

QUELLE SATISFACTION PROFESSIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DISPENSANT UN ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE ?

Madeleine Zulauf

Au bénéfice d'une licence et d'un diplôme post-grade en psychologie (Université de Genève) ainsi que d'un diplôme de branches théoriques (Conservatoire de Lausanne), Madeleine Zulauf a travaillé comme psychologue clinicienne puis comme chef de projets au Centre vaudois de recherches pédagogiques (Lausanne). Elle est actuellement directrice du bureau Formation Musique Recherche Zulauf, qu'elle a fondé en 2002. Par ailleurs, elle est professeure de psychologie et de pédagogie dans diverses institutions de formation des enseignants de musique, notamment à la Haute école des arts de Berne.

Résumé

Faisant suite à une longue tradition en Suisse, diverses classes de la région Nord-Ouest du pays offrent un *enseignement élargi de la musique* (EEM). L'éducation musicale y est plus développée que dans les classes habituelles. Les enseignants dispensant un EEM sont volontaires et peuvent bénéficier d'une formation continue. Une première recherche a exploré les représentations de 12 enseignants concernant les causes et conséquences de l'EEM (Cslovjecsek et Zulauf, 2006). Une deuxième recherche — qui sera au centre de notre communication — s'est focalisée sur la satisfaction professionnelle de ces enseignants (Kägi et Zulauf, 2007). Conduite selon une approche méthodologique qualitative, elle a révélé que, pour tous, la satisfaction s'enracine dans le plaisir de la pratique musicale, mais que cette satisfaction peut s'enrichir d'autres dimensions chez les différents enseignants. Le niveau le plus abouti de satisfaction professionnelle est celui des enseignants pour qui l'EEM représente une occasion de revoir en profondeur leur manière d'enseigner.

CONTEXTE

Depuis son introduction à la fin des années 1980, l'enseignement élargi de la musique (EEM) a connu, en Suisse, une évolution notoire. Ainsi, dans la région Nord-Ouest du pays, où les classes pratiquant un EEM se développent actuellement, il n'est plus question, comme c'était le cas à l'origine, d'augmenter le nombre d'heures d'éducation musicale, mais plutôt de développer l'utilisation de la musique dans l'enseignement des autres branches. Le maître mot est dorénavant « interdisciplinarité » (Zulauf, 2007).

Corollairement, le rôle dévolu aux enseignants qui choisissent de pratiquer un EEM s'est également modifié. Au tout début, on ne voyait en eux, en quelque sorte, que des

« courroies de transmission » : on attendait simplement qu'ils pratiquent un maximum d'activités musicales en classes. Les initiateurs de l'expérience EEM estimaient que les élèves pourraient ainsi bénéficier au maximum du potentiel formateur supposé inhérent à la musique. En conséquence, la formation continue offerte à l'époque à ces enseignants visait essentiellement à développer leurs compétences musicales ainsi que leur répertoire d'activités dans ce domaine (Zulauf, 1990). Ce n'est que petit à petit que le rôle clé joué par les enseignants dans un EEM est venu sur le devant de la scène et que leur formation s'est orientée vers des aspects d'ordre plus pédagogique puis vers le développement d'une réflexion interdisciplinaire.

En parallèle, la recherche qui, durant le temps de l'expérience, s'était concentrée sur l'évaluation des effets de la musique sur les capacités extra-musicales des élèves (Bonnet et Zulauf, 1992 ; Weber *et al.*, 1993), s'est elle aussi trouvée un nouvel objet : les enseignants et, plus précisément, leurs représentations de l'EEM (Zulauf, 2005). Une première étude (Cslovjecsek et Zulauf, 2006) a été consacrée aux représentations de 12 enseignants sur les conditions nécessaires à la réalisation d'un EEM. Une deuxième étude s'est ensuite penchée sur l'analyse du discours de ces mêmes enseignants à propos des conséquences que leur participation à une telle démarche avait sur leur satisfaction professionnelle (Kägi et Zulauf, 2007).

Nous allons d'abord rappeler l'essentiel de cette deuxième recherche pour ensuite développer l'interprétation de ses résultats à la lumière des études consacrées à la problématique hautement actuelle de la satisfaction / l'insatisfaction professionnelle des enseignants de l'école publique. Nous tenterons aussi de faire des rapprochements avec certains modèles portant sur le « développement professionnel » des enseignants.

