

*JOURNAL DE
RECHERCHE EN
ÉDUCATION
MUSICALE*

JREM

volume 3, n° 2
automne 2004



Observatoire
Musical
Français

JREM

Observatoire Musical Français (EA206),
Ecole doctorale *Concepts et langages* (ED5)
Université Paris-Sorbonne (Paris IV).
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Sommaire

volume 3, n° 2, automne 2004

Dossier : Vers une analyse plurielle d'une séquence
d'enseignement-apprentissage de piano.

Adrien BOURG, avec la participation de : K. COBO
DORADO, G. THALER RAIMBAULT (3-63)

Stratégies d'écriture dans le commentaire d'œuvre musicale.

Danièle VILLEMIN (65-91)

Note de lecture : Nouveau manuel de recherche sur
l'enseignement – apprentissage de la musique.

Sylvie BERBAUM (93-100)

Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique.

Il publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions et des comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.

Il paraît deux fois l'an conjointement sous forme papier et numérique.

Comité scientifique Jean-Pierre ASTOLFI (université de Rouen),
Frédéric BILLIET (université de Paris Sorbonne Paris IV),
Jean-Marc CHOUVEL (université de Reims),
Anne-Marie GREEN (université de Besançon)
Michel IMBERTY (université de Paris X Nanterre),
Jean-Pierre MIALARET (université de Paris Sorbonne Paris IV),
Danièle PISTONE (université de Paris Sorbonne Paris IV)
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

Comité de lecture Sylvie BERBAUM, Gilles BOUDINET, Béatrice DUBOST,
Claire FIJALKOW, Laurent GUIRARD, Jean-Pierre MIALARET,
Joseph ROY, Brigitte SOULAS.

Comité éditorial et Correspondance Jean-Pierre MIALARET
JREM, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, Université Paris Sorbonne (Paris IV),
1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS
Pour plus d'informations : www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem
Pour nous contacter : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr

Vente (support papier) Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du *Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique* (www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)
Le prix de vente au numéro papier est de 6 €, port en sus. Les demandes devront être adressées aux Editions musicales Aug. Zurfluh, 13, avenue du lycée Lakanal, 92340 Bourg-la-Reine, Tel. 0146605028, Fax : 0146615230, Email : zurfluh@wanadoo.fr

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-108-4
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET ; © Observatoire Musical Français 2004.

Couverture : Lithographie par Daumier (extrait) : Un jeune homme en train d'acquiescer ce que l'on est convenu d'appeler un art d'agrément. *Le Charivari*, 4 juin 1846.

NOTE AUX AUTEURS

Les auteurs sont invités à suivre les normes de présentation déclinées ci-après. Le comité éditorial sera ravi de répondre à toute demande de précisions complémentaires.

Format 5000 à 7000 mots pour les articles ; 1000 à 2000 mots pour les revues de question et les comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.
Tous ces documents seront rédigés en français. Les articles seront accompagnés d'un résumé de 200 à 250 mots ainsi que de sa traduction en langue anglaise.

Présentation Les textes devront être remis à la fois sous forme de document papier (en trois exemplaires) et sous forme de fichier numérique au format RTF (disquette 3,5' ou courriel avec fichier joint envoyé au comité éditorial : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr).
Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.

Iconographie, tableaux et exemples musicaux Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.
Pour les documents susceptibles d'exister sous forme numérique (tableaux, photographies, partitions, etc.) un double sera également envoyé en fichier séparé. Les originaux d'une mauvaise qualité graphique ne seront pas reproduits.
Chaque illustration sera accompagnée d'une légende qualifiant son contenu. Elle sera nommée et numérotée suivant sa nature et son ordre d'apparition (tableau 1, exemple 3...).

Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veuillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitez « le tableau suivant », « ci dessus », etc.).

Intertitres, notes de bas de page et citations Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.
Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.
Les références bibliographiques apparaîtront toujours dans le corps du texte sous forme condensée (nom de l'auteur suivi de l'année d'édition entre parenthèses). Elles renverront à une bibliographie présentée en fin de document et établie selon les normes suivantes : nom et initiale(s) du prénom de l'auteur, année d'édition (placée entre parenthèse), titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur. S'il s'agit d'un article de revue ou d'ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.

Exemples :

Francès, R., (1958), *La perception de la musique*, Paris, Vrin.

Swanwick, K., et Tillman, J., (1986), The sequence of musical development : a study of children's compositions, *British Journal of Music Education*, **3**, 305-339.

Révision Les manuscrits retenus par le comité de lecture seront soumis à un processus de révision par des pairs. Les remarques des pairs seront discutées avec les auteurs et les documents ne pourront être publiés qu'après acceptation réciproque.
Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.

SOMMAIRE

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS.....	2
ADRIEN BOURG : DOSSIER : VERS UNE ANALYSE PLURIELLE D'UNE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DE PIANO.	3
INTRODUCTION	3
TRANSCRIPTION DES ÉCHANGES AU COURS DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DE PIANO	5
KARINA COBO DORADO : ANALYSE DIDACTIQUE DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DANS UN COURS DE PIANO.....	13
INTRODUCTION	14
CADRE THÉORIQUE.....	14
LES OUTILS D'INVESTIGATION.....	17
ANALYSE DE LA SÉQUENCE OBSERVÉE.	22
1. Diagnostic (actes 1 à 30).....	22
2. Travail avec la main droite (actes 31 au 47).....	23
3. Travail avec la main gauche (actes 48 au 63).....	23
4. Reprise du morceau à deux mains (actes 64 au 81).....	24
CONCLUSION.....	27
BIBLIOGRAPHIE.....	29
GENEVIEVE THALER RAIMBAULT : DYNAMIQUE GESTUELLE DES INTERACTIONS MAITRE /ELEVE LORS DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSETTE DE BACH.....	32
INTRODUCTION	32
DESCRIPTION SUCCINCTE DU COURS SUIVIE DE QUELQUES REMARQUES	33
DYNAMIQUE GESTUELLE SE RÉFÉRANT À LA SENSORIALITÉ, À LA MOTRICITÉ, AU COGNITIF, À LA DIDACTIQUE.....	34
ADRIEN BOURG : VOCALISATIONS D'UN PROFESSEUR DE PIANO : APPROCHE DESCRIPTIVE.....	41
INTRODUCTION	41
ANALYSE GÉNÉRALE DES ACTES OBSERVÉS.....	46
LES ACTES CHANTÉS OU VOCALISATIONS DU PROFESSEUR.....	49
ANALYSE PHONÉTIQUE DE LA SÉANCE 3.....	59
CONCLUSION.....	62
BIBLIOGRAPHIE.....	64
DANIELE VILLEMIN : STRATEGIES D'ECRITURE DANS LE COMMENTAIRE D'ŒUVRE MUSICALE	67
INTRODUCTION	67
COMMENT JUGER DU RÔLE RÉVÉLATEUR DE CE TYPE D'EXPRESSION ÉCRITE ?	69
L'ANALYSE DE CONTENU : UNE MÉTHODE ADAPTÉE ?.....	80
RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....	85
CONCLUSION.....	89
BIBLIOGRAPHIE.....	93
SYLVIE BERBAUM : NOTE DE LECTURE : NOUVEAU MANUEL DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE.....	95

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

SPECIAL SECTION : TOWARDS A PLURAL ANALYSIS OF A PIANO LESSON.

Adrien BOURG

DIDACTIC ANALYSIS OF A PIANO LESSON.

Karina COBO DORADO

A music teacher guides the students and helps them with making their own an expressive knowledge. In so doing, he is constantly seeking ways and means and specific strategies to adapt the sensorimotor and cognitive knowledge intertwined in musical knowledge. The didactical variability is demonstrated in the teaching skills – learning music through different activities, different types of languages and different language levels used by the teacher. This variability generates reactions on the part of the students and influences their way of learning. There seems therefore to be a dependency between the educational ways implemented by the teacher and the learning process induced in the students.

Dynamic interactions between teacher and student.

Geneviève THALER RAIMBAULT

This is a subjective analysis of Arthur's piano lesson by an experienced teacher. The stress is put on movements which appeal to the senses, motivity, cognition and didactics.... The movement becomes a didactical object able to guide the teacher toward a specific educational aim and the student to a better learning based on mistakes. The movement directions of the lesson structure the students into time and space and allow a musical thought to emerge through a dynamic and playful lesson.

VOCAL INTERVENTIONS OF A PIANO TEACHER : A DESCRIPTIVE APPROACH.

Adrien BOURG

The teacher's many and diverse singing interventions during the selected sequence led us to investigate this particular form of communication characteristic of instrumental learning. The systematic descriptive analysis of the vocal interventions of the piano teacher with Actogram Kronos software made it possible to dynamically understand the different aspects of this "language game". A phonetic analysis of a particular register – onomatopoeic song – also adds to this exploratory study. Starting from the premise that singing acts like a "psychological instrument", it therefore helps the student better understand the musical intention the teacher suggests and it gives the student a tangible grasp of the intermittent time of the score.

THE STRATEGY OF WRITING IN THE COMMENTARY OF MUSICAL WORKS.

Danièle VILLEMIN

The written commentary of a musical piece sometimes is disconcerting because it mixes sensorial and writing difficulties. An analysis of fourth-year pupils' papers brought to light some significant aspects of the strategies in giving a written description of an extract from the *St. John Passion* by J. S. Bach.

REVIEW : THE NEW HANDBOOK OF RESEARCH ON MUSIC TEACHING AND LEARNING.

Sylvie BERBAUM

DOSSIER : VERS UNE ANALYSE PLURIELLE D'UNE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DE PIANO.

Coordonné par Adrien BOURG¹



JREM vol. 3, n°2 automne 2004, 3-63
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Résumé

Ce dossier réunit trois contributions, présentées au cours d'une journée d'études de l'OMF, tenue en Sorbonne en 2003. Le thème de cette journée concerne l'« Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement - apprentissage du piano ». Toutes les interventions portent sur un corpus commun ; Il s'agit d'une séquence d'un cours de piano, filmée dans l'enceinte d'un conservatoire municipal de musique..

INTRODUCTION

La sélection de la séquence d'enseignement – apprentissage de piano, étudiée au cours de ce dossier, est essentiellement due à un accord unanime entre les participants sur sa validité « écologique ». En effet, on constate une absence d'interactions entre le professeur ou l'élève, et la caméra, et plusieurs indices

¹ Doctorant en Sciences de l'éducation, Université R. Descartes (Paris V), Laboratoire, Education et Apprentissage.

comportementaux nous permettent d'inférer la relative décontraction des protagonistes observés. Par exemple le professeur n'hésite pas à remonter sa montre mécanique en début de séance, à ouvrir ou à fermer les fenêtres, à se désaltérer, à discuter avec une personne qui entre dans la classe, et ne cache pas ses irritations (il peut hausser le ton avec un élève) ou son état de fatigue (il peut bailler, s'étirer)...

La séquence étudiée, réunit donc un professeur de piano (d'origine russe), celui-ci a plusieurs années d'expérience, et un élève (le « petit Arthur ») en deuxième année de piano (Débutant 2). L'enseignement - apprentissage concerne la « Musette » (BWV Anhang 126), extraite du célèbre recueil *Le petit livre d'Anna Magdalena Bach*. Cette partition est étudiée sur un ensemble de cinq cours hebdomadaires consécutifs, la séquence choisie est extraite du troisième cours, elle dure 12 minutes et 25 secondes.

**TRANSCRIPTION DES ECHANGES AU COURS DE LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT –
APPRENTISSAGE DE PIANO**

(Temps en minute ; P = professeur, E = élève ; mg = main gauche, md = main droite)

- 1 0'00 P bon, alors mon cher petit'...Arthur
- 2 0'05 E (inaudible)
- 3 0'06 P on va commencer, la petite pièce que tu travaillais...
maintenant deux mains ensembles? Hein?
- 4 0'10 E (affirmation de la tête)
- 5 0'12 P bien, allez...installe-toi comme tu veux
- 6 0'15 E Je joue deux mains ensembles?
- 7 0'17 P oh non tu peux tout de suite à deux mains.. c'est ça deux
mains ensembles.. pas chaque main séparée
- 8 0'21 E deux mains ensembles?
- 9 0'22 P deux mains ensembles, voilà (E joue deux mains ensembles le
morceau, jusqu'à l'échange 30)
- 10 1'29 P direct sur le SI
- 11 1'31 P (inaudible)
- 12 1'35 P Bien
- 13 1'36 P et à gauche là aussi ça se déplace
- 14 1'46 P hm hm (affirmation)
- 15 1'48 P et [ça] recommence! (mes.5)
- 16 1'50 E euh (négation)
- 17 1'59 P Bien
- 18 2'04 P et les croches
- 19 2'08 P oui.. en détachant ça sera plus facile (E s'arrête de jouer)

- 20 2'11 P là c'est Mi
- 21 2'12 E et j'en suis où?
- 22 2'13 P tu es là (mes. 18)
- 23 2'15 P le Mi (E reprend)
- 24 2'19 P Bien
- 25 2'22 P Do# après
- 26 2'29 P hm hm (affirmation)
- 27 2'33 P hm hm (affirmation) c'est les bonnes notes
- 28 2'36 E euh (négation, E se trompe de note)
- 29 2'38 P hm hm (affirmation)
- 30 2'50 P voilà... (E a fini de jouer) en principe il faudra répéter, hein?
Jusque là...allons-y on va travailler
- 31 2'59 P tu fais maintenant une fois la main droite seule et maintenant
tu fais plus attention aux traits quand c'est lié, quand c'est
détaché .. tu comprends?
- 32 3'09 P (E joue md, mes.1 et 2) "et"
- 33 3'12 P excuse-moi, tu vois, tu jouais sans rythme...avant de jouer il
faut imaginer quelle vitesse choisir.. hein? Est-ce que tu veux
jouer "ta tatatata tin tatata" ou tu veux jouer "La-a sol fa mi", ça
aussi c'est trop lent, hein?
- 34 3'29 E Moyen
- 35 3'30 P moyen, la main droite seule tu peux sans problème par
exemple "un et deux et un et" (P joue), tu comprends?
- 36 3'39 P quand tu commences ne précipite pas, n'importe quelle note
avec n'importe qu'elle vitesse hein? Tu trouves déjà bien la
première note, mais souvent tu peux préparer plus que la
première, déjà tu peux installer Sol et Fa#, tu te souviens, tu
commençais.. et tu as fais une faute, tu as oublié le Fa#
- 37 3'57 E (signe affirmatif)

- 38 3'58 P voilà
- 39 4'00 P et alors... une seconde (interrompt E qui commence à jouer), et avant de commencer tu imagines cette musique "Pim PomPomPomPom"
- 40 4'07 P voilà, allons-y
- 41 4'09 P (E joue md, mes.1-13) "un et deux et un et deux et"... et détache.. et ça par rapport à la fois dernière c'est beaucoup mieux... et tout de suite "un et.. un et deux et.. un et deux et" Ham Him Him" "et" "Hm Hm Hm....."
- 42 4'49 P excuse-moi (interrompt E), voilà, la première fois tu as un petit peu hésité, hein? (concerne l'enchaînement des mes.12-13) Alors, étudie la question, qu'est ce qui se passe... tu finis la note Mi et ça remonte... voilà et ça sera aussi Mi mais une octave plus haut
- 43 5'02 P voilà, alors...attention [soit attentif] sans lier, ne cherche pas à lier...déjà il faut savoir où tu vas...alors.. maintenant.. fais à partir de là, "La Mi La Mi"
- 44 5'20 P (E joue md, mes.9-18) voilà ..hamhi.. Hehohihmhm hm bien et tout de suite.. "Mi ..." "un" oui "un et deux et" et encore hm hm "un et deux et" hm hm....."
- 45 5'48 P excuse-moi (interrompt E) tu as encore un peu hésité...parce que ça commence : premier et après troisième [numéros des doigtés, mes.17]
- 46 5'56 P (E joue md, mes.17-20) "deux et " et on détache...Poum Poum Poum...oui et Do#...oui..."La ré do ré mi"
- 47 6'10 P bien, merci, bon et la main gauche aussi s'il te plait
- 48 6'14 P (E joue mg, mes.1-10) "la, sol, hahihmhm" et déplace... "la"
- 49 6'40 P note La hein?

- 50 6'47 P bien, ça ne pose pas de problème...refais s'il te plait à partir de cette mesure Mi, Mi.. (mes.17) (E joue mg, mes.17-20) allez "la, la" détache "un"... là reste un petit peu, ça c'est plus long c'est un Mi noire...encore, croches Mi Ré
- 51 7'13 P ah, ça...voilà.. tu as hésité la première fois parce que tu cherches.. malgré que ce sont des notes voisines, il faut, d'abord mettre le troisième doigt, comme ça.. tu joues trois notes, si tu commences avec le deux, après il faut chercher
- 52 7'31 P encore une fois main gauche... Mi
- 53 7'36 P (E joue md, mes.17-18) oui.. trois...non, non c'est pas le quatrième doigt...attends, qu'est ce que tu fais...c'est cette mesure, ici il n'y a pas de doubles croches (mes.18)
- 54 7'43 E j'ai (inaudible) commencé par là
- 55 7'45 P oui, je comprends mais il n'y pas de doubles croches, c'est après les doubles Do Ré Mi, ça c'est des croches...oui j'ai compris que tu commençais là...mais alors fais toutes les valeurs.. croches
- 56 7'58 P fais encore du début de la mesure, de là (mes.17)...allons y
- 57 8'02 P (E joue mg) "un deux et" et vas y "un" et troisième...après tu lies! Pourquoi...va jusqu'au bout, tu détaches, détache.. par ce que c'est simplement (P écrit doigtés et articulations sur la partition)
- 58 8'18 P Ah, ici justement...voilà, ce sont des doubles croches...tu (inaudible) c'est rapide
- 59 8'25 P encore une fois un petit peu, vers le Mi de cette mesure (mes.18)
- 60 8'30 P (E joue mg, mes.18-19) "un" troisième...non tu vois qu'à chaque fois tu as faux...il ne faut pas lier ça...cette mesure toutes, toutes les croches doivent être détachées comme

avant... ne confonds pas avec la prochaine mesure... Encore!?

- 61 8'47 P (E joue mg, mes.18-20) "un et" détache, détache, voilà "un et deux" et maintenant tu peux... c'est ça, tu comprends la différence?
- 62 8'58 E (signe affirmatif)
- 63 9'00 P bien, parce que c'est vrai que les notes sont les mêmes Do Ré Mi, les doigtés sont aussi pareils, mais c'est pas du tout les mêmes valeurs de notes...pour faire les croches, pour ne pas accélérer, il vaut mieux continuer de détacher
- 64 9'14 P bien, maintenant tu peux me refaire encore une fois deux mains ensemble, mais fais-le un petit peu plus lentement, disons comme ça "un et deux et" (P joue)... et tombe bien sur la première note La
- 65 9'35 P (E joue mains ensemble, mes.1-2) "un et " attends, tu te souviens quand je te disais qu'il faut préparer si possible pas seulement la première note.. mais...voilà
- 66 9'47 P (E joue, mes.1-3) "un et deux et un et deux et " ..ah attends! Attends, attends, attends, tu as remarqué ici, c'était un petit peu...trop interrompu...(enchaînement des mes.2 et 3)
- 67 10'06 E (signe affirmatif)
- 68 10'07 P tu sais pourquoi?
- 69 10'08 E c'est écarté
- 70 10'10 P Oui, écarté
- 71 10'11 E Ici... (E montre les mes.2-3)

- 72 10'12 P écarté, c'est à dire déplacé, hein? Il faut déplacer, chercher la main droite là, et surtout les deux mains dans le même temps... c'est à cause de ça que tu perds du temps...mais on peut faire de telle façon...bonjour [s'adresse à l'élève qui entre dans la classe] on peut... éviter cette simultanéité, pas forcément déplacer les mains dans la même seconde, tu peux jouer la main gauche un petit peu en avance...en attendant que la main droite finisse, tu prépares déjà la gauche (P joue, mes. 2-3), et comme ça.. la main droite seule.. tu peux contrôler, hein? et si tu laisses (inaudible) et après que tu cherches les deux mains ensembles c'est trop difficile... tu comprends?
- 73 10'57 E (signe affirmatif)
- 74 10'58 P la main gauche avant que la main droite.. vas-y!
- 75 11'00 P (E joue, mes.1-2) "et" ah! (inaudible) il faut finir quand même...tu veux tricher [E positionne le 5 sur le dernier Ré] tu n'as pas (inaudible)..mais c'est.. cette vitesse n'est pas si rapide, tu as le temps de déplacer la main
- 76 11'19 P (P joue) "et" voilà et la main se déplace, première fois Ré, hop sur la note (inaudible) comme ça après tu mets la main droite
- 77 11'30 P c'est ça (E étudie le déplacement sur le clavier) , après le pouce c'est tout près...allons y encore une fois!
- 78 11'36 P (E joue, mes.1-8) "et deux et un "
- 79 11'42 E-P(inter)
- 80 11'44 P "et" (inaudible) et.. Et de nouveau "un et deux et un et deux et" et puis tu...
- 81 12'05 P (inaudible) assez maintenant...alors tu continues de travailler.. cette semaine encore deux mains ensembles aussi, plus lent .. Et joues chaque main séparée.. à pleine vitesse... et surtout tu

travailles les endroits où il faut déplacer les mains

82 12'19 P-E (inter)

83 12'20 P On va voir maintenant.. le morceau suivant.....

