

PRÉSENTATION D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DU PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE

Jérôme A. Schumacher

Jérôme A. Schumacher est professeur de méthodologie de la recherche, chercheur et responsable du service de la formation continue des professeurs à la Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg. Il enseigne également la psychopédagogie et la méthodologie de la recherche en Master de pédagogie auprès de la Haute école de musique (HEM) de Genève. En parallèle, il rédige une thèse doctorale au département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg portant sur l'analyse des conduites des professeurs d'instrument de musique experts et novices dans les conservatoires et écoles de musique.

Résumé

Cet article a pour objectif la présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. Cet outil, basé sur les concepts des styles didactiques et de la variabilité didactique répond à la nécessité de mener des recherches *in situ*. Après un bref survol de la situation de la recherche sur les pratiques des professeurs d'instrument, nous exposons en détails les concepts retenus dans la construction de la grille ainsi que les nécessaires adaptations à la situation particulière de l'enseignement – apprentissage de l'instrument.

INTRODUCTION

Alors que l'analyse des pratiques représente un champ de recherche largement répandu et diversifié dans l'enseignement scolaire (Bru et Talbot, 2001 ; Bru, 2002 ; Lenoir, 2005), force est de constater que l'état actuel des connaissances formelles dans le domaine des conduites¹ de l'enseignement instrumental est si pauvre que les institutions chargées de la formation des professionnels de la musique éprouvent les plus grandes difficultés à définir un concept clair et univoque du métier (CEFEDM Rhône-Alpes, 2003). Malgré la publication de quelques travaux francophones (Lartigot, 1999 ; Cobo-Dorado, 2003, 2004 ; Thaler Raimbault, 2004) et anglophones (Duke, 2000 ; Mills, 2004 ; Karlsson et Juslin,

1 Dans cet article, *analyse des conduites* et *analyse des pratiques* sont à considérer comme synonymes. Ces deux expressions désignent en effet « une large variété de dispositifs qui ont en commun de considérer les pratiques à la fois comme sujet de réflexion (à travers leur analyse) et but (conceptualiser les pratiques pour les améliorer) » (Bru, 2002, p. 66). Depuis la mise en place des IUFM en France le terme générique d'*analyse des pratiques* a été retenu ; cependant, comme plusieurs de nos sources théoriques parlent de *conduites*, nous avons aussi conservé ce terme.

2008) portant sur l'analyse des pratiques des professeurs d'instrument, ce qui se passe derrière la porte du studio de musique, une fois refermée sur elle-même, demeure encore trop souvent une énigme.

Dès lors, afin d'analyser les conduites spécifiques des professeurs, nous avons opté pour le développement d'une grille² calibrée pour l'analyse didactique de séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument.

Même si l'apprentissage collectif de la musique s'avère être une pratique de plus en plus répandue (Demange, Hahn et Lartigot, 2007), l'enseignement individualisé de l'instrument, proche du modèle du préceptorat, demeure encore actuellement la forme pédagogique privilégiée dans les conservatoires et écoles de musique. Ce modèle dual (professeur – élève) devrait garantir un suivi adéquat et adapté de la part de l'enseignant. Bloom (1988) constate d'ailleurs les avantages de cette forme d'enseignement — notamment en termes d'apprentissages et d'efficacité de l'élève — face au modèle plus classique de l'enseignement frontal scolaire (*le problème des deux sigmas*).

L'ANALYSE DES PRATIQUES : DE L'IMPORTANCE DU CONSTRUIT THÉORIQUE

Les travaux d'analyse des pratiques enseignantes scolaires représentent un pôle important de la recherche en sciences de l'éducation (Maubant, Lenoir, Routhier *et al.*, 2005). Malheureusement, (trop) peu d'écrits sont consacrés à l'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique dans le cadre de la leçon hebdomadaire traditionnelle. Lartigot (1999) constate au sujet des cours d'instrument une certaine autarcie pédagogique et reconnaît les difficultés relatives à leur observation : « un observateur en école de musique, c'est rare et on sent tout de suite qu'il est inhabituel que cette porte soit franchie pendant les cours si on n'est pas l'élève ou le professeur » (p. 202). Cet hermétisme est aussi constaté par le CEFEDM Rhône-Alpes (2003) qui relève qu'aucun référentiel de compétences n'est proposé au niveau national et que la description des missions du poste de professeur d'instrument demeure du ressort des écoles de musique et des conservatoires. Pourtant, des recherches orientées vers l'analyse des conduites permettraient d'interroger différemment la profession et offriraient l'opportunité de réfléchir sur ce qui se déroule réellement dans les studios de musique et non sur la façon dont on aimerait que cela se passe.

L'analyse des pratiques des professeurs d'instrument de musique apparaît donc comme un cheminement nécessaire, menant à une réflexion sur la professionnalisation de cette fonction. En Suisse, ce questionnement est d'autant plus d'actualité puisque le curriculum

2 Le lecteur intéressé pourra se procurer l'instrument complet en s'adressant directement à l'auteur : schumacherje@edufr.ch.

de formation des enseignants de musique est depuis peu dispensé à un niveau universitaire dans les Hautes écoles de musique (Coen, 2007).