MÉTHODOLOGIE

La population de recherche était constituée de 12 enseignants pratiquant, sur une base volontaire, un EEM avec leurs élèves. Nous avons sélectionné des enseignants dont le degré d'expérience dans cette démarche était variable : trois étaient novices en la matière, cinq avaient une expérience de courte durée (maximum cinq ans) et quatre une expérience déjà conséquente (plus de cinq ans). Alors que les novices n'avaient suivi aucun cours de formation continue, les huit autres sujets avaient fréquenté au minimum un cours. La répartition dans les différentes tranches d'âges (que nous n'avons pas pu contrôler) était la suivante : 4 enseignants appartenaient à la tranche 20-29 ans, 2 à la tranche 40-49 ans, 4 à la tranche 50-59 ans et enfin 2 avaient plus de 60 ans. Il s'agissait donc, dans l'ensemble, d'une population plutôt âgée. Il faut toutefois relever l'absence de lien entre les tranches d'âges et le degré d'expérience en EEM. La répartition selon les degrés scolaires était équilibrée, avec six enseignants de niveau primaire (généralistes, enseignant presque toutes les disciplines dans une seule classe) et six de niveau secondaire (enseignant plusieurs

disciplines, dont la musique, dans plusieurs classes). Enfin signalons qu'il a été impossible d'obtenir une distribution représentative des sexes ; la population d'enquête se compose de quatre femmes et huit hommes.

Il a été procédé à des entretiens individuels semi-dirigés et focalisés¹ sur un support visuel (voir figure 1). Sur la base de cette représentation graphique, la personne interviewée était invitée à exprimer son avis à la fois sur les conditions nécessaires à la réalisation d'un EEM et sur les conséquences d'une telle démarche, et ce, chez les différents acteurs, domaines et milieux concernés :

- les trois pôles du triangle pédagogique : les apprenants, les enseignants et les savoirs enseignés ;
- au sein de l'institution scolaire : les autorités scolaires, les directeurs d'établissement et les collègues ;
- enfin, pour le contexte social : les parents, les medias et le monde politique².

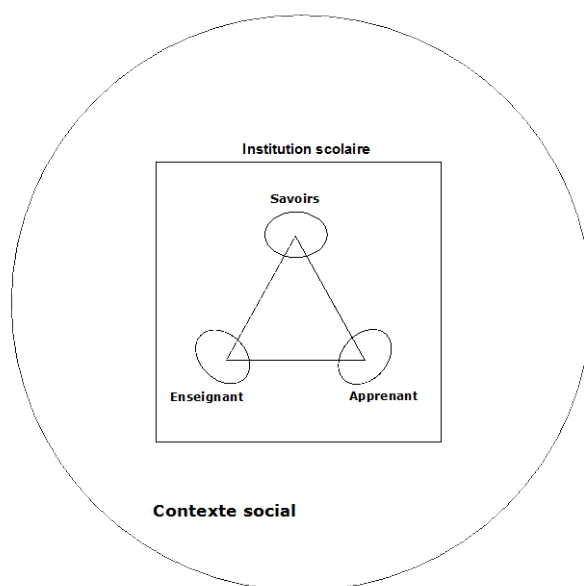


FIGURE 1. Le support visuel utilisé lors des interviews

Les interviews ont été enregistrées puis transcrites in extenso. Pour la recherche portant sur la satisfaction des enseignants, qui nous intéresse ici, le corpus de données a été établi en

¹ Pour une présentation du concept d'« interviews focalisés », voir Hopf, 2004.

² La procédure de recueil des données est présentée en détails dans Cslovjecsek et Zulauf, 2006, p. 17-20.

sélectionnant, dans les protocoles, toutes les occurrences où les enseignants se sont exprimés sur les conséquences que la pratique d'un EEM avait sur eux. Ce discours « reconstitué » a ensuite été analysé selon l'approche de la théorisation enracinée (Strauss et Corbin, 1990), avec l'aide du logiciel *Hyper Research*. Cette analyse a conduit à l'émergence progressive des thèmes pertinents puis à la construction d'un modèle en cinq niveaux de la satisfaction professionnelle des enseignants dispensant un EEM.

CINQ NIVEAUX DE SATISFACTION

Aucun des enseignants interviewés n'a fait allusion à des conséquences négatives, pour lui-même, du fait de pratiquer un EEM³. Tous n'ont fait état que de la satisfaction que leur procure cet engagement. Mais, de quoi est donc faite leur satisfaction ? Très vite, l'analyse du discours des enseignants a fait ressortir qu'elle était fondée sur deux sentiments : un sentiment de « Plaisir » et un sentiment de « Compétence ».

