

# THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

*Discipline : SCIENCES DE L'EDUCATION*

Présentée et soutenue publiquement par

**PHILIPPE HENTZEN**

Le 9 juillet 2020

---

**La régulation didactique en éducation musicale en cycle 4**

---

Thèse dirigée par **STEPHANE BRAU-ANTONY**

## JURY

<b>M. Pascal TERRIEN,</b>	Professeur,	Université d'Aix-Marseille,	<b>Président du jury</b>
<b>M. Stéphane BRAU-ANTONY,</b>	Professeur,	Université de Reims Champagne-Ardenne,	<b>Directeur de thèse</b>
<b>Mme Fabienne BRIÈRE-GUENOUN,</b>	Maître de Conférences HDR,	Université d'Aix-Marseille,	<b>Rapporteure</b>
<b>Mme Isabelle MILI,</b>	Professeure,	Université de Genève,	<b>Examinatrice</b>



## Remerciements

C'est tout naturellement que je remercie en premier lieu Stéphane Brau-Antony, mon directeur de thèse pour son soutien, sa grande disponibilité, sa patience et son engagement tout au long de ces cinq années. La qualité de son écoute, de sa compréhension, de ses nombreuses relectures et régulations pertinentes m'a permis de mener à bien ce travail de recherche. Un immense merci à toi, Stéphane !

Je remercie Fabienne Brière-Guenoun, Anne Jorro, Isabelle Mili et Pascal Terrien qui ont accepté de participer à ce jury de thèse.

Je remercie les membres du laboratoire CEREP, en particulier Daniel Niclot, Gilles Baillat, Elisabeth Plé, Anne Glaudel pour leur accompagnement lors des séminaires de recherche des doctorants.

Je remercie les trois enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche, car sans eux, elle n'aurait pu être réalisée.

Je remercie Anne, Aurore, Claire, Marie-Laure pour nos échanges scientifiques tout au long de cette aventure.

Je remercie Antony, Marie-Laure et Sandrine pour leurs relectures.

Je remercie mes collègues de l'Espe de Troyes, Philippe, Aurore, Christine, Sylviane, Marie-Angèle, Jérémie, Yannick, Jean-Michel, Frédéric pour leur soutien tout au long de ces années.

Je remercie enfin mon proche entourage amical et familial. Merci à Matthieu et Marie, à qui je dédie ces pages, de ne pas avoir tenu rigueur de mes absences, d'avoir accepté que Papa « *travaille encore !* ».

# **Acronymes et abréviations**

## **Liste des acronymes**

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CEFEDM : Centre de formation à l'enseignement de la danse et de la musique

CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

DEM : Diplôme d'études musicales

DNB : Diplôme National du Brevet

ENT : Espace Numérique de Travail

EPI : Enseignements Pratiques Interdisciplinaires

EPS : Éducation Physique et Sportive

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

## **Liste des abréviations**

EACS : Entretien d'Autoconfrontation Simple

EAS : Entretien Ante-Séance

EASeq : Entretien Ante-Séquence

ESA : Evaluation-Soutien d'Apprentissage

ESNF : Entretien de Séance non Filmée

LPC : Livret Personnel de Compétences

Th : Thème (musical)

TV : Transcription Vidéoscopique

## **Résumé :**

La thèse a pour objet d'étude ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend en éducation musicale au collège en cycle 4. Elle s'intéresse plus spécifiquement aux démarches d'évaluation formative et à l'évaluation soutien-d'apprentissage abordées dans une perspective didactique. Notre attention porte sur les pratiques de régulation didactique de trois enseignants dans les activités de perception et de production. Le cadre théorique croise les concepts forgés dans le champ des recherches sur l'évaluation formative et dans celui des recherches en didactique afin de rendre compte du processus de transmission-appropriation de savoirs. Le recueil de données s'appuie sur des données prélevées *in situ* couplées à des entretiens ante et post séance sur une séquence d'enseignement complète. Les analyses micro-didactiques que nous avons menées permettent de montrer que les régulations sont souvent interactives et se produisent surtout lors de l'activité de production. Elles sont pilotées par les enseignants qui agissent sur l'autorégulation des élèves pour intervenir le plus souvent sur un problème vocal comme la justesse de la voix, la coordination vocale ... Des outils didactiques tels l'utilisation du piano par l'enseignant, la production d'un geste corporel par les élèves sont utilisés pour tenter de favoriser ce processus d'autorégulation. L'étude du contenu des régulations permet par ailleurs d'interroger l'épistémologie pratique des enseignants qui font appel d'une part à des savoirs experts et d'autre part à des expériences musicales extra-scolaires pour construire des dispositifs didactiques favorisant entre autres l'apprentissage de la justesse et l'implication vocale des élèves.

**Mots clés :** didactique, évaluation, éducation musicale, régulation.

## **Abstract:**

The purpose of the thesis is to study what is taught and what is learned in music education at the middle school level in Cycle 4. It deals with formative and learning support assessment approaches from a didactic perspective. It focuses on the didactic regulation practices of three teachers in perception and production activities. The theoretical framework cross-references the concepts forged in the field of formative evaluation research with those in didactic research to reflect the process of knowledge transfer-appropriation. The data collection is based on data collected *in situ* combined with ante and post session interviews in a complete teaching sequence. The micro-didactic analyses carried out show that regulations are often interactive and occur mainly during production activities. They are controlled by teachers who act on students' self-regulation, to intervene more often on a vocal problem voice accuracy, vocal coordination. In turn, the teachers react and intervene when there is a problem with voice accuracy or vocal coordination. To accomplish this the teacher can use didactic tools such as the piano, body gestures and/or « a capella » melodies. The study of the content of regulations also makes it possible to question the practical epistemology of teachers who call on expert knowledge on the one hand and on the other hand on extracurricular musical experience to build didactic devices that promote, among other things, the learning of accuracy and the vocal involvement of students.

**Keywords:** didactic, music education, assessment, regulation

## Table des matières

Remerciements .....	2
Acronymes et abréviations .....	3
Résumé : .....	4
<u>Introduction .....</u>	<u>15</u>
1. Exposé des motifs .....	15
2. L'éducation musicale : son historique, son évolution .....	16
3. L'éducation musicale au collège aujourd'hui et ses prescriptions officielles .....	18
3.1. L'activité de perception .....	19
3.2. L'activité de production.....	20
3.3. Une imbrication de ces deux champs de compétences .....	21
3.4. Vers une démarche d'investigation en éducation musicale .....	22
3.5. L'approche par compétences en éducation musicale.....	23
3.6. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture .....	25
3.7. Le parcours d'éducation artistique et culturelle au collège .....	26
3.8. L'enseignement de l'histoire des arts et les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires .....	27
3.9. L'enseignement du chant choral.....	28
<u>PARTIE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES ET</u> <u>CONCEPTUELS DE LA PROBLEMATIQUE DE</u> <u>RECHERCHE.....</u>	<u>31</u>

Introduction .....	32
1. La régulation au cœur de l'évaluation .....	32
1.1. Évaluation de l'apprentissage ou évaluation pour l'apprentissage ? .....	34
1.1.1. L'évaluation de l'apprentissage .....	35
1.1.2. L'évaluation pour l'apprentissage.....	37
1.1.2.1. L'évaluation pour sonder les connaissances de l'apprenant : l'évaluation diagnostique .....	37
1.1.2.2. L'évaluation pour réguler l'apprentissage : l'évaluation formative .....	38
1.1.2.3. Les difficultés de l'évaluation pour l'apprentissage.....	40

1.1.2.4. Une évaluation favorisant l'autorégulation de l'apprentissage de l'apprenant : l'évaluation formatrice.....	41
1.1.2.5. Une évaluation intégrée à l'activité d'apprentissage des élèves .....	43
1.2. La régulation.....	47
1.2.1. Les modalités de régulation .....	47
1.2.1.1. La régulation proactive .....	47
1.2.1.2. La régulation rétroactive .....	49
1.2.1.3. La régulation interactive .....	50
1.2.2. Les visées de la régulation .....	52
1.2.2.1. Une régulation pilotée par l'élève .....	53
1.2.2.2. Une régulation pilotée par l'environnement social .....	55
1.2.3. La temporalité de la régulation .....	56
1.2.4. Les objets de la régulation .....	56
1.3. Vers une régulation didactique .....	59
2. Le recours aux concepts didactiques pour analyser les régulations formatives de l'enseignant	61
2.1. Le système didactique.....	62
2.2. Vers une modélisation du processus didactique .....	63
2.2.1. La didactique des disciplines .....	63
2.2.2. Le didactique, « objet de la ou des didactiques ».....	64
2.2.3. Vers une approche comparatiste de la didactique .....	65
2.3. Observer les pratiques didactiques ordinaires des enseignants d'éducation musicale.....	66
2.3.1. Vers une action conjointe en didactique .....	66
2.3.1.1. Le contrat didactique.....	66
2.3.1.2. La théorie de l'action conjointe en didactique .....	68
2.3.2. Les savoirs .....	73
2.3.2.1. La modification du savoir par la transposition didactique .....	74
2.3.2.2. Les pratiques sociales de référence .....	77
2.3.2.3. Les savoirs experts.....	78
2.3.2.4. Vers une transposition didactique élargie .....	79
2.3.2.5. Une approche ascendante de la transposition didactique .....	81
2.4. De quels savoirs est-il question dans cette recherche ? .....	83
2.4.1. Les recherches en éducation musicale .....	83
2.4.2. De quelle didactique de l'éducation musicale parle-t-on dans cette recherche ? .....	85
2.4.3. Caractéristiques du savoir enseigné en éducation musicale .....	85
2.4.3.1. Musique ou musiques ?.....	86
2.4.3.2. Une pluralité de savoirs difficile à cerner .....	87
2.4.3.3. Quels types de savoirs dans les musiques populaires ?.....	88
2.4.3.4. Les savoirs dans les pratiques vocales .....	89
3. Problématique et questions de recherche.....	92

## PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE..... 95

Introduction .....	96
1. La production des données .....	97
1.1. Les participants à la recherche.....	97
1.1.1. L'enseignant n° 1 .....	97
1.1.2. L'enseignante n° 2 .....	98
1.1.3. L'enseignante n° 3 .....	98
1.2. Le recueil de données .....	99
1.2.1. Le choix d'un entretien ante-séquence.....	99
1.2.2. Un entretien ante-séance avant chaque séance filmée.....	100
1.2.3. Quatre captations vidéoscopiques d'une même séquence.....	100
1.2.4. L'entretien d'autoconfrontation simple construit à partir de « morceaux choisis » .....	104
1.2.4.1. Un entretien d'autoconfrontation simple pour chaque séance filmée .....	104
1.2.4.2. Les morceaux choisis .....	106
1.2.5. Un entretien « retour de séance » pour chaque séance non filmée.....	106
1.2.6. Autres types de traces .....	107
2. Le traitement des données .....	110
2.1. Les transcriptions du corpus principal et du corpus secondaire .....	110
2.2. Une mise en ordre des données .....	110
2.2.1. La construction du synopsis expansé pour isoler les « morceaux choisis » .....	111
2.2.2. Un élagage du corpus nécessaire .....	113
2.2.3. Une articulation des données issue des deux corpus.....	114
2.2.3.1. La triangulation des données.....	114
2.2.3.2. La construction d'une grille d'analyse .....	116

## PARTIE 3 : RÉSULTATS..... 122

Introduction .....	123
1. Une approche quantitative des différents temps consacrés à la perception et à la production.....	124
2. Analyse micro-didactique.....	127
Chapitre 1 : Modalités et temporalités de régulation didactique.....	128
1. Des régulations interactives systématiquement présentes chez les trois enseignants .	128
1.1. Des interactions verbales on-line pour réguler .....	129

1.1.1. En production.....	129
1.1.1.1. Des généralités en production .....	129
1.1.1.2. Des spécificités en production .....	139
1.1.2. En perception : des spécificités lors des interactions verbales on-line.....	143
1.1.2.1. Des interactions verbales lors de l'écoute de l'œuvre pour réguler l'auralité des élèves .....	143
1.1.2.2. Des explications on-line pour répondre aux questions des élèves .....	146
1.2. Des interactions mimétiques on-line pour réguler la production vocale .....	147
1.2.1. Des généralités en production .....	147
1.2.1.1. Des interactions mimétiques on-line pour réguler la justesse d'un motif mélodique.....	147
1.2.1.2. Des interactions mimétiques on-line pour prendre en compte la mue des élèves garçons .....	150
1.2.2. Les spécificités en production.....	153
1.2.2.1. Des interactions mimétiques corporelles et vocales on-line pour réguler le timbre de la voix ...	153
1.2.2.2. Une sollicitation de la classe par l'enseignante pour réguler par mimétisme .....	155
1.3. Des interactions gestuelles on-line de la part de l'enseignant pour réguler l'activité de production.....	156
1.3.1. Des généralités autour des gestes de direction de cœur au service des apprentissages .....	157
1.3.2. Des généralités autour des gestes de direction de la tête.....	161
1.4. Mobiliser le corps des élèves en production pour réguler de manière on-line .....	162
1.5. Des interactions instrumentales et vocales chantées on-line pour réguler l'activité de production.....	163
1.5.1. Des généralités chez les trois enseignants.....	163
1.5.2. Des spécificités propres aux trois enseignants : l'utilisation du piano pour réguler de façon interactive .....	166
2. Des régulations proactives en production.....	168
2.1. Des généralités.....	168
2.2. Les spécificités .....	168
2.2.1. Une anticipation des difficultés lors de la production .....	168
2.2.1.1. L'utilisation constante de la voix de tête par l'enseignant homme.....	168
2.2.1.2. Anticiper une éventuelle difficulté par un travail vocal dès l'échauffement .....	169
2.2.2. Une adaptation systématique de la séance suivante si besoin .....	171
2.2.3. La trace écrite, un schéma pour aider.....	172
2.2.4. Débuter la production vocale par une relecture du projet musical .....	174
3. Des régulations rétroactives différées.....	175
3.1. En production .....	176
3.1.1. Des généralités : des conseils verbaux rétroactifs différés sur le projet musical.....	176
3.1.2. Des spécificités : l'utilisation des pairs pour réguler de manière rétroactive .....	177
3.2. L'autoévaluation, une régulation rétroactive différée visant la perception et la production	181



## Chapitre 2 : Les visées de la régulation : une régulation pilotée par l'enseignant et l'environnement social : la co-régulation ..... 185

1. En production .....	185
1.1. Des généralités : l'enseignant intervient sur l'autorégulation de l'élève pour réguler la justesse ou la coordination vocale .....	185
1.2. Des spécificités .....	188
2.2.1. Sollicitation d'un élève ou de la classe pour réguler.....	188
2.2.2. Mettre en confiance l'élève interprète.....	191
2.2.3. Juger les autres pour s'autoréguler.....	193
2.2.4. Une co-régulation entre pairs pour enrichir l'aspect créatif du projet musical .....	195
2. En perception .....	197
2.1. Des généralités.....	197
2.2. Des spécificités .....	197
2.2.1. L'utilisation de l'environnement social pour aider un groupe d'élèves à distinguer un instrument lors de l'activité de perception.....	197
3. Faire avancer le savoir au détriment du temps d'apprentissage des élèves, une généralité .....	200
3.1. L'autoévaluation.....	200
3.2. L'évaluation sommative .....	201
3.3. L'échauffement vocal sacrifié .....	202

## Chapitre 3 : Le choix d'outils didactiques à des fins de régulation ..... 205

1. En perception .....	205
1.1. Des généralités .....	205
1.1.1. Des traces écrites à disposition des élèves .....	205
1.1.2. Le dépôt du cours et/ou des œuvres musicales sur une plateforme numérique à destination des élèves dans un but formatif.....	210
1.2. Des spécificités.....	211
1.2.1. Un questionnaire en ligne permettant une régulation différée .....	211
1.2.1.1. Le numérique au service d'une régulation proactive .....	211
1.2.1.2. Le numérique au service d'une régulation rétroactive .....	219
1.2.1.3. Des outils numériques comme aides supplémentaires .....	220
1.2.2. Des ressources vidéos et photographies permettant des régulations interactives.....	221
2. En production .....	223
2.1. Les généralités .....	223
2.1.1. Le piano, un outil didactique nécessaire pour réguler la justesse.....	223
2.1.2. Une introduction de variables didactiques pour réguler.....	225
2.1.2.1. Produire un geste lors de la production vocale .....	225

2.1.2.2. Faire chanter « a cappella » pour réguler .....	230
2.1.2.3. Faire fermer les yeux aux élèves pour favoriser leur auralité .....	231
2.2. Les spécificités .....	232
2.2.1. L'abandon du texte au profit d'onomatopées.....	232
2.2.2. Le parlé au service de l'apprentissage du chant chanté.....	233
2.2.3. Une détente corporelle pour aboutir à une posture vocale adéquate pour chanter .....	234
2.2.3.1. Un balancement du corps au service du chant .....	234
2.2.3.2. Sourire lorsqu'on chante .....	235
2.2.4. L'utilisation du piano pour réguler .....	236
2.2.4.1. Le piano, une aide à la mémorisation ou à la correction d'un thème .....	236
2.2.4.2. Le piano, une aide pour réguler le tempo, la précision rythmique .....	237
2.2.4.3. Le piano, une aide pour réguler la tessiture des garçons .....	237
2.2.4.4. L'utilisation du séquenceur du piano pour se libérer les mains .....	238
2.2.5. La perception pour réguler le projet musical .....	238

## PARTIE 4 : DISCUSSION ..... 241

Introduction .....	242
1. Croiser le champ de l'évaluation avec celui de la didactique pour observer les pratiques de régulation des enseignants d'éducation musicale .....	242
1.1. Savoirs de référence et pratiques de régulation ? .....	243
1.2. De l'intérêt de croiser les concepts issus de la didactique avec ceux issus de l'évaluation..	244
2. Des résultats qui interrogent l'épistémologie pratique des enseignants .....	247
2.1. L'influence des cours de chant sur les pratiques de régulation .....	248
2.2. Un réinvestissement de pratiques de régulation observées lors d'un festival de chant choral .....	248
2.3. L'influence des pratiques instrumentales de l'enseignant sur la régulation .....	250
2.3.1. L'influence des pratiques de percussions sur le choix et l'interprétation du projet musical .....	250
2.3.2. Une excellente technique pianistique au service de la régulation on-line.....	251

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES ..... 253

1. Synthèse des résultats .....	254
1.1. Quelles sont les modalités de régulation utilisées par les enseignants et quelles sont leurs temporalités ?.....	254
1.1.1. Les régulations interactives .....	254
1.1.2. Les régulations proactives .....	256

1.1.3. Les régulations rétroactives .....	257
1.2. Qui pilote la régulation des apprentissages ?.....	259
1.3. Quels sont les outils didactiques utilisés par les enseignants ? .....	261
1.4. Sur quoi porte le contenu des régulations et quel est son lien avec les savoirs de référence ?.....	263
2. Quelques pistes de réflexion autour de la formation .....	266
Bibliographie .....	268
<b><u>ANNEXES.....</u></b>	<b><u>295</u></b>

## Table des illustrations

### Figures :

Figure 1 : le triangle didactique.....	62
Figure 2 : les trois étages de la transposition didactique.....	75
Figure 3 : la transposition didactique, d'après M. Develay (1992).....	79
Figure 4 : conception descendante de la transposition didactique élargie .....	80
Figure 5 : conception ascendante de la transposition didactique élargie.....	82
Figure 6 : la transposition didactique en éducation musicale.....	90
Figure 7 : micro casque émetteur HF porté par l'enseignant filmé .....	101
Figure 8 : disposition de la salle de classe de l'enseignant n° 1 .....	102
Figure 9 : disposition des élèves lors de la séance n° 2 de l'enseignante n° 2 .....	103
Figure 10 : disposition des élèves lors du travail de groupe, séance n° 3 de l'enseignante n° 2 .....	103
Figure 11 : mise en relation des différentes données du corpus.....	109
Figure 12 : triangulation des données.....	115
Figure 13 : les 25 fiches synthèse des 3 séquences analysées .....	119
Figure 14 : régulation sur la posture .....	131
Figure 15 : ostinato rythmique « Mains / Torse », enseignante n° 3 .....	136
Figure 16 : captation vidéoscopique, Séance 1, Enseignante n° 3 (10'55).....	138
Figure 17 : justesse du « for » .....	140
Figure 18 : extrait de la partition « les tams tams de mon cœur » .....	141
Figure 19 : contrechant A, Hanging Tree.....	142
Figure 20 : répartition des tâches durant l'activité de perception aux différents groupes. Séance n° 3, (Enseignant n° 1).....	144
Figure 21 : les mots du prof, séance n° 3 .....	144
Figure 22 : extrait du thème du couplet 1 de la partition de « Hanging Tree » .....	149
Figure 23 : version souhaitée / version erronée, extrait de la partition « les miroirs dans la boue », enseignant n° 1 .....	150
Figure 24 : capture vidéoscopique de la posture de l'enseignante n° 2 et de ses élèves .....	154
Figure 25 : mesures 11 et 12 du projet musical « les tams tams de mon cœur » .....	157
Figure 26 : geste de direction « vertical » .....	158
Figure 27 : geste de direction « circulaire » .....	158
Figure 28 : geste de direction reproduit par une élève.....	159
Figure 29 : gestes de régulation de l'enseignant n° 1 .....	160
Figure 30 : « écoutez », extrait de la partition « les tams tams de mon cœur », enseignante n° 2.....	162
Figure 31 : extrait des « miroirs dans la boue » de William Sheller .....	164
Figure 32 : contrechant B du projet musical « Hanging Tree » .....	166
Figure 33 : motif mélodique utilisé pour l'échauffement vocal .....	170
Figure 34 : extrait des deux premières mesures du chant « les miroirs dans la boue », de William Sheller .....	171
Figure 35 : extrait de Hanging Tree.....	173
Figure 36 : note tenue sur do bécarre.....	175
Figure 37 : extrait du thème n° 2 des « tams tams de mon cœur », enseignante n° 2.....	179
Figure 38 : exemple réécrit suivant à la proposition d'interprétation .....	179
Figure 39 : extrait de Hanging Tree adapté par rapport à l'attente de l'enseignante : ostinato superposé à la strophe n° 2.....	186
Figure 40 : extrait du synopsis de la séance n° 4, enseignante n° 3.....	189
Figure 41 : capture d'écran : Léa dirige la classe (Enseignante n° 3, séance n° 4) .....	190
Figure 42 : trace écrite de la séance n° 2 : trois hypothèses répondant à la problématique .....	198
Figure 43 : trace écrite de la séance n° 2 : première mise en commun lors de l'activité d'écoute .....	199

Figure 44 : extrait de la fiche 2 / Ecoutons en groupe de la séquence n° 3 de l'enseignant n° 1 .....	207
Figure 45 : compétences mobilisées séquence de l'enseignante n° 2 .....	217
Figure 46 : piano droit projeté, séance n°1, enseignant n° 1 .....	222
Figure 47 : enseignante n° 2 : passage en écho sur « quel(le) bataclan ».....	226
Figure 48 : capture d'écran de la vidéo de la séance n° 3, enseignante n° 2 : mains qui montent.....	228
Figure 49 : capture d'écran de la vidéo de la séance n° 3, enseignante n° 2 : bras sur les épaules.....	229
Figure 50 : passage comparatif strophe 1 et strophe 2, enseignant n° 1, séance n° 6 .....	233

## Tableaux :

Tableau 1 : profil des participants.....	97
Tableau 2 : ensemble des données recueillies.....	108
Tableau 3 : exemple d'un extrait du synopsis expansé de la séance n° 3 concernant l'enseignante n° 3 .....	112
Tableau 4 : exemple d'un morceau choisi (séance n° 6 de l'enseignante n° 2) .....	113
Tableau 5 : extrait du synopsis de la séance n° 2 de l'enseignant n° 1 non retenu pour l'analyse .....	113
Tableau 6 : analyse de l'entretien de la séance n° 4 non filmée de l'enseignant n° 1 .....	116
Tableau 7 : analyse de l'entretien ante-séance de la séance n° 2 de l'enseignante n° 3 .....	118
Tableau 8 : extrait de la fiche synthèse de la séance n° 3 de l'enseignante n° 2 .....	120
Tableau 9 : état des lieux des activités de perception et de production par séance par enseignant .....	124
Tableau 10 : temps consacré pour l'ensemble des enseignants aux activités de perception et de production lors des 12 séances filmées.....	125
Tableau 11 : fiche d'autoévaluation, enseignante n° 2 .....	134
Tableau 12 : extrait du synopsis de la séance n° 1 de l'enseignante n° 3 : superposition de l'ostinato rythmique au thème du refrain .....	155
Tableau 13 : projection du texte régulé du chant "Hanging Tree" .....	173
Tableau 14 : "construction de la trace écrite", séquence de l'enseignante n° 2 .....	178
Tableau 15 : fiche d'autoévaluation, enseignante n° 3, extrait du document " Enseignant n° 3 séquence 3 <sup>ème</sup> .....	181
Tableau 16 : tableau de synthèse des modalités et temporalités des régulations .....	184
Tableau 17 : synthèse des visées des régulations .....	204
Tableau 18 : extrait de la diapositive du diaporama powerpoint projeté par l'enseignante n° 2 .....	206
Tableau 19 : extrait 1 de la fiche « Enseignante n° 3 Analyse des extraits document aide séance n° 5 » .....	208
Tableau 20 : trace écrite comme « outil » permettant de favoriser l'autorégulation de l'élève, enseignante n° 3 Analyse des extraits document aide séance 5 .....	209
Tableau 21 : enseignante n° 2 : questionnaire en ligne, diapositive n° 1 .....	212
Tableau 22 : enseignante n° 2 : questionnaire en ligne, diapositive n° 2 .....	213
Tableau 23 : enseignante n° 2, diapositive du questionnaire en ligne n° 3 .....	213
Tableau 24 : aide à la compréhension de la problématique .....	213
Tableau 25 : enseignante n° 2 : document déposé sur l'ENT à disposition des élèves : liste des extraits pour répondre au questionnaire .....	215
Tableau 26 : enseignante n° 2 : questionnaire en ligne, diapositive n° 4 .....	216
Tableau 27 : bilan des questionnaires à propos de la compréhension de la problématique .....	218
Tableau 28 : extrait de la transcription vidéo de la séance n° 1, enseignant n° 1 .....	233
Tableau 29 : synthèse des outils didactiques à des fins de régulation .....	240
Tableau 30 : extrait comparatif entre la partition originale et la version interprétée par l'enseignante n° 2....	250
Tableau 31 : régulations interactives en production, extrait du tableau 17 .....	255
Tableau 32 : régulations interactives en perception, extrait du tableau 17 (p. 184) .....	256
Tableau 33 : régulations interactives différée, extrait du tableau 18 (p. 204).....	256
Tableau 34 : synthèse des régulations proactives on-line lors de l'activité de production, extrait du tableau 17 .....	256
Tableau 35 : spécificités en perception (régulation proactive), extrait du tableau 30 (p. 240) .....	257

Tableau 36 : synthèse des régulations rétroactives différées lors de l'activité de production, extrait du tableau 17 .....	258
Tableau 37 : synthèse des régulations rétroactives différées lors de l'activité de perception, extrait du tableau 17 .....	258
Tableau 38 : les régulations rétroactives différées lors de l'activité de perception, extrait du tableau 30 (p. 240) .....	259
Tableau 39 : l'autoévaluation, une spécificité en perception et en production, extrait du tableau 30 (p. 240) .....	259
Tableau 40 : les généralités des visées de la régulation lors de l'activité de production, extrait du tableau 18 (p. 204) .....	259
Tableau 41 : les visées de la régulation lors de l'activité de production, extrait du tableau 18 (p. 204) .....	260
Tableau 42 : synthèse des outils didactiques mobilisés lors de l'activité de production, extrait du tableau 30 (p. 240) .....	261
Tableau 43 : synthèse des outils didactiques mobilisés lors de l'activité de perception, extrait du tableau 30 .....	262

## **Table des annexes**

Annexe A : Demande d'autorisation de filmer à l'enseignant concerné .....	296
Annexe B : Autorisation parentale .....	297
Annexe C : Grille de lecture des régulations de la séance 3 filmée de l'enseignante n° 2 .....	298
Annexe D : Fiche synthèse de la séance n° 3 de l'enseignant n° 2 .....	311
Annexe E : Séquence n° 3 (niveau 5 <sup>ème</sup> ) de l'enseignant n° 1 .....	313
Annexe F : Enseignant N° 1 Barème chant .....	322
Annexe G : Séquence n° 3 (niveau 3 <sup>ème</sup> ) de l'enseignant n° 3 .....	323
Annexe H : Séquence n° 2 (niveau 5 <sup>ème</sup> ) de l'enseignant n° 2 .....	326
Annexe I : Partition « les tams tams de mon cœur », enseignante n° 2 .....	336
Annexe J : Partition « hanging Tree » enseignante n° 3 .....	337
Annexe K : Texte de hanging Tree (enseignante n° 3) .....	338
Annexe L : Travail préalable (enseignante n° 3) .....	339

# **Introduction**

« Sans musique la vie serait une erreur » (Nietzsche, 1908 : 33).

Que dire de plus que cette déclaration d'amour de Nietzsche à la musique ? Comme lui, nous ne pouvons concevoir notre vie sans musique. La musique se partage, se joue, se vit, s'écoute, s'enseigne. Elle s'enseigne dans les écoles de musique, dans les conservatoires, dans les écoles, au collège ou encore au lycée de façon optionnelle. La musique est présente également à l'université. Musique ou éducation musicale ? C'est sous la détermination de « éducation musicale » que la musique s'enseigne au collège. Nous nous intéressons à son enseignement au collège. Nous allons dans cette introduction exposer la genèse de ce travail de recherche en exposant dans un premier temps les motifs qui nous poussé à nous engager dans ce travail de recherche. Dans un second temps, nous présenterons un court historique de la musique à l'école, puis, dans une troisième partie, nous aborderons les textes institutionnels qui régissent l'enseignement de l'éducation musicale au collège.

## **1. Exposé des motifs**

Le choix de ce sujet de thèse de doctorat s'est porté tout naturellement sur la musique. La pratiquant au quotidien depuis l'âge de 9 ans, la musique nous a procuré de nombreuses satisfactions personnelles, artistiques, puis plus tard professionnelles. Pianiste de formation, chef de chœur, enseignant intéressé par les questions didactiques et d'évaluation, puis didacticien, c'est par la musique que nous avons découvert la recherche en éducation par un premier travail de recherche de mémoire de Master. En effet, actuellement professeur d'éducation musicale au collège et formateur à l'ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation), nous nous sommes intéressé aux différentes pratiques des enseignants, plus particulièrement à celles des professeurs d'éducation musicale au collège. Cette recherche autour de la régulation didactique en éducation musicale en cycle 4 présentée dans cette thèse s'inscrit dans une suite logique d'un premier travail de recherche de Master qui traitait des pratiques ordinaires d'évaluation utilisées par les enseignants d'éducation musicale de collège, plus précisément par rapport à l'activité d'écoute. Nous avons été surpris, lors de ce travail de recherche, par l'utilisation systématique de l'évaluation formative chez tous les enseignants interrogés. Pour rappel, l'évaluation formative est une évaluation qui fournit une aide, un

soutien à l'évalué, grâce à des régulations dans les activités d'apprentissage (Hadji, 1989, 1997 ; Scallon, 2007). Les résultats obtenus dans le mémoire de recherche (Hentzen, 2013) contredisent ainsi l'affirmation de Perrenoud (1998b) qui signale que l'évaluation formative a du mal à se développer dans les pratiques enseignantes car elle est difficile à mettre en place. Cependant notre mémoire de recherche n'abordait pas les dimensions didactiques de l'éducation musicale. De plus, nous n'avons recueilli que des discours sur les pratiques d'évaluation puisque nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec cinq enseignants volontaires. Or, pour explorer véritablement la régulation des enseignants, il nous faut analyser *in situ* les pratiques des enseignants (Amade Escot, 2007).

C'est pourquoi cette thèse a pour objet la régulation didactique en éducation musicale au collège par rapport à des visées d'apprentissages portant sur la production et la perception (MEN, 2008 ; 2015 a).

Après avoir exposé les motifs qui nous ont poussés à entreprendre ce travail de recherche, notre introduction va porter dans second temps sur l'historique et l'évolution de l'éducation musicale.

## **2. L'éducation musicale : son historique, son évolution**

Déjà, l'Homme du Paléolithique faisait de la musique (Bouvet, 2015). Dans son dictionnaire de la musique, Rousseau écrit que « la musique étoit [était] dans la plus grande estime chez divers peuples de l'Antiquité, et principalement chez les grecs, et cette estime étoit [était] proportionnée à la puissance et aux effets surprenants qu'ils attriboient [attribuaient] à cet Art » (Rousseau, 1780-1789, vol. 9, p. 195).

Mais, c'est surtout à partir du Moyen Âge qu'une éducation à la musique est développée en France, par des écoles dépendant de monastères. Ce sont les jésuites, durant la Renaissance, qui l'enseignèrent dans certaines écoles. C'est sur la proposition de Colbert, qu'en 1669 l'Académie Royale de Musique fut créée par Louis XIV. Une école de chant y fut établie en 1714 pour former les futurs chanteurs lyriques. Durant tout ce dix-huitième siècle, des cours



d'instruments et de chants se développèrent également. Il faut attendre 1795 pour que le Conservatoire de musique de Paris soit créé.

La musique apparaît à l'école au dix-neuvième siècle en tant que discipline scolaire, notamment par l'introduction du chant dans les écoles primaires. En effet, sous l'impulsion du ministre François Guizot, la loi du 28 juin 1833 recommande qu'une pratique du chant et du plain-chant soit réalisée dans les classes de l'école primaire, même si auparavant, à Paris, l'enseignement du chant y était déjà pratiqué (Bonzon, 2013). Pour ce faire, dès 1830, une formation des maîtres où des notions musicales sont enseignées, est proposée (Tripier-Mondancin, 2008a). Durant la Seconde République (1848-1870), de nombreux ministres tentent d'imposer ou de rendre facultatif l'enseignement de la musique dans les deux niveaux d'enseignement qui correspondent aujourd'hui au primaire et au secondaire (ibid). C'est par l'arrêté du 27 juillet 1882, sous le ministre Ferry, que la musique devient une discipline scolaire obligatoire. « Intitulée Musique et chant, elle comporte des activités vocales et une initiation au solfège » (Jahier, 2011, p. 127). La pratique vocale s'y développe ainsi que la pratique du chant polyphonique pour les enfants de 11 à 13 ans. C'est dans les nouveaux programmes de 1923 que l'apprentissage du solfège se rajoute à la pratique du chant : « le chant pratiqué par lui [élève] devra servir de base aux premières observations qui lui seront présentées en matière de théorie et de lecture » (Tripier-Mondancin, 2010, p. 38).

Le Journal Officiel du 03 septembre 1925 fixe dans les programmes, pour la première fois, l'activité d'écoute dans le cours de musique. Jusqu' en 1977, on note peu de changements dans ces documents institutionnels : on y retrouve la pratique du chant, l'activité d'écoute, l'histoire de la musique, le solfège. Soulignons qu'en 1943 le régime de Vichy (1940-1944) rajoute une demi-heure à l'heure hebdomadaire de l'enseignement de la musique, pour promouvoir la pratique du chant choral (Tripier-Mondancin, 2008a).

Il faut également remarquer que le terme de « Éducation musicale » fut introduit dans les programmes de 1960 (Tripier-Mondancin, 2010). A partir de 1977, (aussi bien dans les programmes de 1977, de 1985 et ceux de 1995), trois activités sont développées hebdomadairement dans le cours d'éducation musicale : l'écoute, le chant, ainsi qu'une pratique instrumentale (flûte à bec, percussions, ...). Depuis 2008, les programmes mettent l'accent sur la dialectique perception-production que nous allons maintenant détailler dans la partie suivante.

### **3. L'éducation musicale au collège aujourd'hui et ses prescriptions officielles**

Dans ce travail de recherche entrepris en décembre 2014, deux curricula scolaires se succéderont. Ceux de 2008 seront remplacés en septembre 2016 par ceux de 2015. Le recueil de données que nous avons effectué entre février 2016 et juin 2017 porte ainsi sur les programmes scolaires de 2008 pour l'enseignant n° 1, et sur ceux de 2015 pour les enseignantes n° 2 et n° 3. C'est la raison pour laquelle nous présenterons dans ce travail ces deux curricula.

C'est autour de deux champs de compétences que s'organisent les programmes scolaires d'éducation musicale au collège : celui de la perception et celui de la production (MEN, 2008 ; MEN, 2015 a). Cet enseignement est voué à développer chez l'élève la perception et la production à travers une pratique musicale vivante qui se doit d'accroître les sensibilités sensorielles et artistiques tout en mobilisant le corps (MEN, 2008 ; 2015 a). Par la production, nous entendons l'activité de chant. Ainsi « la production qui, en manipulant des matériaux et en mobilisant des techniques, vise une réalisation musicale individuelle et/ou collective » (MEN, 2016 a). Elle « investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux » (MEN, 2015 a, p. 278). Par la réalisation d'un projet musical différent à chaque séquence d'éducation musicale, l'élève, en groupe, individuellement ou en classe entière, mobilise différentes compétences listées dans les curricula. Il s'agit d'un projet musical à mettre en place où l'aspect créatif est véritablement sollicité : « partant le plus souvent d'un répertoire préexistant, le projet consiste en son interprétation, son arrangement ou toute autre démarche combinant ces différentes approches » (MEN, 2008, p. 7). Il n'est donc en aucun cas question de rechanter une œuvre vocale existante, mais bien de la réarranger en fonction des objectifs et des compétences de la séquence que l'enseignant a choisis.

La perception quant à elle consiste à éduquer l'oreille. Dans les ressources d'accompagnement du programme en éducation musicale en ligne, le document « perception & production : des compétences en interaction permanente » (MEN, 2016 a) pointe « deux perceptions distinctes et personnelles du son : l'une par conduction osseuse interne, l'autre par voie aérienne. Et cette dernière est la seule qu'il partage avec autrui » (MEN, 2016 a, p. 3). Ainsi, nous comprenons que le rôle de l'enseignant est bien de faire travailler l'oreille interne et l'oreille externe de l'élève. Faire travailler l'oreille interne de l'élève revient à lui demander de s'écouter lorsqu'il chante, de ressentir les vibrations du son, notamment produites dans les caisses de résonances de son corps. Quant à l'oreille externe, ce sont des écoutes d'œuvres

musicales variées et diverses qui lui permettront de développer des compétences auditives (MEN 2008 ; 2016 a).

Dans un premier temps, nous allons nous arrêter sur l'activité de perception afin de préciser les attentes institutionnelles, puis dans un second temps, sur l'activité de production.

### **3.1. L'activité de perception**

L'activité de perception permet à l'élève d'acquérir diverses capacités telles décrire une œuvre musicale, l'analyser ou encore la commenter (MEN, 2008). Ainsi, l'élève apprendra à s'exprimer en utilisant le langage des arts (MEN, 2015 c), plus particulièrement le langage musical. Différentes attitudes sont développées lors des moments d'écoute : « la concentration auditive, la curiosité, l'esprit critique » (MEN, 2008, p. 5). Il s'agit pour l'élève de « comprendre la musique » (ibid), de découvrir différentes cultures, différentes esthétiques, différentes sensibilités. L'activité de perception vise la découverte d'un répertoire musical varié afin que l'élève puisse élargir sa culture musicale (ibid).

« L'écoute est aussi une pratique » (Terrien, 2006, p. 29). Chanter ensemble nécessite de s'écouter afin de coordonner son geste vocal, de corriger la justesse de sa voix, de travailler son timbre. Les curricula de 2015 recommandent de faire écouter aux élèves l'enregistrement de leur production vocale (du projet musical), puisque celui-ci leur permettra de s'écouter autrement que par leur oreille interne, puisque « entendre ce que l'on joue (interprétation, création) permet de mieux l'analyser pour le modifier et l'améliorer » (MEN, 2016 a, p. 3). Maugars d'ailleurs conseille dans sa thèse d'utiliser l'enregistrement comme instrument d'autoévaluation (2004). En effet, « la première oreille critique d'un projet musical en cours de réalisation doit être celle de l'élève » (MEN, 2016 a, p. 3). Ainsi, l'oreille semble être un vecteur essentiel à la correction de la voix parlée ou chantée. Proposer à l'élève d'écouter sa prestation vocale lui permettra ainsi d'entendre, d'analyser, éventuellement de corriger, d'améliorer son projet musical. Dans cet exemple, nous comprenons que la perception devient une activité nécessaire pour améliorer la production vocale de l'élève. Kanga et Goran Koffi (2017) confirment ces propos : « la perception active de la musique, c'est la base de l'éducation musicale dans son ensemble, de tous ses éléments. La musique ne pourra jouer son rôle esthétique, cognitif et éducatif que lorsque les enfants auront appris à l'écouter et à y réfléchir

vraiment. De plus, l'on peut affirmer que celui qui ne sait pas écouter la musique n'apprendra jamais à l'interpréter correctement (à la chanter, à la jouer ou à la diriger) » (ibid, p. 63).

La musique est un art et suscite des émotions. « Elle génère des émotions qui peuvent aussi bien témoigner d'un plaisir que d'un rejet. Et du point de vue de l'éducation musicale, peu importe car le rôle du professeur est justement d'amener l'élève à dépasser progressivement son émotion initiale pour, non pas forcément la contredire – le rejet deviendrait adhésion et *vice versa* – mais pour l'instruire d'un argumentaire portant sur l'objectivité des éléments musicaux constitutifs de la musique entendue » (MEN, 2016, p. 2). C'est par l'émotion des élèves que l'enseignant organisera son cours afin d'instruire l'élève « d'un argumentaire portant sur l'objectivité des éléments musicaux constitutifs de la musique entendue. [...] Le professeur va progressivement amener des points de vue techniques sur l'organisation musicale, ses matériaux, son langage et sa syntaxe » (ibid). Ainsi, l'enseignant se sert de la sensibilité émotionnelle des élèves pour favoriser chez eux la construction de compétences musicales définies dans les programmes scolaires. L'écoute est ainsi « une pratique sociale et culturelle qui nécessite l'instauration d'une relation fondée sur le respect de la parole d'autrui au sein d'un groupe » (Terrien, 2006, p. 24) dans le but de favoriser des apprentissages musicaux chez l'élève et de développer sa sensibilité et son esprit critique.

### **3.2. L'activité de production**

La voix des adolescents est au cœur des apprentissages en éducation musicale (MEN 2008 ; 2015 a) : « la voix de l'élève, celle de l'enfant puis de l'adolescent, est au cœur des apprentissages en éducation musicale au cycle 4 » (MEN, 2016 d, p. 1). C'est l'instrument de musique privilégié que l'élève mobilisera tout au long de sa scolarité au collège. C'est par sa voix qu'il va développer divers savoir-faire en éducation musicale voire dans d'autres disciplines où celle-ci est utilisée (lecture de textes, récitation de poésies, débats, discussions, argumentations, ...). La voix (parlée et/ou chantée) repose ainsi sur des techniques que l'enfant devra maîtriser tout au long de sa scolarité et de sa vie. Pour parler ou chanter, c'est tout le corps qui est sollicité (Cornut, 1983). L'éducation musicale participe ainsi pleinement au développement corporel et langagier de l'élève. L'activité de production mobilise en conséquence systématiquement la voix chantée et/ou parlée de l'élève. L'enseignant d'éducation musicale travaille sur le fonctionnement de la voix de l'enfant afin de favoriser le

développement de diverses compétences vocales. Le référentiel du domaine du geste vocal (MEN, 2016 d) précise différents savoir-faire techniques comme par exemple « assurer sa posture, maîtriser son souffle, moduler sa tessiture, son timbre, chanter des sons conjoints, disjoints » (MEN, 2016 d, p. 3) que l'élève devra maîtriser durant sa scolarité du cycle 4.

Les curricula de 2008 et de 2015 insistent également sur la mue de la voix des adolescents que l'enseignant devra accompagner. La mue est un moment important qui se produit lors de la puberté des élèves (Cornut, 1983). « Ces événements physiologiques [sont] aussi intimes que surprenants, l'élève attend des explications » (MEN, 2016 d, p. 6). Le rôle de l'enseignant est de rassurer les élèves concernés, de prendre la mue des élèves en considération, et d'accompagner ces adolescents tout au long de cette modification physiologique (ibid).

Chanter nécessite également d'écouter. Par exemple, lorsqu'une classe chante, chaque élève doit écouter ses pairs afin de coordonner son geste vocal avec celui des autres. Il nous paraît nécessaire d'évoquer maintenant l'imbrication de la perception à la production.

### **3.3. Une imbrication de ces deux champs de compétences**

« Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement » (MEN, 2015 a, p. 278). Pour comprendre la musique, il faut la pratiquer (MEN, 2016 a). Entendre ce que l'on chante permet de mieux vérifier, de mieux corriger, et d'améliorer sa production vocale (ibid). Rappelons que deux possibilités s'offrent à l'élève pour écouter : mobiliser son oreille interne ou son oreille externe. Lui proposer par exemple de réécouter son interprétation vocale enregistrée lui permettra d'utiliser son oreille externe pour corriger éventuellement une maladresse vocale, puisque seul l'enregistrement lui permettra « d'appréhender sa voix telle qu'autrui l'entend » (ibid, p. 6).

Lors de l'activité de perception, une affluence forte de stimuli sonores simultanés est adressée à l'oreille. Elle doit apprendre à les filtrer pour n'en retenir que les éléments sonores sollicités par l'enseignant. Faire produire par les élèves cet élément musical facilitera ce tri auditif (MEN, 2016 a). Des méprises peuvent également se produire. Prenons un exemple ; parfois l'enfant confond la hauteur avec l'intensité (ibid) : le terme « monter » est utilisé par ce dernier pour caractériser le crescendo (ibid) : « la voix permet de prendre conscience de ce qui distingue hauteur et intensité et plus particulièrement de clarifier la relation d'indépendance qu'ils entretiennent l'un avec l'autre » (MEN, 2016 a, p. 8). Ici, c'est la voix chantée qui permet

de corriger l'erreur qui s'est produite lors de l'activité d'écoute, où l'élève confond « de plus en plus aigu » et « de plus en plus fort ». La musique se vit, se fait. Utiliser le corps permet de comprendre la musique (Boissière, 2014 ; Noisette, 1997). Produire de la musique permet ainsi à l'apprenti musicien de la comprendre et de développer son oreille. Ainsi, pratiquer la musique en mobilisant le corps dont l'oreille, permet de développer le processus d'enseignement apprentissage de la musique (Zarco, 2007).

### **3.4. Vers une démarche d'investigation en éducation musicale**

Issue des sciences, la démarche d'investigation a été proposée aux élèves afin de redynamiser leur intérêt et leur motivation pour les sciences (Boilevin, 2013). Cette démarche consiste à proposer aux élèves une énigme à résoudre basée sur une situation concrète. Les curricula de 2005 en sciences proposent sept phases différentes caractérisant cette démarche : le choix d'une situation problème par l'enseignant, une problématisation de l'énigme à résoudre, une proposition d'hypothèses formulées par les élèves, une phase de tests, des échanges autour des expériences et des résultats réalisés lors des manipulations, la « structuration des connaissances » et « l'opérationnalisation des connaissances » (MEN, 2005, p. 7). Notons que ces phases ne constituent pas une « une trame à adopter de manière linéaire » (MEN, 2005, p. 6) afin de laisser suffisamment de souplesse à la conception pédagogique de l'enseignant (MEN, 2005). Boilevin (2013) souligne, par une revue de littératures scientifiques internationales, les effets bénéfiques de la démarche d'investigation sur le processus d'enseignement/apprentissage des élèves.

En éducation musicale, qu'en est-il ? Le terme « investigation » apparaît clairement en éducation musicale dans les curricula du cycle 3 de 2015 : « dans le domaine des arts, en arts plastiques ainsi qu'en éducation musicale, le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique » (MEN, 2015 a, p. 91). Déjà, les prescriptions officielles de 2008 prônaient l'utilisation d'une « question transversale » (MEN, 2008) puis problématique (MEN, 2016 e) pour favoriser le processus d'apprentissage des élèves en éducation musicale (MEN, 2008) dans le cadre de l'approche par compétences.

C'est pourquoi il nous semble maintenant nécessaire de définir plus précisément pourquoi l'éducation musicale a été amenée à utiliser la démarche d'investigation dans le cadre de l'approche par compétences, de comprendre en quoi l'approche par compétences structure les contenus des curricula de 2008 et de 2015.

### **3.5. L'approche par compétences en éducation musicale**

Avec l'apparition du livret scolaire dans les années 1990 à l'école primaire, ainsi que la charte des programmes du 13/11/1991 sur les cycles à l'école primaire, une liste de compétences à acquérir à la fin du cycle est définie. La mise en place, dans les mêmes années, des évaluations nationales, en début de CE2 et en sixième, vise également à évaluer sous la forme d'un diagnostic des compétences en mathématiques et en français : cette approche par compétences est ainsi consolidée dans les programmes scolaires de l'école primaire de 1995 puis 2002, puisque l'on trouve par exemple dans ces curricula de 2002 une liste de compétences que l'élève doit acquérir à la fin de chaque cycle. En effet, la loi d'orientation pour l'école du 23 avril 2005 indique dans son article 9 que chaque élève, durant sa scolarité obligatoire, doit acquérir « un socle commun » composé d'un ensemble de connaissances et de compétences nécessaire pour poursuivre sa formation et son intégration dans la société (MEN, 2006). Au collège, c'est à partir de 2008 que l'approche par compétences structure les programmes scolaires des différentes disciplines.

« D'une façon générale, la compétence se définit par le potentiel d'action d'une personne [...]. Sa mise en œuvre suppose toujours de mobiliser des connaissances, mais aussi des capacités (savoir-faire) et des attitudes (savoir-être) » (MEN, 2016 f, p. 2). En citant cette définition, nous ne souhaitons pas entrer dans un débat controversé sur la notion de compétence (Crahay, 2006) mais nous signalons que les textes officiels en proposent une définition. Ces curricula pointent également que les compétences visées par l'enseignant lors de l'élaboration de sa séquence d'éducation musicale le sont à la suite d'un diagnostic des besoins des élèves (MEN, 2016 f).

Aujourd'hui, les prescriptions institutionnelles demandent aux enseignants de l'école primaire et du collège de développer des compétences chez leurs élèves. Qu'en est-il en éducation musicale en cycle 4 ?

Parmi les nombreux outils institutionnels mis à disposition aux enseignants d'éducation musicale, des « référentiels pour la construction des compétences » (MEN, 2016 f) listent un ensemble de notions musicales dont l'enseignant peut se servir pour concevoir ses séquences d'enseignement/apprentissage. En effet, depuis les curricula de l'éducation musicale au collège de 2008 puis de 2015 et 2016, ces référentiels s'articulent autour de sept domaines : « le domaine de la voix », « le domaine du timbre et de l'espace », « le domaine de la dynamique », « le domaine du temps et du rythme », « le domaine de la forme », « le domaine du successif et simultané » et « le domaine du style » (MEN, 2008 ; 2016 d). Ces domaines sont « au service de la construction de compétences » (MEN, 2016 f, p. 3).

En éducation musicale, la tâche complexe est signifiée aux élèves par une problématique, une problématisation de l'énigme à résoudre instaurée par l'enseignant. L'élaboration d'une problématique claire permet d'éveiller la curiosité des élèves. Elle permet d'irriguer la séquence (MEN, 2016 g) : « les élèves mènent une enquête, apprennent à se questionner, à confronter leurs points de vue et à interroger les répertoires abordés et les productions réalisées » (MEN, 2016 g, p. 1). Elle interpelle l'élève, l'amène à se questionner, à s'exprimer auprès de ses pairs (MEN, 2016 g).

Nous l'avons déjà évoqué auparavant, c'est bien en mobilisant le corps que l'élève construit ses compétences musicales. « La création est alors considérée comme l'outil favori d'une élaboration des représentations. En effet, elle permet aux enfants de construire des théories esthétiques au moment obligé d'un retour critique sur leur production, puisque celle-ci est destinée à l'écoute de leurs camarades. [...] En effet, les situations d'appropriation du patrimoine par la reproduction d'œuvres ou par l'écoute, fut-elle active, présentent certes un grand intérêt, mais elles ne remplacent en aucune façon un corps à corps réel avec une matière à devenir musicale. Seule la confrontation avec la question d'un possible musical à créer permet une réflexion impliquant la personne dans son fort intérieur et donc le développement d'un discernement esthétique » (Soulas, 2002, pp. 115-116).

Dans le cadre de la démarche d'investigation en éducation musicale, nous comprenons ainsi aisément le rôle essentiel de la problématique. Celle-ci est le véritable « fil rouge de la séquence » (MEN, 2016 f, p. 4). Grâce à elle, l'élève « explore, crée et produit » (ibid). Concrète, elle permet à l'élève de s'interroger et stimuler sa curiosité et sa motivation.



Ainsi, les prescriptions en éducation musicale en cycle 4 plébiscitent la démarche d'investigation dans le cadre de l'approche par compétences. La problématique permet à l'élève de le faire entrer dans les apprentissages par une tâche concrète à résoudre, dans le cadre de l'approche par compétences. En conséquence, la problématique permet à l'élève par son engagement dans la tâche de s'impliquer pleinement dans le processus d'enseignement/apprentissage.

D'autres prescriptions issues des textes officiels permettent de structurer le travail des enseignants d'éducation musicale. Dans la partie suivante, nous allons préciser où se situe l'éducation musicale dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

### **3.6. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture**

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture entre en vigueur en septembre 2016. Il a pour vocation de créer une cohérence de la scolarité obligatoire (Claus, 2018). Son objectif est de permettre aux élèves de maîtriser une culture commune avant la diversification des différents parcours proposés au lycée. Même si l'éducation musicale se retrouve citée dans la compétence « culture humaniste », elle peut également mobiliser d'autres compétences du socle commun davantage transversales telles « les techniques usuelles de l'information et de la communication », « les compétences sociales et civiques », « l'autonomie et l'initiative » ou encore « la maîtrise de la langue française ». Ainsi l'organisation du socle commun de connaissances et de compétences « dépasse la juxtaposition des disciplines [...]». Mais il est peu opérationnel dans la mesure où rien n'est dit sur l'évaluation de sa maîtrise par les élèves, sur le contenu des différents paliers à atteindre au cours de la scolarité obligatoire ou encore en lien avec les programmes » (Claus, 2018, p. 12). C'est pourquoi la « Direction générale de l'enseignement scolaire » mettra cinq années à produire différents outils pour les enseignants tels « *les grilles de référence* » où des indications sont proposées aux enseignants pour l'évaluation, ou encore le « *livret personnel de compétences* » (LPC), ce dernier étant également à destination des parents. Cependant, le rapport de Groperrin<sup>1</sup> adressé à l'Assemblée Nationale (2010) met en évidence un bilan médiocre de la mise en œuvre du socle commun de connaissance et de compétences et « le socle commun de connaissances, de compétences et de

---

<sup>1</sup> Groperrin, J. (2010). Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp>

culture » verra le jour tout comme les nouveaux curricula disciplinaires en 2015 pour le cycle 4, pour être appliqués à la rentrée scolaire 2016 (septembre).

Rappelons que notre recueil de données a été effectué entre février 2016 et juin 2017. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de présenter ces deux références institutionnelles (2005 et 2015).

Cinq domaines de formation sont précisés dans le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » : le domaine 1 (les langages pour penser et communiquer), le domaine 2 (les méthodes et outils pour apprendre), le domaine 3 (la formation de la personne et du citoyen), le domaine 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques) et le domaine 5 (les représentations du monde et l'activité humaine). Pour chacun de ces domaines, des objectifs de connaissances et de compétences sont indiqués. Ces prescriptions demandent aux enseignants d'éducation musicale d'insérer dès leur travail de conception de séquence, des connaissances et des compétences de ce socle afin que leurs élèves puissent les mobiliser pour résoudre les tâches musicales demandées.

« Si les circonstances le permettent, une séquence peut tirer parti d'un projet mené dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle avec la possibilité ainsi donnée de mettre en relation un objectif de formation prévu dans le cadre du programme avec l'intervention d'un musicien professionnel, d'une structure culturelle ou d'un représentant d'un lieu de création » (MEN, 2016 h). Il nous semble ainsi maintenant nécessaire de définir le parcours d'éducation artistique et culturelle.

### **3.7. Le parcours d'éducation artistique et culturelle au collège**

Suite à la circulaire interministérielle, publiée le 9 mai 2013, qui en précise les principes et les modalités, le parcours d'éducation artistique et culturelle à l'école est enseigné à tous les élèves, de l'école primaire au lycée sur le temps scolaire et périscolaire. L'enjeu de ce parcours est de permettre à tous les élèves d'acquérir une culture artistique (MEN, 2013).

Trois piliers fondent ce parcours : le développement d'une culture personnelle, la pratique artistique et la rencontre directe avec les artistes et les œuvres (MEN, 2013). Ce sont surtout les enseignements issus de la culture humaniste (arts plastiques, éducation musicale,

histoire des arts, histoire-géographie, éducation physique et sportive, langues vivantes) qui sont propices à cet enseignement (ibid).

Le parcours d'éducation artistique et culturelle balaye ainsi toute la scolarité de l'enfant. Ce parcours est nourri de divers projets artistiques. Ces derniers permettent le travail des enseignants en équipe qu'elles soient disciplinaires ou interdisciplinaires, favorisent la liaison école primaire – collège et permettent d'associer éventuellement des partenaires extérieurs, stimulent la motivation de l'élève car il devient acteur et renforcent les liens entre l'école et les structures culturelles (MEN, 2013).

Toutefois, il est à noter que trois autres parcours éducatifs existent au collège : le parcours citoyen, le parcours éducatif de santé et le parcours avenir.

### **3.8. L'enseignement de l'histoire des arts et les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires**

Depuis les curricula de 2008, l'enseignement de l'Histoire des Arts au collège est obligatoire dans tous les niveaux. Pour preuve, le Diplôme National du Brevet possédait jusqu'en fin d'année scolaire 2016 une épreuve orale d'histoire des Arts qui fut remplacée à partir de la session 2017 par une épreuve orale dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts ou un projet mené dans le cadre d'un enseignement pratique interdisciplinaire ou des parcours éducatifs. Ce nouvel enseignement est défini la première fois dans les curricula de 2008. Plusieurs objectifs y sont décrits : l'enseignement de l'histoire des arts permet à l'élève d'accéder à des œuvres artistiques, que ce soit dans la classe, mais également en dehors d'elle (théâtre, opéra, musée, concerts, ...). Ainsi, elle lui permet de construire une culture fondée sur des « œuvres de références », et lui fait accéder à un vocabulaire spécifiquement artistique. Enfin, par des rencontres artistiques, cet enseignement facilite la découverte des différents métiers artistiques (MEN, 2008).

À ce titre, Suissa dans sa thèse montre que l'histoire des arts impacte l'éducation musicale : « l'histoire des arts [...] et Parcours d'Education Artistique et Culturel de l'élève (PEAC, 2013, 2015), constituent sur le plan de l'éducation musicale de nouveaux changements de conceptions. En effet, ces deux domaines qui concernent aussi l'ouverture vers les autres arts que ceux traditionnellement enseignés à l'école, instaurent un rapport aux œuvres dans un

contexte plus systématique de rencontre avec l'art « vivant » et les partenariats qu'il suppose » (Suissa, 2016, p. 31).

Quant aux curricula de 2015, ils soulignent que l'histoire des arts est véritablement un « enseignement transversal de culture artistique » (MEN, 2015 a, p. 291) où l'enseignant est appelé à croiser diverses disciplines scolaires. Les disciplines scolaires humanistes et plus particulièrement les disciplines artistiques sont donc pleinement concernées par cet enseignement transversal. Cela impose à l'enseignant d'éducation musicale un important travail de concertation avec ses collègues. De plus, dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), cet enseignement se retrouve privilégié (MEN, 2015 a) : « en lien avec les pratiques artistiques, particulièrement celles développées dans le cadre des enseignements d'arts plastiques et d'éducation musicale, l'histoire des arts a une place intrinsèque dans la vaste thématique Culture et création artistiques » (MEN, 2015 a, p. 291).

### **3.9. L'enseignement du chant choral**

Comme nous l'avons précisé auparavant, c'est par l'introduction du chant au 19<sup>ème</sup> siècle que la musique apparaît comme discipline scolaire. Tripier-Mondancin (2010) souligne que les textes institutionnels à propos du chant choral à l'école n'ont jamais évolué entre 1938 et 2002. « L'arrêté paru au *JO* du 14 avril dictait de nouveaux programmes intitulés "2 Chant choral " pour les niveaux de la 6e à la 3e autour de l'étude de l'histoire de la musique et des notions élémentaires des formes musicales » (Tripier-Mondancin (2008 b, p. 165). Concernant les curricula en vigueur lors de ce travail de recherche, celui de 2008 impose « une chorale dans chaque école » (MEN, 2008, p. 2). Elle y est définie comme un « enseignement complémentaire de chant choral [qui] est proposé dans chaque établissement à tous les élèves désireux d'approfondir leur engagement vocal et de pratiquer la musique dans un cadre collectif visant un projet de concert ou de spectacle. Associant des élèves de tous les niveaux scolaires réunis par une même motivation, la chorale s'associe fréquemment à des projets fédérateurs réunissant plusieurs collègues, des lycées et des écoles. Elle amène à travailler avec des musiciens professionnels (chanteurs solistes, instrumentistes) et à se produire sur des scènes du spectacle

---

<sup>2</sup> Pour des raisons de facilité de lecture, nous avons fait le choix d'utiliser deux types typographiques de guillemets. Le « guillemet français » indique la citation dans le texte de la thèse. Quant aux " guillemets anglais ", ils sont utilisés pour différencier les guillemets qui peuvent être présents dans une citation ou dans le verbatim des transcriptions

vivant. Elle profite ainsi pleinement du partenariat avec les artistes, les structures culturelles et les collectivités territoriales » (ibid).

Présenté dans le cadre d'un « plan choral » le 11 décembre 2017 par Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, le vademecum « *la chorale à l'école, au collège et au lycée* » (MEN, 2018) précise que le chant choral devient à la rentrée scolaire 2018 un véritable enseignement facultatif, à raison « d'au moins une heure hebdomadaire » (MEN, 2018, p. 21) pour les élèves. Il est à noter d'ailleurs pour les élèves qui « suivent l'enseignement facultatif de chant choral, ils peuvent bénéficier de points supplémentaires si les objectifs d'apprentissage précisés par le programme d'enseignement sont atteints (10 points) ou dépassés (20 points) » (MEN, 2018, p. 12). En devenant une discipline facultative évaluable dans le cadre du Diplôme National du Brevet (DNB), l'enseignant se doit ainsi d'évaluer ses choristes de manière certificative, même si l'aspect formatif de l'évaluation est davantage recommandé par les textes institutionnels (MEN, 2018). De plus, depuis la session 2017, le projet choral dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle peut-être présenté à l'épreuve orale du DNB par des élèves de troisième qui « ont participé durant l'une des trois années du cycle 4 » (MEN, 2018, p. 12).

Pour conclure cette première partie, l'éducation musicale est un enseignement sollicité par la culture humaniste. À raison d'une heure hebdomadaire, et à raison de quinze classes (pour un enseignant agrégé) ou dix-huit classes (pour un enseignant certifié) rencontrées chaque semaine, l'enseignant d'éducation musicale se doit de respecter ces prescriptions. Notre travail de recherche (Hentzen, 2013) qui traitait des différentes pratiques d'évaluation en éducation musicale au collège mettait en exergue que le socle commun de connaissances et de compétences était peu évalué par les enseignants par manque de temps. Mais comme le souligne Guirard dans l'ouvrage de Joliat (2011), l'éducation musicale se doit de répondre aux diverses prescriptions : histoire des arts, chant choral, socle commun, parcours artistique. « Pourquoi ne pas simplement admettre que la didactique de l'éducation musicale, si elle doit se donner des points de repère pour choisir et organiser ses contenus, a tout à gagner à accepter de se lier aujourd'hui encore à des bricolages explicatifs interdisciplinaires ouverts et collaboratifs centrés sur l'hétérogénéité de ses "quasi-objets" et de ses "quasi-méthodes" » (Guirard, 2011, p. 243).