MUSETTE (Anhang 126)

The musical score for 'Musette' is presented in five systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 2/4. The piece begins with a piano introduction. The first system (measures 1-4) features a treble clef melody with eighth-note patterns and a bass clef accompaniment of quarter notes. The second system (measures 5-8) continues the melody, ending with a fermata on the final note of the treble staff and the word 'Fine' below the bass staff. The third system (measures 9-12) starts with a repeat sign and shows a change in the treble clef melody. The fourth system (measures 13-16) continues the treble clef melody with some chromaticism. The fifth system (measures 17-20) concludes the piece with a repeat sign and the instruction 'Da Capo al Fine' at the bottom right.

ANALYSE DIDACTIQUE DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DANS UN COURS DE PIANO.

Karina COBO DORADO¹



JREM vol. 3, n°2 automne 2004, 13-29
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Résumé

Un professeur de musique a comme fonction de guider et d'accompagner ses élèves dans l'appropriation d'un savoir qui est de nature expressive. Pour ceci, il cherche des moyens et des stratégies particulières qui s'adaptent aux savoirs sensori-moteurs et cognitifs imbriqués dans le savoir musical. La variabilité didactique est mise en évidence, dans l'enseignement – apprentissage de la musique, à travers les différentes activités proposées aux élèves, les différents types de langage et les différents registres de communication utilisés par le professeur. Cette variabilité génère des réactions chez les élèves et a une influence sur leur manière d'apprendre. Il existerait donc une relation de dépendance entre les actes pédagogiques mis en place par le professeur et les actes d'apprentissage déclenchés chez les élèves.

¹ Doctorante, Observatoire Musical Français, Paris-Sorbonne (Paris IV).

INTRODUCTION

La recherche en didactique intègre une réflexion épistémologique sur la logique et la structuration des savoirs enseignés et appris, et une réflexion psychologique sur leur appropriation. Elle étudie les rapports que l'élève entretient avec les savoirs qui lui sont présentés, les conditions dans lesquelles ils sont présentés et la nature de leur apprentissage. En musique, le rapport au savoir résulte de certaines particularités du développement affectif, sensori-moteur, et cognitif de l'élève. P. Cope (Cope 1998) définit le savoir musical comme un savoir pratique, c'est-à-dire la part de l'activité humaine qui se décrit en termes de compétences et d'aptitudes, qui peuvent être elles-mêmes subdivisées en aptitudes sensori-motrices comme l'écoute, la souplesse, l'agilité, etc..., et en aptitudes cognitives comme l'attention, la compréhension, l'analyse, la réflexion, etc... Ces aptitudes se développent dans le but de faciliter l'expressivité musicale, un savoir qui est propre à chaque individu. L'expressivité musicale est enseignée à travers les savoirs déclaratifs sur des faits concrets (styles musicaux, compositeurs...) et sur des faits abstraits (sensations, images...).

L'objectif de notre analyse est d'étudier l'enseignement de la musique dans son rapport à l'apprentissage dans une perspective systémique. Nous cherchons à connaître la structure des sous-systèmes et leurs relations dans la médiation du savoir musical. Pour ceci, nous allons retenir principalement deux questions :

- Quels sont les actes pédagogiques mis en place par le professeur dans la médiation du savoir musical ?
- Comment l'élève intègre-t-il ce savoir dans sa propre structure de connaissance ?

CADRE THEORIQUE

Le système enseignement – apprentissage est un ensemble de sous-systèmes qui

entretiennent des échanges entre eux et avec leur environnement¹. Ces sous-systèmes ont des fonctions spécifiques qui permettent l'évolution des processus à l'intérieur du système.

Le sous-système enseignement

L'enseignant est *l'organisateur des conditions d'apprentissage*. Selon M. Bru, un enseignant doit créer les conditions matérielles, informationnelles et relationnelles dans le but de permettre aux élèves de s'engager dans des activités à partir desquelles ils acquerront de nouvelles conduites. L'enseignant vise la stabilité, la cohérence et la continuité du processus enseignement - apprentissage et met les élèves dans une dynamique d'action. Pour ceci, il développe à la fois un processus de communication avec les élèves et un processus de traitement de l'information au cours de son travail.

D'autre part, l'enseignant est *le médiateur du savoir*. A travers la médiation, le professeur suggère à ses élèves les moyens d'apprendre, favorise leur contact avec l'objet d'apprentissage et s'ajuste aux difficultés qu'ils rencontrent dans ce processus d'appropriation. Tous les actes pédagogiques² ont donc une fonction qui permet au professeur de s'adapter à la situation pédagogique créée.

Dans l'enseignement d'un instrument de musique, l'enseignant doit admettre qu'il appartient à l'élève d'auto-organiser le mouvement qui lui permet d'entendre le son désiré mais il doit réactiver l'exigence d'écoute intérieure chez l'élève, ce qui l'amène peu à peu à évoluer et à devenir autonome. Dans l'action didactique, les initiatives de directivité sont donc plus au moins réparties entre le professeur et les élèves. D'une part, le professeur ne peut pas agir s'il n'a pas une référence auditive de « l'état musical » de son élève et, d'autre part, ce dernier s'approprie « un savoir

¹ Approche systémique proposée par M. Bru (1991), Professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Toulouse – Le Mirail

² « Est acte pédagogique toute intervention de l'enseignant, verbale ou non verbale, ayant comme but, soit d'établir la communication avec les élèves pour transmettre un message, soit de la contrôler, ou ayant encore pour objectif d'apprécier le comportement des élèves, d'obtenir la modification de leurs attitudes et d'exercer une régulation de leurs activités. »(M. Postic, 1971, M. Altet, 1994, p. 62).

s'exprimer », c'est-à-dire que son expression est indispensable dans le processus de communication dans le cours. Un professeur de musique doit ainsi articuler et négocier d'un côté la prise en considération des contraintes de la situation et, de l'autre, la compréhension des opérations cognitives, sensori-motrices et des formes d'expressivité artistique activées et développées par les élèves dans l'action didactique.

Finalement, l'enseignant a comme fonction *l'évaluation* de l'évolution des élèves en classe. L'évaluation de la production des élèves permet une dynamique dans l'ensemble du système enseignement - apprentissage. A travers l'évaluation, l'enseignant vérifie la compréhension par l'élève et le réoriente. Quand l'élève est informé de l'appréciation du professeur sur un certain objectif, il pourra mieux se situer par rapport à l'ensemble de la progression et s'orienter sur de nouveaux objectifs. L'évaluation peut donc être stimulante et formative pour l'apprentissage.

Le sous-système apprentissage

Dans le processus enseignement - apprentissage, la fonction des élèves est *l'acquisition et la production des connaissances*. L'apprentissage est un processus interne qui implique une transformation comportementale et non un simple ajustement de la conduite. Cette transformation ne se fait pas sans effort, sans dépense énergétique et attentionnelle et sans la présence d'un adulte qui guide le sujet qui est en train d'apprendre. Le processus « apprentissage » s'inscrit nécessairement dans la durée et dépend de plusieurs facteurs :

- les influences du contexte familial et social,
- les motivations intra et interpersonnelles de l'élève relatives à un objet de connaissance,
- les conduites d'apprentissage proprement dites ; la production et l'organisation de savoirs par l'apprenant, etc...

Comme nous l'avons déjà mentionné, la spécificité de l'apprentissage musical résulte de certaines particularités du développement affectif, sensori-moteur et cognitif de l'élève. En tenant compte des travaux d'H. Wallon, J.-P. Mialaret (1997)

distingue les aspects psychomoteurs des aspects cognitifs dans la manière dont le sujet exprime et s'approprie certains aspects du musical de son environnement. Il semblerait que le passage de l'un à l'autre se produise à l'instant où les notions d'espace et de temps cessent de se confondre avec l'espace et le temps des mouvements du corps pour se sublimer en des systèmes indépendants et extérieurs à lui. Pendant l'expression et l'évolution de l'acte instrumental, il existe un développement de contrôles perceptifs et/ou kinesthésiques. Le sujet intègre des processus cognitifs et sensori-moteurs qui lui permettent de guider son geste progressivement.

Les processus sensori-moteurs se réalisent entre l'organisme et son environnement par boucles externes ; celles-ci relient les activités sensorielles aux activités motrices qui les suscitent et les transforment (cf. J.Paillard, 1986). Les processus cognitifs se réalisent entre l'organisme et son environnement mais indirectement, les boucles internes alimentent le dialogue de l'appareil cognitif avec la représentation de l'environnement qu'il a constitué dans sa mémoire. Grâce à l'attention, l'appareil cognitif reçoit des informations sélectionnées au niveau sensori-moteur. Ces informations peuvent servir à la réalisation de l'action ou à la prise de conscience des contrôles attentionnels et intentionnels du fonctionnement de l'appareil cognitif. L'expression musicale est ainsi le résultat d'une interaction équilibrée entre le monde intérieur et le monde extérieur du musicien. Le bagage culturel (lecture, assistance aux concerts, écoute de musique enregistrée, rencontre avec des maîtres, etc...) permet à l'élève de traverser la frontière entre l'objectivité et la subjectivité dans la recherche de son expressivité.

LES OUTILS D'INVESTIGATION

L'enregistrement de séquences pédagogiques permet une transcription des comportements de l'enseignant et des élèves en interaction. Les allers et retours entre l'observation de la séquence étudiée ici et le cadre théorique, nous ont permis d'élaborer trois grilles qui vont contribuer à décrire les actes d'enseignement et les mettre en relation avec les actes d'apprentissage.

Grille des activités proposées à l'élève

Les activités proposées par le professeur à l'élève représentent un moyen pour accomplir un objectif pédagogique. Ces activités peuvent être de nature très diverse et solliciter donc différents mécanismes d'apprentissage. En musique, il est important de tenir compte de cette variété d'activités car le savoir musical présente une complexité de savoirs de différente nature. Nous allons appliquer à la musique les différents types d'activités étudiées par M. Bru¹ dans ses travaux sur les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Il distingue les activités suivantes :

- *Activités à dominante sensorielle* : le professeur invite à la manipulation d'objets pour en découvrir les caractéristiques, il incite l'élève à sentir à travers le toucher, il dynamise l'activité de l'élève.

- *Activités à dominante psychomotrice* : l'élève doit reproduire soit un geste, soit ce qu'il vient d'entendre.

- *Activités à dominante cognitive* : le professeur pose des questions à l'élève dans le but de le faire réfléchir et chercher des indices de solutions. Nous proposons de rajouter :

- *Les activités à dominante expressive* : le professeur demande à l'élève de jouer en portant l'attention sur les consignes expressives comme le tempo, la dynamique ou les nuances. Il peut aussi inciter à la création d'images mentales descriptives d'une sensation ou d'un contexte .

Grille des fonctions des actes pédagogiques

La diversité d'activités proposées par le professeur dans le processus d'enseignement - apprentissage a des fonctions très variées. Nous allons catégoriser les fonctions des actes pédagogiques en tenant compte des fonctions de médiation étudiées par C. Morin (Morin 1999) lors de l'analyse d'une séquence de mathématiques. Nous avons déjà appliqué cette grille, dans l'analyse des actes

¹ Les activités sur les contenus et sur les objets à connaître font partie des variables de structuration et mise en œuvre des contenus. Il existe aussi des variables processuelles et des variables relatives au cadre et au dispositif.

pédagogiques développés par un professeur de clarinette, face à deux élèves différents. Ici, notre objectif est d'analyser la variabilité didactique d'un professeur de piano face à un seul élève. Les fonctions relevées dans les travaux de C. Morin sont les suivantes :

- *Fonction d'activation – stimulation* : le professeur met en situation de recherche l'élève en lui posant des questions. L'élève est confronté à une tâche et le professeur l'encourage et renforce ses explications. Nous pouvons distinguer quelques sous-catégories à l'intérieur de la fonction d'activation – stimulation comme : l'argumentation, la comparaison et la différenciation.

- *Fonction de facilitation* : le professeur apporte une aide, accompagne, guide, étaye, fait appel au vécu et à l'acquis, stabilise par répétition. Il peut également utiliser des auxiliaires visuels ou sonores pour limiter la charge cognitive.

- *Fonction de clarification* : le professeur cherche un autre moyen pour clarifier, explicite les conventions, les symboles, caractérise, donne des exemples, clarifie l'expression de l'élève, réorganise les réponses, personnalise et prend en compte le degré de familiarité.

- *Fonction d'instrumentation* : le professeur ajoute des informations fonctionnelles, donne des conseils méthodologiques, suggère des solutions, donne des stratégies de mémorisation et de résolution.

Grille des registres de communication

Dans l'action didactique, le langage utilisé par le professeur varie selon sa manière de s'ajuster aux difficultés rencontrées par les élèves. Nos recherches sur la médiation du savoir musical du clarinettiste (2002) nous ont montré qu'un professeur de musique utilise différents modes de communication dans l'interaction et que ces modes prennent une forme verbale et non verbale d'une manière complémentaire. Cependant, le chant, les gestes, le langage verbal et le jeu instrumental peuvent appartenir à différents registres de communication. Nous allons catégoriser ces registres en appliquant la grille proposée par M. Bru (1991), à la séquence de piano observée. M. Bru distingue les registres suivants de

communication dans la pratique pédagogique :

- *Registre technique* : le langage technique est celui qu'on utilise dans la communication d'une technique. Il est enrichi d'un vocabulaire spécifique à chaque activité (termes techniques). Dans le domaine de l'art, ce langage concerne les procédés de travail et d'expression et non l'inspiration. C'est un langage concret ;

- *Registre abstrait* : le langage abstrait est celui qui sert à communiquer une idée, une pensée, un sentiment, une émotion et tout ce qui existe dans l'imaginaire, dans le mental. Selon M. Bru, le langage abstrait contient un vocabulaire très riche et soutenu mais non technique. C'est un langage très théorique et global ;

- *Registre scolaire* : il concerne le langage propre à la classe ou à l'école en général. Un professeur communique à ses élèves dans ce registre, le règlement de l'institution et tout ce qui concerne les devoirs et exercices qui doivent être accomplis sans beaucoup d'inventivité. Il utilise souvent la formule « il faut » avec ses élèves. Ce langage peut être qualifié d'académique, c'est-à-dire que le langage explique à l'élève une façon de faire ou d'agir, sans le laisser chercher par lui-même ;

- *Registre familial* : c'est le langage utilisé par l'élève dans le milieu culturel familial. C'est un langage dont la pratique et l'usage sont ordinaires à quelqu'un. Il est simple, naturel et montre une attitude familière, c'est-à-dire qu'il permet de réduire les distances entre ceux qui l'utilisent. Le langage familial est celui dont on se sert dans la conversation courante ou même par écrit, mais que l'on évite dans les relations avec des supérieurs, les relations officielles et les ouvrages sérieux.

ANALYSE DE LA SEQUENCE OBSERVEE.

Nous proposons une analyse descriptive des fonctions de l'enseignant dans le système enseignement – apprentissage. Nous sommes consciente que pour la séquence de piano que nous étudions, le professeur connaît déjà son élève. Il a donc une représentation de ses objectifs, de ses motivations, de sa manière d'apprendre, de son contexte familial et social, etc... et ces variables jouent un rôle dans l'interaction. Cependant, nous allons analyser les réactions du professeur dans le cours, c'est-à-dire sa manière de s'adapter aux difficultés de l'élève au moment présent.

L'organisation des conditions d'apprentissage

L'organisation pédagogique consiste à placer l'élève dans une situation confortable qui favorise non seulement son exécution musicale mais aussi sa concentration pendant le cours. Au début de la séquence, le professeur demande à l'élève de s'installer comme il veut, mais nous avons remarqué que l'élève fait les mêmes gestes que le professeur pour s'installer face au piano. Ceci montre la sensibilité de l'élève et sa capacité à communiquer par « résonance corporelle » avec le professeur.

D'autre part, nous avons observé que d'une manière générale, c'est le professeur qui demande à son élève d'arrêter l'exécution, de continuer à jouer ou de passer à la phrase suivante. Ceci, il le fait à travers des gestes, du chant, ou simplement avec des mots. Nous avons conduit une analyse de la structure de la séquence en la découpant en quatre micro-séquences. Chaque micro-séquence est composée d'un enchaînement d'actes pédagogiques qui visent un objectif spécifique. Ces micro-séquences sont délimitées en général par une appréciation du professeur et une consigne pour continuer.

1. Diagnostic (actes 1 à 30)

Le professeur détermine le début du cours. Il demande à l'élève de jouer le morceau avec les mains ensembles. Malgré de petites erreurs dans l'exécution, le professeur

soutient le jeu avec des gestes et des mots, et tient à ce que l'élève joue le plus longtemps possible, pour avoir une première impression de « son état musical ». Ceci permet au professeur de construire une représentation des difficultés que l'élève n'a pas encore pu surmonter. Nous pouvons dire que cette première phase constitue un diagnostic de la part du professeur pour se créer des stratégies et planifier les tâches à réaliser. Un bilan est toujours utile avant de concevoir et de sélectionner de futures démarches didactiques.

Après ce diagnostic, le professeur s'est fixé des objectifs à court terme pour aider son élève. Ceci nous permet de constater le rôle déterminant de l'enseignant dans l'organisation et la cohérence du déroulement du cours : « voilà... en principe il faudra répéter, hein ? Jusque là... allons-y on va travailler » (acte 30).

2. Travail avec la main droite (actes 31 au 47)

Le professeur demande à l'élève de recommencer le morceau en le jouant seulement avec la main droite et lentement. Le travail est centré sur les articulations et le rythme. De cette manière, il enlève la difficulté sur la coordination des deux mains ensemble. Ceci permet à l'élève de se concentrer sur les doigtés de la main droite et de comprendre les gestes précis de cette partie du morceau.

Le professeur considère que l'élève a bien compris et lui demande ensuite de faire de même avec la main gauche : « bien, merci... bon et la main gauche aussi s'il te plait » (acte 47).

3. Travail avec la main gauche (actes 48 au 63)

L'élève reprend le morceau en jouant seulement la partie de la main gauche. Le professeur joue la partie de la main droite pour donner une référence auditive à l'élève. Cette fois le travail consiste à corriger les doigtés pour jouer les bonnes notes. De plus, le professeur corrige des erreurs rythmiques et fait répéter quelques mesures.

Le professeur conclue avec une explication verbale sur la manière d'articuler les notes pour respecter leurs valeurs : « bien, parce que c'est vrai que les notes les mêmes Do Ré Mi, les doigtés sont aussi pareils, mais c'est pas du tout les mêmes

valeurs de notes...pour faire les croches, pour ne pas accélérer, il vaut mieux continuer de détacher » (acte 63).

4. Reprise du morceau à deux mains (actes 64 au 81)

Après avoir joué avec chaque main séparée, le professeur demande à l'élève de rejouer mains ensembles mais toujours plus lentement que le tempo demandé sur la partition. Nous pouvons dire que dans cette dernière micro-séquence, le professeur vise l'évaluation des progrès réalisés grâce au travail détaillé avec chaque main et à la prise de conscience de la part de l'élève sur sa propre évolution.

Cette étape conclusive peut également guider et motiver l'élève dans son travail personnel pour le cours suivant : « assez maintenant... alors tu continues de travailler... cette semaine encore deux mains ensemble aussi, plus lent... Et chaque main séparée tu joues à pleine vitesse...et surtout tu travailles les endroits où il faut déplacer les mains » (acte 81). Ils passent ensuite à l'étude d'un autre morceau.

La médiation du savoir

Nous avons observé que le professeur utilise différents modes de communication dans un seul acte pédagogique mais ces actes n'ont pas toujours la même fonction pédagogique. Le professeur peut par exemple faire appel à des procédures déjà enseignées : « ...tu te souviens quand je te disais qu'il faut préparer si possible pas seulement la première note... mais... voilà » (acte 65). Les savoirs déjà acquis et mémorisés par l'élève servent de base aux nouveaux savoirs repérés dans la réalisation de l'acte instrumental. La répétition permet ainsi la stabilisation des gestes et leur appropriation. C'est peut être la raison pour laquelle le professeur insiste sur le fait de refaire plusieurs fois le même trait : « encore une fois main gauche... Mi » (acte 52), « fais encore du début de la mesure, de là... allons y » (acte 56), « encore une fois, un petit peu, vers le Mi de cette mesure » (acte 59). Les activités demandées sont de type sensoriel mais aussi cognitif car l'élève doit apprendre à mémoriser.

Nous avons catégorisé ces actes dans la fonction de facilitation car l'élève stabilise par répétition mais nous observons que le professeur peut également aider son élève

à s'exprimer en accompagnant son jeu avec du chant ou des gestes. Dans ce cas, nous pouvons formuler l'hypothèse que l'élève s'approprie le savoir à travers un processus de « résonance émotionnelle » (cf. M. Imberty, 1981) c'est-à-dire qu'il perçoit des gestes et écoute la musique en même temps qu'il joue. Quelquefois, l'imagination peut aussi servir à faciliter l'expressivité : « ...et avant de commencer tu imagines cette musique, Pim Pom Pom Pom Pom » (acte 39). Le langage utilisé par le professeur dans ces actes est plutôt abstrait car il se sert d'onomatopées au lieu des noms des notes pour chanter et ses gestes n'indiquent pas un doigté précis sur le piano mais plutôt une dynamique d'expressivité musicale. Nous pouvons dire que les activités demandées par le professeur dans ces actes sont à dominante expressive.

D'autre part, nous avons observé que pour l'enseignant, il est important de clarifier l'expression de son élève en l'aidant à se rendre compte de ses erreurs avant de lui proposer une solution : « excuse-moi, tu vois tu jouais sans rythme... avant de jouer il faut imaginer... » (acte 33), « voilà... tu as hésité une première fois parce que tu cherches, malgré que ce sont des notes voisines, il faut, d'abord le troisième doigt, comme ça, tu joues trois notes... » (acte 51), « ...il n'y a pas de doubles croches, c'est après les doubles Do Ré Mi, ça ce sont des croches... » (acte 55). L'enseignant complète souvent ces remarques avec un exemple de l'objectif sonore et expressif qu'il s'est fixé. Un professeur de musique peut donner des exemples à travers les mots, le chant ou en jouant de l'instrument. Ces actes ont comme fonction la clarification. Ici, il cherche d'autres moyens verbaux ou non verbaux pour s'adapter aux difficultés rencontrées par son élève.