Cependant, l'analyse des conduites ne doit pas se faire à n'importe quel prix. Lenoir (2005) met en évidence les résultats d'une métarecherche portant sur plusieurs travaux nord-américains (anglophones et francophones) consacrés à l'analyse des pratiques (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Cette dernière souligne en effet la faiblesse et la fragilité conceptuelle et méthodologique de la plupart des travaux analysés. Bru (1991), quant à lui, regrette le manque d'études empiriques permettant de mieux décrire les pratiques mises en œuvre par les enseignants. Enfin, Bressoux (2001, cité par Maubant, Lenoir *et al.*, 2005), constate que les questionnaires et les entrevues ne produisent qu'un discours sur la pratique, mais ne permettent pas de l'observer en tant que telle.

Il apparaît dès lors nécessaire de concevoir des outils conceptuellement fondés et capables de décrire les conduites des enseignants de musique. Notre travail tend à répondre à ces exigences dans la mesure où il permet d'observer et d'analyser, sur la base d'un construit théorique, les conduites des professeurs *in situ*.

STYLES DIDACTIQUES ET VARIABILITÉ DIDACTIQUE

La construction de la grille d'analyse se fonde sur deux concepts : les styles didactiques (Altet, 1988, 1994, 2005) et la variabilité didactique (Bru, 1991, 1992, 2005). Leur intérêt réside essentiellement dans la possibilité qu'ils offrent au chercheur d'analyser finement les phases interactives liées à tout processus d'enseignement – apprentissage. Les styles et la variabilité didactiques permettent ainsi d'observer *in situ* les pratiques mises en place par l'enseignant.

Les styles didactiques (Altet, 1988, 1994, 2005) représentent le premier concept utilisé dans l'outil. Altet (2005) les définit de la façon suivante :

[Un style didactique] est caractérisé par les choix des modalités didactiques, stratégies, méthodes mises en œuvre par chaque enseignant. C'est le champ des variables décisionnelles prises par l'enseignant dans l'organisation de ses actions et des conditions d'apprentissage. (p. 96)

L'auteure précise que ces styles ne sont pas à considérer comme un état pur et absolu, mais plutôt comme le reflet dominant d'un mode d'enseignement (Altet, 1988). Les styles didactiques sont au nombre de six : style *expositif*, style *interrogatif*, style *incitatif*, style *animation*, style *guide* et style *mixte-flexible*.

L'adaptation de ce concept à la situation d'enseignement – apprentissage de l'instrument de musique fera l'objet d'une présentation plus détaillée dans la section suivante.

Le concept de variabilité didactique (Bru, 1991, 1992, 2005) définit la manière dont l'enseignant — inconsciemment ou non — met en œuvre des procédures de diversification, de différenciation ou d'individualisation pédagogique pour faciliter l'apprentissage de ses élèves. Il découle des compétences professionnelles du maître (Maccario, 2001) et ouvre un nouveau champ de recherche au niveau des conduites d'enseignement (Bru, 1992).

Pour Bru (2005), l'enseignant ne peut s'immiscer directement au niveau de l'apprentissage de ses élèves. Par contre, son rôle « d'organisateur des conditions d'apprentissage » (p. 103) le conduit à intervenir sur certaines *variables de l'action didactique*. Ces dernières représentent « les composantes des situations d'enseignement – apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier » (Bru, 1991, p. 97). Ainsi, l'enseignant peut, par exemple, adapter son niveau de discours en recourant à un registre de la communication plus proche de celui de son élève débutant afin de lui expliquer certains termes techniques — adaptation qui ne serait pas forcément nécessaire pour un élève plus avancé.

Les variables de l'action didactique sont regroupées en trois catégories : 1) *les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus*, qui concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités proposées à l'élève ; 2) *les variables processuelles*, auxquelles se rapportent la répartition des initiatives (notamment entre enseignants et élèves), les registres de la communication didactique, les modalités d'évaluation et ; 3) *les variables relatives au cadre et au dispositif*, qui concernent l'organisation temporelle, les matériels et supports utilisés.

Bien que la liste puisse encore être augmentée, Bru (1991) considère ces variables de l'action didactique comme étant représentatives dans la mesure où :

- il est possible d'observer des modalités contrastées pour chacune d'elles (chez des enseignants différents mais aussi pour le même enseignant) ;
- il est possible de mettre en évidence l'incidence des différentes modalités de chaque variable sur le fonctionnement du système enseignement – apprentissage. (p. 98)

Les variables proposées par Bru (1991) ont dû être modifiées pour s'adapter à la situation particulière de l'enseignement – apprentissage dual de l'instrument de musique.

PRÉSENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES CONDUITES

Cette section présente la grille d'analyse ainsi que les adaptations conceptuelles effectuées. L'outil peut être consulté à l'annexe 1.

Styles didactiques

Le *Style didactique* fait référence aux modalités stratégiques mises en œuvre par le professeur dans les séquences d'enseignement – apprentissage. Toute leçon d'instrument contient deux moments bien distincts : une partie *parlée* (échanges verbaux entre le professeur et l'élève) et une partie *jouée* (lorsque l'élève a recours à son instrument de musique). Nous sommes d'avis que c'est de la combinaison de ces deux moments qu'il faut interpréter les conduites de l'enseignant. C'est pourquoi une adaptation des concepts développés par Altet (2005) a été effectuée dans ce sens. Des modifications ont aussi été nécessaires compte tenu de la forme duale de l'enseignement de l'instrument. Nous retenons donc trois styles didactiques observés lors des échanges verbaux et ajoutons deux styles pour les séquences musicales.