Ainsi, l'enseignant se doit d'enseigner l'éducation musicale, en visant des compétences disciplinaires et celles issues du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, sans pour autant oublier de situer sa séquence d'enseignement/apprentissage dans un parcours éducatif, le plus souvent d'éducation artistique et culturelle. Il peut également enseigner

ponctuellement l'histoire des arts et participer à des travaux transversaux dans le cadre des EPI. Enfin, avec l'enseignement facultatif du chant choral (2008) puis la priorité institutionnelle donnée à la pratique du chant choral dans les établissements scolaires (MEN, 2018), l'enseignant d'éducation musicale participe également à la construction de compétences transversales chez l'élève notamment celles relevant de l'enseignement moral et civiques et de l'histoire des arts (MEN, 2018). Ainsi, l'enseignement de d'éducation musical participe à l'enrichissement des quatre parcours éducatifs du collège (ibid).

L'enseignement de l'éducation musicale et notamment les pratiques d'évaluations sont spécifiées de manière institutionnelle dans des ressources d'accompagnement du programme d'éducation musicale au cycle 4, plus particulièrement dans le document « évaluer les progrès des élèves ». Celui-ci liste différentes pistes et précisions quant à l'évaluation en éducation musicale. Il recommande aux enseignants de privilégier trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces différentes évaluations sont définies dans ce document (MEN, 2016). « L'évaluation s'appuie également sur la motivation suscitée chez les élèves pour apprendre » (MEN, 2016 j, p. 3). Pour ce faire, ce texte institutionnel recommande de placer les élèves dans des situations de réussite. Il précise également que l'erreur est au service des apprentissages, et qu'en aucun cas, elle est source d'une éventuelle faiblesse (MEN, 2016 j). Évaluation, coévaluation, autoévaluation sont les maîtres mots de ces recommandations institutionnelles.

Nous nous intéressons à l'enseignement de l'éducation musicale et aux démarches qui visent à favoriser les apprentissages des élèves. Nous cherchons à comprendre comment ces enseignants régulent le processus d'enseignement/apprentissage de leurs élèves. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons convoquer des concepts issus du champ de l'évaluation et plus particulièrement celui de l'évaluation pour l'apprentissage. Puisque nous nous intéressons également au processus de transmission des savoirs en éducation musicale dans le cadre de l'institution scolaire, il nous paraît intéressant également de mobiliser les concepts de la didactique. Il s'agit d'étudier les pratiques de régulation didactique du professeur d'éducation musicale dans sa démarche formative visant l'appropriation des savoirs.

**PARTIE 1 : FONDEMENTS THEORIQUES**  
**ET CONCEPTUELS DE LA**  
**PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE**

## **Introduction**

Ce travail de recherche porte sur l'enseignement de l'éducation musicale au collège. Nous l'avons abordé dans l'introduction, les textes institutionnels prônent une interaction permanente des deux « champs de compétences », la perception et la production. En nous intéressant à ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend au collège en cycle 4, il nous paraît difficile de ne pas nous focaliser sur ces deux champs de compétences. Nous nous concentrerons spécifiquement sur l'évaluation formative en éducation musicale. L'évaluation formative étant une évaluation qui permet de réguler les apprentissages, nous chercherons à comprendre comment l'enseignant régule pour favoriser la construction par les élèves de cycle 4 de compétences relatives à la perception et la production, lors du cours d'éducation musicale.

Le cadre théorique que nous sollicitons convoque différents concepts mobilisés par la recherche sur l'évaluation en milieu scolaire et par la recherche en didactique. D'une part, les différents travaux réalisés sur l'évaluation, particulièrement ceux sur l'évaluation formative, nous permettront d'explicitier le concept de régulation, en mettant l'accent sur les différentes aides à l'apprentissage. D'autre part, les travaux de recherche en didactique devraient nous aider à analyser les interventions des enseignants afin de pointer le contenu des régulations qui favorisent les processus d'enseignement/apprentissage.

Ainsi, il s'agit d'étudier les pratiques de régulation didactique du professeur d'éducation musicale dans sa démarche d'évaluation formative visant l'appropriation des savoirs. Afin de décrire et de comprendre les différentes régulations qui se jouent dans la classe, nous utiliserons la « théorie de l'action conjointe en didactique » (Sensevy et Mercier, 2007) pour analyser le processus d'enseignement/apprentissage des savoirs en éducation musicale.

Dans un premier temps, nous allons tenter de préciser en quoi la régulation des apprentissages fait partie intégrante de l'évaluation.

### **1. La régulation au cœur de l'évaluation**

Dans un article proposant une synthèse des travaux de recherches effectués sur l'évaluation, De Ketele (1993) définit différents paradigmes. Par paradigme nous entendons « un modèle cohérent de représentation du monde et d'interprétation de la réalité largement accepté dans un domaine particulier » (Figari *et al.*, 2014, p. 42), c'est-à-dire un modèle



scientifique portant sur un objet précis. Ainsi, parmi les onze paradigmes spécifiés par De Ketele (1993), il nous paraît nécessaire d'en retenir cinq qui nous semblent les plus proches de notre objet de recherche.

Un premier paradigme s'inscrit dans une démarche de l'évaluation de l'apprentissage : « le paradigme de l'intuition pragmatique » (De Ketele, 1993, p. 60). Dans ce paradigme, l'évaluation est considérée comme un acte qui permet aux parents de récolter des informations sur les résultats scolaires de leur enfant par « un système de référence familial » (p. 60), c'est-à-dire un système de notation. Ce procédé évite aux enseignants d'explicitier les contenus de l'évaluation (acte pragmatique). De plus, puisque les enseignants sont évaluateurs, ils savent ce qu'ont appris les élèves et connaissent leurs performances. Les enseignants n'ont donc pas à définir avec précision les objectifs et les critères d'évaluation, ni l'interprétation de leurs résultats (De Ketele, 1993). Pour ces derniers, l'importance de la note suffit à la motivation de l'élève (ibid). Ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la préparation de l'évaluation afin de pouvoir se concentrer sur les apprentissages (ibid).

En se référant aux travaux de Allal (1979), de Cardinet (1988) et de De Peretti (1991), De Ketele insiste sur la perspective de la différenciation dans le « paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié » (1993, p. 65). Nous nous situons ainsi avec ce second paradigme dans l'évaluation pour l'apprentissage, tout comme avec « le paradigme de l'évaluation comme processus de régulation » (p. 75). Dans ce troisième paradigme centré sur la régulation, De Ketele souligne qu'il est nécessaire de tenir compte et d'articuler les différents champs de recherche issus de divers horizons (sciences cognitives, sciences sociales, sciences de l'éducation, ...) les uns avec les autres afin de tenter de « construire un modèle de la régulation » (p. 76).

Enfin, deux autres paradigmes s'inscrivent dans deux démarches de l'évaluation, celui de l'évaluation de l'apprentissage et celui de l'évaluation pour l'apprentissage : « le paradigme de l'évaluation centrée sur les objectifs » (De Ketele, 1993, p. 63) et « le paradigme de l'évaluation au service de la décision » (De Ketele, 1993, p. 67). Ces deux paradigmes interrogent les démarches de l'évaluation auxquelles l'enseignant va faire appel : s'agit-il de vérifier les acquis de l'apprentissage ou de centrer l'évaluation sur l'aide à l'apprentissage ?

Ces cinq paradigmes pointent entre autres les différentes fonctions de l'évaluation. Toutes n'ont pas la même finalité. C'est pourquoi, dans la partie suivante, il nous semble nécessaire de définir en quoi l'évaluation peut constituer une évaluation de l'apprentissage ou une évaluation au service des apprentissages, c'est-à-dire une évaluation pour l'apprentissage.

## **1.1. Évaluation de l'apprentissage ou évaluation pour l'apprentissage ?**

Dans le monde de l'éducation, l'évaluation aujourd'hui fait partie intégrante de l'acte d'enseigner, et par conséquent de « l'acte d'apprendre » (Talbot, 2012). Depuis plus de trente années, les démarches d'évaluation n'ont cessé d'évoluer. Avant 1960, l'évaluation était surtout certificative et permettait notamment aux évalués d'obtenir par exemple un diplôme. Elle certifiait surtout les acquis des élèves par une note qui renseignait sur le niveau de l'apprenant. Des recherches ont d'ailleurs été effectuées sur la notation scolaire : la docimologie, notamment en 1922 par le psychologue Piéron, qui étudie les divergences de notes allouées à un même travail qui a été évalué par différents correcteurs ou encore les divergences de notation pour un même correcteur (Hadji, 2015 ; Merle, 2012).

De nombreux travaux de recherche ont été entrepris dans plusieurs pays dans le champ de l'évaluation scolaire. Notons dans un premier temps la création de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation) au sein de laquelle l'ADMEE Europe fut créée à Dijon en 1986. Elle a pour vocation d'une part de stimuler les recherches internationales sur l'évaluation en éducation, par l'organisation de colloques, par des contributions scientifiques à la revue « Mesure et évaluation en éducation » (Allal *et al.*, 2017), qui a été créée à Québec en 1978. D'autre part, elle a pour finalité de rassembler des chercheurs, des professionnels de l'éducation, des étudiants, afin de permettre des échanges instructifs sur l'évaluation scolaire. Ainsi, différents travaux sont entrepris sur et dans le champ de l'évaluation sur différents continents. Nous pouvons citer par exemple les travaux de recherche entrepris au Canada (Scallon, 2007), en Belgique (Cardinet, 1988 ; Carette, 2007, 2008), en Suisse (Allal et Mottier Lopez 2007 ; Mottier Lopez, 2012) ou encore en France (Hadji, 1989, 1997 ; Rey & Feyfant, 2014). Certaines de ces recherches, comme celles de Hadji (2012) par exemple mettent en évidence une peur de l'évaluation. Cette peur, due au stress de la note, peut déboucher sur un décrochage scolaire chez certains élèves (Rey & Feyfant, 2014). Nous ne souhaitons pas entrer dans ce débat dans ce travail de recherche puisque nous nous intéressons davantage aux pratiques de régulation de l'enseignant, mais soulignons tout de même que de nombreux chercheurs (Allal *et al.*, 1979 ; Blanchet, 2010 ; Hadji, 2015 ; Rey & Feyfant, 2014 ; Scallon, 2007 ; ...) s'interrogent sur ce point tout comme le ministère de l'éducation en France, puisque depuis 2005, la loi française autorise les équipes pédagogiques à mettre en place des expérimentations dans les collèges pour évaluer les acquis des élèves sans notation chiffrée.

Avec les différentes réformes scolaires, l'apparition de la pédagogie par objectifs, puis plus récemment de l'approche par compétences, l'évaluation va se centrer davantage sur le processus d'enseignement/apprentissage des élèves (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007). À ce titre, De Ketele (2013, p. 6) souligne qu'« il y aurait trop d'évaluations sommatives de l'apprentissage et trop peu d'évaluations pour l'apprentissage, c'est-à-dire de véritables évaluations formatives ». Appelée formative, cette évaluation possède un rôle double. En premier lieu, elle informe l'enseignant sur les résultats de son intervention : il pourra ainsi réguler, modifier ses décisions pédagogiques et didactiques au cours et ou après la séquence. Quant à l'élève, il prendra conscience du travail qu'il lui restera à faire pour vaincre les difficultés rencontrées, et pourra « dans le meilleur des cas, reconnaître et corriger lui-même ses erreurs » (Hadjji, 1997, p. 18). L'évaluation formative aide ainsi à améliorer les conditions de l'apprentissage (Cardinet, 1984) mais elle permet également d'orienter les apprentissages (Hadjji, 1989 ; Sprogis, 2011). Dans ce cas, qualifiée d'évaluation diagnostique, elle sera pronostique ou prédictive, et sera effectuée avant l'apprentissage, dans le but de proposer un premier diagnostic à l'enseignant afin qu'il puisse organiser sa stratégie d'enseignement/apprentissage (Hadjji, 1989 ; Rey & Feyfant, 2014). Ce diagnostic lui permettra dans un premier temps d'identifier les difficultés des élèves ainsi que leurs réussites (Talbot, 2009).

Nous reviendrons dans un premier temps sur les différentes démarches de l'évaluation, en développant tout d'abord la fonction sommative de l'évaluation. Puis, dans un second temps, nous aborderons l'évaluation formative.

### 1.1.1. L'évaluation de l'apprentissage

Plusieurs évaluations de l'apprentissage existent à l'école telle l'évaluation normative ou l'évaluation certificative ou encore l'évaluation sommative. D'après Scallon, avant 1960, l'évaluation avait pour objectif « la mesure du rendement » (Scallon, 2007, p. 1). Elle était surtout certificative et permettait notamment aux évalués d'obtenir une promotion professionnelle, ou encore un diplôme. Aujourd'hui, l'évaluation certificative permet à l'élève, à l'étudiant, au formé d'obtenir un diplôme comme par exemple le diplôme national du brevet des collèges ou encore le baccalauréat. Elle sert donc à vérifier que les savoirs enseignés à l'école ont été acquis par les élèves. Elle peut également représenter le passage entre le niveau

d'études actuel de l'élève et le suivant. Il s'agit donc d'une évaluation ayant un but administratif. Quant à l'évaluation normative, elle fait référence à une évaluation qui classe les élèves par niveau (Crahay *et al.*, 2014 ; Roegiers, 2010). Par exemple, les concours de recrutement des enseignants comme le CAPES ou l'agrégation utilisent ce type d'évaluation.

Tout comme l'évaluation certificative ou l'évaluation normative, une autre fonction de l'évaluation permet à l'enseignant de vérifier les apprentissages : l'évaluation sommative. D'après Chevallard et Feldman (1986), l'évaluation sommative est une pratique courante des enseignants du secondaire en France : « c'est un exercice rituel auquel les élèves sont habitués » (Brau-Antony et Cleuziou, 2005, p. 70). Elle permet à l'enseignant de vérifier à la fin d'une séquence d'apprentissage si les connaissances et les savoir-faire développés par les élèves répondent aux attentes du professeur. L'évaluation sommative est une évaluation de l'apprentissage « final qui doit faire la somme des acquisitions faites pendant l'apprentissage » (Vial, 2012, p. 190). Elle permet de déterminer les connaissances et les savoir-faire acquis par les élèves. Elle peut également servir à prendre une décision d'orientation, lors des conseils de classe par exemple, mais aussi de situer les apprenants d'un groupe par rapport à un autre groupe. Enfin, elle peut servir à l'enseignant à construire la séquence suivante, où les savoir-faire non acquis seraient dans ce cas retravaillés. Dans tous les cas, l'évaluation sommative est une « évaluation de l'apprentissage, qui sert à confirmer ce que l'élève connaît et sait faire » (Rey & Feyfant, 2014, p. 25).

Qu'en est-il de l'évaluation sommative en éducation musicale au collège ? Les curricula de 2008 et de 2015 indiquent que les mises en situation pour évaluer les élèves sont très souvent collectives (classe entière, en groupe d'élèves) et s'appuient sur des prestations orales. Ces prescriptions indiquent que les acquis évalués permettent la maîtrise progressive des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.<sup>3</sup> Les deux champs de compétences disciplinaires (perception et production) sont évalués autour d'une tâche définie en début de séquence, qui permet à la fois d'évaluer le résultat du travail collaboratif de la classe et l'implication individuelle de chaque élève. Bourdin (2010, p. 12) indique que « l'éducation musicale au collège doit être fondée sur l'acquisition de compétences évaluables, en toute objectivité, dans le cadre d'un véritable parcours de formation élaboré par le professeur ». Selon Bourdin (2010), ce sont donc des critères précis, issus des curricula qui

---

<sup>3</sup> Il est à noter que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a modifié « le socle commun de connaissances et de compétences » en « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ».

permettront à l'enseignant d'évaluer les productions des élèves, par exemple lors de la restitution finale du projet musical. Maugars (2004) dans sa thèse montre que les enseignants s'appuient sur « une impression générale » (p. 242) pour évaluer de manière sommative le chant. Ils utilisent des critères tels l'interprétation, la justesse, la sensibilité, l'investissement (Maugars, 2004). L'évaluation du projet musical reste sommative et pilotée par l'enseignant : « les élèves participent peu à l'évaluation de leurs productions vocales. Les notes dépendent plus du jugement de l'enseignant de musique que celui de l'élève » (Maugars, 2004, p. 303). Cette auteure recommande de définir clairement les critères d'évaluation du chant afin de faciliter son évaluation (Maugars, 2004, 2008). Quant à l'activité de perception, les enseignants évaluent principalement leurs élèves de façon sommative (Hentzen, 2013).

### 1.1.2. L'évaluation pour l'apprentissage

Le terme d'évaluation formative a été proposé par Scriven en 1967 (De Ketele, 1993 ; Talbot, 2009). L'évaluation formative possède deux fonctions : une fonction diagnostique et une fonction de régulation des apprentissages. Elle vise à individualiser le processus d'apprentissage de l'élève ainsi qu'à le faire progresser. Elle est donc placée au cœur de la séquence d'enseignement/apprentissage afin de guider l'apprenant, de le conseiller et l'aider dans ses apprentissages. Nous allons dans un premier temps prêter attention à l'évaluation diagnostique, puis nous pencher sur l'évaluation formative qui se situe au cours de l'action de formation.

#### 1.1.2.1. L'évaluation pour sonder les connaissances de l'apprenant : l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est une évaluation qui permet de sonder, de juger, de percevoir les connaissances que les apprenants possèdent avant une nouvelle séquence d'apprentissage (Cardinet, 1988), de faire un état des lieux des connaissances et savoir-faire des élèves (Rey et Feyfant, 2014). Il s'agit ainsi d'une évaluation prédictive (Cardinet, 1988 ; Hadji, 1989) qui renseigne l'enseignant sur les connaissances antérieures de ses élèves avant que ceux-ci ne démarrent le processus d'apprentissage. Elle a lieu le plus souvent au début d'une séquence d'apprentissage nouvelle qui a « pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une filière adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à ce

profil » (Hadjji, 1989, p. 186). Ainsi, l'enseignant pourra récolter des informations importantes qui lui permettront d'orienter sa progression pédagogique, d'imaginer les stratégies nécessaires de remédiation, dans le but de faire acquérir aux apprenants les savoirs et les savoir-faire visés. Les résultats, et surtout les indices récoltés par rapport aux difficultés, mais également aux réussites rencontrées par les élèves permettront à l'enseignant d'orienter ses choix didactiques, et de tenter de repérer la « zone proximale de développement » des apprenants (Talbot, 2009 ; Vygotsky, 1934/1997). Pour Vygotsky (ibid), un enfant est capable de résoudre une tâche A seul, mais peut, grâce à la collaboration avec ses pairs, son enseignant, être stimulé pour résoudre une tâche B davantage difficile. « Cet écart entre ce que le sujet est capable de faire seul avec l'aide de l'adulte et ce qu'il est capable de faire seul, Vygotsky l'a appelé la "zone proximale de développement" » (Carette et Rey, 2010, p. 36). Cette « zone proximale de développement » d'un groupe d'élèves est difficilement repérable (Talbot, 2009), puisqu'elle varie selon les apprenants, les classes étant hétérogènes (ibid). Cela nécessite pour l'enseignant de pratiquer des évaluations diagnostique et formative individualisées.

#### 1.1.2.2. L'évaluation pour réguler l'apprentissage : l'évaluation formative

L'évaluation formative est une évaluation « continue qui entend contribuer à améliorer les apprentissages en cours, quel qu'en soit le cadre et quelle que soit l'étendue concrète de la différenciation de l'enseignement » (Perrenoud, 1998, p. 88). Rey & Feyfant (2014, p. 22) indiquent également que l'évaluation formative « fait partie intégrante de l'acte d'enseigner ; elle s'intègre alors de manière dynamique dans le déroulement d'une séquence pédagogique ».

L'évaluation formative ne débouche pas sur une note (Allal, 1991). Elle est à la fois destinée à l'enseignant et à l'élève et se produit tout au long de la séquence d'enseignement/apprentissage (Talbot, 2009). Elle permet, par une épreuve ou des exercices (Crahay, 2009), de renseigner l'enseignant sur les effets réels de son enseignement, afin qu'il puisse corriger son action dans le but de favoriser les apprentissages de l'apprenant (Hadjji, 1997). L'évaluation formative permet ainsi de récolter des informations précieuses permettant au professeur de modifier son enseignement et de l'adapter (Cardinet, 1988) en fonction des apprentissages réels des élèves.

Ces informations se révèlent notamment lors de l'analyse par l'enseignant des résultats (erreurs et réussites) des élèves (Talbot, 2009). Cette analyse permet à l'enseignant

d'enclencher ou non des moments de régulation (ibid). À ce titre, De Ketele (1993) rappelle que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. « L'erreur n'est pas une faute, mais une source d'information » (Talbot, 2012, p. 89). Elle donne des indications à l'enseignant qui, par des régulations, adaptera son enseignement afin de renforcer l'efficacité des apprentissages entrepris ; cette erreur est également à destination de l'élève, puisque pour progresser, il devra la comprendre pour ne plus la reproduire (Talbot, 2009). Elle nécessite ainsi que l'enseignant adapte ses activités d'enseignement-apprentissage (Allal, 2008) et lui permet de concevoir des stratégies d'enseignement-apprentissage. Pour l'élève, l'erreur le renseigne sur ce qu'il n'a pas compris (ibid). Par conséquent, l'évaluation se situe dans une « perspective de différenciation » (De Ketele, 1993, p. 66), ce qui suppose que l'enseignant n'hésite pas à modifier la tâche suite aux difficultés qu'il a diagnostiquées chez l'élève de façon à faire travailler les élèves dans leur zone proximale de développement.

Ainsi, « la participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects les plus importants du renouveau en évaluation » (Scallon, 2007, p. 23). Pour l'élève, l'évaluation formative est un outil lui permettant de se situer par rapport aux apprentissages visés (Hadjji, 1997). Il pourra prendre conscience des difficultés (ou des réussites) qu'il rencontre, les corriger seul, ou avec ses pairs (Allal, 2008 ; Rey et Feyfant, 2014, p. 22) ou encore à l'aide de l'enseignant. L'apprenant pourra ainsi « découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage » (Talbot, 2012, p. 88). L'évaluation formative se destine ainsi à la régulation des apprentissages (Talbot, 2009) ; Jorro (2000) la qualifie « d'évaluation-régulation », puisque l'objectif de l'évaluation formative est bien de guider l'élève dans son propre apprentissage où ce dernier analyse ses difficultés et imagine des stratégies lui permettant de progresser (Talbot, 2009).

Concernant l'éducation musicale, Maugars (2004) montre que les enseignants d'éducation musicale de collège adoptent le processus formatif de l'évaluation, notamment en enregistrant la production du chant en classe. « Les enseignants s'appuient sur une évaluation de la production musicale finale ou du processus formatif lors de leur pratique de classe. L'objet de l'évaluation est la performance des élèves, et non pas la progression » (p. 243). Dans l'esprit de ces professeurs d'éducation musicale de collège, le concept d'évaluation formative reste flou, puisqu'il s'agit davantage d'une évaluation de l'apprentissage que d'une évaluation pour l'apprentissage. Nous retrouvons cette confusion dans notre travail de recherche autour de l'activité d'écoute en éducation musicale au collège (Hentzen, 2013) : même si l'évaluation formative « est utilisée de façon générale par les cinq enseignants » (p. 68) d'éducation

musicale, seuls deux enseignants utilisent la fonction régulatrice de celle-ci, les trois autres ne l'utilisant qu'occasionnellement, souvent par manque de temps (Hentzen, 2013).

### 1.1.2.3. Les difficultés de l'évaluation pour l'apprentissage

Plusieurs recherches pointent des difficultés, des obstacles pour mettre en œuvre l'évaluation formative dans une séquence d'enseignement/apprentissage :

- l'évaluation formative nécessite que le professeur différencie son enseignement. En raison de la lourdeur des programmes, certains enseignants hésitent à utiliser cette démarche (Perrenoud, 1998a). Cette différenciation pose également le problème de l'organisation dans la classe (l'aménagement, espace) au vu des effectifs importants (ibid) ;

- l'évaluation formative peut être considérée par certains enseignants comme une tâche supplémentaire (Perrenoud, 1998a), où il s'agit de combiner deux types d'évaluation (formative et sommative), ou encore d'être amenés à modifier leur pratique, imaginer des remédiations pour réguler l'apprentissage (Hadji, 1997) ;

- l'évaluation formative est parfois confondue avec l'évaluation sommative : en effet, pour certains enseignants, « l'importance de la note est toujours présente » (Hadji, 1997, p. 20). Pour les évaluateurs, l'évaluation formative est synonyme de mesure, et non de régulation. Il y a donc souvent confusion entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (Crahay, 2009). Pour d'autres enseignants encore, l'évaluation formative est un « complément facultatif » (Rey & Feyfant, 2014, p. 12) où seule l'évaluation notée est primordiale ;

- le manque de connaissance des enseignants du secondaire sur « le fonctionnement de l'élève » tout comme sur « l'objet à enseigner » (Hadji, 1997, p. 21).

Afin d'impliquer l'élève dans son processus d'apprentissage, le projet de l'évaluation formatrice constitue une réponse possible. Comment dès lors procéder en tant qu'enseignant pour doter l'élève d'un bon système interne de pilotage de ses apprentissages ?



#### 1.1.2.4. Une évaluation favorisant l'autorégulation de l'apprentissage de l'apprenant : l'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est une évaluation où les élèves s'approprient les « critères des enseignants, de même que l'autogestion des erreurs et la maîtrise des outils d'anticipation et de planification de l'action » (Nunziati, 1990, p. 48). Elle permet « une prise en main par l'élève lui-même de sa propre démarche d'apprentissage » (Talbot *et al.*, 2012, p. 96). Elle est donc centrée sur l'apprenant qui est responsable du choix des procédures qu'il utilise pour résoudre la tâche demandée (Vial, 2012). À la différence de l'évaluation formative où l'enseignant régule avec l'élève les apprentissages, c'est l'action de l'élève qui caractérise l'évaluation formatrice, plus particulièrement sa capacité à réguler ses propres apprentissages, même si « l'enseignant peut intervenir valablement de l'extérieur [...] pour instrumenter de façon plus adéquate l'autocontrôle, en particulier en contraignant l'élève à conduire des analyses de tâche » (Hadji, 1997, p. 95). Comme le signale Nunziati (1990, p. 59), la régulation de l'enseignant n'est « qu'une roue de secours » qui ne surgit que « lorsque les mécanismes d'autorégulation de l'élève sont grippés » (*ibid.*). Ainsi, c'est l'élève qui doit anticiper et planifier les différentes phases qui lui permettront de réaliser la tâche. Il doit gérer ses éventuelles erreurs, les comprendre et les corriger. Pour cela, l'apprenant doit s'approprier les critères de réalisation et de réussite des tâches auxquelles il est confronté (Brau-Antony, 2005). Nunziati (1990) différencie les critères de réussite des critères de réalisation (ou procéduraux). Les critères de réalisation sont des « actes concrets » (Nunziati, 1990, p. 55) demandés aux élèves visant leurs procédures utilisées pour résoudre la tâche demandée, c'est-à-dire ce qu'ils ont fait pour réaliser la tâche. Ils permettent de donner « du sens aux apprentissages puisque l'enseignant communique aux élèves un éventail de procédures devant l'aider à ajuster ses stratégies d'apprentissage » (Brau-Antony, 2005, p. 62). Quant aux critères de réussite, ils permettent de préciser en quoi la finalisation de la tâche tend à être acceptable (Brau-Antony, 2005).

Ainsi, l'autoévaluation semble être un moyen possible favorisant l'autorégulation des apprentissages, puisqu'elle « est définie comme le va-et-vient entre deux sortes de critères, portant sur le comment faire (critère de réalisation sur les procédures) et sur le comment je sais que c'est bien fait ? (critère de réussite dans le produit) » (Vial, 2012, p. 246). Pour cet auteur, l'autoévaluation permet ainsi de stabiliser les apprentissages puisque l'apprenant contrôlera de façon autonome systématiquement les différentes procédures qu'il utilise pour résoudre la tâche demandée. Nunziati prône à ce titre le recours systématique à l'autoévaluation, la véritable « clé

de voûte » de l'évaluation formatrice (1990, p. 53). L'élève, en s'autoévaluant enrichira son « système interne de pilotage pour augmenter l'efficacité de l'autorégulation » (Hadji, 1997, p. 95), c'est-à-dire ses capacités à réguler ses apprentissages. L'autoévaluation devient donc indispensable, et doit être complètement associée à l'apprentissage. À chaque phase de la tâche à réaliser, l'élève doit s'autoévaluer afin d'accepter, valider, modifier les différentes procédures qu'il utilise. L'autoévaluation permet ainsi à l'élève de prendre conscience des stratégies qu'il utilise pour résoudre la tâche demandée. Chaque apprenant est ainsi amené à mobiliser une stratégie personnelle la plus adéquate, lui convenant le mieux. Pour résoudre une tâche, « certains psychologues soviétiques (Galpérine, Vygotski), repris par Talyzina (1980) (...) soulignent le rôle moteur de l'anticipation dans l'apprentissage en isolant cinq phases dans toute action complexe :

- la représentation correcte du but à atteindre car c'est le but de la tâche qui organise l'activité du sujet et qui permet à celui-ci de comprendre ce qu'on attend de lui ;
- l'anticipation de la démarche à utiliser pour parvenir au but fixé. Le sujet doit être capable de prédire les résultats des actes qu'il va accomplir ;
- la planification ou le choix d'une stratégie en rapport avec les procédures employées pour atteindre le but ;
- l'exécution qui concerne la mise en œuvre de la stratégie projetée ;
- l'évaluation ou le contrôle qui sont les éléments constitutifs de l'action » (Brau-Antony, 2005, p. 60-61).

Les stratégies d'apprentissage de l'élève sont donc bien au cœur de l'évaluation formatrice. L'appropriation des critères d'évaluation favorise l'autorégulation et permet à l'élève de devenir de plus en plus autonome dans ses apprentissages. De plus, l'autoévaluation produit un double exercice métacognitif. Lorsqu'il résout une tâche complexe, par l'autoévaluation, l'élève doit donc se rappeler des critères de réalisation pertinents à utiliser pour réaliser la tâche, tout comme par la suite, les confronter aux critères de réussite afin de confirmer que le travail demandé par l'enseignant est correctement réalisé.

En le dotant d'un bon système interne de pilotage de ses propres apprentissages, l'évaluation formatrice permet à l'élève de s'approprier les critères de réussite et de réalisation. De ce fait, l'enseignant fait prendre conscience à l'élève ce qu'il attend de lui. Ce qui permet à l'élève d'anticiper ses actions et de les rendre conformes aux buts visés, notamment par son autorégulation.

Mottier Lopez (2015a), propose d'« élargir » l'évaluation formative à l'évaluation formatrice. Pour cette auteure, l'évaluation formative constitue une aide pertinente pour les enseignants. Elle leur permet de réguler les processus d'apprentissage des élèves dans l'objectif de favoriser leurs progressions (Mottier Lopez, 2015b). D'ailleurs, pour Perrenoud (1998a, p. 116) l'évaluation formative « devrait être marginale et prendre surtout la forme d'une régulation interactive en situation ». Ainsi, une complémentarité entre l'évaluation formative et l'évaluation formatrice semble apparaître, puisque ce type de régulation tend ainsi à s'insérer couramment dans les processus d'enseignement/apprentissage (Allal et Laveault, 2009). L'évaluation formative « se situe à n'importe quel moment de l'apprentissage » (Rey & Feyfant, 2014, p. 20). Par conséquent, cette dernière se transforme en véritable régulation (Perrenoud, 1998a ; Wegmuller, 2007). Talbot (2009 ; 2012) parle à ce titre d'évaluation-régulatrice.

C'est pourquoi, dans la partie suivante, nous proposons d'aborder l'évaluation s'intégrant aux activités d'apprentissage des élèves autour de la « régulation interactive » en lien avec « l'évaluation soutien-d'apprentissage » et de « l'évaluation formative élargie » (Mottier Lopez, 2015b).

#### 1.1.2.5. Une évaluation intégrée à l'activité d'apprentissage des élèves

Suite à la troisième conférence internationale en mars 2009 à Dunedin (Nouvelle Zélande) regroupant les spécialistes de l'évaluation, une autre approche de l'évaluation formative suscite un intérêt de la part de certains chercheurs : l'« Évaluation-soutien d'apprentissage ». « L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours » (Allal et Laveault, 2009, p. 102).

L'évaluation-soutien d'apprentissage est donc une régulation régulière entre l'apprenant et l'enseignant qui a pour objectif de soutenir les élèves dans leurs apprentissages, de favoriser l'autonomie de l'élève, tout en développant son sens du jugement d'évaluation sur lui-même. Pour ce faire, des « démarches d'autoévaluation, de jugement critique, et d'auto-régulation » (Mottier Lopez, 2015b, p. 92) sont nécessaires. Les interactions régulières et systématiques

(observations, échanges variés) entre l'enseignant et l'élève permettent de favoriser les apprentissages dans ce cadre de l' « évaluation-soutien d'apprentissage ». L'enseignant est ainsi un médiateur entre l'objet d'apprentissage (le savoir) et le processus par lequel doit passer l'élève pour se l'approprier (Allal et Laveault, 2009, p. 103). De plus, l'erreur de l'élève peut également apporter des informations à l'enseignant. Elles sont des indices puissants qui permettent à l'enseignant d'envisager d'éventuelles remédiations (Talbot, 2012). Allal (1979) insiste d'ailleurs sur l'erreur lorsqu'elle définit les trois étapes de l'évaluation formative : analyse des erreurs et réussites ; interprétation des erreurs et réussites ; adaptation des activités d'enseignement/apprentissage.

L' « évaluation-soutien d'apprentissage » permet également à l'apprenant de développer son autonomie et ainsi, de pouvoir éventuellement participer à des échanges entre pairs (Perret-Clermont et Nicolet, 2001).

Nous pouvons également considérer que l' « évaluation-soutien d'apprentissage » se situe dans une perspective cognitiviste (Allal, 1979) : « le cognitivisme tente de saisir en quoi consistent les différentes opérations de traitement que va subir l'information venant de l'extérieur, c'est-à-dire la manière dont elle est sélectionnée, mise en forme et combinée avec des informations antérieurement reçues et conservées en mémoire, afin de produire une réponse » (Carette et Rey, 2010, p. 41).

Le processus cognitif renvoie au processus mental qui permet à une personne de réaliser des tâches, grâce aux informations qu'elle a acquises tout au long de son expérience, c'est-à-dire « tout ce qui a trait à la connaissance, tout ce qui se rapporte aux processus par lesquels un être vivant acquiert des informations sur son environnement » (Talbot et *al.*, 2012, p. 162). La cognition peut donc être considérée comme la connaissance que possède un individu, « elle porte sur la perception, l'attention, la mémoire, le raisonnement, la prise de décision, la résolution de problèmes, mais aussi le langage, les images mentales, l'intelligence, les émotions et la conscience » (Fayol, 2008, p. 59).

Réguler les apprentissages de l'élève dans une perspective cognitiviste revient ainsi à analyser les erreurs de l'apprenant, à les interpréter afin de chercher à comprendre les stratégies mobilisées par les élèves pour s'adapter à la tâche à réaliser. Ce sont donc des performances cognitives et métacognitives, centrées sur la construction du savoir, qu'évalue l'enseignant dans cette approche de « l'évaluation-soutien d'apprentissage » (Allal, 1979), lors d'interactions

régulières (Mottier-Lopez, 2015b) entre enseignant et élève(s) à des fins de différenciation pédagogique (Allal et Laveault, 2009). L'objet de ces régulations vise surtout les stratégies utilisées par l'élève, lorsqu'il réussit ou il échoue. Mottier Lopez (2015b) considère que le concept de l'« évaluation élargie » est très proche de celui de l'« évaluation-soutien d'apprentissage ». En effet, son article coécrit avec Allal (Allal et Mottier Lopez, 2005) redéfinit entre autre la place de l'enseignant lorsque celui-ci régule : il n'est plus planificateur des différentes étapes pour que l'élève résolve la tâche, mais favorise la participation active de l'élève par des procédures d'autoévaluation et d'évaluations mutuelles enseignant/élève (Mottier Lopez, 2005) : cette deuxième approche s'inscrit davantage dans la démarche cognitiviste qui caractérise l'« évaluation-soutien d'apprentissage ».

Mottier Lopez (2015b) associe « l'évaluation-soutien d'apprentissage » et « l'évaluation formative élargie » à partir d'une recherche qui pointe la façon dont les enseignants soutiennent les apprentissages en mathématiques, lors du traitement de situations complexes. Elle y précise les démarches communes à ces deux types d'évaluation formative :

- ne pas se limiter à remédier aux apprentissages à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage, mais évaluer de façon formative à chaque activité d'apprentissage ;
- ne pas hésiter à diversifier les « moyens d'évaluation formelle, tout en valorisant également les évaluations informelles » (Mottier Lopez, 2015b, p. 92) afin que lors des interactions, l'élève explicite à l'environnement social de la classe les stratégies qu'il a utilisées pour résoudre la tâche ;
- multiplier les démarches d'autoévaluation et de coévaluation (professeur/élève et élève/élèves) lors des régulations ;
- ne pas hésiter à modifier le dispositif d'apprentissage afin d'encourager l'élève dans son implication, son autoévaluation, son raisonnement (Mottier Lopez, 2015b, p. 15).

L'« évaluation-soutien d'apprentissage » est donc une « évaluation qui s'appuie sur des dialogues à des fins de régulation interactive et de négociation de sens au service de l'autorégulation de l'élève » (Mottier Lopez, 2015, p. 93). Mobiliser ainsi l'environnement social de l'élève (les élèves, un groupe d'élèves, l'enseignant) ne peut que favoriser le processus d'apprentissage de l'apprenant puisque « la richesse des interactions sociales

avec un adulte ou avec des élèves est mise en valeur. La qualité des guidages, des médiations que l'apprenant va recevoir sera déterminante » (Talbot, 2009, p. 27).

Notre recherche vise à étudier les pratiques d'évaluation pour l'apprentissage en éducation musicale. Nous venons de voir que la régulation et l'autorégulation sont au cœur de ce type d'évaluation. L'« évaluation-soutien d'apprentissage » est donc au cœur de nos préoccupations. Mottier Lopez (2015b) insiste sur l'importance de l'autoévaluation et de la coévaluation lors de la régulation. Comprendre les visés de la régulation nous semble nécessaire pour pouvoir analyser les régulations qui se jouent en éducation musicale. Nous avons vu également lors de notre introduction que des prescriptions fortes demandent aux enseignants d'éducation musicale de différencier leur pédagogie. Pour ce faire, Allal (1979) puis Mottier Lopez (2015b) recommandent par l'approche de l'« évaluation-soutien d'apprentissage » de pratiquer des interactions régulières entre l'enseignant et élève(s) pour réguler. Étudier ces moments d'interaction, c'est-à-dire ces modalités de régulation nous semble de ce fait nécessaire pour décrire et comprendre les régulations formatives opérées par l'enseignant. À quels moments ces régulations se situent-elles ? Pendant les interactions ? Après ? Nous chercherons ainsi à préciser la temporalité des régulations qui se jouent en éducation musicale.

## **1.2. La régulation**

La régulation est la pierre angulaire de l' « évaluation-soutien d'apprentissage » et de l'évaluation formative. La régulation peut être caractérisée par ses modalités, ses visées, sa temporalité, ou encore ses objets (Mottier Lopez, 2012). C'est pourquoi ce chapitre est construit à partir de ces catégories conceptuelles (ibid).

### **1.2.1. Les modalités de régulation**

Allal (1988) différencie trois types de régulations : les régulations proactives, les régulations rétroactives et les régulations interactives.

#### **1.2.1.1. La régulation proactive**

La régulation proactive est un diagnostic que porte l'enseignant avant que l'élève ne s'engage dans l'activité d'apprentissage, afin éventuellement d'ajuster efficacement son intervention (Allal, 2007 ; 2008). Cette régulation permet ainsi d'indiquer ce que les élèves savent avant de s'engager dans une activité nouvelle, c'est-à-dire de pointer les éventuelles difficultés qu'ils risquent de rencontrer, leur disposition d'esprit face à cette nouvelle situation. Dans ce cas, elle peut être considérée comme une évaluation diagnostique.

L'autoévaluation peut également être considérée comme régulation proactive (Laveault, 2011). En effet, d'une part, en s'autoévaluant l'élève « s'implique d'avantage et intériorise mieux les connaissances et les règles » (Talbot *et al.*, 2012, p. 97). Mais la régulation proactive permet également de rappeler aux apprenants les objectifs visés, les procédures à mobiliser pour résoudre la tâche demandée (Mottier Lopez, 2012). Suite aux résultats des diagnostics, la régulation proactive nécessite à l'enseignant de concevoir des situations d'apprentissage adaptées à l'hétérogénéité de la classe, en proposant de différencier les tâches selon les besoins de l'apprenant (Perrenoud, 1998a). Cela renvoie au décalage optimal (Allal, 1989), c'est-à-dire à l'ajustement de la tâche aux possibilités des élèves.

Enfin, pour certains élèves en difficulté, Allal propose de retravailler « une notion sous une autre forme » alors que pour ceux qui sont en réussite « d'autres tâches plus exigeantes seront proposées » (Allal, 2008, p. 312). La régulation proactive « s'inscrit directement dans la problématique de l'enseignement différencié » (Brau-Antony, 2005, p. 54). En effet, l'enseignant peut ajuster les situations d'apprentissage en fonction du niveau des élèves. Par le processus de guidage (Hadji, 2015), l'enseignant ajuste le niveau de difficulté de la tâche en tentant de réduire le décalage entre son niveau réel et la tâche demandée. Il peut ainsi modifier la tâche afin que l'élève puisse intégrer les démarches nécessaires pour la résoudre (Maccario, 1982). Ainsi, la remédiation est une action correctrice apportée à l'élève par l'enseignant (Vial, 2012). Elle peut par exemple s'illustrer par des exercices supplémentaires donnés par l'enseignant à l'élève dans le but de réussir des tâches non maîtrisées. Roegiers (2011) met en évidence quatre « logiques » (p. 258) de remédiations, dont deux sont utilisées par les enseignants :

- la remédiation instantanée, une remédiation utilisée fréquemment, de manière spontanée, par les enseignants lorsque ceux-ci par exemple rectifient immédiatement les erreurs des élèves ;

- la remédiation ciblée (ibid). Cette dernière fait suite à un diagnostic et a pour vocation de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés. Cela suppose de mettre en place un processus de différenciation (ibid). L'enseignant cherchera ainsi à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève (Allal, 1979) en adaptant la tâche afin que l'élève s'engage dans « une construction d'une stratégie plus adéquate » (Allal, 1979, p. 163).

Les deux autres logiques renvoient à la « logique systématisée » (Roegiers, 2011, p. 259), une remédiation produite régulièrement, inscrite par exemple dans les emplois du temps de la classe, et une « logique spécialisée » (ibid), où la remédiation faite par un spécialiste de l'orthopédagogie tel un orthophoniste ou un thérapeute.

La remédiation est ainsi un acte provoqué par l'enseignant qui se sert de l'erreur effectuée par l'élève dans le but de la faire disparaître (Vial, 2012). La remédiation peut donc être considérée comme une régulation proactive puisqu'elle se situe à l'issue d'une phase d'apprentissage et implique un retour sur des savoirs ou savoir-faire non maîtrisés (Allal, 1979 ; Perrenoud, 1998a ; Rey et Feyfant, 2014) : « la remédiation doit elle aussi être entendue dans un sens large : " remédier " ne veut pas dire nécessairement retravailler les mêmes notions et



savoir-faire, fût-ce avec de nouvelles explications, plus de temps, un matériel différent. Une remédiation large peut amener à reconstruire des éléments bien antérieurs, en renonçant provisoirement aux apprentissages problématiques » (Perrenoud, 1998a, p. 123). C'est pourquoi la remédiation peut être associée à la différenciation de l'enseignement.

### 1.2.1.2. La régulation rétroactive

La régulation rétroactive est une régulation qui intervient à l'issue d'une phase d'apprentissage (Allal, 2008). C'est un retour d'informations, c'est-à-dire une « rétroaction » qui est faite suite à « une opération de contrôle » (Mottier Lopez, 2012). C'est certainement la régulation la plus pratiquée par les enseignants durant les « situations de correction (Talbot *et al.*, 2012). Son rôle est de faire un retour sur les apprentissages mal ou non assimilés à l'aide d'outils variés (Allal, 2008), comme par exemple l'autoévaluation. L'autoévaluation peut donc être considérée également comme une régulation rétroactive (Laveault, 2011).

Perrenoud (1998a) note également que la régulation rétroactive est vraisemblablement la principale régulation en classe. En éducation musicale par exemple, nous pouvons considérer que lorsque la classe réécoute l'enregistrement de la production vocale de la classe dans un but formatif, il s'agit d'une régulation rétroactive, puisque « l'enregistrement est un outil fiable et qui permet de détecter les erreurs » (Maugars, 2004, p. 303). Suite à l'interprétation du projet musical ou d'une partie de celui-ci, l'enseignant peut également effectuer une régulation différée suite à son auralité. Le concept d'auralité est issu de la musique électroacoustique, mis en exergue par Savouret (2002), Canonne (2010) ou encore Terrien (2012). L'auralité vient du latin « auris », c'est-à-dire oreille : c'est l'oreille de l'enseignant d'éducation musicale qui va lui permettre « d'apporter des éléments de remédiation aux erreurs, petites ou grandes, apparues ici ou là lors d'une exécution » (Terrien, 2012, p. 42). Ainsi, c'est par son auralité que l'enseignant d'éducation musicale peut réguler la production vocale de ses élèves. Elle permet de vérifier, de contrôler la justesse par exemple de la voix, l'homogénéité du groupe classe, ou encore la coordination du geste vocal des élèves, etc.

### 1.2.1.3. La régulation interactive

Notion introduite par Allal en 1979 (Scallon, 2007), la régulation interactive est une régulation instantanée, immédiate, « puissante » (Mottier Lopez, 2012, p. 27), qui se produit durant l'acte d'apprentissage. Elle est au cœur de l'action lors du processus d'apprentissage (Mottier Lopez, 2012). Ce sont les feedback renvoyés par l'enseignant qui sont au cœur des interactions (Mottier Lopez, 2015). Allal (2007) met en évidence « trois modes de régulation interactive, non exclusives :

- entre l'enseignant et un élève (un petit groupe d'élèves, la classe) ;
- entre élèves, dans un même groupe, entre différents groupes d'élèves ;
- entre l'élève et les outils matériels à disposition dans la situation didactique » (Mottier Lopez, 2012, p. 27).

Les interactions (enseignant/élève(s), entre pairs, élève / outils didactiques) se déroulent lorsque la tâche n'est pas finalisée, en petits groupes ou individuellement, de manière régulière et non épisodique, où l'enseignant intervient. Il s'agit d'un dispositif d'apprentissage qui est lié aux interactions enseignant/élèves sous forme de conseils, de questionnements ou encore d'injonctions, souvent énoncées sous la forme de feedback.

- Le feedback

Piéron (1992) met en évidence deux fonctions essentielles du feedback : le feedback d'information et le feedback de renforcement. Concernant le feedback d'information, c'est un retour d'informations (Allal, 2007) transmis oralement par l'enseignant à l'élève que l'on retrouve dans la régulation interactive (Mottier Lopez, 2015b). Le feedback peut ainsi être considéré comme une rétroaction. Cette rétroaction, transmise par l'enseignant, permet de favoriser chez l'élève une action correctrice de la tâche évaluée, et ainsi de l'aider à la résoudre. Le feedback « peut porter sur différentes dimensions de l'activité de l'élève, dont : la réussite de la tâche, la façon de la réaliser, les démarches d'autorégulation pour y parvenir, les qualités personnelles de l'élève » (Mottier Lopez, 2015b, p. 94) et peut apparaître à n'importe quel moment de la séance d'enseignement/apprentissage, puisqu'il intervient suite à une question,

une remarque, une proposition d'un élève (Mottier Lopez, 2015b). Dans le cadre de l'approche élargie de l'évaluation formative (Allal et Mottier Lopez, 2005), « le feedback qui s'en suit peut induire une adaptation de l'enseignement et ne donne pas uniquement lieu à une correction du travail de l'élève » (Rey et Feyfant, 2014, p. 20-21). Quant aux feedbacks de renforcement (Pieron, 1992), il s'agit davantage d'une forme d'encouragement que formule l'enseignant à l'égard de l'élève, l'incitant à persévérer, ou encore le félicitant afin qu'il progresse dans son processus d'apprentissage.

Cependant Mottier Lopez (2015), en se référant à Hattie et Timperley (2007), rappelle que tous les feedbacks ne sont pas forcément profitables, comme par exemple les feedbacks moralisants. Ces derniers risquent de ne pas être propices à la progression des apprentissages, puisque la motivation de l'élève risque d'être altérée. Les travaux de Laveault (2007) confirment ce point de vue et pointent d'autres facteurs qui peuvent altérer la régulation (en rapport avec le feedback), comme le manque d'attention au feedback porté par l'élève, son manque de concentration, son désintérêt vis-à-vis de la rétroaction de l'enseignant, ou encore lorsque l'élève n'arrive pas à résoudre la tâche demandée parce que celle-ci est trop difficile. Selon cet auteur, ces feedbacks doivent être compréhensibles par les élèves afin qu'ils puissent s'autoréguler.

En conséquence, le feedback n'est pas une régulation interactive en soi, mais une manifestation de celle-ci. Il permet notamment au chercheur de repérer, d'observer, d'analyser les régulations interactives qui se nouent entre le professeur et l'élève lors d'échanges. Aussi, une interaction langagière qui a pour but de réguler un processus d'apprentissage peut être considérée comme un feedback. Mottier Lopez (2015) souligne à ce titre que les feedbacks se manifestent constamment lors des régulations interactives, l'enseignant tente d'amener l'élève à résoudre une tâche qu'il n'arrive pas à résoudre seul en tentant d'agir sur la cognition ou la métacognition de l'élève. Pour y parvenir, il peut utiliser un autre mode d'intervention qui relève de l'étayage.

- L'étayage

Pour Bucheton et Soulé (2009, p. 33), l'étayage est défini par « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à

apprendre et à se développer sur tous les plans ». C'est à travers le « faire comprendre, faire dire, faire faire » (ibid) que ces interactions tenteront d'installer l'élève dans sa zone proximale de développement (Bruner, 1983). Ainsi, le processus d'étayage « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1983, p. 263). Pour cet auteur, l'étayage désigne les interactions de soutien de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble des interactions d'aide de l'enseignant régulant les processus de pensée de l'élève, dans le but de l'aider à résoudre seul la tâche demandée.

Ainsi, la régulation interactive se dévoile lors d'une observation d'une tâche, d'une intervention en situation où l'enseignant prend le risque d'agir sur le processus de réflexion de l'élève. En éducation musicale, lors de la production vocale par exemple, les interactions portent surtout sur des informations verbales de la part de l'enseignant qui sont au cœur des régulations interactives : c'est la notion d'oralité (Terrien, 2012). L'oralité peut aussi bien se traduire par des informations verbales véhiculées par l'enseignant (par exemple des encouragements de l'enseignant, des indications sur la prestation vocale de la classe, une mise en place d'un exercice de diction d'une phrase d'un chant dans un but formatif) que des phrases musicales chantées lorsque celui-ci corrige la justesse d'une phrase mélodique par exemple (ibid).

### 1.2.2. Les visées de la régulation

C'est l'articulation entre l'action d'apprentissage de l'élève et l'action pédagogique de l'enseignant qui contribue à la régulation (Allal, 1991). La fonction de la régulation dans l'enseignement est de favoriser les apprentissages scolaires (Allal, 2007 ; Boudard, 2010). Mais qui pilote cette régulation ? L'enseignant ? L'élève ? Un groupe d'élèves ? La classe entière ? Allal (2007), Hadji (2012), Perrenoud (2008a) ou encore Mottier Lopez (2012) considèrent que lorsque l'on fait référence à la régulation des apprentissages, c'est surtout l'apprenant qui régule ses propres apprentissages : on ne parle plus de régulation, mais d'autorégulation ou de

régulation interne. Lorsque l'élève travaille en autonomie, c'est-à-dire qu'il régule son activité dans le but de résoudre la tâche demandée par l'enseignant, il sait qu'il pourra toujours solliciter l'enseignant présent dans la classe (Allal, 2007), « autrement dit, l'autorégulation ne fonctionne jamais en isolation du social » (Allal, 2007, p. 11). C'est pourquoi Allal (2007) propose non pas d'opposer l'autorégulation à l'hétérorégulation, (ou régulation externe) mais de considérer « qu'il existe toujours des degrés variables de co-régulation mettant en relation des processus d'autorégulation avec des formes de guidages par des facteurs contextuels » (p. 11), c'est-à-dire d'envisager que les régulations externes ponctuelles de l'enseignant permettent de déclencher des mécanismes autorégulateurs (Allal, 2007).

#### 1.2.2.1. Une régulation pilotée par l'élève

Allal (2007) définit la régulation de l'apprentissage comme une succession d'opérations se déroulant en quatre phases « visant à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ;
- contrôler la progression de l'action vers le but ;
- assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction) ;
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but.

Cette définition porte sur les régulations internes au fonctionnement psychologique de l'apprenant : les processus d'autorégulation. Elle englobe également les sources de régulation liées aux interactions de l'apprenant avec son environnement, c'est-à-dire ses interactions avec les autres acteurs de la situation (enseignants, pairs) et avec les composantes matérielles et culturelles de la situation » (Allal, 2007, p. 8). Boudard émet des réserves sur la notion de régulation définie par Allal, en précisant que « les régulations portent sur les intentions d'action », et non « sur les apprentissages en tant que tels » (Boudard, 2010, p. 29). Cependant, Hadji (2012) comme Laveault (2007) signalent que l'autorégulation permet à l'apprenant d'exercer un contrôle sur ses apprentissages. Hadji (2012, p. 75) définit quant à lui l'autorégulation comme « le fait de conduire soi-même la régulation de son activité ».

Schunk (1994) cité par Cosnefroy (2011) définit les régulations internes de l'apprentissage, c'est-à-dire l'apprentissage autorégulé, comme « l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Cosnefroy, 2011, p. 13). Ainsi par activer et maintenir, il faut comprendre que l'effort cognitif ou métacognitif de l'apprenant doit être produit sur le long terme, sans pour autant le décourager, afin de résoudre la tâche demandée.

Ainsi, l'autorégulation est un moment où l'apprenant, par son travail cognitif, traite seul les informations reçues, les trie et s'engage dans l'activité demandée pour résoudre la tâche. Vianin (2009, p. 115), dans son schéma du fonctionnement cognitif, qualifie ces trois phases de « phase de prise d'informations (input) », de « phase d'élaboration » et « de phase d'expression de la réponse (output) ».

Ces trois phases nécessaires à l'autorégulation sont pilotées par l'élève : c'est lui qui active et soutient sa cognition et ses affects pour favoriser le processus d'apprentissage. Cosnefroy (2011) ou encore Laveault (2007) notent que la cognition et la motivation sont indissociables : encore faut-il que l'élève veuille apprendre pour que le processus cognitif se déclenche. Cela signifie qu'il s'engage dans les tâches proposées par l'enseignant et mobilise des stratégies lui permettant d'apprendre.

Allal (2012) note que la métacognition comprend des métaconnaissances ainsi que des régulations métacognitives. Les métaconnaissances regroupent les connaissances que possède un individu sur sa cognition ou celle d'autrui. Quant à la régulation métacognitive, elle permet de sélectionner les objectifs, de planifier, de contrôler et d'évaluer les actions en fonction de la tâche à réaliser (Allal, 2012 ; Fayol, 2008). Ainsi, nous nous situons bien dans un processus d'autorégulation où l'élève, pour mener à bien ses apprentissages « anticipe des procédures, les évalue et les réadapte en fonction de leurs effets constatés » (Grangeat, 1999, p. 116). Dans ce cas, l'autorégulation semble indispensable pour favoriser les apprentissages chez l'élève. Nous avons signalé dans l'introduction, plus particulièrement dans le cadre de l'approche par compétences, que les curricula en éducation musicale recommandent l'utilisation de situations complexes. Dans ce type de tâches, Hadji (2012, p. 109) note que la régulation métacognitive est « plus particulièrement utile en cas de traitement d'une nouvelle tâche [...] et/ou d'une tâche complexe ». Ainsi, la régulation métacognitive a pour ambition de faciliter les apprentissages de l'élève, de le rendre davantage autonome dans sa façon de piloter ses activités

d'apprentissage. Comme l'indique Hadji (2012, p. 115), il s'agit « d'un idéal pour le fonctionnement de l'élève en situation d'apprentissage scolaire ».

Dans la partie suivante, nous compléterons nos propos suite à l'autorégulation des apprentissages en tentant d'explicitier l'hétérorégulation (régulation externe) qui contribue, comme l'ont souligné Allal (2007) et Mottier Lopez (2007, 2012), à la co-régulation des apprentissages.

#### 1.2.2.2. Une régulation pilotée par l'environnement social

Les régulations externes, appelées parfois hétérorégulations (Allal, 2007), sont des régulations proposées « par l'environnement social, matériel, symbolique soutenant l'autorégulation de l'élève » (Mottier Lopez, 2012). La régulation est souvent effectuée par l'enseignant. Cependant, Nunziati (1990) note que la régulation externe n'est qu'un moyen de dépasser l'élève, de l'aider ponctuellement.

La régulation externe peut également être assimilée à la régulation interactive où les interactions enseignant/élève(s) accompagnent le processus d'enseignement/apprentissage. Cependant, lorsqu'un élève régule son activité d'apprentissage, il peut faire appel à l'enseignant, à ses pairs, ou encore à un outil didactique (régulation externe). C'est la raison pour laquelle Allal (2007) propose le concept de co-régulation, qui vise « in fine à faire progresser l'apprentissage » (Allal, 2007, p. 11). Ainsi, la co-régulation permet de développer l'autorégulation de l'élève dans le processus d'apprentissage (Allal, 2008).

Dans une perspective de « co-régulation » (Allal, 2007) du projet musical en éducation musicale, l'enseignant intervient afin de déclencher chez l'élève un mécanisme d'autorégulation. Terrien (2012) souligne que l'élève s'appuie sur son auralité afin de s'écouter, de vérifier, de s'autocontrôler lorsqu'il chante, pour éventuellement corriger son acte vocal, c'est-à-dire « faire attention à sa posture de chanteur, à sa prononciation et à l'émission des sons, ainsi qu'aux mécanismes de respiration et à ceux de la mémoire » (Terrien, 2012, p. 39).

### 1.2.3. La temporalité de la régulation

Allal (1988, 1991) et Mottier Lopez (2012) font la distinction entre la régulation immédiate ou on-line et la régulation différée. La régulation on-line, immédiate, ou encore en direct, concerne le feedback délivré par l'enseignant durant ou à la fin de l'exécution de l'activité de l'élève (Allal, 2007). Deux types d'interventions de l'enseignant permettent de reconnaître cette régulation immédiate : l'enseignant peut encourager l'élève réussissant la tâche, c'est la « fonction de renforcement ». Il peut également réguler suite à une erreur : c'est la fonction de correction (Allal, 2007). Quant à la régulation différée, les ajustements de l'enseignant se feront ultérieurement, lors d'un bilan de fin de séance par exemple ou encore lors d'une séance suivante (Allal, 1988 ; Mottier Lopez, 2012).

Allal (2007) note que certaines régulations différées peuvent intervenir sur une temporalité comprenant « plusieurs situations entrecoupées par d'autres activités » (p. 13). En effet, une séquence didactique s'étale sur plusieurs heures de cours, voire, ce qui est le cas en éducation musicale, sur plusieurs semaines. L'enseignant dans ce cas, doit relancer à plusieurs reprises les guidages, les remédiations déjà effectués.

### 1.2.4. Les objets de la régulation

Allal (2007) souligne que pour réguler, l'enseignant doit observer les élèves, ajuster ses décisions, rallonger ou réduire le temps d'enseignement/apprentissage, adapter ses interventions en fonction des productions des élèves. Les régulations peuvent également aider l'élève à mobiliser une activité cognitive pour affronter la tâche à laquelle il est confronté. Mottier Lopez (2012, p. 21) indique que « les objets de la régulation sont multiples ». Ils touchent « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant » (Allal, 2007, p. 9). Pour cette auteure, les régulations sont d'ordres « cognitifs et métacognitifs » (2007, p. 9). Cela est confirmé par Mottier Lopez et Figari (2012) qui considèrent que la régulation de l'apprentissage est un processus cognitif et métacognitif



personnel, interne à l'apprenant. Mottier Lopez (2011) insiste également sur la « co-construction entre les activités des individus et leurs contextes de réalisation » (p. 257).

Enfin, Allal (2007), Laveault (2007) et Mottier Lopez (2008) rappellent que les dimensions affectives et émotionnelles sont prépondérantes dans l'activité d'apprentissage, et participent à sa régulation, puisqu'elles permettent d'activer le processus cognitif de l'apprenant et influencent les régulations métacognitives (Allal, 2007). Il nous semble donc également important de prendre en considération toutes ces composantes développées auparavant, à savoir les composantes cognitive, sociale, affective, émotionnelle de l'apprentissage (Mottier Lopez, 2007) qui interviennent dans les objets de régulation. Celles-ci permettent de « faire l'objet d'ajustement, de guidage de réorientation pour soutenir la transformation des compétences de l'apprenant » (Mottier Lopez, 2007, p. 21). Ainsi, ces objets de régulation sont nombreux. Ils portent sur les activités cognitives affectives et sociales de l'élève (Allal, 2007). Dans le contexte scolaire, l'activité cognitive de l'élève porte principalement sur les savoirs. Les régulations qui se jouent dans la classe dépendent principalement des contenus enseignés qui sont notamment précisés dans les curricula. Nous pouvons considérer que le savoir est l'objet des transactions qui se jouent lors des interactions (Sensevy, 2011). En prenant en compte le milieu social, l'objet de régulation doit également tenir compte des « conditions des interactions sociales dans un travail de groupe visant à développer des compétences à communiquer, à se coordonner, à collaborer, tout en considérant que ces conditions sociales sont susceptibles de favoriser l'apprentissage de savoirs disciplinaires » (Mottier Lopez, 2012, p. 22).

Analyser le contenu de ces transactions nous permet d'accéder aux savoirs enseignés. Dans le contexte scolaire, Mottier Lopez (2007) note que les objets de savoirs indiqués dans les curricula, tendent à développer en plus des savoirs spécifiques aux disciplines, des « compétences transversales ou interdisciplinaires » (p. 21). Par exemple, en didactique de l'éducation musicale, étudier le contenu des régulations revient à nous pencher sur les activités portant sur les savoirs scolaires musicaux définis par les curricula. Terrien (2015) souligne également que ces savoir-faire découverts lors de pratiques musicales peuvent être transférables à d'autres situations de la vie courante : « ces apprentissages doivent amener l'élève à comprendre les mécanismes qui lui permettent de s'exprimer différemment en conscientisant les finalités des actions mises en œuvre dans le chant » (p. 25). Ainsi, les savoir-faire et savoir-être développés par l'élève lors de son travail vocal entrepris durant le projet musical peuvent favoriser la construction d'autres types de compétences telles la confiance en soi, la

mémorisation, l'articulation, la respiration qu'il peut mobiliser par exemple lors d'une prise de paroles.

Nous interroger sur le contenu des régulations nécessite d'analyser les interactions qui se jouent dans la classe. Selon Bain (1988), le champ de l'évaluation et celui de la didactique sont étroitement liés. Comme Chevallard et Feldmann (1986) ou encore Brau-Antony et Cleuziou (2005), nous considérons que mobiliser les concepts didactiques nous semble pertinent pour comprendre et décrire les pratiques de régulation des enseignants d'éducation musicale.

