		1.2 Critères de sélection d'une chanson : ✓ Choix de la chanson en fonction des intentions pédagogiques et des critères respectant le PFEQ (MEQ, 2001), les écrits scientifiques (Vaillancourt, 2010) et professionnels (Bartle, 2003; Montgomery, 2002 et Frazee et Kreuter, 1987) ✓ Structure de la chanson : étendue (ambitus), mélodie, rythme, forme	
		1.3 Placement du groupe lors de l'enseignement : forme plénière (Chamberland et al., 2011)	
		1.4 Modèle de Zosim (2014) <i>*Présentation des gestes du modèle pour chacune des catégories en suivant l'ordre de la technique phrase par phrase : précision rythmique; justesse; phrasé et nuances</i> <i>*Présentation de vidéos (d'une durée d'approximative de trois minutes) avec l'explication des gestes (exemples et contre exemples)</i>	30 min

	2. Modélisation / exemplification de l'utilisation du modèle d'enseignement par le formateur	2.1 Enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014)	10 min
Observation réfléchie	3. Discussion réflexive et analyse	3.1 Discussion sur l'enseignement vécu 3.2 Analyse de la nouvelle chanson apprise en fonction du modèle de Zosim (2014)	10 min
	4. Présentation de la théorie et démonstration	4.1 Présentation des exercices vocaux préparatoires à l'enseignement (l'échauffement vocal) pour la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances <i>*La formation fournit des exercices d'échauffement vocal supplémentaires</i>	20 min
Conceptualisation abstraite	5. Discussion	5.1 Retour sur les apprentissages réalisés et leur réinvestissement dans la pratique	10 min
PAUSE			15 min
Expérimentation active	6. Expérimentation et discussion	6.1 Reproduction par l'enseignant des étapes d'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs <i>*Insister sur l'étape du parler-rythmé, la levée, ainsi que sur la note de départ</i>	50 min
		6.2 Discussion réflexive sur l'influence de la présence ou de l'absence des gestes sur l'interprétation vocale de la chanson <i>*Insister sur la qualité de la présence et de la musicalité lors de l'enseignement</i>	
		6.3 Retour sur les nouveaux apprentissages, formulation des recommandations visant les applications futures du modèle selon les contextes	

		d'enseignement propres à l'enseignant <i>*Inviter les enseignants à choisir une nouvelle chanson, à l'enseigner à leurs élèves, à s'enregistrer et à l'envoyer au formateur avant la première rencontre de suivi</i>	
Conclusion	7. Présentation de l'aide-mémoire et prise de rendez-vous	7.1 Remise à l'enseignant d'un aide-mémoire contenant les informations présentées	10 min
		7.2 Réponse aux questions et prise de rendez-vous pour la première rencontre de suivi	
Temps total pour la première rencontre de formation: 180 min (3 heures)			

5.2.8.2 La bonification de la deuxième phase de la formation

En lien avec les résultats présentés précédemment, des ajustements ont également été apportés à la deuxième phase de la formation. D'abord, les résultats soutiennent la nécessité de présenter aux enseignants, une catégorie de gestes à la fois et de leur laisser du temps pour les pratiquer. Ainsi, il est prévu que lors des rencontres de suivi, une catégorie des gestes soit reprise à la fois afin de s'assurer de l'appropriation et du transfert en classe des connaissances acquises lors de la première phase de la formation, et ce, en respectant l'ordre des étapes de la technique phrase par phrase. De ce fait, lors de la première rencontre de suivi, les gestes associés à la précision rythmique seront priorités, car le travail de cette catégorie permet l'approfondissement de l'étape du parler-rythmé. D'autant plus que, selon les données recueillies auprès des experts, cette étape semble avoir été escamotée lors de l'expérimentation. À la deuxième rencontre de suivi, les gestes visant l'enseignement de la mélodie seront travaillés, notamment ceux relatifs à la justesse. La dernière étape de la technique phrase par phrase, prévoit la réalisation au complet de la chanson. Alors, à la troisième rencontre, dans le souci de rendre l'interprétation des chansons plus expressive et musicale, les gestes pour le phrasé seront priorités. Finalement, lors de la quatrième rencontre de suivi, un temps

privilegié sera accordé pour les gestes correspondant aux nuances, et ce, parce que les enseignants ont reconnu leur avoir accordé peu de temps. De plus, à cet égard, le PFEQ (MEQ, 2001) prévoit l'enseignement, ainsi que l'évaluation des nuances (son doux/son fort) dès le premier cycle du primaire. Une cinquième rencontre de suivi est prévue, et ce, pour assurer le suivi et l'accompagnement des participants (Bautista et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Yoon et al., 2007), en revisitant les quatre catégories des gestes dans le but de consolider les apprentissages.

Un deuxième changement important apporté à la phase 2 de la formation concerne le format en « petits groupes » au lieu d'offrir une formation individuelle, comme ce fut le cas lors de l'expérimentation, principalement en raison de la pandémie qui proscrivait les rencontres en présence. Ainsi, il est important de noter que le prototype bonifié (autant la phase 1 que la phase 2) propose une formation en petits groupes, plutôt qu'individuellement. Cette décision s'appuie sur les résultats d'autres études qui rapportent que la participation à des formations collectives crée un potentiel d'interaction et de discussion entre les participants; ce qui augmente leur efficacité (Bautista et al., 2017; Darling-Hammond, 2009, 2017; Desimone, 2009; Richard et al., 2017). À cet égard, Richard et al. (2017, p. 20) mentionnent que le « processus d'apprentissage professionnel ne peut être effectué sur une base individuelle. Il repose sur le développement d'une expertise collaborative ». En plus d'en augmenter la faisabilité, en termes de disponibilités des enseignants et du formateur, mais aussi des coûts engendrés pour les centres de services scolaires, une formation offerte en groupe tente de contrer l'isolement des enseignants de musique (Anderson, 2021; Sindberg, 2011; Wieneke et Spruce, 2021).

De plus, lors de chaque rencontre de suivi, une discussion collective est prévue dans un premier temps. Comme suggéré par certains chercheurs, dont par Desimone (2009), les discussions à la suite de l'observation d'une séquence d'enseignement engagent les enseignants dans un mode d'apprentissage actif. Ainsi, ces discussions permettront

d'effectuer un retour sur les enregistrements de l'enseignement d'une nouvelle chanson que les enseignants auront expérimenté dans leur classe (voir 3.1, dans le tableau 5.2). Dans un deuxième temps (voir 3.2, dans le tableau 5.2), une présentation, une discussion et une expérimentation de l'enseignement d'une nouvelle chanson, la même pour tous, est prévue. Cette séance vise à approfondir, à chaque rencontre, les gestes associés à une nouvelle composante de l'interprétation.

Un dernier changement apporté à la phase 2 de la formation concerne, comme l'ont démontré les résultats, la nécessité d'ajouter plus de séances de pratique et d'accompagnement, et ce, dans le but de permettre tant l'intégration des gestes du modèle que l'assimilation des éléments de la technique d'enseignement des chansons (le choix, l'analyse et le choix des gestes à employer). Ainsi, le prototype bonifié de la phase 2 propose cinq rencontres de suivi, au lieu de quatre, lesquelles seront planifiées dès le début de la formation. De plus, le nombre d'heures de chacune de ces rencontres passe de 45 à 180 minutes. Ce changement au prototype de formation tient compte des résultats de la recherche qui démontrent que les enseignants ont besoin de temps de pratique et d'accompagnement à la suite de la formation (Darling-Hammond, 2009; Desimone, 2009; Richard et al., 2017; Yoon et al.; 2007). Il est important de rappeler que les formations considérées efficaces prévoient, dépendant des études, une durée minimale de 14 heures (Yoon et al., 2007) à 20 heures (Bautista et al., 2017; Desimone, 2009; Richard et al., 2017). Finalement, ce changement permet aux enseignants d'approfondir l'acquisition du modèle d'enseignement tout en répondant à la prescription du ministère (LIP, l'article 22.0.1) en termes de formation continue.

Le tableau 5.2 présente la phase 2 révisée du prototype bonifié de la formation, soit les rencontres de suivi.

Tableau 5.2 Prototype bonifié de la formation – rencontre de suivi (phase 2)

Activités	Matériel	Durée
<u>1. Expérimentation :</u> Expérimentation par les enseignants de l'enseignement de la troisième chanson de leur choix et enregistrement de l'enseignement de la troisième chanson	Caméra vidéo	30 min
<u>2. Analyse de l'enseignement :</u> Analyse par le formateur de l'enseignement d'une nouvelle chanson (si c'est en ligne, le formateur procédera à l'analyse des enregistrements) et enregistrement des capsules vidéo avec l'explication des gestes moins bien réalisés	Capsules vidéo	
<u>3. Rencontre formateur – enseignants :</u> 3.1 Retour par visioconférence ou en présentiel sur les enregistrements de l'enseignement à l'aide de gestes expressifs de la troisième chanson et présentation des capsules vidéo avec l'explication des gestes à améliorer	Capsules vidéo	90 min
3.2 Présentation, discussion et expérimentation autour d'une nouvelle chanson à enseigner : analyse de la partition et des gestes expressifs à utiliser ainsi que des moments de leur emploi lors de l'enseignement <i>*Reprendre et travailler une catégorie des gestes à la fois en suivant les étapes de la technique phrase par phrase :</i> <i>1^{re} rencontre : Précision rythmique</i> <i>2^e rencontre : Justesse</i> <i>3^e rencontre : Phrasé</i> <i>4^e rencontre : Nuances</i> <i>5^e rencontre : revoir les quatre catégories des gestes</i>	Partition d'une nouvelle chanson à enseigner et le modèle des gestes de Zosim (2014)	60 min
Temps total pour chaque rencontre de suivi : 180 min (3 heures)		

Ainsi bonifié, le prototype de formation répond à plusieurs caractéristiques d'un développement professionnel efficace, mises en lumière par les travaux recensés précédemment (Bautista et al., 2017; Darling-Hammond, 2009; Darling-Hammond et

al., 2017; Desimone, 2009; Richard et al., 2017; Yoon et al., 2007) et intégrées dans le modèle bonifié de Desimone (2009)⁷⁹. En effet, ce modèle rappelle qu'une formation est plus efficace quand les activités proposées :

- sont *centrées sur le contenu* à enseigner (Darling-Hammond et al., 2009 et 2017 et Desimone, 2009) : la formation au modèle de Zosim (2014) vise l'enseignement d'une nouvelle chanson en vue de développer la compétence *Interpréter* prévue dans le PFEQ (MEQ, 2001);
- sont *cohérentes* avec le contexte de la classe et visent un objectif établi clairement et en lien avec les résultats des élèves (Desimone, 2009 et Richard et al., 2017) : la formation au modèle de Zosim (2014), offerte en alternant les rencontres et les expérimentations en classe, vise à permettre aux enseignants de mettre en pratique le modèle d'enseignement des gestes dans leur classe et à en observer l'influence sur l'interprétation vocale (la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances) de leurs élèves;
- sont axées sur des *données probantes* (Richard et al., 2017) et sont *offertes par l'auteur ou le chercheur lui-même* (Richard et al., 2017 et Yoon et al., 2007) : le modèle d'enseignement à l'aide des gestes expressifs utilisé dans la présente recherche a été développé et appuyé par des données empiriques (Zosim, 2014 et la présente thèse) et est issu de travaux antérieurs de l'étudiante chercheuse, qui a offert elle-même la formation aux enseignants;
- utilisent *des méthodes et la modélisation de pratiques efficaces* (Darling-Hammond et al., 2017) : en s'appuyant sur une recension des écrits scientifiques et professionnels relatifs à l'enseignement du chant, la formation au modèle de Zosim (2014) aborde notamment les méthodes d'enseignement d'une chanson, les critères de sélection d'une chanson pour les élèves du primaire, le placement des élèves, ainsi que la modélisation de différents exercices préparatoires;
- mettent l'accent sur *l'apprentissage actif* des participants, notamment par l'observation (ou le fait d'être observé) suivie d'un retour et d'une discussion avec le formateur ou avec ses pairs (Bautista et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017 et Desimone, 2009) : la formation prévoit l'analyse de séances d'enseignement enregistrées en classe par les enseignants, suivie

⁷⁹ Voir la figure 2.2, à la p. 60 de la présente thèse.

d'échanges sur la mise en application des connaissances apprises lors de la formation (Yoon et al., 2007);

- s'effectuent dans un *contexte de collaboration* avec des collègues ou des experts rencontrés (Bautista et al, 2017 et Darling-Hammond et al., 2017) : la formation bonifiée prévoit une formation offerte en petit groupe plutôt qu'individuellement, pour favoriser les interactions, les échanges et la résolution commune de problèmes;
- offrent de *moments de réflexion et de rétroaction* en faisant appel à une démarche de pratique réflexive (Darling-Hammond, 2017; Richard et al., 2017 et West, 2019) : le prototype bonifié s'inspire des quatre étapes du modèle de Kolb (1984) où l'enseignant participant expérimente l'apprentissage d'une chanson en tant qu'apprenant (étape de l'expérience concrète), s'exprime sur l'expérience vécue (étape de l'observation réfléchie), établit des liens entre la théorie reçue et sa mise en application en classe (étape de la conceptualisation abstraite) et finalement, expérimente l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de gestes expressifs, puis reçoit de la rétroaction de la part de la formatrice (étape de l'expérimentation active);
- offrent *un suivi et un accompagnement* (Bautista et al., 2017; Darling-Hammond et al., 2017 et Yoon et al, 2007) : la formation bonifiée prévoit cinq rencontres de suivi alternées avec des expérimentations en classe, de même que des échanges et des rétroactions à partir de séquences filmées en classe;
- ont une *durée minimale* d'une vingtaine d'heures *distribuée dans le temps* (Bautista et al., 2017; Desimone, 2009 et Richard et al., 2017) : le prototype bonifié propose une formation de six rencontres, alternées avec des périodes d'expérimentations en classe, pour une durée de 18 heures de formation, réparties sur plusieurs mois.

En résumé, le modèle bonifié du prototype de la formation présenté précédemment vise, à travers la mise en place de différentes modalités de fonctionnement respectant les caractéristiques d'un développement professionnel efficace, à maximiser son potentiel d'influence sur les pratiques enseignantes et sur l'interprétation vocale des jeunes élèves.

5.3 L'influence de la formation sur les pratiques enseignantes

Le troisième objectif de la recherche visait à comprendre l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques enseignantes. Les résultats démontrent qu'autant les enseignants que les experts ont perçu une influence de la formation sur les pratiques enseignantes.

5.3.1 L'influence de la formation sur les pratiques enseignantes selon les enseignants

Les résultats présentés dans le chapitre précédent (section 4.3.1) démontrent que la formation au modèle de Zosim (2014) a donné l'occasion aux enseignants de découvrir de nouveaux outils pour l'enseignement de chansons, dont différents exercices d'échauffement vocal et le modèle des gestes expressifs de Zosim (2014). En ce sens, les enseignants ont mentionné avoir réinvesti avec succès certains de ces gestes dans d'autres contextes d'enseignement, notamment lors de l'enseignement instrumental (voir la sous-section 4.3.1.5). Ces résultats corroborent ceux de certaines recherches (Cofer, 1998; Liao, 2008; Zosim, 2014), ainsi que des écrits professionnels (Caldwell, 1995; Campbell et Scott-Kassner, 2014; Dauphin, 2011; Montgomery, 2002; Phillips, 1996). Pour ces auteurs, les meilleures stratégies applicables afin de renforcer la justesse de l'intonation musicale et la précision rythmique sont celles qui montrent la hauteur des sons et les formules rythmiques grâce aux signes faits par la main à des hauteurs différentes. De plus, selon eux, ces gestes fournissent un renforcement visuel, auditif et kinesthésique facilitant l'apprentissage de la ligne mélodique ainsi que le respect du rythme associé.