Les activités demandées seraient donc non seulement de nature sensorielle à travers l'écoute mais aussi psychomotrice car l'élève doit reproduire la référence musicale donnée par l'enseignant. Nous observons souvent l'utilisation de la formule « il faut » dans ces actes pédagogiques, c'est-à-dire que le professeur veut faire comprendre à son élève la manière « correcte » de faire ou d'entendre la musique. Le langage utilisé dans ces actes appartient au registre technique et scolaire de la communication.

Dans certains cas, le professeur confronte son élève à des tâches bien définies : « tu fais maintenant une fois la main droite seule et maintenant tu fais plus attention aux traits quand c'est lié, quand c'est détaché...tu comprends ? » (acte 31), « Maintenant tu peux me faire encore une fois les deux mains ensemble, mais tu fais un petit peu plus lentement... » (acte 64). Nous pouvons dire que ces actes ont une fonction d'activation – stimulation car le professeur met l'élève en situation de recherche. Dans ces actes, l'enseignant demande une activité sensorielle à son élève à travers le tâtonnement du piano en enlevant des difficultés dans l'exécution. Grâce au contact avec l'instrument musical, l'élève peut mobiliser sa perception, chercher des gestes plus précis et enfin choisir ceux qui lui conviennent.

La fonction d'activation – stimulation est aussi observable quand le professeur pose des questions à son élève à travers des phrases qui peuvent être accompagnées d'onomatopées ou du chant : « ...Est-ce que tu veux jouer ta tatatata tin tatata ou tu veux jouer la-a sol fa mi, ça aussi c'est trop lent, hein ? » (acte 33), « excuse-moi, voilà, la première fois tu as un peu hésité, hein ? Alors tu étudies la question, qu'est ce qui se passe... » (acte 42), « ... Attends, attends, attends, tu as remarqué qu'ici c'était un petit peu... interruption... trop. Tu sais pourquoi ? » (actes 66 –68).

Ces actes pédagogiques demandent souvent une activité cognitive de la part de l'élève. Le professeur l'invite à analyser et à comprendre les processus psychomoteurs et les concepts musicaux. Le fait de jouer le morceau avec chaque main séparée peut permettre à l'élève d'automatiser et de mémoriser plus facilement les gestes et la musique qui correspondent à chaque partie. Le corps assimile et mémorise les gestes nécessaires au jeu, non seulement à travers leur répétition et automatisation mais aussi à travers leur compréhension et représentation mentale. L'élève développe également une activité métacognitive à travers la réflexion sur l'interprétation et l'expressivité. Dans ces actes, le professeur s'adresse souvent à l'élève dans un registre que nous pourrions catégoriser comme technique. Il emploie des termes propres au langage musical mais il reste dans un registre de communication familier et compréhensible par l'élève.

Finalement, nous constatons que le professeur ne se limite pas à résoudre les difficultés rencontrées en cours. Son objectif est aussi de donner des stratégies de travail à son élève pour que celui-ci puisse les appliquer quand il est seul. L'élève est amené à analyser et à organiser son travail quotidien : « ... première fois Ré, hop sur la note (inaudible) comme ça après tu mets la main droite » (acte 76), « ... alors tu continues de travailler.. cette semaine encore les deux mains ensemble aussi, plus lent... Et chaque main séparée tu joues à pleine vitesse... et surtout tu travailles les endroits où il faut déplacer les mains » (acte 81). Ces actes auraient une fonction d'instrumentation. Le professeur s'adresse à l'élève familièrement pour lui donner des conseils mais il reste dans un registre technique pour que les consignes soient claires et précises.

L'évaluation de l'évolution de l'élève

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'évaluation peut stimuler et encourager l'élève en train d'apprendre. Nous observons que les gestes affirmatifs du professeur servent non seulement à juger ce qu'il entend mais aussi à soutenir le jeu de l'élève. Quelquefois, avec de simples mots de jugement, l'élève est réorienté rapidement. Ceci donne de la fluidité et de la cohérence au cours : « bien » (acte 12), « hmhm (affirmation) voilà... » (actes 29-30), « ...et ça par rapport à la fois dernière c'est beaucoup mieux... » (acte 41).

CONCLUSION

La relation de dépendance existant entre les actes d'enseignement et les actes d'apprentissage peut être expliquée par le souci du professeur de s'adapter aux difficultés rencontrées par son élève. Un élève apprend par adaptation, ce qui suppose une confrontation avec un milieu construit par l'enseignant, dans lequel il doit mobiliser ses ressources pour réaliser la tâche. Ceci souligne l'importance de la connaissance des représentations des élèves par l'enseignant, à la fois pour adapter les activités proposées et permettre de les réaliser, et pour proposer des contenus

contextualisés, ayant une signification pour eux. A travers la représentation et la compréhension des erreurs, l'enseignant peut organiser son action didactique car les erreurs sont des traces laissées par les activités d'apprentissage.

En musique, cette adaptation pédagogique est observable à travers les différents modes de communication employés dans la médiation du savoir. Les mots, le chant, les gestes et l'exécution musicale ont des fonctions diverses et sont utilisés dans différents registres de communication. Nous pouvons dire qu'il existe une relation de dépendance entre les fonctions, les registres de communication et la nature de l'activité proposée par le professeur à ses élèves. En effet, pour les activités à dominante sensorielle et psychomotrice, le registre utilisé est plutôt technique et scolaire mais quand il s'agit d'activités à dominante expressive, le professeur emploie un langage abstrait et prend en compte le degré de familiarité avec son élève.

Il semblerait qu'il existe une relation de complémentarité, d'une part entre les registres technique et scolaire et, d'autre part, entre les registres abstrait et familier. Cependant les activités à dominante cognitive et métacognitive sont sollicitées à travers un langage technique et familier. Nous pensons que le professeur cherche ici à rendre plus faciles les tâches cognitives à son élève dans le but de lui montrer que si l'apprentissage musical est subordonné à des processus cognitifs, ceux-ci sont mobilisés dans la perspective d'une recherche de solution motrice ou expressive au problème posé et si la solution doit être consciemment construite et réfléchie, c'est finalement dans l'action qu'elle se manifeste.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, Marguerite, (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- BRU, Marc, (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- COBO DORADO, Karina, (2002), *La communication du savoir musical dans un cours de clarinette*, Mémoire de maîtrise de pédagogie musicale, UFR Musique et Musicologie, Université Paris Sorbonne Paris IV.
- COBO DORADO, Karina, (2003), *La variabilité didactique dans l'enseignement de la clarinette*, Mémoire de DEA de pédagogie musicale, UFR Musique et Musicologie, Université Paris Sorbonne, Paris IV.
- COPE, Peter, (1998), Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning, *British Journal of Music Education*, p. 253-270.
- IMBERTY, Michel, (1981), *Les écritures du temps*, Paris, Dunod.
- LE BAS, Alain, (1999), Apprentissage et éducation physique, in, *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement- apprentissage*, Nantes, CRDP des Pays de la Loire, Cahiers du C.R.E.N., p.117-129.
- MIALARET, Jean-Pierre, (1997), *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- MIALARET, Jean-Pierre, (2002), Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement - apprentissage de la musique, in, M. Wirthner et M. Zulauf. (Eds), *A la recherche du développement musical*, Paris, l'Harmattan, p. 167-193.
- MORIN, Christiane, (1999), Approche descriptive des interactions professeur – élèves au cours d'une séquence de mathématiques, in, *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement- apprentissage*, Nantes, CRDP des Pays de la Loire, Cahiers du C.R.E.N., p.11-21.

PAILLARD, Jacques, (1986), Les niveaux sensori-moteur et cognitif du contrôle de l'action, in, *Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action*, Jacques Paillard, Paris, Action, p. 193-206.

POSTIC, Marcel, (1977), *Observation et formation des enseignants*, Paris, PUF.

DYNAMIQUE GESTUELLE DES INTERACTIONS MAITRE /ELEVE LORS DE L'APPRENTISSAGE DE LA MUSETTE DE BACH.

Geneviève THALER. RAIMBAULT¹



JREM vol. 3, n°2 automne 2004, 31-38

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Résumé

Analyse « impressionniste » du cours de piano d'Arthur par une enseignante (par ailleurs chercheuse en didactique de la musique). Toute l'attention est portée sur la dynamique gestuelle qui s'adresse à la sensorialité, à la motricité, aux dimensions cognitive et didactique... Cette dynamique deviendrait une caractéristique susceptible de guider l'enseignant vers un acte pédagogique précis, et de guider l'élève vers une assimilation du savoir, à partir d'une problématique de départ révélée par l'erreur. Cette dynamique structure l'élève dans l'espace et le temps, elle permet l'émergence de la pensée musicale.

INTRODUCTION

¹ Doctorante, Observatoire Musical Français, Université Paris-Sorbonne (Paris IV).

Lors de l'observation de la leçon de piano d'Arthur, nous nous sommes intéressée à la dynamique gestuelle développée par les deux protagonistes (enseignant et apprenant). Le terme de dynamique gestuelle est pris ici dans un sens large : sorte de dynamique à la fois corporelle, sensorielle, cognitive, didactique. Il s'agit de mouvements, d'énergies, d'évolutions, observés dans le cadre de divers registres. Ma démarche est ici subjective, impressionniste, elle est le fruit d'une expérience d'enseignante de piano depuis de longues années. Ceci explique que mon observation est intuitive, sans références théoriques précises.

Avant d'identifier et de classer les différents aspects de cette dynamique gestuelle, proposons une description rapide du cours par rapport à l'activité de l'élève puis par rapport à l'activité du professeur.

DESCRIPTION SUCCINCTE DU COURS SUIVIE DE QUELQUES REMARQUES .

L'élève.

Au début du cours l'élève attend seul, il caresse le clavier sur toute la longueur sans jouer, comme s'il disait bonjour au piano. Ensuite le professeur arrive et s'assoit, par mimétisme l'élève ajuste son assise à celle de l'enseignant. Invité à jouer, il s'assure verbalement de ce que désire le professeur, il le questionne du regard. Après cette gestuelle d'accueil, il pose ses deux mains sur le clavier à la bonne place. Il commence à jouer en étant un peu tendu et commet quelques erreurs, il continue en jouant lentement mais sûrement le début du morceau. Au milieu du morceau il commet une erreur qu'il corrige lui-même en ralentissant, en faisant un va et vient du regard, du clavier à la partition (à un moment donné il se perd). Ensuite il fait une erreur de note, il s'arrête ; il est alors corrigé par le professeur qui lui prend le doigt pour le placer sur la bonne touche afin de lui permettre de poursuivre le morceau jusqu'à la fin : ceci à deux reprises.

Arthur évolue dans son comportement, du début à la fin de la « Musette ». Il passe de la prise en main du morceau, à l'autocorrection, pour aboutir à la correction

tactile du professeur : passage d'un geste personnel à un geste imposé par l'enseignant. Le regard circule de haut en bas, de gauche à droite.

Le professeur.

En ce même début de cours, le professeur accueille verbalement l'élève « mon cher petit Arthur », il l'invite à jouer mains ensemble. Il s'assoit confortablement loin de l'élève, il ajuste l'heure de sa montre, il écoute sans bouger avec beaucoup d'attention, même quand il y a ralentissement et hésitation. Au moment de l'erreur il se rapproche de l'élève en l'encourageant verbalement, en chantonnant, par la suite il se rapproche encore plus de l'élève et du piano en prenant le doigt puis la main de l'élève, enfin il se rapproche de la partition en la montrant du doigt, en écrivant un doigté que l'élève ne semble pas avoir assimilé malgré les explications verbales.

L'enseignant se rapproche progressivement de l'élève, pour aboutir à un contact direct de son doigt sur le doigt de l'élève ; son regard se déplace du clavier à la partition, du doigt de l'élève au regard de l'élève.

Cette rapide description laisse entrevoir une ambiance cordiale, où les deux protagonistes se dirigent vers un même but musical. La mise en confiance se manifeste par le rapprochement des corps, par les échanges du regard, par des paroles à la fois affirmatives et encourageantes. A partir de cette première impression, une étude plus approfondie de diverses séquences permet de définir une dynamique gestuelle spécifique.

DYNAMIQUE GESTUELLE SE REFERANT A LA SENSORIALITE, A LA MOTRICITE, AU COGNITIF, A LA DIDACTIQUE.

Cette dynamique gestuelle semble essentielle dans le déroulement du cours. Le ressenti domine la situation de façon générale et répond aux besoins du moment. Certains gestes deviennent immédiatement un moteur didactique indispensable à l'évolution du cours.

Gestuelle sensorielle : toucher, vue, ouïe.

Il est ici question d'apprendre grâce aux sensations ; l'appropriation du savoir s'établit au niveau de sensations tactiles, d'émotions auditives, d'appropriation visuelle de l'espace clavier.

Registre tactile.

Le premier geste est celui d'Arthur qui caresse le piano sans jouer ; on sent la mise en éveil du toucher, du contact main / clavier. L'enseignant corrige en prenant le doigt de l'élève et en le posant sur la touche dans le but, semble-t-il, de faire sentir et d'éveiller ainsi la mémoire tactile, doigt du professeur sur le doigt de l'élève, et aussi doigt sur la touche. La gestuelle tactile se caractérise par un toucher qui circule entre les doigts et le clavier, entre les doigts des deux protagonistes et aussi entre les doigts des deux mains.

Registre auditif .

Avant de jouer le morceau, le professeur demande à Arthur de prévoir la pulsation, pour cela il donne un exemple en chantant le thème à deux vitesses différentes et il demande ensuite à Arthur de choisir entre les deux modèles proposés ; Arthur, qui a bien écouté, sent que les deux exemples ne sont pas au bon tempo, c'est la raison pour laquelle il choisit « moyen » (entre trop vite et trop lent). Il est fait appel à un choix qui conduit à une anticipation auditive. Le geste auditif passe de l'audition externe à l'audition interne qui commande le geste « juste », grâce à l'intériorisation de la pulsation.

Par la suite, Arthur rencontre une difficulté au niveau du détaché et du lié. Le professeur donne un exemple musical sur le piano pour que l'élève puisse imiter. Arthur joue les croches détachées et les double-croches liées. Mais Arthur a du mal, il a écouté le modèle mais il n'arrive pas à le restituer car l'intériorisation est insuffisante. Il manque, semble-t-il, l'étape intermédiaire d'appropriation qui aurait pu passer par le chant. L'enseignant remarque la difficulté réelle d'Arthur. L'impossibilité d'appropriation et d'accommodation se confirmera dans le cours suivant. Une nouvelle stratégie pourra tout remettre en ordre.

Enfin le professeur fait appel au « geste auditif » dans le jeu commun Maître /

élève : Arthur joue la main gauche alors que le professeur joue la main droite. Arthur coordonne son oreille à deux gestes moteurs : le sien et celui de l'enseignant, puis à ses deux mains quand il joue mains ensemble par la suite.

Il est question d'une écoute attentive de l'exemple instrumental ou chanté, d'une intériorisation du modèle, et d'une écoute externe de l'exemple restitué (avec ou sans faute). L'écoute passe continuellement de l'audition interne à l'audition externe et inversement.

Registre visuel.

Arthur regarde le clavier, regarde le professeur qui arrive et s'assoit, puis il le questionne du regard avant de commencer. Lorsqu'il joue, Arthur réalise un va et vient du regard, du clavier à la partition, d'une main à l'autre.

Le regard circule de haut en bas, de gauche à droite en passant du professeur à la partition, au clavier, aux mains. Le regard d'Arthur est à la fois attentionné, interrogateur et affirmatif, celui de l'enseignant fait preuve d'une grande présence et attention, il est persuasif et compréhensif afin de donner confiance au jeune apprenti. Le regard se situe comme support de la technique mais aussi comme élément de motivation dans l'apprentissage du savoir.

Il existe un mouvement perpétuel entre les doigts et les mains qui touchent le clavier, entre les regards qui évoluent dans tous les sens, et entre les diverses écoutes qui circulent sans cesse entre l'intérieur et l'extérieur. Les diverses sensations, transmises au cerveau, se traduisent par des gestes précis que nous allons maintenant étudier.

Gestuelle motrice : Espace, temps.

Je remarque que le professeur centre son enseignement sur l'erreur en focalisant l'élève sur un geste précis, à prévoir et à mémoriser par la suite.

Gestuelle pianistique.

Le professeur ne donne pas de nombreuses informations techniques, il concentre le cours sur un seul geste qu'il essaye de faire comprendre et sentir à Arthur : le geste de « lancer ». Il demande d'anticiper le geste de déplacement à l'aide d'explications verbales qui portent sur la prise en considération de l'espace clavier, et sur

l'utilisation du doigt. Il se rend compte que l'explication ne convient pas, alors il ajoute le contact direct en prenant la main d'Arthur et en la déplaçant en un geste arrondi. Il éveille donc une mémoire cinétique en fonction de l'espace à parcourir. Pour la fausse note, le professeur pose le doigt hésitant sur la bonne touche, en donnant une bonne position du doigt, agissant ainsi sur la sensation de toucher qui s'unira au geste de déplacement.

La tâche est difficile, le professeur termine donc par une consigne verbale qui résume le travail à faire « mains séparées vite...mains ensembles lentement... travail des endroits où il y a déplacement des mains » ; il s'agit de coordonner les mouvements des deux mains dans l'espace (clavier) / temps (rythme).

Dynamique cognitive : langage parlé, chanté.

Comme nous venons de le dire précédemment, l'enseignant se réfère au langage parlé qui est utile mais qui se révèle parfois insuffisant pour la compréhension de la tâche difficile à exécuter.

Registre verbal.

Le professeur communique de façon non verbale : il chantonne, il rassure par des humm humm d'encouragement. Il communique ensuite avec des mots. Il corrige l'erreur en donnant une explication « à gauche ça se déplace...en détachant ». Il compte « un et deux ». Il encourage « ce sont les bonnes notes ». Il conseille « il faudra répéter avant de jouer...il faut imaginer ». Arthur écoute en donnant son opinion brièvement et en questionnant avec peu de mots, mais surtout en ayant l'air de ne pas trop écouter car il a plus besoin d'action que de paroles. La main d'Arthur veut jouer avant que l'explication ne soit terminée aussi le professeur arrête la main d'Arthur à plusieurs reprises. Il est question d'un geste explicite de la main qui remplace la parole, l'enseignant s'impose en faisant comprendre qu'il est nécessaire d'écouter avant de jouer. Arthur parle très peu et le professeur beaucoup, semble-t-il. Le vocabulaire utilisé est simple, précis. L'enseignant parle avec politesse et attention à Arthur : « tu m'excuses », « tu te souviens ? », « je comprends » ; il utilise un vocabulaire approprié à la tâche : « déplacer au lieu d'écartier ». Arthur (qui admire et respecte le professeur) répond timidement mais

justement au problème posé : « moyen...écarter ».

Le langage verbal varie : de langage ordinaire et non savant s'adressant au cognitif directement, il peut se transformer en ânonnement pour disparaître complètement en faveur du geste de la main. Il se déplace, du cognitif au symbolique par les onomatopées pour disparaître en utilisant les moyens précédemment cités.

Dynamique didactique : comportement et intention pédagogique.

Comme nous l'avons déjà pressenti, certaines attitudes comportementales des deux protagonistes peuvent guider et transformer l'acte pédagogique. Il s'agit de gestes, soit parasites soit didactiques.

Registre comportemental : mouvements parasites.

Arthur éternue, se gratte la tête quand il ressent une certaine fatigue face aux longues explications, et face à l'appréhension de jouer des deux mains. Il baille, regarde ailleurs, se frotte les mains sur les genoux signifiant ainsi une certaine lassitude en fin de cours, une sorte d'inquiétude devant la difficulté à affronter.

Le professeur remonte sa montre pour organiser le temps d'apprentissage mais aussi pour laisser une certaine liberté à Arthur qui semble inquiet car il va jouer son morceau en entier, pour la première fois. Pendant le cours il accueille le nouvel élève qui entre dans la salle tout en poursuivant le cours d'Arthur...

Ces gestes ne sont pas inutiles bien qu'ils le paraissent. Ils portent une signification d'ordre comportemental qui entraînent une attitude pédagogique adéquate à un moment précis ; ils participent donc à l'évolution du cours. L'enseignant, vigilant à la fatigue de son élève, utilise d'autres modes d'enseignement lorsqu'il en sent la nécessité, il sait donner confiance par une attitude personnelle qu'il choisit. Les gestes parasites sont révélateurs de l'état des deux protagonistes, à un moment précis.

Registre pédagogique.

D'une manière générale, Arthur est motivé et intéressé. En effet une grande sympathie et estime réciproques, Maître / élève, se dégage de ce cours. Nous ressentons nettement une évolution dans la dynamique gestuelle des deux protagonistes : en toute confiance Arthur passe de l'autonomie à la dépendance pour

corriger le savoir erroné, quant à l'enseignant il entre progressivement dans la problématique de l'élève en se rapprochant de plus en plus de lui. A la fin du cours, le professeur arrête l'élève en lui prenant la main avec une certaine autorité car Arthur joue sans prendre en considération ce qui vient d'être expliqué à plusieurs reprises.

La dynamique didactique suscite un va et vient entre élève et professeur, entre liberté et autorité. Elle englobe l'ensemble des registres dynamiques mentionnés ci-dessus. Il semblerait que le registre verbal ne tienne pas la première place. Le registre auditif serait-t-il le moteur du cours ?