Nous avons alors examiné, pour chacun des sujets, quelle était la combinaison de ces deux sentiments et quels étaient les aspects auxquels ces sentiments sont associés. Cette démarche a fait ressortir que notre population d'enquête ne se répartit pas en catégories dissociées — selon des types différents de satisfaction — mais en niveaux successifs dans l'expression de la satisfaction. Ainsi, les causes de satisfaction présentes chez les enseignants d'un certain niveau se retrouvent chez ceux qui sont colloqués au niveau suivant, lesquels y ajoutent cependant une raison supplémentaire. Autrement dit encore, nous avons affaire à une hiérarchisation par diversification des sources de satisfaction. Cela ne signifie donc pas qu'un enseignant qui se trouve au niveau 4 est, d'un point de vue quantitatif, davantage satisfait qu'un collègue qui se trouve au niveau 3, mais seulement que sa satisfaction se fonde sur de plus nombreux aspects.

Nous allons maintenant présenter les 5 niveaux de satisfaction que l'analyse a permis de distinguer (voir figure 2) et les illustrer, ici et là, par des citations tirées des protocoles.

3 Cela ne signifie bien sûr pas que les enseignants n'ont fait part, dans l'ensemble de leur discours, d'aucune difficulté dans la conduite d'un EEM. Certains ont par exemple émis des plaintes sur le manque de collaboration des collègues ou des parents. Mais aucun n'a fait part d'une retombée négative sur sa propre personne.

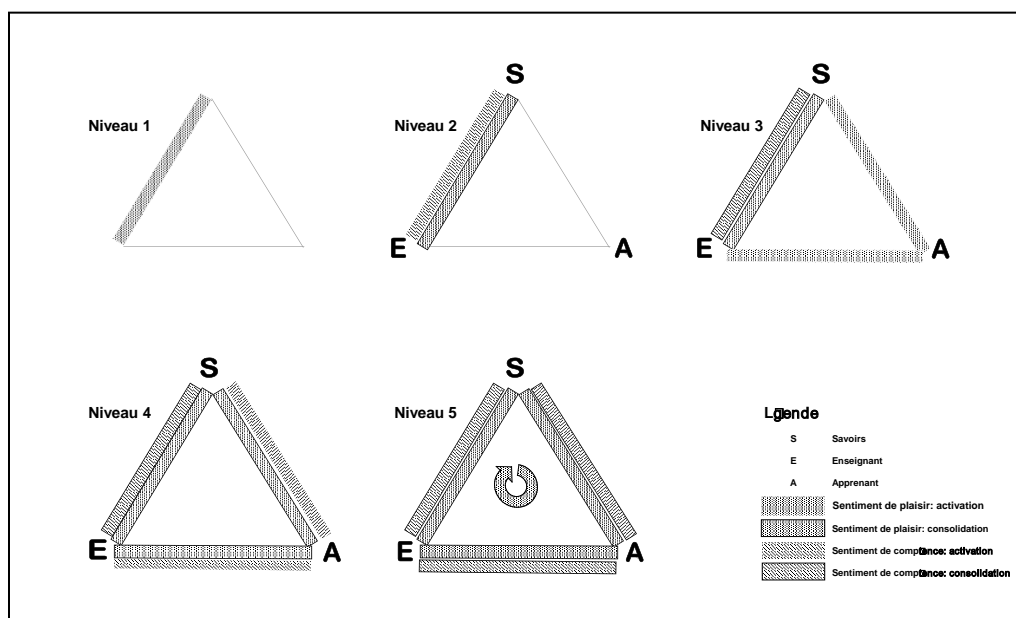


FIGURE 2. Les 5 niveaux de satisfaction

Niveau 1

Seul un enseignant correspond au niveau 1. Quand il parle de ce que l'EEM représente pour lui, il évoque uniquement l'importance que la musique prend à ses yeux. Spécialiste en éducation physique, il a trouvé dans l'EEM une occasion de développer son intérêt pour une autre discipline qui lui plaît, la musique.