Les styles du parlé

Le style *expositif* se caractérise par des situations d'apprentissage impositives, où l'enseignant est considéré comme étant le seul détenteur du savoir. Ce sont essentiellement des situations informatives où le professeur donne un *feed-back* sur la prestation proposée, sans se soucier du point de vue de l'élève.

Exemple :

Dans le cadre d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette observée et analysée (Schumacher, 2008), l'enseignant, suite à la prestation musicale d'une élève, l'avertit au sujet d'un passage rapide que les notes aiguës s'émettraient plus simplement si elle n'était pas stressée.

Dans cette situation, le professeur impose à l'élève sa vision du problème sans s'enquérir des interprétations de ce dernier.

Le style *interrogatif* se caractérise par des situations d'apprentissage interactives, mais définies par un questionnement fermé et dirigé, proche de la maïeutique. L'enseignant fait participer l'élève à la réflexion, mais le guide vers la réponse attendue par l'entremise de questions précises (et tant que cette réponse n'est pas donnée par l'élève, le professeur poursuit son questionnement orienté).

Exemple :

Dans une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette, l'enseignante est désireuse de savoir si son élève (débutante) a réalisé qu'elle avait oublié un *si* bémol. S'en suit la discussion suivante (tableau 1) :

Enseignante	Comment as-tu trouvé comme tu as joué les premières mesures ?
Élève	Heu... c'était bien.
Enseignante	Ah oui... tout était bien ?
Élève	J'ai pas bien réussi le passage du <i>la</i> au <i>si</i> .
Enseignante	Ah oui... et... et est-ce que toutes les notes étaient correctes selon toi ?
Élève	Heu... non... (<i>sourire</i>)
Enseignante	Par exemple dans ces mesures ? (<i>montre un endroit sur la partition</i>)
Élève	Heu... Peut-être que j'ai pas bien fait... heu... le <i>do</i> ?
Enseignante	Non, le <i>do</i> était très bien ! Mais est-ce qu'il n'y avait pas une autre note avec laquelle tu n'étais pas contente ? ... Une qui sonnait un peu moins bien ?
Élève	Heu... celle-là. (<i>montre un endroit sur la partition</i>) ... Le <i>si</i> ... bémol ?
Enseignante	Oui, et qu'est-ce que tu as joué à la place ?
Élève	Heu... un <i>si</i> ... <i>bécarre</i> ?
Enseignante	Oui, tout à fait ! Tu as oublié le <i>si bémol</i> dans cette mesure. Est-ce que tu l'avais entendu ?
Élève	Oui...

TABLEAU 1. Extrait d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette

Dans cette situation, l'enseignante, par un jeu de questions fermées et dirigées (elle indique même physiquement sur la partition où l'élève doit concentrer sa réflexion et son analyse), amène l'élève à donner la réponse attendue, et ce, même si cette dernière constate d'autres difficultés (le passage du *la* au *si* par exemple).

Le style *incitatif* se définit quant à lui par des situations d'apprentissage interactives, caractérisées par un questionnement ouvert, garantissant de ce fait une plus grande autonomie de l'élève dans sa réponse.

Exemple :

Lors d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette (Schumacher, 2007), le professeur s'intéresse à l'explication que donne un élève suite à un problème de gestion de la respiration. La discussion est présentée dans le tableau suivant (tableau 2).

Enseignant	Alors le problème, là, c'est le souffle. Je vois que tu as dû respirer souvent à la fin.
Élève	Ouais, j'ai vu.
Enseignant	Selon toi, à quoi cela était dû ?
Élève	Je ne sais pas.
Enseignant	J'ai l'impression que c'était des angoisses ou des automatismes.
Élève	Hmm (...) je pense plutôt que c'est des automatismes. Il y a beaucoup de silences et je veux respirer à chacun alors j'ai trop d'air et je n'arrive pas à régénérer mon air alors ça fait que je dois lâcher de l'air car j'en ai trop.
Enseignant	Hmm (...) et (...) qu'est-ce que tu pourrais faire pour ne pas avoir ce problème ?
Élève	(...) respirer moins souvent ou prendre moins d'air à la fois.

TABLEAU 2. Extrait d'une séquence d'enseignement – apprentissage de la clarinette

Dans cette situation, le professeur a laissé l'élève réfléchir sur son problème de gestion de la respiration. Par un jeu de questions ouvertes et d'incitations, il l'a amené à trouver par lui-même une solution afin de remédier à cette difficulté.

Les styles du joué

Dans la phase purement musicale de la leçon (lorsque l'élève joue avec son instrument), les interventions du professeur peuvent être catégorisées en deux styles didactiques : le style *spectateur – auditeur* et le style *guide – mentor*.

Le style *spectateur – auditeur* se caractérise par une observation et une écoute attentives pendant l'interprétation de l'élève. L'enseignant n'est pas inactif. Bien au contraire, il récolte un certain nombre d'informations (sonores, musicales, visuelles) qui lui permettront d'adapter sa conduite ultérieure.