Le cours est vivant avec des mouvements et des échanges continuels de tous ordres, un va et vient s'installe entre l'enseignant et Arthur, entre autonomie et dépendance. Le cours se construit à partir de l'erreur, il est centré sur un geste à acquérir, il fait appel à l'anticipation et à la mémorisation. La dynamique du cours structure l'élève dans l'espace et le temps et contribue au développement de la pensée musicale de l'apprenti pianiste.

VOCALISATIONS D'UN PROFESSEUR DE PIANO : APPROCHE DESCRIPTIVE.

Adrien BOURG



JREM vol. 3, n°2 automne 2004, 39-63
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Résumé

La forte densité et diversité des vocalisations du professeur au sein de la séquence sélectionnée nous a incité à étudier cette forme singulière de communication propre à l'apprentissage instrumental. L'analyse descriptive systématique des actes vocaux du professeur de piano, menée à partir du logiciel Actogram Kronos, nous permet d'appréhender de manière dynamique les différents aspects de ce « jeu de langage ». Une analyse phonétique, concernant un registre particulier de vocalisation – le chant onomatopéique – vient également enrichir cette étude à caractère exploratoire. Nous postulons que le chant, agit comme un « instrument psychologique » : il permettrait à l'élève de mieux comprendre l'intention musicale que le professeur suggère, et donnerait une orientation sensible au temps discontinu de la partition.

INTRODUCTION

A l'image de la célèbre formule de Chopin rapportée par son élève Emilie von Gretsck, « il faut chanter avec les doigts » (Eigeldinger, 1988), la voix a souvent été

invoquée comme modèle de référence de l'interprétation dans les traités et la littérature pédagogique instrumentale. Elle semble porter en elle l'essence de l'expressivité musicale.

Le chant, ou geste vocal, permettrait de retrouver et de restituer l'élan musical d'une phrase musicale (« Chantez vous trouverez ! », Hoppenot, 1981) perdu dans le « temps figé, spatialisé, géométrisé de la partition » (Imberty, 1991, 2000) ; l'interprète devant, à partir du discontinu de la notation, recréer l'impression d'unité, la dynamique d'une phrase musicale. Mais pour recréer cette dynamique, le pianiste est confronté, plus que tout autre instrumentiste, à la discontinuité des sons que produit son instrument. Ce fait organologique pourrait justifier en partie que la voix, instrument qui offre une des plus grandes diversités acoustiques, soit invoquée de manière aussi systématique chez les pianistes-pédagogues. Elle permettrait de trouver l'impulsion musicale (« Que ferait un chanteur ? Où respirer ? Comment construire la ligne mélodique ? », Horowitz cit. in Brunel, 1997), de montrer ou d'exprimer l'idée musicale que l'on souhaite atteindre ou faire atteindre, en permettant à l'instrumentiste de se détacher des contraintes motrices qui « démusicalisent » parfois l'interprétation.

Nous pensons que ces quelques considérations psycho-pédagogiques, mériteraient que l'on s'y attarde. Nous proposons ici une première investigation, de ce qui pourrait devenir un champ de recherche privilégié, dans l'étude de l'interprétation instrumentale et des aspects didactiques qui lui sont liés. Plus modestement, nous circonscrivons cette étude à la description systématique des actes vocaux du professeur de piano au cours du déroulement de séquences d'enseignement - apprentissage.

Dans un premier temps nous présenterons une analyse générale des actes du professeur et de l'élève, menée à l'aide du logiciel Actogram. Puis, nous centrerons plus particulièrement l'analyse sur les actes vocaux de l'enseignant : description des différents types de registres vocaux et de leur évolution sur un ensemble de 5 séances, simultanités et transitions de ces actes, analyse multidimensionnelle mettant en rapport les types de vocalisations, les actes pédagogiques, le référent

musical, le lieu du déroulement de l'action dans la partition. Enfin nous proposerons une analyse phonétique des vocalisations onomatopéiques. Nous montrerons, en illustrant d'exemples, les liens qu'entretient ce type de vocalisation avec certains éléments musicaux (temps forts/faibles, articulation, phrasé).

Présentation du fonctionnement d'Actogram Kronos et de la grille d'observation

L'analyse descriptive et systématique que nous proposons a été effectuée à partir d'un logiciel qui est destiné à traiter des relevés d'observation chronologiques (Actogram Kronos). Cet outil a été élaboré par des ergonomes pour décrire des situations de travail (cf. Kerguelen in Guérin et coll., 1997 ; Leplat, 2000), il a encore été peu utilisé dans l'analyse des interactions (excepté par le groupe de recherche « Apprentissage et Contexte », EHESS¹). Il permet de recueillir des mesures numériques de comportements ou de communications verbales (moment d'occurrence, durée, place dans la séquence d'évènements), et nous semble particulièrement pertinent pour étudier des actes qui se présentent de manière concomitante, comme c'est le cas dans les cours d'instruments.

Le logiciel utilise trois types différents de documents :

- Les protocoles de description.

Le protocole de description correspond à la grille d'observation. C'est un tableau qui définit les observables qui seront pris en compte dans les traitements. Chaque ligne commence par un code correspondant à une variable observable. Les autres colonnes accueillent des informations utiles pour l'exploitation des données, notamment la colonne classe qui définit quels événements sont exclusifs les uns des autres. Le regroupement dans une classe d'observables permet que les variables qui la compose soient exclusives. Il est possible de considérer un événement comme ponctuel. Il interrompra alors les états de la même classe d'observable, mais ne produira pas d'état.

¹ Ecole des hautes études en sciences sociales.

- Les relevés d'observations.

Ce sont aussi des tableaux où chaque ligne correspond à un événement horodaté. Ils peuvent être obtenus en saisie manuelle au clavier ou à partir d'enregistreurs d'événements.

- Les séquences.

Il s'agit d'enchaînements d'items (code d'observable) définis par l'utilisateur, dont on peut effectuer la recherche dans les données d'observation.

Dans le cadre de cette analyse, le protocole de description comporte, comme le montre l'arbre ci-joint (Figure 1), un ensemble de quatre classes d'observables (les actes verbaux et joués du professeur et de l'élève) qui incluent au total dix-sept événements.

Explicitation de certains événements :

« Chante-notes » : le professeur chante avec le nom des notes ;

« Chante-scatt » : le professeur chante avec des onomatopées ou plus simplement fredonne ;

« Chante-compte » : le professeur compte à haute voix les temps de la mesure sur la hauteur de la mélodie ;

« Compte » : le professeur compte à haute voix les temps de la mesure.

Dans la suite de l'étude nous emploierons les abréviations suivantes :

« P » pour professeur ; « E » pour élève ; « md » pour main droite ; « mg » pour main gauche ; « 2m » pour deux mains (ou mains ensembles) ; « J » : pour joue.

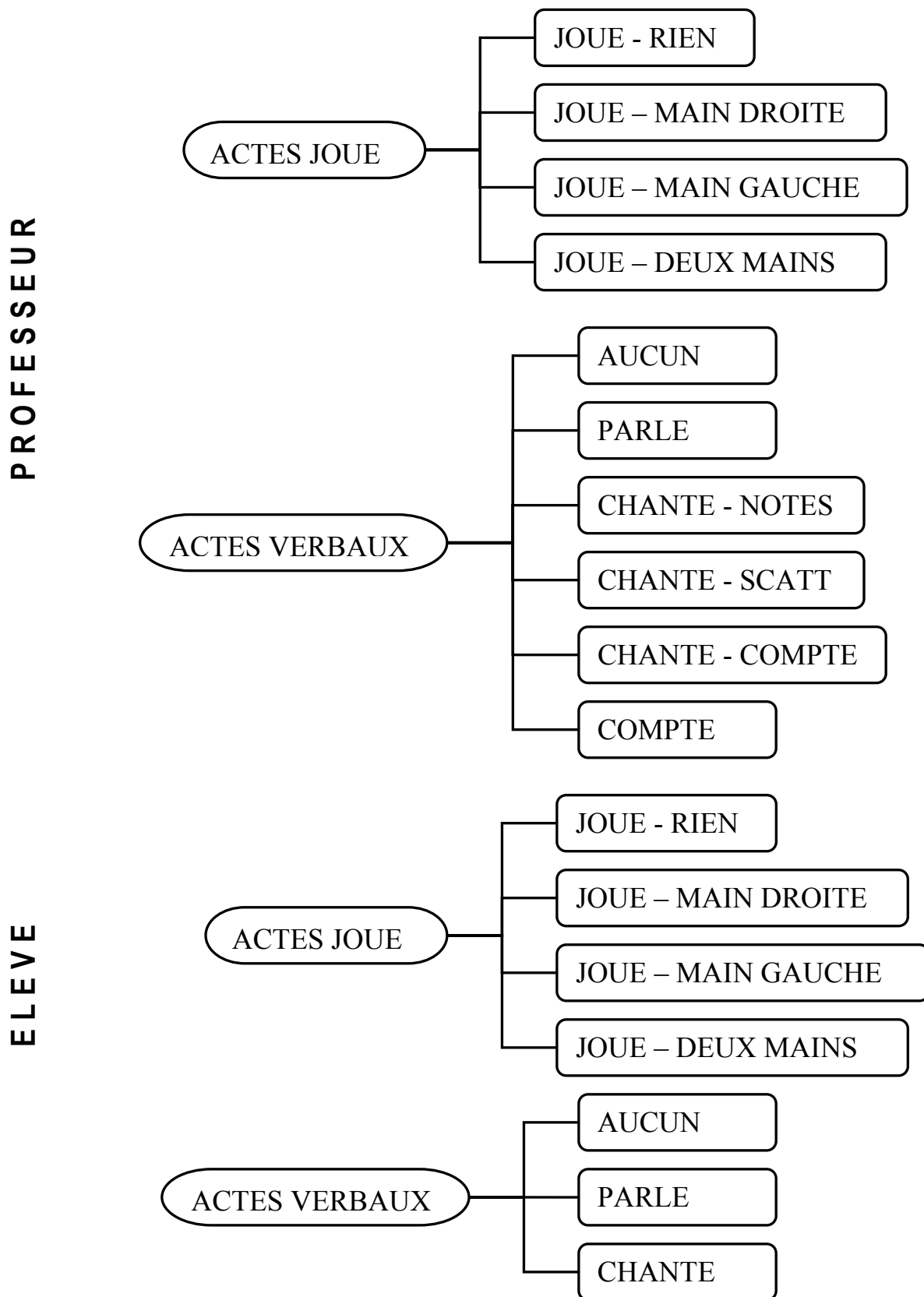


Figure 1 : variables retenues pour l’analyse des cours de piano (présentées sous forme d’arbre).

Dans le cadre de cette analyse, nous avons élargi notre corpus, en intégrant la séquence présentée au cours de ce dossier, dans l'ensemble des cinq cours hebdomadaires et consécutifs, au cours desquels le professeur et l'élève ont étudié la « Musette ». Nous nommons respectivement ces séances : S1, S2, S3 (objet spécifique de la journée d'études), S4, et S5.

ANALYSE GENERALE DES ACTES OBSERVES

Analyse quantitative globale

Les actes les plus présents dans chacune des séances et dans leur ensemble sont les actes « joue » et « parle » (cf. tableau 1, p.46). Le professeur parle en moyenne 50% du temps (moyenne $n^1 = 79$; moyenne $t = 5$ secondes, écart-type, 0,7) et l'élève joue plus de 52% du temps. Soulignons qu'en moyenne, 30% des interventions verbales de l'enseignant, s'effectuent pendant le jeu de l'élève.

C'est la main droite que l'élève travaille le plus (24,4%) puis les mains ensembles (18,3%) et enfin la main gauche (9,7%).

Le professeur compte environ 9% du temps. Sur les 3 premières séances, 90% du comptage s'effectue lorsque l'élève joue.

Le professeur joue en moyenne 6% du temps, le plus souvent la mélodie de la main droite². Au cours de l'apprentissage de ce morceau, l'enseignant ne joue jamais la main gauche (Nous pourrions, de manière hypothétique, expliquer cette absence du jeu main gauche par les caractéristiques des tâches qui sont moins complexes à la main gauche qu'à la main droite : forte présence d'octaves brisées sur des mouvements de croches continus, changements de position assez réduits, quant à la survenue de rythmes plus complexes, ils font écho à la main droite travaillée précédemment ; ou encore par le positionnement du professeur face à

¹ « n » correspond à l'effectif, c'est-à-dire au nombre d'occurrences de l'état.

² La catégorie « P Joue-md » (professeur joue main droite) indique que le professeur joue la mélodie « supérieure ». Le professeur étant positionné à la droite de l'élève, on ne s'étonnera pas qu'il puisse jouer la mélodie, pour plus de commodité, à la main gauche.

l'extrémité grave du clavier, en notant que lorsque le professeur joue la main droite, c'est le plus souvent, à hauteur réelle). Notons enfin, dans les séances 2 et 3 (séances dans lesquelles les actes E Joue-mg et P Joue-md sont les plus représentés quantitativement), que lorsque le professeur joue la main droite, c'est dans 88% des cas pour accompagner le jeu de la main gauche de l'élève.

Le professeur chante 6% du temps. Par ordre d'importance il compte en chantant, il chante en scatt, et il chante les notes. Dans plus de 65% des cas, quand le professeur chante, c'est pendant le jeu de l'élève.

Enfin, l'élève parle¹ un peu moins de 2% du temps.

Evolution des actes sur les cinq séances

- L'élève ne commence à jouer les deux mains ensemble qu'à partir de la troisième séance et ce, de plus en plus. Lors des deux premières séances, la main droite est davantage jouée que la main gauche, avant qu'elles ne soient travaillées de manière égale lors de la troisième et cinquième séance ;
- Le professeur ne joue pas du tout lors de la première séance. Il joue le plus lors de la deuxième et troisième séance. Par la suite, ses interventions se font plus rares et moins longues (n S3 = 12, n S4 = 10, n S5 = 8) ;
- Les actes verbaux de l'élève sont les plus nombreux lors de la première séance et inexistant à la dernière ;
- Les actes « compte » (« chante-compte » et « compte ») sont les plus nombreux lors de la deuxième séance et diminuent au fil des séances jusqu'à disparition ;
- Les différents types d'actes chantés (« chante-notes », « chante-scatt », « chante-compte ») varient globalement de façon non ordonnable.

Evolution des actes à l'intérieur des séances

- Le fort pourcentage des actes verbaux du professeur lors de la première séance s'explique en partie par le temps pris par l'enseignant pour présenter le morceau et

¹ Nous n'avons pas pris en compte dans cette analyse les gestes (ou postures) approubatifs ou désapproubatifs de l'élève qui sont relativement nombreux.

pour préparer l'élève au déchiffrage de la partition (mention des clefs, de l'armature...). Dans les autres séances le professeur se contente de lancer simplement l'activité en spécifiant la(es) main(s) qu'il souhaite entendre.

- L'analyse nous permet également de retracer le parcours du travail pianistique de l'élève : aux deux premières séances le cours commence par l'apprentissage de la main droite, puis en fin de séance, celui de la main gauche ; à partir de la troisième séance, les alternances (qui incluent le jeu des deux mains ensembles) procéderont par complexification (S3 : 2m, md, mg, 2m ; S4 : 2m, md, 2m, mg, 2m, md, 2m, md, mg ; S5 : 2m, md, 2m, md, 2m, md, 2m, mg, 2m, md, 2m).

		S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	Moyenne
Professeur	Joue-rien	100	89,1	89,1	94	96,3	93,7
	Joue-main droite	0	10,9	7,7	6	1,5	5,2
	Joue-main gauche	0	0	0	0	0	0
	Joue-deux mains	0	0	3,2	0	2,3	1,1
	Parle	56,5	49,6	51	52,6	40,4	50
	Chante-notes	0	3,8	1,4	1,8	1	1,6
	Chante-scatt	0	1,9	5,1	3,3	0,3	2,1
	Chante-compte	0,5	8,8	2,5	0,3	0	2,4
	Compte	18,9	19,3	4,9	0,5	0	8,7
Elève	Joue-rien	54,8	38,2	47,1	49,9	47,8	47,5
	Joue-main droite	35,3	48,5	13,3	16,8	8,1	24,4
	Joue-main gauche	9,9	13,3	13,5	3,7	8,3	9,7
	Joue-deux mains	0	0	26	29,6	35,8	18,3
	Parle	5,8	0,8	1	1,8	0	1,9

Tableau 1 : Moyenne des pourcentages de chaque acte par rapport à la durée totale, pour les actes du professeur et de l'élève dans chacune des séances (suivi d'une moyenne des moyennes).

LES ACTES CHANTES OU VOCALISATIONS DU PROFESSEUR

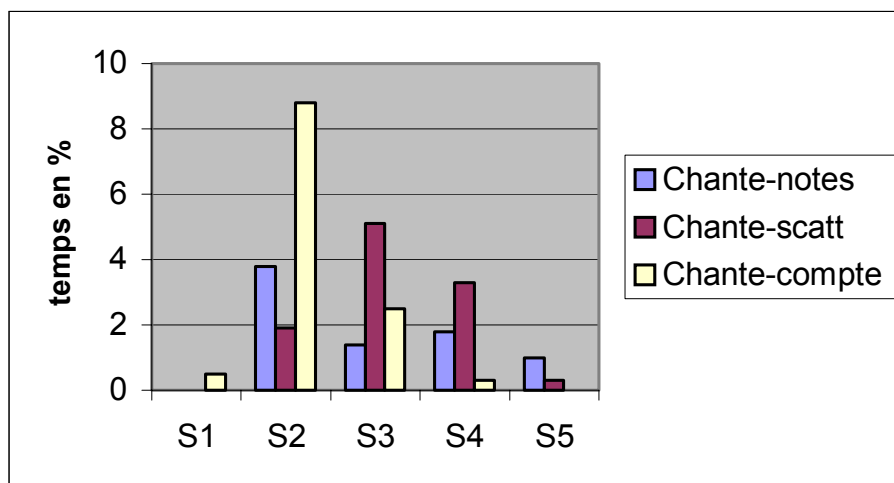
Présentation des différents registres de vocalisation

Rappelons que les actes chantés se divisent dans le protocole d'observation (construit à partir de la séance 3) en trois catégories (ou registres de vocalisation). Cependant, après l'analyse des autres séances, nous en avons trouvé une quatrième. (Celle-ci n'intervenant qu'une seule fois, et l'espace d'un court moment, elle ne sera pas prise en compte dans l'analyse générale) :

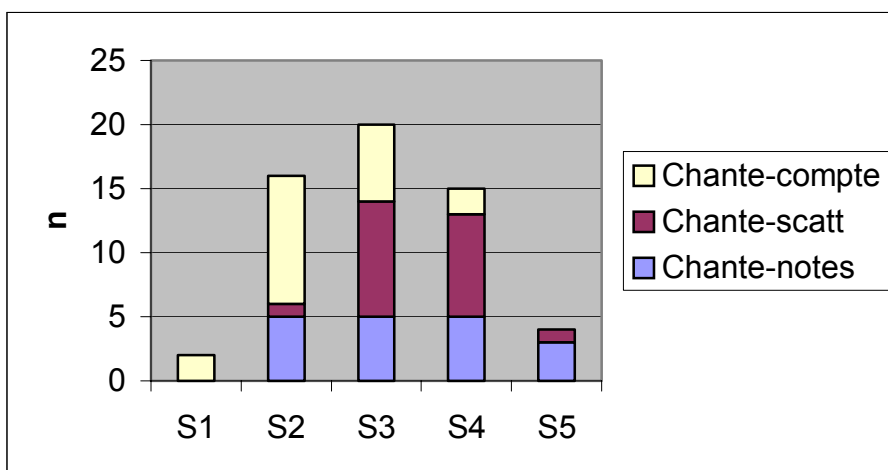
- 1- « Chante-notes » : le professeur chante le nom des notes ;
- 2- « Chante-scatt » : le professeur chante sur des sons onomatopéiques ou plus simplement fredonne la mélodie ;
- 3- « Chante-compte » : le professeur chante la pulsation (le plus souvent en la subdivisant) ;
- 4- « Chante-doigté » : le professeur chante le doigté.

Description des actes vocaux au cours des 5 séances

- Les actes vocaux apparaissent surtout (% de temps) lors de la deuxième séance et diminuent au fil des séances (cf. graphique 1). En revanche, concernant les effectifs (cf. graphique 2), la troisième séance est la plus dense. Elle comporte 19 interventions chantées sur 56 au total (respectivement S1 = 2, S2 = 16, S3 = 19, S4 = 15, S5 = 4). C'est également lors de cette séance que l'on observe une plus grande homogénéité de l'occurrence des différents registres.
- Les différents types d'actes vocaux varient de manière quantitative en fonction des séances. Le graphique 1 montre, comme nous le pensions intuitivement en proposant cette étude, que les actes « chante-scatt » sont fortement représentés lors de la troisième séance. Ils occupent 5,1% du temps de la séance. (cf. Tableau 2, pour une comparaison plus précise des différents registres).



Graphique 1 : Temps en pourcentage des actes vocaux par séance.



Graphique 2 : Occurrence des actes vocaux par séance.

	N	Moyenn e	Total	%(t)	Ecart- type	Minimu m	Maximu m	Médian e
PChante- notes	5	2,11	10,59	1,4	1,4	0,2	4,13	2,22
PC-scatt	9	4,21	37,9	5,1	2,31	0,89	9,1	4,28
PC-compte	6	3,05	18,33	2,5	1,64	1,57	5,54	2,29

Tableau 2 : Statistique descriptive des actes vocaux du professeur à la séance 3.