Niveau 2

Au niveau 2 se trouvent deux enseignants. Ils se caractérisent par le fait que, en plus d'être satisfaits de pouvoir pratiquer davantage de musique, ils apprécient la possibilité de devenir plus compétents dans cette discipline. L'un de ces enseignants s'exprime ainsi : « *Oui, bien sûr, cela me fait naturellement plaisir de pouvoir faire avec les enfants des choses qui me font du bien et que j'aime faire. C'est vrai, j'aime bien chanter, j'aime bien danser.* » Mais il dit également : « *Oui, j'ai pensé que, presque automatiquement, j'élargis mon propre champ, je veux dire en m'occupant d'EEM, de ce thème-là.* »

Niveau 3

Les trois enseignants qui figurent au niveau 3 présentent un motif supplémentaire de satisfaction, à savoir le fait qu'ils peuvent partager avec leurs élèves le plaisir lié aux activités musicales. Voici un extrait de protocole : « *J'ai le sentiment que cela me fait*

plaisir et aussi aux élèves. Ils chantent volontiers et ça, oui, plus de plaisir ; à eux et à moi, que ça leur plaise. » Voici maintenant un extrait tiré du protocole d'un autre enseignant, qui illustre bien l'emboîtement, dans le niveau 3, des raisons de satisfaction déjà évoquées aux niveaux précédents : *« Je crois que ce qui est important pour l'enseignement élargi de la musique, ce sont les propres compétences musicales, les capacités personnelles, et par là sa propre relation à la musique, quand c'est quelque chose de vital et qu'on ne peut plus chasser du tout. Alors, quand on en est là, ça se reporte aussi sur l'école, c'est alors seulement que la flamme atteint les élèves, je pense. »*

Niveau 4

Le niveau 4, qui regroupe deux enseignants, est caractérisé par l'ajout du sentiment de développer sa propre compétence pédagogique. Au contraire des enseignants des niveaux précédents, ces deux enseignants ne parlent pas que de musique, mais aussi d'autres objets de savoir. Le premier dit : *« Avec la musique on peut transmettre d'autres choses [...] Mais comment on met ça en place, ça c'est une affaire très personnelle. Je pourrais certainement faire encore beaucoup plus. On peut toujours faire encore beaucoup plus, je pense. »* Quant au second enseignant, il s'exprime de la manière suivante : *« Alors il s'agit aussi d'expérimenter et de stocker des contenus mathématiques, des contenus de l'enseignement des langues ou d'autres disciplines. Cela va toujours mieux, c'est un processus dans lequel on se trouve. Je suis en chemin et je trouve que ça marche bien de cette manière. »*

Niveau 5

Les quatre enseignants qui se situent au niveau 5 vont encore au-delà. Ils expriment le fait que l'EEM leur ouvre la possibilité de revoir leur manière même d'enseigner. Ils se sentent devenir en quelque sorte des « praticiens réflexifs ». Voici un extrait tiré du protocole d'un enseignant, où l'on voit que les différentes causes de satisfaction que l'on trouve aux niveaux précédents sont intégrées et où l'on sent un enthousiasme par rapport aux nouvelles possibilités que permet l'EEM : *« Alors je crois que je commence à façonner différemment mon enseignement. J'apporte davantage de choses artistiques, alors je réfléchis autrement à l'enseignement. Et je ne viens pas simplement le matin, corriger des devoirs et pour le reste OK, l'école c'est l'école, et c'est dur. Je deviens en fait plus détendu, pas d'une manière négative. Je ficelle la matière différemment. Et j'essaie de l'apporter aux élèves, de manière à ce qu'ils la comprennent aussi et qu'ils aient du plaisir, aussi pour la musique. Et là je prépare les choses tout à fait autrement. Là je prépare aussi un peu mieux. Parce que je réfléchis un peu plus loin. Qu'est-ce qui pourrait se passer maintenant, qu'est-ce que je pourrais faire maintenant ? Je pense que ça pourrait aussi améliorer la qualité de l'enseignement. »*

ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE ET MOTIVATIONS À ENSEIGNER

Nous allons maintenant tenter de mettre les résultats de cette recherche qualitative sur la satisfaction des enseignants pratiquant un EEM en parallèle avec les résultats d'autres travaux, plus larges, qui portent sur la satisfaction professionnelle des enseignants de l'école publique.

Commençons par mieux cerner ce que recouvre, en fait, le terme de « satisfaction professionnelle » ou de « satisfaction au travail ». Voyons tout d'abord ce qu'en a dit Locke : « [...] selon Locke (1969), la *satisfaction au travail* correspond à un sentiment que le travailleur éprouve à divers degrés lorsque ses attentes vis-à-vis du travail se réalisent » (Müller *et al.*, 2006, p. 46-47).

Différents auteurs ont, par la suite, apporté des nuances pour expliquer la satisfaction professionnelle des travailleurs, mais la conception de base est demeurée identique. Ainsi « [...] la majorité des définitions de la satisfaction se fondent sur la réalisation d'attentes, de désirs, de besoins : en un mot, l'assouvissement de certaines motivations » (Brunet *et al.*, 1991, p. 13).