Un autre élément qui ressort des résultats de l'étude concerne l'arrêt de l'accompagnement instrumental ou vocal lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson. Quatre enseignants sur six ont mentionné en avoir observé l'influence sur l'autonomie vocale de leurs élèves ainsi que sur leur propre écoute du chant de leurs

élèves. D'autres recherches (Bartle, 1988; Lamont et al., 2012; Liao et Davidson, 2016; Rutkowski et Trollinger, 2005; Svec, 2017) viennent soutenir ces résultats. À cet égard, dans une méta-analyse s'intéressant aux effets de l'enseignement sur la capacité de chanter des enfants âgés de cinq à onze ans, Svec (2017) rapporte que l'accompagnement des élèves, notamment au piano, ne semble pas avoir un impact significatif sur l'interprétation vocale des élèves. En effet, la chercheuse va jusqu'à recommander aux enseignants de limiter « l'utilisation de l'accompagnement jusqu'à ce que la précision vocale soit constamment élevée pour la plupart des élèves » [traduction libre]⁸⁰ (Svec, 2017, p. 335). Par ailleurs, Rutkowski et Trollinger (2005) rappellent que l'exemple fourni par l'enseignant influence l'intonation des élèves. Quatre des six enseignants ont même mentionné que la formation a permis d'améliorer leur respiration, ainsi que la qualité de leur émission vocale. Notamment, les hommes (trois enseignants) ont employé leur voix dans le registre naturel, sans faire l'usage de leur voix de tête. Si certains chercheurs préconisent l'utilisation de la voix de tête pour les hommes (Hendley et Persellin, 1996), la question ne fait pas l'unanimité, comme le rapporte Svec, dans sa méta-analyse de 2017, dans laquelle il suggère l'utilisation de la voix normale pour les hommes. Ainsi, les résultats de la recherche semblent indiquer que la formation développée pourrait permettre de combler une faiblesse rapportée dans les études de Joliat (2011) et de Lamont et al. (2012), soit la fragilité de la confiance des enseignants de musique dans leurs propres voix.

Par ailleurs, les résultats ont relevé aussi que la formation au modèle de Zosim (2014) a généré une prise de conscience chez les enseignants participants de leurs manières routinières d'enseigner. Selon Kolb (1984), l'apprentissage expérientiel met en lumière

⁸⁰ « Recommendations for teachers include limiting the use of accompaniment until vocal accuracy is consistently high for most students » (Svec, 2017, p. 335).

chez l'apprenant ce qui est le plus significatif pour lui afin de l'appliquer dans sa pratique. En ce sens, Gagnard (1988) rappelle l'importance de la prise de conscience de ses compétences musicales en tant qu'enseignant avant même de transmettre ou de rendre conscients les élèves de leurs propres compétences. Il est intéressant de souligner que cette prise de conscience a probablement fait en sorte que les enseignants ont structuré davantage leur enseignement en appliquant systématiquement la démarche phrase par phrase lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson. En effet, par sa forme, cette technique demande une structure précise (Choksy, 1999; Choksy et al., 2001; Houlahan et Tacka, 2015, Phillips, 1992).

Finalement, les résultats rapportent que certains enseignants ont expliqué les gestes expressifs à leurs élèves, mais sans leur demander de les reproduire (E1 et E2). De plus, l'enseignant E2, de même que l'enseignant E6 ont observé que certains élèves ont reproduit quelques-uns des gestes par imitation et de manière inconsciente pendant qu'ils chantaient. Certaines recherches ont d'ailleurs démontré que l'exécution des gestes par les élèves exerce une influence sur leur interprétation musicale (Liao, 2008; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010). Toutefois, comme peu d'enseignants ont pris l'initiative d'expliquer les gestes à leurs élèves, que peu d'élèves ont reproduit les gestes spontanément pendant l'apprentissage de la chanson et que cette recherche visait à comprendre l'influence de gestes expressifs réalisés uniquement par les enseignants, la formation bonifiée au modèle de Zosim (2014) ne prévoit ni l'explication ni l'utilisation des gestes par les élèves.

5.3.2 L'influence de la formation sur les pratiques des enseignants selon les experts

À la suite de l'analyse des données provenant des experts et visant l'influence de la formation sur les pratiques enseignantes, les résultats indiquent des changements de physionomie, de regard et même d'implication (de présence) chez les enseignants. Ces résultats corroborent ceux obtenus par d'autres chercheurs (Bartle, 2003;

Brunkan, 2013; Gumm, 2012; Manternach, 2012a et Nagoski, 2010) qui se sont intéressés plus particulièrement à l'expressivité des chefs de chœur et à son influence sur l'interprétation vocale des interprètes. En effet, les enseignants de musique se retrouvent dans une posture de performeurs lorsqu'ils enseignent une nouvelle chanson et leur expression faciale, par exemple, exerce une influence sur la production vocale de l'élève. En ce sens, des études (Daugherty et Brunkan, 2009; Livingstone et al., 2009) ont rapporté que certaines expressions faciales des chefs de chœur, notamment, influencent la reproduction vocale des chanteurs.

5.4 L'influence de la formation sur l'interprétation vocale des élèves

Tout d'abord, il faut rappeler que les données analysées visaient à documenter l'influence de la formation au modèle des gestes sur les quatre composantes de l'interprétation, soit la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances, de même que l'influence des gestes des enseignants sur ces mêmes composantes. Ces deux types de données ont été recueillies auprès des enseignants participants et des experts qui ont procédé à l'évaluation des enregistrements.

Les résultats indiquent que l'utilisation du modèle de Zosim (2014) a généré une amélioration autant de l'attention des élèves envers l'enseignant (section 4.4.1) que de leur résultat vocal (section 4.4.1). Plus spécifiquement, à la question visant la formation, autant les enseignants que les experts considèrent globalement qu'après la formation les quatre composantes de l'interprétation des élèves se sont améliorées. D'ailleurs, les enseignants ont émis plus de commentaires positifs que des négatifs en ce qui a trait à l'influence de la formation sur toutes les composantes. À cet égard, deux des composantes se sont nettement démarquées par le nombre élevé de commentaires positifs, soit la précision rythmique (section 4.4.1.2) et la justesse (section 4.4.1.2). Ces résultats corroborent les résultats d'autres recherches rapportées dans la problématique de la présente étude (Brunkan, 2013; Daugherty et Brunkan, 2009; Livingstone et

al., 2009; Kilpatrick, 2020; Manternach, 2012a; Martinovic-Trejgut, 2010 et Zosim, 2014). Ici aussi, les études soulignent que les expressions faciales des chefs de chœur ou leurs gestes expressifs rendent les chanteurs plus attentifs, améliorent la qualité de leur reproduction vocale notamment pour la justesse ou la précision rythmique.

En ce qui a trait spécifiquement à la question de l'influence des gestes expressifs des enseignants sur les quatre composantes, autant les enseignants que les experts soulignent une amélioration de l'interprétation vocale des élèves. Contrairement à la perception des enseignants pour qui les composantes qui se sont les plus démarquées ont été la précision rythmique et la justesse, presque tous les experts ont noté le phrasé (section 4.4.2.1) comme étant la composante de l'interprétation qui s'est le plus améliorée, et ce, autant pour les élèves de première que pour ceux de deuxième année.

De plus, il a été constaté que les commentaires des experts étaient généralement donnés lorsque l'interprétation chantée ne démontrait pas la réalisation de la composante d'une manière adéquate. En effet, plus les commentaires étaient nombreux, plus la composante visée était évaluée négativement, alors que les composantes évaluées positivement ne généraient que peu ou pas de commentaires négatifs (section 4.4.2.2). En ce sens, l'absence importante des commentaires associés au phrasé (repérée 52 fois, section 4.4.2.2) et aux nuances (repérée 41 fois, section 4.4.2.2) pourrait justifier en partie la perception des experts quant à leur amélioration. Ces résultats concordent avec ceux d'autres recherches qui ont étudié l'amélioration de l'interprétation vocale des élèves ou des chanteurs en lien avec les méthodes d'enseignement à l'aide des gestes expressifs (Brunkan, 2013; Liao et Campbell, 2016; Nafisi, 2010 et 2014). En effet, les chercheurs s'entendent tous sur le fait que l'emploi des mouvements spécifiques (par

exemple, des gestes de nature physiologiques, physiques reliés aux sensations⁸¹ ou musicaux, Nafisi, 2010) a un impact, par exemple, sur la justesse vocale des interprètes. À cet égard, les résultats obtenus par Brunkan (2013) rappellent que la qualité de l'interprétation du chanteur, plus spécifiquement la précision rythmique (tempo constant) et la justesse vocale, dépend du temps d'exposition aux gestes réalisés par le chef de chœur ou par l'enseignant de chant. Or, le temps d'exposition aux gestes de l'enseignant est assez limité en contexte d'enseignement d'une nouvelle chanson chez les jeunes enfants. En ce sens, les résultats de recherche de Liao et Campbell (2016) confirment que les gestes expressifs réalisés par l'enseignant de musique lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson fournissent une référence visuelle qui contribue à l'amélioration de la justesse et de la précision rythmique.

Selon les recherches recensées s'intéressant aux approches d'enseignement du chant à l'aide des gestes expressifs (Apfelstadt, 1985; Boisvert, 2020; Brunkan, 2013; Liao, 2002 et 2008; Liao et Campbell, 2016; Liao et Davidson, 2007 et 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010 et 2014; Zosim, 2014) et la littérature consultée, la composante Phrasé n'a été étudiée que par une seule chercheuse. En effet, les résultats de Zosim (2014) rapportent qu'à l'emploi du modèle des gestes expressifs, le phrasé était mieux réalisé pendant toute la chanson et leurs phrases musicales étaient soutenues plus longtemps.

En somme, à la lumière de ce qui précède et tout en tenant compte des limites de la recherche, il semble possible d'affirmer que le prototype de la formation au modèle de gestes expressifs de Zosim (2014) a contribué à l'amélioration autant des pratiques enseignantes que de l'interprétation vocale des élèves du premier cycle du primaire.

⁸¹ Nafisi (2010) définit les gestes physiques comme étant la catégorie de gestes pour lesquels les mains sont utilisées pour donner une forme visible d'une pensée ou d'une sensation.

CONCLUSION

La musique est présente dans la vie de chaque individu, et ce, dès la naissance (Perani et al, 2010 et Winkler et al., 2009) et même avant (Partanen et al., 2013). Par la voix de ses parents ou par l'exploration de sa propre voix, l'enfant découvre le monde. Le chant se retrouve, en général, au cœur de l'enseignement de la musique (Bouchard-Valentine, 2007; Jahier, 2011; Rutkowski et Trollinger, 2005; Trehub, 2005; Vaillancourt, 2001 et 2010). Grâce au chant, les enfants peuvent s'exprimer et apprendre des concepts musicaux. Plusieurs recherches se sont penchées sur les différents aspects de l'enseignement de la musique et certaines parmi elles ont traité des thèmes liés à l'enseignement de l'interprétation musicale chantée à l'aide de gestes expressifs (Gumm, 2012; Liao et Campbell, 2016; Martinovic-Trejgut, 2010; Nafisi, 2010 et 2014; Zosim, 2014). Afin de contribuer à l'amélioration des démarches d'enseignement de l'interprétation musicale par le chant, cette recherche visait à mieux comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement de Zosim (2014) 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. Les objectifs spécifiques de cette recherche visaient donc à développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique du primaire au Québec, à les former à ce modèle et à décrire l'influence de cette formation autant sur les pratiques des enseignants que sur l'interprétation de leurs élèves.

Avant tout, le portrait de l'enseignement de la musique au Québec et de la formation initiale et continue des enseignants de musique a été dressé, et ce, tout en faisant état des recherches sur l'enseignement du chant chez les jeunes enfants. Par la suite, il s'est

avéré indispensable de mettre en exergue dans le cadre théorique certains éléments dont l'interprétation vocale et ses composantes (justesse, phrasé, précision rythmique et nuances), ainsi que les concepts de l'expressivité musicale et du geste musical expressif. Également, ont été exposés les écrits scientifiques en lien avec les approches utilisées dans l'enseignement du chant notamment avec l'emploi de gestes expressifs, de même que ceux portant sur le développement professionnel des enseignants de musique.

S'inscrivant dans un processus de recherche-développement et suivant les étapes du modèle proposé par Van der Maren (2003), cette étude propose un prototype de la formation au modèle de gestes expressifs de Zosim (2014). Essentiellement, la recension des écrits scientifiques et professionnels, les quatre phases du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), ainsi que l'expertise professionnelle de l'étudiante chercheuse ont servi de base à l'élaboration du prototype de la formation. Il paraît important de mentionner que la dernière phase du modèle de recherche-développement comportait la mise au point du prototype de la formation, laquelle a été bousculée par la pandémie Covid-19. Ainsi, la présente étude a proposé une mise à l'essai du prototype auprès d'un échantillon composé de six enseignants provenant de quatre centres de services scolaires en périphérie de Montréal et de leurs 24 groupes d'élèves, 12 de première année et 12 de deuxième année dont 504 filles et garçons âgés de six à huit ans. En fait, le prototype de la formation a prévu deux phases : une première rencontre individuelle de formation au modèle de Zosim (2014) et quatre rencontres individuelles de suivi. En premier lieu, la formation visait la familiarisation des enseignants avec le modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) et avec d'autres éléments nécessaires à l'enseignement d'une chanson chez les élèves du premier cycle du primaire dont les critères de sélection d'une chanson, la technique d'enseignement phrase par phrase et le positionnement du groupe. De plus, cette phase visait également l'expérimentation du modèle des gestes par les participants. En deuxième lieu, une série de deux à quatre rencontres individuelles de suivi était proposée aux enseignants. Ces rencontres visaient la planification de l'enseignement, l'analyse de la partition,

l'identification des gestes expressifs à utiliser, ainsi que les moments où les employer lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson. En guise de suivi, les enseignants se sont enregistrés en train d'enseigner la chanson et ont envoyé ces vidéos à l'étudiante chercheuse.

En ce qui a trait aux modes de collecte des données, pour respecter les critères de rigueur méthodologique (Savoie-Zajc, 2018), pour assurer la rigueur scientifique de la recherche et pour éviter les biais possibles, la triangulation des méthodes de collecte de données (observation instrumentée, entrevue avec les enseignants formés, entretien de groupe avec un comité d'experts et journal de bord de l'étudiante chercheuse) et des sources (les enseignants et les experts) a été privilégiée. Les données obtenues ont été analysées de manière qualitative, tout en suivant les étapes de la procédure d'analyse systématique du contenu de Van der Maren (2003).

Les résultats de cette étude démontrent que la formation au modèle de Zosim (2014) a exercé une influence tant sur les pratiques enseignantes que sur l'interprétation vocale des élèves. En ce qui a trait à l'influence sur les pratiques, certains enseignants ont pris conscience de leur manière routinière d'enseigner et ils ont structuré davantage leur démarche d'enseignement en appliquant systématiquement la technique phrase par phrase, en arrêtant l'accompagnement instrumental ou vocal lors de l'enseignement d'une chanson et en utilisant les nouveaux outils découverts lors de la formation, dont les exercices d'échauffement et les gestes expressifs du modèle de Zosim (2014).

Les résultats indiquent également que la formation a permis d'améliorer l'émission vocale des enseignants (respiration et production vocale). De plus, à la suite de la formation, les hommes semblent avoir employé avec plus de confiance leur voix dans le registre naturel plutôt que de faire usage de leur voix de tête. Ainsi, il serait intéressant d'étudier plus spécifiquement si l'appropriation des gestes expressifs du

modèle de Zosim (2014) par les enseignants de musique exerce une influence sur leur interprétation vocale, ainsi que sur leur confiance dans leurs propres capacités vocales.

Selon les experts, la formation au modèle des gestes a généré un changement en ce qui a trait à la physionomie des enseignants, notamment, après la formation, le visage des enseignants était beaucoup plus détendu, le regard vivant et ils étaient davantage à l'écoute de leurs élèves. Les recherches recensées démontrent que certaines expressions faciales des chefs de chœur ou gestes expressifs rendent les chanteurs plus attentifs, ce qui influence leur reproduction vocale en améliorant la justesse ou la précision rythmique de leur interprétation. Plus encore, selon Kilpatrick (2020), l'emploi du mouvement d'une manière consciente exerce une influence directe sur la reproduction vocale, améliore visiblement l'expressivité musicale de l'interprète et l'aide à comprendre les concepts abstraits de la technique vocale tout en améliorant sa production sonore. Alors, si la formation au modèle de Zosim (2014) a généré un changement en ce sens chez les enseignants, d'autres recherches pourraient être menées afin d'étudier si ces changements contribuent au développement de l'expressivité et de la présence attentive des élèves lors de l'interprétation vocale.

En ce qui a trait à l'influence de la formation sur l'interprétation des élèves selon les enseignants, les résultats indiquent que les élèves démontraient une plus grande attention, un meilleur résultat vocal et une amélioration des quatre composantes de l'interprétation vocale (justesse, précision rythmique, phrasé et nuances). Les résultats provenant de l'analyse des experts corroborent ceux provenant des enseignants. Cependant, deux exceptions ont été notées. Notamment, pour les élèves de 2^e année, l'évaluation de l'influence autant de la formation (pour deux experts) que de l'application des gestes expressifs (pour un expert) sur les composantes de l'interprétation vocale démontre qu'elles ne semblent pas avoir eu d'influence sur les nuances. En revanche, c'est le phrasé, suivi de très près par la précision rythmique, qui

s'est amélioré le plus selon presque tous les experts. Quant à l'influence des gestes sur l'interprétation vocale des élèves, c'est la justesse qui s'est démarquée.