Le tableau 2 présente un échantillon des différents résultats statistiques proposés par Actogram. Sont mentionnés par colonne et de gauche à droite :

- l'effectif (« n ») : nombre d'occurrences de l'état ;
- la moyenne (en secondes) : durée totale rapportée au nombre d'occurrences de l'état ;
- la durée totale : durée totale du temps (ici en secondes) où l'état a été maintenu ;
- le pourcentage de durée : rapport de la durée totale où l'état a été maintenu sur la durée d'observation ;
- l'écart-type: écart-type observé de la distribution des durées d'état ;
- le minimum et le maximum : durée la plus courte et la plus longue où l'état a été maintenu.
- la médiane : 50 % des occurrences de l'état plus petites ou plus grandes pour l'état.

Notons enfin, pour les actes « chante-compte » et « compte », qu'ils évoluent de manière parallèle : à partir de la deuxième séance ils diminuent progressivement jusqu'à leur disparition lors de la dernière séance (cf. tableau 1). Cette constatation renforce l'hypothèse que le rythme ainsi que les notes (« chante-notes » = 3,8% en S2) sont les premiers paramètres musicaux travaillés dans les morceaux pour ce niveau d'élève. Soulignons dans la continuité, que la dernière séance est l'objet d'un apprentissage du morceau par cœur (60% de la séance s'effectue sans partition) et de l'amélioration des gestes dans le tempo final (concerne notamment les mouvements latéraux rapides du bras qu'exige l'enchaînement des mesures 2 et 3).

Simultanéité des actes vocaux du professeur avec le jeu de l'élève

Comme nous l'avons déjà souligné, lorsque le professeur chante, c'est le plus souvent pendant le jeu pianistique de l'élève (65% en moyenne sur l'ensemble des séances et 69% dans la séance 3).

Parmi les 12 combinaisons possibles des simultanéités entre ces actes, la séance 3

en présente le plus grand nombre (cf. tableau 3). (Sur l'ensemble des séances toutes les combinaisons apparaissent).

	EJoue-rien	EJoue-md	EJoue-mg	EJoue-2m
PChante-note	5,3	5,1	0,2	
PChante-scatt	5,4	22,9	5,3	4,3
PChante-compte	5	11,7		1,7

Tableau 3 : Simultanéité entre les actes vocaux du professeur et les actes joués de l'élève sur la séance 3 (temps en secondes).

Notons enfin des possibilités de concomitances plus complexes, si l'on incorpore les actes joués du professeur. Par exemple lors de l'échange 48, le professeur chante et joue la main droite pendant que l'élève joue la main gauche (cf. figure 2 : il s'agit d'un exemple de graphe d'activité obtenu avec le logiciel. L'axe des abscisses correspond à l'écoulement du temps en minutes, l'axe des ordonnées présente les classes d'observables).

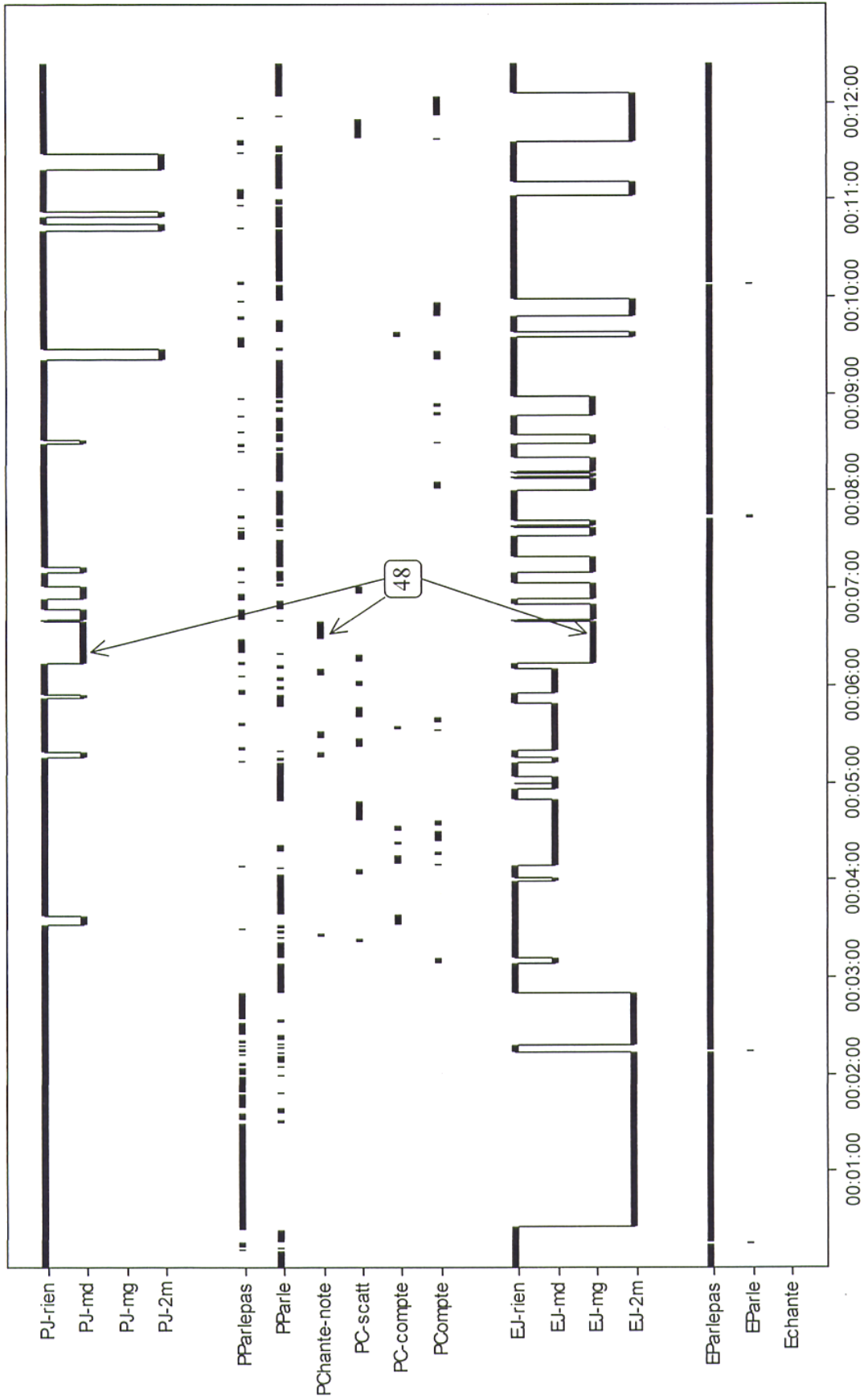


Figure 2 : Graphe d'activité de la séance 3 (Echange 48: le professeur joue la main droite et chante pendant que l'élève joue la main gauche)

Transitions - Changements et fusions des registres

La matrice de transition ci-dessous (cf. tableau 4), donne la fréquence des transitions entre un événement et son successeur direct (les états « précédents » sont indiqués en ligne, les états « successeurs » sont indiqués en colonne). Nous constatons que la plupart des actes vocaux du professeur sont suivis d'une prise de parole de ce dernier (soulignons que ses interventions verbales sont le plus souvent assez courtes, moyenne = 2,7 secondes).

La matrice rend compte de manière singulière des transitions entre les différents registres vocaux. Le professeur peut passer ainsi du chant en scatt au chant avec les notes (et inversement), mais aussi de la pulsation chantée au chant en scatt.

Soulignons, qu'il est fréquent que le registre « chante-notes » et « chante-scatt » fusionnent, à l'image de certains flûtistes ou trompettistes, qui montent la gamme en double coup de langue sur les voyelles des notes (ex : « to-ké-ti-ka-to », pour jouer les notes « do-ré-mi-fa-sol »)

Remarquons encore les nombreuses transitions entre le comptage chanté et non chanté des pulsations. (Dans la séance 3, nous retrouvons ces transitions aux échanges 35, 41 et 78).

	PJ md	PJ mg	PJ 2m	P Parle	PC notes	PC scatt	PC compte	PC compte	EJ md	EJ mg	EJ 2m	E Parle
PC-notes	1			16				1				
PC-scatt				18	1							
PC-compte				11		2		6				
PC-compte	1			27		3	7					

Tableau 4 : Matrice de transition cumulée des 5 séances (effectifs).

Analyse multidimensionnelle des actes vocaux dans l'ensemble des séances

Lors de la saisie des événements nous avons pris soin de transcrire les différentes interventions vocalisées de l'enseignant en y adjoignant les numéros de mesures correspondants, les actes pédagogiques qui se rattachent à l'événement, ainsi que le référent.

Les mesures

Le tableau 5 rappelle le nombre d'interventions vocales du professeur et précise les numéros de mesures qui sont chantées pour chacune des séances.

	Mesures	Nombre d'interventions vocales
S1	7 à 10	2
S2	1 à 20	16
S3	1 à 20	19
S4	9 à 16	15
S5	13 à 20	4

Tableau 5 : Numéros de mesures chantées et nombre d'interventions vocales par séance.

Sur les 56 interventions vocales du professeur, 39 s'effectuent sur une mesure (voire une demi-mesure) et 17 sur un ensemble de 2 mesures. Le tableau ci-dessous présente par rang les mesures les plus chantées. Nous y reviendrons dans la suite de l'analyse.

Mesures	N	Rang
1	9	1
2	6	2
14	6	2
11	6	2
17	5	3

Tableau 6 : Classement des mesures les plus chantées.

Les actes pédagogiques

Les actes pédagogiques sont au nombre de 5, nous les présentons de manière hiérarchisée en fonction de leur occurrence :

- 1- Le professeur accompagne en chantant le jeu de l'élève (n = 40)
- 2- Le professeur donne un feedback positif ou négatif (le plus souvent stéréotypé) (n = 5)
- 3- Le professeur lance l'activité en chantant le début d'un passage (n = 5)
- 4- Le professeur donne un modèle en chantant (n = 3)
- 5- Le professeur écrit sur la partition tout en vocalisant (n = 3)

Le tableau 7 montre que lorsque professeur lance l'activité ou écrit sur la partition il utilise exclusivement le chant avec le nom des notes. (Plus simplement, pour lancer l'activité, il désigne du doigt ou nomme le numéro de mesure).

	Accompagne	Feedback	Lance l'activité	Modèle	Ecrit
Chante-notes	9		5	1	3
Chante-scatt	16	1		1	
Chante-compte	15	4		1	

Tableau 7 : Présentation des registres de vocalisation et des actes pédagogiques s'y rapportant (effectifs).

Le référent

Le référent désigne l'objet de l'intervention, il est le plus souvent lié à un paramètre musical. Pour éviter d'interpréter abusivement les référents (en relation avec les actes chantés du professeur), nous les avons catégorisé seulement lorsque le professeur les verbalisait explicitement, soit un peu avant, soit un peu après qu'il chante¹.

¹ Par exemple, dans la séance 3, nous rattachons le « chant-scatt » avec le référent « articulation » parce que le professeur intervient verbalement en cours d'exécution en disant : « et on détache... Poupoupoupoum » (échange 46).

Vingt-quatre interventions ont pu être classées en trois catégories :

1- Interventions vocales relatives au tempo, à la pulsation ou au rythme (n = 9)

2- Interventions vocales relatives au phrasé, à l'articulation ou aux dynamiques (n = 11)

3- Interventions vocales relatives aux objets des deux précédents groupes (n = 4)

Catégorie	S1	S2	S3	S4	S5
1	2	2	4		1
2		3	4	3	1
3		3		1	

Tableau 8 : Nombre d'interventions vocales classées par catégorie pour chaque séance.

Catégorie	Chante-notes	Chante-scatt	Chante-Compte	Total
1	1	2	6	9
2	4	7		11
3	1		3	4
Total	6	9	9	24

Tableau 9 : Nombre d'interventions vocales classées par catégorie et par registre sur l'ensemble des séances.

Nous constatons que les interventions vocales relatives au phrasé, à l'articulation ou aux rythmes s'effectuent surtout sur le registre « chante-scatt » et en milieu d'apprentissage.

Variations des composantes pré-citées sur des extraits

Nous proposons une courte description des registres, des actes pédagogiques et des référents sur les quatre mesures les plus chantées par le professeur au cours de l'ensemble des séquences (cf. Tableau 6).

Mesures 1 et 2

Registres utilisés : « chante-compte » (n = 6), « chante-scatt » (n = 4), « chante-notes » (n = 1). Les vocalisations de ces mesures interviennent pour la plupart lors de la troisième séance.

Quand le professeur « chante-compte » c'est toujours en accompagnant l'élève, à l'exception d'une fois où il donne un modèle de tempo et un exemple sur la manière de compter en subdivisant. D'ailleurs, même lorsque le professeur chante les notes ou chante en scatt, il décompose les syllabes à l'image de la subdivision de la pulsation (ex : « la-a solfamiré », « pi-im pompompom ». Les référents de ces interventions, lorsqu'ils sont exprimés, concernent le tempo, la pulsation et le rythme.

Mesure 14

Registres utilisés : « chante-compte » (n = 4), « chante-scatt » (n = 1), « chante-doigté » (n = 1). Les vocalisations de cette mesure apparaissent surtout dans la 4^{ème} séance et accompagnent toujours le jeu de l'élève. Les référents ne sont pas explicités. Notons que le passage met en jeu un doigté de substitution (5-3 sur la note Ré) et qu'y figure le seul rythme syncopé de la partition. C'est à cet endroit que le professeur chante le doigté suivi du nom des notes tronquées : sur « Do La Sol » il chante « 2-aol ». L'énonciation du « 2 », très audible, est légèrement anticipée par rapport au jeu de l'élève (qui opère une substitution du 3^{ème} au 2^{ème} doigt), alors que le « a-ol » (qui exprime fortement la liaison) est émis en même temps que l'exécution des notes au piano.

Mesure 11

Registres utilisés : « chante-notes » (n = 4), « chante-scatt » (n = 1), « chante-compte » (n = 1). Les interventions sont réparties de manière homogène dans les séances 2,3 et 4. Exemples des différents registres utilisés : « la-mi la-mi », « hahim hahim », « 1-et 2-et » (les notes sur le temps sont fortement accentuées par le professeur). Lorsque le référent est mentionné, c'est le phrasé qui est invoqué (les croches étant liées deux à deux). Quand le professeur compte en chantant ou chante en scatt c'est pour accompagner, quand il chante les notes c'est pour lancer l'activité ou encore lorsqu'il écrit les liaisons sur la partition.

Mesure 17

Registres utilisés : « chante-scatt » (n = 4), « chante-notes » (n = 1). Les interventions ont lieu le plus souvent lors de la quatrième séance. Lorsque l'enseignant chante les notes c'est pour lancer l'activité, lorsqu'il chante en scatt c'est pour accompagner. L'enseignant exprime par son fredonnement (« hmhm ») qui accompagne en intensité le crescendo, ainsi qu'explicitement (de manière verbale), l'intention dynamique attendue dans cette mesure.

ANALYSE PHONETIQUE DE LA SEANCE 3**Transcription et description des onomatopées utilisées par le professeur**

La façon de décrire les sons peut se faire de deux points de vue : la phonétique articulatoire (classe les sons d'après les mécanismes de leur production par l'appareil vocal) ; la phonétique acoustique (a servi dans un premier temps à valider et modifier légèrement les interprétations tirées de la phonétique articulatoire). La transcription phonétique des vocalisations que nous proposons a été effectuée dans une approche impressionniste (sans appareillage technique) et emprunte le codage établi par l'alphabet phonétique international (API).

Rappelons, avant la description des onomatopées, que la classification des sons dans

la phonétique traditionnelle repose essentiellement sur trois variables :

- 1) l'activité du larynx (quand elle existe), dichotomie sons voisés (sonores) et sons non-voisés (sourds) ;
- 2) l'endroit où se fait le resserrement maximum dans la bouche ou dans le larynx, le point d'articulation ;
- 3) le type de mécanisme de production ou de modification des sons, dans la bouche ou dans le larynx, le mode d'articulation.

Liste des onomatopées présentes dans la séance : « Tin » : [t^hɛ̃] ; « Ta » : [ta] ; Pom : [p^hɔ̃ m] ; « Pin » : [p^hɛ̃] ; « Pim » : [pim] ; « Poum » : [pum] ; « Him » : [im] ; « Hem » : [ɛm] ; « Hom » : [om] ; « Ham » : [am] ; « E » : [e] ; « La » : [la].

Les consonnes :

Nous caractérisons les consonnes par leur mode d'articulation (définit le degré de contact entre les articulateurs durant la prononciation d'une consonne) et le lieu d'articulation (définit l'endroit où se produit une consonne).

/p/ : consonne orale occlusive sourde; bilabiale

/l/ : consonne orale constrictive latérale sonore (ou auditivement liquide) ; apico-dentale

/t/ : consonne orale occlusive sourde ; apico-dentale

/m/ : nasale chuchotée

/h/ : fricative ; glottale

Les voyelles :

Nous les décrivons en fonction de la nasalité et de l'aperture.

voyelles nasales : /ɛ̃/

voyelles orales : /o/ ; /i/ ; /a/ ; /u/

voyelles fermées : /i/ ; /e/

voyelles ouvertes : /ɛ/ ; /a/

(Ces deux groupes font partie des voyelles alvéo-palatales, d'articulation labiale

étirée).

Cette courte description rend compte de la variété des sons onomatopéiques utilisés par le professeur au cours de ses vocalisations. En annexe, nous présentons une analyse paradigmatique des vocalisations, qui permet de saisir de manière plus contextuelle leur utilisation.

Exemples d'utilisations des onomatopées

Les onomatopées utilisées par le professeur contribuent souvent à mettre en valeur certains paramètres musicaux. Ainsi nous pouvons constater lors des échanges 50 et 46 (cf. p.7,8), une adéquation entre les onomatopées employées et le phrasé musical : le son /la/ semble rendre compte du mouvement conjoint des notes rapides, alors que le /pum/ semble marquer le jeu staccato, détaché, des notes disjointes. Notons encore que la distinction au cours d'une phrase entre les temps forts et les temps faibles, s'effectue le plus souvent grâce à un changement de voyelles : du /ɛ̃/ au /a/ (du nasal à l'oral : échange 33), ou du /im/ au /om/ (échange 39).

De manière illustrative, nous proposons la description plus détaillée de deux échanges. L'un porte sur la notion de tempo, l'autre sur la notion de phrasé.

- Echange 33 : Entre tempo et musique.

Dans cet échange l'enseignant montre deux modèles de tempo différents à l'élève. Pour cela, il choisit deux registres de vocalisation : soit en onomatopée pour l'exemple rapide, soit avec le nom des notes pour l'exemple lent. Dans le premier exemple le professeur chante rapidement les deux premières mesures de la « Musette » en répétant les mêmes onomatopées (« tata... »). Dans le deuxième exemple il chante note à note, de manière quasi syllabique, la première mesure. Ces deux exemples stéréotypés tendent à indiquer à l'élève le juste tempo à tenir pour interpréter l'œuvre (ni trop vite, ni trop lent). La dimension musicale relative au choix du tempo surgira de manière explicite au cours de l'échange suivant.

En effet, lors de l'échange 39, le professeur ne parle plus simplement du tempo (qui se traduisait précédemment plutôt en terme de vitesse), mais invite à imaginer celui-ci à travers la musique (« imagine cette musique »). En guise

d'exemple, il utilise alors d'autres onomatopées : il chante avec une intonation légère amenée notamment par le choix de consonnes de fin rebondissantes (« pom ») et par les voyelles utilisées qui différencient les temps forts des temps faibles. En utilisant un certain type d'onomatopées le professeur semble ainsi tendre à donner à l'élève une « image » plus ou moins musicale (en fonction de ses intentions), de la façon dont pourrait être interprétée la partition.

- Echange 44 : Phrasé - pulsation.

Lors de l'échange 43 l'enseignant demande à l'élève de ne pas lier les deux Mi (des mesures 12 et 13) qui correspondent respectivement à une fin et à un début de phrase. Il demande de ré-articuler le Mi de la mesure 13, note qu'il chantera pour accompagner l'élève dans sa démarche. Pour cette nouvelle phrase, le choix du legato ayant été auparavant formulé, le professeur accompagne l'élève (mesure 15) par des voyelles coulées inspirées des noms des notes. Dans la suite de cet échange, le souci de donner l'impulsion du flux musical s'inscrit également, et de manière originale, dans la pulsation, parfois parlée, parfois chantée, qui souligne les contours mélodiques.

C'est ainsi que l'enseignant, même lorsque l'objectif visé explicitement concerne les notions de tempo, de pulsation ou de rythme, tend par l'intermédiaire d'une vocalisation dans différents registres, à « musicaliser » le travail effectué.

CONCLUSION

Cette analyse a permis de décrire quatre registres de vocalisation utilisés par le professeur dans les cours de piano : le professeur peut chanter soit le nom des notes, soit des onomatopées (ou simplement fredonner), soit le doigté ou encore compter les temps en chantant. A cette liste, nous pouvons ajouter un cinquième registre, qui est apparu suite à l'analyse d'un autre corpus (mettant en scène le même professeur avec la même partition), où nous voyons le professeur chanter ses instructions sur la mélodie jouée par l'élève. Par exemple, sur le premier temps de la troisième mesure, le professeur chante (en même temps que l'élève joue) « pas trop vite », en

freinant ses paroles, afin de ralentir la frénésie du tempo pris par l'élève.

L'utilisation de ces différents registres varie de manière quantitative en fonction des séances. Si au cours des deux premières séances le professeur intervient surtout pour compter les temps des mesures (en chantant, mais aussi en parlant), à partir de la troisième séance le chant onomatopéique apparaît d'une façon saillante. Notons enfin que le professeur chante avec le nom des notes sur l'ensemble des séances, à l'exception de la première.

La plupart du temps le chant intervient de manière concomitante avec le jeu de l'élève (65%). Lorsque le chant n'accompagne pas l'élève, il permet de donner un feedback (positif ou négatif), un modèle, de lancer l'activité, ou encore de mettre en scène vocalement l'inscription des doigtés, nuances ou phrasé que le professeur note sur la partition.