A contrario, le style *guide – mentor* se caractérise par des interventions fréquentes du professeur pendant la phase purement musicale alors que l'élève poursuit son interprétation. Ses interventions peuvent être de deux ordres : non verbales (chant, battue de la mesure, respiration, utilisation de l'instrument pour seconder l'élève, écriture d'informations sur la partition...) ou verbales (commentaires à *chaud* pendant l'interprétation [*bien !*], remédiations directes [*n'oublie pas le mi bémol ; attention au tempo*]...).

Variabilité didactique

Cinq variables de l'action didactique sont retenues dans cette grille : 1) les activités proposées à l'élève (composante de la catégorie des variables de structuration et de mise en œuvre des contenus) ; 2) l'organisation de l'espace (composante de la catégorie des variables relatives au cadre et au dispositif) ; 3) les matériels et moyens didactiques (composante de la catégorie des variables relatives au cadre et au dispositif) ; 4) les registres de la communication didactique (composante de la catégorie des variables processuelles) ; 5) l'évaluation (composante de la catégorie des variables processuelles).

Pour la variable *Activités proposées à l'élève*, nous retenons les suivantes : activités à dominante sensorielle, activités à dominante psychomotrice, activités à dominante cognitive. Une autre activité, directement adaptée des séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument de musique que propose Cobo-Dorado (2003, 2004), complète la liste de celles présentées par Bru (1991) : les activités à dominante expressive. Reprenons, présentons et discutons chacune de ces dernières.

Les *activités à dominante sensorielle* concernent toutes les tâches didactiques liées à l'appropriation sensorielle et physique de l'instrument (travail du positionnement des doigts sur l'instrument, position du corps...). Elles concernent aussi tous les jeux sensoriels et les manipulations effectuées sur l'instrument de musique pour en découvrir les caractéristiques physiques et musicales. Les activités à dominante sensorielle sont essentiellement orientées vers l'apprenant, son ressenti et ses impressions sensorielles.

Exemple :

Dans une séquence d'enseignement – apprentissage de clarinette que nous avons filmée et analysée (Schumacher, 2008), le professeur propose à l'élève une série d'exercices pour éviter que ses épaules soient constamment surélevées pendant

qu'il joue. En plaçant tout d'abord ses mains sur les épaules de l'élève pour le rendre conscient de cette crispation, le professeur encourage ensuite l'élève à interpréter à nouveau le passage central de la pièce en lui demandant de se concentrer sur la position de ses épaules et sur sa respiration.

Les *activités à dominante psychomotrice* sont caractérisées par un travail technique minutieux, pouvant être réinvesti dans d'autres œuvres musicales. Elles sont essentiellement dirigées vers le travail de l'instrument.

Exemple :

Dans une leçon de saxophone (Schumacher, 2008), le professeur travaille avec son élève un trait technique d'un Csardas. Ce passage nécessite le recours à un doigté factice pour faciliter la vélocité technique exigée à cet endroit. Comme l'élève ne parvient pas à employer ce doigté optionnel, le professeur décortique les passages de double-croches les uns après les autres et s'assure de la bonne synchronisation des doigts dans les intervalles de tierces. Il propose aussi des modifications de rythmes (rythmes swingués, triolets...), toujours dans le but d'améliorer la synchronisation. Ce travail, bien que consacré à un passage particulier d'une pièce et orienté vers une maîtrise technique de l'instrument, peut parallèlement être réinvesti dans d'autres pièces et études.

Les *activités à dominante cognitive* sont orientées vers le savoir musical de l'élève. Par réflexion et/ou questionnement interactifs, le professeur s'assure des capacités de l'élève à répondre aux questions ou à réfléchir au sujet d'une situation qui se présente lors de la leçon de musique.

Exemple :

Un professeur de piano peut s'assurer que la forme *Lied* est non seulement claire dans le jeu de son élève, mais aussi dans sa tête en le questionnant au sujet de cette forme musicale.

Enfin, les *activités à dominante expressive* sont caractérisées par des moments où les échantent entre le professeur et l'élève tournent autour d'aspects musicaux et interprétatifs de l'œuvre. Les activités proposées sont orientées vers le perçu, le rendu musical.

Exemple :

Lors d'une leçon de clarinette (Schumacher, 2007), le professeur demande à l'élève ce qu'il peut conclure des indications dynamiques indiquées dans les différents mouvements d'une pièce de Béla Bartók, *Román népi táncok (Danses populaires roumaines)*. Ce questionnement au sujet de l'œuvre amène l'enseignant et l'élève à discuter de l'interprétation de chacune des parties.

La variable de l'*Organisation de l'espace* concerne aussi bien l'agencement de la salle de classe que les déplacements effectués par l'enseignant pendant son intervention. Bien que l'élève demeure la plupart du temps statique (sa focalisation étant dirigée vers l'instrument *fixe* comme dans le cas du piano ou alors vers le pupitre pour les instruments *portables*), nous constatons que le professeur se déplace très souvent dans le studio de musique pour se rapprocher de l'élève lorsque ce dernier éprouve des difficultés (pour vérifier ou parfaire son diagnostic) ou pour s'en éloigner lorsqu'il désire lui laisser plus de place et de liberté dans l'interprétation. Le professeur peut aussi demander à l'élève d'effectuer des déplacements ou des mouvements comme, par exemple, pour mieux comprendre la pulsation d'une pièce ou pour faciliter l'interprétation d'une œuvre. Outre les déplacements du professeur et de l'élève, Lartigot (1999) démontre que la salle de cours connaît, elle aussi, un espace implicite :