### **1.3. Vers une régulation didactique**

Rappelons que notre travail de recherche concerne l'enseignement de l'éducation musicale à travers la production et la perception. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous nous intéressons aux démarches d'évaluation formative visant la régulation des apprentissages en éducation musicale en cycle 4. Nous considérons comme Rey et Feyfant (2014), que l'évaluation formative imprègne les interventions de l'enseignant au cours de chaque séance. Etudier ces régulations revient à examiner les interactions entre enseignant-élèves et notamment ce sur quoi portent les régulations de l'enseignant, en considérant que les savoirs se nichent au cœur de ces interactions. Brau-Antony et Cleuziou (2005) soulignent ainsi qu'il est indispensable de porter un regard didactique sur les différents processus de régulation en s'intéressant aux contenus enseignés. Ainsi, « toute évaluation ne peut être déconnectée d'une réflexion didactique » (p. 70). Bain insistait dès 1988 sur la nécessité d'articuler l'évaluation formative avec la démarche didactique. Pour cet auteur, l'évaluation formative se doit d'identifier les sources d'erreurs produites par les élèves pour favoriser la régulation et la remédiation produites par l'enseignant. Ainsi, l'évaluation formative « cherche à développer une meilleure compréhension du fonctionnement de l'élève et de l'objet à enseigner » (Bain, 1988, p. 21). Pour Bain (1988) la régulation et la remédiation se situent au cœur du processus d'enseignement/apprentissage en cours, c'est-à-dire lors de la séquence didactique. Brau-Antony (2005) insiste également sur la nécessité de combiner le champ de l'évaluation avec celui de la didactique : cette combinaison est essentielle pour comprendre d'une part la manière dont l'enseignant procède pour réguler les apprentissages et d'autre part pour identifier ce sur quoi portent les régulations. Qu'en est-il en éducation musicale ? Quels sont les types de savoirs qui sont au cœur des régulations enseignant/élèves dans cette discipline scolaire ?

Ainsi, étudier les régulations proactives, rétroactives et interactives, les régulations on-line, les régulations différées dans le champ de la didactique de l'éducation musicale nous permettra de comprendre l'activité de régulation de l'enseignant d'éducation musicale, puisque les modalités de régulation sont reliées à l'observation de l'enseignant (Amade Escot, 2007), plus particulièrement à la façon dont il repère l'objet de savoir pour réguler. Il nous semble donc nécessaire de recourir à certains concepts utilisés par les recherches en didactique.

Nous faisons l'hypothèse qu'analyser l'évaluation-soutien d'apprentissage, et plus particulièrement le contenu des régulations en éducation musicale nécessite de convoquer un certain nombre de concepts proposés par les recherches en didactique.

## **2. Le recours aux concepts didactiques pour analyser les régulations formatives de l'enseignant**

Ce travail de recherche vise à étudier la régulation didactique en éducation musicale. Dans la première partie de notre cadre théorique, nous avons tenté de définir les démarches d'évaluation dont le but est de réguler les apprentissages. Nous considérons que c'est à partir d'une entrée par les savoirs en éducation musicale que nous pourrions comprendre les régulations qui se jouent entre l'enseignant et les élèves. Pour repérer l'objet de ces régulations, il nous semble ainsi judicieux de recourir à certains concepts didactiques pour identifier les savoirs enseignés. L'entrée didactique nous semble pertinente pour analyser les régulations formatives qui se produisent notamment lors des interactions enseignant/élève(s). Cette entrée nous permettra d'observer, d'analyser et de comprendre les pratiques de régulation de l'enseignant. La triade (enseigné, enseignant, savoir) est le cœur même de l'activité didactique, la didactique étant la « science des méthodes d'enseignement » (Mercier, 2008, p. 151). Le substantif féminin didactique permet de caractériser « un mouvement de constitution de nouveaux champs d'étude et d'analyse des phénomènes d'enseignement-apprentissage, en rapport avec un contenu d'apprentissage bien spécifié » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 67). La didactique est ainsi considérée comme une réflexion sur l'acte d'enseigner où l'action de l'enseignant en lien avec celle de l'élève favorise l'appropriation de connaissances et de savoir-faire chez l'élève. Ce triptyque savoir/enseignant/élève est notamment théorisé par Chevallard (1991) qui parle de système didactique.

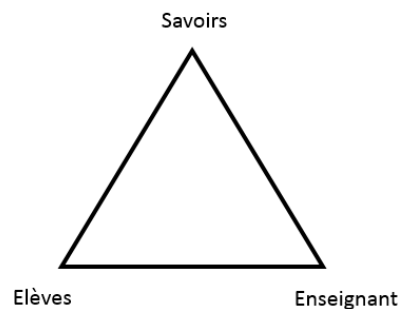
Concernant l'adjectif « didactique », celui-ci qualifie souvent des œuvres, des ouvrages tels « traité didactique, passages didactiques d'un roman, ... »<sup>4</sup>. Cet adjectif peut également qualifier un nom commun, nous venons de le voir, comme les « situations didactiques ». Dans ces deux cas, l'adjectif didactique renvoie à la fois aux savoirs à enseigner et au savoir appris par les élèves. Il permet l'étude des processus de transmission/appropriation des savoirs dans le cadre d'une institution scolaire, mais peut concerner d'autres institutions, comme celle des conservatoires de musique.

---

<sup>4</sup> <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=4060971390;>

## 2.1. Le système didactique

Pour Chevallard (1991, 2014), le système didactique est constitué de trois éléments indissociables : l'enseignant, l'apprenant et le savoir, qui, tous les trois, interagissent systématiquement entre eux (Chevallard et Joshua, 1991). Très souvent, ce modèle ternaire se schématise par un triangle où chaque sommet est défini par l'un de ces trois éléments : il s'agit dans ce cas du « triangle didactique ».



*Figure 1 : le triangle didactique*

En référence au trio « savoirs, enseignant, élève », Mercier *et al.* (2002, p. 10), utilisent le terme de « triade » où le système didactique est divisé en trois sous-systèmes : le « système enseignant », le « système étudiant/apprenant » et le « système des savoirs enseignés et étudiés/appris ». Amade-Escot définit le système didactique en une « unité d'analyse ternaire prenant en compte l'ensemble des relations entre professeur et élève(s) à propos du savoir à enseigner et à apprendre sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement » (2007, p. 122). Selon elle, le savoir visé est en lien avec les curricula. Dans sa définition du système didactique, Daunay (2013, p. 204) n'utilise pas le substantif « savoir », mais emploie le terme de « contenu d'enseignement », c'est-à-dire « un savoir », « un savoir-faire » ou « un rapport à » ce savoir (ibid). C'est ce « contenu d'enseignement » qui est au cœur des interactions entre l'enseignant et le « système étudiant/apprenant » (ibid).

« Il est rare que l'apprenant soit seul dans un système didactique scolaire » (Daunay, 2013, p. 203). En interagissant avec un élève, d'autres élèves de la même classe bénéficient de ce moment didactique. Schubauer-Leoni (1997) parle ainsi d'un « troisième partenaire ». En effet, même si l'enseignant interagit avec un seul élève, d'autres élèves, voire la classe entière sont destinataires de ces échanges verbaux.

C'est par le type de savoirs que l'institution définit comme prioritaires, que se bâtit une didactique disciplinaire. En s'inspirant de la didactique des mathématiques, certains chercheurs comme Raisky et Caillot (1996), Develay (1995), Jonnaert et Lenoir (1993), tentent de modéliser la didactique en un champ commun de recherche.

## **2.2. Vers une modélisation du processus didactique**

Nous l'avons vu, la didactique renvoie au processus de transmission/appropriation de savoirs (Brousseau, 2010 ; Chevallard, 2014 ; Chevallard et Joshua, 1991 ; Sensevy, 2011). Ces savoirs sont précisés (dans l'éducation) dans les curricula, et définissent par conséquent les contenus des différentes disciplines scolaires. C'est la raison pour laquelle on associe à une discipline scolaire une didactique particulière (Henriot-Van Zanten, 2008 ; Robert, 2012) : la didactique des mathématiques, la didactique des sciences, la didactique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), la didactique du français, la didactique de l'éducation musicale, ... Chaque didactique disciplinaire peut convoquer des concepts communs (contrat didactique, transposition didactique par exemple) pour analyser le processus enseignement/apprentissage dans sa propre discipline.

### **2.2.1. La didactique des disciplines**

C'est bien par les savoirs issus des programmes scolaires que les disciplines scolaires sont organisées. Il faut toutefois noter que dans certaines disciplines scolaires comme les Sciences Economiques et Sociales, l'éducation musicale ou encore la philosophie, les recherches en didactique sont peu nombreuses.

En revanche, c'est dans l'enseignement des mathématiques qu'ont été élaborés les premiers concepts en didactique. Brousseau, dans son glossaire (2010, p. 1) définit la didactique des mathématiques comme « la science des conditions spécifiques de la diffusion des connaissances mathématiques nécessaires aux occupations des hommes (sens large). Elle s'occupe (sens restreint) des conditions où une institution dite « enseignante » tente (mandatée au besoin par une autre institution) de modifier les connaissances d'une autre dite « enseignée »

alors que cette dernière n'est pas en mesure de le faire de façon autonome et n'en ressent pas nécessairement le besoin ». Nous comprenons ainsi aisément le rôle fondamental de la triade « enseignant – élève – savoir ». C'est donc bien à partir d'un objet d'apprentissage que l'enseignant planifie des stratégies pour favoriser, grâce à la mobilisation d'activités cognitives chez les élèves l'appropriation des connaissances, des savoirs et savoir-faire.

### 2.2.2. Le didactique, « objet de la ou des didactiques »

Les didactiques des disciplines se sont construites autour de leurs savoirs disciplinaires. Cependant, pour Jonnaert et Lenoir (1993), rester sur une didactique fondée sur ces savoirs disciplinaires se révèle insuffisant. C'est pourquoi, certains didacticiens, suite à la rencontre de Sherbrooke (1992), proposent la construction d'un champ commun du didactique (Raisky et Caillot, 1996), c'est-à-dire à « quelque chose de commun qui s'enseigne et qui s'apprend à l'école » (Leutenegger, 2014, p. 78-79). A été formulée l'idée d'un partage commun de démarches, de concepts tels la transposition didactique ou encore le contrat didactique (Raisky et Caillot, 1996). Essayer de faire fonctionner des concepts issus notamment des mathématiques dans d'autres didactiques, amène Raisky et Caillot à affirmer qu'un champ « du didactique existe » (Raisky et Caillot, 1996, p. 15). Ainsi Dorier, Leutenegger et Schneuwly (2013) tentent de trouver des points communs aux didactiques des disciplines pour proposer une délimitation d'un seul champ de recherche : « le didactique ». Ce point de vue est avancé par Chevallard en 1985, puis précisé en 2010 : « l'objet propre de la didactique, c'est le didactique. Le didactique est cette dimension du réel social qui est coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution, « apprenne » quelque chose » (Chevallard, 2010, p. 138). Pour lui, tout apprentissage est régi par des interactions humaines qui ne se déroulent d'ailleurs pas uniquement dans le cadre scolaire (Ligozat *et al.*, 2014). Schneuwly (2014) prend l'exemple du griot qui est formé par le Kumatigi, le maître griot, surtout « en dehors de pratiques et de contextes d'usage réels » (p. 15), c'est-à-dire dans des situations d'enseignement/apprentissage organisées lors de formations bien spécifiques où une personne (le Kumatigi) forme l'apprenant griot. Dans la même perspective, Amade-Escot (2007) souligne que « le didactique » se révèle dès qu'il y a une intention de la part d'une personne d'enseigner quelque chose à quelqu'un. Ainsi, il n'est pas surprenant qu'au sein d'une même équipe de chercheurs constitués de



différentes disciplines, un travail commun de recherche s'engage pour étudier « le didactique » (Leutenegger, 2014), malgré les éventuelles difficultés conceptuelles et méthodologiques que peut générer une telle approche (Mercier *et al.*, 2002).

### 2.2.3. Vers une approche comparatiste de la didactique

Les savoirs se situent au cœur des interactions enseignant/élèves. Préciser d'une part la nature de savoirs en didactique de l'éducation musicale et d'autre part observer les interactions qui se jouent entre l'enseignant et l'élève nous paraît opportun pour identifier les régulations dans la classe entre l'enseignant et les élèves à propos des savoirs. La didactique comparée rend possible cette observation puisqu'elle permet de confronter et d'emprunter certains concepts issus de la didactique tout en gardant la spécificité des savoirs (Mercier *et al.*, 2002), comme par exemple ceux qui concernent l'éducation musicale. Dans cette approche, nous différencions le spécifique et le générique : la dimension générique est relative aux régularités que l'on retrouve dans les pratiques didactiques des enseignants. Quant à la dimension spécifique, elle relève des particularités ou des styles de chaque enseignant (*ibid.*).

Adopter une approche comparatiste de la didactique, c'est interroger la didactique de l'éducation musicale dans sa particularité et dans son interdépendance à l'égard d'autres disciplines. Cela nous semble pertinent afin de rendre compte des pratiques de régulation didactique des enseignants de cette discipline scolaire. Faire fonctionner des concepts d'autres didactiques dans la didactique de l'éducation musicale peut constituer « un excellent révélateur de la spécificité (souvent dite, peu souvent analysée) de notre discipline » (Bourg et Guillot, 2014, p. 61).

Après avoir tenté de définir le substantif « didactique » dans ses différentes formes, nous allons maintenant mobiliser différents concepts issus de la didactique. Ceux-ci devraient nous éclairer pour comprendre le processus de transmission et d'appropriation des savoirs scolaires qui se jouent dans la classe, et plus particulièrement les démarches de régulation des apprentissages.

## **2.3. Observer les pratiques didactiques ordinaires des enseignants d'éducation musicale**

Pour observer les pratiques ordinaires des enseignants d'éducation musicale, l'emprunt à la « théorie de l'action conjointe en didactique » (Sensevy et Mercier, 2007) nous permet d'analyser les actes professionnels relevant d'une démarche d'évaluation formative. Dans le cadre de l'apprentissage en éducation musicale, il nous semble important d'observer le jeu qui se joue entre l'enseignant et l'élève, plus particulièrement les attentes du professeur envers l'élève et celles de l'élève envers son enseignant par rapport à l'objet du savoir. C'est pourquoi dans un premier temps, nous allons convoquer une modélisation particulière du processus didactique : l'action conjointe en didactique.

### **2.3.1. Vers une action conjointe en didactique**

L'action conjointe est définie par Schneuwly (2007, p. 2) comme un « agir ensemble », c'est-à-dire un jeu coopératif de type didactique qui se joue entre l'élève et l'enseignant. Il s'agit donc d'un contrat que l'on qualifie de didactique (Brousseau, 1984 ; 1998 ; Chevallard, 1991) entre l'apprenant et le professeur ; l'objet de ce jeu est l'appropriation par les élèves du savoir. Le contrat didactique est « l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation » (Lahanier-Reuter, 2013, p. 55).

#### **2.3.1.1. Le contrat didactique**

Concept établi par Brousseau (1984), « un contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques [...] que chaque partenaire de la situation didactique :

- impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres ;
- et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause » (Brousseau, 2010 : 14).

Ainsi, le contrat didactique s'adresse aux protagonistes du milieu didactique, à savoir l'enseignant et l'élève. Le milieu étant « tout ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998, p. 34). En éducation musicale par exemple, nous pouvons considérer que le milieu didactique est défini d'une part par des éléments matériels tels que des écoutes d'œuvres musicales (perception), des chants (production), des textes, partitions diverses, des éléments symboliques et cognitifs comme des notions musicales, et d'autre part par des démarches cognitives maîtrisées (Maizières, 2016) ou encore par des éléments langagiers provenant de l'enseignant et des élèves. Le contrat didactique est différent du contrat pédagogique qui indique les critères de réussite, définit les buts ainsi que les objectifs à atteindre (Astolfi, 1997) qui ne portent pas spécifiquement sur le contenu à enseigner.

Le contrat didactique est très souvent implicite (Amade Escot, 2007 ; Artigue, 2002 ; Brousseau, 2010). Il fixe les règles du jeu didactique à chaque acteur. Au départ de l'interaction, peu de savoirs communs sont détenus par l'élève et le professeur (Amade Escot, 2007). Des négociations entre les deux parties s'amorcent à propos des moyens d'action à utiliser telles les stratégies pour résoudre la tâche demandée, les bonnes informations à mobiliser (Brousseau, 1982). Lors de ces interactions didactiques, ce sont très souvent des idées, des indices suggérés par l'enseignant qui indiqueront à l'élève le chemin à suivre pour qu'il puisse poursuivre son apprentissage. Au fur et à mesure des interactions, les sujets du jeu didactique doivent se respecter, s'écouter, interpréter, déchiffrer de ce que chacun attend de l'autre. Cette démarche doit être savamment dosée, car jamais la solution ne doit être proposée par l'enseignant, sans quoi l'élève n'apprend pas, puisqu'il accepterait la connaissance sans la construire (Amade Escot, 2007 ; Brousseau, 1986). Des réajustements permanents sont donc nécessaires (ibid).

Le contrat didactique évolue (Amade Escot, 2007 ; Astolfi, 1997) et les ruptures du contrat font parties du jeu didactique : « elles ont pour but de faire avancer le savoir » (Amade Escot, 2007, p. 35). Pour qu'il y ait rupture, il faut que l'un des partenaires du contrat didactique transgresse les règles. Ces ruptures sont imprévisibles car elles dépendent des interactions enseignant/élèves (Amade Escot, 2007). Ce sont les interactions autour du savoir visé qui engendrent ces ruptures (ibid). Elles sont essentielles pour que le savoir progresse. Dans ce cas, le contrat didactique doit se renégocier. Par exemple, l'enseignant peut introduire de nouvelles variables dans le jeu didactique modifiant ainsi l'objet d'étude, dans le but de faire progresser la compréhension de ses attentes. Soit, cette modification est bénéfique à l'apprentissage, soit des difficultés persistent et l'apprentissage peut se retrouver dans une impasse.

Lors de ces ruptures, certains malentendus peuvent également se produire. L'effet Topaze ou encore l'effet Jourdain en sont des exemples conceptualisés par Brousseau (1982). En référence à Pagnol, l'effet « Topaze » consiste à ce que l'enseignant simplifie la tâche demandée afin que l'élève parvienne à trouver la bonne réponse suggérée par le professeur lors de son questionnement. Il n'y a donc pas d'apprentissage puisque c'est l'enseignant qui a fourni la réponse à l'élève. Brousseau (1982, p. 3) insiste sur l'échec de la « négociation didactique » puisque la réponse, certes correcte de l'élève, n'est pas le fruit de sa réflexion cognitive. Quant à l'effet « Jourdain », inspiré par Molière dans « le Bourgeois gentilhomme », il s'agit, lors d'interactions, de reconnaître « l'indice d'une connaissance savante » (Brousseau, 1992 : 17) dans une réponse banale d'un élève, afin d'éviter de rompre le contrat didactique. Il s'agit donc d'une « forme d'effet Topaze » (ibid), puisqu'il y a une simplification du savoir attendu, savoir appauvri et banal, connu de tous.

C'est en observant les réajustements permanents entre l'enseignant et l'élève à propos de l'objet du savoir qui se révèlent lors du contrat didactique que le chercheur accède aux différentes régulations (Lahanier-Reuter, 2013). C'est pourquoi, afin d'analyser ces régulations de l'enseignant, nous nous référons aux travaux de Sensevy et Mercier (2007), plus précisément à la « théorie de l'action conjointe en didactique » que nous allons, dans la partie suivante, aborder.

#### 2.3.1.2. La théorie de l'action conjointe en didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) est inspirée de la théorie des situations didactiques en mathématiques (Brousseau, 1998). Dans la didactique des mathématiques, « le didacticien des mathématiques s'intéresse au jeu qui se mène - tel que l'on peut l'observer, puis les reconstruire, en nos classes concrètes - entre un enseignant, des élèves, et un savoir mathématique. Trois places donc : c'est le système didactique. Une relation ternaire : c'est la relation didactique » (Chevallard, 1991, p. 14). L'action conjointe permet de pratiquer « le jeu » didactique par une interaction constante entre le professeur et ses élèves autour de cet objet de savoir. Il s'observe à « chaque action de l'élève [...] le professeur rétroagit et provoque d'autres actes de la part des élèves. C'est l'action conjointe » (Defrance, 2012, p. 137). Pour comprendre l'action de l'enseignant, il faut en même temps analyser et comprendre celle de l'élève (Schneuwly, 2007).

L'action conjointe est spécifiée par deux catégories de descripteurs : celui des descripteurs de l'action de l'enseignant (le quadruplet définir, dévoluer, réguler et institutionner) et ceux grâce auxquels l'enseignant construit le jeu didactique conjointement avec ses élèves (mésogenèse, topogenèse et chronogenèse).

- Le triplet de genèse

Ce triplet permet de mesurer l'avancement de l'apprentissage par des analyses des transactions didactiques (Sensevy et Mercier, 2007). Il renseigne sur le contenu des interactions qui se dessinent durant le jeu didactique en observant le contenu des interventions de l'enseignant à partir des savoirs qu'il souhaite transmettre.

- La mésogenèse

Cette étape est introduite par le professeur. Ce dernier circonscrit le milieu didactique. C'est le moment où l'enseignant introduit l'objet du savoir visé, sollicite des connaissances antérieures, fixe l'objet du jeu, élabore des stratégies didactiques, remobilise les compétences et connaissances déjà travaillées, afin de stimuler l'action conjointe (Sensevy, 2011). C'est l'instant où des transactions se forment (Defrance, 2012), où « le contenu doit être reprécisé, redéfini régulièrement » (Sensevy, 2011, p. 147). C'est un moment particulier, réfléchi, pensé « dans les moindres détails » (Terrien, 2010, p. 3) où l'enseignant attend que les élèves interagissent entre eux et avec lui, afin de se mobiliser sur un objet de savoir en étant confronté à une situation didactique.

L'enseignant est observateur, imagine des remédiations pour parer aux éventuelles erreurs, il anticipe les obstacles (Sensevy, 2007). Par exemple, durant l'apprentissage du projet musical, si une difficulté survient, après en avoir identifié la source, il aide les élèves à résoudre « leur problème par une prise de conscience » (Terrien, 2015, p. 41). Cela implique que l'enseignant octroie aux élèves « une capacité à s'auto-analyser et à s'auto-évaluer dans une situation de production vocale pour arriver à entendre, à discriminer ce qui peut gêner leur interprétation de la chanson » (ibid). La mésogenèse représente ainsi la manière dont l'enseignant régule les apprentissages dans la situation didactique.

La mésogenèse permet de décrire l'action didactique de l'enseignant, de préciser comment dans les interactions entre enseignant et élève(s), le contenu est remanié par la collaboration du duo enseignant/élèves (Sensevy, 2011). Notre travail de recherche vise à comprendre comment s'opèrent les régulations et sur quoi elles portent dans l'enseignement de l'éducation musicale. Nous intéresser à la mésogenèse nous paraît important puisque la mésogenèse est « un outil de compréhension de la relation didactique entre les acteurs, et entre les acteurs et le savoir » (Terrien, 2015, p. 41). Analyser les moments de mésogenèse dans une séance d'éducation musicale nous permettra ainsi de pointer les régulations qui se manifesteront dans la classe, et par conséquent, de décrire le travail de l'enseignant.

La mésogenèse est relative à l'évolution du milieu didactique. Il s'agit bien du principe de l'action conjointe : le milieu didactique peut, en fonction des réponses produites par les élèves, se transformer. De ce fait, la mésogenèse est étroitement « liée à la chronogenèse » (Defrance, 2012), puisque c'est le moment où le savoir progresse. La mésogenèse formule la question « quoi ? ou plutôt comment quoi ? » (Sensevy, 2007, p. 32).

#### - La chronogenèse

La chronogenèse représente « l'avancée du temps didactique » (Defrance, 2012, p. 138). C'est la progression chronologique des objets du savoir (Lahanier-Reuter, 2013) dans le temps. Tout enseignant imagine une progression du savoir sur le temps (l'organisation dans le temps des notions à travailler, rappels des notions étudiées, ...). C'est lui qui décide d'accélérer ou de ralentir dans le temps la progression en fonction de l'apprentissage réalisé (Sensevy, 2007). La chronogenèse formule la question « quand ? ou plutôt comment quand ? » (Sensevy, 2007, p. 32). Amade Escot (2007, p. 45) qualifie certains élèves « d'élèves chronogènes, c'est-à-dire qui participent activement à l'avancée du processus didactique ».

#### - La topogenèse

C'est « la manière dont professeur et élève(s) se partagent les responsabilités vis-à-vis des savoirs mis à l'étude et dont ils sont comptables devant l'autre » (Amade Escot, 2007, p. 122). Nous pouvons donc considérer que c'est le partage des responsabilités pour que le jeu

didactique fonctionne de manière optimale, lors des transactions (Sensevy, 2007), du rôle de chaque joueur. « Le Professeur [...] gagne si et seulement si l'Élève [...] gagne (Sensevy, 2008, p. 44). En effet, l'enseignant gagne quand les élèves ont joué le jeu qu'on leur a proposé. Les élèves sont également gagnants quand ils ont appris. La topogénèse formule la question « qui ? ou plutôt comment qui ? » (Sensevy, 2007, p. 32).

Concernant les élèves, Terrien (2015) rappelle que ce sont les élèves qui sont acteurs de leurs apprentissages. Chanter par exemple ne revient pas à reproduire une mélodie, mais « à prendre conscience des gestes nécessaires pour chanter. L'attention du corps est sollicitée par la posture, la respiration, l'attention à l'émission sonore par le placement de sa voix, sa prononciation, sa diction, l'attention à l'imitation par la mémorisation des bribes de mélodie et leur enchaînement » (Terrien, 2015, p. 47).

Quant à l'enseignant, Terrien (2010 ; 2015) différencie trois postures : animateur, médiateur et historien. A propos de la posture d' « animateur », l'enseignant n'est qu'un simple relais entre le savoir à enseigner et les élèves, comme par exemple, lorsque l'enseignant fait découvrir à sa classe un nouveau chant en l'interprétant (nouveau chant qui sera le projet musical de la nouvelle séquence). Cette posture d' « animateur » peut se retrouver également durant l'activité de perception, lorsque l'enseignant se limite par exemple à « maintenir l'intérêt des élèves, leurs capacités cognitives de perception et de discrimination, en éveil, et de favoriser une certaine co-construction d'un savoir par l'émergence de connaissances des élèves par le compagnonnage auditif » (Terrien, 2015, p. 45).

La posture de « médiateur » peut se révéler par exemple lorsque, suite au processus d'apprentissage d'un chant par mimétisme, l'enseignant demande à la classe, à un groupe d'élèves, à un élève, la raison pour laquelle l'interprétation du motif mélodique appris n'est pas correctement chantée (Terrien 2010 ; 2015). Dans ce cas, l'enseignant sollicite les élèves afin qu'en s'autoévaluant, en s'auto-analysant, en remémorant les différents gestes réalisés durant leur production vocale, ils réussissent à identifier celui ou ceux à améliorer (posture, respiration, justesse, diction, ...). En adoptant une posture de médiateur, l'enseignant d'éducation musicale régule ainsi les apprentissages en stimulant la cognition et la métacognition de l'élève.

Enfin, l'enseignant d'éducation musicale adopte également une posture d' « historien ». C'est le moment où le « professeur enseigne et entretient un rapport singulier au savoir, celui de l'expert » (Terrien, 2015, p. 46). Il s'agit d'un moment où il fixe les connaissances par une trace écrite, où il explicite oralement un savoir visé, où il replace l'œuvre écoutée dans son

contexte sociohistorique (Terrien, 2010 ; 2015). Terrien (ibid) note qu'il s'agit surtout de moments brefs qui servent souvent de bilan de fin de séance par exemple.

La mésogenèse, la topogenèse, la chronogenèse sont en interdépendance les unes avec les autres : le milieu didactique se modifie constamment et évolue (mésogenèse) dans le temps (chronogenèse) lors des transactions partagées (topogenèse). Par ailleurs, le triplet des genèses s'articule avec les quatre descripteurs de l'action de l'enseignant : le quadruplet définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser définis par Sensevy (2007).

- Le quadruplet définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser

Définir correspond à une étape de limitation des intentions didactiques et de structuration du milieu didactique, où les règles du jeu sont définies et transmises par l'enseignant aux élèves, afin que ces derniers s'investissent dans l'apprentissage. Le professeur explique ce qu'il attend de l'élève : c'est le moment où l'apprenant accepte le jeu. Les élèves doivent avoir compris à quoi ils jouent (Sensevy, 2007).

La dévolution se déroule de façon simultanée avec le descripteur « définir ». C'est le moment où l'élève s'engage dans le jeu didactique, où il devient responsable de ses apprentissages. Il « accepte de jouer et d'assumer de jouer de manière adéquate » (Venturini, 2012, p. 128). C'est le moment où l'apprenant adhère à la tâche proposée par l'enseignant. Concept introduit par Brousseau (1990), la dévolution est l'action du professeur qui consiste à transférer aux élèves la responsabilité d'affronter le problème. Il s'agit donc d'une double responsabilité : celle de l'élève et celle du professeur (Lahanier-Reuter, 2013). L'élève prend la responsabilité de son propre apprentissage : il s'empare du problème à résoudre et mobilise des stratégies pour trouver des solutions. C'est un moment essentiel, crucial, dans le contrat didactique (Amade Escot, 2007).

La régulation coïncide avec le moment où l'enseignant vérifie la ou les stratégies utilisées par l'élève pour que les deux joueurs remportent la partie. Cette action du professeur peut engendrer des modifications du milieu, des ajustements, mais également lui permettre de récolter des indices, des informations pour aider l'élève à gagner le jeu didactique (Amade Escot, 2007). Elle est au cœur de l'activité du professeur (Sensevy, 2007). L'enseignant



agira sur la « production de stratégies par les élèves » mais ce seront ces derniers in fine qui devront résoudre la tâche demandée (Sensevy, 2011, p. 145). Enfin, Sensevy (2011) note que lorsque la régulation ne produit pas les effets escomptés, l'enseignant modifie le contrat didactique en changeant ainsi le jeu didactique grâce à l'introduction d'une variable au sein du milieu didactique.

L'institutionnalisation correspond au moment où les élèves et donc l'enseignant également ont gagné le jeu. En jugeant les stratégies utilisées, les productions, les compétences mobilisées par les élèves lors du jeu didactique, le professeur récapitule et valide les savoirs appris suite à la séance d'apprentissage. Il officialise ces savoirs appris (Amade Escot, 2007 ; Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2007). La construction de la trace écrite peut être un exemple d'institutionnalisation (Promonet, 2015). En effet, construite par le professeur par exemple durant le jeu didactique entre l'enseignant et l'élève, elle fait référence aux savoirs importants que l'élève doit maîtriser. Cette identification du savoir à maîtriser par l'élève peut également se faire à l'oral pour fixer un savoir définitif et transférable : « les pratiques musicales à l'école visent à fonder les connaissances qui s'objectivent et s'institutionnalisent en savoirs à travers les activités langagières (entre autres) qui y sont associées et qui les verbalisent » (Suissa, 2016, p. 41).

La théorie de l'action conjointe en didactique nous permet ainsi de décrire et d'analyser les actes professionnels de l'enseignant relevant d'une démarche d'évaluation formative qui se déroulent dans la salle de classe. Pour pouvoir appréhender les régulations didactiques de l'enseignant qui sont au cœur des interactions enseignant/élèves, il nous faut maintenant identifier le contenu des régulations qui sont en jeu dans la relation didactique.

### 2.3.2. Les savoirs

Le savoir fait partie de la relation ternaire nécessaire au fonctionnement du contrat didactique ; il est également l'un des sommets du triangle didactique. Lorsque l'on parle de didactique, le mot « savoir » passe au pluriel. Il s'agit donc bien de plusieurs savoirs qui seront mobilisés par les disciplines scolaires. C'est pourquoi, il nous semble maintenant opportun de préciser quels sont les types de savoirs enseignés à l'école et d'où viennent-ils ? Comment les spécialistes qui conçoivent les programmes scolaires les sélectionnent ? Ces savoirs subissent-ils des transformations dès lors qu'ils pénètrent dans la sphère scolaire ?

### 2.3.2.1. La modification du savoir par la transposition didactique

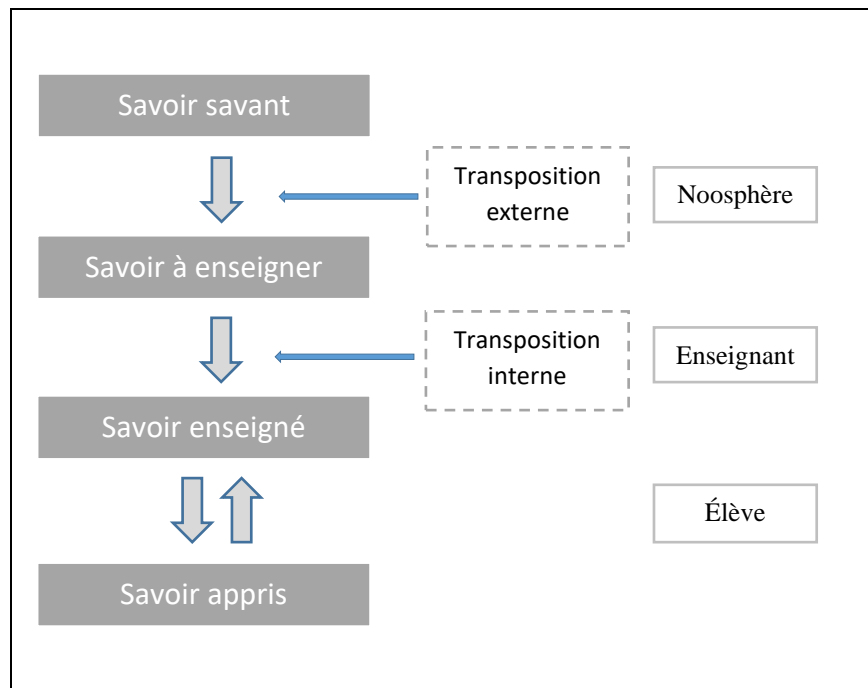
Issu de la didactique des mathématiques, le concept de transposition didactique théorisé par Chevallard (1985) permet d'analyser la transformation qui se fait autour du savoir : de ses origines, où il est considéré comme savant, jusqu'au moment où il se retrouve enseigné dans la classe. C'est le passage du savoir savant au savoir enseigné. C'est le sociologue Verret (1975), en étudiant les difficultés à scolariser les savoirs, qui fut le premier chercheur à s'intéresser à la modification de ce savoir, à sa transformation, à sa transposition (Terrisse, 2001 ; Amade Escot, 2007 ; Bourg, 2014). Pour Verret (1975), cinq conditions sont essentielles pour construire un savoir scolarisable (Bourg, 2006 ; Chevallard, 1985 ; Raisky (2001) :

- la désyncrétisation, qui consiste à extraire une partie d'un savoir savant afin de le transformer en savoir à enseigner ;
- la dépersonnalisation, c'est-à-dire « la séparation du savoir et de la personne » (Verret, 1975, p. 146), le moment où est séparé le savoir de celui qui l'a produit ou utilisé. Cohen Azria (2013) note qu'à l'école, les savoirs sont dépersonnalisés, puisqu'ils sont utilisés indépendamment de leur auteur ;
- la programmabilité de l'acquisition du savoir : elle consiste à organiser l'enseignement/apprentissage du savoir visé qui est dépersonnalisé. Perrenoud (1998b) souligne que ce savoir ne peut être assimilé en une seule fois. La programmabilité est donc l'organisation de la construction de ce savoir dans le temps didactique. Elle permet ainsi son assimilation progressive par l'apprenant ;
- la publicité du savoir : c'est le moment qui indique sur quoi porte l'intention d'instruire ;
- le contrôle social des apprentissages, qui concerne le contrôle des acquisitions (Perrenoud, 1998b).

En s'inspirant de Verret, Chevallard (1985) propose d'appeler « transposition didactique » cette modification du savoir visé. Si l'on prend l'exemple de la musique, transposer signifie par exemple prendre un thème et le rejouer à une hauteur différente, c'est-à-dire dans une nouvelle tonalité. Mais, comme le signale Bourg (2006, p. 80), la transposition musicale « ne traduit pas les états de changements aussi forts tels qu'ils apparaissent dans la théorie de Chevallard, où les « écarts » d'un domaine de savoir à l'autre semblent changer indéniablement la structure interne de ce savoir, et former d'autres systèmes autonomes pouvant produire de nouveaux savoirs à des fins d'autoconsommation ». En effet, la transposition didactique

s'apparenterait davantage en musique à la variation (Bourg, 2006) où le thème musical serait transformé plus profondément (mélodie, rythme, harmonie, instrument ...).

Concernant la transposition didactique, Astolfi *et al.* (1997, p. 179) proposent de la représenter à partir du schéma suivant. Nous notons une verticalité construite en quatre étages :



*Figure 2 : les trois étapes de la transposition didactique*

Le premier étage est le savoir savant. En mathématiques, le savoir savant « constitue la référence pour Chevallard » (Bourg, 2006, p. 92). Ce savoir savant est en quelque sorte un savoir scientifique élaboré par la communauté universitaire. Il est sélectionné par la noosphère (Chevallard, 1985), c'est-à-dire « ceux qui pensent les contenus d'enseignement, regroupant aussi bien les universitaires, qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, que les auteurs de manuels, les inspecteurs, les associations de spécialistes, les groupes d'innovateurs, et aujourd'hui ... les didacticiens ! » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 179). Cette noosphère soumet le savoir savant à la transposition didactique : c'est la transposition didactique externe. Cette première étape permet au « savoir de devenir scolarisable » (Bourg, 2006, p. 83). Il devient « savoir à enseigner » : ce sont les savoirs que les enseignants consultent dans les curricula. Mais ces savoirs ne sont pas encore directement enseignables.

Il existe un second type de transposition didactique, appelé la transposition interne. Elle a pour but de modifier « le savoir à enseigner » (les objets de savoirs indiqués dans les curricula) en « savoir enseigné ». Cette transposition agit sous la responsabilité du professeur (Bourg, 2006). Les objets de savoirs sont ainsi « reconfigurés et co-construits par les partenaires de la relation didactique à travers leurs interactions » (Amade Escot, 2007, p. 16). Ainsi, même si les objets du savoir relèvent de la responsabilité de l'enseignant, les élèves participent également à leurs transpositions. Il s'agit du passage entre le savoir enseigné et le savoir réellement appris. L'action des élèves sur la transposition leur permet de s'appropriier les objets du savoir, de les modifier, de les adapter. Ainsi, ils pèsent et agissent sur le jeu didactique défini dans l'action conjointe. La flèche ascendante remontant du savoir appris au savoir enseigné (marquée dans la figure 2) permet à l'enseignant de vérifier l'appropriation des savoirs.

Notre travail de recherche s'intéresse en priorité à la transposition interne, du passage du savoir à enseigner au savoir appris. Toutefois, il faut noter qu'il existe toujours quelques écarts entre les prescriptions définies dans les programmes scolaires, les « savoirs à enseigner » et la réalité des savoirs acquis au sein de classe, c'est-à-dire « les savoirs enseignés » (Perrenoud, 1993a). Cet auteur liste différentes raisons qui expliqueraient ce décalage entre les contenus prescrits et ceux enseignés telles que :

- l'enseignant est un être humain : il interprète les programmes suivant sa diversité culturelle, sociale, sa formation ;
- selon son charisme, il réussira à développer un certain nombre de savoirs et savoir-faire chez ses élèves, qui seront plus ou moins importants ;
- lors de la transposition didactique interne, le professeur fait appel à sa propre culture, à son propre savoir pour construire l'apprentissage en classe ;
- la progression des apprentissages dépend du maître : c'est lui seul qui l'organise ;
- le professeur se réfère davantage aux livres scolaires, aux méthodes, qu'aux programmes issus des curricula.

Le savoir évolue également, suite aux interactions enseignant/élève(s) (Coen, 2006). Il se modifie sans cesse par ces échanges entre pairs, entre professeur – élève(s).

La transposition didactique, comme nous l'avons déjà souligné, a été mise au jour par Verret (1975) et théorisée par Chevallard (1985, 1991) autour du savoir savant en

mathématiques. D'autres disciplines scolaires telles que les sciences considèrent que ce savoir savant permet de préciser quels sont les savoirs à enseigner (Cohen-Azria, 2013). Cependant, tout savoir à enseigner n'est pas issu d'un savoir savant (ibid).

### 2.3.2.2. Les pratiques sociales de référence

Contemporain du concept de transposition didactique développé par Chevallard (1985), la notion de pratique sociale de référence a été introduite par Martinand (1989) dans les années 1980. Il ne s'agit en aucun cas d'une critique des travaux de Chevallard sur la transposition didactique, mais d'un besoin de « répondre à une problématique spécifique » (Martinand, 2001, p. 18). Cette problématique porte sur la nouvelle discipline scolaire du collège qui a remplacé l'Enseignement Manuel et Technique, la technologie (Orange, 2011). Martinand s'interroge sur les savoirs à transmettre dans le domaine technique. Pour y parvenir, il essaie plus précisément de définir à quelles pratiques techniques un enseignant de technologie peut faire mention pour « en choisir une pour référence » (Bourg, 2006, p. 91), dans le but de pouvoir la transposer en pratique à être enseignée (Bourg, 2006). Cet auteur (ibid) précise également que Martinand privilégie le terme « pratique » à « savoir », car la technologie est davantage portée sur « des savoir-faire que sur des savoirs théoriques » (Bourg, 2006, p. 91). Orange (2011) signale également que les pratiques sociales peuvent servir de référence à d'autres disciplines scolaires, telles l'EPS ou encore l'éducation musicale (Perrenoud, 1998 ; Terrisse, 2001). Ainsi des pratiques sociales hors de l'école se retrouvent « référées » à l'école dans les disciplines citées auparavant : « elles peuvent servir de référence » (Cohen Azria, 2013, p. 175). Amade-Escot quant à elle définit les pratiques sociales de référence comme une « forme de pratique qui peut servir de référence à des activités scolaires incluant des instruments matériels et intellectuels, des problèmes, des savoirs, des attitudes, des rôles sociaux » (2007, p. 120). De ce fait, par la transposition interne, le travail de l'enseignant vise à transformer une pratique issue des pratiques sociales de référence, d'en faire jaillir un savoir afin de le façonner pour qu'il devienne scolarisable. Ainsi, pour les didactiques disciplinaires comme l'EPS ou encore la technologie, les pratiques sociales de référence peuvent se substituer aux savoirs savants définis par Chevallard. Martinand estime d'ailleurs que le savoir savant n'est « qu'une pratique de référence parmi d'autres » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 131), c'est pourquoi Joshua (1996) propose d'élargir la transposition didactique à d'autres types de savoirs : les savoirs experts.

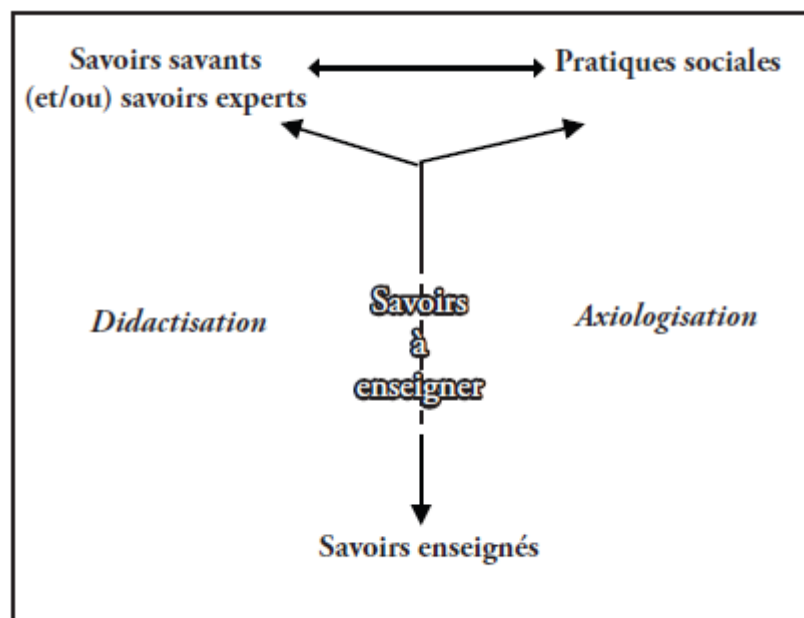
### 2.3.2.3. Les savoirs experts

En référence au monde professionnel, Joshua (1996) propose « d'étendre la théorie de la transposition aux savoirs experts » (Perrenoud, 1998b, pp. 488-489). Selon Joshua (1996 ; 1998), les savoirs scolaires sont de trois ordres : les savoirs savants, les savoirs experts et les savoirs personnels. Pour lui, la distinction entre savoirs savants et savoirs experts est de nature institutionnelle (ibid). « Les savoirs savants sont produits par des communautés scientifiques identifiées (ou identifiables) alors que les savoirs experts visent à rendre compte d'autres sources de production de savoirs qui ne répondent pas à ces critères institutionnels de production » (Cheneval *et al.*, 2009, p. 4). Concernant les savoirs savants, il s'agit surtout de savoirs universitaires, « les savoirs qu'une société donnée considère comme tels à un moment donné de son histoire » (Joshua, 1996, p. 67) : c'est bien la société qui à un moment précis de son histoire définit un savoir de savant. Quant aux savoirs experts, Perrenoud (1998b, p. 496) les définit comme des savoirs « partagés par une corporation et que personne ne met en doute ». Ce sont des savoirs issus du monde professionnel. Selon lui, les savoirs experts se retrouvent en partie dans les disciplines artistiques ou encore sportives (ibid). En s'appuyant sur les travaux de Martinand (1989), Joshua (1996) considère également que d'autres savoirs que savants sont transmis à l'école. En prenant l'exemple de la musique, plus particulièrement la transposition scolaire du solfège ou encore la pratique d'un instrument de musique, Joshua (1998) propose d'appeler « savoirs experts » les « savoirs techniques et hautement techniques » qui ne sont pas considérés comme savants : « nul doute que les savoirs musicaux puissent entrer dans cette catégorie » (Guengard, 2008, p. 76). En effet, en identifiant les savoirs de la direction de chœur comme « technique » et « hautement technique » (ibid, p. 81), nous pouvons estimer que le geste de direction de chœur ou encore la pratique vocale puissent s'imposer comme des savoirs experts.

Enfin, en référence à certains apprentissages comme la cuisine, la pâtisserie, ..., Joshua (1998) considère qu'il existe des « savoirs personnels » acquis par l'expérience, « propres à un seul ou quelques individus seulement » (Brière-Guenoun, 2014a, p. 66). L'école fait donc appel à différents types de savoirs : les savoirs savants, les savoirs experts et les savoirs issus des pratiques sociales de référence. Ainsi, pour Chevillard, Martinand ou encore Joshua, les savoirs à enseigner à l'école sont multiples, c'est ce qui justifie le recours à une transposition didactique élargie (Joshua, 1996).

#### 2.3.2.4. Vers une transposition didactique élargie

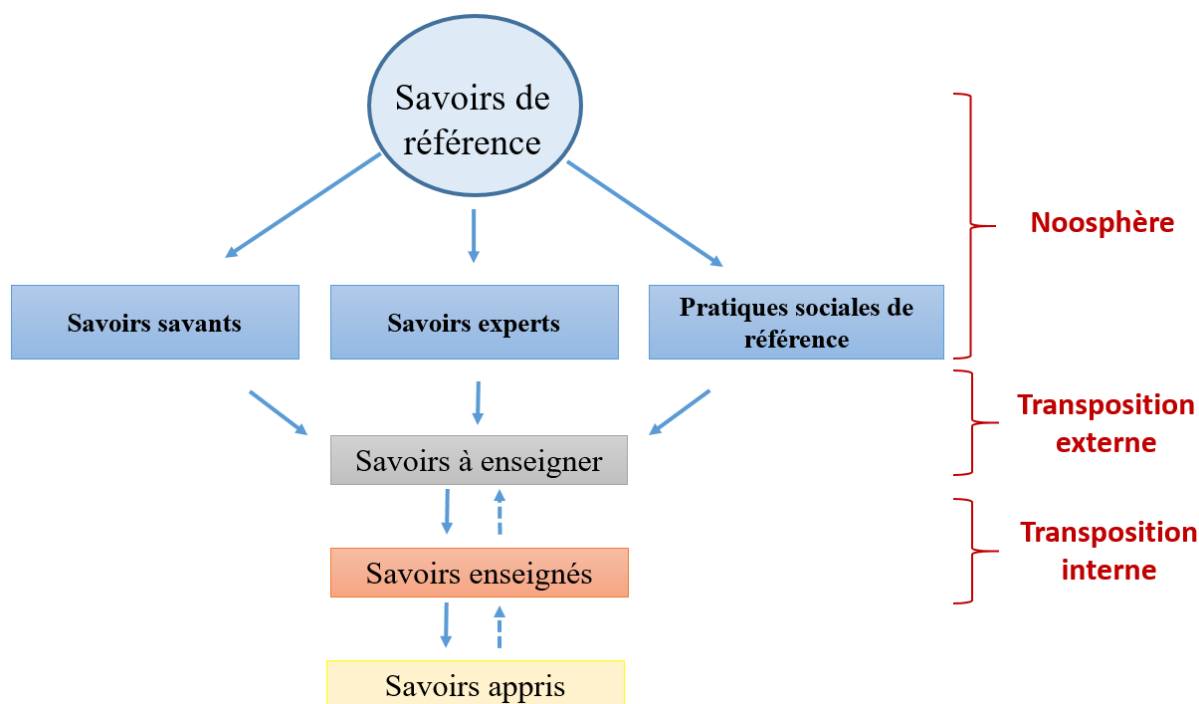
Comme nous l'avons vu auparavant, la transposition didactique est un usage courant en éducation. Joshua (1996) propose d'élargir la transposition didactique aux savoirs experts. Perrenoud (1998b) en se référant à Chevallard, Joshua (1996) et Martinand (1986), mettent en évidence que les curricula sont issus d'une dialectique « savoirs » (savants ou experts) et « pratiques sociales ». Ainsi « l'enseignement d'un contenu [...] n'est jamais la simple transmission d'un savoir savant, et la référence à des pratiques sociales peut être nécessaire pour remplir certaines finalités du système éducatif » (Astolfi *et al.*, 1997, p. 184). Develay (1992) reconceptualise cette modification de la théorie de la transposition didactique par le schéma suivant (Bourg, 2006, p. 101) :



*Figure 3 : la transposition didactique, d'après M. Develay (1992)*

Deux processus parallèles sont ajoutés dans le schéma de Develay : le processus d'axiologisation et le processus de didactisation. Ces deux processus s'adressent aux deux niveaux interne et externe de la transposition (Maizières, 2012). La didactisation peut être définie par l'organisation des situations d'apprentissage, c'est-à-dire la transposition des savoirs savants et/ou pratiques sociales vers les rédacteurs de programmes (transposition externe) et la transposition interne où ces savoirs à enseigner sont transformés par les enseignants pour être enseignés. Quant à l'axiologisation elle vise davantage des valeurs éducatives à transmettre (Boudinet, 2009).

En reprenant le concept de transposition élargie, par ses transpositions (externe puis interne) les savoirs de références constitués de savoirs savants, de savoirs experts et de pratiques sociales de référence subissent des transformations. C'est pourquoi, nous proposons le schéma suivant à propos de la transposition didactique élargie.



*Figure 4 : conception descendante de la transposition didactique élargie*

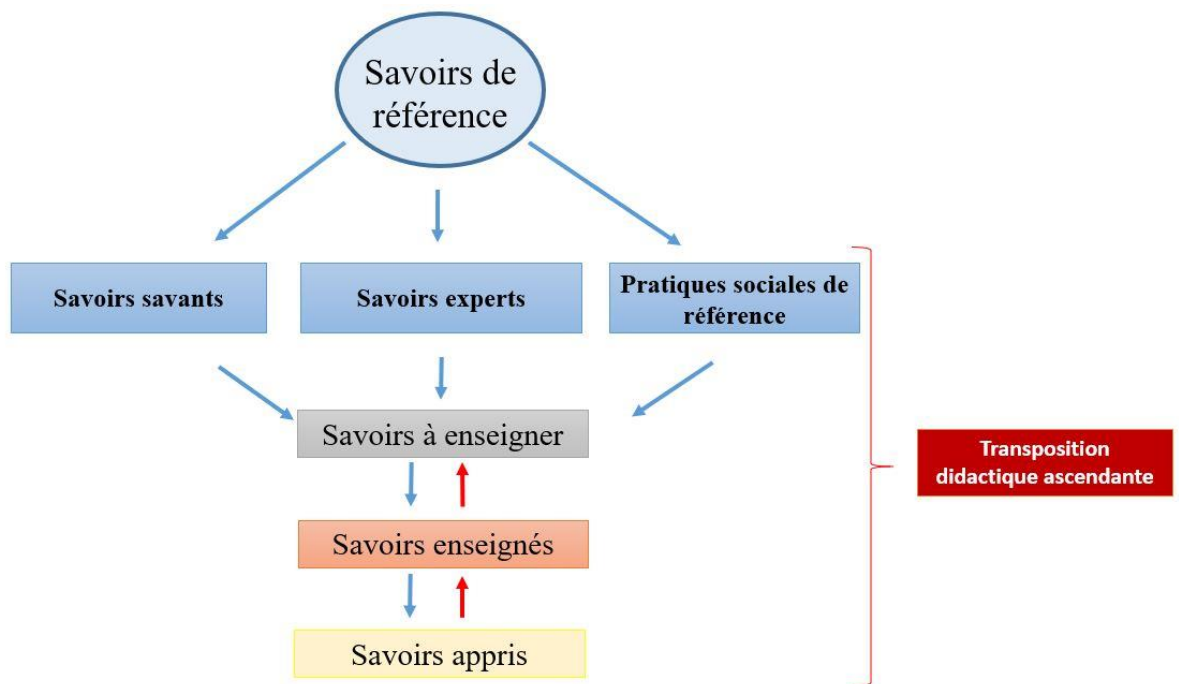
Selon les disciplines scolaires, la noosphère sélectionne des savoirs de référence à partir d'une part, de savoirs savants et experts, et de pratiques sociales. Une première transposition (externe) se produit : ces savoirs de référence se transforment en savoirs à enseigner et sont ainsi définis dans les curricula. Au cours de la transposition interne, l'enseignant modifie les savoirs à enseigner en savoirs enseignés. Ce schéma met en évidence une conception de type descendante de la transposition didactique, de la noosphère vers les savoirs réellement enseignés aux élèves. Il permet ainsi de nous éclairer sur l'origine des savoirs et leurs transformations.



La figure n° 4 (p. 80) ne rend pas suffisamment compte des processus à l'œuvre dans la transposition interne et notamment de l'action conjointe enseignant-élèves, d'où l'intérêt de décrire « in situ comment le professeur met en scène le savoir et dirige l'étude des élèves » (Amade Escot, 2007, p. 26) en ayant une approche ascendante de la transposition didactique.

#### 2.3.2.5. Une approche ascendante de la transposition didactique

Nous cherchons à étudier les pratiques de régulation didactique des enseignants d'éducation musicale. D'une part, l'approche ascendante de la transposition didactique permet de dévoiler les savoirs de référence mobilisés par les enseignants. Elle permet ainsi d'accéder à ces savoirs convoqués par le professeur qui se révèlent lors de l'action didactique (Brière-Guenoun, 2014). D'autre part, elle nous éclaire sur ce qui est enseigné, ce qui se niche au cœur des actions enseignant/élèves. Certes, cette transposition didactique ascendante peut mettre en évidence les décalages qui existent entre ce qui doit être enseigné et ce qui est réellement enseigné, c'est-à-dire entre le savoir prescrit par les institutions scolaires, le savoir réellement enseigné et le savoir appris par les élèves (Amade Escot, 2007). De ce fait, la théorie de l'action conjointe en didactique s'inscrit naturellement dans une approche ascendante de la transposition didactique. Ainsi l'approche ascendante de la transposition didactique nous semble nécessaire pour comprendre la « co-construction des savoirs, dépendant des actions conjointes des différents acteurs impliqués » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 69) qui se manifestent lors les interactions didactiques (voir figure n° 5, p. 82).



*Figure 5 : conception ascendante de la transposition didactique élargie*

En nous intéressant à la régulation didactique en éducation musicale, il nous semble primordial de mettre en évidence les objets de savoirs réellement mobilisés par les enseignants. C'est pourquoi il nous paraît important de préciser quelle est l'origine des savoirs utilisés dans l'enseignement de l'éducation musicale. Auparavant, nous évoquerons les différents travaux menés en didactique de la musique.

## **2.4. De quels savoirs est-il question dans cette recherche ?**

Avant d'évoquer les savoirs en éducation musicale, il nous faut dans un premier temps définir de quelle didactique nous parlons. Dans la littérature scientifique, nous pouvons identifier la didactique de la musique, la didactique de l'éducation musicale, la didactique du piano, la didactique de la direction de chœur, etc. (Bourg, 2006, 2008, 2015 ; Guengard, 2008 ; Leroy, 2010 ; Leroy et Terrien, 2011 ; Mialaret, 1993, 2001, 2002).

### **2.4.1. Les recherches en éducation musicale**

C'est par la création d'un troisième cycle en musicologie en 1993 que la recherche en et sur l'éducation musicale s'est révélée sous la direction de Mialaret (Bourg, 2008). Depuis ces années, des articles, des ouvrages, des colloques se sont développés progressivement. Issus de la recherche en musicologie, à ce jour il faut distinguer différents champs de recherche en musique : par exemple recherches en musicologie, recherches sur l'enseignement au travers des écoles spécialisées (Cefedem<sup>5</sup>, conservatoires, ...), ou encore recherches sur la didactique de l'éducation musicale.

Concernant ce travail de recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement aux différentes recherches établies en didactique de l'éducation musicale. Tripier-Mondancin dans sa thèse (2008a) dresse un bilan historique de l'éducation musicale à l'école autour des valeurs musicales. Au sujet de la didactique, différentes approches ont été transposées par certains chercheurs en musique : c'est le cas de l'usage que font certains de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1991), qui a été mobilisé en musique par Bourg (2006 ; 2008), Bourg et Guillot (2015), Guillot (2011), ou encore Terrien (2015). Ces auteurs en interrogeant les objets de savoirs musicaux dans les situations d'enseignement/apprentissage mobilisent la notion de praxéologie, la praxéologie désignant à la fois « la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir » (Bourg, 2008, p. 74). De son côté Batézat-Batellier (2017) s'appuie dans sa thèse sur la théorie de l'action conjointe en didactique pour étudier l'enseignement d'un instrument de musique en orchestre dans deux écoles primaires. Pour y parvenir, elle mobilise, tout comme Mili (2012), l'un des descripteurs issu de la théorie de l'action conjointe dans une perspective

---

<sup>5</sup> CEFEDEM : Centre de formation à l'enseignement de la danse et de la musique.

anthropologique afin d'étudier le processus de dévolution en observant et étudiant le jeu didactique entre l'élève et l'enseignant autour de l'interprétation musicale. Quant à Guillot (2011b), il croise la théorie des situations didactiques et la théorie anthropologique du didactique autour de l'apprentissage des musiques brésiliennes en France. Ainsi une première approche scientifique de la situation d'enseignement/apprentissage musical a été établie.

Au sujet de la théorie de la transposition didactique, elle a été répertoriée dans une douzaine de travaux par Bourg (2015). Nous pouvons noter que la transposition didactique a été utilisée dans les recherches en musique pour étudier les conceptions des élèves (Bamberger, 1998), « la notion de rapport au savoir selon une approche clinique d'inspiration psychanalytique ou socio-anthropologique » (Bourg, 2014, p. 29) comme les travaux de Jahier (2006) ou Maizières (2011), ou encore la théorie de l'action conjointe en didactique.

Bourg (2015) signale que trois démarches se succèdent quant à l'utilisation de la transposition didactique en musique : la première, « une démarche applicationniste » (Bourg, 2014, p. 34) qui consiste à faire fonctionner cette théorie issue des mathématiques (Chevallard, 1985). Nous pouvons citer par exemple les travaux en musique de Beaugé (2002) qui montre dans ses recherches comment Guido d'Arezzo transpose la notion de hauteur (savoir savant pythagoricien) en objet d'enseignement. La seconde, qualifiée de « démarche critique » (Bourg, 2014, p. 35) où « il s'agit d'interroger avant tout l'opérationnalisation de la théorie, ses limites dans un autre espace que celui des mathématiques » (ibid). Les savoirs y sont davantage liés aux pratiques musicales. Enfin, une « démarche comparatiste » (Bourg, 2014, p. 36), où la théorie anthropologique du didactique est par exemple utilisée par Guillot (2011) ou encore Bourg et Guillot (2015).

En travaillant sur la question des pratiques de doigtés au piano, Bourg (2006) souligne l'influence des pratiques sociales de référence dans le processus de transposition didactique. C'est d'ailleurs confirmé par Terrien (2010) qui indique que « tous les objets enseignés ne prennent pas leur source dans le savoir savant » (Terrien, 2010, p. 9), que la pratique musicale peut être rattachée à une pratique experte (Joshua, 1996 ; 1997) ou s'inscrire dans une pratique sociale de référence (Martinand, 1989 ; 2001).

### 2.4.2. De quelle didactique de l'éducation musicale parle-t-on dans cette recherche ?

Selon Marchand (2009) et Terrien (2012), la didactique de la musique englobe l'enseignement spécialisé de la musique (conservatoires et écoles de musique) et l'enseignement général (écoles primaires, collège, lycée). Il s'agit d'une didactique « jeune » (Bourg, 2014) : « la didactique [de la musique] doit s'entendre comme didactique des disciplines plutôt que comme didactique générale » (Bourg, 2011, p. 30). On distingue donc différents sous-domaines de la didactique de la musique, comme la didactique du solfège, la didactique de l'éducation musicale, la didactique de l'enseignement d'un instrument spécifique (piano, trompette, guitare, violon, ...), la didactique de la direction de chœur, la didactique du chant choral, etc. (Bourg, 2011). Toutes ces didactiques se reconnaissent autour d'un même objet : le savoir musical. Ainsi, selon Terrien (2012, p. 177), « transposition didactique, contrat didactique, chronogénèse, nature des savoirs, organisation des compétences, sont autant de concepts didactiques qui peuvent être convoqués dans le champ de l'enseignement musical ». Par ailleurs, la nature des savoirs est questionnée de nombreuses fois par les chercheurs en didactique de la musique (Bourg, 2014 ; 2015 ; Guillot, 2011 ; Maizières, 2012 ; Terrien, 2010 ; 2015 ; Tripier-Mondancin 2013). Qu'en est-il en didactique de l'éducation musicale ? Quels sont les caractéristiques du savoir enseigné ? Dans la partie suivante, nous allons tenter de répondre à ces deux questions en essayant de cerner l'origine de la nature du savoir musical.

### 2.4.3. Caractéristiques du savoir enseigné en éducation musicale

Nous l'avons signalé auparavant, l'enseignement musical (le solfège, l'éducation musicale, l'enseignement d'un instrument de musique, de la direction de chœur, du chant, ...) se retrouve autour d'un même objet : le savoir musical. Faut-il dans ce cas utiliser le substantif « musique » au singulier ou au pluriel ? La musique est-elle universelle ou non ? Il nous paraît important d'évoquer cette question, qui devrait nous aider à définir par la suite, l'origine des savoirs de référence en éducation musicale. Maizières (2012, p. 19) souligne d'ailleurs qu'« aujourd'hui aucune étude ne nous renseigne véritablement sur la nature des savoirs de référence » en éducation musicale.