De plus, il a été constaté que certains élèves reproduisaient les gestes expressifs de leur enseignant bien que l'explication des gestes et leur reproduction par ces derniers ne faisaient pas partie de la présente étude. Ces aspects pourraient faire l'objet d'autres recherches dans le but de vérifier l'impact de l'explication des gestes aux élèves ainsi que leur reproduction par ces derniers dans le contexte de l'enseignement d'une chanson.

Comme toutes les recherches, cette étude comporte des limites, qui ont été soulevées dans le chapitre de la discussion, dont celles relatives au recrutement de l'échantillon, à l'utilisation de la méthode d'analyse acoustique à l'oreille des enregistrements audio-vidéo par le comité d'experts, au biais de désirabilité sociale des enseignants connaissant l'étudiante chercheuse et à la possible existence d'a priori positifs de cette dernière. Or, plusieurs mesures ont été mises en place afin d'atténuer ces limites et d'assurer la rigueur scientifique de la thèse. Ainsi, l'élaboration de la formation a été ancrée dans les étapes de la recherche-développement proposées par Van der Maren (2003), des critères spécifiques ont guidé le recrutement de l'échantillon, les sources et les méthodes de cueillette de données ont été triangulées, les enregistrements audio-vidéo à évaluer ont été présentés de manière aléatoire à un comité d'experts afin de pallier leur potentielle fatigue auditive et un processus de codage inverse a été appliqué à toutes les catégories de la grille de codage consolidée. Ces mesures ont notamment permis de recruter des participants étant en mesure d'apporter des réponses aux questions de recherche, de même que d'assurer la qualité des données recueillies et du processus lors de leur analyse.

Cette thèse s'avère pertinente tant pour le champ d'étude de l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant au premier cycle du primaire que celui de la

formation continue des enseignants de musique. Tout d'abord, le prototype de la formation au modèle de Zosim (2014) est unique, car en plus d'être développé selon le modèle de recherche-développement d'un objet pédagogique proposé par de Van der Maren (2003), il s'inspire des étapes de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et il est ancré dans les écrits scientifiques du domaine. De plus, le prototype bonifié présente plusieurs caractéristiques d'un développement professionnel efficace. Par ailleurs, il faut se rappeler que l'élaboration du prototype a tenu compte du contexte actuel de l'enseignement et du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). De plus, il a été expérimenté avec des enseignants spécialistes de musique dans les classes de 1^{er} cycle du primaire et les résultats ont démontré une amélioration de l'interprétation vocale de leurs élèves à l'application du modèle des gestes expressifs. Pour ces raisons, il serait intéressant de vérifier si le prototype bonifié et présenté dans le chapitre de la discussion est adapté et pertinent pour la formation des enseignants de musique des autres cycles du primaire, du secondaire, tant auprès de ceux qui sont qualifiés⁸² que de ceux non légalement qualifiés pour enseigner la musique.

Les enseignants ont l'obligation d'effectuer 30 heures de formation continue sur deux ans (LIP, l'article 22.0.1), et ce, en ciblant eux-mêmes leurs besoins en termes de formation. Dans ce contexte, cette recherche propose un exemple de modèle de formation qui pourrait d'une part, être utilisé par les conseillers pédagogiques en musique lors de l'élaboration des formations qu'ils offrent dans les centres des services scolaires et d'une autre part, la structure du prototype bonifié de la formation pourrait aussi leur servir à développer des formations visant d'autres modèles d'enseignement musical.

⁸² L'enseignant qualifié est un enseignant ayant obtenu le brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Québec.

De plus, le prototype bonifié de la formation au modèle des gestes de Zosim (2014) devrait être validé empiriquement par de futures recherches. En effet, d'autres recherches pourront étudier l'influence de la formation sur les pratiques enseignantes et sur l'interprétation vocale des élèves, et ce, à la suite de l'augmentation du temps de pratique et des rencontres de suivi avec les enseignants. L'ajout de temps de pratique et de séances de suivi peut, d'un côté, contribuer à une meilleure maîtrise des gestes par les enseignants et d'un autre, exercer une influence accrue sur les pratiques enseignantes et sur l'interprétation d'une chanson par les élèves. En ce sens, il sera intéressant d'étudier l'influence de l'appropriation des gestes expressifs par les enseignants de musique sur leur confiance dans leurs capacités vocales et leur interprétation. De plus, il serait intéressant d'étudier l'influence de la formation au modèle des gestes de Zosim (2014) dans d'autres contextes d'enseignement musical que l'interprétation vocale des élèves, notamment, lors de l'enseignement du jeu instrumental chez les jeunes élèves.

Bien que courte, la période d'expérimentation a permis à l'étudiante chercheuse d'obtenir des informations en lien avec les objectifs de recherche dont l'augmentation du temps de pratique du modèle, la poursuite de l'accompagnement, les vidéos explicatives, la pertinence du document d'accompagnement ainsi que l'importance du choix de la chanson à enseigner. Toutes ces informations, en plus de répondre aux objectifs de cette thèse, fournissent des pistes de réflexion pour améliorer les pratiques enseignantes.

En somme, cette recherche se veut une contribution à la bonification de la formation initiale des étudiants en enseignement de la musique ainsi qu'à la formation continue des enseignants en poste, contribuant ainsi à l'amélioration des pratiques enseignantes. De plus, l'étudiante chercheuse espère laisser à travers cette étude, une nouvelle avenue de formation musicale pouvant contribuer au champ d'études visant l'enseignement de l'interprétation vocale aux jeunes enfants. Ultiment, le souhait vise surtout que les

nombreux acteurs de l'éducation continuent à s'intéresser à la formation continue des enseignants de musique permettant d'améliorer l'interprétation vocale des enfants.

ANNEXE A

L'AIDE-MÉMOIRE DE LA FORMATION

Les gestes expressifs dans l'enseignement de la musique



Formation au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de
Zosim (2014)

avec



Corina-Maria Zosim

Étudiante au Doctorat en études et pratiques des arts
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
zosim.corina_maria@courrier.uqam.ca

1. L'origine du projet de recherche

Le modèle de Zosim (2014) utilisant le geste expressif pour l'enseignement d'une chanson a d'abord été développé et mis à l'essai par son auteure dans le cadre d'une recherche-développement. Les résultats de cette étude révèlent qu'à l'application du modèle, une amélioration concrète des composantes de l'interprétation musicale (justesse, phrasé, rythme et nuances) a été observée par des évaluateurs externes, ce qui rendait l'interprétation globale plus belle et plus musicale. Le présent projet vise à comprendre l'influence du modèle de Zosim (2014) dans différents contextes d'enseignement et alors qu'il est utilisé par d'autres enseignants spécialistes en musique pour enseigner l'interprétation d'une chanson à leurs élèves. Tout d'abord, une formation sur le modèle des gestes destinée aux enseignants a été développée. Ensuite, le modèle enseigné est mis à l'essai dans les classes de musique des enseignants formés.

2. L'objectif général et les objectifs spécifiques de recherche

L'objectif général de recherche vise à mieux comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement de Zosim (2014) 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.

Les objectifs spécifiques de recherche visent à :

- Développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec;
- Former des enseignants spécialistes de musique au Québec à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014);
- Décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants;
- Décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation des élèves.

3. Les étapes visant l'expérimentation du projet de recherche

L'expérimentation se réalise en quatre étapes :

- L'enregistrement de l'enseignement d'une nouvelle chanson à un groupe d'élèves de 1^{re} année et d'une autre chanson à un de 2^e année, et ce, sans l'emploi du modèle des gestes de Zosim (2014);
- La formation des enseignants participants à l'étude au modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs;
- L'enregistrement de l'enseignement des deux mêmes chansons à deux groupes d'élèves différents qu'au début de l'expérimentation – un de 1^{re} année et un de 2^e année et la réalisation d'une entrevue avec les enseignants;

- Un entretien avec un comité d'experts est organisé dans le but d'analyser les enregistrements audio-vidéo.

La collecte de données s'effectue tout au long de l'expérimentation à l'aide de différents outils (observation instrumentée, entrevue avec les enseignants formés, entretien de groupe avec un comité d'experts et journal de bord de l'étudiante chercheuse).

4. L'approche d'enseignement d'une chanson privilégiée dans ce projet de recherche

Il existe deux approches différentes qui peuvent servir pour l'enseignement d'une nouvelle chanson (Montgomery, 2002, p. 35) :

- « by rote : teaching orally without notation » (par cœur);
- « by note : teaching using some or all of the notation » (à l'aide d'une partition).

L'approche *par cœur* peut être employée de deux manières :

- La technique⁸³ globale [*whole song* ou *global approach*] : les élèves répètent l'ensemble de la chanson en écho.
- La technique phrase par phrase [*phrase-by-phrase*] : l'enseignant chante intégralement la chanson aux élèves et explique la signification des paroles. Ensuite, il entame l'enseignement du texte en parler-rythmé :

- Une demi-phrase à la fois (par exemple deux mesures à la fois);
- Une phrase à la fois (quatre mesures);
- Deux phrases à la fois (huit mesures), etc.
- Au complet.

Le même découpage est employé pour l'enseignement de la mélodie.

The image shows a musical score for the song "M'en allant promener" in 2/4 time, G major. The score is divided into three lines of music, each with a bracketed section labeled "PHRASE" and "DEMI-PHRASE".

- Line 1:** "la clai - re fon - tai - ne, M'en al - lant pro - me - ner." The first four measures are bracketed as "PHRASE 1", and the next two measures are bracketed as "DEMI-PHRASE 1". The final two measures are bracketed as "DEMI-PHRASE 2".
- Line 2:** "J'ai trou - vé l'eau si bel - le, Que je m'y suis bai - gné." The first four measures are bracketed as "PHRASE 2".
- Line 3:** "Lui y'a long - temps que je t'ai - me, Ja - mais je ne t'ou - blie - rai." The first four measures are bracketed as "PHRASE 3".

Below the score, there are two more brackets labeled "PHRASE" and "DEMI-PHRASE" without corresponding musical notation.

⁸³En matière de pédagogie, une technique d'enseignement représente un « ensemble intégré de procédés pédagogiques utilisés par un enseignant dans le but de transmettre des informations et de susciter le développement d'habiletés » (Legendre, 2005, p. 1363).

Figure 1. Le découpage de la chanson *À la claire fontaine* par demi-phrases et par phrases (Zosim, 2014, p. 33).

5. Les étapes préparatoires à l'enseignement d'une chanson

5.1 Le choix de la chanson :

La planification de l'enseignement (tient compte des savoirs essentiels visés).
L'analyse de la partition doit tenir compte des *critères essentiels de sélection* (Montgomery, 2002, p. 30) d'une chanson par catégorie selon l'âge des enfants. Notamment pour une chanson de la garderie à la deuxième année du primaire :

- ambitus variable d'une à six notes dont le départ est la note *fa3* au grave sans que la chanson ne dépasse pas la note *mi4* à l'aigu;



- les mélodies doivent contenir des notes répétées, conjointes et disjointes de l'échelle pentatonique : *do1 la sol mi ré do* (Frazee et Kreuter, 1987, p. 222);



- éviter les sauts successifs plus grands que les quarts;
- chansons courtes (de 4 à 16 mesures) avec des cellules rythmiques simples⁸⁴ formées de doubles-croches, de croches et de noires – éviter les blanches et les rondes;
- de chants à une voix (pour les élèves de 1^{re} année) et des canons très simples à deux voix (pour les élèves de 2^e année).

5.2 Le placement du groupe :

Selon la forme plénière.

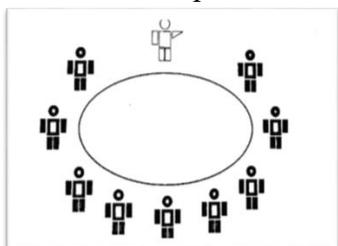


Figure 2. La forme plénière (Chamberland et al., 2011, p. 129)

5.3 L'emploi du modèle à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014)

La posture (assis ou début; dos droit; position de la tête, des jambes et des pieds)

Les gestes de la main réalisés par les enfants ou par les enseignants :

⁸⁴ Dans ses ouvrages, Brăiloiu (1973) définit les cellules rythmiques enfantines comme étant une série de huit unités de temps qui concerne un nombre variable de syllabes : quatre, six ou huit.

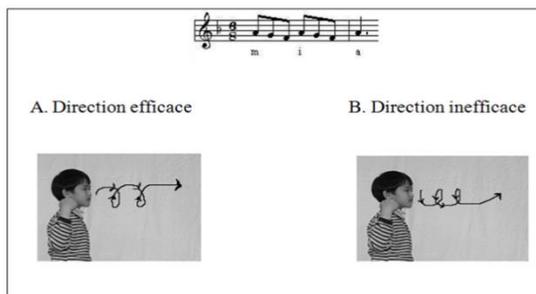


Figure 2. Les gestes réalisés par les enfants (Liao et Davidson, 2007, p. 89)

L'expression faciale (les sourcils; le regard; les lèvres)

L'exemple vocal (doit-on chanter avec nos élèves? Si oui, comment (à quel moment de l'enseignement?) ; sinon, les gestes sont-ils suffisants?)

6. Le modèle de Zosim (2014, p. 83)

L'application du modèle doit se faire de la préparation (l'échauffement vocal) à la fin de l'enseignement de la nouvelle chanson (réalisation finale de la chanson).

Important : l'enseignant accompagne avec les gestes le chant des élèves et non avec sa voix ou autre instrument (dans le but d'écouter la réponse des élèves).

6.1 La justesse

QUALITÉS D'INTERPRÉTATION	DESCRIPTION DES GESTES			
JUSTESSE	1. Le placement de la voix dans le palais			
				
	1.1	1.2		
	1.1 – Placer une main près de la bouche imitant le palais d'une bouche ouverte ; soutenir le son avec la main du bas (2 ^e photo – vue de l'avant). 1.2 – Avancer la main droite afin de suivre le trajet du son (du souffle).			
	2. Le placement de la voix dans les résonateurs			
				
	2.1	2.2	2.3	2.4
	Les gestes 2.1 à 2.4 indiquent la rotation du doigt autour des lèvres.			
	3. Le son rond			
				
3.1				
3.1 – Former, avec l'index et le pouce, la lettre U autour de la bouche ouverte.				
4. Le placement d'intervalles				
				
4.1		4.2		
4.1 – Pencher la tête un peu vers le bas ; les mains arrondies ; la main du bas soutient le son. 4.2 – Pencher la tête davantage vers le bas, en agrandissant l'espace entre les deux mains.				

6.2 Le phrasé

PHRASÉ	5. La conduite d'une phrase		
			
	5.1	5.2	5.3
	5.1 et 5.2 – Bouger la main du haut dans la direction du souffle (mouvement vers l'avant) ; la main du bas reste stable.		
	5.3 – Placer une main au-dessus de la tête, l'autre en bas.		
6. Le lien entre les phrases			
			
6.1	6.2		
6.1 – Faire rebondir la main droite sur la main gauche ; la main gauche reste stable.			
6.2 – Agrandir la distance entre les deux mains ; en penchant davantage la tête vers le bas.			

6.3 La précision rythmique

RYTHME	7. La précision du début d'une phrase musicale (ou la levée)		
			
	7.1		
	7.1 – La main droite en creux comme si elle tenait une pomme : l'index et le pouce sont unis ; la main gauche ouverte et parallèle au corps.		
	8. La précision des phrases rythmiques		
			
	8.1	8.2	
	8.1 – Tenir une main ouverte en y déposant les doigts de l'autre main au centre de la paume. (2 ^e photo – vue de côté)		
	8.2 – Éloigner les mains sur la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme.		
	9. La précision des formules rythmiques		
			
9.1			
9.1 – Pointer l'index d'une main dans le centre de la paume de l'autre main.			