Cette géographie comporte des zones neutres où l'élève est dans un sas ; il attend que le cours précédent se termine, il y laisse ses affaires, ce qu'il n'utilise pas dans le cours : vêtement, étui, cartable... (p. 208)

Passé cette zone franche, l'enfant devient élève. L'organisation de l'espace est aussi évoquée dans les écrits de Malaguzzi (s. d.) qui le considère comme un pédagogue à part entière (Edwards, Gandini et Forman, 1998 ; Fehse, 2004). Bru (1991) reconnaît lui aussi l'importance du cadre spatial pour les apprentissages, mais constate que les enseignants n'en tiennent pas encore suffisamment compte :

Il reste certainement sur ce point beaucoup à inventer car les variations du cadre spatial (...) peuvent amener le sujet qui apprend, d'une part à appréhender le savoir nouveau selon des points de vue contrastés et complémentaires et, d'autre part à accéder à une prise de conscience des divers usages sociaux de la connaissance. (p. 108)

La variable *Matériels et moyens didactiques* s'intéresse à l'exploitation par l'enseignant d'outils didactiques permettant à l'élève de mieux comprendre certaines notions, de remédier à un problème technique, de se faire une représentation auditive d'une œuvre... Le recours et l'utilisation (voire le détournement comme dans l'exemple présenté ci-dessous) de matériel didactique n'est pas chose courante dans l'enseignement de l'instrument. Les matériels les plus souvent utilisés sont : l'instrument (de l'élève ou du professeur), la méthode (dessins, images, tablatures), le diapason, le métronome. Lartigot (1991) présente à ce sujet certaines utilisations de matériels et moyens didactiques dans le cadre de leçons de clarinette et de piano.

Exemple :

Dans une leçon de clarinette donnée à une élève débutante, l'enseignante travaille le passage du *la* au *si*. L'élève ne garde pas sa main droite arrondie et n'arrive pas à trouver les touches et les clefs qui permettent d'interpréter cette note. Après avoir montré sur son instrument la position correcte des doigts de la main droite et

constatant que l'élève n'arrive toujours pas à adopter la position désirée, l'enseignante lui propose de manipuler la molette de réglage de la hauteur d'un siège de piano présent dans la salle de cours. De cette manière, l'élève reproduit approximativement le même geste que celui demandé à la clarinette.

La variable des *Registres de la communication didactique* fait référence au niveau du discours adopté par l'enseignant : « dans beaucoup de disciplines, il existe un langage technique auquel l'enseignant devra avoir recours à un moment ou un autre » (Bru, 1991, p. 106). Il en est de même dans l'éducation musicale, voire dans l'apprentissage de chaque instrument (nom de doigtés factices à la clarinette ou au saxophone, positions au trombone, jeux de l'orgue, vocabulaire musical issu de différentes langues...). Bru (1991) retient quatre registres de la communication : technique, abstrait, scolaire et familial. Nous en ajoutons un cinquième à cette liste, issu de nos observations de séquences d'enseignement : le registre non verbal.

Le *registre technique* se caractérise comme étant un langage d'initiés, contenant les termes spécifiques à ce qui est enseigné. Il s'agit du jargon ou du vocabulaire utilisé par le professionnel.

Exemple :

Tous les termes issus du vocabulaire de l'instrument (numérotation des doigtés, nomenclature des doigtés factices, parties de l'instrument...) et au vocabulaire musical général (altérations, indications dynamiques, abréviations...).

Le *registre abstrait* se réfère à un langage imagé et non concret, utilisant les allégories et les symboles. Dans l'enseignement de la musique, les professeurs recourent souvent à ce registre, notamment dans le discours sur l'interprétation. Il permet à l'élève de se faire une représentation mentale plus précise de ce qui est attendu et demandé.

Exemple :

Images visuelles et sensorielles : ton son doit être plus rond, plus chaud. Sois plus léger dans ce passage. Les triolets doivent s'interpréter de manière moins scolaire...

Le *registre scolaire* se caractérise par un discours généralement utilisé dans la relation maître – élève. C'est le langage scolaire habituel de la classe, un langage utilisant un vocabulaire soutenu et fortement hiérarchisé (l'enseignant donne les instructions, l'élève s'exécute).

Exemple :

J'aimerais que tu interprètes ces passages dans un style plus baroque, comme je l'ai exemplifié lors de notre dernière rencontre.

A contrario, le *registre familial* se réfère à une communication à bâtons rompus entre l'enseignant et l'élève. C'est le langage de tous les jours, celui utilisé dans les relations amicales ou qui n'imposent aucune hiérarchie.

Exemple :

Dis donc, c'était pas mal ! J'trouve que c'passage, il était spécialement cool, mais celui-ci, il était un poil trop stressé... T'as un train à prendre ou quoi ? L'faut prendre ton temps !