Pour le chant onomatopéique, l'objet musical explicite de l'intervention, porte sur le phrasé, l'articulation et les dynamiques. L'analyse phonétique montre d'ailleurs des correspondances entre l'expressivité que suggèrent les onomatopées et certains aspects musicaux (temps forts/faibles ; jeu legato/staccato).

Nous pensons que les vocalisations, plus particulièrement le registre lié aux onomatopées, servirait à expliciter l'implicite du code musical, à recréer la continuité absente de l'écriture qui ne code que des successions de notes isolées. Le chant aurait un rôle doublement médiateur, entre le professeur et l'élève d'une part, et entre l'élève et la partition d'autre part.

Entre le professeur et l'élève se serait un moyen pour l'élève de comprendre ou de s'imprégner de l'intention musicale que le professeur suggère ou met en œuvre. (Le fait que la majorité des interventions vocales s'effectuent en accompagnement du jeu de l'élève, signifie qu'une partie de l'acte d'apprentissage s'effectue chez l'élève par une sorte d'imprégnation).

Entre l'élève et la partition ce serait un moyen de sémiotiser (donner du sens, une orientation) au temps discontinu, géométrique de la partition.

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNEL, P., (1997), *Vladimir Horowitz*, Paris, Josette Lyon (coll. Les interprètes créateurs).
- EIGELDINGER, J.-J., (1988), *Chopin vu par ses élèves*, Neuchâtel, La Baconnière.
- GUERIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J., et KERGUELEN, A., (1997), *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*, Montrouge, ANACT.
- HOPPENOT, D., (1981), *Le violon intérieur*, Paris, Van De Velde.
- IMBERTY, M., (1991), Comment l'interprète et l'auditeur organisent-ils la progression temporelle d'une œuvre musicale ? (analyse, mémorisation et interprétation), *Psychologica Belgica*, XXXI-2, p. 173-195.
- IMBERTY, M., (2000), Vers une psychologie des systèmes dynamiques en musique, in, *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*, Laurent Miroudot, Paris, L'Harmattan, p. 7-30.
- LEPLAT, J., (2000), *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*, Toulouse, Octares.

Annexe : Analyse paradigmatique des vocalisations



ta ta ta ta ta tin ta ta ta ta (33 : E0,P0)
 La-a Sol Fa Mi (33 : E0,P0)
 un et deux et (35 : E1md,P0)
 pi-im pompompom (39 : E0,P0)
 La Sol aihmm La (48 : E1mg,P1md)
 et deu-eux et: (78 : E1dm,P0)



un et deux et (41 : E1md,P0) *Fine*



ham him him mhmm mhmm mh m m m mhmm(41)
 La Mi La Mi (43: E0,P1md)
 ha- im heoi m m mh m (44)



Mi (44 : E1mdP0) i : e (44) un et deux et(44)



D.C. al Fine
 mhmm mhmm (44) pum pum pum(46:E1,P0) La Re DoRe Mi (46)
 la la (50 : E1mg,P0) [op](78)
 Mi (52 : E1mg,P0)

Pour la pulsation (un et deux et), l'écriture en *italique* représente une pulsation non-chantée.

Les nombres entre-parenthèses correspondent à la numérotation des échanges.

P = professeur

mg : main gauche

E = élève

md : main droite

0 = ne joue pas

dm : deux mains

1 = joue

STRATEGIES D'ECRITURE DANS LE COMMENTAIRE D'ŒUVRE MUSICALE

Danièle VILLEMIN¹



JREM vol. 2, n°2, automne 2003, 65-91
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Résumé

Le commentaire d'œuvre musicale à l'écrit décourage parfois car il mêle des difficultés d'ordre sensoriel et scriptural. Une analyse de copies d'élèves de troisième, a mis au jour quelques aspects significatifs des stratégies utilisées pour réaliser une description rédigée d'un extrait de La Passion selon St Jean de J. S. Bach.

INTRODUCTION

Les activités d'écoute musicale au collège font l'objet de pratiques d'enseignement multiples visant à permettre aux élèves d'élargir leur domaine culturel. Les programmes officiels de juin 1996 précisent qu'une des compétences attendues à la fin du cycle d'orientation est : « [la construction] d'un commentaire à l'aide d'un vocabulaire approprié pour rendre compte de l'œuvre et communiquer aux autres

¹ Professeur de musique, doctorante, Observatoire Musical Français, Université Paris – Sorbonne (Paris IV).

ses impressions intimement perçues »¹. Cet exercice difficile permet d'aborder avec les élèves la nécessité de la précision dans la communication d'un compte-rendu à la fois descriptif et sensible.

Les objectifs de la pratique d'écoute sont donc répartis entre la « perception » et la « [structuration] des connaissances »², la notion de sensibilité (cf. « impressions intimement perçues ») posant par ailleurs de nombreux problèmes d'évaluation.

Cet article rassemble les grandes lignes d'une recherche menée sur des commentaires écrits par les élèves de 3^{ème} du Collège Claude Debussy d'Aulnay-sous-Bois lors d'une épreuve commune à toutes les classes de ce niveau, organisée en janvier 2000. Le morceau écouté était un extrait de *La passion selon Saint-Jean* de Jean-Sébastien Bach correspondant au début de la condamnation³. Les textes produits ont été rassemblés et analysés afin de déterminer les aspects les plus significatifs de stratégies d'écriture spécifiques à cet âge, dans ce collège, l'échantillon n'étant représentatif que des classes observées. Il me faut préciser que les copies ont bien fait l'objet d'une évaluation scolaire, puisqu'elles étaient à l'origine le produit d'une épreuve prise en compte dans le contrôle continu pour l'obtention du brevet. L'obligation d'oublier les habitudes de correction de copies était donc la condition principale de l'opérationnalisation de cette recherche, afin d'échapper à la subjectivité inhérente aux conditions d'exploitation des résultats. Ce changement de point de vue n'implique pas de s'éloigner des productions d'élèves mais de passer d'une perspective pédagogique - qui étudie comment s'opère la transmission des connaissances - à une perspective didactique - qui vise à déterminer comment la démarche d'apprentissage se met en place et dans quelle mesure les procédés transparaissent dans les écrits.

Trois questions ont constitué l'approche préliminaire du problème :

Quels sont les domaines de compétence révélés par le commentaire d'œuvre écrit à

¹ B.O. du 15-10-98

² Ibid.

³ BACH, Jean Sébastien, *La Passion selon Saint-Jean*, Collegium vocale de Gand, orchestre de la Chapelle Royale de Paris, H. Crook, P. Lika, B. Schlick, C. Patriasz, W. Kendall, P. Kooy, dir. : P. Herreweghe, Harmonia Mundi 901 264-65 (enr. 1987), C.D. n° 2, début de la page 1.

l'épreuve du brevet ?

Dans quelle mesure la maîtrise de la langue influence-t-elle les productions des élèves à cette épreuve ?

Comment expliciter les rapports entre les pratiques d'écriture et les pratiques d'audition chez les élèves, en gardant comme support l'épreuve du brevet ?

COMMENT JUGER DU ROLE REVELATEUR DE CE TYPE D'EXPRESSION ECRITE ?

Tout d'abord, rappelons que la maîtrise du temps est cruciale dans ce type d'exercice.

D'une part, les événements sonores, pour matériels et investis intellectuellement et sensoriellement qu'ils soient, sont insaisissables en raison de leur inscription dans un déroulement temporel. Le sujet écoutant – ici l'élève soumis à l'épreuve – est bien en position intermédiaire, entre l'« avant » et l'« après » de l'extrait, entre sa perception globale et sa perception morcelée, entre des impressions diachroniques (motifs, phrases et parties qui se succèdent) et des impressions synchroniques (phénomènes polyphoniques de tous ordres).

D'autre part, en matière d'écriture, le déroulement temporel est tout aussi fondamental. La réalisation écrite, surtout effectuée dans la durée limitée de l'examen, se situe *entre* l'actualisation de la pensée dans une formulation en paroles et l'opération inverse : les mots qui viennent à l'esprit (en masse, isolément, rapidement, par à-coups) construisent la réflexion.

Il s'agit donc d'observer des zones de marge, d'interstice :

- entre la réception, le traitement du message musical reçu et la construction du message écrit.
- entre des opérations de catégorisation du réel perçu et le classement formulé et formalisé des éléments de référence antérieurs.

Réception sensorielle et expression rationalisée : le traitement du message

Le message musical est reçu suivant un phénomène continu irrégulier, ou en tout cas mouvant, et la réception de la suite du message sera influencée par la nature des événements sonores précédents. Tout se passe comme si, la mémoire immédiate fonctionnant sans relâche, le message auditif s'en trouvait distordu par l'idée que le sujet se fait de la suite. A ce propos, M. Imberty parle de « réglage temporel [qui] joue un rôle majeur par rapport à la signification et l'affectivité du signal »¹.

De même, l'organisation de l'expression s'opère par le raisonnement *après* la réception du message par diverses opérations de traitement, mais cette réception est à son tour modifiée par le développement de cette expression au fur et à mesure de l'écoute. Finalement, l'action de concevoir – imaginer, prévoir – un texte écrit descriptif – dans le sens de « mécanisme actif de la pensée », en opposition à la pratique d'écriture, qui en est l'étape suivante – oblige l'élève-auditeur-auteur à accepter le déséquilibre permanent entre ses expériences sensorielles successives et sa représentation préalable de ce que doit être le message écrit. Pour élaborer son texte, l'élève agit, mais surtout réagit, en fonction du traitement du message auditif opéré par la pensée, aux contraintes liées à la tâche demandée.

Interférences entre pratiques d'écriture et pratiques d'audition

D'après le Petit Robert, le terme « pratique » recouvre le sens d'« activité » et celui d'« observance », ce qui induit la notion de règles à suivre. Décrivons d'abord celles liées à la pratique d'audition. Il s'agit :

- de mobiliser l'attention afin d'activer la mémorisation immédiate – pour intégrer le maximum d'événements sonores à la fois fugaces et simultanés – et la mémorisation globale, à plus long terme – pour hiérarchiser les informations et les stocker.
- de laisser libre cours à l'imagination, afin de trouver des descriptions métaphoriques adaptées.

¹ IMBERTY, Michel, (1997), Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale, 2, *Musicae Scientiae*, Vol.1, n°1, Liège, ESCOM, p.33-62..

- de garder à l'esprit les éléments de savoir scolaire à réutiliser de façon adéquate.
- de se « couper » de l'extérieur pour favoriser une écoute concentrée.

Observons les règles liées à la pratique d'écriture :

1. La conformité à un écrit canonique : même si l'élève, quelle que soit la discipline, n'a que rarement l'occasion de lire des commentaires types, il pressent que sa production doit entrer dans le moule des bonnes copies, tant dans la forme (« On doit faire des phrases ? »), que dans les ingrédients du cours, qui constituent pour les élèves à la fois un gage de réussite, un témoignage patent de travail et un accomplissement de l'adéquation espérée entre la consigne proposée et la réponse donnée (« C'est dans le cours alors j'ai juste »).

2. L'élève, dans sa pratique d'écriture, doit également être rapide. Sont ainsi en jeu l'empan de la mémorisation des événements sonores effectivement perçus, celui de la réflexion sur ce que le sujet va en dire/écrire, et celui de la fixation mentale de ce qu'il choisit d'en dire/écrire *pendant la durée de la scription*.

3. L'écriture du commentaire trouve également un cadre dans l'utilisation de la consigne, dont le libellé revêt quelquefois un caractère obscur pour les élèves. En effet, la consigne peut présenter une « partie informative (les données) »¹, et une « partie injonctive (la consigne de travail) »². C'est le cas du texte soumis aux élèves lors de l'épreuve commune :

« Audition d'un extrait d'une œuvre musicale. *Décrivez* le plus précisément possible ce que vous avez entendu (caractère, style, genre, formations utilisées, contexte historique et géographique, etc...) en *rédigeant un texte* ».

La partie informative d'une consigne scolaire, dans les autres disciplines, est le plus souvent :

- un groupe d'informations *fixes* lisibles sur le même support que la partie injonctive : texte, carte, schéma ou données numériques par exemple,

¹ Ministère de l'Education nationale, Direction des lycées et collèges, *La maîtrise de la langue au collège*, s.l., CNDP, 1997, p.108.

² Ibid.

- un ensemble *mouvant* de phénomènes à observer sur un support différent de celui de la « question » : cas des expériences scientifiques ou des séquences-vidéo sur des supports « scolarisés » (maquettes, montages) ou observés directement (œuvre plastique, site, exposition, séquence d'EPS...).

La reproduction enregistrée d'un extrait musical (« les données du problème ») et sa diffusion dans une salle de classe rendent celui-ci moins réel et moins vivant, mais conserve évidemment le caractère éphémère du phénomène.

Le repérage des informations dans la consigne dépend également de « compétences lexicales »¹ propres à la discipline. Cette distinction concerne les deux niveaux du texte soumis aux élèves. D'une part, les verbes « décrire » et « rédiger », qui renvoient à des actions précises en apparence, n'ont pas le même sens dans toutes les disciplines : « *Décrivez* votre meilleur ami » dans un exercice de composition française ne suppose pas d'accomplir la même tâche que dans le cas d'une œuvre musicale, et « démontrez [...] *en rédigeant votre réponse* » dans un problème de géométrie ne repose pas non plus sur le même principe d'élaboration du résultat final.

D'autre part, la description est assistée par des noms qui, outre le fait qu'ils sont les éléments d'une liste incomplète (cf. « etc... »), renvoient eux aussi à des acceptions différentes suivant le contexte. Si on reprend l'exemple précédent du portrait, on peut mesurer l'écart de sens entre les notions musicales de caractère, de style, de genre d'une œuvre et celles de caractère d'une personne, de son style vestimentaire ou de son genre. Quant au terme « contexte », on peut affirmer que son emploi est essentiellement scolaire, ce qui n'en garantit pas forcément l'exactitude dans ce cadre. Il reste donc aux élèves à déduire le non-dit, l'implicite dans les éléments de la liste proposée.

Les compétences requises par la lecture de la consigne sont aussi d'ordre syntaxique. Les compléments des verbes *décrire* et *rédiger* (respectivement « ce que vous avez entendu » et « un texte ») induisent une assimilation parallèle entre

¹ Id., p.109.

les actions et leur produit : la description se condense en une rédaction et le message auditif en un texte. Ces injonctions (« Décrire » et « en rédigeant ») sont emboîtées (gérondif) dans la phrase avec une connotation de mise en forme et de volume qui ne doit pas échapper à des élèves de troisième : « Il faut faire des phrases ? », « Combien de lignes en tout ? ». Cette consigne est apparemment simple : un verbe principal renforcé (« le plus précisément possible ») et assorti d'une liste de mots-clés, risque pourtant de laisser croire, ce qui est faux, qu'il y aurait « d'un côté le savoir et de l'autre sa réalisation linguistique »¹.

Rappelons à présent quatre activités annexes liées à la pratique d'écriture : la relecture, l'utilisation du brouillon, la réécriture, la scription. Les trois premières sont des opérations de révision, la dernière concerne la maîtrise des gestes et des outils. La relecture peut entraîner des changements de cap plus ou moins radicaux et « des opérations de réécriture diverses, tant au plan local (orthographe, syntaxe...) qu'au plan global (structure du texte, ordre des éléments abordés...) »². D'après C. Fabre, la nature des ratures (remplacement, ajout, suppression et déplacement) dans les écrits varie en fonction de l'âge des sujets³. Bien que les brouillons des copies analysées ne leur aient pas été adjoints, on peut néanmoins noter l'apparence provisoire de certains travaux, évaluée entre autres par leur teneur en ratures. On rejoint ici la seconde règle : être rapide, car il semble que, pris par le temps, les élèves peuvent se voir contraints de négliger la phase de réécriture, pourtant primordiale.

Il est à signaler qu'un nombre important d'élèves semble freiné par une scription mal maîtrisée : choix discutable du script au détriment de la cursive, alternance déroutante entre les deux au sein d'une même copie, écarts entre les mots identiques aux écarts entre les lettres d'un même mot, changements d'orientation axiale des lettres, mollesse des appuis...

¹ Ministère de l'Education nationale, op.cit., p.110.

² Id., p.163.

³ FABRE, Corinne, *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, CREDITEL-l'Atelier du texte, 1990, citée par REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, p.44.

4. Au-delà de la conformité à un modèle, de la rapidité, de l'utilisation optimale de la consigne, il faut encore s'astreindre à se montrer tel qu'on est à travers sa copie. Les procédés de révision et les problèmes liés à la tâche d'écriture appartiennent à l'intimité des élèves : le destinataire n'est pas supposé assister à la relecture, lire les brouillons ou déceler les traces laissées pas la réécriture.

Exposer son orthographe défectueuse ou ses tournures maladroites est déstabilisant au point que certains élèves ont l'habitude de rendre leur copie en la remplaçant d'autorité au milieu du paquet. D'autres manifestent une gêne ou un mécontentement plus ou moins violent si on se penche sur leur copie pendant l'épreuve, allant jusqu'à la dissimuler d'un revers de bras si le professeur s'engage seulement dans leur allée. Cela dénote à la fois une forte implication et un détachement fantasmé au sein de la situation en jeu : peut-être cela tient-il aux circonstances de l'échange « trop souvent implicite »¹ puisqu'« il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire [...] tout en sachant que c'est bien à [lui] qu'on écrit dans le but principal d'être évalué »².

L'investissement personnel est malgré tout bien présent, d'autant que la consigne précise de décrire « ce que *vous* avez entendu ». L'élève se voit obligé de dire tout ce qu'il sait de l'œuvre : il doit pour cela la situer dans le contexte de ses propres connaissances, ce qui l'expose sur le terrain cognitif et le terrain tactique : il doit « interpréter la visée de l'auteur de la consigne par une mise en perspective de la tâche à accomplir [par] un double mouvement, rétroactif (situer la consigne par rapport à ce qui a été fait) et prospectif (anticiper sur ce qui doit être fait)³.

L'élève doit également dégager l'implicite de l'injonction, et livrer ce qu'il pense de l'œuvre, ce qui l'expose cette fois sur le terrain de la sensibilité, mais surtout sur celui de la culture. Ce dernier terme doit être ici compris comme désignant l'ensemble des références qui permettent de procéder à des analogies entre les caractéristiques d'une œuvre et les représentations qu'elle inspire.

¹ REUTER, Yves, op. cit., p.17.

² Id., p.16.

³ MEN, op. cit., p.101.

Enfin, l'élève doit si possible se justifier, ce qui engage sa capacité à négocier et son honnêteté : c'est une « activité intellectuelle, très sollicitée dans toutes les disciplines [...], et qui demande à l'élève d'avancer des arguments à l'appui de ses propos [...]. La justification est un acte langagier [qui n'a] aucune connotation morale comme [...] dans le langage quotidien [...] et qui a pour visée de faciliter l'acceptation de ses affirmations par l'interlocuteur »¹. Cette activité n'est pas demandée explicitement, mais elle est induite par la forme de la consigne, qui, par une classification stéréotypique, exige au mieux une identification de l'œuvre, au pire une contextualisation précise de celle-ci grâce aux procédés et circonstances de composition. Dans la définition citée plus haut, le terme d'« acceptation » témoigne là encore de l'importance de la notion d'« expression de soi/exposition à autrui »². On peut à présent regrouper les règles liées aux pratiques d'audition et d'écriture et observer les relations qui peuvent entrer en jeu.

Tout d'abord, l'attention et la rapidité requièrent toutes deux une activation de la *mémoire* : une sorte de tuilage des unités mémorisées (empan) et leur fixation successive, permet l'élaboration du travail.

Une paire formée par l'utilisation des références scolaires et la lecture critique et astucieuse de la consigne fait référence aux écrits scolaires canoniques (consigne type/bonne copie type) et permet d'aborder l'idée de *dépassement* : l'élève doit puiser juste ce qu'il faut dans les savoirs scolaires livrés sans avertissement contre leur éventuel caractère simpliste si on osait les « resservir » tels quels, et interpréter une consigne piégée par les non-dits. Apparaît le mythe de l'élève qui prend, dès le collège, du large avec ses propres savoirs et leur validation lors des contrôles, qu'il survole avec aisance et originalité. On le rencontre à l'école, mais il n'est « pas trop scolaire ».

Les règles de concentration et de conformité renvoient à la notion d'*ajustement* : l'élève doit essayer d'adopter (et non dépasser cette fois) une attitude concentrée qui permet l'optimisation de la réception sensorielle et de l'écriture du

¹ Id., p.162.

² REUTER, Yves, op. cit., p.68.

commentaire, dans une sorte de recueillement. Cette posture est celle de l'habitué des salles de concerts classiques qui goûte en expert la source de son émotion. Dans l'esprit des élèves, cette conformité (dans le comportement et dans la production) rejoint un conformisme quelquefois insupportable : « les jeunes [...] veulent se libérer des formalismes cérémonieux [...] »¹, note G. Snyders à propos des « chefs-d'œuvre de classe »².

L'imagination et l'exposition au regard d'autrui contrôlent discrètement mais puissamment l'élaboration du travail, ce qui confère une dimension *intime* à cette épreuve. Un paradoxe réside dans les exercices qui requièrent de l'élève un dévoilement de ses impressions profondes : d'un côté, « les rapports sociaux entre enseignant et élève se placent dans un système de normes, selon une forme imposée par la règle sociale »³, de l'autre, « par l'imaginaire, l'élève affirme sa liberté [...] [qui] est un moyen de réduire le décalage entre la réalité et le désir et, d'une certaine manière, de maîtriser le réel »⁴. Cela peut être interprété comme un désir d'intrusion et condamné comme une ruse par les élèves puisqu'on l'a vu, la consigne n'est pas rédigée de façon explicite dans ce sens.