6.4 Les nuances

NUANCES	10. Le son doux		
			
	10.1	10.2	
	10.1 – Près du visage, unir les deux mains imitant la forme d'une pomme ; pencher le corps vers l'avant.		
	10.2 – Placer les deux mains en forme de pomme plus vers le centre du corps ; le buste penché vers l'avant (2e photo - vue de côté).		
	11. Le son fort		
			
	11.1		
	11.1 – Les deux mains sont maintenues éloignées l'une de l'autre.		
	12. Le crescendo		
			
	12.1	12.2	12.3
	12.1 à 12.3 – Éloigner les mains de plus en plus à la verticale jusqu'à l'obtention d'une grosse pomme.		
13. Le decrescendo			
			
13.1	13.2	13.3	
13.1 à 13.3 – Rapprocher les mains de plus en plus jusqu'à l'obtention d'une petite pomme au bas du ventre.			

7. Exercices pratiques de l'application du modèle lors de l'enseignement :

7.1 La préparation à l'enseignement d'une chanson (l'échauffement)⁸⁵

Pour la justesse :



Les gestes suivent votre bouche (l'intérieur de la bouche, la position du palais dur, etc.)

Le phrasé :



Les gestes pour le phrasé sont très utiles pour les grandes phrases ou pour des notes très longues.

La précision rythmique :



Une cellule rythmique (une mesure) : un doigt dans le creux de la paume; une formule rythmique de deux-quatre mesures : la main dans le creux de la paume.

Les nuances :



7.2 L'enseignement d'une nouvelle chanson (sur des chansons proposées par les enseignants ainsi que les deux chansons proposées pour l'expérimentation) :

- Regarder les partitions
- Questionner les enseignants sur les gestes du modèle qu'ils utiliseront lors de l'enseignement de ces chansons.
- Pratique guidée de l'emploi des gestes pour accompagner l'enseignement de ces chansons.

⁸⁵ Les exercices d'échauffement proposés tiennent compte de l'expérience de l'étudiante chercheuse et de points de vue de deux phoniatries, quatre orthophonistes et d'une professeure de chant (Chevaillier et al., 2016).

Références

- Brăiloiu, C. (1973). *Problèmes d'ethnomusicologie*. Éditions Minkoff.
- Campbell, P. S. et Scott-Kassner, C. S. (2014). *Music in childhood : From preschool through the elementary grades* (4^e éd.). Schirmer Cengage Learning.
- Chamberland, G., Lavoie, L., Marquis, D., (2011). *20 Formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Chevaillier, G., Bianco, E., Ravera-Lassalle, A., Gardeux-Zanotti, V. et Pillot-Loiseau, C. (2016). *L'échauffement vocal en voix parlée et chantée*. Dans C. Klein-Dallant (dir.), *De la voix parlée au chant* (p. 448-470). Klein-Dallant Editions.
- Fraee, J. et Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff : A curriculum for teachers*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Liao, M.-Y. et Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82–96.
- Martinovic-Trejgut, N. (2010). *The effect of movement instruction on memorisation and retention of new-song material among first-grade students* [thèse de doctorat inédite, College of the Arts of Kent State University].
- Montgomery, A. P. (2002). *Teaching towards musical understanding : A handbook for the elementary grades*. Éditions Prentice Hall et Pearson Education Canada.
- Zosim, C.-M. (2014). *Le geste expressif dans l'enseignement de la musique au premier cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6567/>

ANNEXE B

LES PARTITIONS DES CHANSONS

Chanson 1 pour les 1^{re} années : À l'orchestre, c'est la fête (Dubois, 2006, p. 7)

Mélie

A l'or - ches - tre c'est la fê - te, C'est la fê - te me voi - là! J'ai des
sons de - dans ma tê - te, J'ai des sons au bout des doigts. C'est à ton tour de jou - er Quel - ques
no - tes, quel - ques no - tes, C'est à ton tour de jou - er Quel - ques notes pour t'a - mu - ser.

Fine

Detailed description: This is a musical score for a song. It consists of three staves of music in a single system. The first staff begins with a treble clef and a common time signature (C). The melody is written in a simple, rhythmic style. The lyrics are written below the notes. The second staff continues the melody and lyrics. The third staff concludes the piece with a double bar line and the word 'Fine' written above it.

Chanson 2 pour les 2^e années : Le matin, on dit *Bonjour* (Grenier, 2017, p. 10)

Le matin, on dit *Bonjour* (canon)

2. F.G.

Le ma - tin, on dit *Bon - jour*, à la poin - te du jour, et le
3
soir, quand il - fait noir, on se dit *Bon - soir!*

Detailed description: This is a musical score for a canon. It consists of two staves of music in a single system. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is written in a simple, rhythmic style. The lyrics are written below the notes. The second staff continues the melody and lyrics. The piece ends with a double bar line. The word 'F.G.' is written above the second staff.

APPENDICE A

LES COURRIELS DE PRÉSENTATION ET LA LETTRE D'INVITATION

Courriel de présentation envoyé aux conseillers pédagogiques

Bonjour,

Je suis étudiante au programme de doctorat à la Faculté des arts de l'UQAM et je m'intéresse à la formation continue des enseignants spécialistes en musique. Je suis présentement à l'étape de l'expérimentation dans le milieu scolaire qui vise l'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire, et ce, dans au moins quatre écoles primaires situées sur la Rive-Sud de Montréal.

En ce sens, vous avez en copie jointe la lettre d'invitation qui pourrait être envoyée aux enseignants spécialistes de musique de votre centre de services scolaire, ainsi que le certificat éthique qui prouve l'approbation par l'UQAM du projet de recherche tel qu'il est présenté dans la lettre d'invitation destinée aux enseignants. De plus, une copie du formulaire de consentement qui pourrait être envoyé aux parents des élèves participants à l'expérimentation de ce projet de recherche, et ce, seulement après votre approbation. En tant qu'étudiante chercheuse et responsable de ce projet de recherche, je reste disponible pour toutes questions additionnelles au numéro (514) XXX.XXXX ou par courriel : XXXX@courrier.uqam.ca.

En espérant que vous recevrez cette initiative avec joie, je vous remercie, Madame, Monsieur, de l'intérêt que vous portez à la formation continue des enseignants, à la collaboration pour la recherche dans le milieu éducatif et donc, à l'avancement des connaissances quant à l'enseignement de la musique à l'école primaire.

Cordialement,

Corina-Maria Zosim

Courriel de présentation envoyé aux directions des écoles concernées

Chères directrices,
Chers directeurs,

À la suite de l'invitation lancée aux enseignants de musique de votre centre de services scolaire, votre enseignant de musique a exprimé son intérêt de participer au projet de recherche mené à l'UQAM dans le cadre du programme de Doctorat en études et pratiques des arts. Plus précisément, ce projet vise l'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire.

Vous avez en copie jointe la lettre qui a été envoyée aux enseignants spécialistes de musique du CSSXXX, ainsi qu'une copie du formulaire de consentement qui pourrait être envoyé aux parents des élèves participants à l'expérimentation de ce projet de recherche, et ce, seulement après votre approbation.

En tant qu'étudiante chercheuse et responsable de ce projet de recherche, je reste disponible pour toutes questions additionnelles au numéro : (514) xxx.xxxx ou par courriel : xxxxxxx@courrier.uqam.ca.

En espérant que vous recevrez cette initiative avec joie, je vous remercie, Madame, Monsieur, de l'intérêt que vous portez à la formation continue des enseignants, à la collaboration pour la recherche dans le milieu éducatif et donc, à l'avancement des connaissances quant à l'enseignement de la musique à l'école primaire.

Cordialement,

Corina-Maria Zosim

Lettre d'invitation pour les enseignants participants



Étude menée dans le cadre du programme de *Doctorat en études et pratiques des arts*

Invitation aux enseignants spécialistes de musique à participer à un projet de recherche :

Expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire

Chercheure :

Corina-Maria Zosim (MA), Faculté des arts, Université du Québec à Montréal

Objectifs du projet :

1. Développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec ;
2. Former des enseignants spécialistes de musique au Québec à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014) ;
3. Décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants ;
4. Décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale de leurs élèves.

Conditions requises pour participer au projet :

- 1) Posséder un baccalauréat en enseignement de la musique ;
- 2) Avoir un minimum de cinq années d'enseignement au primaire ;
- 3) Enseigner présentement au premier cycle du primaire (avoir des groupes de 1^{re} et 2^e année) ;
- 4) Donner les cours de musique tout en respectant l'ensemble de règles de la Santé Publique.

Tâche :

Votre participation consistera à prendre part à une expérimentation en quatre étapes :

- a) l'enregistrement de l'enseignement d'une nouvelle chanson à un groupe d'élèves de 1^{re} année et d'une autre chanson à un groupe de 2^e année ;
- b) la participation à une séance de formation individuelle (d'une durée approximative de deux heures) par TEAMS (selon vos disponibilités), visant le modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs Zosim (2014);
- c) la participation à des séances individuelles de suivi (environ quatre rencontres) qui auront lieu par TEAMS (selon vos disponibilités);
- d) l'enregistrement de l'enseignement des deux mêmes chansons à deux groupes d'élèves différents de ceux du début de l'expérimentation – un de 1^{re} année et un de 2^e année.

Il est important à noter qu'à la fin de cette quatrième phase, vous êtes invités à participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes qui sera enregistrée en mode audio.

Bénéfices :

Votre participation est volontaire et très appréciée pour l'avancement des connaissances en matière de l'enseignement de la musique au primaire. La valeur de la formation s'élève à un montant supérieur à 500\$ qui n'est pas chargé à votre CSS. Notez qu'une compensation (cadeau) de 100\$ en achat de matériel pédagogique est prévue à la fin de l'expérimentation.

Confidentialité :

Il est entendu que les données présentées dans le rapport de cette étude sont confidentielles et anonymisées. Il sera donc impossible d'identifier nommément les participants. Cependant, comme les enregistrements se font en mode audio-vidéo dans votre milieu scolaire et que ces données visent les gestes et les mimiques que vous réaliserez lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson, votre visage et votre voix seront observés par le comité d'experts. De plus, certaines séquences filmées en classe durant le projet pourraient être employées à des fins d'exemples lors de conférences ou de formations, d'activités de diffusion scientifiques ou professionnelles par l'étudiante chercheuse, et ce, dans le but de présenter les résultats de cette recherche. En ce sens, la signature d'un formulaire de consentement vous sera demandée.

Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante chercheuse pour la durée totale du projet. Aucun nom d'enseignant ne sera conservé. Les données de recherche seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Risques ou inconvénients :

Aucun risque n'est relié à votre participation. L'unique inconvénient est votre temps pour la formation et les suivis, notamment : approximatif deux heures pour la formation et quatre autres séances de suivi d'environ 20 minutes chacune (selon vos disponibilités).

Participation volontaire :

Votre participation se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Aucun participant répondant aux critères de sélection, étant volontaire pour participer à l'étude, n'en sera exclu. Or, si plus de quatre participants se portaient volontaires, l'étudiante chercheuse privilégierait les quatre premiers individus à s'être portés volontaires. Vous serez contacté pour obtenir une plage horaire pour la première rencontre.

Personnes-ressources :

Pour toutes questions additionnelles, vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro : (514) xxx.xxxx ou par courriel : xxxxx@courrier.uqam.ca.

Merci de votre participation!

APPENDICE B

LE CANEVAS D'ENTREVUE POUR LES ENSEIGNANTS

Canevas d'entrevue pour les enseignants

Introduction :

L'entretien sera d'une durée d'environ 30 minutes et portera sur la formation au modèle Zosim (2014), l'influence de l'application du modèle dans votre enseignement et votre sentiment de compétence quant à son utilisation. Vos réponses seront enregistrées en mode audio aux fins d'analyse.

Questions générales avant l'entrevue pour mon journal de bord : **(Noter : homme ou femme)**

1. Acceptez-vous de me dire votre âge?
2. Combien d'années d'expérience d'enseignement de la musique avez-vous?

Questions sur la formation au modèle de Zosim (2014)

1. Que pensez-vous de la durée de la formation? Est-elle suffisante?
2. Est-ce que la formation a été effectuée à un bon moment de l'année ? Précisez pourquoi.
3. Que pensez-vous du contenu de la formation? Est-il clair, pertinent et précis?
4. Quelles activités proposées ont été les plus utiles? Les moins utiles? Pourquoi?
5. Dans quelle mesure l'accompagnement vous a-t-il aidé? Était-il suffisant?
6. Est-ce que la formation au modèle de Zosim (2014) a changé des éléments dans votre enseignement d'une chanson? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?
7. Avez-vous des commentaires ou suggestions à formuler par rapport à la formation au modèle de Zosim (2014)?

Questions sur l'influence de l'utilisation du modèle sur l'interprétation des élèves :

1. Quelle influence le modèle a-t-il sur votre enseignement **globalement**? Sur vos élèves? Sur leur interprétation?
2. Par rapport aux élèves dans votre classe, globalement, comment qualifieriez-vous l'influence de l'enseignement à l'aide du modèle de Zosim (2014) sur :
 - a. Leur compétence à interpréter une chanson et particulièrement en ce qui a trait à la justesse? Quels éléments identifiables justifient votre réponse?
 - b. Leur compétence à interpréter une chanson et particulièrement en ce qui a trait à la précision rythmique? Quels éléments identifiables justifient votre réponse?
 - c. Leur compétence à interpréter une chanson et particulièrement en ce qui a trait au phrasé? Quels éléments identifiables justifient votre réponse?
 - d. Leur compétence à interpréter une chanson et particulièrement en ce qui a trait aux nuances? Quels éléments identifiables justifient votre réponse?
3. Est-ce qu'il y a des éléments du modèle que vous désirez réutiliser dans votre pratique? Si oui, lesquels? Dans quel contexte? Sinon, pourquoi?
4. Avez-vous des commentaires ou suggestions à formuler par rapport à l'application du modèle de Zosim (2014) lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson au premier cycle?

Sentiment de compétence face au modèle de Zosim (2014)

1. Comment percevez-vous votre degré de maîtrise du modèle de Zosim (2014) au terme de la formation?
2. Qu'est-ce qui vous aiderait à poursuivre votre appropriation du modèle?

Merci d'avoir participé à cette entrevue!

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour tout complément d'information.

APPENDICE C

LE DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE D'INFORMATION AVEC LES EXPERTS

Déroulement de la rencontre d'information avec les experts

- 1) Courte présentation des membres (noms) et remerciements de leur participation volontaire.
- 2) Rappel de la confidentialité (s'assurer d'avoir tous les formulaires de consentement signés).
- 3) Présentation des consignes :
 - Vous avez 24 vidéos à visionner; les vidéos ont été enregistrées dans des classes homogènes de premier cycle du primaire (nombre approximatif égal d'élèves, temps d'enseignement, etc.); leur présenter les partitions des chansons : pour les 1^{re} année : À l'orchestre, c'est la fête; pour les 2^e année : Le matin, on dit *Bonjour*.
 - Vous avez 24 h à votre disposition pour évaluer l'ensemble des enregistrements audio-vidéo.
 - Vous avez tous reçu par courriel un lien pour accéder à la grille d'analyse des enregistrements sous forme de sondage.
 - Je vais vous expliquer comment évaluer les enregistrements audio-vidéo avec le sondage :
 - o partage de l'écran et modélisation de la procédure d'analyse en ligne;
 - o accès au sondage;
 - o parcours de chacune des questions en définissant les termes et en spécifiant que chaque membre doit absolument identifier la première vidéo avec son prénom (afin de repérer l'adresse IP et les repérer dans le sondage).
 - Je reste disponible toute la journée de samedi, ainsi que dimanche matin jusqu'à 9 h 00 par téléphone et/ou par ZOOM.

APPENDICE D

LA GRILLE D'ANALYSE EN LIGNE POUR LE COMITÉ D'EXPERTS

Grille d'analyse en ligne pour le comité d'experts

NUMÉRO DE LA VIDÉO et VOTRE PRÉNOM

La vidéo que vous regardez a été sauvegardée avec un numéro.

Identifiez chaque vidéo selon ce modèle : 01_prénom

Écrivez le numéro de la vidéo

Veuillez écrire votre réponse ici : _____

JUSTESSE

Le son est considéré juste lorsqu'il n'a pas de vibrato de hauteur et que l'étendue de son axe sinusoïdale de fréquence ne dépasse pas un demi-ton.

Échelle

Toujours signifie : Tout au long de la chanson

Régulièrement signifie : Sur une grande partie de la chanson

Occasionnellement signifie : Environ 50 % de la chanson

Rarement signifie : Lors d'une petite partie de la chanson

Jamais signifie : Jamais pendant la chanson

Dans quelle mesure l'interprétation des élèves est-elle juste?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Dans quelle mesure le geste de l'enseignant influence-t-il la justesse de l'interprétation des élèves?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Avez-vous d'autres commentaires en lien avec la justesse?