Le *registre non verbal*. Très souvent dans la leçon, l'enseignant interagit avec l'élève sans parler, mais utilise d'autres canaux tels que la gestuelle, le toucher, le regard, les grognements, les silences, les postures du corps... Selon plusieurs recherches (Kenwright, 2007), 55% de la communication passerait par le non-verbal. Comme les informations distribuées par ce registre sont tout à fait envisageables dans une relation individuelle maître – élève, et qu'il peut avoir jusqu'à cinq fois plus d'impact que la communication verbale (Kenwright, 2007), les enseignants l'utilisent souvent. Le professeur peut ainsi, par exemple, jouer avec son instrument une partie que l'élève doit répéter, chanter un passage pour corriger l'intonation, diriger l'élève pendant qu'il interprète une œuvre, pointer du doigt une mesure, inscrire une information sur la partition...

La dernière variable s'intéresse aux fonctions, aux moyens et aux agents de l'*Évaluation*.

Pour Chaduc, Larralde et de Mecquenem (2004), il existe deux *fonctions* principales à l'évaluation : le contrôle des acquis de l'élève (évaluer permet de valider de façon normative les connaissances des élèves devant l'institution et/ou la société) et la régulation (évaluer permet de revenir de façon dynamique sur un domaine que l'élève ne maîtrise pas³).

Exemple :

Tu as bien travaillé cette semaine, tu es prête pour l'audition de la semaine prochaine ! (contrôle des acquis).

Nous allons à nouveau travailler ce passage plus lentement car toutes les notes ne sont pas régulières (régulation).

Les *moyens d'évaluation* s'intéressent au matériel mis en œuvre par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation. Même si la plupart du temps l'évaluation des productions de l'élève se concrétise de façon verbale, un professeur pourrait, par exemple, envisager d'enregistrer son élève et travailler autour de ce matériel sonore ou proposer tout autre moyen adapté à la situation.

3 « L'évaluation est un acte qui a plus pour fonction d'expliquer que de décrire » (Hadji, 1997, p. 52).

Une évaluation peut enfin impliquer plusieurs *agents* : le maître seul (hétéro-évaluation), l'élève seul (auto-évaluation) ou le maître et l'élève (co-évaluation).

Exemple :

C'est bien ! Tu as bien travaillé à la maison cette semaine ! (hétéroévaluation).

Par rapport à ce que nous avons vu lors du dernier cours : tempo, timbre et musicalité, dis-moi comment tu as trouvé ton interprétation ? (auto-évaluation).

Tu vas me dire ce que tu as pensé de ton interprétation en te focalisant sur les aspects du tempo, du timbre et de la musicalité et puis je te dirai à mon tour ce que j'en ai pensé (co-évaluation).

VALIDATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DU PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE

À ce jour, deux types de validation ont permis de confirmer la stabilité de l'outil. Une validation diachronique, premièrement, nous a permis de constater que les indicateurs présents dans la grille permettaient un travail de codage régulier dans le temps. Deuxièmement, nous avons demandé à des experts de Suisse romande de coder un extrait filmé par l'entremise de la grille. Dans ce cas, nous avons pu constater une quasi-unanimité des réponses proposées. La prochaine étape de la validation de la grille sera de calculer l'indice de correspondance inter-juges *Rater Agreement Index* (RAI) de Burry-Stock *et al.* (1996).

UTILISATION DE LA GRILLE D'ANALYSE DES PRATIQUES DU PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE

La grille peut être utilisée par plusieurs acteurs (enseignant, chercheur, étudiant, observateur) et peut connaître plusieurs fonctions :

1. Comme outil d'observation directe, elle permet à un observateur de donner un *feed-back* général et tendanciel au travail effectué par l'enseignant.
2. Son utilisation comme moyen médiateur à la réflexivité offre au professeur la possibilité de réfléchir sur sa façon d'intervenir auprès de l'élève.
3. La grille s'avère aussi être un précieux outil dans la formation des enseignants de musique (prise en compte de la complexité des conduites).
4. Dans le cadre de l'analyse des pratiques, et couplée à la vidéoscopie, elle permet un fin niveau d'analyse. En effet, pour Maubant, Lenoir *et al.* (2005) seule une récolte filmée des données permet une analyse réelle des conduites d'enseignement.

Pour cette dernière option (analyse des pratiques), la présentation des données peut s'effectuer de deux façons différentes : tableau ponctuel d'analyse des conduites (tableau 3) ou graphique récapitulatif en secteurs d'une variable (figure 1).