### 2.4.3.1. Musique ou musiques ?

Aujourd'hui, la musique est universelle et il nous est facile d'en écouter. Selon un sondage de la SACEM<sup>6</sup> effectué en 2010 auprès d'un échantillon de 2010 personnes, représentatif de la population française âgée de 15 ans et plus, les Français écoutent en moyenne une heure dix minutes de musique par jour. Plus de la moitié d'entre eux ont accès à la musique grâce à des supports physiques (CD/DVD, chaîne Hifi, baladeurs, téléphones portables, internet). 44% de l'échantillon utilisent les médias (radios et émissions télévisées) pour écouter de la musique. Seuls 6% assistent à des concerts en direct. Concernant leurs goûts musicaux, ils sont très hétéroclites, puisque 51% d'entre eux avouent écouter de la chanson française, 34% de la musique classique, 34%, de la variété internationale, 31% du pop, rock, 22% du jazz, 17% des musiques du monde, ... Doit-on parler ainsi de la musique ou des musiques dans ce travail de recherche ? Develay (1995, p. 12) pose cette question en tentant de définir son épistémologie. Même si « l'épistémologie des savoirs convoqués en éducation musicale est un vieux et difficile problème » (Guirard, 2011, p. 231), il nous faudra tenter de l'évoquer car avoir un regard épistémologique à propos des savoirs sur la musique nous permettra, en nous appuyant sur les savoirs produits dans la classe, d'accéder aux savoirs scolaires qui sont privilégiés par les enseignants. Ainsi, il nous semble également important d'enquêter sur ces savoirs musicaux transmis par l'enseignant et appris par les élèves, et d'accéder aux ressources utilisées par ces enseignants d'éducation musicale qui alimentent ce que Sensevy (2007) qualifie d'épistémologie pratique.

Pour répondre à la question de Develay (1995, p. 12) : « doit-on parler de musique ou des musiques ? », nous nous référons tout d'abord à Nattiez (2004) qui utilise « musiques » au pluriel comme titre de son encyclopédie. Dans son volume 2, en réécrivant la pluralité des savoirs musicaux, il rappelle que la musique n'est pas uniquement occidentale et qu'il faut prendre en considération la multiplicité des cultures (ethniques, traditionnelles, populaires) sans omettre également son rapprochement avec le bruit (musique concrète).

Mais avant tout, l'apprentissage de la musique renvoie à une multiplicité de pratiques (Bourg, 2013). Ces pratiques se retrouvent dans diverses matières musicales telles l'histoire de la musique, la théorie musicale, la pratique instrumentale ou vocale par exemple, tout comme

---

<sup>6</sup> <https://societe.sacem.fr/ressources-presse/par-publication/Etudes/sondage-les-francais-et-la-musique>

dans des activités comme la perception, la production, la création, etc. (ibid). Nous pouvons ainsi considérer que la majorité de ces « matières musicales », comme la théorie musicale ou encore l'histoire de la musique, est privilégiée dans l'enseignement de la musique occidentale. La musique occidentale est souvent divisée en deux catégories : la musique savante et la musique populaire (Schillinger, 1995). La musique savante occidentale doit répondre aux lois préétablies dans des traités d'harmonie comme par exemple, celui de Rameau en 1722. Pour Schillinger, la musique savante représente la musique qui répond « aux normes de la tonalité et du rythme mesuré, c'est-à-dire à l'habitude de l'oreille occidentale conventionnelle » (1995, p. 207), une oreille qui est habituée à entendre de la musique « essentiellement polyphonique, tonale et mesurée » (1995, p. 214) ainsi que la musique contemporaine (1995, p. 218). Quant à la musique occidentale non savante, il cite notamment « la chanson, la musique rock, pop, le rap » (ibid). Nous ne souhaitons pas entrer dans ce débat musique savante/musique populaire. Nous nous limiterons à la définition de Julien (2010) qui qualifie la musique populaire de musique qui n'est ni savante, ni folklorique (ou traditionnelle). La musique savante quant à elle est caractérisée par l'utilisation de la partition (ibid).

#### 2.4.3.2. Une pluralité de savoirs difficile à cerner

Les savoirs sont considérés comme savants par la société à un moment précis de son histoire. Ils sont institutionnalisés par la noosphère. Pour Chevallard (1991), avant que la transposition didactique n'intervienne, le savoir mathématique est savant. Qu'en est-il des savoirs musicaux ? Déjà au VI<sup>ème</sup> siècle avant J-C, Pythagore montrait un lien scientifique étroit entre la musique et les mathématiques à propos des intervalles musicaux (Beaugé, 2004 ; Dakonavou, 2015 ; Ruby, 2011). Ainsi pour Pythagore, la musique s'explique mathématiquement, scientifiquement. Pour lui, les savoirs musicaux sont savants. Au Moyen-Âge, ce rapport entre mathématiques et musique se situait dans l'un des sept « arts libéraux » que comptait la scolastique : le quadrivium où se côtoyait l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, et la musique. Dans l'enseignement monastique par exemple, « la musique entretient des rapports très étroits avec les autres disciplines du quadrivium, car on ne peut l'étudier sans apport de l'arithmétique et de l'astronomie. Elles forment ensemble un noyau culturel indissociable s'appuyant sur l'enseignement ternaire nombre-cosmos-musique » (Beaugé, 2004, p. 5). Nous pouvons donc considérer que l'héritage pythagorien influe sur certains savoirs musicaux du Moyen-Âge. D'ailleurs, Beaugé (2002), dans son mémoire de

DEA, considère la notion de hauteur chez Guido D'Arezzo comme savoir savant. Pour autant aujourd'hui, les savoirs musicaux sont-ils tous savants ? Si l'on prend par exemple le solfège, celui-ci repose particulièrement sur des théories musicales. Il nécessite « des connaissances plutôt proches d'une didactique issue de matières scientifiques » (Beaugé, 2004, p. 29). De leur côté Terrien (2012, 2014) et Maizières (2012) considèrent le solfège (formation musicale) ou encore l'harmonie comme des savoirs rendus savants. Tripier-Mondacin (2013) quant à elle estime que le solfège n'utilise pas de savoirs savants mais des savoirs experts. Terrien (2014) précise que ce savoir expert correspond aux « références expertes (savoir-faire ou pratiques) : la composition, l'interprétation, l'improvisation, etc., et des références intermédiaires (savoirs techniques spécifiques) : la dictée musicale, la transposition etc. ».

Tenter de définir les savoirs en éducation musicale est un exercice complexe (Guirard, 2011), puisqu'aujourd'hui, la didactique en éducation musicale prend en compte son aspect multiculturel (musique occidentale, musique non occidentale, musique savante, musique populaire, musique ethnique, musique traditionnelle, ...). À ce titre, en se référant à la préparation du CAPES d'éducation musicale dans les années 2000, Tripier-Mondacin (2008a, p. 257) note que l'université propose dans sa formation « un élargissement progressif des musiques savantes occidentales aux musiques non occidentales, populaires, au jazz » et s'ouvre progressivement aux « univers musicaux non occidentaux et populaires » (Tripier-Mondacin, 2008a, p. 545), en proposant des cours d'ethnomusicologie, de jazz, de musiques amplifiées, musiques populaires, traditionnelles (ibid).

#### 2.4.3.3. Quels types de savoirs dans les musiques populaires ?

Pour Julien (2010), les musiques populaires sont des musiques composées et jouées par des musiciens professionnels, qui n'existent que dans des sociétés industrialisées et urbanisées de type capitaliste. Concernant les musiques traditionnelles, que ce soit les musiques sacrées comme par exemple le druhpad en Inde (Schillinger, 1995, p. 219), les chants diaphoniques (technique vocale effectuée par une seule personne où une mélodie construite par des harmoniques se superpose sur un bourdon basé sur la note fondamentale) des Pygmées Aka en Centre Afrique, ou encore l'exemple du griot évoqué par Schneuwly (2014), les savoirs issus de ces musiques extra-européennes sont très souvent transmis de génération en génération. Par exemple, en évoquant son apprentissage du tamani (tambour composé de deux peaux de



chèvre), Kouyaté explique qu'avec ses frères, lors de leur jeunesse, ils apprennent à se « débrouiller avec cet instrument, en écoutant le père et les grands frères, et en les accompagnant lorsqu'ils vont jouer dans les fêtes, les mariages ou les baptêmes, ou lorsqu'ils vont rythmer les travaux des champs. C'est ainsi que nous apprenons les rythmes, avec leurs accompagnements, leur rôle, le moment où il faut les interpréter, comment et pour qui les jouer » (Kouyaté et Zanetti, 1993, p. 2). Cette transmission familiale nous permet de rapprocher ces savoirs de ceux issus des pratiques sociales de référence définies par Martinand (1986). En effet, cette transmission sociale est basée sur la pratique musicale, sur des savoir-faire issus de pratiques humaines et non sur des savoirs savants. Terrien (2010, p. 9) rappelle que la notion de pratique sociale de référence est utilisée « lorsqu'il s'agit de pratiques musicales ancrées dans des arts et traditions populaires », comme par exemple, lorsque l'enseignant d'éducation musicale choisit un chant ethnique ou encore une battucada qu'il va apprendre à sa classe. Tripiet-Mondancin (2013) souligne que des chansons issues du répertoire non occidental ou du répertoire populaire (comme des comptines par exemple) peuvent également être connues des enseignants depuis leur enfance jusqu'à l'âge adulte, ou encore découvertes lors de leur vécu extraprofessionnel, et que dans ce cas, ces enseignants sont en prise directe avec des pratiques sociales musicales de référence.

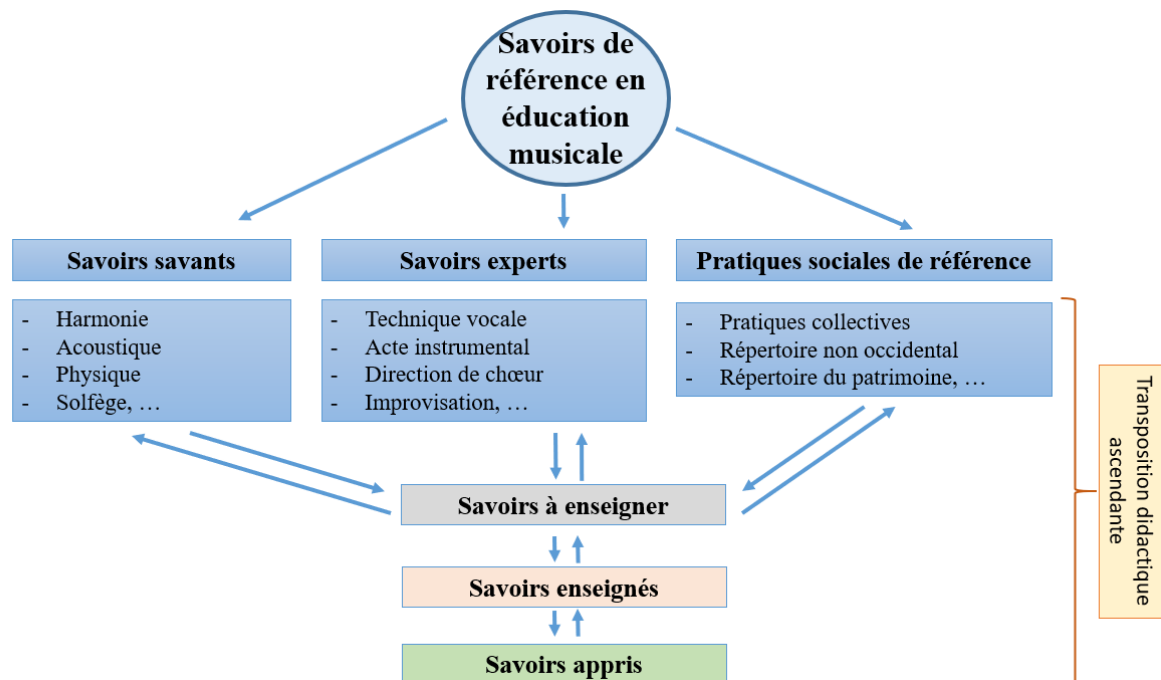
#### 2.4.3.4. Les savoirs dans les pratiques vocales

Nous l'avons souligné dans l'introduction, l'activité de production du cours d'éducation musicale de collège s'inscrit dans une pratique musicale. Il faut noter qu'en plus des compétences disciplinaires, des compétences transversales à caractère social sont travaillées durant l'élaboration du projet musical, comme « vivre ensemble », « s'écouter », « coordonner son geste vocal », « développer le jugement esthétique ». C'est également pour cette raison que Terrisse (2001) souligne que les disciplines artistiques font appel à ces pratiques sociales de référence. Ce point de vue a été repris par Maizières (2012) ou encore Bourg (2012).

Concernant le projet musical, c'est en développant la technique vocale de l'élève que le projet musical se construit. Auparavant, l'enseignant présente souvent à sa classe le projet (le chant) à travailler ; il l'interprète dans un premier temps en s'accompagnant habituellement d'un piano. Il doit ainsi maîtriser techniquement son instrument vocal pour respecter la hauteur, la justesse, la rythmique, la respiration, le phrasé et être capable de s'accompagner en même

temps (Terrien, 2012). Une fois ce premier travail effectué, vient le temps de l'apprentissage dans la classe. Durant ce moment, des compétences autour des techniques vocales sont travaillées par les élèves, comme la posture, la justesse de la voix, le respect du phrasé, l'articulation, la maîtrise de la respiration, le travail du diaphragme ... La pratique vocale nécessite donc des connaissances techniques de la part de l'enseignant. Nous considérons comme Terrien (2010) que cette pratique vocale peut être reliée aux savoirs experts tels qu'ils sont définis par Joshua (1996). De plus, l'enseignant d'éducation musicale est amené à diriger le projet musical. Il est à ce moment-là chef de chœur. Guengard (2008) a identifié les savoirs de direction de chœur comme des savoirs experts, c'est-à-dire des savoirs techniques et hautement techniques dans le sens des travaux de Joshua (1998).

Pour résumer nos propos, nous proposons ce schéma récapitulatif, inspiré de celui de Develay (1992) pour rendre compte de la transposition didactique en éducation musicale :



*Figure 6 : la transposition didactique en éducation musicale*

Ainsi, la production des savoirs musicaux relève d'une pluralité de cultures musicales. Interpréter une chanson peut être reliée à une pratique sociale de référence si celle-ci est rattachée aux traditions populaires mais peut-être également reliée aux pratiques expertes si son objet vise davantage la virtuosité (ibid) ; « ces trois types de savoirs ne sont pas dissociables dans l'enseignement musical, car toute activité musicale appelle d'elle-même à ces trois niveaux » (Terrien, 2015, p. 29). Toutefois, Terrien (2012) nous rappelle que le rôle des

émotions reste fondamental à la musique, et permet « de questionner autrement l'objet musical » (Terrien, 2012, p. 179).

L'apprentissage de la musique renvoie à une multiplicité de savoirs. Le solfège, l'harmonie, ou encore l'acoustique peuvent être identifiés comme savoirs savants. Les pratiques vocales, les pratiques instrumentales, ou encore la direction de chœur, sont considérées comme pratiques techniques dans le sens de Joshua (1996) et sont donc proches des savoirs experts. Quant aux pratiques sociales de référence, elles touchent davantage les musiques non occidentales et traditionnelles. Mais il ne s'agit en aucun façon de dissocier ces savoirs, mais bien de tenir compte de leurs pluralités issues de cultures différentes.

Rappelons que nous cherchons à étudier les pratiques de régulation didactique des enseignants d'éducation musicale. Pour ce faire, utiliser l'approche ascendante (figure n° 6, p. 90) de la transposition didactique pour interroger les savoirs de références en éducation musicale nous paraît indispensable. Pour accéder aux savoirs de référence mobilisés par les enseignants d'éducation musicale, il nous semble judicieux de faire appel à une approche ascendante de la transposition didactique. En effet, cette approche ascendante permet de faire apparaître les savoirs réellement enseignés par les enseignants d'éducation musicale, puisque ces savoirs émergent lors des interactions enseignant/élèves (Amade-Escot, 2007). Ainsi, c'est en inférant ces savoirs à partir de l'analyse du contenu des interactions didactiques enseignant/élèves que nous comprendrons comment les régulations didactiques s'opèrent dans le cours d'éducation musicale.

### **3. Problématique et questions de recherche**

Notre recherche vise à étudier l'enseignement de l'éducation musicale au collège autour de la production et la perception. C'est autour de ces deux piliers que sont structurés les savoirs à acquérir en éducation musicale. Nous nous intéressons à ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend en éducation musicale en cycle 4 (classes de cinquième, de quatrième et de troisième) au collège plus spécifiquement aux démarches d'évaluation formative : comment l'enseignant d'éducation musicale conduit-il une « évaluation-soutien d'apprentissage » au collège ?

Notre attention porte plus précisément sur les actes professionnels que l'enseignant mobilise pour favoriser une évaluation pour l'apprentissage dans une perspective didactique. Nous cherchons à savoir comment les enseignants d'éducation musicale régulent les apprentissages des élèves. C'est pour cette raison que nous avons croisé les concepts forgés dans le champ des recherches sur l'évaluation formative et dans les recherches en didactique afin de rendre compte du processus de transmission de savoirs en éducation musicale : il s'agit plus particulièrement d'étudier les démarches d'évaluation pour l'apprentissage visant l'appropriation des savoirs en éducation musicale. La première partie de notre cadre théorique a montré que la régulation est la clé de voûte de l'« évaluation-soutien d'apprentissage ». La régulation est un guidage on-line ou différé (Allal, 1988) qui peut être piloté par l'environnement social (hétérorégulation) ou par l'élève lui-même (autorégulation). Par ailleurs, selon Allal (2007), c'est la co-régulation entre l'élève et le milieu social qui permet de favoriser les apprentissages, « c'est pourquoi toute étude approfondie des régulations en salle de classe doit prendre en compte les régulations sociales interviennent entre les différents acteurs » (Lauveault, 2007, pp. 220-221). Allal (1988) différencie trois modes de régulations : la régulation interactive, la régulation proactive et la régulation rétroactive. Pour pouvoir comprendre ces régulations, il faut donc nous intéresser à leur contenu, à leurs objets.

En nous situant dans une approche comparatiste en didactique, nous avons convoqué différents concepts développés par la recherche en didactique. En effet, le concept de transposition didactique nous permettra de spécifier les objets d'apprentissage qui interviennent dans le processus de régulation didactique, de comprendre quels sont les savoirs de référence mobilisés en éducation musicale. En nous référant entre autres à Chevallard (1985), Develay (1992), Joshua (1996 ; 1998), Martinand (1986) ou encore Terrien (2010 ; 2015) nous avons montré que la musique renvoyait à une multiplicité de savoirs (savoirs savants, savoirs experts,

pratiques sociales de référence) : ces savoirs de référence renvoient aux « savoirs savants par la nature et les fonctions que revêtent certaines notions théoriques ou concepts liées à l'acoustique, à la physiologie, à la théorie, [...] aux savoirs experts ou pratiques sociales de référence par la maîtrise des gestes de musicien » Terrien (2015, p. 34).

Questionner les savoirs musicaux de référence qui structurent la discipline scolaire « Éducation musicale » est nécessaire pour identifier les objets de savoir présents dans les interactions enseignant/élève(s) à travers les régulations didactiques opérées par l'enseignant.

Par ailleurs, nous nous intéressons aux interactions enseignant/élève(s) qui favorisent les apprentissages. Ces interactions engendrent des réajustements permanents (Amade Escot, 2007 ; Brousseau, 1986) : « dans l'enseignement secondaire, comme le rappelle Chevallard (1991), la gestion du contrat didactique exige un réajustement permanent des contenus et des rythmes de l'enseignement en fonction du travail et du niveau des élèves, de leur participation, du niveau de compréhension et de mémorisation qu'ils manifestent » (Perrenoud, 1998a, p. 88).

Qu'en est-il en éducation musicale ? L'enseignant réajuste-t-il ses contenus et ses rythmes d'enseignement en fonction du processus d'apprentissage des élèves ? C'est en observant ces réajustements permanents entre l'enseignant et l'élève à propos de l'objet du savoir que le chercheur accède aux différentes régulations (Lahanier-Reuter, 2013).

Pour décrire, expliquer et comprendre les régulations didactiques des enseignants, nous avons utilisé en plus des catégories conceptuelles de la régulation des apprentissages (Mottier Lopez, 2012), la théorie de l'action conjointe comme cadre d'analyse. Étudier le contrat didactique par le biais des descripteurs de l'action conjointe en didactique permet d'analyser les régulations formatives de l'enseignant (Sensevy et Mercier, 2007) à la fois dans le temps court et le temps long du processus d'apprentissage.

Nous chercherons ainsi à répondre à une question centrale et à quatre sous-questions destinées à décrire et comprendre les pratiques ordinaires de régulation didactique de l'enseignant d'éducation musicale en cycle 4 :

**Comment les enseignants d'éducation musicale régulent-ils les apprentissages des élèves en cycle 4 ?**

- Quelles sont les modalités de régulation utilisées par les enseignants et quelles sont leurs temporalités ? ;
- Qui pilote la régulation des apprentissages ? ;
- Quels sont les outils didactiques utilisés par les enseignants ? ;
- Sur quoi porte le contenu des régulations et quel est leur lien avec les savoirs de référence ?

## **PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE**

## **Introduction**

Cette recherche vise à étudier les pratiques de régulation didactique de l'enseignant en éducation musicale. Nous nous situons ainsi dans une recherche descriptive à visée compréhensive (Amade Escot et Venturini, 2010). Afin d'observer et de rendre compte de ces pratiques, il nous semble nécessaire d'observer *in situ* les séances d'enseignement-apprentissage en éducation musicale de manière à identifier les savoirs enseignés et si possible d'inférer à travers les régulations didactiques ce qui s'enseigne (Maizières, 2012). En effet, « les savoirs enseignés émergent en situation, au fil des interactions enseignants-élèves, d'où l'importance d'étudier les modalités de régulation utilisées par l'enseignant » (Brau-Antony, 2015, p. 111). Pour les étudier, nous avons fait le choix d'une démarche qualitative, c'est-à-dire « une approche et une technique de cueillette et de traitement de l'information qui se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (Anadon, 2006, p. 22). Afin de récolter au mieux ces informations, nous avons décidé de filmer des séances d'enseignement/apprentissage d'éducation musicale. Nous avons ainsi filmé trois enseignants d'éducation musicale dans leur classe. Dans la partie suivante, nous expliciterons les différentes étapes qui nous ont permis de construire le corpus : la production de données. Celle-ci porte sur un sembre de traces dont le but est de documenter les pratiques de régulation didactique de ces trois enseignants. Elle est fondée d'une part sur la captation vidéoscopique et d'autre part sur le choix d'entretiens (ante-séquences, ante-séances, « retour sur des séances non filmées », entretiens d'autoconfrontation simple).



# **1. La production des données**

## **1.1. Les participants à la recherche**

Dès le mois de janvier 2016, nous avons sollicité une quinzaine d'enseignants d'éducation musicale du département de l'Aube et de la Marne par courrier électronique. Suite au peu de réponses reçues et aux nombreux refus, nous avons relancé verbalement certains d'entre eux lors de formations continues obligatoires les regroupant. Quatre parmi eux ont accepté et nous ont permis de disposer d'un échantillon de convenance (Maubant *et al.*, 2005). Par échantillon de convenance, nous entendons un échantillon de personnes volontaires, « *voluntary sample* » (Beaud, 2006, p. 263), disponibles, facilement interrogeables, que le chercheur « a sous la main ».

Trois enseignants d'éducation musicale ont ainsi été sélectionnés en fonction de leur disponibilité et de la concordance de nos emplois du temps.

*Tableau 1 : profil des participants*

<b>Enseignant</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>	<b>Ancienneté dans l'Education Nationale</b>	<b>Niveau de la classe filmée</b>
1	Masculin	29 ans	7 années	5 <sup>ème</sup>
2	Féminin	36 ans	13 années	5 <sup>ème</sup>
3	Féminin	35 ans	12 années	3 <sup>ème</sup>

### **1.1.1. L'enseignant n° 1**

L'enseignant n° 1 nous a ouvert la porte de sa classe spontanément suite à notre appel du mois de janvier 2016. Il s'agit d'un enseignant possédant sept années d'expérience ayant par ailleurs enseigné lors de son début de carrière deux années en Guyane. Cette expérience professionnelle lui a permis de développer ses pratiques musicales autour de la caisse claire dans des batucadas. Bassiste, pianiste, batteur, ce professeur certifié d'éducation musicale et de chant choral, poly-instrumentiste, suivait, au moment de notre venue dans sa classe, des cours

de chant au conservatoire durant son temps libre et partageait son temps de service entre deux collèges ruraux. La classe de cinquième filmée dans ce travail de recherche était constituée de 23 élèves, soit 13 filles et 10 garçons.

Cette séquence d'enseignement / apprentissage s'est déroulée sur huit séances entre le 11 mars et le 20 mai 2016.

### 1.1.2. L'enseignante n° 2

Avec treize années d'expérience en tant que professeure certifiée d'éducation musicale et de chant choral, l'enseignante n° 2 est une enseignante expérimentée partageant son temps professionnel entre un collège rural et un lycée. Dans ce dernier, elle y enseigne sa discipline avec des lycéens ayant choisi l'option cinéma, puisqu'en plus de son CAPES d'éducation musicale et de chant choral, elle est également titulaire d'une certification complémentaire en cinéma audiovisuel. Titulaire d'une licence et d'une maîtrise en musicologie, cette enseignante a également obtenu plusieurs diplômes (analyse musicale, alto, musique de chambre solfège) du Conservatoire National de Région de Nancy. Depuis 2012, sur son temps libre, elle poursuit sa formation musicale en prenant des cours de djembé et pratique actuellement des percussions afro-cubaines. Enfin, en tant qu'artiste, elle se produit régulièrement dans un ensemble de musique de chambre. Elle s'intéresse aux sciences de l'éducation, aux neurosciences ainsi qu'à la musicothérapie.

Nous avons suivi cette enseignante avec ses élèves de novembre 2016 à février 2017 sur une séquence d'enseignement/apprentissage qui s'est déroulée sur 10 séances. Sa classe de 5<sup>ème</sup> était constituée de 24 élèves.

### 1.1.3. L'enseignante n° 3

L'enseignante n° 3 est une enseignante possédant douze années d'expérience en tant que professeure certifiée d'éducation musicale. Pianiste de formation, titulaire du Diplôme d'études musicales (DEM) de conservatoire, elle a enseigné dans de nombreux établissements de l'Aube en tant que titulaire de zone de remplacement. En plus de son métier d'enseignante d'éducation

musicale et de chant choral, elle suit actuellement des cours de chant au conservatoire ainsi que des formations privées de direction de chœur.

Lors de notre travail de recherche, cette enseignante chevronnée partageait son service sur deux collèges en zone urbaine. Nous l'avons suivie et filmée dans un collège classé en zone d'éducation prioritaire, dans une classe de troisième. Cette classe était constituée de 23 élèves, 13 filles et 10 garçons.

Nous avons assisté à sa dernière séquence d'enseignement/apprentissage de l'année scolaire qui s'est déroulée entre le 21 mars et le 06 juin 2017. Pour de multiples raisons (absence de la classe, cours remplacé au profit d'une préparation des oraux du Diplôme National du Brevet, examen du brevet des collèges, absence de l'enseignante pour des raisons professionnelles telles que jury du baccalauréat, concerts de la chorale du collège, et de santé), cette séquence n'a pas été terminée. En effet, la dernière séance prévue n'a pu avoir lieu.

## **1.2. Le recueil de données**

Pour chacun de ces trois enseignants, nous avons opté pour la captation vidéo de quatre séances d'une même séquence. Selon Ronveaux et Schneuwly (2007), une séquence d'enseignement est une organisation d'un ensemble de « leçons » autour d'un objet d'enseignement prescrit par les programmes scolaires. En éducation musicale, une séquence comporte en général entre six et huit séances.

Des autoconfrontations simples à partir des vidéos des séances filmées, des entretiens ante-séance des séances enregistrées, un entretien ante-séquence par enseignant et des entretiens sur les séances non filmées ont été réalisés. Enfin d'autres types de traces ont été récoltés telles les préparations, les fiches pédagogiques distribuées aux élèves, ou encore les extraits musicaux proposés aux élèves lors de l'activité de perception.

### **1.2.1. Le choix d'un entretien ante-séquence**

Nous avons réalisé pour chacun des enseignants sélectionnés un entretien ante-séquence, entretien qui a permis à l'enseignant de nous présenter sa séquence, d'expliquer sa trame, c'est-à-dire le nombre de séances prévues, les savoirs visés, l'organisation des séances,

le choix des écoutes musicales, l'explicitation du projet musical, et de pointer les différents enjeux des savoirs sélectionnés (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Ce premier temps de rencontre entre l'enseignant et le chercheur nous a ainsi renseignés sur la chronogenèse des savoirs visés dans la séquence d'enseignement/apprentissage. Nous avons pu également comprendre la place de cette séquence observée dans la progression annuelle de la classe imaginée par l'enseignant. Enfin, ce moment nous a permis de rencontrer l'enseignant, de le mettre en confiance (Guerin *et al.*, 2004) avant que l'on entre dans sa classe.

### 1.2.2. Un entretien ante-séance avant chaque séance filmée

Chacune de ces quatre séances filmées a été précédée d'un entretien ante-séance, qui nous a renseigné sur les intentions didactiques de l'enseignant (Amade-Escot, 2003), mais également sur les différentes situations d'apprentissage prévues par l'enseignant et sur le minutage de la séance. Ces entretiens ont été enregistrés puis transcrits. Ils nous ont permis de nous renseigner sur l'organisation spatiale de la classe du dispositif utilisé (classe entière, groupes, élèves assis, élèves debout), sur les savoirs visés de la séance, sur l'organisation de la séance concernant l'activité de perception et de production. Ces indications nous ont permis de placer de façon adéquate la caméra dans la classe afin d'une part de ne pas être pris au dépourvu lorsqu'un déplacement intervenait, et d'autre part de ne pas gêner l'enseignant et les élèves.

### 1.2.3. Quatre captations vidéoscopiques d'une même séquence

Pour chacun des trois professeurs sollicités, nous avons filmé quatre séances issues d'une même séquence d'éducation musicale de cycle 4. Le choix des séances sélectionnées pour la captation filmée résulte d'une concertation entre le chercheur et les trois enseignants ainsi que de l'étude approfondie des fiches de préparation que les enseignants nous ont fait parvenir. Nous avons considéré qu'il ne serait pas judicieux de retenir les séances d'évaluation sommative, puisqu'elles n'ont pas pour objet de réguler les apprentissages.

Pour ce faire, nous avons utilisé un camescope installé sur un pied permettant ainsi un balayage horizontal. Afin de discerner les interactions verbales entre l'enseignant et les élèves, un micro casque émetteur HF porté par ces trois professeurs a été branché sur ce camescope.



*Figure 7 : micro casque émetteur HF porté par l'enseignant filmé*

Nous avons filmé chaque séance en continu afin de restituer le caractère dynamique de la séance (Guerin *et al.*, 2004). Douze séances d'éducation musicale d'une heure chacune ont été filmées en cycle 4. Pour ce faire, nous avons pris le parti de placer le camescope sur un pied fixe afin de ne pas perturber les élèves et les enseignants durant les séances d'enseignement/apprentissage. En effet, nous souhaitons avoir une attitude la plus discrète possible pour ne pas gêner par notre présence (et par la présence de la caméra) les enseignants et les élèves. C'est pourquoi nous avons surtout utilisé des plans larges. Nous avons filmé en panoramique horizontal (la caméra pivote horizontalement de gauche à droite ou inversement) en utilisant parfois le zoom afin d'enregistrer entre autres les interactions entre l'enseignant et un/des élève(s) puisque nous considérons que les régulations didactiques se nichent au cœur des interactions enseignants/élève(s). Nous nous sommes adapté aux choix pédagogiques des enseignants. La position des élèves dans la classe (en demi-cercle, par petits groupes, assis, debout) dépendait de ces choix. Deux champs de compétences caractérisent l'éducation musicale : la production et la perception. L'enseignant n° 1 privilégiait deux positions distinctes des élèves dans la classe : pour l'activité d'écoute, ces derniers étaient disposés en sept groupes

de trois ou quatre élèves assis autour de tables ; pour l'activité de production, cet enseignant les positionnait en arc de cercle autour du piano.



*Figure 8 : disposition de la salle de classe de l'enseignant n° 1*

En concertation avec l'enseignant n° 1, nous avons privilégié le placement de la caméra à droite du piano numérique (figure 8) afin de pouvoir filmer les éventuelles interactions se manifestant lors des travaux sur table (par groupe), ainsi que celles se dévoilant lors du travail vocal du projet musical (lorsque les élèves étaient debout en arc de cercle autour du piano).

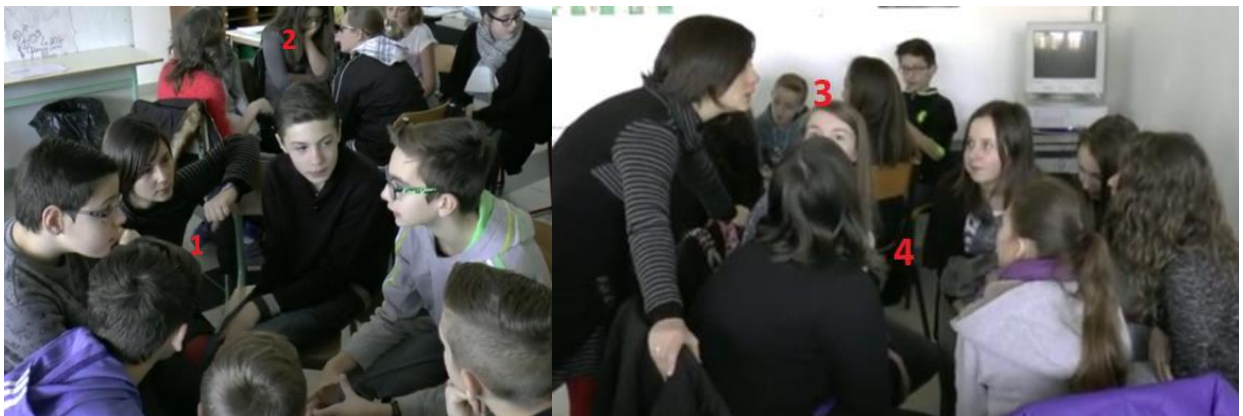
Dans les salles de cours des enseignantes n° 2 et n° 3, les tables étaient absentes. Ces deux professeures positionnaient leurs élèves souvent en arc de cercle, assis pour l'activité de perception, et souvent debout, toujours en arc de cercle, pour l'exercice de production. Pour l'enseignante n° 2, le choix de son projet musical ne nécessitait pas l'utilisation du piano : c'est la raison pour laquelle elle plaçait en arc de cercle sa classe sans prendre en compte l'emplacement du piano. La place de la caméra se situait à l'extrémité de l'arc de cercle, où le balayage horizontal permettait de filmer les élèves et l'enseignante.



*Figure 9 : disposition des élèves lors de la séance n° 2 de l'enseignante n° 2*

Quelques parents d'élèves ont refusé que leur enfant soit filmé (deux élèves de la classe de l'enseignant n° 1, et un élève de la classe de l'enseignante n° 3). Ces contraintes juridiques nous ont poussé à placer la caméra de telle façon que ceux-ci soient hors champ.

Le zoom nous a permis de faire des gros plans pour filmer certaines démonstrations corporelles, certaines régulations corporelles des enseignants ou de certains élèves. Enfin, la position des élèves dans la classe variait (surtout chez les enseignants n° 2 et n° 3) suivant les objectifs des séances. Par exemple, lors des travaux de groupes, le zoom nous a permis de faire des plans rapprochés pour filmer le travail de chaque groupe. Voici par exemple, quatre groupes filmés lors de la séance 3 (enseignante n° 2).



*Figure 10 : disposition des élèves lors du travail de groupe, séance n° 3 de l'enseignante n° 2*

#### 1.2.4. L'entretien d'autoconfrontation simple construit à partir de « morceaux choisis »

L'accent est mis sur les pratiques de régulations didactiques de l'enseignant ainsi que sur l'implication des élèves dans la tâche proposée par l'enseignant. Afin de comprendre ces moments de régulations didactiques, nous avons décidé de confronter à l'enseignant l'enregistrement vidéoscopique lors d'entretiens d'autoconfrontation.

##### 1.2.4.1. Un entretien d'autoconfrontation simple pour chaque séance filmée

Nous avons opté pour des entretiens d'autoconfrontation simple. Ceux-ci nous ont permis de documenter les régulations opérées par les enseignants lors de leurs interventions. Ces entretiens d'autoconfrontation ont été enregistrés sur support numérique à l'aide d'un micro numérique. La totalité du contenu de chaque entretien d'autoconfrontation a été transcrite et envoyée pour information aux participants qui ont tous les trois accepté que le chercheur utilise ce matériau dans un but de recherche. L'autoconfrontation, comme le souligne Guérin *et al.* (2004), permet au chercheur, par le biais du dialogue, de récolter des informations significatives de l'action de l'acteur filmé, lorsque ce dernier commente ce qui se donne à voir sur la vidéo. Ce sont ces moments significatifs qui nous ont permis de mener ces entretiens d'autoconfrontation simple. Pour Theureau et Jeffroy (1994, cités dans Guerin *et al.*, 2004, p.16), la réalisation des autoconfrontations nécessite de rassembler « trois types de conditions favorables : 1) des conditions langagières et culturelles du consensus, 2) des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur et 3) des conditions matérielles d'interrogation ».

Concernant cette première condition, même si nous avons opté pour une posture de chercheur avec les trois enseignants sélectionnés, notre connaissance du terrain en tant qu'enseignant d'éducation musicale (savoirs, gestion de la classe, connaissances des difficultés du métier) nous ont permis de nous imprégner rapidement des différentes pratiques enseignantes filmées. Notre expérience professionnelle a également permis de répondre à la seconde condition définie par Theureau et Jeffroy (*ibid*), c'est-à-dire instaurer une confiance mutuelle nécessaire entre le chercheur et chaque enseignant filmé. Ce climat de confiance a été renforcé par la proposition de leur faire parvenir, s'ils le souhaitaient, les transcriptions effectuées des différents entretiens réalisés. Nous leur avons également proposé



systématiquement une copie vidéo de chaque séance filmée et leur avons garanti oralement puis par écrit (annexe A & annexe B)<sup>7</sup> : Demande d'autorisation de filmer) que ces captations vidéoscopiques ne serviraient que dans le cadre de nos recherches.

Enfin, concernant la troisième condition, les conditions matérielles d'interrogation, nous en avons parlé auparavant dans le sous-chapitre « quatre captations vidéoscopiques d'une même séquence ».

L'entretien d'autoconfrontation simple consiste à confronter l'enregistrement vidéoscopique à l'acteur afin que ce dernier commente son action. Cette rétroaction vidéo (Tochon, 1996) permet à l'enseignant filmé de revivre la situation passée avec beaucoup plus d'exactitude (Flavier et Moussay, 2014). Même si cette rétroaction peut être utilisée dans un but de formation professionnelle (ibid), elle a surtout permis au chercheur dans ce travail de thèse, de recueillir des données fondamentales sur la signification des actes professionnels mobilisés par l'enseignant lors de son intervention (ibid).

Cette « conception partagée » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 24) de l'entretien d'autoconfrontation nous semble nécessaire pour garder la confiance du sujet interrogé et ne pas le mettre en difficulté lors du visionnage des traces de son action filmées et enregistrées. En effet, proposer à l'interviewé des traces vidéoscopiques permet à ce dernier de « revivre une situation passée avec d'autant plus de précision » (ibid, pp. 15-16). Cet entretien nous permet également de confronter notre analyse de la scène didactique observée à celle de l'enseignant afin de vérifier nos hypothèses formulées lors des analyses vidéoscopiques. Il s'agit d'une « validité interne » qui permet « d'évaluer si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer » (Drapeau, 2004, p. 81). C'est pourquoi, concernant notre objet de recherche, nous estimons comme Maizières (2016) que l'autoconfrontation simple est pertinente pour investiguer les démarches de régulation didactique en éducation musicale puisque le double point de vue intrinsèque (celui de l'enseignant) et extrinsèque (celui du chercheur) « fournit des éléments d'interprétation qui prennent en compte non seulement la subjectivité, mais aussi la situation dans laquelle se développe l'activité de l'enseignant » (Amade Escot, 2001, p. 169).

En résumé, dans ces entretiens tels que nous les avons menés, l'enseignant est amené à décrire et expliciter ses actes professionnels, suite à des extraits des séances filmées que nous avons sélectionnés en accord avec lui. Il ne nous a pas semblé profitable de confronter

---

<sup>7</sup> Toutes les annexes utilisées dans cette partie ainsi que dans les parties « résultats » et « discussion » se trouvent en fin de thèse. L'ensemble des annexes figure sur clé USB.

l'enseignant à toute la captation vidéoscopique puisque d'une part, durant chaque séance certains moments d'enseignement n'ont dévoilé aucune régulation, et d'autre part, chaque séance a duré environ cinquante minutes. C'est la raison pour laquelle il nous a paru plus opportun de lui présenter certains moments les plus significatifs en lien avec notre objet de recherche. Nous les avons appelés « morceaux choisis ».

#### 1.2.4.2. Les morceaux choisis

Qualifiés d'« événements remarquables », ces moments sélectionnés sont « considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 246). Nous les avons ainsi intitulés « *morceaux choisis* ». Nous les avons retenus à partir des interactions élève(s)/enseignant ou élève(s)/ élève(s) par rapport à la construction des savoirs, « au regard de la chronogénèse, de la mésogénèse et/ou de la topogénèse » (Brière-Guenoun, 2014b, p. 6) en référence au triplet de genèse de la théorie de l'action conjointe en didactique. Ces « morceaux choisis » renvoient aux moments didactiques les plus significatifs pour le chercheur car ils mettent en évidence les moments de régulation de l'apprentissage des élèves.

#### 1.2.5. Un entretien « retour de séance » pour chaque séance non filmée

Nous avons également récolté des renseignements lors d'entretiens qui ont visé les séances non filmées. D'une part, ceux-ci nous ont éclairés sur l'avancée chronogénétique du savoir, et d'autre part, ils nous ont permis de revenir sur les pratiques de régulation des enseignants concernés. Nous avons profité de ces moments pour aborder des points peu développés lors des entretiens d'autoconfrontation ou les entretiens ante-séance et ante-séquence comme par exemple l'utilisation des divers outils didactiques conçus et mobilisés par les enseignants (l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, les traces écrites, les fiches de préparation). Durant ces entretiens « retour de séance », nous avons pu également aborder les pratiques d'évaluations sommatives (séances que nous avons décidé de ne pas filmer), et plus spécifiquement leurs corrections, afin de préciser si la régulation rétroactive était utilisée à ces moments évaluatifs en éducation

musicale, et comment elle se déroulait. Enfin, grâce à ces entretiens, nous avons pu mieux comprendre la façon dont les séances s'articulent entre elles.

### 1.2.6. Autres types de traces

Afin de compléter les entretiens que nous avons menés et nous aider à comprendre la chronogenèse du savoir, nous avons recueilli différentes traces concernant la séquence des trois enseignants sollicités, à savoir les préparations, les fiches distribuées aux élèves, les résumés « à trous » proposés aux élèves corrigés, les exemples sonores au format MP3 utilisés en cours, les extraits vidéos projetés en classe, quelques évaluations d'élèves, une copie d'écran d'une évaluation formative en ligne à réaliser par les élèves, des fiches d'autoévaluation, le scénario de la séquence envisagée. Le tableau 2 suivant (p. 108) rassemble toutes ces données recueillies pour chaque enseignant.

Tableau 2 : ensemble des données recueillies

Enseignant N° 1		Présentation de la séquence	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8
	Date de la séance effectuée		11/03/16	18/03/16	25/03/16	01/04/16	22/04/16	29/04/16	13/05/16	20/05/16
	Filmée ou non filmée		Filmée (transcription vidéo)	Non filmée	Filmée (transcription vidéo)	Non filmée	Filmée (transcription vidéo)	Filmée (transcription vidéo)	Non filmée	Non filmée
	Entretien autoconfrontation		19/04/16		03/05/16		17/05/16	03/06/16		
	Entretien ante séance		11/03/16		25/03/16		22/04/16	29/04/16		
	Entretien Retour de séances non filmées	26/02/16		25/02/16		22/04/16			10/06/16	15/06/16
Traces diverses	Extraits MP3 et vidéos. Copies d'élèves, fiches d'élèves et corrigés du professeur, les fiches de préparation. Fiches d'évaluation. Fiche scénario envisagé.									

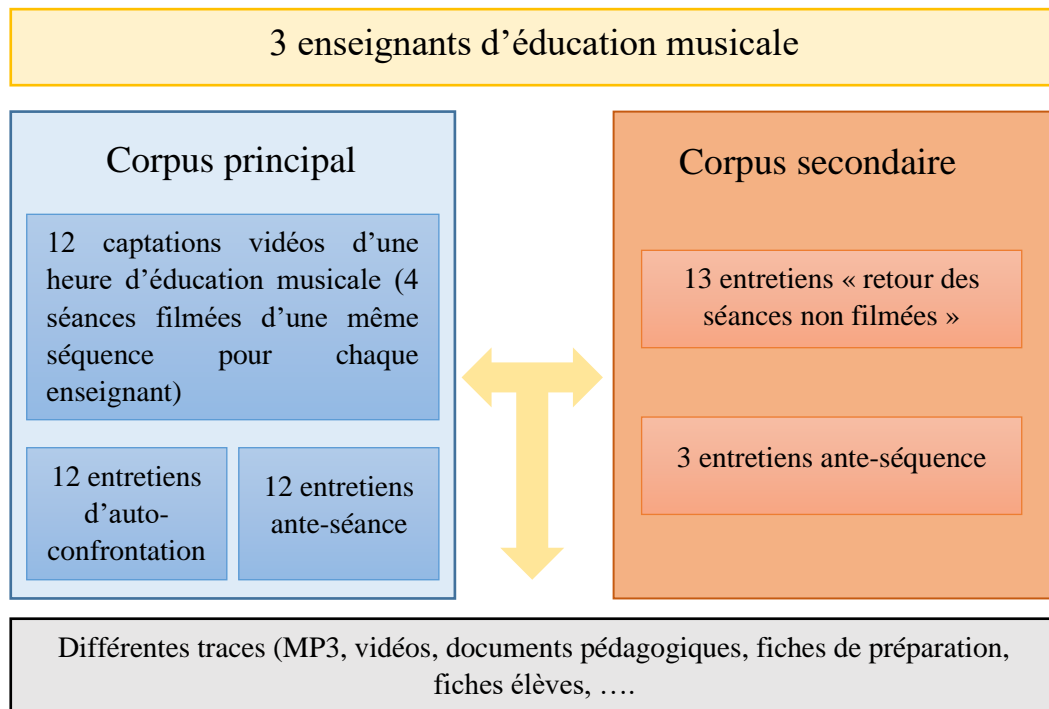
Enseignante N° 2		Présentation de la séquence	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10
	Date de la séance effectuée		17/11/16	24/11/16	01/12/16	08/12/16	15/12/16	05/01/17	12/01/17	19/01/17	26/01/17	09/02/17
	Filmée ou non filmée		Non filmée	Filmée (transcription vidéo)	Filmée (transcription vidéo)	Filmée (transcription vidéo)	Non filmée	Filmée (transcription vidéo)	Non filmée	Non filmée	Non filmée	Non filmée
	Entretien autoconfrontation			19/12/16	09/01/17	01/03/17		18/03/17				
	Entretien ante séance			19/12/16	09/01/17	07/12/16		05/01/17				
	Entretien Retour de séances non filmées	16/11/16	24/11/16				19/12/16		12/01/17	26/01/17	26/01/17	09/02/17
Traces diverses	Extraits MP3 et vidéos. Questionnaire formatif réalisé en ligne à l'attention des élèves, fiches d'aide à destination des élèves. Fiches de préparation, fiche « élève », fiche d'autoévaluation. Fiche scénario envisagé.											

Enseignante N° 3		Présentation de la séquence	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7
	Date de la séance effectuée		21/03/17	28/03/17	25/04/17	02/05/17	09/05/17	06/06/17	N'a pas eu lieu
	Filmée ou non filmée		Filmée (transcription vidéo)	Filmée (transcription vidéo)	Filmée (transcription vidéo)	Filmée (transcription vidéo)	Non filmée	Non filmée	Non filmée
	Entretien autoconfrontation		01/05/17	04/05/17	18/05/17	15/06/17			
	Entretien ante séance		17/03/17	23/03/17	05/04/17	01/05/17			
	Entretien Retour de séances non filmées	10/03/17					11/05/17	15/06/17	
Traces diverses	Extraits MP3. Documents à destination des élèves. Fiche d'auto-évaluation. Scénario de la séquence envisagée. Fiche « élève ». Fiche scénario envisagé.								

Le corpus principal regroupe douze heures de captations vidéoscopiques d'éducation musicale, les morceaux choisis, douze entretiens d'autoconfrontation et douze entretiens ante-séance. Il s'agit ainsi du corpus qui contient le matériau le plus important et le plus significatif pour mener les analyses du chercheur concernant la régulation didactique.

Cependant, il nous a semblé également important de mener d'autres entretiens et de rassembler diverses traces. Ceux-ci ont alimenté notre corpus secondaire : treize entretiens

« retour des séances non filmées » et trois entretiens ante-séquence. Enfin, notons que les diverses traces récoltées ont complété les trois types d'entretiens réalisés. La figure ci-dessous met en relation les différentes données du corpus :



*Figure 11 : mise en relation des différentes données du corpus*

## **2. Le traitement des données**

### **2.1. Les transcriptions du corpus principal et du corpus secondaire**

Nous avons fait le choix de transcrire intégralement chaque entretien (ante-séance, ante-séquence, auto-confrontation simple) ainsi que chaque séance filmée. Descamps (2001, p. 441) conseille de « transcrire intégralement et littéralement les enregistrements. "Littéralement" signifie mot à mot, avec les interjections, les tics de langage, les erreurs de syntaxe et de concordance des temps, les subordonnées hachées, les redites, les répétitions, les impropriétés de langage, les mots d'argot ou familiers, les mots de liaison ou de ponctuation du discours, les mots destinés à entretenir la communication ou l'attention de l'interlocuteur ... ». Nous avons donc décidé de rester fidèle à l'enregistrement audio initial. Nous n'avons ni corrigé les erreurs de conjugaison, ni reformulé les phrases (problème de construction). Nous avons transcrit de manière mécanique, sans y indiquer les ruptures rythmiques, les intonations, sans y corriger les erreurs de syntaxe de la phrase comme par exemple : « *quand on est chez nous, on fait pas tout ça* » (transcription de la vidéo 3, séance 4, enseignante n° 2).

Quelques phrases sont incompréhensibles sur l'enregistrement audio des séances filmées. Nous avons indiqué sur les transcriptions ces moments par « *[incompréhensible]* », comme par exemple : « *Le silence ... [incompréhensible] ... Le silence c'est de la musique* » (transcription vidéo de la séance 2, enseignant n° 1).

Un incident technique nous a empêché d'enregistrer le son des six dernières minutes de la séance 3 filmée de l'enseignante n° 3. Nous l'avons indiqué sur la transcription et le synopsis par « *incident technique : plus de son !* ».

### **2.2. Une mise en ordre des données**

Il nous semble important d'observer *in situ* les séances d'enseignement/apprentissage afin d'inférer les savoirs enseignés, et donc d'en dégager les moments où les régulations interviennent. C'est la raison pour laquelle nous avons dans un premier temps construit un synopsis expansé (Devos-Prieur, 2006). Ce synopsis a été élaboré dans le cadre d'analyse de séances d'EPS. Nous avons tenté de l'adapter pour l'enseignement de l'éducation musicale.

### 2.2.1. La construction du synopsis expansé pour isoler les « morceaux choisis »

Dans un premier temps, afin de retracer les pratiques de régulation didactique des enseignants lors des séances filmées, nous avons construit un synopsis. Selon Leutenegger (2003), Blaser (2009) ou encore Breugghe (2015), le synopsis permet de pointer efficacement les informations nécessaires à la compréhension de l'objet d'étude en les répertoriant et les catégorisant. Nous avons privilégié l'utilisation du synopsis expansé utilisé dans les thèses de Devos Prieur (2006), d'Agbodjogbe (2013) et de Bennour (2014). Pour Devos Prieur (2006), le « *synopsis expansé* » facilite la future analyse des données : c'est une première étape du traitement des données qui permettra par la suite d'utiliser les descripteurs de la théorie de l'action conjointe. Nous avons distingué dans notre synopsis expansé (tableau 3, p. 112) :

- La temporalité : il s'agit de découper temporellement la séance par rapport aux interactions qui se produisent entre l'enseignant et les élèves ;

- l'identification des différents « champs de compétences » : cette description nous renseigne chronologiquement sur les différents champs de compétences issus des curricula mobilisés par l'enseignant dans la séance : la perception et la production ;

- les dispositifs utilisés : ils sont relatifs à l'organisation au sein de sa classe : classe entière, travail en groupes, travail individuel ;

- les savoirs enseignés : ils sont en lien avec les savoirs visés, qui renvoient aux objets d'apprentissage, comme par exemple le travail sur la respiration ;

- la conduite de l'enseignant : cette description nous renseigne sur les différentes actions de l'enseignant, c'est-à-dire ce qui est lisible par rapport à ses pratiques professionnelles. Elle nous permet entre autres de comprendre l'aspect mésogénétique, c'est-à-dire comment l'enseignant introduit le savoir visé. Elle signifie également les moments de régulation, tout comme les transactions qui s'opèrent dans le jeu didactique entre les élèves et le professeur, ainsi que leurs rôles respectifs (topogénèse) ;

- La conduite type des élèves : elle indique les interactions entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves, suite aux consignes de l'enseignant. Le comportement des

apprenants nous renseigne sur l'avancée du savoir à travers les réponses produites par les élèves dans les situations d'enseignement/apprentissage ;

- Commentaire interprétatif du chercheur préparatif à l'autoconfrontation : lors de la création du synopsis élargi, nous avons sélectionné pour l'entretien d'autoconfrontation les moments didactiques qui nous paraissent importants par rapport à l'objet de recherche étudié. Ces commentaires nous ont également permis, lors de l'entretien d'autoconfrontation, de confirmer ou non l'interprétation que nous avons faite de certaines régulations didactiques.

*Tableau 3 : exemple d'un extrait du synopsis élargi de la séance n° 3 concernant l'enseignante n° 3*

Temps	Champ de compétences visé	Dispositif utilisé (classe entière, groupes, ...)	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves	Commentaire interprétatif du chercheur préparatif à l'autoconfrontation
4'03 à 4'13	Production (Echauffement)	Classe entière	Travail sur la respiration	Idem sur 7 pulsations		
4'15 à 4'36					Josué hausse les épaules	Régulation interactive individuelle:
				L'enseignante arrête l'exercice pour faire remarquer à Josué qu'il hausse les épaules lorsqu'il respire		Josué sur le haussement des épaules lors de l'inspiration (Objet de régulation)
				Elle montre physiquement les mauvaises postures de certains élèves qui haussent les épaules lors de l'inspiration.		Régulation on line
4'36 à 5'06			Elle rappelle à la classe d'utiliser la respiration « par le ventre »			
			Retour sur l'exercice de respiration			

Une fois ce synopsis construit, nous avons sélectionné les « morceaux choisis ». Nous les avons codés sur le synopsis par une couleur jaune en trame de fond. Cela nous permet d'avoir une vision précise de leurs places dans la séance d'apprentissage décrite dans les synopsis élargis.

Le tableau 4 (p. 113) donne l'exemple un « morceau choisi » extrait du synopsis de la séance 6 de l'enseignante n° 2 :



*Tableau 4 : exemple d'un morceau choisi (séance n° 6 de l'enseignante n° 2)*

Temps	Champ de compétences visé	Dispositif utilisé (classe entière, groupes, ...)	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves	Commentaire interprétatif du chercheur préparatif à l'auto-confrontation
18'55 à 19'	Production	Classe entière	Travail sur le timbre de « quel-le bataclan »	L'enseignante confirme la proposition de l'élève en rechantant l'exemple d'une façon plus aiguë et plus énergique. Elle propose à la classe de reproduire l'exemple juste en ouvrant davantage les yeux	La classe est à l'écoute	Régulation proactive Remédiation sur le son ?

### 2.2.2. Un élagage du corpus nécessaire

Parfois dans les séances observées, aucune régulation ne s'est produite. Nous avons cependant pris le parti de tout indiquer sur le synopsis, mais de ne retenir lors de l'analyse que les moments où la régulation était visible et analysable. Afin de ne pas surcharger le corpus, nous avons donc fait le choix d'élaguer les données. Voici par exemple un moment non retenu pour l'analyse : il s'agit d'un moment d'évaluation sommative notée apparu à la séance 2 de l'enseignant n° 1.

*Tableau 5 : extrait du synopsis de la séance n° 2 de l'enseignant n° 1 non retenu pour l'analyse*

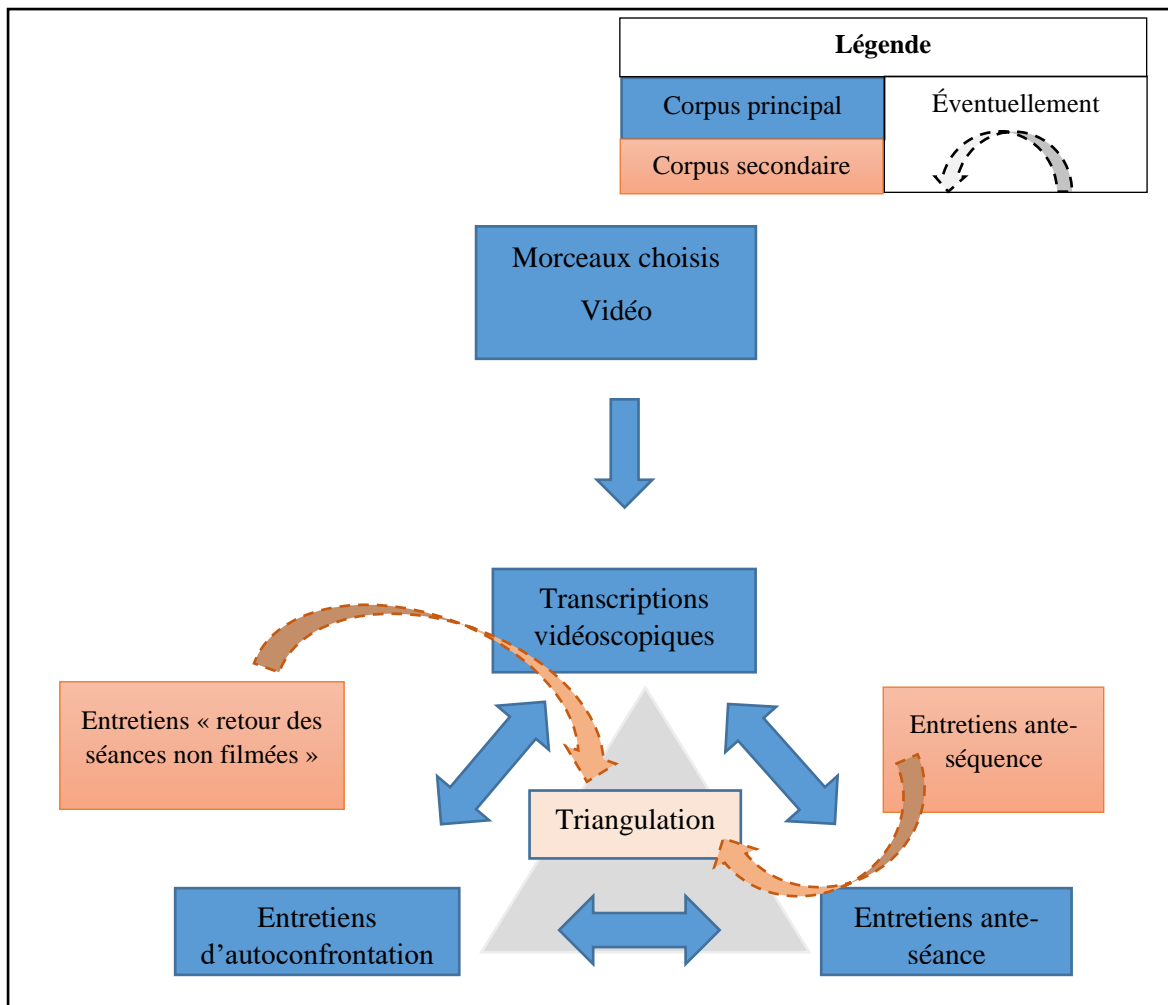
Temp s	Champ de compétences visé	Dispositif utilisé (classe entière, groupes, ...)	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves	Commentaire interprétatif du chercheur préparatif à l'auto-confrontation
2' à 2'11	Perception	Test individuel écrit (classe entière)		Distribution des fiches d'évaluation.		
2'11 à 5'49	Mini test (prévu)	Fiche à remplir individuellement		Rappel de l'enseignant du fonctionnement du cahier de texte numérique.	Remarque de la part d'une élève qui rappelle à l'enseignant qu'elle était absente au cours précédent.	
5'50 à 10'38			A préciser - Retrouver le mot correspondant à la définition - Retrouver le genre musical qui correspond à l'instrument (choral pour orgue, Reconnaissance auditive et visuelle des instruments découverts lors de la séance 1 (orgue, clavecin, piano)	L'enseignant relie les questions à haute voix	Les élèves lisent la fiche d'évaluation, puis débute individuellement l'évaluation.	
				L'enseignant circule dans la classe et observe les réponses et les élèves pour les deux premières questions.		

### 2.2.3. Une articulation des données issue des deux corpus

Dans un premier temps, afin de croiser toutes les données issues du corpus principal et du corpus secondaire, nous avons opté pour une triangulation des données.

#### 2.2.3.1. La triangulation des données

Issu du domaine de la topographie, le principe de la triangulation « suppose que plus le chercheur obtient des données différentes à propos d'un même phénomène, plus son interprétation sera riche et plus il pourra être confiant en celle-ci » (Mucchielli, 2004, p. 289). La triangulation nous permet ainsi de vérifier et de comprendre les genèses des régulations observées. Pour ce faire, nous avons triangulé les « morceaux choisis » sélectionnés dans les synopsis, avec le corpus principal, plus particulièrement aux entretiens d'autoconfrontation simple, aux transcriptions vidéoscopiques, voire également aux entretiens ante-séance quand cela était possible (couleur bleue de la figure 12, p. 115). Quand cela le permettait, nous avons rajouté à cette triangulation certains extraits d'entretiens « *retour des séances non filmées* » ou d'entretiens ante-séquence qui nous ont permis d'affiner l'analyse du corpus secondaire (couleur orange de la figure 12, p. 115).



*Figure 12 : triangulation des données*

Cette triangulation nous a permis de construire les 12 tableaux « grille de lecture des régulations » qui nous permettront d’analyser les différentes séances des trois enseignants.

Sur la figure 12 ci-dessus, plusieurs types de données, toutes issues du corpus principal, sont triangulées : nous avons mis en parallèle les « morceaux choisis » avec les transcriptions vidéoscopiques de ce même moment. Nous avons croisé ces données aux informations recueillies lors de l’entretien d’autoconfrontation, plus particulièrement au moment où l’enseignant a été confronté au « morceau choisi » sélectionné. Enfin, nous avons pu croiser ces données avec celles obtenues lors de l’entretien ante-séance.

Cependant, lors de notre travail de triangulation, nous nous sommes aperçu qu’il n’était pas toujours possible de mettre en parallèle le corpus principal et le corpus secondaire. Par exemple, lors de la séance 3 de l’enseignante 3, à propos d’une régulation interactive sur le

manque de dynamisme du chant, l'enseignante ne l'a pas évoqué lors de l'entretien ante-séance, ni lors des entretiens « *retour des séances non filmées* ». C'est pourquoi, nous proposons ce schéma générique représentant les triangulations des données de notre recherche. Nous pouvons noter sur cette figure 12 (p. 115) deux flèches bleues et oranges en pointillé qui indiquent l'éventualité de sélectionner un morceau choisi à partir de l'entretien ante-séance ou ante-séquence, pour alimenter l'entretien d'autoconfrontation et/ou notre travail de triangulation, en fonction de notre objet de recherche ou des informations recueillies.

Pour pallier ce manque, et dans l'objectif de prendre en compte tout le corpus de notre travail de recherche, nous avons opté pour l'analyse des moments de régulation de chaque transcription du corpus principal et du corpus secondaire. Afin de pouvoir la réaliser, nous avons entrepris dans un premier temps la construction d'une grille d'analyse.

### 2.2.3.2. La construction d'une grille d'analyse

Cette grille d'analyse est basée sur les descripteurs de l'action conjointe en didactique qui sont articulés aux différentes catégories conceptuelles de la régulation (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser).