Veillez écrire votre réponse ici :

PHRASÉ

La mélodie suit l'augmentation et la diminution dynamique de la montée et de la chute du contour mélodique pendant la chanson.

Échelle

Toujours signifie : Tout au long de la chanson

Régulièrement signifie : Sur une grande partie de la chanson

Occasionnellement signifie : Environ 50 % de la chanson

Rarement signifie : Lors d'une petite partie de la chanson

Jamais signifie : Jamais pendant la chanson

Dans quelle mesure le phrasé est-il présent lors de l'interprétation chantée des élèves?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Dans quelle mesure le geste de l'enseignant influence-t-il le phrasé de l'interprétation des élèves?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Avez-vous d'autres commentaires en lien avec le phrasé?

Veillez écrire votre réponse ici

PRÉCISION RYTHMIQUE

La précision de l'attaque du son au début et à la fin de la phrase musicale, ainsi que celle de l'exécution des formules rythmiques tout au long de la chanson.

Échelle

Toujours signifie : Tout au long de la chanson

Régulièrement signifie : Sur une grande partie de la chanson

Occasionnellement signifie : Environ 50 % de la chanson

Rarement signifie : Lors d'une petite partie de la chanson

Jamais signifie : Jamais pendant la chanson

Dans quelle mesure l'interprétation des élèves est-elle précise rythmiquement?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Dans quelle mesure le geste de l'enseignant influence-t-il la précision rythmique dans l'interprétation des élèves?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Avez-vous d'autres commentaires en lien avec la précision rythmique?

Veillez écrire votre réponse ici

NUANCES

La présence de sons forts et/ou de sons doux qui ressortent lors de l'interprétation des élèves (voir la partition, en guise d'exemple).

Échelle

Toujours signifie : Tout au long de la chanson

Régulièrement signifie : Sur une grande partie de la chanson

Occasionnellement signifie : Environ 50 % de la chanson

Rarement signifie : Lors d'une petite partie de la chanson

Jamais signifie : Jamais pendant la chanson

Dans quelle mesure l'interprétation des élèves présente-t-elle des nuances?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Dans quelle mesure le geste de l'enseignant influence-t-il les nuances dans l'interprétation des élèves?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Régulièrement
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

Avez-vous d'autres commentaires en lien avec les nuances?

Veillez écrire votre réponse ici :

Envoyer votre sondage.

Merci d'avoir complété ce sondage.

APPENDICE E

LE DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES EXPERTS

Déroulement de l'entretien de groupe avec les experts

Avant l'entrevue de groupe, l'étudiante chercheuse s'est assurée de transmettre par courriel à chacun des experts un document cumulant ses commentaires inscrits dans les grilles d'analyse.

- 1) Remercier les experts;
- 2) Effectuer un court rappel de la confidentialité;
- 3) S'assurer que les experts ont tous reçu leurs commentaires.
- 4) Expliquer le déroulement de l'entretien :
 - L'entretien est divisé en deux parties pour une durée totale entre 30 et 45 minutes :
 - 1^{re} partie : discuter à partir de questions générales portant sur les observations effectuées lors des visionnements;
 - 2^e partie : revoir certains enregistrements audio-vidéo, choisis au hasard (ou au choix des experts) et discuter à partir de questions spécifiques portant sur les quatre composantes de l'interprétation des élèves.
- 5) Demander s'ils ont des questions avant le début de l'entretien et y répondre le cas échéant.

APPENDICE F

LE CANEVAS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE AVEC LES EXPERTS

Canevas de l'entretien de groupe avec les experts

A) Discussion à partir de questions d'ordre générale :

- 1) Quelles sont les principales différences entre les enseignants quant à la manière de guider l'interprétation chantée des élèves? Pouvez-vous expliquer?
- 2) Certains enseignants ont utilisé soit un instrument soit une bande sonore pour accompagner les élèves alors que d'autres ont chanté *a capella*. Qu'en avez-vous pensé? Est-ce que ce choix influence le résultat? En quoi?
- 3) Quelles sont les principales différences entre les enseignants quant à la manière de guider l'interprétation chantée des élèves avec des gestes de direction? Pouvez-vous expliquer?

B) Discussion à partir de questions portant spécifiquement sur les quatre composantes de l'interprétation musicale : justesse, phrasé, précision rythmique et nuance

- 1) Visionnement d'un premier enseignant choisi au hasard. Visionnement des quatre vidéos filmées pour cet enseignant.

Questions sur les composantes de l'interprétation chantée des élèves :

La justesse de l'interprétation : Quels sont les facteurs qui influencent le plus la qualité de l'interprétation des élèves quant à la justesse?

Le phrasé de l'interprétation : Quels sont les facteurs qui influencent le plus la qualité de l'interprétation des élèves quant au phrasé?

La précision rythmique de l'interprétation : Quels sont les facteurs qui influencent le plus la qualité de l'interprétation des élèves quant à la précision rythmique?

Les nuances dans l'interprétation : Quels sont les facteurs qui influencent le plus la qualité de l'interprétation des élèves quant aux nuances?

- 2) Visionnement de deux autres enseignants choisis par les experts. Discussion selon les mêmes questions visant les composantes de l'interprétation.

C) Conclusion - Questions finales :

- a) Est-ce que les discussions que nous venons de tenir ont généré chez vous de nouvelles réflexions par rapport à l'influence du geste expressif de l'enseignant sur l'interprétation des élèves? Si oui, lesquelles?
- b) Avant de terminer cet entretien de groupe, auriez-vous d'autres aspects/commentaires/suggestions/questionnements à ajouter que le schéma d'entrevue ne vous a pas permis d'exprimer?

Remerciements et ouverture à rester en contact si les membres du comité d'experts veulent communiquer d'autres éléments visant le présent projet.

APPENDICE G

LA GRILLE DE CODAGE MIXTE

Codes préliminaires issus du cadre théorique (suivis d'un « * ») et émergents des données : six (6) codes subdivisés en cent quarante et un (141) sous-codes.

1. Formation au modèle des gestes expressifs*
 - 1.1 Durée*
 - 1.2 Moment choisi*
 - 1.2.1 Pratique avec une chorale
 - 1.3 Contenu*
 - 1.3.1 Document (photos)*
 - 1.3.2 Activités proposées*
 - 1.3.2.1 Exemples et contre-exemples
 - 1.3.2.2 Échauffements*
 - 1.3.2.3 Analyse des partitions*
 - 1.3.2.4 Pratique d'une catégorie de gestes à la fois
 - 1.4 Accompagnement*
 - 1.4.1 Formateur*
 - 1.4.2 Participant non impliqué
 - 1.5 Manque de formation
2. L'application du modèle des gestes expressifs*
 - 2.1 L'influence sur l'enseignant*
 - 2.1.1 Structuration de l'enseignement
 - 2.1.2 Émission vocale
 - 2.1.3 Nouveaux outils
 - 2.1.3.1 Gestes de direction
 - 2.1.3.2 Vocalises
 - 2.1.4 Éléments gardés
 - 2.1.5 Arrêt de l'accompagnement
 - 2.1.6 Pas de changement
 - 2.1.7 Prise de conscience*

- 2.2 L'influence sur les élèves*
 - 2.2.1 Garder leur voix
 - 2.2.2 Garder l'attention vers l'enseignant
 - 2.2.3 Explication des gestes
 - 2.2.4 Réalisation des gestes
 - 2.2.5 Justesse*
 - 2.2.5.1 Positif_Justesse*
 - 2.2.5.2 Négatif_Justesse*
 - 2.2.6 Phrasé*
 - 2.2.6.1 Positif_Phrasé*
 - 2.2.6.2 Négatif_Phrasé*
 - 2.2.7 Précision rythmique*
 - 2.2.7.1 Positif_Précision rythmique*
 - 2.2.7.2 Négatif_Précision rythmique*
 - 2.2.8 Nuances*
 - 2.2.8.1 Positif_Nuances*
 - 2.2.8.2 Négatif_Nuances*
- 2.3 Suggestions*
 - 2.3.1 Poursuite de l'accompagnement
 - 2.3.1.1 Visites dans l'école
 - 2.3.2 Ordre d'acquisition des gestes
 - 2.3.3 Exemples des vidéos
 - 2.3.4 Garder le document près
 - 2.3.4.1 Plus d'exercices des vocalises
 - 2.3.5 Choix des chansons
 - 2.3.6 Complémentarité
 - 2.3.7 Pas de suggestions
- 3. Sentiment de compétence face au modèle de Zosim*
 - 3.1 Compréhension
 - 3.1.2 Négatif
 - 3.2 Niveau de maîtrise*
 - 3.2.1 Positif*
 - 3.2.2 Négatif* (manque de pratique)
 - 3.3 Gestes acquis avant la formation
- 4. Observations des experts*
 - 4.1 Absence, manquement
 - 4.1.1 Présence
 - 4.1.1.1 Le regard
 - 4.1.1.2 L'intention derrière le geste
 - 4.1.2 La musicalité
 - 4.1.3 Formation en enseignement des chansons (gestes de direction)
 - 4.2 Changements perçus

- 4.3 Suggestions des experts
 - 4.3.1 Améliorations à apporter à la formation
 - 4.3.1.1 Posture des élèves
 - 4.3.1.2 Choix des chansons
 - 4.3.1.3 Choix des gestes
 - 4.3.1.4 Étape _parler-rythmé
 - 4.3.1.5 Préparer la levée
 - 4.3.1.6 La note de départ (donner la tonalité)
 - 4.3.1.7 Plus de pratique
 - 4.3.1.8 Capsules avec l'application du modèle par l'étudiante chercheuse
 - 4.3.2 Formations spécifiques
- 4.4 Justesse*
 - 4.4.1 Positif_Justesse*
 - 4.4.2 Négatif_Justesse*
- 4.5 Phrasé*
 - 4.5.1 Positif_Phrasé*
 - 4.5.2 Négatif_Phrasé*
- 4.6 Précision rythmique*
 - 4.6.1 Positif_Précision rythmique*
 - 4.6.2 Négatif_Précision rythmique*
- 4.7 Nuances*
 - 4.7.1 Positif_Nuances*
 - 4.7.2 Négatif_Nuances*
- 5. Commentaires des experts*
 - 5.1 Composantes de l'interprétation*
 - 5.1.1 Justesse*
 - 5.1.1.1 Positif_Justesse*
 - 5.1.1.1 avec modèle*
 - 5.1.1.1 sans modèle*
 - 5.1.1.2 Négatif_Justesse*
 - 5.1.1.2 avec modèle*
 - 5.1.1.2 sans modèle*
 - 5.1.1.3 Aucune réponse
 - 5.1.1.3 avec modèle
 - 5.1.1.3 sans modèle
 - 5.1.2 Phrasé musical*
 - 5.1.2.1 Positif_Phrasé musical
 - 5.1.2.1 avec modèle
 - 5.1.2.1 sans modèle
 - 5.1.2.2 Négatif_Phrasé musical
 - 5.1.2.2 avec modèle
 - 5.1.2.2 sans modèle

- 5.1.2.3 Aucune réponse
- 5.1.2.3 avec modèle
- 5.1.2.3 sans modèle
- 5.1.3 Précision rythmique*
- 5.1.3.1 Positif_Précision rythmique*
- 5.1.3.1 avec modèle*
- 5.1.3.1 sans modèle*
- 5.1.3.2 Négatif_Précision rythmique*
- 5.1.3.2 avec modèle*
- 5.1.3.2 sans modèle*
- 5.1.3.3 Aucune réponse
- 5.1.3.3 avec modèle
- 5.1.3.3 sans modèle
- 5.1.4 Nuances*
- 5.1.4.1 Positif_Nuances*
- 5.1.4.1 avec modèle*
- 5.1.4.1 sans modèle*
- 5.1.4.2 Négatif_Nuances*
- 5.1.4.2 avec modèle*
- 5.1.4.2 sans modèle*
- 5.1.4.3 Aucune réponse
- 5.1.4.3 avec modèle
- 5.1.4.3 sans modèle
- 5.2 Qualificatifs du geste
- 5.2.1 Justesse
- 5.2.1.1 Positif_Justesse
- 5.2.1.2 Négatif_Justesse
- 5.2.2 Phrasé musical
- 5.2.2.1 Positif_Phrasé
- 5.2.2.2 Négatif_Phrasé
- 5.2.3 Précision rythmique
- 5.2.3.1 Positif_Précision rythmique
- 5.2.3.2 Négatif_Précision rythmique
- 5.2.4 Nuances
- 5.2.4.1 Positif_Nuances
- 5.2.4.2 Négatif_Nuances
- 6. Matériel résiduel

APPENDICE H

LE CERTIFICAT ÉTHIQUE, LES RENOUVELLEMENTS ET L'APPROBATION DES MODIFICATIONS

Certificat éthique

No. de certificat: 3687
 Certificat émis le: 17-10-2019

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire
Nom de l'étudiant:	Corina Maria ZOSIM
Programme d'études:	Doctorat en études et pratiques des arts
Direction de recherche:	Isabelle HÉROUX
Codirection:	Carole RABY

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf'.

Raoul Graf
 Président du CERPE plurifacultaire
 Professeur, Département de marketing

1^{er} Renouvellement

No. de certificat: 3687
 Certificat émis le: 14-10-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire
Nom de l'étudiant:	Corina Maria ZOSIM
Programme d'études:	Doctorat en études et pratiques des arts
Direction de recherche:	Isabelle HÉROUX

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Raoul Graf', with a horizontal line extending from the end of the signature.

Raoul Graf
 Président du CERPE plurifacultaire
 Professeur, Département de marketing

2^e Renouvellement



No. de certificat : 2020-2869

Date : 2022-01-17

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire
- Nom de l'étudiant : Corina Maria Zosim
- Programme d'études : Doctorat en études et pratiques des arts
- Direction(s) de recherche : Isabelle Héroux, Carole Raby

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-01-17**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Caroline Vrignaud

Pour le président, **Raoul Graf**, M.A., Ph.D.

Président CERPÉ plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'CV', is placed below the name and title of the president.

3^e Renouvellement

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

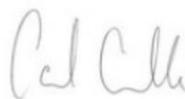
- Titre du projet : L'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire
- Nom de l'étudiant : Corina Maria Zosim
- Programme d'études : Doctorat en études et pratiques des arts
- Direction(s) de recherche : Isabelle Héroux; Carole Raby

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-01-17**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Caroline Coulombe
Professeure, Département de management
Présidente du CERPÉ plurifacultaire

Approbation des modifications

Titre du projet:	L'expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs au premier cycle du primaire
Nom de l'étudiant:	Corina Maria ZOSIM
Programme d'études:	Doctorat en études et pratiques des arts
Direction de recherche:	Isabelle HÉROUX

Objet : Modifications apportées au projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre demande de suivi continu et vous en remercie.

La présente vise à confirmer l'approbation, au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, de l'ensemble des modifications apportées au projet.

Ces modifications concernent :

- Les méthodes et procédures de recherche
- L'anonymat et la confidentialité des données

Les membres du CERPE plurifacultaire vous offrent leurs meilleurs vœux de succès pour la réalisation de votre recherche.

Cordialement,



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

APPENDICE I

LES FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(Parent / représentant légal d'une personne mineure)

Titre du projet de recherche

Expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs
au premier cycle du primaire

Étudiante chercheure

Corina-Maria, Zosim, Étudiante au Doctorat en études et pratiques des arts
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
zosim.corina_maria@courrier.uqam.ca, (514) xxx.xxxx

Direction de recherche

Isabelle, Héroux, Ph. D., Département de musique,
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
heroux.isabelle@uqam.ca, (514) 987.3000, poste 3350

Codirection de recherche

Carole, Raby, Ph. D., Département de didactique,
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
raby.carole@uqam.ca, (514) 987.3000, poste 4773

Préambule

L'enseignant(e) de votre enfant et sa direction d'école ont accepté qu'il ou elle participe à un projet de recherche sur l'expérimentation d'un modèle d'enseignement d'une nouvelle chanson à l'aide de gestes expressifs. L'enseignant(e) de votre enfant lui enseignera possiblement une chanson à l'aide d'un modèle de gestes expressifs. Nous sollicitons donc votre accord pour que votre enfant participe à ce projet de recherche.

Avant d'accepter que votre enfant participe à ce projet et avant de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou pour toute interrogation, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif principal de ce projet de recherche est de comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement de Zosim (2014) 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.

Plus spécifiquement, ce projet de recherche vise à :

1. développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec;
2. former des enseignants spécialistes de musique au Québec à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014);
3. décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants ;
4. décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale de leurs élèves.