Ce qui revient à dire que « On ne peut [...] être satisfait que si on est motivé, mais on peut être motivé sans être satisfait. » (Müller *et al.*, 2006, p. 47)

Nous pouvons donc reformuler les résultats présentés ci-dessus en disant que, si les enseignants de notre recherche éprouvent un sentiment de satisfaction, cela est dû au fait qu'ils étaient non seulement motivés pour pratiquer un EEM mais que leurs attentes ont pu se réaliser. Analysons maintenant plus avant les attentes et motivations à l'œuvre chez les enseignants qui dispensent un EEM.

Il faut tout d'abord souligner qu'elles ne sont jamais de nature extrinsèque⁴ : ainsi, aucun enseignant n'a fait la moindre allusion à des bénéfices d'ordre matériel (salaires, congés, etc.) ou alors à des bénéfices liés au statut professionnel ou social⁵. On constate en fait que toutes leurs motivations sont intrinsèques. Ce constat n'est pas dénué d'intérêt si l'on sait que, d'après de nombreuses recherches, ces motivations sont beaucoup plus importantes que les motivations extrinsèques pour déterminer le choix et la poursuite du métier d'enseignant⁶. Qui plus est, nous allons voir que les motivations qui animent les enseignants EEM figurent parmi les motivations intrinsèques majeures de ce point de vue là.

4 Nous adoptons ici le distinguo entre « motivation extrinsèque » et « motivation intrinsèque » tel qu'il est défendu par Ryan et Deci (2000).

5 Mentionnons que certains enseignants pionniers de l'EEM en Suisse n'étaient par contre pas insensibles au fait que cette expérience leur permettait de se revaloriser au sein de l'école et vis-à-vis de la société.

6 Voir notamment la synthèse établie par l'OCDE en 2004.

Une de ces motivations est l'« amour de la discipline enseignée ». Des enquêtes menées régulièrement en France (voir Esquieu 2003 ; 2005) ont montré que cet aspect est, depuis de nombreuses années, en tête de la hiérarchie des motivations des futurs enseignants. Un résultat similaire a été mis en évidence dans une étude réalisée en Norvège et en Angleterre (Kyriacou *et al.*, 1999). Maroy (2002) et Cattonar (2002) ont, quant à eux, trouvé que l'intérêt pour la matière enseignée figure au deuxième rang des aspects considérés comme les plus importants par des enseignants déjà en fonction. Or nous avons vu que cette passion pour une discipline, en l'occurrence la musique, est présente depuis le niveau 1 de notre modèle, ce qui revient à dire qu'elle est partagée par tous les enseignants de notre étude.

Une autre motivation intrinsèque fondamentale a été mise en évidence dans la majorité des recherches portant sur les motivations d'entrée dans la profession enseignante et sur les critères déterminants pour y demeurer : « le travail et les relations avec les élèves ». Cet aspect a par exemple été mentionné comme étant le plus important par les sujets des études de Maroy (2002) et Cattonar (2002). Par ailleurs Bieri (2002) a montré que les enseignants qui quittent la profession sont significativement moins satisfaits que leurs collègues qui ne changent pas de métier en ce qui concerne la relation avec les élèves. Le fait que cette relation soit harmonieuse ou non est donc d'une grande importance aux yeux des enseignants. Tel est également le cas dans notre recherche. Les enseignants (du moins ceux qui correspondent aux niveaux 3, 4 et 5) expriment que leur satisfaction est liée aux bonnes relations que l'EEM leur permet de mettre en place avec leurs élèves.

L'étude de Bieri a par ailleurs montré l'existence d'autres différences significatives entre les enseignants qui se retirent du métier et leurs collègues qui demeurent en poste. Les seconds sont significativement plus satisfaits que les premiers à propos des aspects suivants : « la possibilité de mettre en œuvre des compétences personnelles », « la possibilité de se réaliser dans son métier », « l'éventail des activités possibles », « le succès dans le travail d'enseignement » et « la possibilité d'apprendre de nouvelles choses ». Par ailleurs ils se plaignent moins de la charge psychologique due à l'exercice de leur métier⁷. Cette liste paraît faire écho au discours des enseignants de notre enquête, nous renforçant dans l'idée que la pratique d'un EEM leur permet de voir réalisées un certain nombre d'attentes qui se révèlent déterminantes pour la satisfaction et donc le maintien dans la profession enseignante.

7 Bieri a également mis en évidence que les enseignants qui se retirent sont moins satisfaits de leurs possibilités d'avancement professionnel. Nous laissons ici de côté cet aspect qui concerne une motivation extrinsèque.