Concernant ces dernières, nous les avons précisées dans un premier temps lors de notre travail de triangulation sur les fiches « grille de lecture des régulations » (annexe C). Puisque toutes les régulations n'apparaissent pas sur ces fiches (où n'apparaissent que les « morceaux choisis »), nous avons également analysé à l'aide des différentes catégories conceptuelles de l'« évaluation-soutien d'apprentissage » les différents moments de régulation qui se sont produits, comme par exemple lors de l'entretien « retour de séance non filmée » de la séance 4 de l'enseignant n° 1.

Tableau 6 : analyse de l'entretien de la séance n° 4 non filmée de l'enseignant n° 1

L'interviewé :	On a commencé à aborder le deuxième couplet, qui est, ..., on a fait un <b>un rappel</b> . Là, sur la séance 5, on va faire également un rappel parce qu'il y avait les vacances entre. Donc <b>on va faire un rappel</b> de ce dont ils avaient, de ce qu'on avait travaillé. Donc on a fait, la séance avant les vacances (séance 4), on a fait un rappel du 1 <sup>er</sup> couplet et du refrain et on a commencé à travailler sur le deuxième couplet.	Le chercheur : Evaluation diagnostique -> régulation proactive
----------------	---	---

Ce travail nous a permis de nous rendre compte les différents types de régulations utilisés par les enseignants d'éducation musicale qui favorisent le processus d'enseignement/apprentissage.

Quant aux descripteurs de l'action conjointe en didactique, nous avons pris le parti de coder toutes les transcriptions du corpus par des codes couleurs. Pour ce faire, nous avons utilisé quatre couleurs distinctes de police :

Définir

Dévoluer

Réguler

Institutionnaliser

Le tableau 7 (p. 118) donne un extrait du codage de l'entretien ante-séance de la séance 2 de l'enseignante n° 3.

*Tableau 7 : analyse de l'entretien ante-séance de la séance n° 2 de l'enseignante n° 3*

Le chercheur :	[...] Et l'échauffement tu as déjà prévu ?
L'interviewée :	Non, là je t'avoue que tu me prends un peu de court.
Le chercheur :	Non, c'était juste une question.
L'interviewée :	Euh, je sais pas trop, tu vois, ...
Le chercheur :	C'était juste au cas où ... C'était top j'ai trouvé, la séance 1 ... L'échauffement ...
L'interviewée :	L'échauffement ?
Le chercheur :	Ca a super bien amené le projet ... Ils ne l'ont pas vu arriver.
L'interviewée :	Oui
Le chercheur :	Et boum, ils étaient dedans ...
L'interviewée :	Oui, mais j'ai quand même senti sur le, quand on est arrivé sur les paroles, tout roulait avec le rythme, avec la tenue, ça roulait à peu près comme je voulais, même si je pense qu'ils pouvaient y aller davantage, par contre, quand on est arrivé à l'anglais, c'était un peu plus en mode « sors tes rames ».
Le chercheur :	Tu l'avais prévu !
L'interviewée :	Je l'avais prévu, mais du coup, en même temps, je me disais, techniquement je peux y pallier sur un échauffement, mais au niveau de la diction, en fait, y a rien à faire de tout de façon. Ça va être en le faisant, et en le refaisant. Parce que là en plus, ils découvraient le texte. Je pense qu'il y avait ça. Donc, je pense pas par exemple, que préparer les difficultés, euh, de comment, de prononciation en anglais, je ne suis pas sûre de pouvoir le préparer vraiment dans un échauffement vocal, ça. Je pense que ça va être en le faisant, et en le refaisant. Peut-être que je me trompe. Ou alors je ne vois pas comment trop ...

Cette première étape nous a permis d'utiliser le quadruplet « définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser » (Sensevy et Mercier, 2007) pour coder le verbatim. Nous avons décidé de construire un document qui synthétise ce travail de codage afin de le confronter cette fois-ci au triplet des genèses que nous avons intitulé « fiche synthèse » (annexe D).

Chaque séance établie par les trois enseignants a fait l'objet d'une « *fiche synthèse* », soit vingt-cinq fiches au total :

Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
<p>Durée de la séquence : - <b>8 séances</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 4 « fiches synthèse » des 4 séances filmées</li><li>• 4 « fiches synthèse » des 4 séances non filmées</li></ul>	<p>Durée de la séquence : - <b>10 séances</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 4 « fiches synthèse » des 4 séances filmées</li><li>• 6 fiches synthèse des 4 séances non filmées</li></ul>	<p>Durée de la séquence : - <b>7 séances</b> :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 4 « fiches synthèse » des 4 séances filmées</li><li>• 3 fiches synthèse des 4 séances non filmées</li></ul>

Figure 13 : les 25 fiches synthèse des 3 séquences analysées

Enfin, le tableau 8 (p. 120) montre comment nous avons construit la fiche synthèse qui croise les descripteurs de l'action conjointe et les catégories conceptuelles de la régulation.

Tableau 8 : extrait de la fiche synthèse de la séance n° 3 de l'enseignante n° 2

<b>Synthèse séance 3 prof 2</b>	
<b>Mésogénèse</b>	<b>Topogénèse</b>
<b>Régulation (on line)</b>	
<b>Régulations proactives :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des bilans en fin de séances destinées à l'enseignante : « des bilans [...] dans la tête » (EAS, p. 3)</li> <li>- Confusion avec l'auto-évaluation</li> </ul>	
<b>Régulations interactives</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle du tableau : « je les inscrirai au tableau ce mots : tempo, bruit » (EAS, p. 2)</li> <li>- Ecoutes et les vidéos -&gt; aides</li> <li>- Volonté d'individualiser les régulations. Ex : dispositions physiques dans la classe (EAS)</li> <li>- Co-évaluation : « entre-aider entre eux » (EAS, p. 4)</li> <li>- Adaptation de l'enseignement à chaque groupe (EAS, p. 4)</li> <li>- Rôle de l'enseignant dans la régulation « je les observe. Je passe des fois à côté d'eux [...] Je ne veux pas que l'aide vienne de moi, que les conseils, ils viennent de moi [...] Je veux m'effacer de plus en plus » (EAS, p. 4)</li> <li>- Régulation interactive sur la posture des élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>. Interactions verbales : « les pieds dans le sol/ Mettez tous les pieds dans le sol. Ne soyez pas avachis » (ETV p. 1) ; « tes épaules Medhi » (ETV, p. 2) ; « on n'est pas ensemble » (TV, p. 3)</li> <li>. Par le corps (en « touchant ») : « elle prend l'avant bras gauche de l'élève ... » (TV, p. 2) ; en proposant de détendre par une l'introduction d'une variable didactique : « vous trouvez un balancement mais vous pouvez pas être comme ça, comme des piquets » (TV, p. 3)</li> <li>. Par le corps en demandant aux élèves de placer leurs avant-bras sur les épaules de leurs voisins afin d'éviter de remonter les épaules lors de l'inspiration (EACS, p. 5)</li> </ul> </li> <li>- Elle double vocalement le thème rythmique chanté par la classe « A noter qu'elle chante avec eux », (TV, p. 5).</li> <li>- Elle projette les paroles -&gt; Aide à la mémorisation (TV, p. 6) -&gt; aménagement du milieu</li> <li>- Sollicitation d'autres élèves pour réguler : « Les copines peuvent t'aider » (TV, p. 7)</li> <li>- Utilisation de gestes de direction pour réguler : « elle refait son geste circulaire pour réguler » (TV, p.11) (EACS, p. 10 ; p. 11)</li> <li>- Introduction d'une variable didactique : « fermez les yeux et vous essayez d'entendre ce qui se passe » (TV, p. 13) « vous trouvez un balancement, mais vous n'êtes pas raides comme des piquets » (TV, p. 3)</li> <li>- Utilisation de gestes de direction « personnels » pour réguler (EACS, p. 5)</li> </ul>	
<b>Régulations rétroactives :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confusion entre auto-évaluation et co-évaluation (EAS, p. 8)</li> <li>- A l'issue de deux interprétations par deux groupes, régulation rétroactive de la part de l'enseignante (TV, p. 11)</li> <li>- Régulation rétroactive : par une interaction verbale enseignant/élèves elle s'assure que le groupe a compris (EACS p. 9)</li> <li>- L'autoévaluation (TV, p. 14) ; (EACS, p. 9 ; p. 10 ; p.11 ; p. 14 ; p. 15)</li> <li>« Ben pour voir s'ils ont conscience du travail qu'on a fait. Je pense » (EACS, p. 15)</li> <li>- Régulation rétroactive : enregistrement, mais perte de temps : donc l'enseignante ne l'utilise pas (EACS, p. 10)</li> <li>- Régulation rétroactive par un groupe d'élève : EACS, p. 10)</li> </ul>	



### Dévolution :

- La classe s'exécute par mimétisme (TV)
- Sollicitation orale de certains élèves (TV)
- Les groupes d'élèves proposent des interprétations de leur projet musical (TV)
- Expérimentation (TV)

### Institutionnalisation

- Difficultés de la part de l'enseignante à institutionnaliser -> « utilisation des élèves chronogénétiques pour tenter d'institutionnaliser (souvent sans réponses) (TV, p. 13).

### Définir :

- Précise à la classe les tâches à effectuer (Tr. Vidéo)
- Redéfini chaque jeu didactique (TV)

### Remarques :

L'agencement de la classe (table) peut influencer sur les apprentissages (EACS, p. 14)

- Des difficultés à mettre en place l'autoévaluation (EAS, p. 6)
- Confusion auto-évaluation et évaluation sommative (EAS, p. 10)

# **PARTIE 3 : RÉSULTATS**

## **Introduction**

Pour structurer cette partie « résultats », nous nous sommes inspiré du plan de la partie régulation de notre cadre théorique et l'avons construit en trois chapitres :

- les modalités de la régulation et sa temporalité ;
- les visées de la régulation ;
- des outils didactiques mobilisés pour réguler.

Dans ces différents chapitres, il s'agit dans un premier temps de mettre en évidence les caractéristiques communes qui ont une portée davantage générique présente chez les trois enseignants sollicités dans leurs pratiques de régulation lors des activités de perception et de production du cours d'éducation musicale. Dans un second temps, nous avons relevé la dimension spécifique des régulations didactiques en éducation musicale.

Même si nous avons fait le choix d'une analyse qualitative de type micro-didactique, nous proposons tout de même d'indiquer à travers les tableaux ci-dessous un panorama large des moments de perception et de production par séance effectués par les trois enseignants sollicités. Ainsi, cet état des lieux précise la durée accordée aux champs de compétence de la perception et production par séance filmée.

# 1. Une approche quantitative des différents temps consacrés à la perception et à la production

*Tableau 9 : état des lieux des activités de perception et de production par séance par enseignant*

Enseignant n° 1						
	<i>Séance n° 1</i>	<i>Séance n° 3</i>	<i>Séance n° 5</i>	<i>Séance n° 6</i>	<i>Total :</i>	<i>%</i>
Champ de compétence « percevoir » :	20'18 [44,86%]	40'24 [83,3%]	34'07 [67,72%]	31'17 [64,37%]	2h06'06	<b>65,42 %</b>
Champ de compétence « produire » :	23'03 [50,94%]	6'06 [12,6%]	9'23 [18,62%]	10' [20,58%]	48'32	<b>25,18 %</b>
Autre : évaluations sommatives et/ou corrections orales, récupération des travaux écrits notés à effectuer à la maison, ...	1'54 [4,2%]	2' [4,1%]	6'53 [13,66%]	7'19 [15,05%]	18'06	<b>9,4 %</b>
<b>Total :</b>	<b>45'15</b>	<b>48'30</b>	<b>50'23</b>	<b>48'36</b>	<b>3h12'44</b>	

Enseignante n° 2						
	<i>Séance n° 2</i>	<i>Séance n° 3</i>	<i>Séance n° 4</i>	<i>Séance n° 6</i>	<i>Total :</i>	<i>%</i>
Champ de compétence « percevoir » :	14'07 [27,8 %]	Néant [0 %]	17'35 [37,27%]	Néant [0 %]	31'42	<b>15,55 %</b>
Champ de compétence « produire » :	30'35 [60,2 %]	45' [86,68 %]	28'34 [60,54%]	40'27 [75,09%]	2h24'36	<b>70,96 %</b>
Autre : débat, autoévaluation, travail sur la problématique, ...	6'08 [12 %]	6'55 [13,32 %]	1'02 [2,19%]	13'25 [24,91%]	27'30	<b>13,49 %</b>
<b>Total :</b>	<b>50'50</b>	<b>51'55</b>	<b>47'11</b>	<b>53'52</b>	<b>3h23'48</b>	

Enseignante n° 3						
	<i>Séance n° 1</i>	<i>Séance n° 2</i>	<i>Séance n° 3</i>	<i>Séance n° 4</i>	<i>Total :</i>	<i>%</i>
Champ de compétence « percevoir » :	14'51 [32,7 %]	16'45 [35,82%]	7'18 [15,85%]	29'17 [69,56%]	1h08'11	<b>37,79 %</b>
Champ de compétence « produire » :	17'13 [37,9 %]	Néant [0 %]	27'50 [60,44%]	9'49 [23,32%]	54'52	<b>30,42 %</b>
Autre : débat, travail sur la problématique, ...	13'24 [29,4 %]	30'01 [64,18%]	10'55 [23,71%]	3' [7,12%]	57'20	<b>31,79 %</b>
<b>Total :</b>	<b>45'28</b>	<b>46'46</b>	<b>46'03</b>	<b>42'06</b>	<b>3h00'23</b>	

Tableau 10 : temps consacré pour l'ensemble des enseignants aux activités de perception et de production lors des 12 séances filmées

Temps consacré pour l'ensemble des enseignants lors des 12 séances filmées					
	Enseignant n° 1	Enseignant n° 2	Enseignant n° 3	Total :	%
Champ de compétence « percevoir » :	2h06'06 [65,42 %]	31'42 [15,55%]	1h08'11 [37,79%]	3h45'59	<b>39,18 %</b>
Champ de compétence « produire » :	48'32 [25,18 %]	2h24'36 [70,96 %]	54'52 [30,42%]	4h08	<b>42,99 %</b>
Autre : débat, travail sur la problématique, ...	18'06 [9,4 %]	27'30 [13,49%]	57'20 [31,79%]	1h42'53	<b>17,83 %</b>

Le tableau 10 nous renseigne sur les temps consacrés à chaque champ de compétence pour l'ensemble des trois enseignants sollicités. Sur les 12 séances filmées, ce sont les activités de perception et de production que les enseignants ont surtout travaillées : 39,18 % pour le champ de compétence « percevoir » et 42,99 % pour celui de la production. 17,83 % du temps a été destiné à un travail sur la problématique de la séquence ou encore aux débats instaurés par l'enseignant.

Cependant, selon les enseignants sollicités, le temps passé sur le champ de compétences « percevoir » ou champ de compétences « produire » est variable (tableau 9). L'enseignant n° 1 privilégie l'activité de perception durant les quatre séances filmées de sa séquence (65,42 % de son temps d'apprentissage est consacré à cette activité). En approfondissant notre analyse, nous remarquons que le temps alloué à la perception lors des séances n° 3, n° 5 et n° 6 est toujours supérieur à l'activité de production. D'ailleurs 83,3 % de la séance n° 3 est consacré au champ de compétence « percevoir » et 12,6 % au champ de compétence « production ». C'est uniquement lors de la séance n° 1 que le temps consacré à la production vocale (50,94%) est légèrement supérieur à celui de la perception (44,86%).

Concernant l'enseignante n° 2, elle favorise la production vocale dans sa classe, puisque 70,96 % du temps lui est destiné. Ce pourcentage peut s'expliquer par l'absence de l'activité perception dans deux des quatre séances filmées (séance n° 3 et séance n°6). Cependant, nous pouvons également indiquer que lors des séances n° 2 et n° 4, plus de 60 % du temps est destiné au travail vocal du projet musical. Nous pouvons donc affirmer que lors des quatre séances filmées, cette enseignante privilégie la production vocale de ses élèves.

Enfin, concernant l'enseignante n° 3, nous notons que la durée de chaque activité est sensiblement la même : 37,79 % pour l'activité de perception, 30,42 % pour l'activité de perception et 31,79 % sur d'autres activités, notamment le débat et un travail sur sa problématique de la séquence. Cependant, le temps passé sur chaque champ de compétences (perception et production) est variable suivant les séances filmées. Durant la première séance, le temps passé sur la production vocale (37,9 %) est légèrement supérieur au temps passé sur la perception (32,7 %). Lors de la séance n° 2, « *on n'a pas eu le temps de chanter* » (EACS S2), ce qui pourrait expliquer les 60,5 % du temps passé sur l'interprétation du projet musical lors de la séance n° 3 : « *en privilégiant le chant parce qu'il n'y en a pas eu la dernière séance* » (EAS S3). Enfin, 69,5 % du temps est consacré à l'activité d'écoute musicale lors la dernière séance filmée (séance n° 4) et 23,4% au travail vocal.

## **2. Analyse micro-didactique**

Nous nous intéressons aux démarches d'évaluation formative des enseignants d'éducation musicale de collège. Nous cherchons à comprendre comment ceux-ci conduisent une « évaluation-soutien d'apprentissage » à travers la l'activité de perception et l'activité de production. Il nous a paru important de préciser les différents temps que consacrent les trois enseignants à ces deux champs de compétences (même si nous remarquons que ces derniers ne se limitent pas uniquement à ceux-ci). Maintenant, il nous semble nécessaire de rentrer au cœur des pratiques des enseignants pour pouvoir analyser les régulations didactiques opérées par les trois enseignants sollicités de notre échantillon de convenance. Afin de porter un regard approfondi sur les pratiques de régulation des enseignants, nous avons fait le choix de trianguler les données vidéoscopiques, plus particulièrement les « morceaux choisis » aux différents entretiens que nous avons menés. L'enjeu consiste à comprendre les pratiques de régulation des enseignants d'éducation musicale qui se jouent lors des interactions enseignant/élèves. C'est pourquoi, dans un premier chapitre nous préciserons les modalités et les temporalités de régulation utilisées par les trois enseignants. Celles-ci porteront sur les régulations interactives, proactives et rétroactives (Mottier Lopez, 2012). Le second chapitre de cette partie mettra en évidence les visées de la régulation, plus précisément la co-régulation (régulation pilotée par l'enseignant et l'environnement social ; Allal, 2007). Enfin, le troisième chapitre précisera les différents outils didactiques mobilisés par les trois enseignants pour réguler le processus d'enseignement/apprentissage des élèves. Lors de ces trois chapitres, nous distinguerons l'activité de perception de celle de production.

# **Chapitre 1 : Modalités et temporalités de régulation didactique**

Nous présentons les résultats d'une analyse micro-didactique à propos des pratiques de régulation des enseignants en éducation musicale au cycle 4. Les 12 synopsis et plus particulièrement les 12 grilles de lecture des régulations des séances filmées nous ont permis de pointer les modalités de régulation les plus emblématiques, les plus significatives de la régulation en éducation musicale. De plus, le corpus secondaire nous apportera également quelques précisions quant aux modalités et aux temporalités de ces régulations.

Enfin, nous nous permettons de rappeler au lecteur les différentes abréviations (p. 2) que nous allons utiliser dans cette partie :

- EACS : Entretien d'Autoconfrontation Simple ;
- EAS : Entretien Ante-Séance ;
- EASeq : Entretien Ante-Séquence ;
- ESNF : Entretien de Séance non Filmée ;
- TV : Transcription Vidéoscopique.

## **1. Des régulations interactives systématiquement présentes chez les trois enseignants**

L'analyse de notre corpus montre que les trois enseignants mobilisent la régulation interactive on-line pour favoriser les processus d'enseignement/apprentissage des élèves, que ce soit par des interactions verbales, des interactions mimétiques, des interactions gestuelles, des interactions instrumentales et vocales, ou encore par une mobilisation du corps de l'élève. Allal (1988, 1991) et Mottier Lopez (2012) font la distinction entre la régulation immédiate ou on-line et la régulation différée. La régulation on-line, immédiate, ou encore en direct, se situe lorsque le feedback de l'enseignant se développe durant ou à la fin de l'exécution de l'activité de l'élève (Allal, 2007). Quant à la régulation différée, les ajustements de l'enseignant se feront ultérieurement, lors du bilan de fin de séance par exemple ou encore dans une séance suivante (Allal, 1988 ; Mottier Lopez, 2012).



Il s'agit maintenant de comprendre par quels moyens les enseignants d'éducation musicale régulent le processus d'enseignement/apprentissage des élèves dans le cadre de la régulation interactive on-line. Mottier Lopez (2015b) signale que le feedback est un retour d'informations qui peut survenir à n'importe quel moment de la séance d'enseignement/apprentissage que l'enseignant transmet oralement à l'élève lors de la régulation interactive. C'est pourquoi, il nous semble nécessaire de pointer les différentes interactions verbales produites par l'enseignant pour réguler.

## **1.1. Des interactions verbales on-line pour réguler**

« Dans un cours d'éducation musicale, l'oralité c'est d'abord une action de transmission d'informations verbales et musicales entre un professeur et ses élèves, ou entre élèves » (Terrien, 2012, p. 37). Ces transmissions d'informations verbales entre l'enseignant et les élèves à propos des savoirs musicaux sont repérables lors des moments de régulation. C'est à travers les interactions enseignant/élèves lors du processus de régulation que l'on peut identifier les savoirs enseignés. C'est la raison pour laquelle il nous semble nécessaire d'examiner ces interactions qui se retrouvent dans les deux champs de compétences définis dans les curricula : la perception et la production.

### **1.1.1. En production**

#### **1.1.1.1. Des généralités en production**

- **Des interactions verbales pour réguler la posture corporelle**

Les trois enseignants sollicités sont exigeants sur la posture corporelle des élèves lors de l'activité de chant. Souvent, les élèves sont debout, en arc de cercle, autour du piano. Parfois, les enseignantes n° 2 et n° 3 autorisent leurs élèves à être assis ponctuellement sur leur chaise lors de cette activité de production.

C'est autour de « *l'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier* » (annexe E) que l'enseignant n° 1 a construit sa séquence d'enseignement/apprentissage. Les intentions didactiques de cet enseignant sont multiples : d'une part, il souhaite faire découvrir

à sa classe les différents instruments à clavier tels le clavecin, le clavicorde, le grand orgue, le pianoforte, l'orgue portatif ou encore le piano. D'autre part, par ce travail, d'autres savoirs sont mobilisés comme la période baroque, la période romantique, les nuances, la fugue, la ballade, la messe, le choral.

Concernant le choix du projet musical de cette séquence, il s'est porté sur l'apprentissage du chant « *les miroirs dans la boue* » de William Sheller, car il « *l'aime beaucoup* » (EASéq). De plus, par la découverte des différents jeux pianistiques lors des activités d'écoute de la séquence, l'enseignant souhaite que les élèves comprennent le rapport entre le piano et le texte dans le projet musical choisi : « *le jeu du piano qui est bien spécifique du coup, il a une finalité par rapport au sens du texte. Je veux qu'ils appréhendent ce truc-là au moment où ils chantent. Après, je leur parle des arpèges, de la technique du piano, qui conduit à la valorisation du sens du texte* » (EACS S1). L'analyse de la fiche générique « Barème chant » (annexe F), barème unique pour chacune de ses classes de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, montre que les intentions didactiques de cet enseignant visent la justesse la voix, la mémorisation du texte, la rythmique des mots et « *l'énergie attendue* » (ibid).

Le premier « morceau choisi » que nous avons sélectionné chez cet enseignant présente une régulation interactive verbale sur la posture d'une élève lors de l'activité de production. Ce moment est extrait de la première séance, lors de l'apprentissage du chant « *les miroirs dans la boue* ».

Après avoir débuté sa séance par l'activité de perception, l'enseignant commence l'activité de production (à partir de 24'40) par une présentation du chant choisi (TV S1), qu'il interprète vocalement à sa classe. Pour cet enseignant, la présentation orale du chant par l'enseignant est essentielle. Elle permet à l'élève de l'inciter à entrer dans la dévolution : « *et moi je sais que j'en joue un peu, parce que je suis chanteur. Je joue beaucoup sur la présentation du morceau. Et, pour moi, la présentation du morceau est essentielle, c'est-à-dire que si on présente le morceau aux élèves, voilà, je vous fais écouter le truc 10 secondes, par exemple sur youtube, ça va avoir moins d'impact, du moins, pour moi, pour mon cours, je ne dis pas pour les autres collègues, je ne me place pas en faiseur de leçons pour le coup, pour moi ça a plus d'impact si je me mets derrière le piano, ou derrière la guitare à leur présenter, à m'impliquer, si j'ai le temps, à le présenter jusqu'au bout, pour leur montrer ce que ça peut donner quand le chant est interprété, chanté juste, bien, avec tout ce qui faut, pour qu'ils aient envie de faire la même chose* » (ESNF S2).

Nous pouvons considérer ici, que l'enseignant, à ce moment, est le relais entre le savoir à enseigner et les élèves. Ce jeu didactique lui permet de présenter le chant à sa classe et de leur proposer une première interprétation. Les élèves sont ainsi en phase d'écoute, d'auralité. Ils sont attentifs aux différents thèmes mélodiques, aux respirations, à l'interprétation, aux nuances utilisées, au tempo, à l'utilisation du piano. À l'issue de cette exécution, un échauffement vocal est mené par l'enseignant. Il est mené en trois phases : la première phase est centrée sur la posture de l'élève : « *les genoux un peu relâchés, les épaules droites, la tête droite, d'accord ? (il montre l'exemple)* » (TV S1), la seconde sur la respiration et enfin, la dernière sur le réveil vocal et la justesse de la note d'attaque du chant (sol).

La régulation interactive dans ce « morceau choisi » intervient lors de l'échauffement vocal où la respiration est travaillée. L'enseignant s'aperçoit qu'une élève a les mains dans ses poches. Par l'interaction verbale « *tu enlèves les mains des poches* » (TV S1), l'enseignant régule ainsi la posture de l'élève, et l'élève s'exécute :



*Figure 14 : régulation sur la posture*

Dans cet exemple, l'analyse topogénétique montre que l'enseignant n'hésite pas à interrompre le jeu didactique qui se joue lors de l'échauffement vocal pour réguler la posture de cette élève. Le feedback « *tu enlèves les mains des poches* » (TV S1) suffit à l'enseignant pour réguler la posture d'une élève. Nous pouvons également remarquer que le reste de la classe ne semble pas perturbé par cette régulation puisque « *la classe poursuit le travail de respiration* » (TV, S1). Pour cet enseignant, la posture corporelle semble fondamentale pour la

pratique vocale : « *je leur en ai parlé de la posture dès mon arrivée. Je leur ai parlé de posture de chant et c'est quelque chose sur laquelle j'ai beaucoup insisté l'année dernière quand je suis arrivé. Les élèves avec qui je travaille maintenant depuis 2 ans, la posture j'en parle de façon très succincte. Ils savent de quoi je parle. Oh ça y est. Ils se mettent droits. Je rappelle très vite fait, mais je ne m'attarde pas dessus, parce qu'ils savent de quoi je parle* » (EACS S1). Ainsi, nous comprenons mieux la raison pour laquelle la classe poursuit son travail de respiration. Cette élève dont l'enseignant a régulé la posture ne semble pas surprise par cette interaction verbale individuelle : la posture est bien un savoir constamment mobilisé par la classe. La fonction de cette régulation interactive on-line est bien de corriger la posture de l'élève en question : il s'agit donc ici d'une régulation de correction.

Travailler sur la posture renvoie entre autres, aux travaux de Cornut (1983) pour qui la posture fait partie intégrante du « geste vocal ». À ce titre, Girault (2012, p. 51) définit le geste vocal comme « toute utilisation de l'appareil phonatoire, larynx, palais, lèvres, résonateurs, et leurs combinaisons, définissant autant de formants, les phonèmes n'étant en aucun cas une exception, ce qu'on aperçoit immédiatement dans la production vocale des jeux d'enfants ». La posture vocale nécessite un alignement du corps avec la tête (Cornut, 1983 ; Fournier, 1990). Faire chanter un élève, un groupe d'élèves, une classe, nécessite ainsi de solliciter l'ensemble du corps de chaque individu, de l'incrustation de ses pieds dans le sol à sa tête (Cornut, 1983) afin que celui-ci soit dans les meilleures conditions pour chanter. Ainsi, dans cet exemple, l'enseignant intervient auprès des élèves afin qu'ils adoptent une posture vocale propice au chant (incrustation du corps dans le sol, genoux déverrouillés, épaules détendues, tête droite).

Dans cet exemple, une courte régulation interactive verbale suffit à l'enseignant pour rappeler ce savoir relatif à la posture corporelle aux élèves. Cette posture corporelle s'est construite au fil du temps didactique et a été intégrée par la plupart des élèves. L'enseignant, ici ne fait qu'un simple rappel de la posture adéquate : « *je rappelle très vite fait, mais je ne m'attarde pas dessus, parce qu'ils savent de quoi je parle* » (EACS S1). C'est pourquoi il ne remobilise plus cet objet de savoir qu'est la posture corporelle lors des trois autres séances filmées. Lors de l'échauffement vocal de la séance 3, l'enseignant ne fait pas d'échauffement du corps et se limite à un travail vocal. Il ne revient pas sur la posture. Quant aux deux dernières séances filmées, soit les séances 5 et 6, aucun échauffement n'est proposé à la classe par faute de temps (EACS S5). Durant l'interprétation du projet musical par la classe lors de la séance 5 par exemple, toujours par manque de temps, jamais l'enseignant n'interviendra pour réguler la posture de certains élèves : « *j'aurais plein de choses à dire, au niveau de la posture, au niveau*

*de la justesse, de l'implication des élèves, de l'intensité. Encore une fois, tout ça c'est de ma faute. J'estime qu'ils ne sont pas responsables parce qu'on passe tellement peu de temps sur le chant, et du coup, on n'a pas le temps de faire un travail approfondi vraiment, lié au caractère qui est lié également au mode de jeu du piano » (EACS S5). Cet exemple montre que l'enseignant n° 1 estime qu'à ce moment du processus d'enseignement/apprentissage des élèves son objectif prioritaire est avant tout la poursuite de l'apprentissage du chant « les miroirs dans la boue » au détriment de la posture vocale adéquate. Pour rappel son objectif de la séance n° 5 est la finalisation de l'apprentissage du chant : « on va continuer le couplet 2 parce qu'il a à peine été abordé. Mettre le point sur les similitudes entre le couplet 1 et le couplet 2. Et puis aborder le couplet 3 parce qu'il est beaucoup plus court. Enfin, essayer de finaliser la chanson pour la semaine d'après et éventuellement commencer les évaluations, si ça commence à tourner » (AES S5). De ce fait, la posture recherchée ne fait pas l'objet d'une institutionnalisation.*

Nous retrouvons également la posture corporelle comme objet de régulation chez les deux autres enseignantes. Par « *tiens-toi droite* » l'enseignante n° 2 (TV S6) régule la posture d'une élève par une interaction verbale. L'enseignante en analysant ce moment didactique lors de l'entretien d'autoconfrontation de la séance 2 confirme faire attention à la posture de ses élèves : « *ils se tiennent pas droits ... Mais pas tous ... Euh, je fais gaffe. Intransigeante, je sais pas si on peut dire ça, parce que l'autre, elle est vautrée, tu vois* » (EACS S2). De plus, cette enseignante corrige plusieurs fois la posture de ses élèves durant la séquence par des interactions verbales.

La construction de la posture corporelle est un savoir que l'enseignante n° 2 mobilise pour sa séquence. Elle l'identifie clairement sur la fiche d'autoévaluation individuelle distribuée aux élèves ci-dessous (tableau 11, p. 134). En effet, nous remarquons sur cette fiche dans la colonne « auto-évaluation des capacités, connaissances et attitudes » que le savoir visant la posture corporelle nécessaire pour chanter est clairement défini par : « assurer sa posture ». La colonne « A : réaliser » fait référence au champ de la production ; la colonne « B : écouter » au champ de la perception, et la colonne « C : explorer » au champ de compétence autour de la création défini dans les curricula de 2015 par « explorer, imaginer, créer et produire ». Enfin, une colonne « Prof. » est présente sur cette fiche ; elle concerne l'évaluation de l'enseignante.

Pour cette enseignante, « *le son dépend de la posture* » (EACS S4). Elle souhaite ainsi que ses élèves « *prennent conscience que la posture a des répercussions sur la voix* » et plus

particulièrement sur son timbre (EACS S3). Cependant, notre corpus ne met en évidence à aucun moment l'utilisation en classe avec les élèves de cette fiche.

*Tableau 11 : fiche d'autoévaluation, enseignante n° 2*

Auto-évaluation des capacités, connaissances et attitudes	A : réaliser	B : écouter	C : explorer	Prof.
1. Moduler son articulation				
2. Assurer sa posture				
3. Maîtriser sa respiration				
4. Mobiliser sa mémoire				
5. Distinguer temps pulsé et temps non pulsé (lisse)				
6. Différencier tempo et rythme				
7. Identifier et pratiquer des effets divers, mécaniques ou électroniques				
8. Définir l'organisation du son dans l'espace et dans le temps				
9. S'approprier un style musical				
10. Expliquer sa démarche de création				

L'enseignante n° 3 régule également la posture corporelle de ses élèves. C'est un savoir qu'elle mobilise tout au long de l'année : « *on commence à voir tout de même depuis le début de l'année [sur] la posture, l'implication du corps* » (EACS S4). En s'adressant par exemple à Antoine, par « *j'en vois avec des jambes croisées. Ca va pas du tout ça, Antoine !* » (TV S3), elle lui demande de décroiser ses jambes. Le fait de décroiser les jambes permet un ancrage dans le sol, et ainsi de pouvoir détendre les genoux afin de produire des sons de manière énergique (Noisette, 1997). En régulant verbalement la posture corporelle d'Antoine, cette enseignante intervient ainsi sur la qualité du son émis par cet élève : « *quand je suis détendue dans les genoux, ça sort bien et c'est joli, et quand je ne le suis pas, je passe en force, mon timbre est moins joli* » (EACS S3). Cette enseignante ne sait « *pas s'ils entendent souvent la différence entre un élève qui corporellement est dans le sol, est dans les genoux et donc du coup, a un timbre qui va bien, et un élève qui passe en force. Je ne suis pas sûre qu'ils entendent la différence [...] Je ne suis pas sûre qu'ils en aient conscience* ». Cela met en évidence une difficulté de ce type d'apprentissage qui passe par la construction de repères perceptifs, ici la bonne posture, en lien avec les effets que cela produit. Quant à l'enseignante n° 2, elle

également régule la posture de ses élèves par des interactions verbales en indiquant par exemple à l'un de ses élèves « *tes épaules* » (TV S2).

Ces interactions verbales sur la posture peuvent également être destinées à un groupe d'élèves ou à la classe entière : « *les garçons, j'aimerais que vous vous tourniez vers moi* » (Enseignant n° 1, TV, S5) ; « *vos genoux* », (Enseignante n° 3, TV) ; « *plus de genoux* » (Enseignante n° 3, TV, S4). Ainsi, comme le souligne Rondeleux (1977), Cornut (1983) et Noisette (1997), pour ces trois enseignants, la posture des élèves est un objet de savoir important à maîtriser. Il y a une volonté de la part de ces enseignants de faire construire par les élèves l'alignement du corps avec la tête afin que l'élève adopte une posture vocale propice au chant. Manifestement, il s'agit d'une compétence prioritaire pour ces trois enseignants. Rappelons également que cette compétence est clairement définie dans les curricula, comme par exemple : « assurer la posture : enracinement, axe vertical, ouverture, décontraction » (MEN, 2016 d, p. 3) ou encore « exigence d'une posture adaptée » (MEN, 2008, p. 11).

- Des interactions verbales pour prodiguer des conseils

L'analyse du corpus pointe également chez les trois enseignants de nombreuses interactions verbales pour prodiguer des conseils comme par exemple avec l'enseignante n° 3. C'est à partir de la problématique « *quels impacts peuvent avoir différentes interprétations d'un même texte* » ? (annexe G) que l'enseignante n° 3 a construit sa séquence observée sur l'interprétation musicale dans une classe de troisième. Différentes interprétations de l'œuvre musicale « *strange fruit* » ont été choisies par cette enseignante : celles de Beth Art et Joe Bonamassa, de Billie Holiday, d'Annie Lennox, de Kanye West (dans *Blood On The Leaves*), de Siouxsie And the Banshees, de UB 40, ou encore Jose James. La tâche à réaliser par la classe est une interprétation de « *Hanging True* ». Pour mener à bien ce projet musical, l'enseignante, lors de sa préparation de séance, a sélectionné trois compétences issues des curricula en vigueur :

- « *interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués* ;
- *identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée* ;
- *contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création et respecter la sensibilité de chacun* » (MEN, 2015a, pp. 281-283).

L'échauffement vocal de la première séance de cette enseignante débute par un réveil corporel et vocal. Celui-ci se termine par un travail polyrythmique corporel sur cet ostinato, car elle a « *l'intention de le réutiliser dans le chant* » (EACS S1) :



*Figure 15 : ostinato rythmique « Mains / Torse », enseignante n° 3*

L'analyse mésogénétique montre que l'apprentissage de cette cellule rythmique répétitive se produit par mimétisme corporel entre l'enseignante et les élèves. Elle introduit cet objet de savoir en l'interprétant par claquement de ses mains et percussion de son torse par sa main droite. Par « *à vous* » (TV S1), cette enseignante dévotue le jeu à la classe en invitant les élèves à reproduire l'ostinato. Lors de cette dévolution, l'enseignante s'aperçoit que certains élèves accélèrent inconsciemment l'ostinato rythmique. Elle demande à sa classe de s'appuyer sur les genoux et de les déverrouiller. C'est par une interaction verbale que cette enseignante décide de réguler de façon on-line le processus d'enseignement/apprentissage en conseillant à la classe d' « *éviter de presser ? On est tranquille, posez-vous sur vos genoux, là !* » (ibid).

L'analyse de ce « *morceau choisi* » montre que l'enseignante analyse instantanément la source de la difficulté à surmonter : « *le fait d'être genoux verrouillés, ça fait qu'ils ont un peu la gravité du corps qui penche un peu en avant, et peut-être que c'est moi qui invente, mais j'ai l'impression que ça presse à cause de ça ! Alors que si on est déjà plus posé, plus relâché, ils ont moins tendance à presser* » (EACS S1). En leur demandant de déverrouiller leurs genoux, elle souhaite peser sur la pulsation interne de l'élève afin que celui-ci ne presse plus l'ostinato rythmique. Quant aux élèves, ils exécutent les conseils de l'enseignante pour interpréter leur polyrythmie.

Les deux autres enseignants, par des interactions verbales, conseillent également les élèves : « *je donne mon avis. Non, c'est pas mon avis que je donne. Je leur ai donné des conseils, si je leur dit quand je trouve que c'est intéressant, que c'est une bonne idée* » (Enseignante n° 2, ESNF S7, p. 5). Ces feedback se retrouvent également chez l'enseignant n° 1 : « *quand ils n'arrivent pas à chanter un truc, je ne dis pas « mais non, c'est pas comme ça ! ». Je le*



*dédramatise tout le temps. Et j'imité ce qu'ils font en exagérant le trait pour qu'ils se rendent compte de ce que ça donne. Et puis ça les fait rire. Et pour être sérieux, je leur donne un conseil juste derrière qui va leur permettre de corriger ce truc-là »* (Enseignant n° 1, ERSNV, p. 5).

- Des interactions verbales on-line pour réguler l'homogénéité des départs d'un chant

Très régulièrement pour faire démarrer vocalement les élèves, les trois enseignants utilisent des habitudes verbales comme « *trois et ...* » (Enseignant n° 1, TV S1), « *une, deux, trois, et ...* », (Enseignant n° 1, TV S3) ; (Enseignante n° 3, TV S1 ; TV S3 ; TV S4) ; « *trois et ...* » (Enseignante n° 2, TV S3) pour faciliter la prise du tempo (Enseignante n° 3, EACS S3) et ainsi aider la classe à attaquer de façon homogène la première note du projet musical.

Prenons par exemple la séance n° 3 de l'enseignante n° 3. Pour faire chanter le contrechant A à sa classe, elle invite ses élèves par « *deux, trois, et* » à interpréter ce thème mélodique. Notons que cette enseignante se trouve au piano pour accompagner la classe, ce qui peut expliquer ce décompte pour lancer de façon homogène la classe sur la première note chantée puisque ses mains étant prises par le clavier du piano, elle ne peut diriger sa classe. Lors de la même séance, elle utilisera également ce décompte pour lancer l'ostinato rythmique « a cappella »<sup>8</sup> en le dirigeant : « *un, deux, trois et ... torse, mains, torse, mains, mains, torse* » (TV S3).

Dans cet exemple « a cappella », malgré sa gestique de direction, l'enseignante n'hésite pas à décompter les pulsations pour lancer l'ostinato rythmique, davantage par habitude que par nécessité, car ici, ses mains ne sont pas occupées par le clavier : « *je pense qu'il y a de l'habitude* » (EACS, S3). D'ailleurs, elle en profite pour s'éloigner du piano et s'approcher de ses élèves.

---

<sup>8</sup> A cappella : chanter sans accompagnement instrumental



*Figure 16 : captation vidéoscopique, Séance 1, Enseignante n° 3 (10'55)*

Notons que dans cet exemple, cette enseignante se place devant la classe et devient une véritable cheffe de chœur. Comme Guengard (2008) le souligne, seule la gestique du chef de chœur suffit pour diriger un groupe vocal. Ce sont ses gestes qui le dirigent, donnent des indications (ibid). Quant à Kanga et Goran Koffi (2017, p. 21), ils conseillent de « supprimer définitivement ce "1 ! 2 ! 3 !" incongru, tonitruant, indépendant du tempo et même de la mesure au moment de démarrer votre chant » et proposent de « faire chanter les élèves à partir d'un signal gestuel précis » (ibid), de diriger comme un chef de chœur sa classe. Comme le précise l'enseignante n° 3, quand elle utilise un playback pour accompagner sa classe, elle dirige sa classe et n'a pas besoin de compter oralement ces pulsations, puisque son geste précis de direction suffit à faire partir de façon homogène la classe entière (Enseignante n° 3, EACS S1). Le plus souvent, elle accompagne ses élèves au piano : « *le problème, comme j'ai les mains sur le clavier, il faut bien que je trouve un autre moyen* » (Enseignante n° 3, EACS S1).

Ainsi, pour cette enseignante, les interactions verbales « *deux, trois et ...* », « *c'est important, ce décompte, pour remettre la pulse dans la tête de tout le monde, surtout quand on a eu tendance à presser, pour faire partir tout le monde en même temps, et que la plupart du temps, quand je suis sur un playback là enregistré, que j'ai pas besoin du piano, évidemment je ne dis pas ça* » (EACS S1).

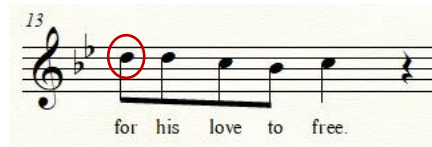
Les interactions verbales permettent également de réguler d'autres apprentissages tels les nuances. Par exemple, le simple « *plus fort* » permet aux trois enseignants de demander une nuance davantage forte à sa classe (Enseignant n° 1, TV, S1) ; (Enseignante n° 2, TV, S6) ; (Enseignante n° 3, TV, S1).

### 1.1.1.2. Des spécificités en production

- Des interactions verbales on-line pour réguler au fur et à mesure lors de l'interprétation du projet musical

Deux des trois enseignants sollicités n'hésitent pas à interagir verbalement en pleine production vocale des élèves pour donner des conseils, des informations.

Par exemple, lors de sa quatrième séance, c'est par « *cherchez-le* » que l'enseignante n° 3 conseille sa classe qui est en pleine interprétation vocale du projet musical (EACS S4). Durant cette quatrième séance, l'enseignante souhaite poursuivre le travail d'interprétation du projet musical « *Hanging Tree* », et explorer « *encore un peu la polyphonie, et l'ostinato rythmique. Enfin qu'on essaye d'aller un peu plus loin de ce qu'on a fait mardi dernier. Et j'aimerais vraiment là, qu'ils commencent à travailler en groupes, à réfléchir sur « comment eux ils vont interpréter la chanson », quand ils vont passer en évaluation. Je voudrais vraiment qu'ils commencent à se positionner sur ce qu'ils vont vouloir faire ressentir aux autres, est-ce qu'il y aura une intro, est-ce qu'il n'y aura pas d'intro, est-ce que ce sera « a cappella », est-ce que ce sera accompagné, comment mettre en valeur telle ou telle partie du texte, je voudrais qu'ils commencent à réfléchir là-dessus en groupe* » (EAS S4). Pour cette enseignante, le projet musical se doit de répondre à la problématique de la séquence (ibid). Cette dernière a pour objet un travail autour de l'interprétation, par rapport à la problématique suivante : « *quels impacts peuvent avoir différentes interprétations d'un même texte ?* ». Juste avant cette régulation verbale interactive, l'enseignante demande à la classe de proposer différentes interprétations de *Hanging tree* et de les tester vocalement. Léa propose, après que la classe a testé une version lente et plus grave (en si b mineur), d'interpréter une version plus aigüe et plus rapide. Le jeu didactique débute par l'introduction pianistique de l'enseignante qui transpose *Hanging Tree* en sol mineur, dans un tempo plus rapide. Elle profite de cette introduction pour demander aux élèves de reproduire corporellement l'ostinato rythmique en le superposant sur l'introduction. Après que les élèves ont interprété la première strophe du chant dans cette tonalité en sol mineur et ce tempo rapide, par « *continuez* », l'enseignante redéfinit le jeu didactique en proposant à la classe de chanter la seconde strophe. C'est à la mesure 13 qu'intervient cette régulation. L'enseignante, par « *cherchez-le* », sans pour autant rompre le contrat didactique défini auparavant, rappelle aux élèves par « *peur qu'ils aient oublié* » (EACS S4) d'aller « *chercher* » (ibid) la note aigüe, soit un ré.



*Figure 17 : justesse du « for »*

Par « *aller chercher* » cette note aigüe, l’enseignante souhaite que les élèves mobilisent différentes compétences (posture, respiration, écoute des autres, du piano, justesse) pour que le passage « *out for his love to flee* » soit juste. Cette interaction verbale on-line aide la classe à appréhender ce passage de telle façon que par leur technique vocale, les élèves interprètent cette phrase musicale de la façon la plus juste possible. Cette interaction verbale permet ainsi à l’enseignante de réguler par anticipation l’éventuel problème de justesse que la classe aurait pu avoir en pleine interprétation du chant.

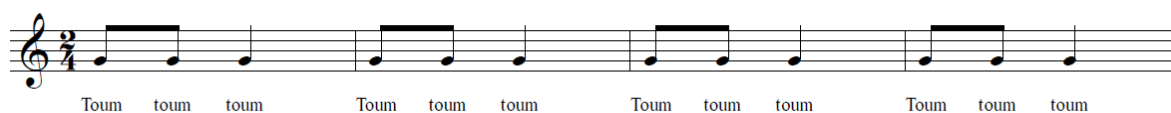
D’autres régulations on-line de ce type sont présentes chez cette enseignante. Différentes indications sont données par cette dernière durant l’interprétation de la classe à propos du tempo comme « *pas trop vite* » (TV S3) ou des nuances (« *plus fort* » ; *ibid*). Quant à la justesse, l’enseignante utilise des interactions verbales comme « *écoute le piano* » (*ibid*), « *lâchez pas* » (TV S3), « *allez, envoyez-le* » (*ibid*). Enfin, en utilisant « *jusqu’au bout* », « *joli* » (TV, S1) ou « *soutenez* » (TV S3), cette enseignante souhaite réguler le phrasé musical d’un thème mélodique. L’enseignant n° 1 interagit également pour donner quelques indications durant la prestation vocale de ses élèves : « *pas trop vite, pas trop vite* » (Enseignant n° 1, TV S6) ou encore « *doucement, pas besoin de le faire fort, ça* » (TV S6).

- Des interactions verbales on-line imagées présentes chez deux enseignants

Deux enseignants n’hésitent pas à réguler par des exemples imagés. L’enseignante n° 2 demande à ses élèves d’imiter corporellement le « Haka » des « All Blacks » lors d’une production vocale. Le « Haka », dans la langue maori désigne une danse chantée (Fredon, 2004). L’équipe de Rugby de Nouvelle Zélande, les « All Blacks », interprètent cette danse, plus particulièrement le « *Ka Mate* » avant chaque match international (*ibid*). Dans la séance n° 6, autour de la problématique « *dans quelle mesure du bruit peut-il devenir un élément de*

*composition musicale ?* », cette enseignante aborde les savoirs suivants : « *tempo, pulsation, BPM / rythme - mixage, stéréo, écho, fondu, tuilage - bruit, bruitage, son, musique - densité, strate, plans sonores - musique électro, concrète - organisation temporelle* » (annexe H) qui seront mobilisés lors du projet musical « *les tams tams de mon cœur* ». En plus de ce chant, les élèves doivent « *réaliser une courte pièce musicale à partir d'un ensemble de bruits et à l'aide d'outils numériques* » (ibid). Dans le cadre de cette démarche d'investigation, l'enseignante a retenu différentes écoutes musicales telles « *Coca-Cola* » (Radio Boy, 2002), « *Sud* » (Risset, 1985), « *Waves* » (Camille, 2008), quelques extraits de « *Sound of noise* » (Drummers, 2010) ou encore divers extraits du groupe des Stomps (annexe H). Il faut noter que ce chant choisi par cette enseignante est un chant rythmique parlé et non chanté. Les compétences visant la justesse de la voix ne seront donc pas abordées dans cette séquence.

Cette interaction verbale imagée se situe lors de la séance n° 6. Durant l'activité de production de son projet musical « *les tams tams de mon cœur* », l'enseignante demande à ses élèves d'imiter vocalement le timbre du djembe sur cet ostinato :



*Figure 18 : extrait de la partition « les tams tams de mon cœur »*

Une fois ce jeu didactique défini, la classe s'exécute. L'enseignante ne semble pourtant pas être satisfaite du résultat : « *je voudrais des tambours qui soient très sourds. Très ... Là, vous me faites un petit truc très mimi ... Mais on peut le faire (...)* Vous avez déjà vu les « *All blacks* », quand ils font le Haka ? » (TV S6, p. 3). Un élève propose une position physique où il se retrouve ancré dans le sol, bien sur ses appuis les genoux déverrouillés. Elle interrompt le jeu didactique pour redéfinir la tâche en demandant à la classe de s'inspirer des All Blacks faisant le Haka pour réguler leur interprétation vocale. Par cette posture, elle désire ainsi peser sur le timbre de la voix qui imiterait « *des tambours qui soient très sourds. Très ... Là, vous me faites un petit truc très mimi ... Mais on peut le faire. C'est pas gênant. Mais là, moi je vous demande, je vous oblige à faire vraiment le truc très costaud, très sourd, très grave. Pas fort, mais qu'on entende au loin. Là vous avez des tambours qui sont trop doux* » (TV S6) et avoir davantage d'énergie sur les « *toums* » afin d'imiter au mieux le son du djembe : « *ben c'est possible que le fait de demander des gestes, d'utiliser le corps et de se mettre dans un rôle, ça serve je pense*

(...). *J'ai l'impression, j'essaye que quand ils se mettent dans un rôle et qu'on les occupe à d'autres choses, ben du coup, ça sort mieux* (Enseignante n° 2, EACS S6).

L'enseignante n° 3, pour soutenir le phrasé du thème A du chant « *Hanging Tree* », propose également aux élèves de chanter le passage en question en s'accompagnant d'un geste de la main.



*Figure 19* : *contrechant A, Hanging Tree*

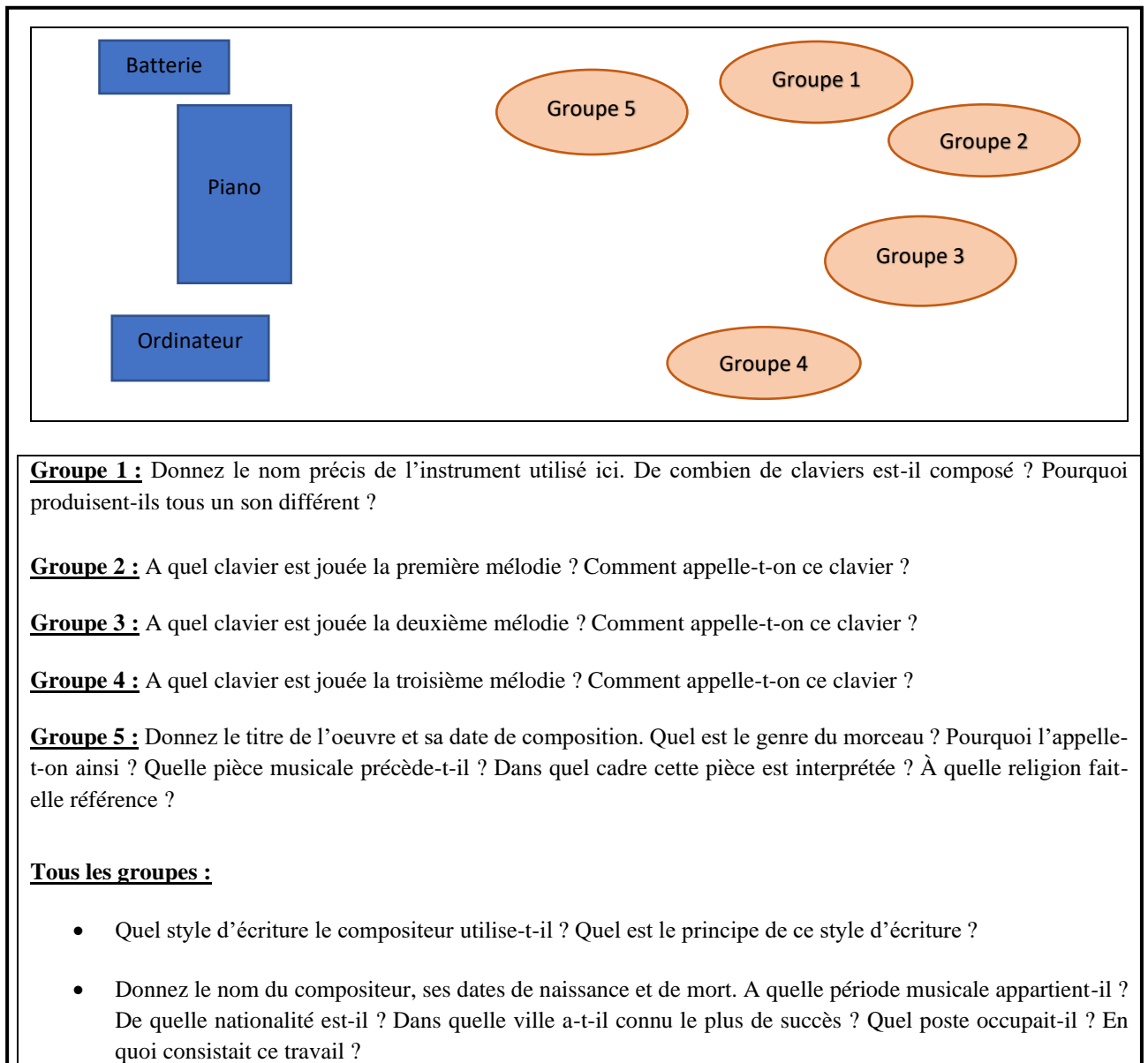
Lors de l'apprentissage du contrechant A, l'enseignante n'est pas satisfaite de l'interprétation par la classe. Elle trouve la première note (le la en ronde) ennuyeuse (TV S1). Afin de soutenir cette ronde, elle propose à la classe d'emmener le son de leur voix de l'entrée d'un pont vers sa sortie par un geste. En demandant aux élèves d'établir ce geste, l'enseignante souhaite insister sur le respect du phrasé musical du thème. Le corps et la voix sont liés : « *quand ça passe par le geste, par le corps, ça devient beaucoup plus concret* » (Enseignante n° 1, EAS, S1). En effet, « la voix représente une fonction neuromusculaire complexe qui met en jeu le corps dans sa totalité » (Cornut, 1983, p. 111). En demandant à ses élèves d'établir ce geste, c'est-à-dire de « *l'emmener quelque part, ce ouh* » (TV S1) cette enseignante souhaite que les élèves soutiennent leur respiration sur la ronde. Elle va par conséquent intervenir sur la respiration des élèves en leur demandant de produire ce geste imagé tout en chantant ce passage. Ainsi, par cette interaction verbale imagée, l'enseignante veut agir sur la qualité vocale du phrasé de ce thème musical. À ce titre, lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 1, cette enseignante met en évidence qu'elle utilise fréquemment ce type de régulation corporelle : « *ils doivent eux me trouver un geste, pour essayer de soutenir par exemple, une note [...] le chant, c'est très imaginé* » (EACS S1).

### 1.1.2. En perception : des spécificités lors des interactions verbales on-line

L'analyse de notre corpus ne nous a pas permis de mettre en évidence des caractéristiques communes aux trois enseignants concernant les régulations par des interactions verbales on-line et différées lors de l'activité de perception. Cependant des spécificités autour d'interactions verbales pour réguler l'auralité des élèves sont apparues lors de l'activité de l'écoute musicale.

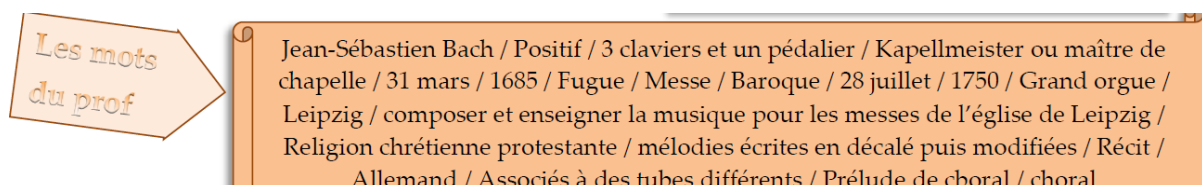
#### 1.1.2.1. Des interactions verbales lors de l'écoute de l'œuvre pour réguler l'auralité des élèves

C'est autour de la musique pour claviers que l'enseignant n° 1 a organisé sa séquence. Lors de la séance n° 3, cet enseignant propose à sa classe la diffusion d'un extrait vidéo du Choral BWV 660 de J.S. Bach. Auparavant, un questionnaire écrit sur fiche individuelle, construit par l'enseignant, est proposé aux élèves (annexe E). Depuis le début de l'année scolaire, l'enseignant a divisé sa classe en cinq îlots constitués chacun de petits groupes d'élèves (4 ou 5). Pour cette activité de perception, l'enseignant a imaginé une tâche différente pour chaque groupe. Chaque tâche est définie sur la « *fiche 2. Ecoutons en groupe* » (ibid) que les élèves ont en leur possession. Avant de lancer l'extrait vidéo, l'enseignant numérote chaque îlot en groupe correspondant à une tâche donnée. Sur le schéma suivant, nous retrouvons le plan de la classe, la numérotation des cinq îlots et les questions correspondant à chaque groupe. L'enseignant a imaginé sept questions distinctes. Au vu de l'effectif de cette classe et du nombre de groupes, il décide que les questions 6 et 7 seront travaillées par toute la classe.



*Figure 20 : répartition des tâches durant l'activité de perception aux différents groupes. Séance n° 3, (Enseignant n° 1)*

L'extrait du synopsis de la séance 3 montre qu'après avoir défini les différentes tâches, l'enseignant rappelle à ses élèves qu'ils peuvent s'aider des « *mots du prof* » (extrait de la « *Fiche 2. Ecoutons en groupe* », annexe E) où différentes réponses sont indiquées :



*Figure 21 : les mots du prof, séance n° 3*



Durant la projection vidéoscopique de l'extrait de Bach, après avoir défini la tâche, l'enseignant dévolue à la classe la recherche de la solution. Rappelons que chaque tâche est indiquée sur la figure 20 (p. 144). Un élève de l'îlot 2 sollicite l'enseignant durant l'écoute musicale. Il propose à l'enseignant de répondre « avec ses pieds » à la question « *À quel clavier est jouée la première mélodie ? Comment appelle-t-on ce clavier ?* ». L'enseignant lui signale que l'« *on n'appelle pas ça un clavier* » (TV S3) et l'invite à consulter « *les mots du profs qui correspond à ce truc-là* » (ibid). Au fur et à mesure de l'interaction verbale, l'enseignant s'aperçoit que les élèves de l'îlot 2 souhaitent que l'enseignant leur « *dise quand les mélodies apparaissent* » (ibid) lors de la projection vidéoscopique de l'extrait. Par « *c'est-là* » (ibid), il répond à leur attente lorsque le thème est joué par le pédalier.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation simple, l'enseignant indique ne pas avoir « *forcément l'intention de leur donner le départ des mélodies. Parce que je me disais que c'était un très bon entraînement auditif, qu'ils repèrent bien les départs. Mais en fait, je me rends compte, ..., enfin, quand il m'a posé la question, je me suis dit que c'est un peu compliqué et du coup, et au moment où il m'a posé la question la mélodie partait, et j'ai dit « c'est là » !* » (EACS, S3). Ce moment de régulation répond aux attentes des élèves de cet îlot. Par « *c'est-là* » (TV S3), il pèse sur l'auralité des élèves, qui, durant l'écoute, tentent de différencier le thème joué par le pédalier de ceux joués par les claviers du récit et du grand orgue. Ainsi, c'est suite à cette question de l'élève à propos du pédalier que l'enseignant décide de réguler de façon on-line.

Nous retrouvons ce procédé de régulation interactive on-line chez ce même enseignant à d'autres moments où il procède de la même façon pour aider l'élève à différencier auditivement deux thèmes mélodiques lors de l'activité d'écoute. Cette régulation interactive se situe lors de la séance 5, où l'intention didactique de l'enseignant est le repérage auditif du sujet et de la réponse de la Fugue pour clavecin BWV 946 de J.S. Bach. Après avoir effectué ce repérage avec la classe, Chloé souligne : « *monsieur je vois pas de différences entre la mélodie 2 et la 3* » (TV S5). Pour répondre aux attentes de cette élève, l'enseignant n° 1 propose à la classe entière de visionner l'extrait vidéo de la fugue en indiquant à haute voix, lors de la projection vidéo, le moment où le sujet et la réponse apparaissent : « *première mélodie, deuxième mélodie, et tu vas en avoir une autre qui va être dans le grave. Troisième mélodie* » (TV S5).

### 1.1.2.2. Des explications on-line pour répondre aux questions des élèves

La séance n° 5 de la séquence de l'enseignant n° 1 débute par une évaluation sommative (annexe E, mini-test 2) d'une vingtaine de minutes, à propos des savoirs factuels visés dans sa séquence d'enseignement comme par exemple la dénomination des claviers de l'orgue, la musique religieuse, le choral, l'époque baroque ou la reconnaissance auditive du timbre de l'orgue. À l'issue de celle-ci, l'enseignant débute l'activité de perception (annexe E, fiche 3). L'objectif de cette activité d'écoute est de distinguer le piano du clavecin.

Comme pour la séance n° 3, l'enseignant définit une tâche précise à réaliser à chaque îlot. Une élève de l'îlot n° 2 demande à l'enseignant « *le style d'écriture, c'est quoi ?* » (TV S5). L'enseignant, par une interaction verbale explique de nouveau à l'élève concernée : « *c'est une façon qu'a d'écrire le compositeur. Soit il écrit avec toutes les notes en même temps, soit il écrit par exemple avec une écriture fuguée, c'est-à-dire avec des mélodies qui se superposent, qui sont décalées, etc.* » (TV S5) en l'illustrant par des exemples : « *le style d'écriture, c'est ce qu'on a vu par exemple avec le prélude de choral. On a vu qu'il y avait une façon d'écrire la musique ; par exemple dans le prélude de choral, correspondait à la fugue. A l'écriture fuguée* » (ibid).

L'enseignant décide ainsi de clarifier « le style d'écriture » afin de « *lui donner des éléments d'analyse basique, pour qu'elle puisse reconnaître soit une écriture fuguée, comme je l'ai dit avec des mélodies superposées en décalé, la, la, la, ou alors en homorythmie, ... ; je voulais absolument qu'elle ait ces petits éléments de vocabulaire-là que je venais de donner pour qu'elle puisse repérer le bon style d'écriture* » (EACS S5). Pour l'enseignant, ce savoir factuel va permettre à l'élève d'entrer dans le jeu didactique afin de réaliser la tâche demandée.