En effet, l'enseignant(e) de votre enfant, participera à la formation sur le modèle de Zosim (2014) et l'emploiera lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson, et ce, pendant les trois prochains mois de l'année scolaire 2020-2021. L'étudiante chercheuse accompagnera l'enseignant(e) de votre enfant en dehors de heures de cours et leurs discussions n'influenceront à aucun moment l'évaluation de votre enfant.

Nature et durée de la participation de votre enfant

En tout, environ 504 élèves (de première année et de deuxième année) prendront part à ce projet. Pour les besoins de l'étude, l'enseignant(e) de votre enfant sera filmé(e) lors de deux cours de musique, et ce, lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson (environ 10 à 12 minutes). La caméra vidéo sera fixée sur l'enseignant et non sur les élèves. Cependant, il se pourrait que votre enfant apparaisse sur la séquence filmée. Les enregistrements audio-vidéo serviront uniquement à des fins de recherche et d'observation de l'application du modèle d'enseignement d'une chanson à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014).

Avantages liés à la participation

En permettant à votre enfant de participer à ce projet de recherche, vous permettrez le développement de connaissances fondamentales pour :

- 1) Les enseignants spécialistes de musique - le développement d'une formation pour le modèle de Zosim pourrait guider les pratiques des enseignants spécialistes de musique dans l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant ;
- 2) Les enfants du premier cycle du primaire - les élèves des enseignants engagés dans la recherche-développement pourront profiter des activités expérimentées en classe pour développer leurs compétences en ce qui a trait à l'interprétation musicale par le chant ;
- 3) Les futurs enseignants - les connaissances développées pourront être réinvesties lors de la formation initiale du baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire-primaire ;
- 4) Les conseillers pédagogiques en musique - le développement d'une formation pour le modèle de Zosim (2014) pourrait contribuer à la bonification des formations offertes aux enseignants spécialistes en musique dans les centres de services scolaires.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation de votre enfant à cette recherche.

Participation volontaire et possibilité de retrait

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser qu'il y participe. Vous pouvez également le retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision à l'enseignant(e) de votre enfant. Votre enfant peut également choisir de se retirer de ce projet de son propre chef, sans justification et sans pénalité d'aucune forme, et ce, nonobstant votre consentement. Dans le cas où un enfant serait retiré, quelle que soit la raison, l'enseignant(e) de votre enfant lui assurera d'autres activités musicales dans la classe, à l'écart du champ de vision de la caméra.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des activités du projet de recherche sont confidentiels et que seule la chercheuse y aura accès. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. Aucun nom d'enfant ne sera recueilli, ni conservé. Les données de recherche seront détruites cinq ans après les dernières publications. Les séquences vidéo visent seulement l'enseignant. Certaines séquences filmées en classe ou photos prises durant le projet pourraient être employées lors d'activités de diffusion scientifiques ou professionnelles par l'étudiante chercheuse, toutefois si c'était le cas, le visage de votre enfant serait brouillé électroniquement pour qu'il ne soit pas identifiable.

Utilisation secondaire des données

Aucune autre recherche ultérieure n'est prévue.

Indemnité compensatoire

Aucune compensation financière n'est prévue dans le cadre de ce projet de recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Corina-Maria, Zosim, (514) xxx.xxxx, xxxxx@courrier.uqam.ca ou avec la direction de recherche : Isabelle, Héroux, 514-987.3000, poste 3350, heroux.isabelle@uqam.ca ou la codirectrice de recherche : Carole, Raby, 514-987.3000, poste 4773; raby.carole@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE: Caroline Vrignaud, cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du présent projet et la responsable de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il/elle s'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

OUI NON

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

OUI NON

J'ai discuté du projet avec mon enfant et il/elle a accepté d'y participer volontairement.

OUI NON

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il/elle peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

OUI NON

Je consens à ce que des enregistrements audio-vidéo, dans lesquels la voix de mon enfant pourrait être entendue ou il/elle pourrait apparaître si son visage est brouillé pour le rendre non identifiable, puissent être utilisés par la chercheuse pour présenter ses résultats de recherche lors d'activités de diffusion dans un cadre professionnel ou scientifique.

OUI NON

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom du représentant légal

Prénom Nom de l'enfant

Signature

Assentiment écrit de l'enfant capable de
comprendre la nature du projet

Date

Date

Engagement de l'étudiante chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Corina-Maria Zosim

Prénom Nom

Signature

Date

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(Pour les enseignants)**

Titre du projet de recherche

Expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs
au premier cycle du primaire

Étudiante chercheure

Corina-Maria, Zosim, Étudiante au Doctorat en études et pratiques des arts
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
zosim.corina_maria@courrier.uqam.ca, (514) xxx.xxxx

Direction de recherche

Isabelle, Héroux, Ph. D., Département de musique,
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
heroux.isabelle@uqam.ca, (514) 987.3000, poste 3350

Codirection de recherche

Carole, Raby, Ph. D., Département de didactique,
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
raby.carole@uqam.ca, (514) 987.3000, poste 4773

Préambule

Nous vous invitons à collaborer à un projet de recherche qui implique votre participation à une formation de deux heures par TEAMS, à un minimum de quatre rencontres de suivi, à l'enregistrement de votre enseignement dans votre classe avec quatre groupes d'enfants et à une entrevue individuelle.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou pour toute interrogation, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif principal de ce projet de recherche est de comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique au primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves. Plus spécifiquement, ce projet de recherche vise à :

1. développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec;
2. former des enseignants spécialistes de musique au Québec à l'enseignement d'une

chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014) ;

3. décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants ;
4. décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale de leurs élèves.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consistera à prendre part à une expérimentation en quatre phases :

- a) L'enregistrement de l'enseignement d'une nouvelle chanson à un groupe d'élèves de 1^{re} année et d'une autre chanson à un autre groupe, mais de 2^e année;
- b) La participation à une séance de formation individuelle (d'une durée approximative de deux heures) par TEAMS (selon vos disponibilités), visant le modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014);
- c) La participation à des séances individuelles de suivi (un minimum de quatre rencontres sera exigé) qui auront lieu par TEAMS (selon vos disponibilités) ;
- d) L'enregistrement de l'enseignement des deux mêmes chansons à deux groupes d'élèves différents de ceux du début de l'expérimentation – un de 1^{re} année et un de 2^e année.

Il est important à noter qu'à la fin de cette quatrième phase, vous êtes invités à participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes *par TEAMS* qui sera enregistrée en mode audio.

Avantages liés à la participation

En participant à ce projet de recherche, vous permettrez le développement de connaissances fondamentales pour :

- 1) Les enseignants spécialistes de musique - le développement d'une formation pour le modèle de Zosim pourrait guider les pratiques des enseignants spécialistes de musique dans l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant;
- 2) Les enfants du premier cycle du primaire - les élèves des enseignants engagés dans la recherche-développement pourront profiter des activités expérimentées en classe pour développer leurs compétences en ce qui a trait à l'interprétation musicale par le chant;
- 3) Les futurs enseignants - les connaissances développées pourront être réinvesties lors de la formation initiale du baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire-primaire;
- 4) Les conseillers pédagogiques en musique - le développement d'une formation pour le modèle de Zosim (2014) pourrait contribuer à la bonification des formations offertes aux enseignants spécialistes en musique dans les centres de services scolaires.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. La formation de groupe et toutes les rencontres entre l'enseignant et l'étudiante chercheuse respecteront les mesures sanitaires en vigueur quant à la COVID-19. Le temps alloué à la formatrice autant pour la

formation de groupe qu'avant et après chaque séance d'enseignement représentent certes des inconvénients. Il en est de même pour le temps alloué à la participation à une entrevue individuelle à la fin de la formation. Toutes les dates de ces rencontres tiendront toutefois compte de votre horaire et de vos disponibilités.

Confidentialité

Il est entendu que les données présentées dans le rapport de cette étude sont confidentielles et anonymisées. Il sera donc impossible d'identifier nommément les participants grâce aux données analysées et aux résultats. Cependant, comme les enregistrements se font en mode audio-vidéo dans votre milieu scolaire et que ces données visent les gestes et les mimiques que vous réaliserez lors de l'enseignement d'une nouvelle chanson, votre visage et votre voix seront observés par le comité d'experts. De plus, certaines séquences filmées en classe durant le projet pourraient être employées à fin d'exemple lors des conférences ou des formations, d'activités de diffusion scientifiques ou professionnelles par la chercheuse, et ce, dans le but de présenter les résultats de cette recherche. Par votre signature, vous acceptez les conditions de confidentialité présentées dans ce formulaire.

Le matériel de recherche ainsi que ce formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. Elles seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Utilisation secondaire des données

Aucune autre recherche ultérieure n'est prévue.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites. La chercheuse peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement si vous ne respectez pas les consignes du projet ou les plages horaires prévues ne sont pas respectées.

Indemnité compensatoire

Aucune compensation financière n'est prévue dans le cadre de ce projet de recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Corina-Maria, Zosim, (514) xxx.xxxx, xxxxxx@courrier.uqam.ca ou avec la direction de recherche : Isabelle, Hérroux, 514-987.3000, poste 3350, heroux.isabelle@uqam.ca ou la codirectrice de recherche : Carole, Raby, 514-987.3000, poste 4773 ; raby.carole@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Caroline Vrignaud, cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du présent projet et la responsable de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tel que présenter dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

OUI NON

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte.

OUI NON

Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Oui, je consens à ce que des enregistrements audio-vidéo dans lesquels ma voix pourrait être entendue ou je pourrais apparaître puissent être diffusés lors d'activités de diffusion professionnelles ou scientifiques.

Non, je ne consens pas à ce que des enregistrements audio-vidéo dans lesquels ma voix pourrait être entendue ou je pourrais apparaître puissent être diffusés lors d'activités de diffusion professionnelles ou scientifiques.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Corina-Maria Zosim

Prénom Nom

Signature

Date

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(Pour les membres du comité d'experts)**

Titre du projet de recherche

Expérimentation d'un modèle d'enseignement du chant à l'aide de gestes expressifs
au premier cycle du primaire

Étudiante chercheure

Corina-Maria, Zosim, Étudiante au Doctorat en études et pratiques des arts
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
xxxxx@courrier.uqam.ca, (514) xxx.xxxx

Direction de recherche

Isabelle, Héroux, Ph. D., Département de musique,
Faculté des arts, Université du Québec à Montréal
xxxxx@uqam.ca, (514) xxx.xxxx

Codirection de recherche

Carole, Raby, Ph. D., Département de didactique,
Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal
xxxxx@uqam.ca, (514) xxx.xxxx

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche qui implique votre participation à une rencontre, d'une durée de trois heures, à l'UQAM ou par ZOOM.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou pour toute interrogation, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif principal de ce projet de recherche est de comprendre l'influence d'une formation à l'utilisation du modèle d'enseignement à l'aide de gestes expressifs de Zosim (2014) sur les pratiques d'enseignants spécialistes en musique au primaire et sur l'interprétation d'une chanson par leurs élèves.

Plus spécifiquement, ce projet de recherche vise à :

1. développer une formation pour l'enseignement du modèle des gestes expressifs de Zosim (2014) à des enseignants spécialistes de musique au Québec ;

2. former des enseignants spécialistes de musique au Québec à l'enseignement d'une chanson à l'aide du modèle de Zosim (2014) ;
3. décrire l'influence de la formation au modèle de Zosim (2014) sur les pratiques des enseignants ;
4. décrire l'influence de l'utilisation du modèle de Zosim (2014) sur l'interprétation vocale de leurs élèves.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à titre de membre du Comité d'experts consistera à assister à une rencontre d'analyse des séquences audio-vidéo d'une durée approximative de trois heures qui aura lieu au laboratoire informatique de la Faculté de musique de l'UQAM. Si les conditions sanitaires ne nous permettaient pas de le réaliser en présentiel, la rencontre aurait lieu par ZOOM et se déroulera en deux parties :

1) Lors de la première partie, le comité d'experts sera invité à écouter les enregistrements de chaque groupe d'élèves (24 vidéos d'une durée située entre 15 et 30 secondes chacune) et à les évaluer à l'aide d'une grille d'analyse élaborée en ligne sur la qualité de l'interprétation des élèves en fonction de quatre éléments évaluables de la compétence à interpréter des œuvres musicales : la justesse, le phrasé, la précision rythmique et les nuances. Vous aurez 24 heures à votre disposition pour passer à travers tous les enregistrements.

Une pause sera prévue entre les deux parties de l'entretien. Les réponses des experts seront compilées et imprimées durant la pause et leur seront rendues en version papier pour la deuxième partie de l'entretien (chaque expert recevra uniquement ses réponses). Si la rencontre est sur ZOOM, les réponses seront envoyées aux experts par courriel.

2) La deuxième partie de l'entretien, d'une durée approximative d'une heure et demie sera filmée. À ce moment, les membres du comité d'experts seront invités à discuter collectivement de leur évaluation selon les critères de la grille tout en réécoutant les certains enregistrements.

Tout au long de l'entretien de groupe, l'étudiante chercheuse n'exprimera pas son point de vue et ne commentera pas les enregistrements soumis à l'analyse. Or, elle répondra aux questions des membres du comité et animera la rencontre. Il est important à mentionner que lors de la discussion des experts, elle ne précisera pas la nature des enregistrements audio-vidéo (groupes enregistrés avant la formation ou après celle-ci). De plus, il est à noter que l'enregistrement de cette deuxième partie demeure confidentiel. Toutes les données recueillies lors de ce projet de recherche seront conservées pendant une période de cinq ans et seront détruites ensuite. Aucun nom ne sera mentionné dans le rapport de recherche.

Avantages liés à la participation

En participant à ce projet de recherche, vous permettez le développement de connaissances fondamentales pour :

1) Les enseignants spécialistes de musique – le développement d'une formation pour le modèle de Zosim pourrait guider les pratiques des enseignants spécialistes de musique dans l'enseignement de l'interprétation musicale par le chant ;

- 2) Les enfants du premier cycle du primaire – les élèves des enseignants engagés dans la recherche-développement pourront profiter des activités expérimentées en classe pour développer leurs compétences en ce qui a trait à l'interprétation musicale par le chant ;
- 3) Les futurs enseignants – les connaissances développées pourront être réinvesties lors de la formation initiale du baccalauréat en enseignement de la musique au préscolaire-primaire ;
- 4) Les conseillers pédagogiques en musique – le développement d'une formation pour le modèle de Zosim (2014) pourrait contribuer à la bonification des formations offertes aux enseignants spécialistes en musique dans les centres de services scolaires.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche. L'ensemble de règles de la Santé Publique sera respecté. L'unique inconvénient représente le déplacement et le temps passé à l'UQAM (environ trois heures). Une date précise et une indication claire seront fournies aux participants afin d'éviter les pertes de temps.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des activités du projet de recherche sont confidentiels et que seule la chercheuse y aura accès. Le matériel de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. Les données de recherche seront détruites cinq ans après les dernières publications.

Utilisation secondaire des données

Aucune autre recherche ultérieure n'est prévue.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites. La chercheuse peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement si vous ne respectez pas les consignes du projet ou les plages horaires prévues pour l'entretien de groupe avec les membres du comité d'experts.

Indemnité compensatoire

Aucune compensation financière n'est prévue dans le cadre de ce projet de recherche.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet : Corina-Maria, Zosim, 514- xxx.xxxx, xxxxx@courrier.uqam.ca ou avec la direction de recherche : Isabelle, Héroux, 514-987.3000, poste 3350, heroux.isabelle@uqam.ca ou la codirectrice de recherche : Carole, Raby, 514-987.3000, poste 4773 ; raby.carole@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez

participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : Caroline Vrignaud, cerpe-pluri@uqam.ca ou vrignaud.caroline@uqam.ca, 514 987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation du présent projet et la responsable de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire.

OUI **NON**

J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

OUI **NON**

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

OUI **NON**

Je consens à ce que des enregistrements audios de la rencontre d'analyse du Comité d'experts puissent être diffusés par la chercheuse lors d'activités de diffusion professionnelles ou scientifiques.