L'ENSEIGNEMENT ÉLARGI DE LA MUSIQUE COMME OPPORTUNITÉ DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Comme nous venons de le voir, la satisfaction liée à la démarche EEM, telle qu'elle a été exprimée par les enseignants de notre enquête, peut être interprétée comme résultant de l'assouvissement d'un ensemble de motivations. Pour intéressante qu'elle soit, cette clé de lecture nous laisse quelque peu sur notre faim. De type par trop « mécaniste », elle n'explique notamment pas pourquoi nous avons affaire à des niveaux hiérarchisés de satisfaction.

Rappelons que chaque niveau intègre les motifs de satisfaction du niveau inférieur tout en ajoutant un nouveau motif. Rappelons également que la diversification de la satisfaction porte sur des sentiments de plaisir et des sentiments de compétence, qui s'appuient les uns sur les autres. Comme si l'intérêt pour un nouvel aspect ne pouvait s'activer que si des motivations plus basiques étaient déjà satisfaites. Tout ceci laisse à penser que les niveaux mis en évidence constitueraient des étapes successives sur une ligne de développement. Cette impression est renforcée par le discours même des enseignants, qui est truffé de mots et d'expressions faisant référence à un chemin de découverte et de progrès. Il nous semble dès lors intéressant de tenter un rapprochement avec certains travaux portant sur le « développement professionnel » des enseignants.

Un modèle qui vient immédiatement à l'esprit est celui que Katz (1972) a proposé pour rendre compte du développement de la carrière enseignante. Selon lui, le premier stade, celui de la « survie », est caractérisé par la centration de l'enseignant sur sa propre personne. Ce mouvement de centration sur soi-même correspond assez bien aux niveaux 1 et 2 que nous avons dégagés. Les enseignants en question n'expriment en effet de satisfaction que liée à des motivations d'ordre personnel, sans mentionner aucunement les élèves ou l'enseignement. Le stade suivant, dans le modèle de Katz, est celui de la consolidation et de la différenciation. Ce stade est caractérisé par le fait que les enseignants se tournent alors vers les besoins de leurs élèves. Nous voyons ici une correspondance intéressante avec les niveaux 3 et 4 de notre propre étude. Le troisième stade de Katz est celui du renouvellement. Il est marqué par le désir d'innover, de sortir de la routine. Cela ne correspond-il pas au niveau 5 de notre recherche ? Les quatre enseignants de ce niveau ont en effet explicité combien l'EEM leur permet de remodeler de fond en comble leur enseignement. L'extrait de protocole cité à l'appui de ce niveau (voir ci-dessus) exprime bien ce plaisir nouveau que l'enseignant trouve à innover par rapport à des pratiques devenant par trop routinières. On y trouve peut-être même l'annonce que cet enseignant s'approcherait du dernier stade figurant dans le modèle de Katz, celui de la maturité.

Les cinq niveaux ne seraient-ils alors que la traduction d'un avancement dans la carrière enseignante et, donc, le simple reflet de l'âge de nos sujets ? Le tableau 1 permet de se

convaincre que non. On ne peut guère en effet y observer de lien entre le « vieillissement » de nos sujets et l'avancement dans les niveaux.

TABLEAU 1. Relation entre le niveau de satisfaction et la tranche d'âges

		Tranches d'âges					Total
		20-29	30-39	40-49	50-59	60 ou plus	
Niveaux	1	0	0	0	1	0	1
	2	0	0	2	0	0	2
	3	2	0	0	0	1	3
	4	1	0	0	1	0	2
	5	1	0	0	2	1	4
		4	0	2	4	2	12

Le tableau 2 permet, par contre, d'observer une certaine correspondance entre le degré d'expérience dans l'EEM des enseignants et leur niveau de satisfaction.

TABLEAU 2. Relation entre le niveau de satisfaction et le degré d'expérience dans l'EEM

		Degrés d'expérience avec l'EEM			Total
		Novices	Courte expérience	Longue expérience	
Niveaux	1	0	0	1	1
	2	1	1	0	2
	3	2	1	0	3
	4	0	1	1	2
	5	0	2	2	4
		3	5	4	12

Nous pouvons donc risquer l'hypothèse que la pratique d'un EEM fournit l'opportunité de (re)visiter ces stades de développement, quel que soit l'âge. Après une sorte de « repli sur soi » (être tout à sa joie de pouvoir faire davantage de musique) viendrait une ouverture vers les élèves et, enfin, une occasion de renouveler son approche pédagogique. Mais il ne s'agit là, tout au plus, que d'une tendance générale, d'une succession théorique de stades que parcourrait un « enseignant épistémique ».