Dans cette première sous-partie, nous venons de mettre en évidence les différents types d'interactions verbales produites par l'enseignant qui ont pour vocation de réguler de façon interactive le processus d'enseignement/apprentissage. D'autres interactions sont utilisées par les enseignants, notamment les interactions mimétiques produites lors de l'activité de production.

## **1.2. Des interactions mimétiques on-line pour réguler la production vocale**

Par interactions mimétiques, nous entendons des moments où l'enseignant chante un motif mélodique et/ou rythmique, et où la classe, un groupe d'élèves, un élève, le répète. Rappelons que l'apprentissage d'un chant se fait par imitation, « son apprentissage se fait phrase musicale par phrase musicale, par imprégnation et par imitation » (Kanga et Goran Koffi, 2017, p. 18). Ce moment d'oralité permet à l'enseignant, par son interprétation de la phrase mélodique, de donner des indications à sa classe quant à la rythmique de la phrase musicale, sa justesse, son phrasé, son tempo ou sur des moments de respiration. Ainsi, il n'a pas besoin d'interrompre ce processus d'apprentissage par d'éventuels conseils verbaux. Kanga et Goran Koffi (2017, p. 20) conseillent de ne pas entrecouper « l'apprentissage de commentaires appréciatifs ; à vous de rechanter « le modèle » en lui donnant un relief avec votre voix, vos intentions ; les enfants qui procèdent par imitation incontournable pendant ce type d'apprentissage vous renverront alors une image sonore à la dimension de vos attentes ». Les trois enseignants sollicités procèdent de cette façon pour apprendre un chant. L'analyse topogénétique du verbatim montre que les élèves ont l'habitude de procéder de la sorte. Ils reproduisent naturellement par mimétisme l'exemple vocal interprété par l'enseignant. Le contrat didactique concernant cette technique d'apprentissage, défini certainement en début d'année scolaire par ces trois enseignants, est clairement connu par les élèves. Ainsi, dans un premier temps nous allons décrire les généralités de régulations par interactions mimétiques qui se sont produites en production vocale, puis dans un second temps ses spécificités.

### **1.2.1. Des généralités en production**

#### **1.2.1.1. Des interactions mimétiques on-line pour réguler la justesse d'un motif mélodique**

Rappelons que le choix de l'enseignante n° 2 s'est porté sur un projet musical uniquement rythmique et non mélodique. C'est pourquoi, dans cette sous-partie, nous

considérons par rapport à notre échantillon de convenance, que le caractère générique de la régulation de la justesse ne concerne que l'enseignant n° 1 et l'enseignante n° 3.

La première séance de la séquence de l'enseignante n° 3 est construite autour de la problématique suivante : « *quels impacts peuvent avoir différentes interprétations d'un même texte ?* ». L'objectif de la séance n° 1 est d'explicitier précisément la problématique de la séquence, et plus particulièrement construire « *une définition commune de ce qu'est l'interprétation* » (EAS S1). L'activité de production de cette séance débute par un échauffement vocal en trois phrases. La première phase est macroscopique (Soulas, 2002). Il s'agit de décontracter les tensions musculaires du corps : « *j'aime bien tout ce qui est réveil corporel ; il est important* » (EACS S1). En effet, après avoir demandé à ses élèves : « *mettez-vous debout* » (TV S1), l'enseignant leur indique : « *genoux lâchés. [...] Vous lâchez les genoux. Frotte. (dans les mains). Lâche. Dans la détente totale. Frotte. Lâche. Et quand je dis « lâche », c'est la mâchoire qui lâche. Frotte. Lâche la mâchoire* » (ibid). Il est à noter que cette enseignante a pris l'habitude par ce tutoiement de s'adresser à la classe entière.

Ainsi, l'étude mésogénétique de ce moment d'échauffement montre que l'enseignante, lors de la définition du jeu didactique, a pour volonté de décontracter le corps, comme par exemple : « *lâche la mâchoire* ». Le « *frotte* » incite les élèves à frotter dans les mains. Il est vraisemblable que la pratique régulière de ce genre de tâche facilite la définition de ce contrat didactique où l'enjeu de cet objet du savoir porte sur la décontraction du corps.

Par la suite, l'enseignante apprend à ses élèves l'ostinato rythmique « *Mains / Torse* » (figure 15, p.136) par mimétisme. Elle considère cette tâche comme un « *réveil corporel* » (EACS S1), et a « *l'intention de le réutiliser dans le chant* » (ibid). Puis, l'enseignante définit la nouvelle tâche en interprétant le contrechant A (figure 19, p. 142).

La classe reproduit par mimétisme ce contrechant. Une fois ce thème musical correctement interprété par sa classe, l'enseignante définit une nouvelle tâche : l'apprentissage des deux premières mesures du thème de « *Hanging Tree* » « *a cappella* ». Le contrat didactique concernant l'apprentissage d'un chant étant bien établi depuis le début d'année, elle dévolue à la classe l'interprétation vocale de ces deux mesures du thème. À la mesure 2, une erreur de justesse de note apparaît alors : la classe chante sur le troisième temps un fa à la place d'un do. « *Ils n'étaient pas justes. [...] ils ont envie de monter* » (TV S1)

Figure 22 : extrait du thème du couplet 1 de la partition de « Hanging Tree »

L'extrait de la partition (figure 22) montre bien la ressemblance mélodique entre les deux mesures encadrées. D'ailleurs, l'analyse de l'entretien ante-séance de la séance 1 montre que l'enseignante avait anticipé cette difficulté : « *Y a certaines phrases qui sont un peu ... compliquées. Et puis y a des faux-amis, que j'appelle. Y a des phrases : la première finit un peu de manière conclusive, la deuxième un peu plus suspensive. Et on aurait envie de faire plutôt l'inverse* ». Effectivement, en comparant les mesures 2 et 4, même si la mesure 2 se termine sur la dominante et la mesure 4, sur la tonique, la ressemblance des deux motifs prête à confusion.

Pour réguler la justesse de ce passage, l'enseignante n'hésite pas à faire appel à « *la bonne technique du bourrage de crâne* » (EACS S1), c'est-à-dire à une répétition de l'interaction verbale mimétique enseignant/élèves du motif mélodique à corriger. Elle régule dans l'instant, de façon immédiate. Tant que cette enseignante n'est pas satisfaite du résultat, les interactions mimétiques chantées de cette mesure 2 se succèdent. Ainsi, d'après Cornut (1983, p. 59), pour chanter juste, « *il faut que les intervalles aient été fixés dans la mémoire auditive* » de l'élève. Par ces nombreuses répétitions de la cellule mélodique, l'enseignante souhaite par conséquent peser sur la mémoire auditive de l'élève afin que l'auralité ce dernier lui permette de chanter in fine avec justesse le passage en question. La transcription vidéo de ce « *morceau choisi* » montre qu'il a fallu trois interactions mimétiques pour corriger la justesse du motif. Pour y remédier, l'enseignante introduit une variable didactique lors de la troisième tentative de régulation interactive en demandant à la classe de chanter « *plus fort* » (TV S1). Pour cette enseignante, « *quand je leur dis « allez, chantez fort », même si c'est pas l'intention que je veux initialement, j'ai l'impression que ça va aider un petit mieux à mémoriser en y mettant quelque chose* ».

Quant à l'enseignant n° 1, nous retrouvons ce même procédé de régulation on-line par exemple lors de sa séance n° 1 où il se heurte, lors de l'apprentissage du premier couplet, à un problème similaire de justesse (TV S1).



*Figure 23 : version souhaitée / version erronée, extrait de la partition « les miroirs dans la boue », enseignant n° 1*

Ainsi, comme l'enseignante n° 3, il tente de le corriger l'erreur vocale mélodique par des interactions mimétiques chantées : « *il redonne l'exemple car la classe fait une erreur de note sur vi de vivait* » (ibid) et la classe reproduit.

#### 1.2.1.2. Des interactions mimétiques on-line pour prendre en compte la mue des élèves garçons

La mue se produit au début de l'adolescence, sous l'effet de l'arrivée de la puberté, aussi bien chez les filles que les garçons et dure environ entre six mois et un an (Cornut, 1983). Le larynx va progressivement s'allonger et prendre sa place et sa dimension définitive dans le cou (ibid ; MEN, 2016 d). Les cordes vocales vont s'allonger. « La modification de la taille des cordes vocales s'accompagne d'un changement de registre vocal » (Cornut, 1983, p. 51). « Avant la mue, c'est le registre de tête qui est souvent sollicité. Après la mue, la voix est produite par le mécanisme de la voix de poitrine » (ibid). Ainsi, la voix se modifie en général d'une octave descendante pour les garçons et d'une tierce descendante maximum pour les filles (Cornut, 1983). C'est pourquoi elle passe souvent inaperçue chez les filles (ibid). Chez les garçons, « on entend alors des passages brusques et incontrôlés d'un registre à l'autre qui peuvent fréquemment surprendre l'élève qui, lui-même, ne comprend pas ce qui se passe » (MEN, 2016 d, p. 5).

Vaillancourt (2012) recommande de soutenir et prendre en considération les élèves concernés pour les accompagner à franchir cette étape. Kanga et Goran Koffi (2017, p. 20) recommandent de faire chanter les élèves concernés « une octave en dessus en « fausset » pour

rester à l'unisson des autres ». Quant aux prescriptions institutionnelles, elles conseillent entre autres de faire chanter les garçons dans leur voix de tête, ou encore d'octavier si nécessaire.

Les deux enseignants travaillant la justesse vocale dans leur séquence prennent en considération ce phénomène vocal. Que ce soit l'enseignante n° 3 ou l'enseignant n° 1, tous les deux, à un moment de leur séquence, régulent la voix d'un élève qui a mué. Prenons par exemple la séquence de l'enseignante n° 3. Dans cette séquence, dès la séance n° 1 cette enseignante distingue les voix de filles des voix de garçons : lors de l'apprentissage du « contrechant A » du projet musical « Hanging Tree », elle interpelle les garçons en leur conseillant de chanter dans leur voix de poitrine, « à l'octave inférieure » (TV S1) et les filles dans leur voix de tête, « aigu » (ibid). Dans cet exemple, l'enseignante décide de différencier la hauteur chez les garçons et les filles, ce que recommande d'ailleurs le document « Référentiels pour la construction des compétences : domaine du geste vocal » (MEN, 2016). Cependant, lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de cette séance, l'enseignante signale « qu'il y a des garçons qui octavient : qui prennent la voix de tête » (EACS S1). Elle précise également : « en fait, je suis en train de me dire qu'à la rigueur, s'ils sont plus confortables comme ça, je vois pas pourquoi je les empêcherais de les faire chanter comme ça » (ibid). Ainsi, suivant les mues des garçons, cette enseignante différencie : certains garçons utilisent leur voix de tête et d'autres leur voix de poitrine (EACS S1) en chantant à l'octave inférieure. Elle demande par exemple à Benjamin qui a mué, de rester dans sa tessiture de voix de basse (EACS S1 ; TV S1). Quant à Josué qui lui n'a pas encore mué, il est peut-être plus à l'aise en chantant « en voix de tête » (EACS S1) : « je me rends bien compte que pour lui, descendre, ça va pas être un problème quoi ! Pour Benjamin. Pour Josué là, qu'a une voix plus claire, plus haute, ça risque d'être un peu compliqué. Peut-être qu'il est effectivement plus à l'aise en chantant en voix de tête ... » (ibid).

L'enseignante n° 3 rejoint en quelque sorte les propos de Kanga et Goran Koffi (2017) qui recommandent de faire chanter les garçons en voix de tête, plus exactement en voix de fausset (Cornut, 1983) et les injonctions institutionnelles conseillant de faire chanter certains élèves garçons à l'octave inférieure (MEN, 2016d).

L'enseignant n° 1 tente également de prendre en considération la mue de certains des garçons. Il faut noter que cet enseignant lors de l'apprentissage par mimétisme, chante exclusivement en voix de fausset. Au cours de la séance n°1 par exemple, en demandant à ses élèves de tenir la note sol sur la consonne « z » (TV S1), comme l'enseignante n° 3, il différencie le registre vocal des filles et des garçons qui ont mué : « les filles, vous pouvez le

*faire. Les garçons qui commencent à muer, si vous n'y arrivez pas, essayez ici (il redonne l'exemple en voix de poitrine) » (TV S1). La classe reproduit la note demandée. L'enseignant s'aperçoit que Théo chante un ré et non un sol dans sa voix de poitrine : « c'était lui que j'entendais le plus. Il y avait également deux ou trois autres garçons, mais c'était lui qui, parce que c'est lui qui mue le plus dans la classe. Donc, c'est lui que j'entendais le plus. En plus, il était devant » (EACS S1). Pour remédier à ce problème de justesse, l'enseignant propose dans un premier temps aux garçons en question de chanter dans leur registre de poitrine. Pour ce faire, l'enseignant leur redonne l'exemple en chantant (le sol sur « z ») cette fois-ci dans sa voix de poitrine, puis leur dévolue son exemple vocal à reproduire. Les garçons entrent dans ce nouveau jeu didactique, et plus particulièrement Théo qui interprète un ré. L'enseignant régule de façon on-line en demandant à Théo de chanter « plus haut » (TV S1), puis instantanément en lui rechantant la note sol sur « z » dans sa voix de poitrine. En s'adressant à la classe entière par « stop, je refais une dernière fois » (ibid), l'enseignant arrête sa régulation envers certains garçons, et plus particulièrement Théo, non pas parce qu'il est satisfait du résultat mais parce qu'il ne souhaite pas se « focaliser sur lui, pas longtemps. J'ai essayé de voir qu'elle était la marge de manœuvre avec lui. Si en lui répétant vraiment plusieurs fois le truc, il arriverait à l'intégrer [...] Là je me suis tout simplement rendu compte que sa marge de manœuvre était quasi nulle. C'est-à-dire qu'il n'arrive pas auditivement à appréhender la note, et surtout à la reproduire. Je n'ai pas insisté lourdement, parce que ça ne servait à rien [...]. Donc, outre le problème de mue, il y avait un problème d'oreille » (EACS S1).*

Ici, nous pouvons noter que l'enseignant n° 1 tente de diagnostiquer les causes du manque de justesse de la voix de Théo. Il a « essayé de voir quelle était sa marge de manœuvre avec lui » (EACS S1). Pour lui, outre le problème de mue, il s'agit avant tout d'un problème d'auralité, « c'est-à-dire qu'il n'arrive pas auditivement à appréhender la note » (EACS S1). Il décide ainsi de ne pas insister puisqu'il n'y a « pas eu d'efficacité sur le moment » (ibid).

Ces deux enseignants prennent donc en considération les garçons qui muent. Ils testent différentes stratégies pour réguler ce phénomène vocal. Les interactions verbales mimétiques on-line permettent aux deux enseignants d'écouter la production vocale des élèves afin de tenter de réguler la justesse de leur voix en proposant soit d'utiliser leur voix de poitrine et donc d'octavier, soit en les faisant chanter dans leur voix de tête.



## 1.2.2. Les spécificités en production

### 1.2.2.1. Des interactions mimétiques corporelles et vocales on-line pour réguler le timbre de la voix

Le timbre est la qualité d'un son qui permet de le différencier de tous les autres sons ayant la même hauteur et la même intensité » (Honegger, 1976, p. 1016). Il s'agit en effet d'un paramètre complexe du son (ibid). De nombreux musiciens et musicologues comme Cornut (1983) par exemple, assimilent le timbre de la voix à « la couleur de la voix [qui] dépend à la fois de la fourniture laryngée et des résonateurs » (p. 85). Ce chercheur distingue deux types de résonance de la voix. La première, « la résonance de tête », où les vibrations sont souvent perçues en arrière du nez, sur le front ainsi que sur le sommet du crâne. « Cette résonance devient de plus en plus forte dans les aigus et donne à sa voix sa brillance » (p. 109). La seconde, la « résonance de poitrine » où « les sons produits [...] s'accompagnent de sensations vibratoires thoraciques d'autant plus forte que le thorax est plus détendu. C'est cette résonance qui donne à la voix sa profondeur » (ibid).

La séance n° 2 de l'enseignante n° 2 dévoile des interactions mimétiques corporelles et vocales pour réguler le timbre de la voix. L'intention didactique de la séquence porte sur la distinction entre le bruit et la musique. L'objectif de l'activité de production de cette séance « *c'est qu'on fasse des bruits, mais plus avec des objets, mais avec notre corps. Principalement la voix, pour amener le projet musical* » (EAS S2, p. 2). La régulation en question se situe lors de l'apprentissage de l'ostinato des « *toums* » (annexe G). L'enseignante débute l'« *apprentissage des « toums toums toums » par mimétisme* » (TV S2).

Une fois la tâche définie, l'enseignante invite les élèves par un geste de direction de la main à reproduire vocalement par mimétisme l'ostinato qu'elle vient d'interpréter. N'étant pas satisfaite « *elle corrige la couleur des toums en régulant la posture* » (TV S2, p. 10) dans un premier temps, sans pour autant arrêter le jeu didactique par rapport à l'objet du savoir qu'est ici l'ostinato. En effet, l'enseignante incite les élèves, par mimétisme corporel, c'est-à-dire uniquement par l'observation implicite de sa position sur sa chaise, à adopter une posture adéquate assise, de chanteur. « *Ben, j'ai fait un geste pour qu'ils se remettent droits, et ça marche* » (EACS S2). La copie d'écran de la captation vidéo ci-dessous montre parfaitement cette régulation interactive mimétique corporelle.

« Capture vidéo A » à 37'16



« Capture vidéo B » à 37'21''



*Figure 24 : capture vidéoscopique de la posture de l'enseignante n° 2 et de ses élèves*

Sur la « capture de la vidéo A », nous pouvons noter que les élèves sont « avachis » sur leur chaise, et cinq secondes plus tard, sur la « capture vidéo B », ils ont adopté une posture appropriée au chant. Notons également que la posture de l'enseignante a changé. Son dos est davantage droit, ce qui permet à la colonne d'air de rester droite et ainsi de mieux réguler sa respiration : *« mais là, j'avais pas envie de couper l'ambiance en fait. Parce que c'était tout calme, voilà. Donc, oui, c'est assez magique. Je me redresse, et en général ça marche »* (EACS, p. 9). En jouant sur la respiration, l'enseignante souhaite influencer sur le timbre du son émis afin que ce dernier se rapproche le plus possible de celui du djembe. Elle souhaite ainsi peser notamment sur la résonance de poitrine de ses élèves. Cornut (1983, p. 4) rappelle que *« l'énergie nécessaire à la production sonore est fournie par la soufflerie pulmonaire »*. L'enseignante souhaite que les élèves mettent davantage d'énergie dans leur interprétation. Pour ce faire, elle intervient sur la posture des élèves afin de faciliter au mieux le cheminement de l'air, ce que confirme l'entretien d'autoconfrontation simple de cette séance qui montre que pour cette enseignante, la bonne posture corporelle agit sur la qualité du son produit par la voix : *« c'est un truc pour leur faire prendre conscience aussi que la position qu'ils ont va influencer leur production parce que ... Là, c'est du parlé, donc ça ça encore. Mais c'est vrai que dans le chant, quand on chante, voilà ils me disent « il faut chanter fort ». Ils font pas forcément le lien avec le fait que il faut se tenir droit ou être ancré dans le sol, ou avoir le visage plus ouvert, pof, ça influence tout de suite la production. Je caricature, alors souvent ça les fait rire, parce que c'est drôle. Y a pas besoin de leur expliquer, mais pour leur faire comprendre que ça va pas leur demander un effort, mais juste, je me tiens mieux, je mets les pieds au sol, et pouf c'est magique, ça marche tout seul. Y a pas besoin de, de forcément être un grand chanteur pour que ça marche »*.

### 1.2.2.2. Une sollicitation de la classe par l'enseignante pour réguler par mimétisme

L'analyse chronogénétique de l'« ostinato rythmique » (figure 15, p. 136) indique que l'enseignante n° 3 a travaillé cet objet d'apprentissage dès l'échauffement vocal et corporel de la séance n° 1. Celui-ci a été réinvesti, toujours à la séance n° 1, lors de l'activité de production : l'enseignante a demandé aux garçons de l'interpréter, en le superposant aux voix des filles chantant le thème du refrain. Nous précisons également que cet ostinato sera retravaillé lors des séances n° 3 et n° 4. Revenons sur la séance n° 1 où nous retrouvons cette régulation sur l'extrait du synopsis suivant (tableau 12) :

*Tableau 12 : extrait du synopsis de la séance n° 1 de l'enseignante n° 3 : superposition de l'ostinato rythmique au thème du refrain*

<b><i>Découpage selon la conduite de l'enseignante</i></b>	<b><i>Conduite type des élèves</i></b>
Elle demande aux garçons de reproduire l'ostinato rythmique.	
	Les garçons lancent l'ostinato dans un tempo rapide.
L'enseignante les accompagne au piano dans leur tempo.	Certains élèves sont surpris par la vitesse.
L'enseignante indique « <i>torse, mains-torse, torse-mains</i> » tout en jouant une première fois la grille.	Les garçons interprètent l'ostinato.
A la fin de la grille, l'enseignante invite les filles à superposer leur voix sur l'ostinato et l'accompagnement pianistique.	Les filles se rajoutent aux deux premiers plans sonores et interprètent le refrain.

Lors de la séance n° 2, par « *et évidemment, on n'a pas eu le temps de chanter ...* » (TV S2, p. 9), l'enseignante regrette de ne pas avoir eu le temps de travailler le projet musical et donc, indirectement de ne pas avoir réactivé l'interprétation de cet ostinato : « *la séance [la séance n° 2] d'avant s'est pas du tout passée comme je l'espérais. Qu'on n'a pas du tout eu le temps de chanter [...] C'était laborieux. J'ai bien ressenti que je les perdais ... Donc il faut que*

*je réfléchisse à un moyen de repartir là-dessus, déjà en privilégiant le chant [lors de la séance n° 3] parce qu'il n'y en a pas eu la dernière séance » (EAS S3).*

Ainsi, les trente premières minutes de la séance n° 3 sont destinées au projet musical. Suite à un échauffement en trois phases (détente corporelle, travail sur la respiration, et rappels du contrechant A), l'enseignante débute l'apprentissage du contrechant B (annexe J, th. B). Après avoir mis en polyphonie le thème B superposé au thème A, l'enseignante demande à la classe : « *est-ce que vous vous souvenez du « torse, mains, torse, torse, mains, », ce qu'il faisait ?* » (TV S3, p. 3) et invite la classe à rejouer cet ostinato rythmique. Lors de la dévolution, l'enseignante s'aperçoit que Mélina n'y arrive pas, car « *elle le connaît pas encore* » (EACS S3). En effet, Mélina était absente lors de l'apprentissage de l'ostinato rythmique effectué à la séance 1 (ibid). Pour favoriser cet apprentissage, l'enseignante utilise différentes stratégies : elle invite la classe à rejouer l'ostinato, elle régule verbalement en indiquant rythmiquement « *torse, mains, torse, torse, mains* », et par mimétisme elle joue l'ostinato.

Ainsi, en invitant les élèves à jouer l'ostinato avec Mélina, l'enseignante souhaite que les guidages des élèves maîtrisant à ce stade l'ostinato rythmique puissent influencer sur les capacités autorégulatrices de Mélina, afin que par son observation visuelle (de la classe et de l'enseignante) et son auralité, elle réussisse à l'aide de ses pairs à se corriger. Nous pouvons considérer que cet exemple illustre les propos de Allal (2007) sur l'autorégulation. En effet, ici, Mélina se sert du contexte social de la classe pour s'autoréguler en observant ce que font les autres élèves et en reproduisant par mimétisme l'ostinato rythmique demandé.

D'autres types d'interactions on-line sont également présentes. En effet, les trois enseignants sollicités mobilisent des gestes pour réguler les apprentissages de leurs élèves.

### **1.3. Des interactions gestuelles on-line de la part de l'enseignant pour réguler l'activité de production**

Lors de l'analyse de notre corpus, nous n'avons à aucun moment trouvé d'éventuelles régulations de l'activité de perception par des interactions gestuelles de la part de l'enseignant. Quant à l'activité de production, notre travail révèle que l'ensemble des enseignants filmés utilisent des gestes de direction pour réguler de façon on-line. C'est pourquoi nous allons dans cette partie spécifier les interactions gestuelles de direction mobilisées par les trois enseignants.

### 1.3.1. Des généralités autour des gestes de direction de chœur au service des apprentissages

Les trois enseignants sollicités utilisent des gestes de direction de chœur avec leurs élèves, même s'ils utilisent le piano. Rappelons d'ailleurs que seule l'enseignante n° 2 ne se sert pas du piano puisque son projet musical sera mené durant toute sa séquence « a cappella ».

Prenons un exemple de régulation par un geste de direction de chœur chez l'enseignante n° 2. Nous nous situons à la séance n° 2 autour de la problématique : « *dans quelle mesure du bruit peut-il devenir un élément de composition musicale ?* ». L'enseignante souhaite faire apprendre le début du projet musical : « les tams tams de mon cœur » (EAS S2), qui sera introduit auparavant par des ambiances sonores vocales « *du type une tempête, et puis on se calme progressivement, mais il faut que tous ensemble, chacun se régule, sans que moi je donne de gestes « moins fort », « plus fort » tu vois, mais que chacun en s'écoutant tous ensemble, on fait ces espèces de grondements, et chacun fait ce qu'il veut, et puis progressivement, ça va se calmer tout doucement. Et le but, quand on arrive à ce calme, après la tempête, moi j'enchaîne sur « toum, ... » (elle interprète vocalement le début du chant), le projet musical en fait » (EAS S2). La régulation se situe après cette ambiance, lors de l'apprentissage des mesures 9 à 12 (annexe I). Elle définit le jeu didactique en interprétant un extrait des mesures 11 et 12 du projet musical :*



*Figure 25 : mesures 11 et 12 du projet musical « les tams tams de mon cœur »*

Par imitation, l'enseignante n° 2 dévolue à la classe par un geste de direction de la main et un mouvement de la tête le motif rythmique à reproduire. Le jeu didactique débute. Dans un premier temps, son geste « *donne la pulsation, discrètement* » (EACS S2) et sa main droite se déplace horizontalement sur les temps :



*Figure 26 : geste de direction « vertical »*

À ce titre, en comparant la gestique d'un chef de chœur à un chef d'orchestre, Guengard (2008) définit la gestique comme une « technique [qui] comporte les éléments relatifs aux battues des différents schémas de mesures, aux respirations (levées), vitesses (tempi), articulations, à l'amplitude (nuances), aux dynamiques, à l'expression » (p. 61). Cet exemple de gestique correspond ainsi à une volonté de la part de l'enseignante n° 2 d'indiquer la pulsation à ses élèves afin que la vitesse du motif rythmique travaillé, c'est-à-dire son tempo, reste stable et ne presse pas.

Au fur et à mesure des interactions verbales mimétiques, elle « *fait répéter plusieurs fois par mimétisme en chuchoté, en parlé* » (TV S2) en modifiant son geste de direction. En effet, celui devient davantage personnel, moins conventionnel : il est circulaire et la main droite est davantage ouverte :



*Figure 27 : geste de direction « circulaire »*

Puis, l'enseignante définit le jeu didactique suivant en demandant à la classe de répéter deux fois ce motif rythmique, la première fois en parlé, la seconde fois en chuchoté. L'entretien d'autoconfrontation simple de cette séance n° 2 révèle que l'enseignante change de gestique

« *parce que je veux que ça résonne, donc je fais ça* ». Le motif rythmique ne pressant pas, elle décide ainsi de changer de geste de direction pour réguler le timbre de la voix des élèves. Notons également qu'une élève reproduit (figure 28) la pulsation par le même geste régulateur vertical de l'enseignante, sans aucune demande de la part de l'enseignante (TV S2).




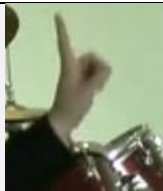
*Figure 28 : geste de direction reproduit par une élève*

Ainsi, la pulsation étant bien ressentie par les élèves, l'enseignante peut sans problème adapter sa gestique pour réguler une autre notion musicale.

Cette modification du geste est personnelle : « *ça vient de moi* » (EACS S2). Cela provient également de formations : « *j'ai eu des profs de direction de chorale, en chant, qui étaient vraiment supers, et qui nous faisaient vraiment travailler sur les gestes* » (EACS S2). Ces propos rejoignent ceux de Guengard (2008) pour qui les savoirs de la direction de chœur sont liés à la pratique. En effet, dans son travail de recherche, cette auteure, en se référant à Joshua (1998), identifie « les savoirs de la direction de chœur comme des savoirs techniques et hautement techniques que l'auteur nomme savoirs experts » (p. 81). Nous pouvons ainsi considérer que le geste horizontal marquant la pulsation peut être assimilé à un savoir expert (1998) et que le geste rotatif, moins conventionnel, acquis par expérience, se rapproche davantage d'un « savoir personnel » dans le sens de Joshua (1998) puisque lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante n° 2 souligne en parlant de ce geste de direction avoir « *une part de personnel là-dedans* » (EACS S2).

Revenons sur la séance n° 1 de l'enseignant n° 1. Nous avons vu dans le sous-chapitre « 1.2.1.1. Des interactions mimétiques pour réguler la justesse d'un motif » que cet enseignant régule le problème de justesse par des interactions on-line verbales chantées. En regardant plus

précisément la figure 29 nous pouvons également repérer qu'il accompagne sa régulation interactive verbale par une gestique de la main gauche complètement spontanée. C'est d'ailleurs confirmé par l'enseignant : « *Oui. Complètement. Je le calcule pas !* » (EACS S1).

Gestes de l'enseignant n° 1 :		
Notes :	Mi	la
Paroles :	vi-	vais

*Figure 29 : gestes de régulation de l'enseignant n° 1*

Sur ces deux captures d'écran, l'index vers le bas vise la note « mi » sur la syllabe « vi » et l'index levé la note « la » sur la syllabe « la ». Il s'agit également de gestes de direction de chœur non conventionnels, cependant compréhensibles pour les élèves. Ils induisent la hauteur des deux notes. Nous pouvons considérer que ces deux gestes « personnels » sont au service de la justesse du thème mélodique et aident à corriger l'erreur produite par la classe. Quant à l'enseignante n° 3, elle « *aime associer une difficulté technique ou mélodique à un geste. Et ce geste, plutôt qu'il est imprimé, mieux que c'est ! Et donc, c'est à ce moment-là que je sors de mon piano, de ma petite zone, que je passe devant le piano, qu'on prend un petit passage « a cappella » parce que ça sonne pas, et que mon exemple vocal va être accompagné d'un geste souvent que je reproduis quand eux chantent* » (ESNF S5).

L'analyse du corpus montre également que très souvent, lorsque les mains des enseignants sont occupées par le jeu pianistique, c'est de la tête qu'ils dirigent leurs élèves. C'est pourquoi il nous semble maintenant intéressant d'évoquer ce type de régulation.



### 1.3.2. Des généralités autour des gestes de direction de la tête

Rappelons que l'enseignant n° 1 et l'enseignante n° 3 utilisent le piano pour accompagner leurs élèves. Quant à l'enseignante n° 2, par le choix de son projet musical qui est « a cappella », ses mains se retrouvent par conséquent libérées du piano. Pour diriger leurs élèves, les enseignants 1 et 3 se doivent de trouver un autre moyen que les mains quand ils se retrouvent à les accompagner pianistiquement. En effet, « *la plupart du temps, c'est des signes de tête. Voilà. Parce que j'ai pas le temps de faire de gestuelle. Et puis, c'est pas parce que j'ai pas le temps, c'est que je suis occupé avec les mains : j'accompagne au piano. Donc, du coup, je fais avec la tête. Je donne des départs vocaux très souvent. Je les accompagne là-dessus* » (Enseignant n° 1, EACS S5).

Nous nous situons à la séance n° 5 de l'enseignant n° 1. Après avoir mené l'activité de perception durant 41 minutes, par « *vous prenez votre chant et vous vous levez s'il vous plaît* » (TV S5), il demande à ses élèves de se rapprocher du piano pour débiter l'activité de production. Notons que la classe a déjà appris la première strophe et le refrain du chant « Les miroirs dans la boue » lors des quatre premières séances. Du piano, il débute l'introduction du projet musical et d'un geste directif de la tête, il invite les élèves à chanter la première strophe. La définition de ce jeu didactique est amplifiée par la directive verbale « *c'est parti* » (TV S5). Il dévolue l'interprétation de la première strophe à sa classe, puis le refrain. Nous pouvons ainsi considérer qu'il s'agit d'une régulation proactive afin que l'enseignant puisse éventuellement ajuster son intervention suite à son diagnostic effectué. En effet, à l'issue de cette interprétation collective, l'enseignant souhaite « *revoir un peu la justesse. Le texte, ça va, mais la justesse, eum eum ...* » (TV S5).

Durant ce jeu didactique, l'enseignant dirige sa classe par des gestes de la tête, puisque ses mains sont occupées par son jeu pianistique. Pour cet enseignant, « *c'est assez instinctif. Je, y a une volonté de donner des signes, mais je ne réfléchis pas comment faire. A l'efficacité du signe, je n'y réfléchis pas vraiment. Pour moi, j'exagère tellement le regard, mon intention, tout ça, que la plupart du temps, c'est suffisant ... quand ils me regardent* » (EACS S5). Ce sont des gestes « *peu académiques* » (ibid), « *vraiment instinctifs* ». Nous pouvons à nouveau considérer que ces gestes régulateurs de la tête se rapprochent des « *savoirs personnels* » (Joshua, 1998). Tout comme cet enseignant, l'enseignante n° 3 utilise également ce geste de direction de la tête : « *pour ce qui est des gestes comme ceux du départ, ou de la pulse, les*

départs, les départs quand j'ai les mains sur le clavier, je les fais beaucoup avec la tête » (ERSNV 5), même si pour cette dernière, diriger une classe avec ses mains, « c'est quand même important. Je le fais probablement pas assez ! Je vois pas pourquoi ce serait moins important au sein d'une classe qu'au sein d'une chorale. Finalement, une classe c'est une petite chorale, quoi ! Et puis, parfois on a des polyphonies un peu plus complexes que ça. Il faut quand même que je puisse diriger un groupe pendant que je fais partir un autre groupe » (ERSNV 5).

#### **1.4. Mobiliser le corps des élèves en production pour réguler de manière on-line**

L'analyse de notre corpus indique que les trois enseignants demandent par moments à leurs élèves de mobiliser leur corps lors de l'activité de production vocale dans un but de régulation interactive.

Prenons comme exemple un moment de régulation qui se situe lors de la séance n° 6 de la séquence d'enseignement de l'enseignante n° 2. Cette dernière souhaite apprendre le motif rythmique suivant à ses élèves (mesures 18 et 19) :



*Figure 30 : « écoutez », extrait de la partition « les tams tams de mon cœur », enseignante n° 2*

Elle demande sur la phrase « *toum, écoutez le, écoutez le, c'est votre corps qui bat* » (mesures 18 et 19) de reproduire « *une espèce de chorégraphie* » (EACS S6) qu'elle définit en l'interprétant : elle demande à la classe de battre la pulsation sur leur cœur sur la phrase « *c'est votre cœur qui bat* », sur le « *toum* » d'imaginer un geste horizontal qui frapperait la peau d'un djembe « *en imitant un percussionniste* » (TV S6) et de placer sa main droite à hauteur de son oreille droite pour « *écoutez le écoutez le* ». Dans un premier temps, elle invite la classe à reproduire uniquement « *les gestes, pendant que moi je fais les paroles* » (TV S6). Cette tâche est reproduite trois fois consécutivement à la demande de l'enseignante.

Pour cette enseignante, mobiliser le corps des élèves lors de la production aide d'une part à la mémorisation du texte (EACS S6) et d'autre part à surmonter « *une difficulté, tu vois, un mot qui passe pas bien, un enchaînement qui passe pas bien. [...] c'est des techniques de théâtre en fait : tu occupes ton corps à faire autre chose. Des gestes. Et en fait du coup, t'es pas préoccupé par des difficultés [...] ça aide aussi pour le son. Tu as ton corps tu vois qui descend dans le sol. Et ta voix, poum, elle va être plus lourde. Oui, ça aide vraiment* » (ibid).

Quant à l'enseignante n° 3, « *quand ça passe par le geste, par le corps, ça devient beaucoup plus concret, beaucoup plus facile* » (EAS S1). Pour réguler une difficulté vocale, cette dernière peut demander à un élève de la classe de faire un geste en même temps que de chanter (ESNF S5). Nous retrouvons cette démarche qui vise à associer un geste à une difficulté pour tenter d'aider les élèves à la surmonter. Selon elle, chanter en passant par le corps est nécessaire, il faut « *réinvestir le corps, pour que l'énergie elle soit vraiment vécue [...] que je les fasse peut-être marcher, les mettre debout* » (EACS S3). Pour l'enseignant n° 1 également, il « *faut qu'il y ait une correspondance entre le corps et la voix, que ce soit le déplacement de mon corps ou le leur* » (EACS S3), par exemple, « *pour avoir la bonne justesse, je leur fais serrer les poings, ou alors je les fais tenir, comme s'ils soutenaient quelque chose, comme s'ils portaient quelque chose au bout de la main* » (ibid).

## **1.5. Des interactions instrumentales et vocales chantées on-line pour réguler l'activité de production**

### **1.5.1. Des généralités chez les trois enseignants**

Les résultats montrent que les trois enseignants doublent vocalement certains passages du projet musical interprété par les élèves : « *ça les met en confiance, ça les aide* » (Enseignante n° 3, EACS, S1, p. 3). Cette « aide » au service des apprentissages se retrouve par exemple lors de la séance n° 1 de l'enseignant n° 1, juste après la phase d'apprentissage de la première phrase de la strophe 1 du projet musical « Les miroirs dans la boue », sur la phrase « *dans l'orage, d'une forêt sans âge, aux abords du Poitou, à l'automne où je vivais chez vous* ». L'enseignant propose la situation didactique suivante en demandant aux élèves de rechanter la phrase. Lors

de la dévolution de l'interprétation de la première phrase par les élèves, « *l'enseignant chante avec eux sur "à", "où je" » (TV S1) :*

The musical score consists of two staves. The first staff is in G major (one sharp) and 4/4 time. It contains the melody for the first line of the song: 'Dans l'o - ra - ge d'une fo - rêt sans â - ge aux a - bords du Poi - tou,'. Above the staff, the notes are labeled with their pitch classes: RE, Lam/Do, SI5+, SI7, and Mim. The second staff continues the melody: 'à l'au - tomne où je vi - vais chez vous. J'ai vu'. Above this staff, the notes are labeled Sim/MI, Mim6, and LA9. Red boxes are drawn around the notes for the words 'à' and 'où je' in the second staff.

*Figure 31 : extrait des « miroirs dans la boue » de William Sheller*

Cet enseignant double vocalement les débuts de phrases chantés par la classe. Par ces doublures vocales, il souhaite « accompagner vocalement [les élèves] à chaque vers par exemple, pour les départs des phrases. Je vais les accompagner ... beaucoup. C'est plus par peur qu'ils se trompent et que musicalement ça ne tienne pas la route, euh, que par vrai souci d'apprentissage » (EACS S1). Cependant, lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 5, en revenant sur ce type de régulation interactive, cet enseignant affirme qu'il « chante presque autant qu'eux [...]. C'est pour les aider. Et le problème, c'est que j'ai peur que ça n'avance pas. Je veux absolument atteindre mon objectif. Et pour atteindre mon objectif, je passe un peu outre certaines opportunités pédagogiques qui pourraient être intéressantes. Et du coup, je bourrine comme on dit un petit peu, et du coup effectivement le fait d'avoir fait tout le couplet 1 avec eux où j'ai quasiment chanté autant qu'eux, ça m'a paru correct. Mais tous les départs qui sont en fait les plus importants, c'est là qu'il y aurait encore un travail à faire. Vu que je les ai aidés à chaque départ, ils sont partis à peu près en même temps que moi. Et du coup, il n'y a pas eu de travail à faire, et on a pu avancer. Mais c'est complètement artificiel. Et, c'est ça que je veux changer : c'est d'avoir le temps de travailler ce genre de chose, quoi » (EACS S5). Ce type de régulation interactive permet donc de corriger l'attaque des premières syllabes des phrases. Or, pour cet enseignant, il aurait fallu laisser la classe interpréter seule la phrase afin de vérifier si les élèves étaient capables de chanter la première syllabe de chaque vers de façon homogène et coordonnée, car finalement il dévolue assez peu puisqu'il chante avec les élèves. Pour lui, c'est surtout le manque de temps qui l'empêche de

dévoluer aux élèves l'interprétation du passage en question afin qu'il puisse se concentrer sur son auralité pour juger la qualité de l'homogénéité et la coordination vocale de ses élèves.

Ce problème de temps se ressent également lors de la séance n° 5 de ce même enseignant lorsqu'il « *joue l'intro et double en chantant certaines syllabes : Strophe 1 et Refrain. La classe chante* » (TV S5). Lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de cette séance, le problème du temps pour donner les moyens d'apprendre aux élèves est posé, « *au niveau de la posture, au niveau de la justesse, de l'implication des élèves, de l'intensité [...] on n'a pas le temps de faire un travail approfondi [...]. Et du coup, là je fais simplement, j'essaye simplement de sauver les meubles. Je me dis, il faut que ça soit juste, en rythme, et que pour l'évaluation, ça passe. Et après, le reste, tant pis* » (EACS S5). C'est « *plus par peur qu'ils se trompent* » (EACS S1) que l'enseignant double vocalement certains mots ou certaines syllabes. Ce type de régulation dissimule les maladresses des élèves de la classe qu'il devrait travailler, réguler, afin d'éviter de perdre du temps : « *c'est complètement artificiel. Et, c'est ça que je veux changer : c'est d'avoir le temps de travailler ce genre de chose, quoi* » (EACS S5). Du point de vue de la chronogénèse, l'enseignant cherche à accélérer l'apprentissage car il veut que ses objectifs soient atteints au détriment du temps nécessaire à l'apprentissage de l'élève.

Quant au procédé de régulation interactive chantée, il se retrouve également chez les deux autres enseignantes, notamment pour lancer et coordonner vocalement les débuts de vers du projet musical, par « *peur qu'ils oublient de démarrer* » (EACS S3). C'est ce que souligne l'enseignante n° 3 qui avoue chanter « *mille fois trop avec eux [...] ; quand je chante je les écoute pas ! [...] Qu'est-ce que tu veux que j'entende ? J'entends rien ! J'ai l'impression que ça roule, mais j'entends rien. La phrase tu sais au début, la phrase « A », la phrase « B », la « A » je l'entends bien parce qu'elle est à gauche. La « B », je l'entends pas. Qu'est-ce que je fais ? Du coup je double les filles. Mais ça résout pas le problème : elles sont toujours pas capables de le faire. Déjà là, il aurait fallu que je m'arrête. Ensuite, le premier couplet, je chante tout du début à la fin avec eux. Alors je vois pas comment je peux vérifier ce qui va et ce qui ne va pas* » (EACS S3). Quant à l'enseignante n° 2, elle également trouve que « *c'est pas forcément utile en fait [de chanter avec eux]. J'avais pas fait gaffe en fait* » (Enseignante n° 2, EACS S3). Ainsi selon elle, « *c'est instinctif. [...] ; ils [les élèves] en ont l'habitude, et quand je ne le fais pas, pouf, ils se perdent. Donc ça c'est un truc que je fais. [...]. Donc, c'est un truc qu'il faut que je vois, parce que ça les guide trop, et du coup, ils se raccrochent à ça* » (ibid).

En définitive, ces trois enseignants semblent mobiliser ce type de régulation par habitude. Il s'agit notamment d'aider la classe à chanter de manière coordonnée et d'attaquer ensemble la première note de chaque phrase musicale ou de chaque phrasé. Il semblerait toutefois que cette manière de réguler ne soit pas toujours « *forcément utile en fait* » (EACS S3, enseignante n° 2) car pour ces enseignants cela implique qu'ils ne dévoluent pas aux élèves l'attaque homogène de chaque début de phrase : « *ça les guide trop* » (ibid).

### 1.5.2. Des spécificités propres aux trois enseignants : l'utilisation du piano pour réguler de façon interactive

Cette régulation pianistique se situe lors de la séance n° 3 de l'enseignante n° 3. Après avoir procédé à un échauffement vocal et révisé le contrechant A, l'enseignante débute l'apprentissage du contrechant B. À ce titre, elle définit dans un premier temps par mimétisme chanté les deux premières mesures du thème mélodique (mesures 22 et 23). Suite à son interprétation vocale cette enseignante dévolue l'apprentissage des deux premières mesures de ce contrechant B (figure 32, mesures 22 et 23) à reproduire à sa classe. Une fois la manche remportée, l'enseignante définit le jeu didactique suivant en chantant la seconde moitié du contrechant B à sa classe (mesures 24 et 25).



*Figure 32 : contrechant B du projet musical « Hanging Tree »*

Elle dévolue à la classe la seconde partie du thème à chanter. Lors de l'interprétation de ce passage par ses élèves, elle double au piano les mesures 24 et 25 de ce thème musical.

Pour cette enseignante, le fait de jouer pianistiquement le thème musical au même moment que les élèves le chantent est une façon « *d'aider l'apprentissage* » (EACS S1) : « *mes doigts ont pris le relais au piano parce que l'idée c'était de les soutenir* » (EACS S3). Soutenir signifie pour l'enseignante jouer le thème au piano lorsque les élèves chantent. Cela les « *aide à mémoriser [...] et harmoniquement* » (ibid). De plus, cette façon de réguler permet « *de*

*diversifier un petit peu l'apprentissage et puis aussi surtout, de les forcer un peu d'une certaine façon à essayer de formuler les paroles eux-mêmes dans la tête » (EACS S1).*

Concernant les deux autres enseignants, rappelons que l'enseignante n° 2 n'utilise pas le piano pour son projet musical. Quant à l'enseignant n° 1, nous n'avons pas remarqué ce type de régulations lors de l'analyse du corpus. Il faut toutefois noter que l'enseignante n° 3 a une formation de pianiste, titulaire du Diplôme d'études musicales du conservatoire. Quant à l'enseignant n° 1, il n'est pas pianiste de formation musicale initiale. En tentant de répondre à notre question « *penses-tu qu'un instrumentiste autre comme flutiste, mais prof d'éducation musicale utiliserait le piano comme toi qui es pianiste ? En tant que soutien ?* » (EACS S3), l'enseignante n° 3 reconnaît que maîtriser son instrument lui permet de procéder de manière spontanée : « *c'est assez instinctif, si y a un truc à doubler et qui marche pas, peut-être effectivement je retrouve à l'oreille assez vite* » (EACS S3). Ainsi, grâce à sa virtuosité pianistique, elle est capable sans problème de modifier son accompagnement pour aider à la mémorisation du thème mélodique interprété par ses élèves. Quant à un enseignant d'éducation musicale non pianiste (par « non pianiste » nous entendons un enseignant non pianiste qui a appris le piano dans sa formation universitaire musicale notamment lors des cours d'harmonie au clavier), « *il aura repéré tous les endroits susceptibles d'être ennuyeux, et les aura relevés et réécrits* » (ibid), ce qui implique qu'il ne pourra réguler ce genre d'erreurs si elles apparaissent de manière imprévue.

Pour l'activité de perception, l'analyse du corpus ne dévoile aucune interaction instrumentale et/ou vocale chantée pour réguler de manière générique ou spécifique lors de l'activité de perception.

## **2. Des régulations proactives en production**

Nous n'avons trouvé aucune trace de régulations proactives concernant l'activité de perception.

Rappelons que « la régulation proactive guide la mise en place de nouvelles situations d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves » (Allal, 2008, p. 312). Elle permet une différenciation du processus d'enseignement, aussi bien pour les élèves en difficulté (Allal, 2007), pour que les élèves « qui avancent rapidement et ont besoin de tâches plus exigeantes » (Allal, 2008, p. 312).

### **2.1. Des généralités**

Sur le plan générique, l'analyse de notre corpus n'a dévoilé aucune régulation proactive commune aux trois enseignants sollicités par rapport à l'activité de production. Cependant des spécificités ont été détectées comme par exemple une anticipation des difficultés de la part de certains enseignants.

### **2.2. Les spécificités**

#### **2.2.1. Une anticipation des difficultés lors de la production**

##### **2.2.1.1. L'utilisation constante de la voix de tête par l'enseignant homme**

L'enseignant n° 1 utilise constamment dans les quatre séances d'enseignements filmées sa voix de tête pour donner des exemples vocaux, que ce soit lors du processus d'enseignement/apprentissage d'une phrase musicale ou lors d'une régulation interactive. Par exemple, lors de la séance n° 1, l'enseignant apprend par mimétisme à la classe chaque phrase musicale en utilisant sa voix de tête. Pour lui, utiliser sa voix de tête lui permet de « *les guider mieux [...]. Le gros problème, c'est la mue. S'ils arrivent à suivre, et qu'ils aimeraient faire comme, ..., au niveau de la justesse pure de chaque note, ils y arrivent pas, parce que leur voix*



*ne leur permet pas. Mais c'est vrai que j'ai tendance à préférer la justesse aigue parce que j'entends davantage, j'ai beaucoup moins de résultats quand je chante en voix de poitrine et dans ma tessiture que quand je chante dans la tessiture des filles » (EACS S1). Par conséquent, en utilisant constamment sa voix de tête, cet enseignant anticipe d'éventuels problèmes vocaux susceptibles d'apparaître chez les filles, sans que pour autant les garçons soient perturbés par cette modification du milieu didactique : « les garçons, ils sont pas plus confortables pour autant quand j'utilise ma voix de ma tessiture » (ibid).*

#### 2.2.1.2. Anticiper une éventuelle difficulté par un travail vocal dès l'échauffement

La séance n° 3 de l'enseignante n° 3 débute par une phase d'échauffement située avant la poursuite du travail d'apprentissage du projet musical. En effet, dans cette séance, l'enseignante souhaite « *commencer par le chant. De terminer l'apprentissage des paroles des strophes 3 et 4, et d'y superposer les petits outils que je t'avais évoqués : l'outil rythmique, les deux petits contrechants qu'on utilise dans l'introduction. Essayer de superposer 2 voix, 3 voix, 3 voix et la rythmique, une voix et la rythmique ! Faire des essais comme ça. Et puis après de commencer à mettre les élèves en groupe sur ... De les mettre en groupe pardon, pour les faire réfléchir à leur future interprétation de cette chanson » (EAS S3).*

Après avoir mobilisé le corps des élèves pour « *lâcher les genoux* » (TV S3), l'enseignante propose l'échauffement suivant en frottant dans ses mains, puis invite ses élèves à reproduire la tâche : « *la classe reproduit par mimétisme* » (ibid). C'est après ce court échauffement physique qu'intervient la régulation proactive. L'enseignante définit la tâche suivante en demandant aux élèves de « *prendre une petite inspir. Pas très grande, et expirer sur deux temps* » (ibid). Par mimétisme, la classe reproduit l'exemple donné par l'enseignante. Une fois la tâche réussie, l'enseignante redéfinit le jeu didactique en rajoutant une pulsation : « *Ok. Attention, on inspire et maintenant sur trois temps* » (ibid). Au fur et à mesure de cet exercice, la classe s'exécute et le jeu se poursuit jusqu'à dix pulsations. A ce moment, l'enseignante considère que la tâche est réussie par les élèves. Elle institutionnalise le savoir visé (la maîtrise de la respiration pour respecter le phrasé) en leur confiant que « *si vous arrivez à tenir ces 10 inspirations à peu près quand même, y aura aucun problème pour me faire (Elle chante le contrechant A appris lors de la séance 1)* » (ibid). En effet, par cette phase d'échauffement, elle

« veut du soutien au niveau respiratoire pour tenir cette phrase, mais du soutien musical, si je puis dire » (EACS S3).

Nous avons vu lors de la sous-partie 1.1.1.2. à propos des interactions imagées que cette enseignante n'était pas satisfaite, lors de sa séance n° 1, de l'interprétation du phrasé de ce contrechant par sa classe. Malgré sa demande de soutenir la ronde, elle la trouvait « ennuyante » (TV S1). Ici, lors de la séance n° 3, par cet exercice de respiration, l'enseignante souhaite dans un premier temps réguler le soutien de cette ronde sur la note « la », et ainsi peser sur la qualité du phrasé de ce contrechant. Lors de l'EACS de la séance n° 3, cette enseignante confirme cette intention : « c'est pour les préparer à la tenue des petits « ouh » qui a dans l'introduction, la phrase A. [...] Il faut la tenir. Y a le fait qu'il faut réussir à la tenir jusqu'au bout, et le fait que je veux du soutien au niveau respiratoire pour tenir cette phrase, mais du soutien musical, si je puis dire. Donc je les préparais à ça en fait ! Euh à vraiment sentir progressivement une inspiration de plus en plus profonde, surtout pas haute, vraiment abdominale, surtout pas haute, bien détendue » (EACS S3).

Ainsi, dès l'échauffement vocal l'enseignante anticipe la difficulté d'interprétation du phrasé : elle sait que pour soutenir la phrase musicale du contrechant, la classe doit soutenir. Pour ce faire, elle met en place un travail respiratoire abdominal qu'elle estime utile aux élèves pour interpréter ce thème musical.

L'enseignant n° 1 anticipe également une difficulté dès l'échauffement vocal. Par exemple, lors de la séance n° 3, l'échauffement vocal de la classe débute par l'interprétation d'un motif mélodique basé sur quatre notes :



*Figure 33 : motif mélodique utilisé pour l'échauffement vocal*

L'enseignant définit le jeu didactique en interprétant cet extrait et en dévoluant les trois premières mesures du thème du projet musical à la classe par mimétisme : « le principe, c'est de tenir. D'accord ? Quand vous chantez, c'est la même chose. (Il chante en voix de tête :) dans l'orage d'une forêt sans âge aux abords du Poitou ... » (TV S3). En effet, ce motif utilisé lors de l'échauffement est proche du début du thème du couplet 1 du chant « Les miroirs dans la

boue » de William Sheller (rappelons que la partition est en Ré majeur et que l'enseignant la joue en Do majeur) :



*Figure 34 : extrait des deux premières mesures du chant « les miroirs dans la boue », de William Sheller*

Comme l'enseignante n° 3, cet enseignant anticipe un éventuel problème de justesse vocale en proposant à sa classe cet échauffement qui sert à « *combiner à la fois un exercice de souffle et de la justesse de la mélodie* » (EACS S3) des quatre premières notes du projet musical.

### 2.2.2. Une adaptation systématique de la séance suivante si besoin

Les enseignantes n° 2 et n° 3 n'hésitent pas à revoir l'organisation de leur séquence tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, en fonction des difficultés que les élèves peuvent rencontrer. Mottier Lopez (2012, p. 26) souligne que « l'enseignant organise des situations mieux adaptées pour les élèves ayant rencontré des difficultés dans une première situation d'apprentissage afin que chacun puisse consolider ses compétences dans un nouveau contexte didactique ». Lors de l'entretien ante séance de la séance n° 3, l'enseignante n° 3 nous informe qu'elle n'hésite pas à repenser la situation didactique qu'elle a prévue, à « *rectifier le tir sur l'activité de chant, parce que j'avais prévu un apprentissage qui s'est pas déroulé comme je voulais* » (EAS S3). Pour s'en rappeler la séance suivante, elle l'indique sur le logiciel pronote utilisé par son établissement : « *moi je note sur pronote ce qu'on a fait. J'ai un petit code en fait. Je note sur pronote ce qu'on a fait, tu sais, sur le cahier de texte, et je note en rouge par exemple ... alerte rouge quand y a un truc qui n'a pas fonctionné comme je voulais, déjà pour m'en souvenir, parce que bon, même si cette année j'ai moins de classes, tu sais bien qu'on a beaucoup de classes. Et puis pour essayer de trouver une parade pour rectifier le tir, quoi !* ». L'utilisation de pronote permet ainsi à cette enseignante de suivre l'avancée du savoir

visé, afin éventuellement d'adapter si besoin les situations didactiques prévues lors du prochain cours.

Quant à l'enseignante n° 2, elle fait également un bilan qu'elle mémorise en fin de séance pour éventuellement « *rectifier le tir [...]. Quand je vois qu'il y en a 5, 6 qui ont compris et les autres ils disent oui, mais je vois que c'est pas très clair, j'essaye de chercher une autre direction pour que, je sais pas, les élèves qui ont une compréhension entre guillemets peut-être moins intellectuelle des choses, mais plus pratique, puissent la semaine d'après rejoindre le groupe quoi* » (EAS S3).

Nous pouvons ainsi considérer qu'en fonction d'un diagnostic établi en général en fin de séance par l'enseignant, celui-ci n'hésite pas à faire évoluer sa séquence d'enseignement/apprentissage en fonction des difficultés rencontrées par certains élèves. Cet ajustement didactique correspond à la notion de décalage optimal définie par Allal (1979) où l'enseignant s'efforce d'adapter la tâche en fonction des possibilités des élèves et de les faire travailler dans leur zone proximale de développement.

### 2.2.3. La trace écrite, un schéma pour aider

« La trace, qu'elle soit écrite ou non écrite, se fait témoignage, indice. La parole se dépose sur le papier, devient document, archive » (Promonet, 2015, p. 60). Elle relève d'un processus de réflexion collective produite par le milieu didactique (ibid). Cette trace mémorielle peut être construite sous forme écrite ou symbolique telle un dessin ou un schéma (Rouxel, 2005). Pour cet auteur toujours (ibid), la régulation peut utiliser des représentations symboliques (dessin, schéma) de la trace comme aide. Qu'en est-il en éducation musicale au collège ? Les enseignants l'utilisent-ils lors de l'activité de production ? En quoi une représentation symbolique de celle-ci peut-elle favoriser certains apprentissages ?

Prenons par exemple la séance n° 1 de l'enseignante n° 3. Nous nous situons dans l'apprentissage de la fin du couplet 1 du projet musical « Hanging Tree », plus précisément sur la dernière phrase balisée par les deux crochets rouges :

*Figure 35 : extrait de Hanging Tree*

L'enseignante se trouve au piano et accompagne ses élèves qui chantent. Au tableau est projeté par grâce au logiciel « prezzi » le texte de Hanging Tree (annexe K) Après avoir donné la consigne à la classe entière d'interpréter la première strophe en entier, l'enseignante remarque que la dernière phrase (dernière croche de la mesure 15 et les mesures 16 et 17) n'est pas maîtrisée par ses élèves. Par « *je la refais* » (TV S1), elle redéfinit le jeu didactique en réinterprétant vocalement la dernière phrase et invite la classe par mimétisme par « *à vous* » (TV S1) à la reproduire. Cependant, l'enseignante ne semble pas satisfaite du résultat. Elle diagnostique qu'il s'agit d'un problème dû à la langue anglaise. Elle arrête le jeu didactique pour se diriger au tableau et rajoute des parenthèses sur le texte projeté :

*Tableau 13 : projection du texte régulé du chant "Hanging Tree"*

<u>Version projetée sans modification</u>	<u>Version projetée avec modification manuscrite</u>
If we met up at midnight in the hanging tree	(I)f we met (up) at mi'dnigh't in the hanging tree.

En rajoutant des parenthèses autour des syllabes qui ne seront pas prononcées, elle adapte le texte dans un but de remédiation afin que la classe réussisse à vaincre ses difficultés face à l'anglais : « *en fait, sur le texte les mots sont en entier pour le sens, mais en réalité, dans la version que je leur fais chanter, elles font des contractions de mots, elles enlèvent des morceaux de mots. [...] Ils ont tout le temps les paroles sous les yeux. [...] Donc, soit il aurait fallu que je l'enlève directement de ma phrase, ce qui cela dit n'est pas génial non plus parce que ça n'a pas trop de sens. [...] Soit il aurait fallu que je mette un signe dans mon prezzi, peut-être un panneau attention, ou quelque chose comme ça* » (EACS S1). Ainsi, l'analyse de cette situation didactique montre que cet ajustement est produit par l'effet de l'action conjointe entre

l'enseignant et les élèves : l'enseignante remanie la tâche en fonction des réponses des élèves qu'elle considère comme insatisfaisantes.

Pour cette enseignante, la trace écrite, codée, au tableau est donc une aide précieuse : « *souvent, je griffonne des trucs dessus, je mets des respirations, tu sais, des respirations, des points, des flèches quand je veux qu'il y ait un ..., une note qui soit soutenue. Oui, ça m'arrive souvent, oui, de griffonner des trucs au tableau* » (ibid). En rajoutant ces aides visuelles, en ajustant le milieu didactique, cela permet de résoudre les éventuels problèmes de diction, de phrasé, de respiration, voire de justesse que peuvent rencontrer ses élèves.

#### 2.2.4. Débuter la production vocale par une relecture du projet musical

Cette régulation proactive intervient à l'issue de l'activité de perception de la séance n° 6 de l'enseignant n° 1. L'enseignant décide de chanter « à froid » (EACS S6) « *parce que quand j'ai pas le temps de faire de l'échauffement [vocal], je suis conscient que les gamins ne sont pas prêts à chanter bien, super fort, bref, magnifique* » (ibid). L'activité de production intervient 15 minutes avant la fin du cours. L'enseignant donne la consigne suivante : « *couplet 1 plus refrain. Il doit être enchaîné facilement* » (TV S6), puis dévolue l'interprétation du chant à la classe. La classe s'exécute. Ponctuellement, par des interactions verbales chantées, il « *double par quelques syllabes l'attaque de certains vers* » (TV S6). Après avoir interprété le premier couplet et le refrain, la classe chante le début de la strophe n° 2. L'enseignant arrête la production vocale de la classe qui semble être perdue sur « dans les rivières » et signale à sa classe qu'un problème de justesse est apparu sur le refrain : « *je reviens sur une chose, sur le refrain : sur le refrain, c'était pas très juste* » (TV S6). Par « *écoutez bien* » (ibid), il indique à ses élèves qu'il rechant le passage en question. Ainsi, il espère par son interprétation vocale du refrain intervenir sur la justesse mélodique de ce passage produite par ses élèves : dans cette situation didactique, c'est l'auralité de ses élèves qui doit permettre de corriger la justesse mélodique. Par cette auralité, il vise à favoriser l'autorégulation par les élèves de leur apprentissage. En les invitant par « *est-ce que je peux avoir ça juste* » (ibid), à reproduire le passage régulé, il vérifie ensuite si sa régulation a fonctionné. Cependant, une erreur de justesse persiste sur la seconde syllabe de « miroir ». Il choisit donc de modifier la tâche en introduisant une variable didactique : il fait tenir la note do sur miroir afin que la classe s'écoute.



*Figure 36 : note tenue sur do bécarre*

La classe reproduit alors la tâche demandée : « *la pluie fait des miroirs en tenant la note de " roirs "* » (ibid). Par ce feedback adressé à l'ensemble de la classe : « *alors pas mal* », l'enseignant leur signale qu'il est globalement satisfait par cette interprétation et passe au jeu didactique suivant.

Pour cet enseignant, « *quand je fais des lectures comme ça, j'essaye d'aller le plus loin possible pour voir où ça coince vraiment, c'est-à-dire où c'est qu'il y a un souci. Et là, c'était à partir du deuxième couplet ! (EACS S6). C'est « pour savoir ce qu'ils ont retenu » (EACS S6). Cette relecture lui permet ainsi, de repérer les différents passages à retravailler, les différentes remédiations qu'il devra mettre en place pour corriger les éventuelles erreurs et également de poursuivre les apprentissages en cours. Il le confirme d'ailleurs, lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 5 en affirmant : « c'est un diagnostic ! Pour savoir d'où je repars ».*

### **3. Des régulations rétroactives différées**

« La régulation rétroactive correspond à un retour d'information (rétroaction), provenant d'une opération de contrôle, permet la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours (régulation on-line) ou d'une action déjà accomplie (régulation différée) » (Mottier Lopez, 2012, p. 26). Dans ce sous-chapitre, il nous semble maintenant opportun de présenter les résultats relatifs à la régulation rétroactive en éducation musicale, dans un premier temps durant l'activité de production.