OUI **NON**

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante chercheuse

Je, soussignée, certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Corina-Maria Zosim _____

Prénom Nom

Signature

Date

RÉFÉRENCES

- Anderson, N. (2021). *Meaningful professional learning and mentorship and its impact on the efficacy of secondary music educators* [Thèse de doctorat, Concordia University Irvine]. Dépôt DSpace/Manakin. <https://cui.dspacedirect.org/handle/11414/3472>
- Apfelstadt, H. (1984). Effect of melodic perception instruction on pitch discrimination and vocal accuracy of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education*, 32(1), 15-24. <https://doi.org/10.2307/3345277>
- Apfelstadt, H. (1985). Choral music in motion : The use of movement in the choral rehearsal. *Choral Journal*, 25(9), 37-39. <http://www.jstor.org/stable/23546837>
- Babb, S. L. (2010). *Rehearsal techniques used to build choral tone by four expert collegiate choral conductors across settings* [Thèse de doctorat, The Florida State University]. Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0834
- Balmori, I. (2016). L'enseignement et l'action créative : de l'inférence comme indice de professionnalisation du futur enseignant de musique. *Intersections*, 36(1), 29-52. <https://doi.org/10.7202/1043867ar>
- Bartle, J. A. (1988). *Lifeline for children's choir directors*. Éditions Gordon V. Thompson.
- Bartle, J. A. (2003). *Sound advice : Becoming a better children's choir conductor*. Oxford University Press.
- Bauer, W. I. (2007). Research on professional development for experienced music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 12-21. <https://doi.org/10.1177/10570837070170010105>
- Bauer, W. I., Forsythe, J., et Kinney, D. (2009). In-service music teachers' perceptions of professional development. Dans L. K. Thompson et M. R. Campbell (dir.), *Research perspectives : Thought and practice in music education* (p. 101-123). Information Age.

- Bautista, A., Yau, X., et Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development : a review of the literature. *Music Education Research*, 19(4), 455-469. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357>
- Bautista, A., Wong, J. et Cabedo-Mas, A. (2019). Music teachers' perspectives on live and video-mediated peer observation as forms of professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 28-42. <https://doi.org/10.1177/1057083718819504>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G. et Savoie-Zajc, L. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re} éd., p. 3-24). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (1^{re}éd., p. 25-44). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv224v0vg.9>
- Bêty, M.-N. (2013). *Conception et mise à l'essai d'un dispositif de formation portant sur le changement conceptuel en électricité et destiné aux enseignants du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5904>
- Boisvert, S. (2019). Vocal accuracy in preschool children: Are the curwen hand signs really useful? *Research and Issues in Music Education*, 15(1), 3, 1-20 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271551.pdf>
- Boisvert, S. (2020). *Les effets de l'apprentissage du chant avec ou sans les gestes Curwen sur la justesse vocale et les habiletés perceptives des élèves de la maternelle* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/39749>

- Bolduc, J. (2007). La musique dans la vie des jeunes enfants : recension, analyse et critique de quelques théories du développement musical. *Intersections*, 27(2), 19-35. <https://doi.org/10.7202/1013111ar>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning : Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://www.jstor.org/stable/3699979>
- Bouchard-Valentine, V. (2007). *L'éducation musicale scolaire contemporaine : vers un modèle axiologique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4806/1/D1528.pdf>
- Brăiloiu, C. (1973). *Problèmes d'ethnomusicologie*. Éditions Minkoff.
- Brière, F. (2008). *Petit guide du langage corporel*. Éditions Caractère.
- Brunkan, M. C. (2013). The effects of watching three types of conductor gestures and performing varied gestures along with the conductor on measures of singers' intonation and tone quality: A pilot study. *International Journal of Research in Choral Singing*, 4(2), 37-51.
- Brunkan, M. C. (2016). Relationships of a circular singer arm gesture to acoustical and perceptual measures of singing: A motion capture study. *Update : Applications of Research in Music Education*, 34(3), 56-62. <https://doi.org/10.1177/8755123314567782>
- Burnsed, V. (1998). The effects of expressive variation in dynamics on the musical preferences of elementary school students. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 396-404. <https://doi.org/10.2307/3345551>
- Bush, J. E. (2007). Importance of various professional development opportunities and workshop topics as determined by in-service music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 10-18. <https://doi.org/10.1177/10570837070160020103>
- Caldwell, J. T. (1995). *Expressive singing : Dalcroze eurhythmics for voice*. Prentice Hall.
- Campbell, P. S. et Scott-Kassner, C. S. (2014). *Music in childhood : From preschool through the elementary grades* (4^e éd.). Schirmer Cengage Learning.
- Castellengo, M. (1994). *La perception auditive des sons musicaux*. Dans A. Zenatti (dir.), *Psychologie de la musique* (p. 55-86). Presses Universitaires de France.

- Cervera, D. (1997). *Élaboration d'un environnement d'expérimentation en simulation incluant un cadre théorique pour l'apprentissage de l'énergie des fluides* [Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].
- Chagnon, R. D. (2001). *A comparison of five choral directors' use of movement to facilitate learning in rehearsals* [Thèse de doctorat, Arizona State University]. ProQuest Dissertations and Theses.
<https://www.proquest.com/openview/b9356fb9d5f97c18aef4b55ece6af3cb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2011). *20 Formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Chantreau-Razumiev, S., Rey, A., Laporte, L. et Morvan, D. (2001). *Le Grand Robert de la langue française. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaire Le Robert.
- Charton, M. (2019). *L'atelier du jeune chanteur. Les échauffements vocaux*.
<https://disciplines.ac-toulouse.fr/education-musicale/l-atelier-du-jeune-chanteur-les-echauffements-vocaux-vol-1-et-vol-2>
- Chevallier, G., Bianco, E., Ravera-Lassalle, A., Gardeux-Zanotti, V., Pillot-Loiseau, C. (2016). L'échauffement vocal en voix parlée et chantée. Dans C. Klein-Dallant (dir.), *De la voix parlée au chant* (p. 448-470). Klein-Dallant Editions.
- Choksy, L. (1999). *The Kodály method I : Comprehensive music education*. Prentice Hall.
- Choksy, L., Abramson, R. M., Gillespie, A. E., Woods, D., et York, F. (2001). *Teaching music in the twenty-first century* (2^e ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Cofer, R. S. (1998). Effects of conducting-gesture instruction on seventh-grade band students' performance response to conducting emblems. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 360-373. <https://doi.org/10.2307/3345548>
- Comeau, G. (1995). *Comparaison de trois approches d'éducation musicale. Jaques-Dalcroze, Orff ou Kodaly?* Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Con, A. J. (2002). *The life and philosophy of choral conductor Rodney Eicheberger, Including a detailed analysis and application of his conductor-singer gestures* [Thèse de doctorat, The Florida State University]. ProQuest Dissertations and Theses database.

- <https://www.proquest.com/openview/5b195e8859148838bbc053bdce03416e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Contandriopoulos, A.-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (2005). *Savoir préparer une recherche : la définir, la structurer, la financer*. Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Conway, C. M., Hibbard, S., Albert, D. et Hourignan, R. (2005). Professional development for arts teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(1), 3-10. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.1.3-10>
- Conway, C. M. (2008). Experienced music teacher perceptions of professional development throughout their careers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 176, 7-18. <http://www.jstor.org/stable/40319429>
- Crumpler, S. E. (1982). *The effect of Dalcroze eurhythmics on the melodic musical growth of first grade students* [Thèse de doctorat, Louisiana State University]. LSU Digital Commons. https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_disstheses/3755/
- Cuadrado, A. et Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: An analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33(1), 101-115. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000273>
- Dalcroze, E. J. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation* (Édition originale 1920). Foetisch.
- Dalla Bella, S., Berkowska, M. et Sowinski, J. (2011). Disorders of pitch production in tone deafness. *Frontiers in Psychology*, 2(article 164), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00164>
- Darling-Hammond, L. (2013). Improving learning: What can we learn from reforms around the world? Dans A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam et J. C. Lim (dir.), (2014). *Rethinking Educational Paradigms : Moving from Good to Great* (p. 25-33). CJ Koh Professorial Lecture Series No. 5. National institute of Education. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/spaq_cj-koh-series/cjkoh5_ldh_rethinking.pdf?sfvrsn=2%20
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

- Daugherty, J. F. et Brunkan, M. C. (2009). *The effect of conductor facial gesture in experienced and less experienced individual choir singers' intonation and facial expressions while performing sung /u/ vowels : A pilot study*. Podium presentation : Phenomenon of Singing International Symposium, St. Johns, NL, Canada.
- Dauphin, C. (2011). *Pourquoi enseigner la musique? Propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Davidson, J. W. (2005). Bodily communication in musical performance. Dans D. Miell, R. MacDonald et D. J. Hargreaves (dir.), *Musical communication* (p. 215-238). Oxford University Press.
- Davidson, J. W. et Sloboda, J. A. (1995). L'interprète en herbe. Dans I. Deliège et J.A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 199-221). Presses universitaires de France.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <http://www.jstor.org/stable/20532527>
- DiPietro, J. A., Kivlighan, K. T., Costigan, K. A., Rubin, S. E., Shiffler, D. E., Henderson, J. L. et Pillion, J. P. (2010). Prenatal antecedents of newborn neurological maturation. *Child development*, 81(1), 115-130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01384.x>
- Dolgun, O. B. (2017). A qualitative study on song teaching to primary school children : The sample of Artvin. *Journal of Research and Method in Education*, 7(6), 1-7. [doi: 10.9790/7388-0706050107](https://doi.org/10.9790/7388-0706050107)
- Dubois, C. (2006). *Musique en fête : livre du maître* (2^e éd.). Les Éditions Musique en Fête.
- Eros, J. (2012). Second-stage music teachers' perceptions of their professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), 20-33. <https://doi.org/10.1177/1057083712438771>
- Ester, D. (2007). Society for music teacher education as professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 17(1), 3-4. <https://doi.org/10.1177/1057083707017001010>

- Eustache, F. et Guillery-Girard, B. (2016). *La neuroéducation. La mémoire au cœur des apprentissages*. Éditions Odile Jacob.
- Fisher, R. A. et Scott, J. K. (2014). The effects of vocal register use and age on the perceived vocal health of male elementary music teachers. *Update : Applications of Research in Music Education*, 33(1), 5-10. <https://doi.org/10.1177/8755123314521038>
- Flohr, J. W. (2005). *The musical lives of young children*. Prentice Hall.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Édition Chenelière Éducation. <https://doi.org/10.7202/1042088ar>
- Francès, R. (1984). *La perception de la musique* (2e éd., avec un résumé analytique en anglais, 2e tirage, Ser. Études de psychologie et de philosophie, 14). J. Vrin.
- Frazee, J. et Kreuter, K. (1987). *Discovering Orff : a curriculum for music teachers*. Schott.
- Gagnard, M. (1988). Éducation musicale de la voix à l'école. *Collection Psychologie et Pédagogie de la musique*, 13. EAP.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer sa classe efficacement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gault, B. (2002). The effects of pedagogical approach, presence/absence of text, and developmental music aptitude on the song performance accuracy of kindergarten and first-grade students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152(Spring), 54-63.
- Gault, B. (2000). *Effects of pedagogical approach, presence/absence of text, and developmental music aptitude on the song performance accuracy of kindergarten and first-grade students* [Thèse de doctorat].
- Gordon, E. (1997). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.
- Gouvernement du Québec. (2022). *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/l-13.3.pdf>

- Grenier, F. (1982). *La musique élémentaire : approche pédagogique selon Carl Orff*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/54772>
- Grenier, F. (2017). *Orff-Schulwerk, la musique élémentaire et l'enseignant Orff*. Dans Orff-Québec. *Notes de cours – La formation Orff II* (p. 1-13). Éditions Orff-Québec - Musique pour enfants.
- Gumm, A. J., Battersby, S. L., Simon, K. L. et Shankles, A. E. (2011). The identification of conductor-distinguished functions of conducting. *Research and Issues in Music Education*, 9(1). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/identification-conductor-distinguished-functions/docview/1662010311/se-2>
- Gumm, A. J. (2012). Six functions of conducting : A new foundation for music educators. *Music Educators Journal*. 99(2), 43-49. <https://doi.org/10.1177/0027432112458705>
- Hallam, S., Cross, I. et Thaut, M. (2016). *The Oxford handbook of music psychology* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Hannon, E., Soley G. et Levine R. (2011). Constraints on infants' musical rhythm perception: effects of intervals ration complexity and enculturation. *Developmental Science*, 14(4), 865-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01036.x>
- Hargreaves, D. J. (1995). Développement du sens artistique et musical. Dans I. Deliège et J. A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 167-197). Presses universitaires de France.
- Hargreaves, D. J. et Zimmermann, M. P. (2002). Developmental theories of music learning. Dans Colwell, R. et Richardson, C., Music Educators National Conference, Richardson, C. P. et Music Educators National Conference (É.-U.), *The new handbook of research on music teaching and learning : a project of the music educators national conference* (p. 377-391). University Press.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://id.erudit.org/iderudit/1085274ar>
- Hedden, D. (2012). An overview of existing research about children's singing and the implications for teaching children to sing. *Update : Applications of Research in Music Education*, 30(2), 52-62. <https://doi.org/10.1177/8755123312438516>

- Hedden, D. G. et Baker, V. A. (2010). Perceptual and acoustical analyses of second graders'pitch-matching ability in singing a cappella or with piano accompaniment. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 184, 35-48. <http://www.jstor.org/stable/27861481>
- Hendley, J. A. et Persellin, D. C. (1996). How the lower adult male voice and the male falsetto voice affect children's vocal accuracy. *Update : Applications of Research in Music Education*, 14(2), 9-14. <https://doi.org/10.1177/875512339601400203>
- Héroux, I. (2002). Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois? *Recherche en Éducation musicale*, 20, 17-34.
- Héroux, I. et Fortier, M.-S. (2014). Le geste expressif dans le travail d'interprétation musicale. Dans M. Desroches, S. Stévance et S. Lacasse (dir.), *Quand la musique prend corps* (p. 21-44). Les Presses de l'Université de Montréal. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv69stq4>
- Héroux, I, Thouin-Poppe, L.-É., Fortier, M.-S. (2021). L'enseignement de la musique dans les programmes scolaires publics francophones du Québec de 1904 à nos jours. *Revue Musicale de l'OICRM*, Numéro « Gainsbourg et la musique de film », 8, (2), 108-131. <https://doi.org/10.7202/1084971ar>
- Hester, C. (2013). *Cooperating teacher perceptions of music student teacher preparedness for the elementary music classroom* [Thèse de doctorat, University of Mississippi]. eGrove. <https://egrove.olemiss.edu/etd/1091/>
- Honegger, M. (1976). *Dictionnaire de la musique - Science de la musique : technique, formes, instruments*. Éditions Bordas.
- Houlahan, M., et Tacka, P. (2015). *Kodály today : A cognitive approach to elementary music education* (Second, Ser. Kodály today handbook series). Oxford University Press.
- Hylton, J. (1987). Keeping your choir on the move. *Music Educators Journal*, 74(3), 31-34.
- Imberty, M. (1995). Développement linguistique et musical de l'enfant de l'âge préscolaire et scolaire. Dans I. Deliège et J. A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical* (p. 223-249). Presses universitaires de France.