En définitive, les pratiques d'audition et d'écriture sont régies par des attitudes mentales et physiques qui leur sont propres, et l'exercice de commentaire d'œuvre les rassemblent autour des notions de mémorisation, de dépassement, d'ajustement et d'intimité.

Approche psycho-cognitive

Essayer d'explorer les copies sous l'angle de stratégies qui seraient choisies – consciemment ou non – par les élèves demande un recours théorique à la psychologie à propos des mécanismes de la mémorisation, du développement du langage et de la catégorisation du réel.

¹ SNYDERS, Georges, *La musique comme joie à l'école*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.98.

² Ibid.

³ POSTIC, Marcel, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1999, p.28.

⁴ SAMI, Ali, *L'espace imaginaire*, Paris, NRF, Gallimard, 1974, cité par POSTIC, Marcel, *ibid.*

1. Dans le cadre de l'épreuve proposée, les gestes mentaux activés par la *mémoire* peuvent se décrire ainsi :

Il s'agit pour l'élève d'identifier, parmi l'ensemble des données auditives, celles qu'il peut *reconnaître* comme déjà acquises antérieurement, dans un cadre scolaire ou non. Il doit faire de même avec les données de la consigne qui s'apparentent à celles rencontrées précédemment : les informations peuvent être d'ordre sémantique (reconnaître les mots et les concepts) ou syntagmatique (reconnaître la tâche à accomplir grâce à l'organisation des mots de la consigne).

L'élève doit également *reconstruire* certaines données déjà acquises, mais qui apparaissent modifiées lors de l'exercice d'audition, de façon à les reconstituer au plus près de la réalité de leur organisation. Ce problème du traitement du message quasi-simultané à sa réception concerne à la fois l'extrait entendu (par exemple, le timbre de la voix de l'Évangéliste doit être « retraité » pour être identifié comme un ténor) et la consigne (cf. les significations particulières des mots de la liste déjà évoquées).

En outre, la mémoire est mobilisée par des actions de *rappel* : pour écrire, l'élève doit évoquer l'extrait musical, la partie du cours d'éducation musicale qui semble s'y référer et les autres connaissances culturelles en rapport avec l'œuvre.

Enfin, la deuxième audition ou la phase de réécriture ménagent une place au *réapprentissage*, au sens où l'élève est soumis une seconde fois aux mêmes données, ce qui permet théoriquement un gain de temps.

2. Ces processus mnémoniques sont étroitement liés aux fonctions sémiotiques de l'intelligence. C. Florès dit en effet de celles-ci qu'elles sont « chargées du *langage* et de la représentation intériorisée des événements et des objets perçus »¹.

Les écrits des élèves révèlent leur langage propre, ce qui suppose une accommodation vers une communication efficace : les élèves ajustent leur code pour rendre leur écrit intelligible et conforme à une copie de commentaire. Leurs

¹ FLORES, César, *La mémoire*, Paris, PUF, Que-sais-je ?, 1992, p.5.

mots écrits, dans leur organisation quelquefois hasardeuse et leur pertinence relative, sont bien des révélateurs de leur pensée plus que du fonctionnement de leur oreille. M. Merleau-Ponty affirme d'ailleurs que « le sens est le mouvement total de la parole et c'est pourquoi notre pensée traîne dans le langage »¹.

Par son écrit, l'élève se rend compréhensible pour le lecteur, mais aussi pour lui-même. Le fait même de mettre par écrit ce qu'il a entendu le met au clair avec ses sensations et ses savoirs. La restitution de la pensée implique une verbalisation ralentie, restreinte par les contraintes liées à l'écriture, surtout dans un temps limité. Il faut à ce sujet remarquer qu'une maîtrise encore fragile de la prise de notes interdit aux élèves de restituer bon nombre d'éléments qu'ils ont pourtant perçus.

Enfin, les élèves doivent, pour construire leur commentaire, jongler avec des images mentales liées à la perception du message auditif et les mots qui correspondent à ces images. La parole écrite est donc instrument de la communication et du raisonnement. La mémoire sémantique est en jeu, ne serait-ce que pour garantir la pertinence des termes employés, mais également pour valider les comparaisons et les symboles outils de la description. En effet, la psychologie de l'audition nous renseigne sur des dimensions sonores dont le lexique associé concerne d'autres sensations : ainsi, d'après U. Michels, on peut distinguer des « bruits rugueux », des « sons lisses », [considérer] que « les sons graves sont grands [...], lourds [...], ronds et moelleux, [tandis que] les sons aigus sont petits [...], légers [...], durs et pointus »². La pensée auditive se construirait donc grâce au vocabulaire des autres modes de perception sensorielle. L'élève doit aussi pouvoir compter sur d'autres images, moins consensuelles pour établir des relations entre ses propres impressions et des références culturelles élargies.

Car il s'agit bien de culture. P. Bourdieu ne ménage pas l'institution scolaire qui doit « *produire en série*, au grand scandale des détenteurs du monopole de la distinction cultivée, des individus compétents, pourvus de schèmes de perception, de pensée et d'expression qui sont la condition de l'appropriation de biens culturels

¹ MERLEAU-PONTY, Maurice, *Signes*, Paris, Gallimard, 1957, p.53.

² MICHELS, Ulrich, *Guide illustré de la musique*, s.l., Fayard, 1988, tome 1, p.21.

et dotés de la disposition généralisée et permanente à s'appropriier ces biens »¹.

Au-delà du débat sur le rôle de l'École en matière d'art, cette citation met en relief l'importance des processus cognitifs : si la « disposition » n'est pas due à l'environnement familial, elle doit être apprise et entraînée à l'école, de façon à construire les schèmes d'appropriation du réel musical, depuis sa perception jusqu'à sa restitution verbalisée.

Pour l'écriture d'un commentaire, les opérations de catégorisation du réel mêlent :

- les collections figurales : mettre ensemble ce qui s'apparie simplement
- les classes logiques : faire des allers-retours entre la spécification et la généralisation, en excluant les impossibilités comme dans une arborescence automatisée
- la catégorisation prototypique : admettre la *typicalité* plus ou moins grande des éléments du message afin d'établir son *type* d'ensemble
- la catégorisation schématique : le message étant inscrit dans un déroulement temporel, il faut en distinguer les éléments syntagmatiques – en particulier pouvoir décrire les épisodes – afin de pouvoir les substituer à des signifiants généraux et abstraits².

Les schèmes qui permettent d'appréhender le réel de l'œuvre d'art sont évidemment construits chez la plupart des élèves, mais comme il s'agit d'un commentaire, la question est plutôt celle de la familiarisation avec les codes spécifiques relatifs à la fois à la description et à l'expression de l'émotion éprouvée. Ainsi, pour pouvoir catégoriser ce réel si particulier, il faut être « armé de savoirs typiques, si vagues soient-ils, le premier degré de la compétence proprement esthétique se [définissant] par la maîtrise d'un arsenal de mots qui permettent de nommer les différences et de les constituer en les nommant »³. La métaphore

¹ BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain, *L'amour de l'art*, Paris, les Editions de Minuit, 1969, p.106.

² Ainsi, « ce monsieur qui chante tout seul » entre les chœurs marque la présence des récitatifs.

³ BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain, op. cit., p. 91.

guerrière permet de faire apparaître un mot-clé de cette étude : « stratégie ». Pour Bourdieu, on aborde le musée « armé » de connaissances qui sont la condition du plaisir recherché, parfois teinté de snobisme ; l'élève aborde son commentaire grâce à des stratégies d'écriture. Comment décrypter celles-ci à partir de l'analyse des copies recueillies ?

L'ANALYSE DE CONTENU : UNE METHODE ADAPTEE ?

Afin de simplifier la démarche expérimentale et pour privilégier une analyse générale du contenu des copies recueillies, j'ai choisi d'éliminer les variables telles que le sexe (les classes sont mixtes) ou l'âge des élèves (entre 14 et 16 ans au moment de l'épreuve).

L'analyse des copies restreint l'observation des stratégies d'élèves :

- Il s'agit d'une épreuve unique et aucun renseignement n'est donné sur leur évolution éventuelle *au cours de l'année* ou pendant l'ensemble de la scolarité au collège.

- La réécriture et la forme que prennent les étapes de celle-ci sont des indicateurs précieux. L'observation des brouillons aurait permis d'étudier l'évolution des copies *au cours de l'épreuve*.

- Enfin, un écrit figé ne peut révéler de façon définitive la « manière » d'un élève quant à l'élaboration de ses copies. Une comparaison avec les autres commentaires de documents proposés au collège permettrait de repérer les incidences particulières du document sonore sur les formes que prennent les écrits.

Cette méthode s'est néanmoins imposée :

- Le terme de « stratégie » évoque une forme de calcul plus ou moins conscient de la part de l'élève qui se donne à voir *dans le texte qu'il produit* et renvoie à une tâche projetée sur un produit fini tangible.

- L'analyse proposée n'est pas une correction de copies et les indicateurs choisis ne sont pas des critères d'évaluation convertibles en points dans un barème privilégiant la pertinence du propos. Elle permet d'accéder à une

connaissance des actions effectuées alors que le compte-rendu de correction s'appuie sur le résultat de ces actions.

- Les stratégies des élèves renvoient indirectement aux stratégies pédagogiques, et leur analyse peut enrichir la réflexion sur une remédiation appropriée. La double approche analyse-correction peut ouvrir la voie à l'élaboration de pistes de préparation plus précises, en s'appuyant sur la prise de conscience *par les élèves* de leur propre « style » dans cet exercice.

Le recueil d'informations ; le choix de l'œuvre :

Rassembler des copies est relativement aisé pour un professeur de collège. La collecte dans le cadre de cette étude présente néanmoins des contraintes : il fallait réduire au maximum les variables liées au moment de la journée, éviter la communication entre les élèves et garantir la représentativité de l'échantillon. Afin de faciliter la passation de l'épreuve dans une durée la plus réduite possible, et en tenant compte de l'exiguïté relative des locaux, l'équipe de professeurs d'éducation musicale, en accord avec la direction du collège, a décidé de répartir, au cours du mois de janvier, les classes en deux groupes : cinq classes ont composé dans le réfectoire de 9h30 à 10h30, et cinq autres de 10h30 à 11h30.

Le premier trimestre avait été consacré, entre autres activités, à une récapitulation des genres vocaux grâce à des critères discriminants (formation, langue, écriture et texte). L'écoute de musiques vocales demande en effet la résolution de problèmes spécifiques, qu'il faut absolument dépasser (identification de la langue, déformation des mots par le tempo ou la technique vocale, emploi de termes peu courants ou de tours poétiques) afin d'amener les élèves à entrer dans l'œuvre, d'autant que ce domaine permet souvent de faire découvrir et apprécier la richesse du figuralisme, presque toujours exploité à bon compte par les compositeurs.

Nous avons préféré lire la traduction des paroles de l'extrait de *la Passion selon Saint-Jean* choisi, sans dire de quelle langue il s'agissait : l'allemand est en effet ici facilement identifiable. De plus, cet extrait alterne les récitatifs et les chœurs, ce qui permet de se référer rapidement à un oratorio, la traduction ne laissant aucun doute

sur le sujet abordé. Enfin, la force dramatique de ce passage, avec l'ordre contraint de Pilate et le traitement musical contrasté des chœurs nous a semblé propre à toucher les élèves.

Six classes de troisième sur les dix ont été retenues, dont les profils étaient suffisamment hétérogènes pour mener cette étude (de la 3^{ème} d'insertion à la 3^{ème} latiniste). S'interroger sur le bien-fondé du tri opéré parmi les copies renvoie en réalité à la possibilité d'établir un « état des lieux » en matière de stratégies d'écriture, à la manière de l'évaluation nationale organisée au début de la sixième. Plus modestement, il s'agit de construire une analyse des faits observés grâce à une recherche de formalisation adéquate.

L'outil de recueil

Les composantes retenues pour l'analyse de contenu sont :

- La quantité : le nombre de mots produits par l'élève, mesure affinée par le calcul de la proportion du vocabulaire technique.
- La justesse : elle rend compte de l'exactitude des mots et des tournures employées.
- La construction : elle décrit le type de structure du texte.
- L'implication : c'est la part que l'élève se donne dans sa production, en particulier avec *les impressions* qu'il livre sur l'extrait entendu et avec *les justifications* qu'il donne de ses propos (pas seulement au sujet de ses impressions).

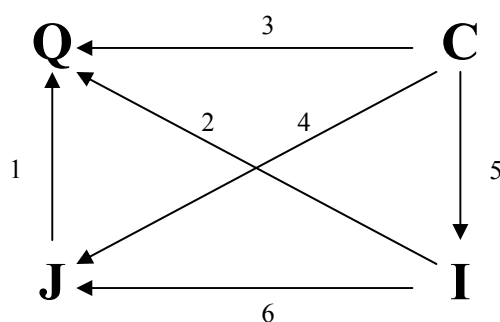
Ces composantes sont liées aux notions expliquées précédemment :

- De la *mémorisation* dépendent surtout la quantité et la justesse. La richesse et l'exactitude du vocabulaire sont fonction des capacités de « stockage » bien organisé, mais aussi des possibilités de réinvestissement du sujet.
- Le propos pertinent, bien construit, et qui laisse la place au sujet dans sa propre copie correspond à la notion d'*ajustement* à la norme scolaire.
- Un écrit consistant – long, juste et argumenté – réfère aux capacités de *dépassement* de l'élève, qui tend vers l'aboutissement d'un travail approfondi.
- Quant au commentaire particulièrement marqué par un type de structure construite – élaborée et non calquée sur la liste de critères de la consigne et témoignant d'une

vision d'ensemble autour de centres d'intérêt articulés entre eux – et enrichi de réflexions personnelles argumentées, il serre au plus près les mécanismes *internes* de la pensée de l'élève, dans la mesure où son dynamisme maîtrisé en révèle la richesse.

Le modèle d'analyse

Le modèle d'analyse se construit donc ainsi :



1. quantité = f (justesse)
2. quantité = f (implication)
3. quantité = f (construction)
4. justesse = f (construction)
5. implication = f (construction)
6. justesse = f (implication)

Les six relations se lisent comme suit :

Dans quelle mesure la quantité de mots écrits est-elle fonction de la justesse des termes employés, de l'implication de l'élève dans son écrit et de la construction du commentaire (1, 2 et 3) ? La construction influence-t-elle la justesse du propos et la part donnée à l'implication dans le devoir (4 et 5) ? Enfin, comment la façon de s'impliquer dans un commentaire d'œuvre en illustrant son écrit par des impressions personnelles et une argumentation même sommaire détermine-t-elle la justesse de l'ensemble (6) ?

Ces corrélations peuvent être définies plus précisément grâce aux indicateurs

suivants¹ :

concept	dimensions	composantes	indicateurs
stratégies d'écriture	expressive / massive	- quantité - implication	- nombre de mots (longueur du texte) - présence d'impressions personnelles - construction « filée » ²
	structurale / fine	- justesse - construction	- présence de justifications des propos - présence de termes techniques - construction « globale »

Les hypothèses s'écrivent alors :

1. La précision et la pertinence des termes employés, l'implication de l'élève dans son devoir et la construction plus ou moins élaborée de celui-ci donnent une consistance de base au commentaire et lui imposent une certaine longueur.
2. Un plan judicieux favorise l'exactitude des propos et ménage une part d'investissement de l'auteur.
3. Les termes employés sont d'autant plus justes que l'élève est impliqué dans son commentaire.

¹ Ce tableau est inspiré de celui présenté par QUIVY, Raymond, et VAN CAMPENHOUDT, Luc, in *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, DUNOD, 1995, p.121.

² L'analyse filée correspond au commentaire dont le plan est celui de l'extrait. Le recours à une analyse chronologique permet le plus souvent de décrire les éléments entendus *successivement* sans s'attacher aux caractéristiques les plus saillantes de l'œuvre. C'est probablement le manque de temps qui est responsable en partie de l'absence de recul nécessaire à la synthèse demandée. De plus, cette stratégie est adoptée par les élèves capables d'une prise de notes rapide sur un brouillon en style télégraphique lors d'une écoute horizontale, mais incapables en revanche de s'attacher aux aspects polyphoniques, qui demanderaient une écoute verticale. Les épisodes sont retenus au détriment de l'épaisseur de l'œuvre.

On doit remarquer la banalité des critères retenus, qui sont finalement assez proches des références données par les professeurs aux élèves pour écrire une bonne copie de commentaire : il s'agit de rédiger un texte suffisamment long et construit qui contienne le lexique approprié et des remarques subjectives bien argumentées.

RESULTATS ET INTERPRETATION

Chaque copie a fait l'objet de l'extraction successive des indices suivants : longueur de la copie, présence plus ou moins importante de vocabulaire technique, de qualificatifs divers et de tours argumentatifs, structure d'ensemble¹.

L'adjectif « technique » est ici compris dans un sens plus large que dans la phrase : « Le candidat mettra en valeur les principaux éléments d'ordre *technique* et stylistique de l'œuvre entendue »². Il recouvre l'ensemble de ces éléments, le style n'en étant qu'un des aspects. Dans la mesure où le niveau d'abstraction, qui rassemble *les mots propres à la discipline* est le même dans le cas précis de la description (impératif de la consigne), on a choisi de considérer le lexique stylistique comme faisant partie du « jargon » du commentaire d'œuvre. Les niveaux d'abstraction qui gouvernent la classification prototypique sont illustrés par le tableau suivant :

¹ Pour une présentation complète et systématique des résultats, cf, Danièle VILLEMEN, *Stratégies d'écriture dans le commentaire d'œuvre musicale*, Maîtrise, Musique et Musicologie, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, 2000.

² B.O. de l'Education nationale, n° 31, 9 septembre 1999, p. 1553.

	novice	expert
niveau sur-ordonné	les œuvres étudiées en classe	les styles principaux
niveau de base	les mots de la liste de la consigne	les caractéristiques discriminantes
niveau sous-ordonné	les éléments correspondants	les éléments correspondants

Le niveau de base varie notablement avec la compétence du sujet. Ainsi un musicien – ou un mélomane averti – placera le style à un niveau sur-ordonné et ses composantes essentielles au niveau de base. Plus simplement, il déterminera le style d'une œuvre grâce à des prototypes d'éléments (et même des prototypes d'œuvres) se rapprochant au plus près des caractéristiques techniques discriminantes. En revanche, un novice – ici, l'élève – placera le style comme *un des éléments techniques* du niveau de base au même titre que la formation ou le genre.

Cela est dû à la fréquentation très incomplète du répertoire : en effet, le niveau sur-ordonné serait représenté par chaque œuvre étudiée en classe, le niveau sous-ordonné par les éléments particuliers mis en valeur pour chacune (dont leur style).

Quelques remarques sur les termes musicaux rencontrés dans les copies :

- La fréquence d'apparition des mots génériques utilisés dans la consigne est relativement élevée, ce qui s'explique par des tournures de type sur-informatif. Par exemple, « sa formation c'est un chœur mixte » ou « son genre c'est classique ». Au-delà de la lourdeur (et de la confusion traditionnelle entre genre et style), on doit encore remarquer que cette pratique répond à un besoin de catégorisation et à une formalisation de celle-ci, qui pour être maladroite, n'en est pas moins utile à la réflexion.

- Le vocabulaire technique de base est très varié : cette notion n'est bien sûr pas toujours synonyme de richesse, mais elle témoigne en tout cas de réminiscences plus que d'une réelle mémorisation construite et sûre. Ainsi, l'orgue arrive en bonne place parmi les instruments cités, mais il en est hélas de même pour le piano (peut-être plus par association d'idées que par réel problème auditif) et si les mots utilisés pour décrire les formations semblent bien correspondre à une réalité perçue, que dire de la variété des genres et des styles cités, sinon que ceux-ci reflètent plus des exemples de « mots appris en cours de musique » que des déductions bien menées à partir des éléments de ce cours.

- La notion de conformité réapparaît donc : produire un écrit normé, c'est souvent rendre une copie « avec les mots du cahier », qu'ils soient ou non en rapport avec ce que l'on a entendu. Néanmoins, les fréquences des occurrences relevées montrent après tout que la majorité des élèves rend compte d'une œuvre pour chœur, solistes et orchestre – augmenté d'un orgue – dont les aspects théâtral (« opéra ») et sacré (les paroles) sautent aux oreilles.

- Certains mots ambigus, souvent employés par les élèves quand ils n'ont pas eux-mêmes conscience de l'imprécision, ont été décomptés dans la première ventilation sous la rubrique « divers » : « ça monte et puis après ça descend » est ainsi la phrase favorite des élèves de sixième. On constate qu'ils sont assez rares dans ces copies de troisième, mais ils restent employés indépendamment d'un paramètre précis : c'est « le son » ou « ça » qui « monte » puis « redescend ». De même, le mot « rythme » se trouve dans cette catégorie en raison de la confusion quasi-systématique qu'il suscite avec le mot « tempo » (par exemple, « cette œuvre a un rythme irrégulier car elle accélère [...] et ralentit »). Sa fréquence (il est présent dans une copie sur dix) et son emploi dans un sens galvaudé sont d'ailleurs assez préoccupants.

Ce classement rassemble donc, plutôt que des termes techniques, des termes utilisés *pour la technique* du commentaire : ainsi la catégorie concernant le « caractère » ne contient pas des mots techniques à proprement parler, mais constitue un aperçu d'une liste théoriquement jamais close, mais limitée dans la

pratique, d'adjectifs-clés utilisés pour décrire l'ambiance d'une œuvre ou les sensations qu'elle procure (« calme », « doux », « mélodieux », « énergique », etc.).