Conduites	Activités proposées à l'élève	Organisation de l'espace	Matériels et moyens didactiques	Registres de la communication	Évaluation	Styles didactiques
<i>Numérotation de la conduite</i>	<input type="checkbox"/> Sensoriel <input type="checkbox"/> Psychomoteur <input type="checkbox"/> Cognitif <input type="checkbox"/> Interprétatif	<i>Indication en quelques mots de l'organisation spatiale</i>	<i>Indication en quelques mots des matériels et moyens utilisés</i>	<input type="checkbox"/> Registre technique <input type="checkbox"/> Registre abstrait <input type="checkbox"/> Registre scolaire <input type="checkbox"/> Registre familial <input type="checkbox"/> Registre non-verbal	Fonction <input type="checkbox"/> Contrôle des acquis <input type="checkbox"/> Régulation Agent <input type="checkbox"/> Maître <input type="checkbox"/> Élève <input type="checkbox"/> Maître + élève Moyens <i>Indication en quelques mots des moyens mis en œuvre</i>	<input type="checkbox"/> Style expositif <input type="checkbox"/> Style interrogatif <input type="checkbox"/> Style incitatif <input type="checkbox"/> Style spectateur-auditeur <input type="checkbox"/> Style guide-mentor
1 Demande à l'élève de travailler le même trait en modifiant le rythme	<input type="checkbox"/> Sensoriel <input checked="" type="checkbox"/> Psychomoteur <input type="checkbox"/> Cognitif <input type="checkbox"/> Interprétatif	Le professeur se tient à la gauche de l'élève pour observer sa main gauche	-	<input type="checkbox"/> Registre technique <input type="checkbox"/> Registre abstrait <input type="checkbox"/> Registre scolaire <input checked="" type="checkbox"/> Registre familial <input type="checkbox"/> Registre non-verbal	Fonction <input type="checkbox"/> Contrôle des acquis <input checked="" type="checkbox"/> Régulation Agent <input checked="" type="checkbox"/> Maître <input type="checkbox"/> Élève <input type="checkbox"/> Maître + élève Moyens -	<input checked="" type="checkbox"/> Style expositif <input type="checkbox"/> Style interrogatif <input type="checkbox"/> Style incitatif <input type="checkbox"/> Style spectateur-auditeur <input type="checkbox"/> Style guide-mentor
2 Joue lui-même le trait avec un autre rythme pour montrer l'exemple	<input type="checkbox"/> Sensoriel <input checked="" type="checkbox"/> Psychomoteur <input type="checkbox"/> Cognitif <input type="checkbox"/> Interprétatif		Instrument de musique du professeur	<input type="checkbox"/> Registre technique <input type="checkbox"/> Registre abstrait <input type="checkbox"/> Registre scolaire <input type="checkbox"/> Registre familial <input checked="" type="checkbox"/> Registre non-verbal	Fonction <input type="checkbox"/> Contrôle des acquis <input checked="" type="checkbox"/> Régulation Agent <input checked="" type="checkbox"/> Maître <input type="checkbox"/> Élève <input type="checkbox"/> Maître + élève Moyens -	<input type="checkbox"/> Style expositif <input type="checkbox"/> Style interrogatif <input type="checkbox"/> Style incitatif <input type="checkbox"/> Style spectateur-auditeur <input checked="" type="checkbox"/> Style guide-mentor
...

TABLEAU 3. Tableau ponctuel d'analyse des conduites (proposition de présentation)

Le tableau ponctuel d'analyse des conduites effectue une recension de la variabilité et des styles didactiques pour chaque intervention de l'enseignant. Par un système de coches et de brèves indications verbales, il permet une vision générale des conduites de l'enseignant dans le cadre d'une séquence d'enseignement – apprentissage ou d'un épisode issu de cette dernière.

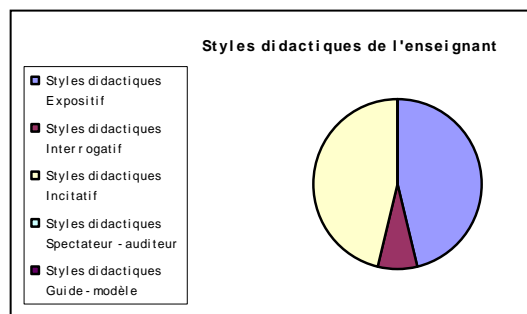


FIGURE 1. Graphique récapitulatif en secteurs

Les graphiques en secteurs permettent, quant à eux, une synthèse visuelle et quantitative pour chaque variable contenue dans la grille.

INTÉRÊT DE L'OUTIL

Cette grille, d'utilisation simple, rapide et contextualisée à l'enseignement de l'instrument de musique, permet d'analyser finement et *in situ* les conduites des professeurs. Elle permet de constater la variabilité et les styles didactiques de chacun : comment l'enseignant reformule-t-il son information face à un élève qui n'aurait pas compris, quelles variables invoque-t-il pour l'amener à comprendre... Son intérêt réside aussi dans la possibilité d'analyse des conduites inter-professeurs, mais aussi intra-professeur (avec le même élève ou avec des élèves différents).

Ajoutons encore que cet outil s'avère aussi être un puissant vecteur de prise de conscience et de réflexivité dans le cadre de la formation initiale des professeurs. Nous avons en effet recours à cette grille pour susciter chez nos étudiants une réflexion quant à leurs conduites dans le cadre d'un cours sur l'analyse des pratiques.

Références bibliographiques

- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation et d'auto-analyse. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 65-93.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 89-102). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Bloom, B. S. (1988). Le problème des deux sigmas : la recherche de méthodes d'enseignement en groupe aussi efficaces que le préceptorat. Dans M. Hubermann (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 45-83). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 11-26.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, 5, 9-34.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (2005). L'enseignant, organisation des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Burry-Stock, J., Shaw, D. G., Laurie, C. et Chissom, B. S. (1966). Rater agreement indexes for performance assessment. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (2), 251-262.
- CEFEDM Rhône-Alpes (2003). *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et procédures d'évaluation*. Document de travail. Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes.