La réalité est bien sûr plus complexe. Tout enseignant qui démarre un EEM ne sera pas obligatoirement d'abord au niveau 1 et nous ne pouvons prétendre que tous aboutiront au niveau 5. On en veut d'ailleurs pour preuve le fait que le seul sujet qui se trouve au niveau 1 dispose en fait... d'une longue expérience. Cette exception notoire n'est pas sans nous intriguer. Essayons de mieux comprendre ce qu'elle recouvre en retournant au protocole du sujet en question. Nous constatons qu'il répète à l'envi sa satisfaction de pouvoir pratiquer davantage de musique ainsi que sa conviction que la seule condition à la réussite de l'EEM est le plaisir musical de l'enseignant. Il exprime par ailleurs qu'il pourrait renoncer à l'EEM s'il devait perdre cette conviction. Mais rien dans son discours ne laisse entendre

qu'il voudrait développer ses compétences en musique et, donc, passer au niveau 2. Cet « égoïsme » apparent s'explique pourtant : il voit en fait dans l'EEM une opportunité d'élargir son enseignement... du sport, qui est sa discipline de prédilection. Lui aussi est donc probablement dans un processus de développement professionnel ; simplement ce n'est pas la musique qui en est le cœur, mais l'éducation physique !

Cela nous renvoie aux travaux de Guillemette (2005), qui a mis en évidence que l'engagement professionnel est fondamentalement un processus de fidélité à ses propres valeurs, dans lesquelles la discipline n'est d'ailleurs qu'un des aspects :

L'ensemble des gains perçus par l'enseignant en rapport avec son état d'engagement en enseignement s'intègre en un gain global qui est celui de la possibilité de réaliser son option fondamentale en éducation, c'est-à-dire son désir profond, le sens de son existence, ce qui le rend heureux, ce qui le valorise personnellement, sa passion la plus chère, son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, son idéal le plus élevé, sa vocation et sa mission. (Guillemette, 2005, p. 199-200)⁸

POUR ÉLARGIR... LA RÉFLEXION

L'analyse des interviews réalisées avec 12 enseignants qui ont choisi de pratiquer l'EEM a permis de mettre en évidence une gradation en 5 niveaux en fonction de la diversification de leurs motifs de satisfaction. Il est évident que ce modèle en cinq niveaux devrait être conforté par des recherches de plus grande ampleur, et surtout être mis à l'épreuve d'une étude longitudinale. Mais il nous semble intéressant d'élargir déjà la réflexion sur la base de ce que nous avons découvert.

Les responsables scolaires et politiques ont souvent tendance à oublier que l'amour de la discipline (le plaisir de la cultiver et de la transmettre) est l'une des motivations principales pour embrasser la carrière enseignante. Et cette motivation profonde passe souvent au deuxième plan dans le discours actuel sur l'insatisfaction des enseignants, dont on cherche avant tout l'origine dans le non-accomplissement de motivations extrinsèques (statut social, salaires, possibilités d'avancement, etc.). Les enseignants qui choisissent de pratiquer l'EEM nous ont montré que cette démarche représente pour eux une occasion de voir satisfaite, en cours de carrière, cette motivation profonde qu'un enseignement « ordinaire » ne leur permettait pas en fait de réaliser. Et l'on a vu ce que cet engagement signifie aussi en termes de développement professionnel. Bref, pour ces enseignants, « enseignement élargi » de la musique signifie aussi « satisfaction élargie » et, en fin de

8 Selon Guillemette, les activités de développement professionnel ne signifient d'ailleurs pas toujours un engagement renforcé dans la profession enseignante ; elles peuvent aussi correspondre à un engagement mitigé, voire à un désengagement potentiel. Mais, nous dit-il également, ces activités ont toujours un sens pour la personne elle-même : elles s'inscrivent dans son propre développement professionnel, qui est fondamentalement un chemin de fidélité à ses valeurs fondamentales.

compte, « compétences élargies ». Comme si, à travers le choix de s'engager dans un EEM, ils se donnaient à eux-mêmes une nouvelle chance et un nouveau défi en tant qu'enseignant. Or, ainsi que le dit Boutin, qui réfute l'idée d'un développement professionnel linéaire et identique pour tous :

[...] le développement du soi personnel et professionnel emprunte des retours et des détours qui sont à toutes fins utiles profitables, car ils permettent à la personne concernée de se redéfinir, de se resituer, de poursuivre son trajet de formation. (Boutin, 1999, p. 46-47)