- Jahier, S. (2011). *Les enseignants du primaire et l'éducation musicale*. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 115-124). Éditions L'Harmattan.
- Johns, B. (2012). Exploring the neurobiological basis for the effect of movement on the voice : Quantifying Dalcroze-type methods. *University of California Irvine Undergraduate Research Journal*, 17-24.
- Johnson, D. C., Stanley, A. M., Ellie Falter, H., Greene, J. L. R., Moore, H. L., Papparone, S. A., Smith, J. C. et Snell II. A. H. (2019). Reflections on music teacher professional development : Teacher-generated policies and practices. *Arts Education Policy Review*, 120(4), 208-220. <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1468839>
- Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs? Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141-151). Éditions L'Harmattan.
- Joyner, D. R. (1969). The monotone problem. *Journal Research in Music Education*, 17(1), 115-124.
- Juntunen, M.-L. et Hyvonen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Juslin, P. N. (2005). From mimesis to catharsis: expression, perception, and induction of emotion in music. Dans D. Miell, R. Macdonald et D. J. Hargreaves (dir.), *Musical Communication* (p. 85-115). Oxford University Press. [doi:10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0005](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0005)
- Kilpatrick, C. E. (2020). Movement, gesture, and singing : A review of literature. *Update : Applications of Research in Music Education*, 38(3), 29-37. <https://doi.org/10.1177/8755123320908612>
- Klinger, R., Campbell, P. S., et Goolsby, T. (1998). Approaches to children's song acquisition : Immersion and phrase-by-phrase. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 24-34. <https://doi.org/10.2307/3345757>
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály* (trad. par L. Halápy et F. Macnicol). Boosey and Hawkes Music Publishers.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning - Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Koner, K., et Eros, J. (2019). Professional development for the experienced music educator: A review of recent literature. *Update : Applications of Research in Music Education*, 37(3), 12-19. <https://doi.org/10.1177/8755123318812426>
- Lamont, A., Dauney, A. et Spruce, G. (2012). Singing in primary schools: case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal Music Education*, 29(2), 251-268. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000083>
- Larrouy-Maestri, P. (2013). *Évaluation de la justesse vocale en contexte mélodique* [Thèse de doctorat, Université de Liège]. ProQuest Dissertations Publishing. <http://hdl.handle.net/2268/156426>
- Larrouy-Maestri, P., Lévêque, Y., Schön, D., Giovanni, A. et Morsomme, D. (2013). The evaluation of singing voice accuracy: a comparison between subjective and objective methods. *Journal of voice*, 27(2), 259.e1-e5. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2012.11.003>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Guérin éditeur.
- Leighton, G. L. et Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8, 311-330. <https://doi.org/10.1080/14613800600957461>
- Leroy, J.-L. (2016). L'apprentissage de la voix chantée : Rapport d'enquête sur les « usages » dans le système éducatif et les représentations des enseignants. Dans B. Calmettes, M. Carnus, C. Garcia-Deban et A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formation des enseignants : Nouveaux questionnements des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants*. Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/8914>
- Lessard, A. (2012). *Les effets de deux programmes sur le développement d'habiletés de lecture, de musique et de mémoire chez les élèves de 2^e année du primaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa].
- Lessard, C. (2021). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation* [Rapport de recherche]. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03245284>

- Liao, M.-Y. (2002). *The effects of gesture and movement training on the intonation and tone quality of children's choral singing* [Thèse de doctorat, University of Sheffield]. Etheses. <https://etheses.whiterose.ac.uk/12831/1/251339.pdf>
- Liao, M.-Y. (2008). The effects of gesture use on young children's pitch accuracy for singing tonal patterns. *International Journal of Music Education*, 26(3), 197-211. <https://doi.org/10.1177/0255761408092525>
- Liao, M.-Y. et Campbell, P. S. (2016). Teaching children's songs: a Taiwan-US comparison of approaches by kindergarten teachers. *Music Education Research*, 18(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049256>
- Liao, M.-Y. et Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *International Journal of Music Education*, 25(1), 82-96. <https://doi.org/10.1177/0255761407074894>
- Liao, M.-Y. et Davidson, J. W. (2016). The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions. *International Journal of Music Education*, 34(1), 4-18. <https://doi.org/10.1177/0255761415614798>
- Likert, R. A. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology.
- Livingstone, S. R., Thompson, W. F. et Russon, F. A. (2009). Facial expressions and emotional singing: A study of perception and production with motion capture and electromyography. *Music Perception*, 26, 475-488. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.5.475>
- Loiselle, J. (2001). La recherche-développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 40-59. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Lussier, M., Leduc, D., Héroux, I. (2022). Comment intégrer et évaluer la part de l'interprétation dans le processus d'évaluation en musique? Dans S. Béland et D. Leduc (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (Tome 2, p. 61-94). Presse de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1z27hpf>

- Manternach, J. N. (2012a). The effect of nonverbal conductor lip rounding and eyebrow lifting on singers' lip and eyebrow postures: A motion capture study. *International Journal of Research in Choral Singing*, 4(1), 36-46.
- Manternach, J. N. (2012b). The effect of varied conductor preparatory gestures on singer upper body movement. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1) 20-34. <https://doi.org/10.1177/1057083711414428>
- Martenot, M. (1970). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*. Éditions Magnard.
- Martinovic-Trejgut, N. (2010). *The effect of movement instruction on memorisation and retention of new-song material among first-grade students* [Thèse de doctorat, College of the Arts of Kent State University]. OhioLINK ETD Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=kent1291041505
- Meadows, J. (2017). *Music Teachers' Perceptions of Targeted Professional Development* [Thèse de doctorat, Walden University]. Scholarworks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3459/>
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- Merlet, P. et Berès, A. (2003). *Le petit Larousse*. Larousse.
- Milton, C. (2005). *Les gestes et les attitudes qui parlent*. Éditions Quebecor.
- Miller, K. M. (2020). *Song teaching and singing accuracy of third grade elementary music students: An investigation using multilevel modeling*. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/song-teaching-singing-accuracy-third-grade/docview/2522839220/se-2>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Progression des apprentissages - Musique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/juvenes/pfeq/PDA_PFEQ_musique-primaire_2009.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Gouvernement du Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant et Direction générale des politiques et de la performance ministérielle. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021a). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de janvier à juin 2021)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Formations-primaire-secondaire-hiver2021.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2021b). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de septembre à décembre 2021)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Formations-primaire-secondaire-automne2021.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2022a). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de janvier à juin 2022)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Formations-primaire-secondaire-hiver2022.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2022b). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de septembre à décembre 2022)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide_offre-form-FGJ_A2022.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de janvier à juin 2023)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/offres-form-eval-ens-prim-sec-H2023.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MELS]. (2018). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de septembre à décembre 2018)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MELS]. (2019a). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de janvier à juin 2019)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MELS]. (2019b). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de septembre à décembre 2019)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MELS]. (2020a). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de janvier à juin 2020)*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020b). *Offres de formations. Enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes (de septembre à décembre 2020)*. Gouvernement du Québec.
- Mizener, C. P. (1998). The effect of teaching method and grade level on song accuracy in a newly-learned song. *Texas Music Education Research*. <https://www.tmea.org/resources/teaching-resources/research>
- Mizener, C. P. (2003). The effects of teaching method and musical experience on song learning accuracy in a newly-learned song. *Texas Music Education Research*. <https://www.tmea.org/resources/teaching-resources/research>
- Mizener, C. P. (2008). Our singing children: developing singing accuracy. *General Music Today*, 21(3), 18–24. <https://doi.org/10.1177/1048371308317086>
- Montgomery, A. P. (2002). *Teaching towards musical understanding: A handbook for the elementary grades*. Éditions Prentice Hall et Pearson Education Canada.
- Moog, H. (1976). The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4(2), 38-45.
- Nafisi, J. (2010). Gesture as a tool of communication in the teaching of singing. *Australian Journal of Music Education*, 2, 103-116.
- Nafisi, J. (2013). Gesture and body-movement as teaching and learning tools in the classical voice lesson: A survey into current practice. *British Journal of Music Education*, 30(3), 347-367. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000551>

- Nafisi, J. (2014). Gestures and body-movements in the teaching of singing: a survey into current practice in Australia and Germany. *Australian Journal of Music Education*, 1, 77-93.
- Nagoski, A. (2010). Thoughtful gestures: a model of conducting as empathic communication. *The Choral Journal*, 50(9), 18-30. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/thoughtful-gestures-model-conducting-as-empathic/docview/222301508/se-2>
- Newell, M. K. (2013). Effects of movement instruction on children's singing achievement scores [Thèse de doctorat, Temple University Graduate Board]. <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/1990>
- Noel, Y. et Dauvier, B. (2007). A beta item response model for continuous bounded responses. *Applied Psychological Measurement*, 31(1), 47-73. <https://doi.org/10.1177/0146621605287691>
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis et G. L. Baron (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (p. 147-154). Université de Liège/ I.N.R.P.
- Orff, C. (1976). *The Schulwerk*. Schott.
- Organization of American Kodály Educators (2023). www.oake.org
- Paananen, P. A. (2007). Melodic improvisation at the age of 6-11 years: Development of pitch and rhythm. *Musicae Scientiae*, 11(1), 89-119. <https://doi.org/10.1177/102986490701100104>
- Paperman, M., Vincent, É. et Dumas, M.-È. (2006). Chanter juste, chanter faux. Dans B. Lechevalier, H. Platel et F. Eustache (dir.), *Le cerveau musicien - Neuropsychologie et psychologie cognitive de la perception musicale* (p. 305-316). Éditions de Boeck et Larcier.
- Partanen, E., Kujala, T., Tervaniemi, M., Huotilainen, M. (2013). Prenatal music exposure induces long-term neural effects. *PLoS ONE* 8(10): e78946. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078946>
- Patton, K., Parker, M., et Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>

- Penhune, V. B. (2011). Sensitive periods in human development : Evidence from musical training. *Cortex*, 44, 1126-1137
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.05.010>
- Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P., Spada, D., Andreolli, G., Rovelli, R., Baldoli, C., et Koelsch, S. (2010). Functional specializations for music processing in the human newborn brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(10), 4758-4763.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0909074107>
- Persellin, D. C. (2006). The effects of vocal modeling, musical aptitude, and home environment on pitch accuracy of young children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 169, 39-50
- Persellin, D., et Bateman, L. (2009). A comparative study on the effectiveness of two song-teaching methods: holistic vs. phrase-by-phrase. *Early Child Development and Care*, 179(6), 799-806 <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1080/03004430902944841>
- Peters, M. et Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP Appréciations de participants sur les retombées professionnelles. *Éducation et francophonie*, 41(2), 102-122.
<https://doi.org/10.7202/1021029ar>
- Petit, C. (2009). Entendre : bases physiologiques de l'audition. Dans S. De Dehaene et C. Petit (dir.), *Parole et musique. Aux origines du dialogue humain* (p. 15-26). Éditions Odile Jacob.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching kids to sing*. Cengage Learning.
- Pillot-Loiseau, C., Quattrocchi, S. et Amy de la Bretèque, B. (2009). Travail de la voix sur le souffle : rééducation à la paille, aspects scientifiques et rééducatifs méthode du Dr. Benoît AMY de la Bretèque. Unadeo. *La voix dans tous ses maux* (p. 243-249). Edition Ortho. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00529211>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Pulling, J. L. (2021). *Three learning contexts as paths to preservice instrumental music teachers' score analysis, rehearsal planning, and instructional readiness : An exploratory study in professional development*. ProQuest Dissertations and

Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/three-learning-contexts-as-paths-preservice/docview/2665129954/se-2>

- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* [rapport de recherche no 215-AP-187763]. Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec, Programme Actions concertées. Université TÉLUQ. [Page_couverture_RF_Richard_M_2015-AP-187763-MR.pdf \(teluq.ca\)](http://teluq.ca/Page_couverture_RF_Richard_M_2015-AP-187763-MR.pdf)
- Richey, R. C. et Nelson, W. A. (1996). Developmental research. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 1213-1245). Macmillan.
- Roszkowski, M. J. et Soven, M. (2010). Shifting gears: consequences of including two negatively worded items in the middle of a positively worded questionnaire. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(1), 117-134. <https://doi.org/10.1080/02602930802618344>
- Rutkowski, J. (1996). The effectiveness of individual small-group singing activities on kindergartners' use of singing voice and developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 353-368. <https://doi.org/10.2307/3345447>
- Rutkowski, J. (2015). The relationship between children's use of singing voice and singing accuracy. *Music Perception : An Interdisciplinary Journal*, 32(3), 283-292. <https://doi.org/10.1525/mp.2015.32.3.283>
- Rutkowski, J. et Miller, M. S. (2003). A longitudinal study of elementary children's acquisition of their singing voices. *Update : Applications of Research in Music Education*, 22(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/87551233020220010901>
- Rutkowski, J. et Trollinger, V. L. (2005). Experiences: Singing. Dans J. W. Flohr (dir.), *The musical lives of young children* (p. 78-97). Prentice Hall.
- Sarrazin, N. R. et Open SUNY Textbooks. (2016). *Music and the child* (Ser. Open suny textbooks). Published by Open SUNY Textbooks, Milne Library (IITG PI), State University of New York at Geneseo. <https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/950573741>

- Savion-Lemieux, T., Bailey, J. et Penhune, V. B. (2009). Developmental contributions to motor sequence learning. *Experimental Brain Research*, 195, 293-305. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1007/s00221-009-1786-5>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives - Hors Série*, 5, 99-111. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Schmuckler, M. A. (2010). Melodic contour similarity using folk melodies. *Music Perception*, 28(2), 169-193. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.28.2.169>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Sindberg, L. (2011). Alone All Together- The Conundrum of Music Teacher Isolation and Connectedness. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 189, 7-22. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.189.0007>
- Sorrells, N. K. (2006). *The effects of immersion and phrase-by-phrase learning on elementary students' song acquisition*. [Master's thesis, Texas Tech University]. Texas Tech University Libraries. <http://hdl.handle.net/2346/20866>
- Standley, J. M. (2000). The effect of contingent music to increase non-nutritive sucking of premature infants. *Pediatric Nursing*, 26(5), 493-499. <https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/200739544>
- Stanley, A. M., Snell, A. et Edgar, S. (2014). Collaboration as effective music professional development : Success stories from the field. *Journal of Music Teacher Education*, 24(1), 76-88. <https://doi.org/10.1177/1057083713502731>
- St-Pierre, L., Martel, L., Ruel, F. et Lauzon, M. (2010). Expérimentation d'une démarche et d'instruments de reconnaissance des acquis expérientiels en enseignement collégial au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 117-147.
- Svec, C. L. (2018). The effects of instruction on the singing ability of children ages 5 to 11: a meta-analysis. *Psychology of Music*, 46(3), 326-339. <https://doi.org/10.1177/0305735617709920>

- Swanwick, K. (1988). Éducation musicale. *Université d'Oxford : Dictionnaire encyclopédique de la musique* (Vol. 1, p. 690-697). Robert Laffont.
- Swanwick, K. et Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305-339. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000814>
- Théorêt, M. (2022). L'enseignement direct. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (3^e éd., p. 255-269). Les Éditions CEC.
- Townsend, A. S. (2011). *Introduction to effective music teaching: artistry and attitude*. Rowman et Littlefield Publishes, Inc.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trehub, S. E. (2005). Foundations: Music perception in infancy. Dans J. W. Flohr (dir.), *The musical lives of young children* (p. 24-29). Prentice Hall.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. Dans G. McPherson (dir.), *The child as musician: a handbook of musical development* (p. 33-51). Oxford University Press.
- Trehub, S. E., et Hannon, E. E. (2006). Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms? *Cognition*, 100(1), 73-99. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.11.006>
- Vaillancourt, J. (2001). L'enseignement de la musique au primaire : sélection d'un répertoire chanté. *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale*, 28, 106-117.
- Vaillancourt, J. (2010). *Les critères de sélection d'un répertoire de chansons utilisées en contexte pédagogique d'éducation musicale à l'école primaire : contribution à l'élaboration d'un cadre de référence* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/22310>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal et Éditions De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Éditions de Boeck Université.

- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Éditions de Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2010). *La recherche en pédagogie universitaire : Perspective critique*. Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal. Atelier du CEFES - 16 mars 2010.
- Van der Maren, J.-M. et Poirier, L. (2007). Produire des savoirs en pédagogie avec les enseignants. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p. 189-201). Presses Universitaires de France.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187. <https://doi.org/10.7202/1084717ar>
- Vignal, M. (2011). *Dictionnaire de la musique* (2^e éd.). Larousse *in extenso*.
- Wapnick, J., Darrow, A. A., Kovacs, J., et Dalrymple, L. (1997). Effects of physical attractiveness on evaluation of vocal performance. *Journal of Research in Music Education*, 45, 470-479. <https://doi.org/10.2307/3345540>
- Weinberger, N. M. (1998). The music in our minds. *Educational Leadership*, 56(3), 36-40. <https://uqam-bib.on.worldcat.org/oclc/425638432>
- West, J. J. (2019). From the conference to the classroom : Elevating short-term professional development for lifelong learning. *General Music Today*, 33(1), 24-28. <https://doi.org/10.1177/1048371319840651>
- Wieneke, J., et Spruce, G. (2021). Tales of change: effective professional development in the light of educational systems reforms in austria and england. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1768188>
- Winkler, I., Háden, G. P., Ladinig, O., Sziller, I., et Honing, H. (2009). Newborn infants detect the beat in music. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(7), 2468-2471. <https://doi.org/10.1073/pnas.0809035106>
- Wis, R. M. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: A gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding. *The Choral Journal*, 40(3), 25-32. <https://www.jstor.org/stable/23553144>

- Woody, R. (2000). Learning expressivity in music performance: An exploratory study. *Research Studies in Music Education*, 14(1), 14-23. <https://doi.org/10.1177/1321103X0001400102>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. et Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Report, REL 2007, no 033. Washington, D.C. : U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Education Laboratory, Southwest <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?ProjectID=70>
- Zenatti, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical*. Éditions scientifiques et psychologiques.
- Zosim, C.-M. (2014). *Le geste expressif dans l'enseignement de la musique au premier cycle du primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6567/>
- Zurcher, P. (2010). *Le développement musical de l'enfant : les quatre temps de la musique*. Éditions L'Harmattan.