- Chaduc, M.-T., Larralde, P. et de Mecquenem, I. (2004). *Les grandes notions de pédagogique*. Paris : Bordas.
- Cobo-Dorado, K. (2003). Analyse de la variabilité didactique dans l'enseignement de la clarinette. *Journal de recherche en éducation musicale*, 2 (2), 70-94.
- Cobo-Dorado, K. (2004). Analyse didactique du processus d'enseignement – apprentissage dans un cours de piano. *Journal de recherche en éducation musicale*, 3 (2), 13-30.
- Coen, P.-F. (2007). La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande. *Recherche en éducation musicale*, 26, 159-176.
- Demange, E., Hahn, K. et Lartigot, J.-C. (2007). *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Lyon : Symétrie.
- Duke, R. A. (2000). Measures of instructional effectiveness in music research. *Bulletin of the Concil for Research in Music Education*, 113, 27-40.
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (1998). *The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Greenwich : Ablex Publishing Corporation.
- Fehse, E. (2004). *Das Wissen vom Lernen* [émission de télévision]. Issy-les-Moulineaux : Arte.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée. Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Karlsson, J. et Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36 (3), 309-334.
- Kenwright, J. F. (2007). *La communication non verbale*. Récupéré le 19 mars 2009 de <http://step.inpg.fr/FR/bodylanguage/richmedia/index.htm>.
- Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation d'enseignement*. Paris : Van de Velde.
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 5-9.
- Maccario, B. (2001). L'évaluation au service des apprentissages. Dans *Actes du séminaire, L'exploitation pédagogique des évaluations de 6^e*. Récupéré le 28 novembre 2007 de http://eduscol.education.fr/D0033/evalexploitpeda_acte.htm.

- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75.
- Mills, J. (2004). Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*, 21, 179-198.
- Schumacher, J. A. (2007). *Variabilité didactique dans l'enseignement – apprentissage d'une œuvre pour clarinette*. Communication affichée présentée lors de la Rencontre internationale francophone des doctorants en sciences de l'éducation, Genève.
- Schumacher, J. A. (2008). *Variabilité didactique dans la régulation des apprentissages des élèves chez le professeur d'instrument*. Papier présenté lors du 20^e colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation, Genève.
- Thaler Raimbault, G. (2004). Dynamique gestuelle des interactions maître/élève lors de l'apprentissage de la musette de Bach. *Journal de recherche en éducation musicale*, 3 (2), 32-38.

ANNEXE 1. Grille d'analyse des conduites du professeur de musique

<i>Variabilité didactique</i>	Activités proposées à l'élève	
Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus	Activités à dominante sensorielle	→ Activités orientées vers l'apprenant <i>Assimilation et appropriation sensorielle et physique de l'instrument (ressenti, émotion, poids, position des doigts, positionnement du corps...)</i>
	Activités à dominante psychomotrice	→ Activités orientées vers l'instrument <i>Travail technique et minutieux pouvant être réinvesti dans d'autres pièces</i>
	Activités à dominante cognitive	→ Activités orientées vers le savoir musical <i>Capacité de l'apprenant à répondre aux questions du professeur</i>
	Activités à dominante expressive	→ Activités orientées vers le rendu, le perçu musical <i>Travail autour d'aspects interprétatifs de l'œuvre</i>
<i>Variabilité didactique</i>	Organisation de l'espace, des lieux	
Variables relatives au cadre et au dispositif	→ Exploitation et organisation de l'espace de la salle de classe → Déplacements de l'enseignant, de l'élève	
<i>Variabilité didactique</i>	Matériels et moyens didactiques	
Variables relatives au cadre et au dispositif	→ Moyens et matériels mis à disposition par l'enseignant dans le cadre de la leçon de musique	
<i>Variabilité didactique</i>	Registres de la communication didactique	
Variables processuelles	Registre technique	→ Langage contenant des termes spécifiques à ce qui est enseigné ; sa compréhension nécessite de la part de l'élève de connaître les concepts sous-jacents à ce langage
	Registre abstrait	→ Langage la plupart du temps imagé et qui sert à transmettre une idée, un sentiment, une pensée
	Registre pédagogique	→ Langage essentiellement utilisé dans la relation Maître – élève, caractérisant les rôles de chacun
	Registre familial	→ Langage utilisé tous les jours, réduisant les distances hiérarchiques
	Registre non-verbal	→ Moyen de communication essentiellement basé sur la communication gestuelle (indication de la pulsation, direction, respiration, postures physiques...), sonore (chant, sifflement, utilisation de l'instrument à titre d'exemple), physique (toucher), corporelle (posture du corps)...
<i>Variabilité didactique</i>	Évaluation	
Variables processuelles	Fonction de l'évaluation	→ Contrôle des acquis des élèves → Régulation
	Moyens d'évaluation	→ Objets, moyens mis en œuvre dans l'évaluation
	Agents de l'évaluation	→ Maître seul (hétéro-évaluation) → Élève seul (auto-évaluation) → Maître et élève (co-évaluation)
<i>Processus interactifs</i>	Styles didactiques	
Styles du parlé	Style expositif	→ Style caractérisé par des situations d'apprentissage impositives
	Style interrogatif	→ Style caractérisé par des situations d'apprentissage interactives
	Style incitatif	→ Style caractérisé par des situations interactives
Styles du joué	Style spectateur – auditeur	→ Style caractérisé par des situations où le professeur laisse jouer l'élève sans interruption
	Style guide - modèle	→ Style caractérisé par des situations où le professeur intervient et / ou guide l'élève pendant l'interprétation