### **3.1. En production**

#### **3.1.1. Des généralités : des conseils verbaux rétroactifs différés sur le projet musical**

Concernant les trois enseignants sollicités, tous prodiguent des conseils suite à l'interprétation d'une partie du projet musical par la classe. Par exemple, lors de la séance n° 3, l'enseignante n° 2 demande à la classe de créer cinq groupes composés de cinq élèves pour la tâche qu'elle définit de la façon suivante : *« je voudrais que vous proposiez chacun une petite introduction sonore. Et je dis bien « sonore ». Je ne dis pas musicale, bruyante, et tout ce que vous voulez ... « Sonore » ! Pour ça, vous vous rappelez ce que vous avez fait dans l'échauffement juste avant ! Là je vous ai mis des paroles qui peuvent vous aider. Là, on a proposé des « tams tams » [elle le fait très percutant], « tam-tam » [en chuchoté]. Bref, cherchez entre vous une petite introduction sonore, et dès que cette intro est finie, nous on va être « écoutez, c'est le cœur du monde ... », on démarre le projet. D'accord ? Cinq minutes »* (TV S3). Les groupes se constituent rapidement par affinité et le travail de recherche débute. L'enseignante, ponctuellement, se déplace dans chaque groupe pour se rendre compte du travail réalisé et éventuellement réguler par rapport aux sollicitations de certains élèves. Une fois la tâche réalisée, l'enseignante demande à chaque groupe de reproduire sa création. Un nouveau jeu didactique débute. Chaque groupe propose sa création à la classe. C'est à ce moment qu'intervient la régulation rétroactive différée. Par exemple, en s'adressant au groupe n° 4, l'enseignant précise à tous les élèves : *« on ne les entend presque pas, les paroles, mais on entend des pchchch ... Et alors ? Pourquoi pas ? C'est pas dérangeant : on est dans une ambiance. Alors là (en montrant le gr.4), on entendait clairement les paroles. Vous (en regardant le gr.1) on n'entendait pas trop, mais on entendait un peu, là du coup, pchchch, un petit truc comme ça »* (TV S3). Dans cet exemple, ce type de régulation verbale s'adresse à toute la classe : l'enseignante profite de l'interprétation de chaque groupe pour favoriser l'autorégulation de chaque élève. Certes, par des interactions verbales elle conseille chaque réalisation vocale produite par les différents groupes, mais cette régulation s'adresse également à tout le milieu social de la classe. A eux d'en tenir compte pour leur propre projet musical, puisque pour cette enseignante cette régulation lui permet de donner *« des pistes [d'interprétation aux élèves], y a pas de raison que je leur impose la façon de le faire. Si ça*



*leur plaît comme ça, moi ça me plaît pas, j'ai envie de dire ben « tant pis et tant mieux », parce que c'est leur projet. Faut que ça leur plaise à eux » (EACS S3).*

L'enseignante n° 3 régule également de façon rétroactive le projet musical. Par exemple, après avoir demandé aux filles de chanter la strophe 2 et d'y superposer l'ostinato rythmique interprété par les garçons, elle évalue la prestation vocale de la classe par « *c'est ..., on sent ... Vous êtes pressés !* » (TV S3). Quant à l'enseignant n° 1, il procède de la même façon. Lors de la séance n° 6, après avoir fait chanter la première strophe et le refrain, par « *sur le refrain, c'était pas très juste. Donc, écoutez bien ...* » il informe verbalement sa classe qu'un problème de justesse a été détecté sur le refrain. Enfin, juste avant l'évaluation sommative du projet musical, cet enseignant propose de faire une répétition en entier du chant « Les miroirs dans la boue », en prodiguant des conseils (ESNF S7). Il fait chanter deux fois le chant et fait « *un point sur ce qui va et sur ce qui ne va pas. Je leur rappelle par exemple, faites attention sur le refrain, faites attention à la justesse des notes [il chante] : « la pluie fait des miroirs dans la boue ». Des trucs dans ce genre-là. Ou par exemple, au niveau de rythme, s'ils accélèrent un petit peu trop, ou s'ils ralentissent un petit peu trop. La deuxième fois, on refait, et puis je leur dis ce qui a été mieux par rapport à la fois précédente, etc...* » (ibid). C'est après ces régulations rétroactives qu'intervient l'évaluation sommative.

### 3.1.2. Des spécificités : l'utilisation des pairs pour réguler de manière rétroactive

La séance n° 4 de l'enseignante n° 2 débute par l'activité de perception. Par l'écoute de « In the Kitchen », extrait du film « Sound of Noise », elle souhaite travailler particulièrement sur l'organisation sonore de l'extrait musical proposé : « *je voulais qu'ils comprennent qu'il y avait une base rythmique, un ostinato, et puis que, oui, les bruits intervenaient, ..., bien qu'il y avait une organisation, ils l'ont compris assez vite* » (EACS S4). Notons que ce savoir est présent dès la construction de sa fiche de préparation : « *définir l'organisation spatio-temporelle* » (annexe H).

Au fur et à mesure de ce travail de perception, la classe construit avec l'enseignante sous forme numérique (logiciel powerpoint) la trace écrite : « *on construit le diapo pour la trace écrite* » (EACS S4).

*Tableau 14 : "construction de la trace écrite", séquence de l'enseignante n° 2*

Vocabulaire de la séance

Rythme                      ustensiles de cuisine -> instruments de musique

Départ pas tous ensemble

Pas toujours en même temps

Verres pas toujours là -> varie sa mélodie

Placards toujours là -> en boucle, répétitif, **OSTINATO**

Gamelles -> **répétitif**

Mixeur (blanc) -> **répond**

Réfléchi -

La trace écrite est une trace que l'enseignante construit avec sa classe progressivement, d'une séance à l'autre. La couleur rouge correspond aux notions musicales rajoutées lors de cette séance et la couleur noire celle construite lors des séances antérieures : « *on a bossé certaines choses, donc là, pour le coup, je leur ai laissé au tableau, et c'est d'une autre couleur, parce que là c'est du vocabulaire musical qui se construit petit à petit* » (EACS S4). Pour cette enseignante, projeter cette trace écrite élaborée la semaine précédente lui permet d'effectuer une rétroaction d'une action déjà produite par ses élèves : « *il faut que ça fasse un peu tilt dans leur tête. Tu vois, essayer de faire qu'ils mobilisent à la fois leur mémoire personnelle, auditive, et puis ça je sais pas comment ça s'appelle ce type de mémoire, le fait de voir un mot écrit, pouf, ça peut faire que tu vas pouvoir te rappeler de quelque chose, que tu ne te serais pas souvenu si t'avais juste fait appel tu vois à ce que tu avais entendu la semaine d'avant* » (ibid). Nous pouvons ainsi considérer que cet outil didactique lui « *permet de cibler plus vite ce que j'attendais pour éventuellement voir si je peux continuer ma séance* » (ibid).

Par la suite, l'enseignante demande à la classe de se servir de l'organisation spatiale de l'œuvre écoutée pour imaginer l'organisation du projet musical « les tams-tams de mon cœur » : « *on a vu comment ça c'était organisé, du vocabulaire, et le but c'est, ben pas séparé, bon. Voilà, tout est lié : la production, l'écoute, bon. Ça il faut le relier ensemble. Parfois, ils n'en ont pas forcément conscience. Donc, ce que je voulais qu'ils comprennent par eux-mêmes, c'est ce qu'on avait travaillé en fait. Voir s'ils avaient conscience de ce qu'on a travaillé dans le projet sans que je leur dise* » (EACS S4). Une discussion intervient dans la classe pour aboutir



Le groupe 1 correspond au groupe central, le groupe 2 au groupe de gauche et le groupe 3 au groupe de droite. Une fois le jeu didactique défini par l'enseignante, cette dernière dévolue l'interprétation de cette polyrythmie à la classe. La classe reproduit la polyrythmie.

C'est à ce moment qu'intervient la régulation rétroactive qui nous intéresse : par « *qu'est-ce qu'on peut améliorer ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour que ça marche ?* » (TV S4), l'enseignante sollicite les élèves pour réguler de façon rétroactive, une fois l'interprétation terminée. Marceau propose « *le départ* » (ibid). L'enseignante institutionnalise cette proposition par « *ah oui, on a un peu raté les départs* » (ibid). Une autre élève : « *ils sont pas ensemble du tout. Enfin, ils étaient pas prêts* » (ibid). L'enseignante confirme ses propos par « *oui ... Donc, on essaye d'être prêts* » (ibid).

Cet exemple montre que cette enseignante souhaite réguler l'interprétation des élèves. Elle sollicite leur mémoire auditive afin qu'ils se souviennent par leur auralité du résultat de leur production. En faisant ainsi une rétroaction sur leur prestation vocale, les élèves font un retour d'informations à l'enseignante en lui proposant des pistes susceptibles d'améliorer la production vocale de la classe. Elle a ainsi pour intention de mobiliser l'environnement social de la classe pour tenter de réguler de manière rétroactive et de façon différée, puisque la phase d'apprentissage est terminée. Dans l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 3, l'enseignante signale qu' « *il n'y a pas que le mien [son avis] qui compte, en fait. C'est important qu'ils arrivent à entendre le résultat. Bon, ça c'est dur. Je me dis des fois qu'il faudrait peut-être les enregistrer plus, mais bon, c'est beaucoup de perte de temps. Tu vois, tu enregistres. On fait réécouter* » (EACS S3). Ainsi, cette dernière préfère utiliser la mémoire auditive des élèves pour réguler plutôt que l'utilisation de l'enregistrement. « *C'est bien aussi que ce soit pas forcément tout le temps moi qui dise « ah, ben c'est bien », « y a des trucs à changer », mais que ça vienne d'eux ! Donc je trouve que comme ça, c'est euh, ben ça me permet moi aussi de m'effacer et de les laisser ... voilà, c'est leur projet* » (ibid).

### **3.2. L'autoévaluation, une régulation rétroactive différée visant la perception et la production**

Deux des trois enseignants sollicités proposent à leurs élèves des fiches d'autoévaluation. Ces fiches ont été construites par ces deux enseignants en fonction des compétences visées. Voici par exemple la fiche d'autoévaluation construite par l'enseignant n° 3 et distribuée aux élèves dès la séance n° 1 :

*Tableau 15 : fiche d'autoévaluation, enseignante n° 3, extrait du document " Enseignant n° 3 séquence 3<sup>ème</sup>*

#### **COMPÉTENCE 1: Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués**

CAPACITÉS - CONNAISSANCES - ATTITUDES	PRODUIRE	PERCEVOIR	EXPLORER	ECHANGER
Interpréter un chant en fonction d'un choix collectif				
Reproduire mélodiquement et rythmiquement le chant appris en classe				
Participer à des choix d'interprétation				
Maîtriser l'ostinato				
Se justifier sur les choix d'interprétation				
Etre exigeant dans l'attitude de travail				

Dans ce document, chacune de ces compétences a été déclinée en capacités, connaissances et attitudes. Nous retrouvons également les quatre champs de compétences définis par les curricula de 2015 : le « produire », le « percevoir », l'« explorer » et l'« échanger ». L'enseignante n° 3 n'a pas grisé les cellules du « percevoir », et certaines de « explorer » et « échanger ». Cela implique que ce code couleur établi par l'enseignante permet de guider l'élève lors de son autoévaluation. Cette fiche est présente dès la conception de sa séquence. Cependant, lors de la séance non vue n° 5, en répondant à notre question « *et l'autoévaluation ? T'en penses quoi ?* », l'enseignante relate : « *ben j'en pense du bien mais (rires), en théorie mais je mets pas beaucoup en pratique !* » (ESNF S5). Lors de cet échange, deux raisons de ne pas utiliser l'autoévaluation semblent émerger. La première est celle du manque de temps : « *si je t'avance l'argument du temps, tu vas me dire ... y a de ça* » (ibid).

La seconde dépend davantage d'un problème de formation : *« je sais pas tellement comment m'y prendre dans la mesure où un élève doit s'autoévaluer. Bon d'accord ! Il s'autoévalue. Et après alors ? Qu'est-ce que je fais de ça ? Qu'est-ce que je fais de ça ? Oui, je sais pas trop bien comment m'y prendre »* (ibid). Pour cette enseignante, utiliser cette fiche d'autoévaluation avec chaque élève s'avère chronophage, fastidieux et lourd : *« ça voudrait dire qu'il faudrait que je consacre du temps à chacun ! Lire leur analyse de ce qu'ils ont fait, et dire « là t'es peut-être bien », « là effectivement y a encore du travail », « là t'as peut-être une perception de toi qui n'est pas la bonne »... C'est ... Si on voulait le faire justement, et précisément, je pense que ça demanderait un temps de dingue. C'est tellement individualisé ... »* (ibid). Selon elle, l'autoévaluation devrait être *« une espèce de petit bilan à chaque fin de séance. Ce serait bien ça, mais comment tu veux faire après ? Je récupère les feuilles ? Ca me semble très compliqué ... Je sais pas trop comment faire »* (ibid).

L'enseignante n° 2 pratique également l'autoévaluation avec ses élèves à l'aide d'une fiche distribuée individuellement à sa classe lors de la séance n° 3. Dans sa fiche (tableau 11, p. 134), les compétences issues des curricula de 2015 sont également déclinées en capacités, connaissances et attitudes, chacune étant numérotée.

Lors de la séance n° 6, l'enseignante demande à ses élèves de réaliser *« un petit bilan d'autoévaluation : ils vont prendre leur fiche d'autoévaluation et puis s'autoévaluer sur les compétences qu'on aura travaillées »* (AES S6). *« Si vous estimez que vous avez progressé, vous pouvez effacer ce que vous avez déjà noté. Vous pouvez autoévaluer la 1<sup>ère</sup>, la 2, la 3, la 4, et la 7 »* (TV S6). Cette enseignante demande ainsi à ses élèves de revoir leur jugement effectué les semaines précédentes par rapport aux savoirs visés. En effet, cette fiche a été donnée aux élèves lors de la séance n° 3, afin *« qu'au fur et à mesure des séances on peut progresser, on retravaille les mêmes choses, à chaque fois, on les améliore »* (AES S3). En leur proposant de modifier son jugement, l'enseignante souhaite que l'élève puisse mesurer ses progrès, et prendre confiance en lui : *« c'est un moyen de récapituler, et aussi d'essayer de voir qui a vécu le cours. Oui. C'est le mot que je trouve. Qui l'a vécu et qui l'a compris, ou en tout cas, tu vois, a été actif »* (ibid). L'autoévaluation permet à l'enseignante de récolter des *« indications intéressantes. Par exemple, Lili, je pense que le cours, elle a pigé le truc. Mais elle manque beaucoup de confiance en elle. Elle n'est pas forcément sûre du vocabulaire utilisé, parce que tu vois " moduler son articulation ", c'est un peu compliqué. Et là, elle n'a pas osé répondre. Alors que je suis persuadée qu'elle l'avait, la bonne réponse »* (ibid). Enfin pour cette

enseignante, l'autoévaluation a une fonction sommative, puisqu'elle lui « *permet de valider ou non les compétences ciblées* » (ibid).

Cependant, cette enseignante avoue avoir des difficultés à utiliser l'autoévaluation : « *ben, ça me casse les pieds, parce que j'y pense jamais. Et je suis pas persuadée que demander aux élèves de s'évaluer tout le temps, tout le temps, ça leur apporte quelque chose* » (AES S3). Pour elle, « *c'est ingérable car trop de compétences* » (ibid).

Ainsi, que ce soit pour l'enseignante n° 2 ou l'enseignante n° 3, l'autoévaluation permet de pratiquer un retour sur les apprentissages effectués. Il s'agit d'une démarche encore peu maîtrisée par ces enseignants qui les met en difficulté. Nous pouvons nous interroger sur les raisons qui poussent ces deux enseignantes à pratiquer l'autoévaluation. Peu de réponses sont apparues à cette question lors de nos entretiens. Nous pouvons uniquement retenir que l'autoévaluation permet à l'enseignant de récolter des indices afin d'envisager d'éventuelles remédiations pour « *progresser, on retravaille les mêmes choses, à chaque fois, on les améliore* » (Enseignante n° 2, EAS S3) même si l'enseignante n° 2 semble « *assez sceptique ...* » (ibid).

Pour conclure ce premier chapitre, nous proposons un tableau synthétisant les résultats des différentes modalités de régulations ainsi que leur temporalité.

Tableau 16 : tableau de synthèse des modalités et temporalités des régulations

	Production		Perception	
	Généricités	Spécificités	Généricités	Spécificités
<b>Régulations interactives on-line et différées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions gestuelles on-line                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Des gestes de direction de chœur au service des apprentissages</li> <li>➢ Des gestes de direction de la tête</li> </ul> </li> <li>• Interactions vocales on-line : doubler vocalement les débuts de phrases chantées par la classe</li> <li>• Interactions verbales on line pour :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ conseiller</li> <li>➢ réguler l'homogénéité des départs du chant</li> <li>➢ réguler la posture corporelle</li> </ul> </li> <li>• Mobiliser le corps des élèves</li> <li>• Des interactions mimétiques on-line pour :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ réguler la justesse d'un motif mélodique</li> <li>➢ prendre en compte la mue des élèves garçons</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour réguler au fur et à mesure lors de l'interprétation du projet musical</li> <li>• Des interactions verbales imagées</li> <li>• Des interactions mimétiques corporelles et vocales on-line pour réguler le timbre de la voix</li> <li>• Une sollicitation de la classe par l'enseignante pour réguler par mimétisme</li> <li>• Interactions instrumentales on-line : doubler pianistiquement certains passages chantés par la classe</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions écrites différées par l'outil informatique</li> <li>• Interactions verbales on-line</li> </ul>
<p>Une généralité en perception et production : des interactions à l'aide des technologies de l'information et de la communication différées sur la problématique de la séquence</p>				
<b>Régulations proactives</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour anticiper d'éventuelles difficultés par un travail vocal dès l'échauffement</li> <li>• Utilisation constante de la voix de tête par l'enseignant homme</li> <li>• Une adaptation systématique de la séance suivante si besoin</li> <li>• La trace écrite : un schéma pour aider</li> <li>• Débuter la production vocale par une relecture du projet musical comme évaluation diagnostique pour réguler par la suite</li> </ul>		
<b>Régulations rétroactives différées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des conseils verbaux rétroactifs différés sur le projet musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'utilisation des pairs pour réguler de manière rétroactive</li> </ul>		Retour oral partiel sur certaines évaluations sommatives
<p>Une spécificité en perception et production : l'autoévaluation, une régulation rétroactive différée</p>				



## **Chapitre 2 : Les visées de la régulation : une régulation pilotée par l'enseignant et l'environnement social : la co-régulation**

Lorsque l'on parle de régulation de l'apprentissage, il est présupposé que c'est l'élève qui a une part active dans le processus de régulation. Cependant, comme le soulignent Allal (2007) et Mottier Lopez (2012), l'environnement social de la classe peut également soutenir l'autorégulation de l'élève. Dans ce cas, il s'agit d'une régulation externe ou hétérorégulation. Qu'en est-il en éducation musicale au cycle 4 ?

### **1. En production**

#### **1.1. Des généricités : l'enseignant intervient sur l'autorégulation de l'élève pour réguler la justesse ou la coordination vocale**

Prenons par exemple un morceau choisi sélectionné chez l'enseignante n° 3. Le jeu didactique en question se situe lors de la séance n° 3, après une phase d'interprétation par la classe de la seconde strophe de « *Hanging Tree* ». Medina signale à l'enseignante qu'un problème survient à partir de la troisième phrase de la seconde strophe : « *comment on la chante la troisième phrase ? Elle est bizarre* » (TV S3). Pour réguler, l'enseignante procède par mimétisme vocal. Elle chante le passage à corriger : « *where the dead man called out for his love to flee ?* » (TV S3) puis la classe le reproduit. En s'adressant à ses élèves par « *ben voilà. C'est la seule qui change par rapport au 1<sup>er</sup> couplet* » (ibid), elle institutionnalise la justesse de cette phrase mélodique corrigée lors de cette régulation interactive, et définit le jeu didactique suivant : « *je peux avoir à nouveau le couplet 2 avec les percus des garçons ?* » (ibid). Elle souhaite ainsi superposer l'ostinato rythmique joué par les garçons au thème de la seconde strophe interprété par les filles :

The image shows a musical score for the song 'Hanging Tree'. It consists of two systems of music. Each system has a vocal line on top and a piano accompaniment line on the bottom. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. The first system contains the lyrics: 'Are you, are you, coming to the tree, where the dead man called, out for his love to flee'. The second system contains the lyrics: 'Strange things did hap-pen here no stran-ger would it seem, if we met at mid - night in the han ging tree.' The piano accompaniment features a complex rhythmic pattern with red markings, including 'x' marks and numbers like '7' and '8', indicating specific rhythmic values or accents.

Figure 39 : extrait de *Hanging Tree* adapté par rapport à l'attente de l'enseignante : ostinato superposé à la strophe n° 2

Par « *un, deux, et ...* » (TV S3), l'enseignante invite la classe à interpréter le passage musical en question. Dès le « *coming to the tree* », l'enseignante interrompt le jeu didactique par « *mais non, vous ne vous écoutez pas* » (ibid). Elle situe rapidement l'origine de l'erreur : les garçons pressent, ne respectent pas la pulsation et par conséquent, décalent l'ostinato rythmique des voix des filles. Pour y remédier, l'analyse mésogénétique montre qu'elle introduit une variable didactique : « *les filles, ne changez rien. Les garçons, on va faire une expérience. Fermez les yeux ! Vous le faites en fermant les yeux ! Fermez les yeux, tous ! Jouez le jeu* » (ibid). Ainsi, en demandant aux garçons de fermer les yeux, elle les oblige à s'écouter, et de ce fait, elle espère qu'ils ne presseront pas. Les garçons ferment les yeux en interprétant l'ostinato rythmique et les filles y superposent leur voix en chantant la strophe n° 2. Par « *OK. Asseyez-vous ! C'était bien !* » (TV S3), l'enseignante fait savoir à ses élèves qu'elle est satisfaite du résultat.

Cet exemple montre que l'enseignante a favorisé l'autorégulation des élèves pour réguler le problème rythmique des garçons. Lors de la dévolution, en fermant les yeux, les garçons sont obligés d'écouter le piano, les voix chantées des filles mais également la polyrythmie qu'ils ont produite, et à se référer à leur pulsation interne qu'ils ressentent. Pour cette enseignante, fermer les yeux permet « *une meilleure focalisation sur l'écoute* » (EACS S3). En répondant à notre question « *de soi ? Des autres ?* », l'enseignante rétorque : « *et ben les deux. Oui, je pense ..., j'ai l'impression que dans leur tête, c'est euh, ... ils se concentrent plus sur les autres, avant de se concentrer sur eux !* » (ibid).

Ainsi, dans cet exemple où les filles chantent accompagnées par une polyrythmie produite par les garçons, par une régulation externe l'enseignante a introduit une variable didactique (les yeux fermés) afin d'éviter que les garçons ne pressent. Une fois l'interprétation de ce passage effectuée, par « *la même avec les yeux ouverts* » (TV S3), l'enseignante supprime la variable didactique afin de s'assurer que le processus d'autorégulation de l'élève permette de vaincre la difficulté. Par « *ok. Asseyez-vous ! C'était bien !* » (ibid), elle institutionnalise et change de tâche. Cette situation didactique rejoint les propos d'Allal (2007) : l'autorégulation ne fonctionne jamais esseulée de l'environnement social de la classe. On ne peut donc opposer l'autorégulation à l'hétérogulation. Il s'agit, dans cet exemple, d'une co-régulation qui a nécessité de la part de l'enseignant d'agir sur l'autorégulation de l'élève.

Nous retrouvons cette visée de la régulation chez l'enseignante n° 2. Au cours de sa séance n° 4 en indiquant par une régulation interactive verbale à ses élèves « *tous ensemble* » (TV S4) lors de l'interprétation de l'ostinato rythmique du projet musical « *les tams tams de mon cœur* », elle leur fait part de son mécontentement par rapport à la coordination rythmique des « *toums* » qui représentent le son des djembes. Dans cette régulation on-line, la seule interaction verbale « *vous n'étiez pas ensemble* » (ibid) suffit à l'enseignante pour corriger ce problème de coordination, puisque les élèves concernés reproduisent « *le rythme dans [leurs] mains de façon coordonnée* » (ibid). Ils se sont ainsi corrigés. Par « *tous ensemble* » l'enseignante a donc ici influé sur l'auralité de ses élèves afin que ces derniers s'écoutent, s'autocontrôlent lorsqu'ils interprètent l'ostinato en question, et éventuellement corrigent en faisant attention à leur posture, à leur respiration, à la production de leurs sons et ceux des autres, afin de se synchroniser les uns aux autres en respectant la pulsation. Par conséquent, c'est par cette interaction verbale qu'elle lance le processus d'autorégulation de l'élève.

Quant à l'enseignant n° 1, il favorise également l'autorégulation de ses élèves. Par exemple, lors de la séance n° 3, durant l'activité de production, après avoir effectué un échauffement vocal, il fait chanter le premier vers du couplet n° 1 : « *dans l'orage d'une forêt sans âge aux abords du Poitou* ». La classe débute l'interprétation de cette phrase. L'enseignant rompt le jeu didactique par « *stop* » (TV S3) et régule verbalement : « *le principe, c'est de tenir. D'accord ?* » (ibid). Puis il redéfinit le jeu didactique : « *(il chante en voix de tête) : dans l'orage d'une forêt sans âge aux abords du Poitou ... D'accord ?* » (ibid). Enfin, il dévolue à la classe l'interprétation du passage en question par « *vous me faites ça une fois ? Trois, quatre ...* » (ibid).

En indiquant à sa classe « *le principe c'est de tenir* », l'enseignant remobilise le travail des notes tenues lors de son échauffement vocal ; il s'agissait d'un exercice « *pour combiner à la fois un exercice de souffle et de la justesse de la mélodie* » (EACS S3). Ainsi, pour lui, il suffit de rappeler à ses élèves le travail vocal effectué : « *c'est l'application avec le texte et vocalisé de l'exercice qu'on a fait juste avant, et je rajoute un bout de mélodie, parce qu'ils le savent, donc c'est simplement la suite logique de l'entraînement en fait* » (ibid). Pour tenir les notes, l'enseignant demande donc à ses élèves de respecter le phrasé musical en soutenant leur respiration, c'est-à-dire en utilisant leur respiration abdominale, à bien se positionner dans une posture de chanteur, à articuler, à faire attention à la justesse des notes : il fournit ainsi à ses élèves les ressources leur permettant de s'autoréguler.

Ces résultats montrent que l'enseignant et les élèves sont « co-acteurs dans une situation qu'ils partagent et qui est centrée sur le savoir à transmettre » (Venturini, 2012, p. 217). Dans ces trois exemples, les enseignants interviennent pour favoriser l'auralité de leurs élèves afin de corriger un problème de justesse vocale ou encore un problème de coordination rythmique. Quant aux élèves, ils réagissent en s'autorégulant pour atteindre le but fixé, comme par exemple dans la situation évoquée auparavant lorsque l'enseignante n° 3 demande aux garçons de fermer les yeux pour se concentrer sur leur auralité afin de coordonner leur geste rythmique avec la voix des filles (Enseignante n° 3, TV S3). Il s'agit véritablement d'un processus d'étayage où par ses interactions de soutien, l'enseignant aide l'élève à favoriser ainsi son processus d'autorégulation afin qu'il puisse résoudre le problème posé par la tâche.

## **1.2. Des spécificités**

### **2.2.1. Sollicitation d'un élève ou de la classe pour réguler**

Ponctuellement, pour réguler, les enseignantes n° 2 et n° 3 font appel à un ou plusieurs élèves de la classe. Par exemple, lors de la séance n° 4, l'enseignante n° 3 modifie le milieu didactique en faisant appel à Léa pour venir diriger la classe. Cette séance débute par une régulation rétroactive à propos de la problématique visée :

Dispositif utilisé (classe entière, groupes, ...)	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant
Casse entière	Problématique	L'enseignante demande à la classe de rappeler la problématique et de formuler les hypothèses posées lors des trois dernières séances. Elle autorise les élèves à s'aider du cahier si besoin.

Figure 40 : extrait du synopsis de la séance n° 4, enseignante n° 3

Une fois les hypothèses posées et réexpliquées par l'environnement social de la classe et écrites au tableau par l'enseignante, cette dernière, par des interactions verbales avec ses élèves effectue un rappel sur l'œuvre musicale « Strange fruit » écoutée la semaine précédente. Puis, l'enseignante débute l'activité de production à partir d'un échauffement corporel autour de l'ostinato rythmique « *torse mains torse* ». Cette cellule rythmique répétitive est à chaque heure de cours (excepté la séance n° 2 où la classe n'a pas chanté) mobilisée par l'enseignante. Ici, elle s'en sert comme échauffement physique. Lors de la séance 4, cette enseignante fait remarquer à la classe que le tempo est plus rapide que celui pris d'ordinaire. La classe souhaite conserver ce tempo. Par « *faites-moi voir à quoi ça ressemble quand on le chante rapide* » (TV S4), elle introduit le jeu didactique suivant : l'enseignante invite la classe à interpréter la première strophe de Hanging Tree dans ce même tempo. L'enseignante change la situation didactique car les élèves par leur comportement l'incitent à la modifier en demandant à changer le tempo de cet ostinato. Elle institutionnalise (« *Ok. C'est pas mal cette version-là !* » ; TV S4) cette proposition qui indique que le tempo peut peser sur l'interprétation et passe à la manche didactique suivante. Elle la définit par « *tiens, une autre interprétation ? Comment on peut la faire ?* » (TV S4). Les jeux didactiques se succèdent : une élève propose lent ; ensuite un autre élève propose « plus aigu » (TV S4). « *L'enseignante transpose à nouveau : cette fois-ci en Fa mineur. On essaye ça ?* » (ibid) et dévolue l'interprétation du chant en fa mineur à la classe. À l'issue de cette interprétation en fa mineur intervient le morceau choisi qui nous intéresse : l'enseignante demande à la classe d'interpréter le contrechant A. La classe s'exécute. Durant la ronde, l'enseignante régule de manière interactive et verbale : « *soutenez, soutenez, soutenez ...* » (ibid) et demande à la classe « *est-ce que je peux avoir plus de genoux et vraiment soutenez* » (ibid). C'est à ce moment qu'elle décide de modifier la situation didactique en demandant à Léa de venir diriger la classe sur le contrechant A (cf capture d'écran ci-dessous) : « *parce que j'ai les mains sur le clavier et qu'à ce moment-là je voudrais faire ce geste et les*

*accompagner en même temps, je ne peux pas le faire, et je me dis qu'un élève va le faire à ma place, et qu'en plus, en général, ils aiment bien » (EACS S4).*



*Figure 41 : capture d'écran : Léa dirige la classe (Enseignante n° 3, séance n° 4)*

La capture d'écran montre que cette élève en dirigeant la classe, puise l'énergie dans le sol. La position de ses genoux est complètement fléchie et ses mains encouragent à tenir la note (la en ronde), ce qui incite les élèves à soutenir la ronde. L'enseignante intervient en soulignant que la posture de Léa est pertinente pour vaincre la difficulté de la justesse du la en ronde : *« ben riez pas c'est très bien. Et vous avez vu ce qu'elle fait avec ses genoux ? Vous faites pareil » (TV S4)*. Dans cette situation didactique l'enseignante, au piano, demande ainsi à Léa de co-réguler avec elle la justesse de la note « la », la note tenue en ronde du contrechant A (figure 19, p. 142) : l'aide se fait à la fois par l'accompagnement pianistique de l'enseignante, plus précisément du support harmonique du piano et par la posture et les gestes de direction de Léa. Dans cette phase d'enseignement, une co-régulation intervient à travers le duo enseignant/Léa et la classe dans le but de réguler le soutien de la ronde du contrechant A, et par là-même, de viser la justesse de la note désirée.

Cette enseignante mobilise également le milieu social de la classe pour faire un diagnostic à propos de la polyphonie réalisé par l'ensemble des élèves (EACS S3), ou en demandant à Médina d'observer ses pairs lors de l'interprétation de l'ostinato rythmique car elle était absente lors de la phase d'apprentissage de ce savoir (ibid).

Concernant l'enseignante n° 2, elle utilise également l'environnement social de la classe pour réguler. Par exemple, lors de l'entretien de la séance n° 8 non filmée, cette enseignante souligne qu'elle est « *intervenue juste auprès d'Élya. Je lui ai dit : " ben tu vois, là ils ont du mal, va les aider. Va leur montrer ". Puis, je suis partie. Et oh, j'ai entendu "mais non les gars, c'est pas ça ". Elle s'est mise devant eux, elle leur a montré le modèle, tu vois, regardez bien, et hop, c'était parti quoi* » (Enseignante n°2, ESNF S8). L'enseignante demande ainsi à une élève, Élya, qui a réussi sa tâche, d'aider ses camarades. Élya favorise ainsi le processus d'apprentissage de ses pairs sans pour autant que l'enseignante, qui reste en retrait mais qui observe, ne se désintéresse de ce qu'il se passe à ce moment-là du point de vue des apprentissages. Il s'agit en fin de compte d'une forme de délégation de responsabilité : l'enseignante confie à cette élève la responsabilité de piloter l'apprentissage de ses pairs.

### 2.2.2. Mettre en confiance l'élève interprète

Vaillancourt (2012) affirme que plusieurs facteurs multisensoriels entrent en jeu dans la pratique du chant. En effet « selon Jaccard (2007), " plusieurs personnes auraient tendance à se dévaloriser en considérant qu'elles n'ont pas les capacités nécessaires pour la musique, alors qu'il ne s'agit vraisemblablement que d'un manque d'entraînement" (p. 5) et, j'ajoute que ce manque de confiance, cette représentation faussée des compétences peuvent aussi être causés par une éducation vocale limitée ou absente » (Vaillancourt, 2012, p. 108). Comme le souligne cet auteur, ces représentations sont souvent le fruit d'un manque de confiance dû à une pratique vocale très souvent absente ou peu développée. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant, du chef de chœur est de mettre l'apprenti chanteur en confiance, de le valoriser, ce que confirme l'enseignant n° 3 : « *j'ai l'impression qu'au niveau confiance en soi, c'est important* » (EACS S3). Lors de l'entretien d'autoconfrontation de la séance n° 1, cette dernière nous confie que doubler vocalement un thème chanté par une classe peut-être un moyen de régulation par rapport à une éventuelle timidité vocale des élèves : « *un groupe classe qui n'a pas confiance, qu'arrive pas à chanter, qui se regarde en chien de faïence, type quand j'arrive dans un nouvel établissement en début d'année, dans un premier temps, ça les met en confiance, ça les aide* » (EACS S1). Pour cette enseignante, les élèves doivent « *pouvoir se rassurer auprès de [leurs] collègues* » (ibid). A propos de Médina qui était absente lors d'une phase d'apprentissage, l'enseignante n° 3 rajoute que « *le regard personnel est très influencé par ce que font les autres.*

*Et puis y a des élèves avec qui ils se sentent en confiance. Elle [Médina] regarde Josué, elle regarde Alicia, Marina à côté. Elle se raccroche aux gens avec qui elle a confiance. Donc, et puis de toute façon, c'est une pratique collective. Donc on peut pas faire sans les autres »* (EACS S3). Ces propos montrent que l'environnement social de la classe semble nécessaire pour mettre en confiance les élèves. Un compagnonnage vocal d'un groupe classe permet ainsi à l'élève de prendre confiance en lui et ainsi de vaincre sa timidité vocale. À ce titre, Barth (2007) à propos de la régulation insiste sur le fait que pour que le processus d'enseignement/apprentissage soit favorisé chez tous les élèves, il faut « leur offrir un compagnonnage à la fois affectif et cognitif de plus en plus autonome qui leur donne confiance en eux et envie de participer d'une façon de plus en plus autonome » (p. 89).

Ainsi, rassurer l'élève, par une stratégie communicative de l'enseignant, ou comme nous l'avons souligné précédemment, l'utilisation de l'environnement social de la classe, semble nécessaire pour mettre en confiance l'élève interprète puisque « ce qu'il entend de sa propre voix est le reflet d'une anxiété, d'une souffrance ou d'une crispation, il s'enferme alors inévitablement dans un cercle vicieux, sa voix renforçant constamment sa sensation de malaise » (Jaccard, 2012, p. 110). Par conséquent, ces élèves en manque de confiance auraient tendance à se dévaloriser, puisque pour eux, ils n'auraient pas « l'oreille musicale, alors qu'il ne s'agit vraisemblablement que d'un manque d'entraînement » (Jaccard, 2012, p. 111). Dans ce cas, l'élève en manque de confiance sera soit dans une position d'évitement (de chanter), soit dans une position d'inhibition (Jaccard, 2012). On note d'ailleurs chez les élèves adolescents un désintérêt pour la pratique vocale (Vaillancourt, 2012). Cette auteure explique qu'à cet âge, les adolescents ont, par rapport à leur image de soi, quelques réticences à s'impliquer dans la production vocale, ce qui peut expliquer le refus pour certains élèves de chanter ou pour d'autres de s'impliquer pleinement dans l'acte vocal.

Mettre en confiance l'élève durant l'interprétation du projet musical permet donc à l'enseignant de l'impliquer pleinement durant l'acte vocal, c'est-à-dire de peser sur son geste vocal et sa posture dans le but d'obtenir une énergie, un dynamisme vocal, une respiration maîtrisée afin de répondre aux exigences vocales attendues.



### 2.2.3. Juger les autres pour s'autoréguler

Nous nous situons à la fin de la séance n° 6 de l'enseignante n° 2, lors d'une régulation rétroactive. Il s'agit « *d'une séance de pratique, uniquement* » (EAS S6). Cette séance débute par un rappel par l'enseignante de la problématique de la séquence : « *dans quelle mesure du bruit peut-il devenir un élément de composition musicale ?* ». Suite à des remarques de certains élèves (Mehdi, Laura, Elya) qui ne comprennent pas les termes de la problématique « dans quelle mesure » et « élément de composition musicale », l'enseignante intervient en reformulant sa problématique : « *dans quelle mesure du bruit peut-il servir à composer de la musique ?* » (TV S6). Par la suite, l'enseignante débute l'activité de production par différents échauffements, puis la poursuite du travail d'apprentissage sur le projet musical « les tams tams de mon cœur » autour des savoirs tels la coordination rythmique, les nuances, la mémorisation. À l'issue de ce travail, l'enseignante constitue cinq groupes de quatre ou cinq élèves et définit la tâche suivante : « *à chacun d'entre vous [chaque groupe] je vais lui donner un petit passage de ce projet-là. D'accord ? Donc on a (en montrant son pouce pour 1) : « toum, toum, toum, ça ... », (l'index pour 2) : « écoutez, c'est le cœur du monde », y a le passage qu'on vient de faire : « toum, toum, écoutez-le écoutez-le, c'est votre cœur qui bat », troisième passage. « Quel-le<sup>9</sup> bataclan, quel-le bataclan », d'accord ? [...] Ce que je voudrais, vous allez réfléchir, 5, 6 minutes, là entre vous, le passage que je vais vous donner, vous allez réfléchir vous à un choix d'interprétation. C'est-à-dire comment vous, vous avez envie de faire ce passage. Alors vous pouvez reprendre les idées qu'on a faites tous ensemble, d'accord ? Vous pouvez reprendre ces idées-là. Mais il faut que vous y ajoutiez une petite touche personnelle » (TV S6). Les groupes se constituent par affinité et le travail défini par l'enseignante débute durant quinze minutes. Au bout de dix minutes, l'enseignante interrompt le jeu par une régulation interactive verbale adressée à la classe entière pour redéfinir la tâche : « *vous n'inventez pas de nouvelles paroles. Par contre, le tempo aussi, ne l'accélérez pas. Parce que ceux qui ont « quel bataclan », ça peut le tempo, il reste aussi comme ça. C'est un tempo qui doit être assez calme. Par contre, un choix d'interprétation, vous pouvez changer la nuance, nous pouvez changer la hauteur* » (TV S6). Puis le travail sur l'interprétation se poursuit dans chaque groupe. Cinq minutes plus tard, l'enseignante met fin à cette activité en invitant les élèves à prendre leur fiche d'autoévaluation. Une fois celle-ci réalisée, l'enseignante demande à un groupe de présenter son interprétation : « *alors, ce qu'on va faire. Tous les groupes**

---

<sup>9</sup> Dans la transcription, nous soulignons que nous avons utilisé le féminin pour quel-le uniquement dans un esprit musical, car la seconde syllabe correspond à la rythmique du passage : voir figure n° 47 (p. 226).

*n'auront peut-être pas forcément le temps de présenter, mais est-ce qu'un groupe voudrait nous présenter la petite idée, ou les petites idées qu'ils ont eues sur le petit passage qu'ils nous ont donné ?* » (TV S6). Le groupe de Medhi se porte volontaire. « *Les 4 élèves se lèvent et se placent chacun dans un coin de la salle* » (TV S6) et proposent à la classe leur interprétation de « *quel bataclan avec déplacements dans la salle* » (ibid). S'en suit un début de régulation rétroactive de la part des élèves observateurs, plus particulièrement Lauraline qui remarque que « *y a des voix qu'on n'entend et pas d'autres [...] C'est quand ils se rapprochent : y en a qui font des grands pas, et d'autres des petits pas* » (TV S6). La sonnerie retentit et interrompt cette régulation.

Arrêtons-nous sur cette régulation rétroactive produite par l'environnement social de la classe. Par « *qu'est-ce qui vous a plu ? Qu'est-ce qui vous a moins plu ?* » (TV S6), l'enseignante donne la possibilité à la classe d'endosser la position d'évaluateur. Elle demande ainsi à ses élèves d'analyser la prestation de ce groupe n° 5. Pour elle, « *ça leur permet de projeter sur eux-mêmes, leur proposition. Parce que là, ils ont observé les autres [...] ça va leur permettre de rectifier des petites choses, tu vois [...] dans leur prestation* » (EACS S6). Demander à certains élèves d'évaluer l'interprétation du groupe n° 5 permet à l'enseignante, d'une part de développer l'attention auditive des évaluateurs « *ils sont vachement attentifs quand ils s'observent comme ça* » (EACS S6), et d'autre part de « *transférer des idées [créatrices] sur sa [leur] production* » (ibid). Ainsi, en s'observant, les élèves « *voient quelles difficultés ont eu le groupe dans la mise en place, des choses comme ça. Et du coup, après c'est des choses auxquelles ils peuvent penser. Et ça marche plutôt bien quand ils s'observent. Ils prennent en compte* » (ibid). Pour cette enseignante, il s'agit « *d'un effet de miroir qui est plus efficace que quand c'est le prof qui leur dit bon " le départ était pas bon " par exemple* » (ibid).

Dans cet exemple, les élèves évaluent la production vocale de leurs camarades (le groupe de Mehdi). Il y a une volonté de la part de l'enseignante de favoriser le processus d'autorégulation de tous les élèves (le groupe de Mehdi et le groupe évaluateur) par cette évaluation mutuelle rétroactive. On peut ici considérer que l'élève construit lui-même la régulation de sa propre activité en jugeant les autres (Hadji, 2012).

L'enseignante n° 3 utilise également ce procédé pour favoriser le processus d'autorégulation des élèves. En effet, lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 4, elle souligne que les élèves, suite à une tâche donnée, peuvent exprimer « *leur point de vue, et ça ils savent qu'ils sont juges et jugés à leur tour. C'est peut-être pas le bon mot, mais en tout cas, ils sont en position d'observateur, en train d'analyser ce que font les autres, et en*

*espérant que ça leur serve après quand ils passent ou sur l'évaluation suivante* » (EACS S4, p. 5). Pour cette enseignante, la co-évaluation enseignant/élèves permet à ces derniers de réinvestir des données observées chez un élève dans leur propre projet, c'est-à-dire de favoriser leur autorégulation pour mener à bien la tâche donnée. En effet, cette enseignante lors de l'entretien d'autoconfrontation indique à ses élèves : « *à la fin du passage d'un groupe, vous voyez bien que là, y a eu telle et telle chose qui aurait pu fonctionner différemment, qui auraient pu être améliorées. Les prochains groupes, pensez-y ou pensez-y sur votre prochaine évaluation* » (EACS S4). Cependant, lorsque nous lui posons directement la question : « *je te cite " ils s'en servent quand ils passent ", donc est-ce que tu as déjà vu ça ?* », elle n'en n'« *a pas la certitude* » (ibid).

Ainsi, ces deux exemples rejoignent les propos de Allal (2007) pour qui l'environnement social de la classe favorise l'autorégulation de l'élève.

#### 2.2.4. Une co-régulation entre pairs pour enrichir l'aspect créatif du projet musical

Nous l'avons vu lors du chapitre 1 de la partie « résultats », les quinze premières minutes de la séance n° 3 de l'enseignante n° 2 sont consacrées à l'échauffement vocal puis à l'apprentissage par mimétisme vocal de la part de l'enseignante à la classe entière des douze premières mesures du chant « les tams tams de mon cœur ». Une fois cette phrase musicale apprise, l'enseignante définit le jeu didactique suivant en demandant aux élèves de proposer une interprétation différente de ce thème musical. Des propositions émanent de la part de Medhi qui suggère de chanter le passage en question, excepté les « tam tam » qui seront « *frappés dans les mains* » (TV S3). Emeline quant à elle recommande de chuchoter « *qui chante* » (ibid). Sous la directive de l'enseignante, l'ensemble de la classe interprète cette dernière proposition. À l'issue de celle-ci, par une évaluation rétroactive orale, l'enseignante demande à ses élèves s'ils sont « *contents de l'ambiance, du début ?* » (ibid). Lauraline ne l'est pas « *parce que le « écoutez, c'est le cœur du monde », ben c'était pas assez fort* » (ibid).

Nous constatons ici que l'enseignante sollicite Lauraline pour réguler la nuance forte sur « *écouter, c'est le cœur de monde* ». Ainsi, cette élève, par son auralité va influencer sur l'autorégulation de chaque élève afin que ceux-ci, lors de la prochaine interprétation du passage,

chantent davantage forte. Le jeu didactique qui se poursuit nous intéresse particulièrement. En effet, l'enseignante fait le choix d'utiliser l'environnement social de la classe afin que les élèves proposent des idées de création du projet musical. Pour y parvenir, l'enseignante découpe sa classe en cinq groupes distincts et définit la tâche suivante : « *je voudrais qu'on trouve vraiment une ambiance sur ce début. D'accord ? Une ambiance sonore* » (TV S3). Puis elle dévolue cette création à chaque groupe.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation de cette séance n° 3, elle précise que cela « *permet à chacun d'apporter ses idées, des élèves qui seront un peu plus en retrait tu vois, de participer, d'apporter quelque chose aussi. Ils sont moins inhibés quand ils sont en groupe, comme ça* » (EACS, S3, p. 9). Ainsi, travailler en groupe, pour cette enseignante, permet aux élèves timorés de s'engager dans l'activité. De plus, certains élèves « *vont guider leurs camarades et leur expliquer leur choix d'interprétation, de mise en scène, tout ça* » (ESNF S7, p. 1). Les interactions sociales de la classe favorisent donc le processus d'enseignement/apprentissage des élèves comme l'indique Mottier Lopez (2012).

## **2. En perception**

### **2.1. Des généralités**

Lors de l'analyse de notre corpus, nous n'avons pas décelé de généralité lors de l'activité de perception. Cependant des spécificités ont été détectées comme par exemple distinguer un instrument lors de l'activité d'écoute.

### **2.2. Des spécificités**

#### **2.2.1. L'utilisation de l'environnement social pour aider un groupe d'élèves à distinguer un instrument lors de l'activité de perception**

La séance n° 2 de l'enseignante n° 3 débute par des rappels oraux de la séance antérieure : « *vous allez un peu me rappeler ce qu'on s'est dit la semaine dernière, et ce sur quoi on a commencé à travailler* » (TV S2). Une première élève indique que l'« *on a écouté cinq interprétations d'une même musique* » (ibid). Par rapport à cette réponse, l'enseignante demande aux élèves de relire la définition qu'ils avaient écrite de « *interprétation* » afin de proposer des hypothèses relatives à la problématique de la séquence : « *quels impacts peuvent avoir différentes interprétations d'un même texte ?* » (ibid). Nous pouvons d'ailleurs noter que cette première phase d'apprentissage correspond parfaitement à ce que l'enseignante a prévu, puisque dans l'entretien ante-séance, elle précise : « *il faut qu'on termine de formuler les hypothèses pour répondre à la problématique* » (EAS S2). Après avoir fait émerger par les élèves différentes hypothèses pour répondre à la problématique de la séquence, l'enseignante invite la classe à recopier la trace qu'elle a écrite au tableau au fur et à mesure de l'avancé du cours en fonction des réponses de ceux-ci.

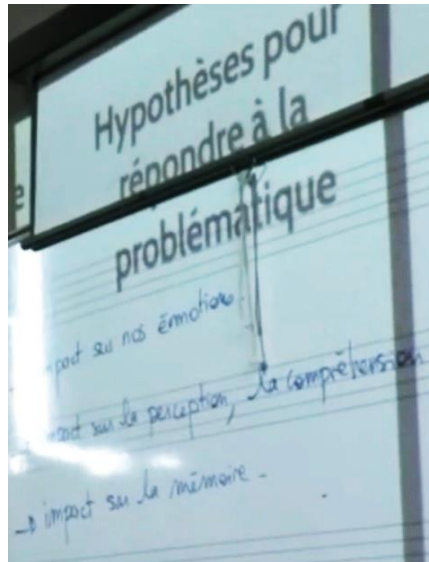


Figure 42 : trace écrite de la séance n° 2 : trois hypothèses répondant à la problématique

Une fois la trace écrite recopiée par les élèves sur leur fiche 2 « *travail préalable* » (annexe L) l'enseignante définit le jeu didactique suivant : « *vous m'avez dit qu'interpréter, c'était reprendre une musique en variant certains paramètres. Vous m'avez parlé du paramètre du tempo, vous m'avez parlé du paramètre du registre de voix, c'est ça ? Vous m'avez parlé de quoi encore ? (elle écrit tempo, registre de voix au tableau)* » (TV S2). Une élève propose « *la formation* » (ibid), Léa « *la mélodie* » (ibid), un autre élève « *le rythme* » (ibid), Méлина « *le style [...], l'intensité, l'instrumentation* » (ibid). S'enchaîne le jeu suivant : l'enseignante explique à la classe qu'ils vont à l'aide de ces paramètres construits par les élèves (indiqués au tableau), analyser le premier extrait musical par groupe. Elle constitue rapidement six groupes distincts, demande aux élèves de se munir d'un brouillon et définit une tâche spécifique par groupe : le groupe 1 doit se concentrer sur le tempo/pulsation, le groupe 2 sur le registre de la voix, le groupe 3 sur la mélodie, le groupe 4 sur le style, le groupe 5 sur l'intensité et le groupe 6 sur les instruments de l'œuvre « *Strange Fruit* » interprétée par Joe Bonamassa et Beth Hart. Elle lance l'écoute musicale. Les six groupes écoutent attentivement l'extrait musical. Durant l'exercice d'écoute, certains élèves notent des mots sur leur brouillon et d'autres échangent en chuchotant. A l'issue de l'écoute musicale proposée, l'enseignante laisse s'installer un débat dans chaque groupe. Au bout de cinq minutes d'échange à l'intérieur de chaque groupe, l'enseignante demande à chaque groupe de préciser leur réponse. L'enseignante inscrit au tableau les réponses afin que les élèves à partir de cette première mise en commun puissent débattre :

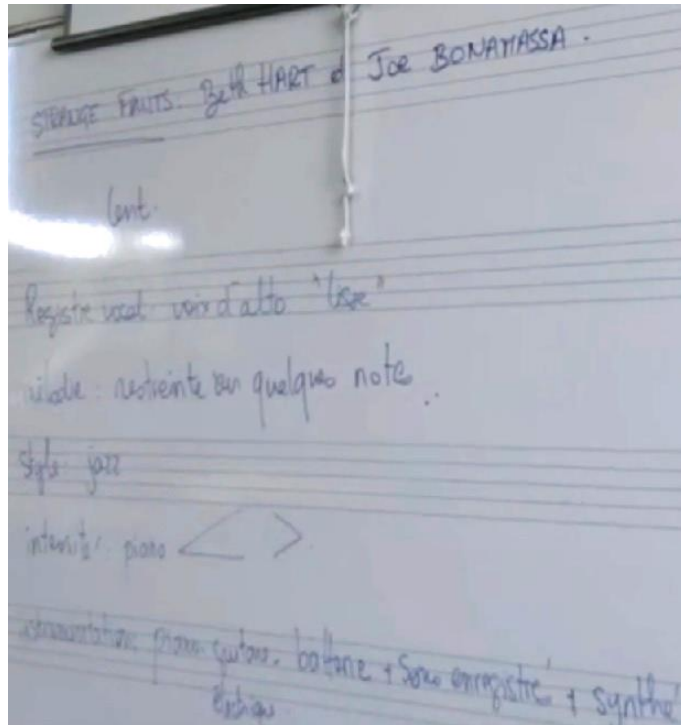


Figure 43 : trace écrite de la séance n° 2 : première mise en commun lors de l'activité d'écoute

Arrêtons-nous sur les réponses proposées par le groupe 6. Ce dernier indique à la classe que l'effectif instrumental est composé d'un piano, d'une guitare et de percussions. L'enseignante propose de remplacer « percussions » par « batterie » : « *je vais marquer batterie, je préfère* » (TV S2). Elle demande à la classe s'il ne manque pas un instrument. Le groupe ne répond pas. Pour remédier, l'enseignante par « *ah ben je te le remets. Écoute* » (ibid) fait réécouter à la classe entière le début de l'extrait musical.

Durant l'écoute, la classe entière débat. Certains élèves entendent des bruits de canards, de marais. L'enseignante arrête la diffusion du début de l'extrait de « *Strange Fruit* » et demande à Constance qui ne fait pas partie du groupe 6 de donner la réponse attendue. Cette dernière s'exécute en proposant « *un marais* » (TV S2). D'autres élèves d'autres groupes proposent « *des canards, des grenouilles* » (ibid). L'enseignante semble satisfaite et indique au tableau : « *sons enregistrés* » (ibid).

Ainsi, lors de ce jeu didactique, l'enseignante n'hésite pas à solliciter d'autres élèves pour aider le groupe n° 6 à trouver la bonne réponse : « *je me dis que là, si tout le monde s'y met, à 25, au va bien arriver* » (EACS S2). Elle remédie à une difficulté rencontrée par un groupe lors de l'activité de perception par le milieu social de la classe : « *je compte sur les autres groupes pour les aider un petit peu là-dessus* » (EACS S2).

### **3. Faire avancer le savoir au détriment du temps d'apprentissage des élèves, une généricité**

La chronogenèse des savoirs s'avère être une préoccupation importante pour l'ensemble des enseignants interrogés. En effet, lors des différents entretiens que nous avons pu mener, la problématique du temps d'enseignement/temps d'apprentissage semble troubler ces trois enseignants. Par exemple, l'enseignante n° 3 lors de l'entretien d'autoconfrontation de la séance n° 1 souhaite « *gagner du temps, faire vite* » (EACS S1). Cette recherche de temps va ainsi provoquer l'abandon de certains savoirs prévus en début de séquence comme par exemple « pizzicato » : « *pizz, on n'a même pas eu le temps de le voir* ». Le problème de temps agit également sur l'évaluation sommative de la séquence (enseignant n° 1, EAS S3 ; enseignante n° 2, EACS S6), sur l'absence volontaire de la part des trois enseignantes de l'échauffement vocal lors de certaines séances ou encore sur les pratiques d'autoévaluation de l'élève. Nous souhaitons montrer dans ce chapitre comment l'enseignant tente de gagner du temps en faisant avancer le savoir sans pour autant s'assurer que les élèves se sont appropriés les savoirs visés.

#### **3.1. L'autoévaluation**

Le problème du temps semble influencer sur les pratiques d'autoévaluation pour l'enseignante n° 3. En effet, lors de l'entretien de la séance n° 5 non filmée, elle indique qu'elle ne la « *met pas beaucoup en pratique* » (ESNF S5) notamment pour trois raisons :

- une difficulté pour l'adolescent de se juger : « *j'imagine qu'un collégien de 15 ans [...] ça doit être difficile* » (ibid) ;
- une difficulté pour l'enseignante de mettre en place l'autoévaluation dans sa classe : « *je sais pas trop bien comment m'y prendre* » (ibid) ;
- le problème de la gestion du temps : « *si je t'avance l'argument du temps, tu vas me dire ... y a de ça* » (ibid).

Par ailleurs, l'autoévaluation pour cette enseignante permet une différenciation de l'enseignement. Elle a imaginé une fiche distribuée à ses élèves qu'elle leur demande de remplir de manière sporadique : « *si on voulait le faire justement, et précisément, je pense que ça*



*demanderait un temps de dingue. C'est tellement individualisé » (ESNF S5). En effet, demander à ses élèves de s'autoévaluer implique pour cette enseignante de « consacrer du temps à chacun [...], lire leur analyse de ce qu'ils ont fait, et dire : là t'es peut-être bien, là effectivement y a encore du travail, à t'as peut-être une perception de toi qui n'est pas la bonne [...] ça demanderait un temps de dingue. C'est tellement individualisé ... » (ibid). Ainsi, même si l'enseignante trouve que « le bien fondé [de l'autoévaluation], il est pas vraiment discutable » (ibid), la mettre en pratique demanderait pour elle un temps de préparation important. Pour pratiquer l'autoévaluation dans sa classe, « idéalement, il faudrait presque que ce soit à la fin de chaque séance, quoi. Je ... voilà tout ce qu'on a fait dans le cours, " je me sens capable de " ... " j'ai compris ou j'ai pas compris " ... Idéalement, il faudrait que ce soit une espèce de petit bilan à chaque fin de séance. Ce serait bien ça, mais comment tu veux faire ? » (ibid).*

L'enseignante n° 2 quant à elle propose une situation didactique autour de l'effet de stéréo (séance n° 3) : « *je voudrais qu'on crée cette idée, ..., ça sort d'une enceinte : pouf, pouf, pouf, pouf, ..., à tour de rôle. Après le but du jeu c'est que ça sorte des deux enceintes, mais qu'on entende vraiment que ça vient des deux. Vous vous allez faire (au groupe de gauche, Forte) : « écoutez, c'est le cœur du monde » / (groupe de droite, pianissimo) : « rythme de la terre » / (groupe de gauche, forte) : « c'est le tam-tam », (groupe de droite, pianissimo) : « qui chante qui chante qui chante ». Juste en alternance comme ça ! » (TV S3). La classe s'exécute et interprète le passage en respectant les directives de l'enseignante. Lors de l'entretien d'autoconfrontation de ce morceau choisi, l'enseignante nous indique que pour améliorer la prestation vocale, « *il faudrait aussi les enregistrer pour qu'ils entendent, tu vois, qu'ils voient l'effet que ça rend. Euh, voilà, c'est un peu compliqué. [...] Il faudrait peut-être les enregistrer plus, mais bon, c'est beaucoup une perte de temps » (EACS S3), alors que « l'enregistrement peut servir à évaluer son propre travail » (Maugars, 2004, p. 330). Cette enseignante est consciente de l'apport de ce procédé d'évaluation qui permet à l'élève, par son auralté de s'autoévaluer mais ne l'utilise pas par manque de temps.**

### **3.2. L'évaluation sommative**

Pour l'enseignant n° 1, « *l'étape de la correction [d'une évaluation écrite] est importante, et elle prend du temps » (Enseignant n° 1, EACS S5). Cependant, même s'il souhaite le faire, il le fait épisodiquement : « alors les [les contrôles] corriger je les fais*

rarement, parce que c'est mon manque de temps. Si je pouvais avoir le temps de le faire, d'avoir un quart d'heure de plus dans la séance, je le ferais » (EAS S3). Par exemple, la séance n° 6 débute par une évaluation rétroactive partielle du « mini-test » effectué lors de la séance n° 5. Il s'agit d'« une sorte de correction informelle. J'ai ciblé le point qui me semblait le plus problématique du mini-test et que j'avais vu le plus souvent sur les copies, et du coup, j'ai fait un petit rappel, un petit point sur ce qui s'est fait, sur ce que j'ai corrigé » (EACS S6). Pour lui, « ce serait idéal de faire la correction, mais ça demanderait entre toutes les corrections qu'il y a à faire, ça me demanderait deux fois plus de temps » (EAS S6).

Le problème de temps semble également agir sur l'évaluation dans le cadre de l'approche par compétences chez l'enseignante n° 2. Lors d'une situation didactique de la séance n° 6, cette enseignante prend des notes sur un cahier lorsque les élèves exécutent la tâche demandée : « je valide des compétences, là ! [...] ça, je le fais à l'arrache, tu vois, on n'a pas le temps » (EACS S6).

### **3.3. L'échauffement vocal sacrifié**

Ce problème de temps impacte également l'échauffement vocal que propose l'enseignant pour débiter son activité de production. Par exemple, l'enseignant n° 1 lors de sa séance n° 5 n'en a pas pratiqué : « j'ai pas le temps : si j'en avais fait un, le temps qu'on aurait fait l'échauffement, ça aurait sonné. C'est franchement par souci de temps » (EACS S5). Quant à l'enseignante n° 2, elle indique qu'elle ne « le fait pas toujours l'échauffement, parce que on n'a pas toujours le temps » (EACS S3). Enfin, l'enseignante n° 3 le pratique régulièrement. Cependant, son contenu semble varier en fonction du temps utilisé.

Différentes stratégies sont utilisées par ces derniers pour essayer de pallier ce problème de temps. L'enseignante n° 3 « sacrifie » des notions visées lors de sa conception de la séquence : « pizz, on n'a même pas eu le temps de le voir » (EACS S4). Quant aux deux autres enseignants, ils vont utiliser le groupe pour gagner du temps ; par exemple, l'enseignant n° 1 distribue à chaque groupe une tâche différente durant l'activité de perception. Ces différentes tâches sont indiquées sur les fiches distribuées aux élèves, comme par exemple la « fiche 2 écoutons en groupe » (annexe E). Chaque groupe doit se concentrer par exemple sur une seule notion musicale à aborder dans la séquence. L'enseignant n° 1 a fait ce choix « parce que le travail initial par groupe permet de gagner du temps sur l'analyse, c'est-à-dire qu'au lieu de

*faire une analyse ensemble d'un ¼ d'heure, c'est chacun prend un petit morceau et analyse un bout* » EACS S3). Nous avons également observé chez l'enseignante n° 3 cette façon de procéder lors de l'activité de la séance n° 2. Cette dernière utilise également le travail de groupe « *pour gagner un petit peu de temps, [...] par souci de temps* » (EAS2) : « *pour accélérer le travail, je pense que je vais confier vraiment chaque paramètre à un petit groupe, qui le rendra oral au reste de la classe* » (EAS2, p. 1). Ainsi, pour cette enseignante, le fait de travailler en groupe permet aux élèves de ne se focaliser que sur une seule notion : « *s'ils doivent se concentrer sur l'instrumentation, sur le registre, sur le tempo, sur le style, sur ..., ça me semble compliqué. Ou alors, il faudrait l'écouter un grand nombre de fois* » (ibid). L'intérêt de demander aux élèves de se concentrer sur une seule notion musicale durant l'écoute nécessite pour l'enseignant de réduire le nombre d'écoutes de l'extrait musical travaillé, ce qui impacte évidemment sur le temps didactique.

Faire avancer le savoir dans le temps imparti suppose pour ces enseignants de développer des stratégies pour gagner du temps. « *On n'a pas le temps. Là je passe mon temps à faire du dégrossi pour essayer d'avoir quelque chose de correct, en un temps très limité. C'est pas vraiment parce que je veux pas faire autrement. C'est parce que je manque de temps et je veux avancer le plus vite possible* » (Enseignant n° 1, EACS S5) ; « *on n'a pas eu le temps d'approfondir celle [l'analyse musicale] de Billie Holliday* » (EACS S4). Dès lors, ces enseignants n'hésitent pas à renoncer à ce qu'ils avaient prévu (comme par exemple le travail sur la notion « pizzicato », l'abandon de l'échauffement vocal lors de certaines séances, la réduction du temps d'apprentissage de certains savoirs au détriment du temps d'apprentissage de l'élève.