Dans l'EEM tel qu'il se pratiquait au début, on tablait certes sur le fait que les enseignants étaient motivés par leur amour de la discipline ainsi que par leur désir, altruiste, de faire progresser les élèves. On misait également sur le désir, bien présent chez certains, de faire avancer la « cause » de l'éducation musicale. Et l'on estimait que la réalisation de ces attentes allait suffire à leur bonheur. La nouvelle conception, interdisciplinaire, de l'EEM, est beaucoup plus intéressante à cet égard⁹. À l'enracinement dans l'amour de la discipline s'ajoute en effet la possibilité d'être l'artisan de son propre développement professionnel. Or, comme le dit Perrenoud :

Le moteur le plus sûr du développement des compétences d'un enseignant, c'est le surcroît de sens, d'identité, de maîtrise et de plaisir professionnels qu'il en attend. Tout cela peut s'enraciner dans la satisfaction du devoir accompli, dans la lutte militante pour une bonne cause ou dans des enjeux plus personnels. (Perrenoud, 1996, p. 25)

Remerciements

Pour la réalisation de cet article, nous avons pu bénéficier des conseils de Mme Roberta Alliata, Collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation (Genève) et de M. Peter Gentinetta, Collaborateur scientifique du bureau Formation Musique Recherche Zulauf. Nous leur adressons nos vifs remerciements.

⁹ Dans la région Nord-Ouest du pays, on ne parle d'ailleurs plus tant d'enseignement élargi de la musique (« Erweiterter Musikunterricht ») que d'intégration de la musique aux autres disciplines scolaires (« Integrated Music Education »).

Références bibliographiques

- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Bonnet, C., et Zulauf, M. (1992). *Entre notes : Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le Canton de Vaud*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Héту *et al.* (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- Brunet, L., *et al.* (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor.
- Cattonar, B. (2002). Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes. Dans C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 171-208). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Cslovjecsek, M., et Zulauf, M. (2006). *Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor ? Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts im Kanton Aargau*. Aarau : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung.
www.fhnw.ch/ph/iwb/download/publikationen/pilotstudie-emu.pdf
- Esquieu, N. (2003). Être professeur en lycée et collège en 2002. *Note d'information 03.37* (Ministère de l'Éducation nationale).
<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0337.pdf>
- Esquieu, N. (2005). Portrait des enseignants de collèges et lycées. Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004. *Note d'information 05.07* (Ministère de l'Éducation nationale).
<http://media.education.gouv.fr/file/30/0/5300.pdf>
- Guillemette, F. (2005). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal. (non publiée)

- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews – ein Überblick. Dans U. Flick *et al.* (dir.), *Qualitative Forschung : Ein Handbuch* (p. 349-360). Reinbeck bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kägi, M., et Zulauf, M. (2007). *Erweiterter Musikunterricht gleich erweiterte Berufszufriedenheit ? (Eine Feldstudie über die Auswirkungen von EMU auf die Lehrpersonen)*. Zofingen : Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Primarstufe. (Diplomarbeit, non publié)
www.fmrzulauf.ch/fmrzulauf_f/Collaborateurs_files/Kaegi_DipArbeit_EMU.pdf
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73 (50), 123-127.
- Kyriacou, C., *et al.* (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3 (3), 373-381.
- Maroy, C. (2002). Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle des enseignants. Dans C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 131-169). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Müller, K., *et al.* (2006). *Gestion prévisionnelle des enseignants. Édition 2006*. Genève : Service de la recherche en éducation.
www.geneve.ch/sred/publications/docsred/2006/GPE.pdf
- OCDE (2004). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport de synthèse. Paris : OCDE.
- Perrenoud, P. (1996). Rendre compte, oui, mais comment et à qui ? *Éducateur*, 12, 22-29.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_30.html
- Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Strauss, A.L., et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park : Sage.
- Weber, E., *et al.* (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen : Die Blaue Eule.
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé : Observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Zulauf, M. (2005). *Erweiterter Musikunterricht (EMU) an den Volksschulen im Kanton Aargau : Design für die Evaluation. Bericht zuhanden Institut Schule et Weiterbildung. Fachhochschule Aargau Pädagogik. Formation Musique Recherche Zulauf.* (en collaboration avec P. Gentinetta ; non publié)

Zulauf, M. (2007). Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : Un cheminement vers l'interdisciplinarité. *Recherche en éducation musicale*, 26, 301-313. www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Zulauf.pdf