Pour coder chaque copie, dix-huit indicateurs ont été retenus, qui correspondent à l'emploi en nombre et en qualité du vocabulaire technique, qui rendent compte des impressions personnelles et des justifications, et qui décrivent les différents types de structure observés. Ce codage a permis d'établir une typologie des commentaires.

- Vocabulaire et quantité

L'analyse montre que le vocabulaire technique est en général maîtrisé quand il est employé, mais surtout qu'il est d'autant mieux maîtrisé quand il est varié et nombreux : on aurait pu prévoir que si les élèves choisissent très peu de termes techniques, au moins ne risquent-ils pas de faux-sens. C'est vrai pour la majorité d'entre eux, mais les résultats donnent à penser que les élèves les moins armés en « quantité » de mots sont également plus vulnérables quant à l'utilisation pertinente de ceux-ci. Un vocabulaire bien compris – et donc réutilisable – se retient plus facilement et en quantité : environ 20 % d'élèves en savent « peu et mal », mais ils sont 40 % à en savoir « peu mais bien ». Cette stratégie correspond à un tri utilitaire peut-être, consumériste sans doute, opéré dans les savoirs disciplinaires de type lexical.

- Impressions et justifications

Les copies ne contenant ni impression ni justification sont très nombreuses. Cela peut être interprété de deux façons :

- a. Les élèves ne maîtrisent guère le vocabulaire technique, non plus que celui correspondant à un commentaire sensible. Quant à la part des marques de justifications, elle confirmerait que l'emploi du lexique (technique et sensible) étant approximatif, les élèves ne se lancent que rarement dans une argumentation, qui serait hasardeuse.
- b. Cette désaffection pour l'utilisation de mots et de tournures marquant l'implication peut aussi provenir de l'absence d'injonction de ce type dans la consigne. Celle-ci ne précise pas en effet qu'il faut produire une description sensible

et argumentée, mais cela est du domaine de l'implicite. De même, « caractère » est placé dans la liste au côté de termes techniques, ce qui l'assimile à eux. C'est d'ailleurs bien le cas si on considère que l'emploi judicieux et original de termes « non musicaux » pour décrire une œuvre est apprécié comme un gage de plume facile et d'écoute fine. Tout concourt à ce que les élèves ne perçoivent pas l'implicite de la consigne.

- Plan

Plus d'un tiers des élèves est désemparé quand il s'agit de présenter un texte articulé logiquement.

a. L'absence de plan (35% des copies) n'est pas forcément marquée par celle des paragraphes qui, s'ils existent, ne correspondent pas à des unités de structure, mais sont de simples décrochages gratuits.

b. Près de la moitié des élèves a recours à la liste de critères de la consigne ou préfère une description globale de l'extrait sans en mentionner la structure.

Certains (15 %) se lancent dans une analyse filée : le plan du commentaire est celui de l'extrait. L'alternance entre les récitatifs et les chœurs est bien perçue, mais n'est jamais exprimée sous cette forme, ce qui met en relief la difficulté face au processus de nominalisation.

CONCLUSION

Une typologie des commentaires peut finalement être tirée à partir de l'analyse des co-variations de la quantité, de la justesse, de l'implication et de la construction.

1. Certains élèves optent pour une « vue » d'ensemble de l'extrait, et écrivent l'essentiel en peu de mots choisis dans le cours sans justifier leur emploi et en hésitant à livrer leurs impressions.

2. D'autres choisissent de décrire l'extrait dans sa durée, ce qui les entraîne dans des écrits plus longs, émaillés de marques diverses d'implication.

3. D'autres encore, pour éviter de fragiliser un écrit à la structure mal assurée, préfèrent s'en tenir à un vocabulaire propre à la discipline, le plus rare possible,

dans des commentaires très courts.

4. Plus audacieux sont ceux qui prennent le risque d'utiliser le lexique du cours mal maîtrisé dans des copies plus longues aux allures de puzzles.

5. Les moins inspirés s'en tiennent prudemment à la consigne. La liste qu'elle offre guide la description de l'extrait, au détriment de « ce qui n'est pas demandé » et garantit l'utilisation – pas forcément pertinente – du vocabulaire technique.

Cette approche simplifie à l'extrême les postures d'élèves qui sont bien sûr plus nuancées, d'autant qu'elles ne sont pas forcément adoptées consciemment. Ces cinq modèles principaux renvoient à des écrits virtuels car seules quelques copies en sont vraiment représentatives. Néanmoins, on constate que les élèves adoptent des attitudes conçues pour être efficaces dans la tâche à accomplir, *avec* leurs moyens, *malgré* leurs lacunes : on revient ici à la notion de stratégie dans l'exercice du commentaire, mais cette fois avec une connotation sociale : l'élève écrit pour montrer ce qu'il est, ou pour cacher ce qu'il est, ce qui revient à peu près au même. Cette sorte de défi s'exprime par trois qualités, dont le dosage particulier et changeant semble être le propre de l'adolescence : la maturité, la naïveté et la pudeur.

1. La maturité s'exprime dans les choix d'économie (de mots, de construction), opérés pour élaborer les commentaires. Les bavardages inutiles ne disparaissent évidemment pas miraculeusement des copies de troisième, mais la tendance est au raccourcissement efficace. Le côté concis des écrits d'élèves qui semblent à peine alphabétisés est encore préoccupant, mais ces ébauches restent en marge des commentaires brefs et sûrs. Les élèves prouvent qu'ils mûrissent également en triant les mots du lexique technique de façon à n'utiliser que ceux qu'ils connaissent. Certains confirment leur entrée « chez les grands » par l'emploi d'un vocabulaire précis et varié, dans des phrases logiques, équilibrées et bien articulées entre elles.

2. En revanche, les copies d'élèves désarment parfois le lecteur par la naïveté qu'elles trahissent. Un élément récurrent illustre de façon saisissante cet aspect des copies. Il concerne les termes « contexte historique et géographique » contenus dans

la consigne : de nombreux élèves ont pensé que ce morceau avait été composé en Israël, à l'occasion de la mort de Jésus. Plus généralement, la naïveté des élèves concerne l'ensemble de la consigne : implicite ignoré ou négligé et recours maladroit à la liste constituent les deux écueils principaux rencontrés. On peut d'ailleurs parfois se demander si cette candeur apparente – comment penser que le commentaire peut tenir dans ce type de liste incomplète ? – n'est pas en réalité une sorte de bravade. « C'était pas marqué qu'il fallait faire ça ! » est en effet une exclamation assez fréquente.

3. Enfin, l'extrême rareté des marques d'implication dans ces écrits peut avoir son origine dans la réserve dont font preuve les adolescents à propos de leurs sentiments ou de leurs sensations. Certes, on ne peut négliger les réelles difficultés linguistiques qu'ils rencontrent et qui peuvent entraîner ce mutisme, mais on doit également garder à l'esprit qu'une émotion artistique intense ne s'exprime pas facilement en mots, d'autant plus s'ils doivent être lus par le professeur. A cet égard, les élèves pensent assez souvent que le jugement évaluatif portera sur la nature du sentiment éprouvé alors qu'il s'agira, une fois encore, de la richesse et de l'originalité des mots qui décriront ce sentiment. Ce malentendu concourt certainement à une réserve excessive de la part des élèves, qui hésitent alors davantage à se livrer dans leurs écrits.

Au-delà de la typologie établie, on remarque que les copies révèlent surtout un déséquilibre profond entre les capacités auditives et les compétences d'écriture. Les premières sont nommées capacités car ce terme renvoie à une activité sensorielle et mentale première, alors que les secondes évoquent des acquisitions construites de savoirs et de savoir-faire. La difficulté de l'exercice vient du fait que ce sont les compétences scripturales qui valident les capacités auditives, ce qui est source de quiproquos plus ou moins feints : l'enseignant estime que si rien n'est dit à propos de tel aspect de l'œuvre, c'est que l'élève ne l'a pas entendu (physiologiquement ?) ou qu'il n'y a pas été attentif ; l'élève rétorque que c'est parce que la consigne n'était pas assez précise.

Ce qu'on prend volontiers pour de la facilité de plume ou de la finesse d'écoute

n'est en fait qu'une autre facette de la *technique* du commentaire. Les élèves ont besoin de cet aveu pour progresser, en ne considérant plus que l'écriture est un don : on doit admettre que rédiger un commentaire s'enseigne et s'apprend, et que cette technique ne dépend pas d'un talent inné ou d'une culture extra-scolaire atavique, mais de la mise en œuvre de moyens d'expression multiples et systématisés au long de la scolarité, afin de parvenir à communiquer efficacement autour de la musique. Des expériences ultérieures menées avec des élèves de même niveau ont mis en relief l'influence de la consigne sur les commentaires écrits. Le protocole prévoyait de soumettre cinq consignes différentes – de la plus courte à la plus longue, de la plus évasive à la plus contraignante, de la plus « télégraphique » à la plus « rédigée » - distribuées de façon aléatoire et d'observer les copies produites, en reprenant les mêmes indicateurs que dans l'analyse présentée ici. Il reste à présent à vérifier l'influence de l'œuvre elle-même sur les copies, en organisant une épreuve qui proposerait aux élèves de commenter des extraits variés.

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain, (1969), *L'amour de l'art*, Paris, les Editions de Minuit.

FABRE, Corinne, (1990), *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, CEDITEL.

FLORES, César, (1992), *La mémoire*, Paris, PUF, Que-sais-je.

IMBERTY, Michel, (1997), Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale, *Musicae Scientiae*, Vol.1, n°1, Liège, ESCOM, p.33-62.

MERLEAU-PONTY, Maurice, (1957), *Signes*, Paris, Gallimard.

MICHELS, Ulrich, (1998), *Guide illustré de la musique*, s.l., Fayard, tome 1.

Ministère de l'Education nationale, Direction des lycées et collèges, *La maîtrise de la langue au collège*, s.l., CNDP, 1997.

POSTIC, Marcel, (1999), *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF.

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc, (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, DUNOD.

REUTER, Yves, (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

SNYDERS, Georges, (1999), *La musique comme joie à l'école*, Paris, l'Harmattan.

NOTE DE LECTURE : NOUVEAU MANUEL DE RECHERCHE SUR
L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE.
R. COLWELL ET CAROL RICHARDSON (EDS.), NEW YORK,
OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2002.

Sylvie BERBAUM



JREM vol. 2, n°2 automne 2003, 93-100
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)
www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Le Handbook of Research on Music Teaching and Learning est une publication de la M.E.N.C. (« Music Educators National Conference »), ce qui est explicité dans la préface par la forme: Association Nationale d'Education Musicale (p.v). Doit-on comprendre par là que ce sont les professeurs de musique qui prennent en charge la recherche en éducation musicale ? De quels professeurs de musique s'agit-il ? Par voie de conséquence, l'expression « Music Education », dans certains intitulés de la table des matières, signifie aussi bien « éducation musicale », que « sciences de l'éducation musicale » ; un même mot sert pour désigner la pratique et la recherche !...

Durant ces dernières années, les objectifs du directeur de la M.E.N.C., John Mahlmann, ont été de défendre les professionnels de l'éducation musicale dans les milieux de l'éducation et de la politique. La nouvelle édition de ce *Handbook* (2002)¹, rend compte des changements qui ont eu lieu dans le domaine de

¹ La première édition est relativement différente de celle-ci, dans son organisation et dans son contenu. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Richard Colwell (éd.), N.Y., Schirmer Books, 1992. Les deux éditions sont consultables à la Bibliothèque de l'U.F.R. de

l'éducation et de la société américaine en général. Seuls les chapitres concernant l'éducation de la petite enfance et la technologie musicale ont été mis à jour. Pas de présentation sur les méthodes en éducation musicale, mais une réflexion sur les programmes et sur une définition large de l'éducation, qui intègre la question de la justice sociale en éducation : « Les chercheurs ne peuvent rester neutres lorsque le but premier de l'éducation est de conformer les individus aux obligations de la démocratie sociale. (p.vi) ... la première moitié du 20^{ème} siècle a appartenu aux physiciens, et la seconde moitié aux biologistes, mais sans bonne philosophie, ceci sera une calamité au 21^{ème} siècle » (p.viii). La question politique apparaît donc au cœur de l'éducation, ce qui fait commencer ce *Handbook*, par une partie sur « Politique et philosophie ».

Les autres chapitres traitent de nouveaux sujets non abordés dans le premier *Handbook*. Ainsi, on voit apparaître ici, des articles concernant les politiques éducatives, le partenariat, divers contextes éducatifs (par exemple, la formation musicale en studio, chap. 15), culturels et sociaux (la cinquième partie présente dans ses grandes lignes les aspects des recherches sur l'éducation en ethnomusicologie et sur les aspects sociologiques de la recherche en sciences de l'éducation musicale). Sont également examinés les liens entre éducation artistique et éducation musicale, les techniques de recherche qualitative en éducation musicale (dans lesquelles la philosophie prend une large place). Un nouveau chapitre présente le point de vue féministe, qui s'articule, entre autre, autour des notions de pouvoir et de valeur en éducation.

La préface mentionne le débat autour d'une typologie des recherches en éducation musicale : faut-il faire plus de recherche historique, quantitative, ou qualitative ? Cette question importe peu pour les auteurs, dans la mesure où ils considèrent qu'il est difficile de trouver un accord au sujet de ce qui caractérise une recherche. L'auteur de la préface note également un manque de consensus au sujet des critères de qualité pour l'évaluation de la recherche doctorale.

The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, Editeur : Richard Colwell et Carol Richardson, Oxford University Press, 2002.

Table des matières:

Auteurs xv

Correcteurs xxv

Première partie : Politique et Philosophie, John W. Richmond, editeur

Introduction (p3), John W. Richmond

1 - Cadres politiques, recherche et scolarité en douze ans (p5), Samuel Hope

2 - L'Association Nationale des Professeurs de Musique : un cas à l'étude (p17),
John J. Mahlman

3 - Tendances et questions actuelles dans les décisions politiques (p23), Ralph A.
Smith

4 - Recherche en droit et Education Musicale (p33), John W. Richmond

5 - Aspects philosophique des programmes éducatifs (p48), Estelle R. Jorgensen

6 – Eduquer musicalement (p63), Wayne Bowman

7 – Perspectives philosophiques sur la recherche (p85), David J. Elliott

Deuxième partie: Contexte éducatif et programmes, Peter Webster et Nancy
Whitaker, éditeurs

Introduction : Vers une compréhension des objectifs de l'éducation musicale
(p105), Ian Westbury

8 – Programmes éducatifs contemporains et bases théoriques (p113), Betty Hanley
et Janet Montgomery

9 – Théorie, recherche et amélioration de l'éducation musicale (p144), Ian
Westbury

10 – Pensée critique (p162), Betty Ann Younker

11 – Improvisation (p171), Christopher D. Azzara

12 – Improvisation et réforme des programmes (p188), Edward Sarath

13 – Formation d’adultes (p199), Don D. Coffman

14 – Musique et éducation de la petite enfance (p210), Joyce Jordan DeCarbo et Jo Ann Nelson

15 – Recherche systématique sur l’éducation musicale en studio (p243), Richard Kennel

16 – Education à distance et collaboration en éducation musicale (p257), Fred J. Rees

Troisième partie : Développement musical et apprentissage, Hildegard Froehlich, éditeur

Introduction : Les multiples directions de la recherche (p277), Rosamund Shuter-Dyson

17 – Les théories de l’apprentissage comme fondements actuels de la pratique et de la recherche musicales (p279), Laurie Teatle et Robert Cutietta

18 – Education systématique (p299), Barak Rosenshine, Hildegard Froehlich et Inshad Fakhouri

19 – Recherche comportementale en éducation musicale en présence (p315), Patricia E. Sink

20 – Auto-régulation et apprentissage musical : un point de vue socio-cognitif (p327), Gary E. McPherson et Barry J. Zimmerman

21 – Motivation et réussite (p348), Martin L. Maehr, Paul R. Pintrich et Elisabeth A. Linnenbrinck

22 – Caractéristiques développementales des apprenants en musique (p373), Maria Runfola et Keith Swanwick

23 – Recherche sur la créativité, en musique, arts visuels, théâtre et danse (p398), Maud Hickey

24 – Technologie de l’information et éducation-apprentissage en musique (p416), Peter R. Webster

- Quatrième partie : Cognition musicale et développement, Andreas Lehman , editeur
Introduction : Perception musicale et cognition (p433), Andreas C. Lehman
- 25 – La neurobiologie de la cognition et de l'apprentissage musicaux (p445),
Wilfried Gruhn et Frances Rauscher
- 26 – Contraintes cognitives de l'écoute musicale (p461), William Forde Thompson
et E. Glenn Schellenberg
- 27 – Le développement des aptitudes musicales (p487), Heiner Gembris
- 28 – Etude comparative de la théorie de l'aptitude humaine : contexte, structure,
développement (p509), Bruce Torff
- 29 – Faire de la musique et donner du sens à travers la musique (p522), Reinhard
Kopiez
- 30 – Acquisition de compétences en interprétation musicale (p542), Andreas C.
Lehman et Jane W. Davidson
- Cinquième partie : Contextes sociaux et culturels, Marie McCarthy, éditeur
Introduction : Contextes sociaux et culturels de l'enseignement et de l'apprentissage
musicaux (p563), Marie McCarthy
- 31 – Les liens de la sociologie de l'éducation avec la recherche en éducation
musicale (p566), Stephen J. Paul et Jeanne H. Ballantine
- 32 – Points de vue de la sociologie de la musique (p584), Renate Mueller
- 33 – Psychologie sociale et éducation musicale (p604), Adrian C. North, David J.
Hargreaves et Mark Tarrant
- 34 – Musique, culture, programmes d'enseignement et éducation (p626), Barbara
Leader Lundquist
- 35 – Féminisme, recherche féministe et recherche sur les genres en éducation
musicale : aperçu sélectif (p648), Roberta Lamb, Lori-Ann Dolloff et Sondra
Wieland Howe
- 36 – La construction sociale de l'identité du professeur de musique chez les
licenciés en éducation musicale (p675), Paul G. Woodford
- 37 – Les changements de la recherche en éducation musicale (p695), Gordon Cox

38 – Transmission et apprentissage de la musique : un panorama de la recherche ethnographique en ethnomusicologie et en éducation musicale (p707), C.K. Szego

39 – Musique communautaire : un aperçu international (p730), Kari Veblen et Bengt Olsson

Sixième partie : Formation des professeurs de musique, Liz Wing et Janet R. Barrett, éditeurs

Introduction : Labyrinthique formation des enseignants (p757), James Rath

40 – Réforme de mentalité chez les professeurs de musique : une image plus compréhensive de l'enseignement pour la formation des professeurs de musique (p759), Dennis Thiessen et Janet R. Barrett

41 – Enseigner, une profession : deux variations sur un thème (p786), Randall Pembroke et Cheryl Craig

42 – Changement de conception de la formation des enseignants (p818), Glenn E. Nierman, Ken Zeichner et Nikola Hobbel

43 – Renforcer la formation des professeurs de musique dans l'enseignement supérieur (p840), Susan Wilcox et Rena Upitis

44 – Recherche d'enseignants sur la formation d'enseignants (p855), Mary Leglar et Michelle Colay

45 – Recherche sur la formation des étudiants en musique (p874), Roger Rodeout et Allan Feldman

46 – Développement professionnel (p887), Mary Ross Hookey

Septième partie : Les « relations » de l'éducation musicale, David Myers, éditeur

Introduction : L'impact grandissant des partenariats : un sujet de recherche (p905), Richard J. Deasy

47 – Enjeux politiques des liens entre éducation musicale et éducation artistique (p909), David E. Myers et Arthur C. Brooks

48 – L'évaluation des partenariats artistiques dans l'apprentissage des arts et par les arts (p931), Hal Abeles, Mary Hafeli, Robert Horowitz et Judith Burton

49 – Usage et abus du plaidoyer pour les arts et ses conséquences pour l'éducation musicale (p941), Constance Bumgarner Gee

50 – Recherche en enseignement des arts visuels : implications pour la musique (p962), Lynn Galbraith

51 – Panorama des recherches sur l'enseignement du théâtre, de la danse et autres arts de la scène : implications pour la musique (p977), Kent Seidel

Huitième partie : Neurosciences, médecine et musique, John W. Flohr, éditeur

Introduction (p989), John W. Flohr

52 – Musique et neurosciences (p991), John W. Flohr et Donald A. Hodges

53 – Médecine des arts (p1009), Alice G. Brandfonbrener et Richard J. Lederman

54 – Santé du musicien (p1023), Kris Chesky, George Kondraske, Miriam Henoch, John Hipple et Bernard Rubin

Neuvième partie : Aspects des sciences de l'éducation générales, Michael L. Mark, éditeur

Introduction (p1043), Michael L. Mark

55 – Aspects non musicaux de l'éducation musicale : considérations historiques (p1045), Michael L. Mark

56 – Enseigner d'autres domaines au travers de la musique (p1053), Merryl Goldberg et Carol Scott-Kassner

57 – Recherche: fondements pour un plaidoyer de l'éducation artistique (p1066), Liora Bresler

Dixième partie : Objectifs, critique et évaluation de la recherche en éducation musicale, Jack J. Heller et Nicholas DeCarbo, éditeurs

Introduction : Demande institutionnelle et procédures de recherche (p1087), Jack J. Heller et Nicholas DeCarbo

58 – Maintenir une qualité de la recherche et des écrits (p1089), Jack J. Heller et Edward J.P. O'Connor

- 59 – Tendances pour la collecte de données et le développement du savoir (p1108),
Lee R. Bartel et Rudolf E. Radocy
- 60 – Potentiel de l'évaluation en éducation musicale (p1128), Richard Colwell
- 61 – Recherche qualitative et éducation musicale : questions actuelles (p1159),
David J. Flinders et Carol P. Richardson