Pour conclure ce second chapitre, nous proposons le tableau suivant synthétisant les résultats des visées de la régulation.

*Tableau 17 : synthèse des visées des régulations*

<b>Production</b>		<b>Perception</b>	
<b>Généricités</b>	<b>Spécificités</b>	<b>Généricités</b>	<b>Spécificités</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant intervient sur l'autorégulation de l'élève pour réguler la justesse de la voix</li> <li>• Faire avancer le savoir au détriment du temps d'apprentissage des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sollicitation d'un élève ou de la classe pour réguler</li> <li>• Mettre en confiance l'élève interprète</li> <li>• Juger les autres pour s'autoréguler</li> <li>• Une co-régulation entre pairs pour enrichir l'aspect créatif du projet musical</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'utilisation de l'environnement social pour aider un groupe d'élèves à distinguer auditivement un instrument</li> </ul>

## **Chapitre 3 : Le choix d'outils didactiques à des fins de régulation**

Nous l'avons vu lors des deux premiers chapitres de cette partie, les trois enseignants mobilisent par moments des outils didactiques pour tenter de favoriser le processus d'autorégulation de l'élève. Par « outil didactique » nous entendons tout dispositif matériel favorisant une situation d'enseignement/apprentissage. Ainsi, une trace du cahier, le tableau de la classe, un extrait musical, la projection d'une photographie, d'un extrait vidéo, l'espace numérique de travail (ENT) du collège, le piano de la classe peuvent-être une éventuelle aide matérielle accompagnant une situation d'enseignement/apprentissage. L'usage de ces outils didactiques est-il générique ou au contraire davantage spécifique à chaque enseignant ?

### **1. En perception**

#### **1.1. Des généralités**

##### **1.1.1. Des traces écrites à disposition des élèves**

Les trois enseignants proposent des traces écrites à leurs élèves sous formes différentes. Pour l'enseignante n° 2 par exemple, la trace écrite est construite au fur et à mesure des séances d'enseignement/apprentissage sur une diapositive d'un diaporama (powerpoint) projeté sur le tableau lorsque celle-ci juge utile de le faire. Lors de sa séance n° 4, elle projette la diapositive où se trouve la trace écrite construite la semaine précédente (voir sous chapitre 3.1.2. Des spécificités : l'utilisation des pairs pour réguler de manière rétroactive) pour permettre aux élèves « *de se rappeler ce qu'on a vu. Parce qu'en 55 minutes de cours, des fois on fait tellement de choses que ben, tu vois, se demander de se rappeler " tiens, quel extrait on a vu et précis " ... Alors, souvent les extraits, ils s'en rappellent. Mais après ce qu'on a dit par rapport à cet extrait-là, c'est des fois un gain de temps de leur mettre ça devant les yeux, parce que là, en plus, euh, y avait pas grand-chose d'écrit dessus* » (EACS, S4). Outre la volonté de gagner du temps évoqué lors du chapitre 2 de la partie « résultats », cette phase d'enseignement permet à l'enseignante de réactiver les savoirs antérieurs. Ainsi, par ce travail de réactivation, cette

enseignante assure la progression du savoir dans le temps didactique. Elle souligne qu'elle « *est partie du vocabulaire que eux ont utilisés, et après le fait de leur mettre devant les yeux, de leur montrer, ben plutôt que de leur dire " pas toujours en même temps ", je pense qu'ils voulaient dire que " ils jouent pas toujours la même chose ". Euh, ben du coup ça me permet de préciser " au lieu de dire ça, on va utiliser le mot musical pour ça. On va utiliser le mot musical ", tu vois, homophonie* » (EACS S4). La construction de l'appropriation de ce savoir (l'homophonie) chez les élèves est abordée dans un premier temps durant l'activité de perception, plus particulièrement par l'auralité des élèves. Le rôle de la trace écrite permet au fur et à mesure du temps didactique de co-construire le savoir. En effet, durant cette situation didactique, c'est la classe qui propose à l'enseignant de créer cette trace : « *je vais noter tous les mots de vocabulaire, tout ce que vous allez me dire, je vais le noter. [...] Vous essayez en trois, quatre minutes, de, d'expliquer comment cet extrait est ORGANISE !* » (TV S4). Après avoir écouté « In the kitchen », extrait du film « Sound of Noise », les élèves proposent des réponses à la question posée comme par exemple : « *pas toujours en même temps* » (extrait de la diapositive du diaporama powerpoint ci-dessous).

*Tableau 18 : extrait de la diapositive du diaporama powerpoint projeté par l'enseignante n° 2*

<u>Vocabulaire de la séance</u>	
Rythme	ustensiles de cuisine -> instruments de musique
Départ pas tous ensemble	
Pas toujours en même temps	

L'enseignante note les différentes propositions des élèves. La trace écrite se construit progressivement suite aux différentes propositions des élèves. Pour vérifier certaines réponses, elle propose à la classe de réécouter, plus exactement de revisualiser l'extrait musical. Enfin, pour clore cette situation didactique, l'enseignante institutionnalise certains savoirs indiqués au tableau par le code couleur en rouge : « *tout ce qu'on a écrit là, regardez bien au tableau. Je vais mettre les mots importants, et je voudrais que ça, ..., euh, ça par exemple (elle souligne en rouge « départ pas tous ensemble* »), *ça ça m'intéresse. Ca (répétitif, Ostinato, répond, pas toujours en même temps). Tout ça, ça m'intéresse. Vous voyez ce que j'ai mis en rouge, là ? Je voudrais que ça, on s'en serve, qu'on repique des idées de là-dedans, parce que les verres, les placards, les gamelles, non. Mais qu'on pique un petit peu des idées de l'organisation de cet*

*extrait, pour nos « tams-tams » (TV S4). Ainsi, dans cette situation didactique nous pouvons noter qu'il y a une véritable co-construction de la trace écrite entre l'enseignante et les élèves, ce qui semble important pour cette enseignante du point de vue des apprentissages. Talbot souligne à ce titre que « la richesse des interactions sociales avec un adulte ou avec des élèves est mise en valeur. La qualité des guidages, des médiations que l'apprenant va recevoir sera déterminante » (Talbot, 2009, p. 27).*

Quant à l'enseignant n° 1, il demande souvent à ses élèves durant l'activité de perception de se référer « *aux mots du prof* » présents sur les fiches 2 et 3 que les élèves ont en leur possession dans leur porte-vue (annexe E). Rappelons que pour cet enseignant, ces « mots du prof » représentent les notions musicales visées (EACS S3). Revenons sur sa séance n° 3 évoquée lors du chapitre 1 de la partie résultats. Pour cette activité de perception c'est à partir de l'écoute du Choral BWV 660 de J.S. Bach que chaque îlot (rappelons que l'enseignant durant cette séance en a constitué cinq) a une tâche différente à résoudre. Elles sont définies sur la « *fiche 2. Écoutons en groupe* » (annexe E) que les élèves ont sous leurs yeux. Les élèves de l'îlot n° 5 doivent entre autres indiquer le genre de l'extrait musical.

### **Groupe 5**

Donnez le titre de l'œuvre et sa date de composition. Quel est le genre du morceau ? Pourquoi l'appelle-t-on ainsi ? Quelle pièce musicale précède-t-il ? Dans quel cadre cette pièce est interprétée ? À quelle religion fait-elle référence ?

*Figure 44 : extrait de la fiche 2 / Écoutons en groupe de la séquence n° 3 de l'enseignant n° 1*

Avant de laisser aux élèves la responsabilité de leur engagement dans la réalisation de la tâche demandée, l'enseignant définit le jeu didactique en leur précisant : « *je vais vous faire écouter un extrait et voir un extrait. Chaque groupe a sa question. Vous connaissez le principe. Y a certaines réponses qui sont dans le désordre, dans l'encadré " les mots du prof ". D'accord ?* » (TV S3).

Lors du feedback correctif, l'enseignant s'adresse aux élèves de l'îlot n° 5 en leur demandant « *le genre du morceau* » (TV S3). Un élève rétorque « *baroque* » (ibid). Par une régulation on line, l'enseignant lui indique que « *ça c'est pas un genre, c'est une période musicale* » (ibid). Des interactions verbales (questions/réponses) entre l'élève et l'enseignant

s'enchaînent où l'enseignant, par des réponses propose des régulations sur chacune des propositions suggérées par les élèves suite aux indices indiquée dans « *les mots du prof* ».

Cet enseignant compte véritablement sur cet outil didactique, « *les mots du prof* » pour favoriser le processus d'enseignement/apprentissage des élèves. En répondant à notre question « *pour toi, " les mots du prof ", c'est un outil fondamental pour leurs apprentissages ?* » (EACS S3), l'enseignant précise : « *oui, c'est comme une boîte de lego. Ils doivent tout construire à partir des mots qu'il y a dans la boîte* » (ibid). C'est pourquoi il invite souvent ses élèves à consulter cette trace écrite : « *la majorité des informations se trouvent dans « les mots du prof »* » (TV S3). « *Je leur donne tout ce qu'il faut pour qu'ils puissent se débrouiller [sur les fiches distribuées], [...], j'estime qu'il y a des choses qu'ils ne peuvent pas savoir* » (EACS S3). Cependant, il émet quelques réserves sur l'intérêt d'utiliser cet outil didactique pour certains élèves : « *y en a certains qui ont compris qu'ils ont « les mots du prof », et du coup, ils s'y réfèrent énormément, mais y en a d'autres qui ont du mal à comprendre qu'ils ont la réponse dans « les mots du prof » de disponible, et qu'il faut qu'ils l'utilisent. Du coup, ils jouent aux devinettes. Et jouer aux devinettes, ça n'a pas beaucoup d'intérêt, quoi ...* » (ibid). En conséquence, dans cet exemple, la situation perd du sens du point de vue didactique.

Concernant l'enseignante n° 3, elle utilise également des outils didactiques pour faciliter le processus d'autorégulation de ses élèves lors de l'activité de perception. Par exemple au cours de la séance 6, lors de l'évaluation sommative écrite, elle demande à sa classe, à partir de la version l'œuvre de « *Strange fruits* » interprétée par Siouxsie & the Banshees une analyse musicale. Les élèves doivent répondre, par rapport à cette écoute musicale, aux hypothèses formulées par la classe lors des premières séances n° 1 et n° 2 :

*Tableau 19 : extrait 1 de la fiche « Enseignante n° 3 Analyse des extraits document aide séance n° 5 »*

<p><b>Aux hypothèses EN ARGUMENTANT bien sûr !</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Quel(s) impact(s) cette version a sur mon affectif ?</li><li>- Quel(s) impact(s) cette version a sur ma mémoire ?</li><li>- Quel(s) impact(s) cette version a sur ma compréhension du texte ?</li></ul>
--

Notons que l'enseignante décide de faire cette évaluation sommative en classe suite à un devoir à la maison : « *ce travail à la maison, ils me l'avaient rendu avant, s'est révélé alors soit y en a beaucoup qui ne me l'ont pas rendu, soit ceux qui l'ont rendu ne l'ont pas bien réussi*



du coup. Donc, les moyennes ont été plombées vu qu'il n'y avait pratiquement que ça comme note. Donc, le 6 juin j'ai pris la décision de refaire cet exercice avec eux sur une des versions qu'ils avaient très très peu choisies en fait. Je crois qu'il n'y en avait qu'un qui l'avait choisie dans la classe : « Siouxsie & the Banshees » (ESNF S6). Lors de cette évaluation en classe, l'enseignante autorise ses élèves à se référer à leur cahier, « même si ça sert pas à grand-chose [...] le cahier ne le sert pas d'aide de connaissances [...] ». Ce serait davantage par rapport aux étapes d'analyse » (ibid). Ces étapes d'analyse « étaient remises sur le pdf » (ibid) que l'enseignante avait projeté durant l'évaluation. Ce document « analyse des extraits » est exactement le même que celui donné à ses élèves pour effectuer le devoir à la maison. Il a pour vocation d'aider les élèves. Voici d'ailleurs un extrait de cette aide projeté :

*Tableau 20 : trace écrite comme « outil » permettant de favoriser l'autorégulation de l'élève, enseignante n° 3  
Analyse des extraits document aide séance 5*

**Analyse des extraits :**

Tempo et rythme (vitesse, rythme qui revient...)

Registre vocal (quelle voix, vibrée ou non, particulière ou on, articulant ou non...)

Style (pop, rock, blues, jazz, soul, reggae....)

Instrumentation (quels instruments j'entends...)

Intensité (fort, pas fort, évolution du volume...)

Il s'agit selon elle d'un véritable guide d'analyse sous forme de trace écrite qui reprend les hypothèses formulées par la classe suite à la problématique de la séquence « *puisque selon les critères qu'eux-mêmes avaient trouvés en classe, qu'est-ce que l'interprétation ? Sur quels critères on se base pour parler d'interprétation ?* » (ESNF S6). Ce guide permet de proposer aux élèves une procédure, une stratégie d'écoute pour répondre aux questions posées. Pour réussir la tâche demandée par l'enseignante, les élèves suivent le cheminement d'analyse contenu dans cette trace écrite. Ce guide d'analyse, sous forme de trace écrite permet aux élèves de piloter leur propre autorégulation d'auralité. Lors de l'activité d'écoute, un grand nombre d'informations arrive à l'oreille de l'élève. En se référant à cette fiche, l'élève trie ainsi les nombreuses données auditives reçues pour ne retenir que celles qui sont mentionnées sur cette trace écrite afin de répondre à la problématique posée.

### 1.1.2. Le dépôt du cours et/ou des œuvres musicales sur une plateforme numérique à destination des élèves dans un but formatif

Les trois enseignants sollicités utilisent le logiciel « pronote » pour déposer différents outils accessibles en ligne à destination de leurs élèves. L'enseignant n° 1 dépose sur le cahier de texte numérique « *le contenu de la séance, chaque fiche corrigée au format PDF. [...] Comme ça, je leur dis, en rigolant si jamais par un miracle, il leur prend l'envie dans une heure d'étude de travailler le cours de musique, parce que je leur donne un devoir à faire, ils peuvent. Ils peuvent le trouver sur le cahier de texte en ligne* » (EAS S6). Ici, l'apport numérique permet à l'enseignant n° 1 d'effectuer une régulation rétroactive différée des différentes notions étudiées lors de son cours. Cela permet à l'élève de consulter éventuellement cette aide s'il en éprouve le besoin. Il s'agit de « *quelque chose que je mets vraiment à disposition des élèves. Pour qu'ils puissent vérifier. Bon concrètement, personne ne le fait. Puisque le peu d'élèves qui prennent l'initiative d'aller sur le cahier de texte, pour prendre le fichier PDF, franchement, il y en a très peu ...* » (EACS S5). Cet enseignant regrette cependant de ne pas bénéficier sur l'espace numérique de travail de capacités de stockage suffisantes pour déposer les extraits des écoutes étudiés en classe : « *sur l'ENT, c'est trop lourd [...] Mais il faudrait qu'il y ait un espace de stockage. Parce que là, l'ENT, il stocke tous les fichiers " PDF ". Les fichiers " PDF ", ça prend pas beaucoup de place, mais les fichiers " son ", si. Et parfois, j'ai des fichiers " vidéo "* » (ibid). En effet, pour cet enseignant, le fait de pouvoir déposer les extraits des œuvres écoutées sur un espace numérique partagé permet à l'élève de les réécouter chez lui et ainsi de « réactiver » les différents savoirs mobilisés durant la séquence. Cet enseignant considère en conséquence que déposer les extraits musicaux travaillés lors de la séquence sur l'ENT est un outil à but formatif à destination des élèves.

De son côté, l'enseignante n° 2, pour résoudre ce problème de stockage, indique des liens youtube des extraits musicaux sur le cahier de texte de pronote : « *je les trouve tous sur Youtube, en général de bonnes qualités. Alors, je leur mets le lien youtube, à chaque fois. Parce que dans l'ENT ou dans pronote, ça prend trop de place, et on peut pas le mettre. Mais, je mets toujours les liens et y en a parfois quelques-uns qui vont chercher d'eux-mêmes, sans que je mette le lien. Ils vont aller chercher des trucs. Voilà. Donc, ça je leur mettrai systématiquement : quel extrait précis ils peuvent écouter. Parce que pareil, y a des interprétations plus ou moins intéressantes. Je leur mets par exemple " Sound of noice ",*

*l'extrait qu'on va écouter commence à partir de 1'34. Alors, je leur mets : " extrait à 1'34 ", le lien et ils vont ... »* (EAS S2). Pour cette enseignante, déposer ces ressources en ligne lui permet de « *compléter le cours [...] pour aller plus loin [...] Ils peuvent aller regarder, enrichir un peu le cours, et je vais pas forcément m'en servir, moi en classe, tu vois* » (EASéq). Mettre ainsi à disposition des extraits musicaux en ligne permet ainsi aux élèves de s'engager dans une phase de recherche et de proposition d'hypothèses par rapport à la problématique de la séquence. Cet outil est donc pour cette enseignante une source d'aide, de régulation différée qui se produit dans un temps ultérieur à celui du cours d'éducation musicale. Nous pouvons considérer que ces extraits musicaux variés proposés sur l'ENT permettent aux élèves soit de consolider leurs connaissances développées lors des séances par l'écoute des extraits musicaux écoutés lors des séances d'éducation musicale, soit de les approfondir par la découverte d'autres œuvres musicales non écoutées en classe.

On trouve également chez l'enseignante n° 3 un usage similaire du logiciel pronote pour fournir les ressources aux élèves. Par exemple, elle y a déposé les liens Youtube concernant les extraits musicaux nécessaires à la conception du devoir à la maison, et surtout, une fiche PDF explicitant les procédures à utiliser pour mener à bien l'analyse de l'extrait musical choisi.

L'ENT permet ainsi une différenciation du processus d'enseignement/apprentissage (Allal, 1991 ; 2007) : en proposant à certains élèves en difficulté une nouvelle situation d'apprentissage avec la même écoute musicale que celle utilisée en classe, ou en proposant d'autres situations (d'autres écoutes musicales non étudiées en classe pour les élèves ayant progressé sans difficulté), les trois enseignants mobilisent le numérique au service de régulations proactives individualisées.

## **1.2. Des spécificités**

### **1.2.1. Un questionnaire en ligne permettant une régulation différée**

#### **1.2.1.1. Le numérique au service d'une régulation proactive**

Un travail à effectuer à la maison a été imaginé par l'enseignante n° 2. Il s'agit d'un questionnaire en ligne sur l'interface « google forms » à destination de ses élèves de cinquième.

« Google forms » permet de créer un formulaire en ligne sous forme de questionnaire par exemple. À la fin de l'heure de cours de la séance n° 6, cette enseignante informe sa classe qu'un questionnaire en ligne est à remplir rapidement : « *il faudra me le faire pour le lundi. Sinon, jeudi prochain, on peut pas faire cours* » (TV S6). Pour ce faire, elle a déposé sur le cahier numérique de la classe un document en format PDF précisant le lien du questionnaire. Ce questionnaire lui permet de vérifier ce que ses élèves ont appris suite à son enseignement : « *je veux uniquement ce qui est vu en cours. [...] ça va me permettre de leur faire comprendre à quoi sert une problématique* » (ESNF S7). Dès la première diapositive, elle indique à ses élèves que ce travail est une aide pour comprendre la problématique de la séquence.

Tableau 21 : enseignante n° 2 : questionnaire en ligne, diapositive n° 1



**Bruit, musique ou les deux ?**

-> petit questionnaire pour t'aider à comprendre la problématique ; pour guider ton futur projet de création ; pour aller plus loin dans le cours et vérifier si tu as compris sur quoi on travaille et réfléchit, ou si tu as encore besoin d'aide.

**SUIVANT**

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

La diapositive n° 2 (tableau 22) permet à l'enseignante d'identifier l'élève qui effectue le travail demandé. Quant à la diapositive n° 3 (tableau 23, p. 213), elle porte sur la compréhension de la problématique de la séquence :

Tableau 22 : enseignante n° 2 : questionnaire en ligne, diapositive n° 2

## Bruit, musique ou les deux ?

\*Obligatoire

Informations sur l'élève

-> ce travail peut être fait seul ou avec de l'aide.

**NOM Prénom \***

Votre réponse

---

**Classe \***

5A

5B

5C

RETOUR
SUIVANT

Tableau 23 : enseignante n° 2, diapositive du questionnaire en ligne n° 3

## Bruit, musique ou les deux ?

\*Obligatoire

Pour commencer ...

-> Garde ton porte-vues d'Education musicale près de toi. Tu auras besoin de la fiche de synthèse de la séquence 2.

**1. Cherche dans la fiche de synthèse de la séquence 2 la problématique puis coche ta réponse : \***

J'ai compris la problématique. Je passe à la page suivante " Extraits à regarder et à écouter ".

Je n'ai pas compris la problématique. Je passe à la question 2.

Cette question est obligatoire.

**2.a. J'essaie de simplifier la problématique pour la comprendre. Je peux me faire aider si besoin :**

Sélectionner ▼

**J'écris ci-dessous la version simplifiée que j'ai trouvée de la problématique :**

Votre réponse

---

**2.b. Concernant la problématique :**

Je comprends mieux ce qu'elle veut dire. Je passe à la suite (Extraits à regarder et à écouter).

Je ne comprends toujours pas. Je passe à la suite (Extraits à regarder et à écouter).

Je n'ai pas réussi à simplifier la problématique même avec de l'aide. .

Durant cette première tâche, c'est par une autoévaluation à propos de la problématique de la séquence que l'enseignante débute son évaluation formative en ligne. L'élève remémorise ainsi les savoirs nécessaires à la compréhension de la problématique. Deux possibilités s'adressent à lui : soit il indique par une croix avoir compris la problématique de la séquence, dans ce cas il passe à la diapositive suivante où une tâche différente fondée sur différentes écoutes musicales est proposée, soit il coche par une croix la case « *je n'ai pas compris* », et dans ce cas, l'élève est invité grâce à des aides en ligne indiquées dans le menu déroulant, à reformuler la problématique travaillée.

Tableau 24 : aide à la compréhension de la problématique

**2.a. J'essaie de simplifier la problématique pour la comprendre. Je peux me faire aider si besoin :**

Sélectionner ▼

**J'écris ci-dessous la version simplifiée que j'ai trouvée de la problématique :**

Votre réponse

---

Il y a donc une volonté de la part de cette enseignante de vouloir différencier son enseignement. En s'autoévaluant, l'élève en difficulté qui a précisé qu'il ne comprenait pas la problématique peut, grâce au menu déroulant, récolter des éléments pour la reformuler, la simplifier afin de mieux la comprendre : *« j'ai l'impression que c'est plus évident lorsqu'ils passent par leur propre vocabulaire. Donc essayer de simplifier les choses, en fait »* (EACS S6).

Suite à l'analyse du bilan du questionnaire que l'enseignante n° 2 nous a fournie, 6 élèves sur les 24 n'ont pas répondu. Sur les 18 élèves ayant répondu au questionnaire, seul un élève a indiqué qu'il n'avait pas compris la problématique : l'élève E22 (annexe H).

Ce dispositif en ligne permet à l'enseignante, en consultant ce bilan, d'ajuster éventuellement sa séance suivante en fonction des résultats obtenus. Il s'agit ici d'un outil permettant une régulation proactive différée dans le sens où l'enseignante peut proposer pour des aides à l'apprentissage pour ceux qui disent ne pas avoir compris le sens de la problématique. Par exemple, suite aux réponses obtenues concernant la compréhension de la problématique, cette enseignante effectue une remédiation : *« je n'avais pas prévu de le faire refaire en cours, en tout cas pas de cette manière, parce que dans les questionnaires [que les élèves devaient remplir en ligne de chez eux], je leur avais eux-même demandé de les simplifier »* (EACS S6).

Concernant la diapositive suivante (tableau 26, p. 215) qui se rapporte à l'activité de perception, quatre extraits musicaux sont proposés à l'élève. Il doit auparavant les écouter sur le site « youtube » en recopiant les liens proposés sur la fiche PDF déposée sur le cahier de texte numérique :

*Tableau 25 : enseignante n° 2 : document déposé sur l'ENT à disposition des élèves : liste des extraits pour répondre au questionnaire*

**STE DES EXTRAITS POUR REpondre AU QUESTIONNAIRE**

*Waves* de Camille

<https://www.youtube.com/watch?v=JcBDp65uNzQ>

publicité pour le vernis à ongle Essie

[https://www.youtube.com/watch?v=Ij\\_jA9OwkPY](https://www.youtube.com/watch?v=Ij_jA9OwkPY)

*Variations pour une porte et un soupir* de Pierre Henry

<https://www.youtube.com/watch?v=dud4D6PeHqQ>

*Typewriter orchestra*

[https://www.youtube.com/watch?v=wZCh4EY\\_kug](https://www.youtube.com/watch?v=wZCh4EY_kug)

*Cvalda* de Björk, extrait du film *Dancer in the dark*

[https://www.youtube.com/watch?v=-15u6J\\_PmT8](https://www.youtube.com/watch?v=-15u6J_PmT8)

Notons toutefois que « *Waves* » de Camille n'apparaît pas sur le questionnaire en ligne. N'ayant pas évoqué lors d'un entretien avec l'enseignante la raison de la présence de cette œuvre sur le document PDF, nous supposons que *Waves* n'apparaît pas sur la diapositive en ligne car elle est la seule parmi ces cinq à avoir été écoutée en classe : « *on va les faire écouter en classe : Waves de Camille ...* » (EAséq).

Grâce au questionnaire, l'élève est invité (tableau 27, p. 216) à indiquer le point commun entre les quatre extraits non travaillés en classe (*Vernis Essie* ; *Variations pour une porte et un soupir* de Henry ; *Typewriter orchestra* ; *Cvalda* de Björk), à choisir l'extrait qu'il préfère et à argumenter son choix : « *vous avez une petite liste d'écoutes, qui durent 3 minutes, chacune de ces écoutes. Vous les écoutez, et puis les questions c'est " quel est ton extrait préféré ? Pourquoi ? ". Oui, y en a qui l'ont déjà fait ; j'ai déjà reçu des trucs. " Quel extrait est un peu particulier " ?* » (TV S6).

*Tableau 26 : enseignante n° 2 : questionnaire en ligne, diapositive n° 4<sup>10</sup>*

### Bruit, musique ou les deux ?

\*Obligatoire

#### Extraits à regarder et à écouter

-> Tu trouveras la liste des 6 extraits dans le cahier de texte sur Pronote. Tu peux les regarder seul(e) ou partager aussi ce moment avec quelqu'un de ton entourage.

Quel est le point commun à tous ces extraits ? \*

.....

Quel extrait préfères-tu et pourquoi ? \*

.....

Quel extrait, parmi les 4 sélectionnés ci-dessous, est un peu particulier ? \*

la publicité pour le vernis Essie

\* Variations pour une porte et un soupir \* de Pierre Henry

Typewriter orchestra

\* Cvalda \* de Björk

Explique ton choix en quelques phrases : \*

.....

RETOUR    SUIVANT

Par ce procédé de régulation, l'enseignante souhaite ainsi « *qu'ils aient compris la problématique du cours* » (ESNF S7). En écoutant les œuvres proposées, les élèves remobilisent ainsi les savoirs abordés dans la séquence. Ces savoirs ont été retenus par l'enseignante lors de la conception de la séquence. Nous les retrouvons dans le vocabulaire du cours indiqué sur la figure 45 (p. 217) « *compétences mobilisées séquence de l'enseignante n° 2* », extrait de la fiche de la séquence de l'enseignante :

<sup>10</sup> Notons que nous avons recueilli les captures d'écran de cet outil didactique en amont des différents entretiens que nous avons menés avec l'enseignante. Nous ignorons pourquoi la case « Typewriter orchestra » est sélectionnée.



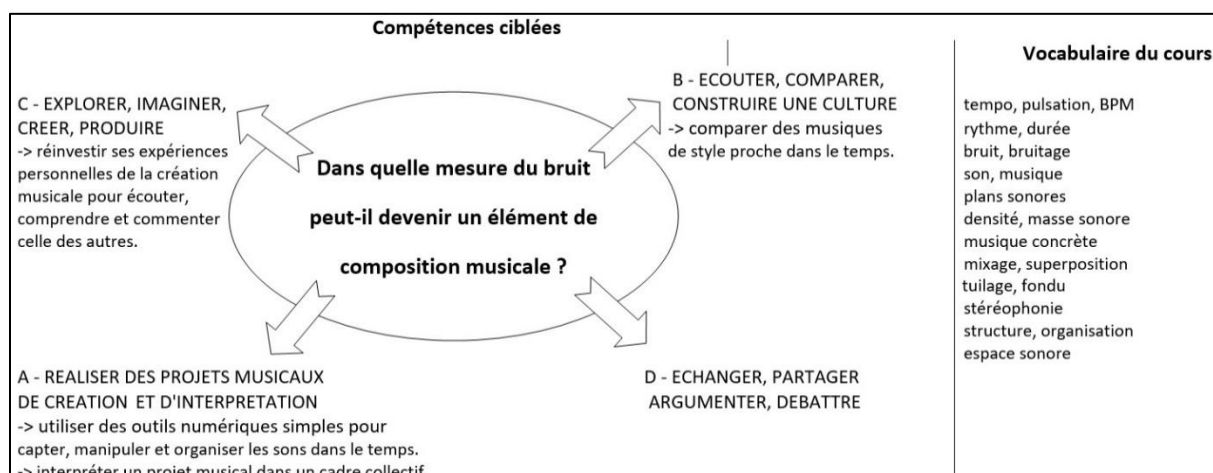


Figure 45 : compétences mobilisées séquence de l'enseignante n° 2

L'enseignante souligne qu'elle « veut uniquement ce qui est vu en cours [...] Mais, pour trouver ce point commun, bon y en a plusieurs, mais moi je veux un point commun lié directement au cours. Donc, par exemple « Coca cola », le point commun c'est avec la musique de Bjork. Au niveau des objets qui sont utilisés. C'est rythmé, y a un tempo, c'est organisé un peu de la même façon. La grosse différence, c'est que « Coca cola », tous les sons vont être numérisés après, et modifiés à l'ordinateur. « Sud », y a un point commun avec « variations pour une porte et un soupir » y a pas de tempo, tu vois, c'est pas pulsé. Les sons aussi ont été complètement manipulés à l'ordinateur » (ESNF S7).

Le tableau suivant (tableau 28) a été conçu par l'enseignante dans le but de synthétiser les résultats de son évaluation formative. Nous retrouvons dans la colonne « PREFERENCE D'EXTRAIT », l'extrait choisi par l'élève. Concernant la colonne « INTRUS », elle correspond aux questions de la diapositive n° 4 (tableau 28, p. 218) où l'élève devait indiquer quel était l'extrait « un peu particulier » (diapositive n° 4) et argumenter sa réponse. Enfin la colonne « PT COM des EXTRAITS » indique l'argumentation demandée à l'élève par rapport aux points communs des quatre extraits musicaux proposés (diapositive n° 4).

Tableau 27 : bilan des questionnaires à propos de la compréhension de la problématique

	<b>PT COM des EXTRAITS</b>	<b>PREFERENCE D'EXTRAIT</b>	<b>"INTRUS"</b>
E1	bruits	Pub vernis	Pub vernis -> bien joué
E2			
E3	Bruits	McDonald's	Pub vernis -> outils divers
E4			
E5	bruits	Pub vernis	Var° → grince
E6	bruits	Pub vernis	Cvalda -> paroles
E7			
E8	Bruits	Pub vernis	Var° → pas musique
E9	Bruits	Typewriter	Var° -> bizarre
E10	bruits	Waves	Variations → bizarre
E11			
E12	bruits	Pub vernis	Cvalda -> voix enfantine
E13			
E14	bruits	Pub vernis	Typewriter → orchestre
E15	objets	Pub vernis	Var° → pas d'instru
E16	bruits	Typewriter	Var° -> pas musique
E17	chansons	Pub vernis	Var° → pas musique
E18	bruits	Pub vernis	Pub vernis → différente
E19	bruits	Pub vernis	Cvalda -> chanteuse
E20	bruits	Pub vernis	Var° → bruit strident
E21	Bruits	Pub vernis	Var° -> NSP
E22	bruits	Variations	Pub vernis -> jeu
E23	Bruits	McDonald's	Typewriter -> pas trop bruits
E24			

La synthèse des réponses des élèves montre qu'excepté pour un élève (E17) qui a justifié par « chansons », pour l'ensemble des élèves ayant répondu à l'enquête, ce sont les « bruits » qui représentent le point commun entre les quatre extraits. Concernant « *quel extrait est un peu particulier ?* », nous remarquons que pour ces 18 élèves, le choix est justifié.

Pour l'enseignante, « *il y en a qui ne comprennent pas vraiment ce que c'est que trouver des points communs entre des œuvres. Parce que y en a qui m'ont coché déjà plusieurs extraits, et la réponse était " parce que " je sais plus, " y a des bruits ". Et y en a qui m'ont mis que l'extrait bizarre c'était l'extrait où il y avait une chanteuse parce que c'était le seul qui était chanté* » (ESNF S7). Ces sources d'informations recueillies à l'aide de l'outil numérique sont une forme de diagnostic qui vont permettre à l'enseignante d'orienter le contenu de ses régulations lors de la séance suivante : « *j'ai imposé les groupes par rapport à mon petit bilan personnel [...] Alors après je les ai classés par groupes de trois.[...] Donc en fonction de leurs réponses, de leurs petits commentaires qu'ils ont notés plutôt de leur justification, s'ils ont été seuls ou s'ils ont été aidés, et puis de leur goût personnel. Et j'ai nommé un rapporteur et un secrétaire dans chaque groupe. Alors là, j'ai volontairement nommé des élèves qui n'ont pas*

*vraiment pigé le truc, tu vois, qui ont fait le questionnaire à la va-vite, ou qu'ont des difficultés, ou qui participent assez peu. Donc c'est moi qui les ai répartis. Donc je leur ai donné après par groupe une carte d'identité d'une des œuvres que j'ai mis dans le questionnaire. J'en ai sélectionné quatre. Et ... on a écouté 30 secondes seulement des 4 œuvres. Et puis ça reprend un peu ce qu'on a vu dans le questionnaire. Pour chaque œuvre, ils ont à donner un, ou des signes particuliers parce que par exemple, je leur demandai dans le questionnaire " quel extrait est un peu particulier " ?» (ibid).*

Dans cette phase d'enseignement/apprentissage, l'enseignante constitue des groupes hétérogènes où l'élève timide ou en difficulté sur la tâche demandée se retrouve « rapporteur ». Ainsi, la régulation proactive passe ici par une mise en place de formes de groupements particuliers. Elle déclare s'être « amusée à mettre en groupe des élèves qui n'ont pas du tout les mêmes goûts [...], en fonction de leurs réponses, de leurs petits commentaires qu'ils ont notés plutôt de leur justification » (ESNF S7). Elle compte ainsi sur le groupe pour co-réguler. Cette phase d'enseignement/apprentissage permet d'une part une consolidation et un approfondissement des connaissances de certains élèves puisque l'enseignante organise des situations d'apprentissage mieux adaptées pour certains élèves. D'autre part, lors de l'entretien de la séance non filmée n° 5, l'enseignante précise qu'elle « adapterait les dernières séances en fait » en fonction du travail produit par les élèves. Lors de la séance n° 6, elle informe ses élèves : « lundi 10h, j'arrête tout ! Je ne reçois plus de réponses ! Il me faut ces réponses-là pour jeudi, sinon, jeudi, le cours, on va devoir faire autre chose pendant une heure. Ca va être très très ennuyeux pour vous. On peut pas continuer la séquence » (ESNF S6). Cette régulation proactive permet à l'enseignante d'adapter sa séance suivante par rapport aux résultats de son « enquête » en proposant une nouvelle situation didactique reprenant une notion travaillée sous une autre forme (Allal, 2008).

#### 1.2.1.2. Le numérique au service d'une régulation rétroactive

Nous venons de montrer que l'enseignante n° 2 utilise le numérique pour réguler de façon proactive certains objets de savoir. Cette régulation proactive lui a permis d'ajuster sa séance suivante (séance n° 7). Nous utilisons cette même situation didactique pour évoquer une régulation rétroactive réalisée par l'enseignante. Cette situation didactique reprend les quatre extraits musicaux présents sur l'espace numérique. Il s'agit d'une correction du travail

personnel à réaliser : « on a écouté 30 secondes seulement des 4 œuvres. Et puis ça reprend un peu ce qu'on a vu dans le questionnaire. Pour chaque œuvre, ils ont à donner un, ou des signes particuliers » (ESNF S7). Pour ce faire, elle constitue sept groupes différents : « je leur ai dit je vous impose les groupes parce que je vais mettre ensemble des élèves qui ont eu, qui ont des préférences d'extraits très différentes et y en a qui ont bien compris, qui vont pouvoir expliquer aux autres. [...] Et j'ai nommé un rapporteur et un secrétaire dans chaque groupe. Alors là, j'ai volontairement nommé des élèves qui n'ont pas vraiment pigé le truc, tu vois, qui ont fait le questionnaire à la va-vite, ou qu'ont des difficultés, ou qui participent assez peu. Donc c'est moi qui les ai répartis » (ESNF S7). Ce regroupement particulier permet ainsi à l'enseignante de responsabiliser davantage l'élève en difficulté : à l'aide du milieu social constitué par le groupe, le rapporteur et le secrétaire doivent ainsi écouter, retenir et s'investir dans la tâche qu'ils n'avaient pas réussie lors de l'exercice à réaliser en ligne. L'enseignante délègue ainsi au groupe la responsabilité de réguler les apprentissages : « y en a qui ont bien compris, qui vont pouvoir expliquer aux autres » (ibid). Les indicateurs recueillis par ce questionnaire en ligne lui ont ainsi permis d'individualiser sa régulation rétroactive.

L'enseignant n° 1 utilise également l'outil numérique dans un but de régulation rétroactive. Il dépose sur cet espace numérique la correction des mini-tests et des devoirs à la maison en invitant les élèves à le corriger par faute de temps : « je mets une correction sur le cahier de texte (numérique) » (ERNF S4).

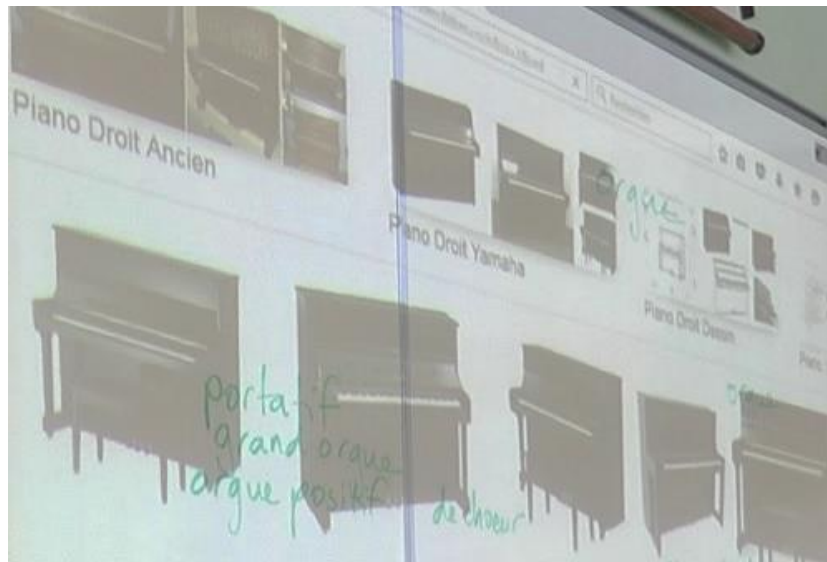
### 1.2.1.3. Des outils numériques comme aides supplémentaires

L'enseignante n° 2 utilise également le logiciel « pronote » dans le but de proposer d'autres écoutes musicales à ses élèves que celles proposées en classe. Elle fournit à ses élèves les liens « youtube » de ces œuvres musicales qui sont déposés sur le cahier de texte numérique de la classe. Pour cette enseignante, ces extraits musicaux aident à comprendre le cours : « tu vois, c'est plus des écoutes pour les ... les aider à comprendre » (ESNF S5). Elle les appelle « écoutes pour aller plus loin ». Quant aux écoutes musicales non étudiées en classe, elles peuvent également être considérées comme des outils didactiques propices à la régulation. Ces « écoutes pour aller plus loin » (ESNF S5) peuvent « aider à comprendre le cours, la problématique, et les guider dans leur projet de création » (ibid).

L'enseignante n° 2 autorise ses élèves à la contacter en dehors des cours par la messagerie électronique que propose le logiciel « pronote » afin qu'elle puisse effectuer des régulations : « *ils peuvent me contacter par pronote. Je les ai autorisés. Donc, ils savent que s'ils sont perdus, s'ils ont besoin d'aides, ils me contactent* » (ESNF S3). Nous sommes en présence d'une véritable régulation interactive où qui se situe dans un temps ultérieur à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire une régulation interactive différée : « *si vous avez tout faux, je vais vous mettre de l'aide, des conseils, pour que la fois d'après, vous puissiez rédiger* » (ESNF S9).

### 1.2.2. Des ressources vidéos et photographies permettant des régulations interactives

Deux enseignants projettent une vidéo ou une photographie pour réguler lors de l'activité de perception. Par exemple, lors de la séance n° 1, l'enseignant n° 1 demande aux élèves de préciser verbalement ce qu'est un piano droit. Une élève propose « *c'est un piano qui est droit* » (ibid). L'enseignant lui demande d'expliquer « *ce qui est droit dans le piano* » (ibid). Un élève répond « *parce qu'il y a un truc dans le piano qu'on peut lever, et c'est pour ça qu'on dit qu'il est droit* » (ibid). L'enseignant ne semble pas satisfait de la réponse. Il se dirige « *vers l'ordinateur pour projeter une photo d'un piano droit qu'il va chercher sur google image* » (ibid).



*Figure 46 : piano droit projeté, séance n°1, enseignant n° 1*

Une fois projeté, l'enseignant explique la différence entre un piano à queue et un piano droit : « un piano droit, en fait, vous avez, à l'intérieur de l'énorme caisson de derrière du clavier, vous avez les cordes du piano qui sont à la verticale. C'est pour ça qu'on appelle ça un piano droit. A la différence d'un piano à queue où les cordes vont être à l'horizontale » (ibid).

Pour cet enseignant cette image est une aide qui favorise la compréhension de la distinction entre le piano droit et le piano à queue : « dans la préparation, j'avais prévu de parler du piano. Mais l'image, j'avais pas prévu. Je pensais en fait que le piano droit, au départ, au tout début quand j'ai fait la séquence l'année dernière, j'avais naïvement pensé que le piano droit, ils savaient ce que c'était. Il je me suis rendu compte que non » (EACS S1). Ainsi, l'enseignant se sert d'un outil didactique, la projection d'une image pour réguler de manière interactive. Pour lui, « l'effet " image " ça fonctionne de suite » (ibid).

Nous avons également vu lors du chapitre n° 3 que ce même enseignant utilisait la vidéo comme remédiation pour aider à la reconnaissance du thème musical joué par le pédalier de l'orgue (séance n° 3). L'enseignante n° 2 également utilise la vidéo dans ses cours lors de l'activité de perception. La vidéo selon elle est un outil didactique important qu'elle essaye d'utiliser le plus régulièrement possible : « j'essaye de trouver systématiquement des vidéos, parce que ça les aide vraiment de regarder l'instrument, de se concentrer dessus. De plus en

*plus, je travaille avec le support visuel. [...] Je ne le faisais pas trop avant* » (EACS S4). Pour elle toujours, la vidéo « *ça aide clairement* » (ibid).

Pour cette enseignante, lors de sa séance n° 4, la projection vidéoscopique de l'extrait de l'œuvre musicale de « Sound of noise » va permettre aux élèves « *de se concentrer sur un instrument* » (ibid), de les aider à comprendre l'organisation spatiale de l'œuvre : « *je vais leur montrer la vidéo pour leur permettre déjà de visionner tous les éléments qui y a, et puis qu'ils s'aident du support vidéo comment ça s'organise* » (EAS S4). D'ailleurs, un élève (Mehdi) reconnaît que la vidéo facilite son auralité. En effet, lors de l'activité d'écoute de l'extrait de Sud de Risset, l'enseignante a proposé l'extrait musical sous format MP3 et non vidéoscopique. Pour Mehdi, « *c'est plus difficile, y a pas de vidéo* » (TV S4).

## **2. En production**

### **2.1. Les généricités**

#### **2.1.1. Le piano, un outil didactique nécessaire pour réguler la justesse**

Rappelons que l'enseignante n° 2 a fait le choix de chanter son projet musical « les tams tams de mon cœur » « a cappella ». Concernant les deux autres enseignants, les deux utilisent le piano très souvent lors des différentes phases d'enseignement/apprentissage. Par exemple, lors de la séance n° 3, l'enseignante n° 3 utilise cet outil didactique pour réguler la justesse vocale de ses élèves. Comme nous l'avons souligné précédemment, cette séance débute par un échauffement physique puis vocal basé sur le contrechant A. À l'issue de cette phase d'échauffement, l'enseignante débute l'apprentissage du contrechant B (figure 32, p. 166) : elle définit la tâche en chantant les deux premières mesures de ce thème. Durant toute cette phase d'apprentissage, l'enseignante est debout devant son piano et s'accompagne. La classe, assise, reproduit le modèle mélodique par mimétisme. Le jeu didactique débute.

Lors de l'apprentissage par mimétisme des deux dernières mesures de ce contrechant, l'enseignante par « *je te la refais* » ne semble pas satisfaite du résultat. Ne trouvant pas le résultat vocal de ce passage convenable, elle ajuste la tâche en invitant la classe, toujours par

mimétisme vocal, à reproduire uniquement la dernière mesure. La classe s'exécute. Sur ce dernier « *coming to the tree* », nous notons que l'accompagnement pianistique de l'enseignante change : elle alourdit son jeu en plaquant sur cette dernière mesure trois accords (Dm / Am / Dm), car elle trouve que le résultat vocal de sa classe est trop timide : « *pourquoi c'est tout timide ?* » (TV S3). Pour elle, ce changement de l'accompagnement pianistique lui permet de corriger la justesse vocale des élèves : « *c'est que je commence à chanter avec eux, comme j'en ai trop souvent l'habitude, et que je sais que c'est un peu un défaut que j'ai. Je m'arrête de chanter pour pas, tu sais, c'est la fameuse conversation qu'on a déjà eue [...]. Donc, je pense me souvenir qu'à ce moment dans ma tête je me suis dit « arrête de chanter ! Ecoute-les vraiment ».* Et du coup, mes doigts ont pris le relai au piano parce que l'idée c'était de les soutenir » (EACS S3).

Le rôle du piano est ici un moyen d'influer sur le soutien vocal des élèves, donc sur la justesse de leur voix. Dans cet exemple, pour que la note soit juste, l'enseignante demande à ses élèves de soutenir, c'est-à-dire de mobiliser la respiration abdominale pour pouvoir obtenir une justesse acceptable : en modifiant ici son jeu pianistique, qui est surtout basé sur trois accords dans une nuance forte, grâce au piano, elle tente par l'auralité des élèves de favoriser leur autorégulation afin qu'ils chantent juste : « *oui, [le piano est une] aide à soutenir harmoniquement* » (EACS S3) ; « *c'est essentiel, moi je trouve [...]. C'est un soutien harmonique, déjà ! indéniable ! [...]* Quand tu es sur un 5<sup>ème</sup> degré, ils savent pas qu'ils sont sur un 5<sup>ème</sup> degré, mais y a quelque chose d'ancré en eux qui fait que si je leur demandais ... je prends un exemple bête, mais de chanter ... Si dans la mélodie passe une 7<sup>ème</sup> et que cette 7<sup>ème</sup> a du mal à être juste « *a cappella* », mais que quand t'as le contexte harmonique et que tu sens bien ce 5<sup>ème</sup> degré, il est plus facile à mémoriser » (ESNF, S5).

Pour l'enseignant n° 1 également, l'utilisation du piano en classe est nécessaire pour permettre de réguler la justesse de la voix : « *au moment où il y aura le piano, ils vont être dans quelque chose de plus, entre guillemets, confortable, parce qu'ils savent qu'il y a un soutien harmonique qui est là, et donc se reposer davantage dessus* » (EACS S3).



## 2.1.2. Une introduction de variables didactiques pour réguler

L'introduction d'une variable didactique permet à l'enseignant d'ajuster le milieu didactique afin de moduler son niveau de difficulté (Amade Escot, 2007). Ainsi, en modifiant le jeu didactique, l'enseignant souhaite intervenir sur le processus de dévolution pour réguler. Lors de l'analyse de notre corpus, nous avons pu observer lors des interactions, différents types de variables didactiques que l'enseignant d'éducation musicale utilise pour adapter la difficulté de la tâche proposée aux élèves.

### 2.1.2.1. Produire un geste lors de la production vocale

Nous l'avons évoqué lors du chapitre 1 de la partie « résultats », les enseignants sollicités utilisent le corps ou une partie du corps des élèves pour réguler leur production vocale.

- Ouvrir les yeux pour réguler le timbre de la voix

Prenons par exemple l'enseignant n° 2 lors de la séance n° 6. Cette régulation interactive on-line se situe lors du travail autour de la notion musicale d'écho sur « quel bataclan ». Pour cette enseignante, il s'agit « *d'une séance de pratique, uniquement [...]. Comme il y a eu les vacances, on va rappeler quand même la problématique* » (EAS S6). Ainsi, cette enseignante débute son cours par diagnostiquer si les élèves ont compris la problématique de sa séquence : « *dans quelle mesure du bruit peut-il devenir un élément de composition musicale ? Est-ce que ça dit quelque chose à quelqu'un ça ?* » (TV S6). Or, Laura « *ne comprend rien* » (ibid). Pour y remédier, l'enseignante revient sur le travail donné en ligne que les élèves ont effectué : « *dans le questionnaire que j'avais mis en ligne, que pas beaucoup ont fait, bref, j'avais proposé de remplacer « élément de composition musicale » par « composer de la musique »* » (ibid). Nous notons que cette régulation porte davantage sur la compréhension de la formulation de la question que sur les savoirs faire musicaux. Elle est rétroactive, car elle porte sur un objet de savoir travaillé auparavant dans différentes situations d'apprentissage (cinq séances).

Par la suite, l'enseignante démarre l'activité de production par différents échauffements corporels réalisés de façon mimétique. À l'issue de ces échauffements, elle invite la classe à

interpréter l'ostinato rythmique sur « toum ». Puis, l'enseignante définit le jeu didactique suivant en coupant la classe en deux groupes : le premier devra interpréter l'ostinato rythmique et début du thème : « *écoutez, c'est le cœur du monde, rythme de la terre, c'est le tam-tam, qui chante qui chante qui chante, qui chante qui chante qui chante* », puis dévolue à la classe l'interprétation. Après avoir rappelé l'effet d'écho à ses élèves, et l'avoir retravaillé vocalement, l'enseignante les invite à le restituer sur « quel(le) bataclan ».

Figure 47 : enseignante n° 2 : passage en écho sur « quel(le) bataclan »

Suite à l'interprétation de la classe en deux groupes qui se répondent, l'enseignante demande à ses élèves « *qu'est-ce qu'on peut améliorer ?* » (TV S6). Une élève répond « *la sonorité* » (ibid). Pour réguler « *la sonorité* », après avoir « *reproduit [le motif rythmique] dans l'aigu de sa voix de façon énergique* » (TV, S6), l'enseignante demande à ses élèves de rechanter ce même passage musical « *en ouvrant juste les yeux* » (ibid). En effet, pour cette enseignante, le fait d'ouvrir les yeux influence la qualité du son émis : « *le son est beaucoup plus clair* » (EACS S6). « *Ça marche super bien ! Dès que le visage il est expressif, le son, alors ça c'est un truc de fou. Ça marche vachement bien. Là, je voulais un son clair, en fait. En plus on est dans l'Aube. Dans les « a », les « o », les « e » (rires). Non mais c'est vrai ! Et souvent, ils ont du mal à comprendre. Ça les gêne de devoir énormément articuler. Enfin, ils sont préoccupés souvent par les mots et puis pour simplifier la diction ou la mise en place, il faut pas forcément s'attarder aux mots. Mais y a plein d'autres façons pour que ça sorte en fait. Je le fais souvent quand je fais des chants en langue étrangère, en fait. Et donc, le visage s'éclaire. C'est un truc de fou. Franchement, ça marche à tous les coups. Tu vois, t'as un visage assez lumineux. Tu ouvres les yeux, et pouf, le son est beaucoup plus clair. [...] De jouer avec le visage. Et donc, du coup, ça améliore considérablement un moment le son [...]. Dès qu'on change l'expression du visage, pouf, le son change* » (Enseignante n° 2 ; EACS S6).

- Placer un doigt sur le menton pour réguler la justesse de la voix

L'enseignant n° 1 demande à ses élèves de placer le doigt sur le menton (EACS S1) pour obtenir davantage de justesse lors de la production vocale. Cette régulation se situe lors de la séance 1 de la séquence d'enseignement. Lors de l'apprentissage de la strophe 2 par mimétisme, l'enseignant interrompt le jeu didactique sur « visage », car il n'est pas satisfait de la justesse de la note. « *Sur le mot visage, il faut penser la note bien plus haute* » (TV S1). Il recommande à ses élèves de ne pas lever le menton vers le ciel : « *il faut pas faire ça (il lève le menton) pour aller chercher les notes dans l'aigu* » (TV S1). Rappelons que la justesse dépend d'une part de la mémoire auditive, du moment où la mémoire enregistre l'exemple vocal donné par l'enseignant, et d'autre part du fonctionnement de l'appareil vocal (Cornut, 1983). Lorsque la justesse baisse, il s'agit souvent d'un manque de soutien de la respiration (ibid). Cet exemple indique que l'enseignant diagnostique un problème d'écrasement des cordes vocales : « *vous écrasez les cordes vocales* » (TV S1). Pour y remédier, il souhaite faire détendre le larynx de ses élèves. Cette détente permet de contrôler la justesse de la note de départ (Rondeleux, 1977). Cet enseignant introduit ainsi une variable didactique en demandant à ses élèves d'imaginer « *que vous avez le doigt sur le menton, comme ça (il chante avec le doigt sur le menton)* » (TV S1).

- Demander aux élèves de placer leurs avant-bras sur les épaules de leurs voisins pour éviter de remonter les épaules lors de la respiration

La séance n° 3 de l'enseignante n° 2 débute par un échauffement physique où les élèves sont assis sur leur chaise en arc de cercle. L'échauffement n'est pas une activité qu'elle produit à chaque début de séance par manque de temps : « *je le fais pas toujours l'échauffement, parce que on n'a pas toujours le temps* » (EACS S3). De plus, elle « *aime bien surprendre les élèves au début du cours. Pas toujours commencer le cours pareil* » (ibid). Afin de les mobiliser sur cette fin de période scolaire (décembre), elle essaie de diversifier son échauffement vocal : « *là, surtout c'est une période de l'année où parfois ils sont fatigués, c'est pas facile de les mobiliser. Donc, c'est des petites choses comme ça, une fois de temps en temps [...] Ça permet voilà de les dynamiser, de les calmer* » (ibid).

L'échauffement de cette séance commence par un travail sur la posture : elle souhaite « voir tous les pieds au sol, à plat. Alors, il faut avancer les fesses, pour certains [...] Faut que vos épaules, elles tombent » (TV S3). Par la suite, cette enseignante demande à ses élèves toujours assis de sentir « que vos pieds sont accrochés et puis vous allez vous étirer ». Elle dévolue ces étirements aux élèves qui participent pleinement au jeu. Elle redéfinit le jeu didactique en demandant à ses élèves de bâiller lors de ces mêmes étirements : « la classe s'exécute par mimétisme avec l'enseignante » (TV S3). Après avoir effectué des rotations de la tête, des jeux vocaux interviennent : « jeux de fusées ascendantes et descendantes sur « brrrr » en même temps que des échauffements physiques des mains et bras » (ibid). Ces jeux vocaux permettent de « faire plein de trucs avec la bouche, avec le corps, sans qu'ils soient coincés. Parce que là, en fait, ils le font sans se poser de questions. Et donc après, c'est des petites choses que je vais réinjecter pas forcément dans la séquence-là, enfin que j'essaie de réinjecter dans le projet musical, les attitudes en classe, euh, voilà » (EACS S3).

Par la suite, toujours lors de cet échauffement, un travail sur la respiration est proposé. À ce moment-là, elle demande aux élèves de se lever. Par exemple, en expirant sur « pff » (c'est-dire en sollicitant la respiration abdominale), elle demande par mimétisme aux élèves d'accompagner cette expiration par un geste des mains qui montent.



*Figure 48 : capture d'écran de la vidéo de la séance n° 3, enseignante n° 2 : mains qui montent*

Elle reproduit « le même motif en variant les gestes corporels » (TV S3). Les jeux didactiques se poursuivent sous formes d'interactions mimétiques. Lors d'un exercice d'inspiration/expiration, l'enseignant intervient verbalement pour réguler la posture de ses

élèves : « *c'est pas là ! En montrant ses épaules. Parce que là-haut, ça me bloque. (en montrant son diaphragme), c'est là que ça gonfle ! Donc, baissez vos épaules. Si vous avez du mal, on peut mettre la main là (en mettant ses deux avant-bras sur les épaules de deux élèves se trouvant à côté d'elle)* » (TV S3).



*Figure 49 : capture d'écran de la vidéo de la séance n° 3, enseignante n° 2 : bras sur les épaules*

Afin de solliciter le diaphragme, cette enseignante demande ainsi à ses élèves de ne pas hausser les épaules. Rondeleux (1977) rappelle à ce titre que toute inspiration thoracique haute est à proscrire pour chanter : un chanteur sollicite sa respiration abdominale. Dans cet exemple, l'enseignante, en demandant aux élèves de poser leur avant-bras sur l'épaule de leur voisin rappelle qu' « *on s'appuie pas trop fort pour que ce soit pas les épaules, mais le ventre. C'est le ventre qui respire* » (TV S3). Le fait d'appuyer légèrement sur l'épaule du voisin permet au chanteur de ressentir dans le corps le mécanisme de la respiration abdominale, puisque celui-ci va éviter inconsciemment de hausser les épaules lors de l'inspiration. Cet exercice rejoint les propos de Girault (2012, p. 52) qui en se posant la question « que répondre à l'élève qui hausse les épaules pour manifester sa prise d'air ? » répond : « certainement pas seulement " Ne lève pas les épaules", mais plutôt un geste, un mot, une image pour replacer une inspiration trop haute » (ibid). Il y a donc bien un objet de savoir, la maîtrise du mécanisme de la respiration, qui est visé dans cette situation d'apprentissage et que l'enseignante régule en introduisant une variable didactique.

- Faire lever les élèves assis sur une seule note pour corriger sa justesse

Chez l'enseignante n° 3 également, nous avons pu noter qu'elle utilisait le corps des élèves pour réguler un problème de justesse vocale. Par exemple, lors du travail sur l'apprentissage du contrechant B de la séance n° 3, elle demande à la classe de chanter assis le contrechant B en se levant uniquement sur le si bémol (figure 32, p. 166) : « *l'idée c'est que je voulais qu'ils repèrent, comme le début il est très ressemblant par rapport à la phrase A, t'as une tenue sur 4 temps, et qu'on monte sur le ½ ton avant de redescendre, pour un petit peu marquer leur mémoire, je me suis dit « ben tiens, puisqu'on monte d'un ½ ton, on va les faire monter de la chaise, et puis redescendre »* (EACS S3). Grâce à cet exercice, l'enseignante souhaite anticiper un éventuel problème de mémorisation du thème mélodique de ce contrechant B qui ressemble à celui du contrechant A. Cette enseignante avoue cependant ne pas être « *sûre de cet exercice. Je suis pas sûre du bien-fondé de cet exercice-là. Euh, je suis pas sûre du bien-fondé [...]. Sauf que en fait vocalement parlant et au niveau du chant, ça induit un espèce d'à coup. Idéalement, il faudrait presque le faire progressivement. Mais sauf que, c'est ... comment t'expliquer ça, ... Il faudrait presque faire cette montée sur la chaise progressive, sauf que l'idée c'est de leur montrer à quel moment on monte sur le ½ ton. Oui, donc je suis pas trop trop sûre de moi, sur ce coup là ! Je suis pas sûre que c'était efficace »* (ibid). Cet exercice engendre ainsi « *une difficulté vocale. En voulant régler un problème de mémorisation, je pense que je leur rajoute une difficulté vocale »* (ibid).

#### 2.1.2.2. Faire chanter « a cappella » pour réguler

Dans ce paragraphe, nous nous focalisons sur les pratiques de régulation des enseignants n° 1 et n° 3. Rappelons que l'enseignante n° 2 a fait le choix pédagogique et artistique de faire interpréter « a cappella » le projet musical de la classe et par conséquent, à aucun moment, elle n'utilise le piano. Par conséquent, les élèves de cette enseignante travaillent le projet musical tout au long de cette séquence « a cappella », même durant les échauffements vocaux que nous avons observés.

La situation didactique que nous souhaitons décrire se situe au début de l'activité de production, durant l'échauffement vocal. L'enseignant n° 1 fait chanter les quatre premières notes du chant « les miroirs dans la boue » sur « zzz », en les désolidarisant du texte (figure 33,

p. 170). Le résultat ne semble pas convenir à l'enseignant car il se lève du piano, se dirige vers ses élèves en disposition de classe « chant » et leur demande : « *regardez mon signe : ça fait ça : (il recharge l'exemple)* » (TV S3). La classe reproduit le motif « a cappella ». Pour cet enseignant, faire chanter la classe permet aux élèves de se concentrer « *sur la voix. Parce qu'au moment où il y aura le piano, ils vont être dans quelque chose de plus, entre guillemets, confortable, parce qu'ils savent qu'il y a un soutien harmonique, rythmique qui est là, et donc se reposer davantage dessus* » (EACS S3). Introduire ainsi comme variable didactique ce passage « a cappella » encourage l'autorégulation de l'élève. Ce dernier n'ayant pas l'aide du soutien harmonique du piano, se doit par son auralité de corriger la justesse de sa voix. Par ailleurs, selon l'enseignant, demander aux élèves de chanter « a cappella » permet de favoriser leur concentration : « *ils vont être obligés de se concentrer entre guillemets, parce qu'il y en a certains qui se retournent, d'autres qui discutent, machin, mais ils vont être obligés de se concentrer au minimum* » (EACS S3).

L'enseignante n° 3 utilise également ce procédé au cours de moments de régulation : « *le passage a cappella, je pense qu'il est important, parce que le piano, ça masque un peu les imperfections. Oui, là le passage « a cappella », il est vraiment important* » (EACS, S3). Utiliser cette ressource lui permet, comme pour l'enseignant n° 1 de favoriser l'auralité des élèves. Ils doivent se concentrer sur leur voix et celle des autres afin de produire non seulement un thème mélodique juste, mais également homogène et coordonné.

### 2.1.2.3. Faire fermer les yeux aux élèves pour favoriser leur auralité

Les trois enseignants utilisent cette variable didactique : les yeux fermés. Pour l'enseignante n° 3, faire fermer les yeux aux élèves lors de leur production vocale leur permet une meilleure concentration sur leur auralité : « *ils se concentrent plus sur les autres, avant de se concentrer sur eux* » (EACS S3). Selon elle, « *les yeux fermés ! Ça c'est magique [...]. Quand il y a un problème de justesse sur l'attaque d'une note, je le fais beaucoup moins souvent sur le rythme. Mais sur un problème de justesse, fermer les yeux, écouter la note, la chanter intérieurement, ouvrir les yeux et chantez-la ... C'est rarissime qu'elle sorte pas juste. Cette question de fermer les yeux, elle est ..., c'est magique ! J'adore cet outil-là ! Ben oui, ils n'ont que la référence auditive. Ils n'ont plus que ce repère-là : le repère auditif !* » (ibid). Ainsi, pour cette enseignante, demander aux élèves de fermer les yeux lors de leur production vocale leur

permet une meilleure focalisation sur leur auralité, plus particulièrement sur l'écoute des autres. Nous pouvons donc considérer que fermer les yeux lors de sa production vocale permet à l'élève, par son auralité, de corriger la justesse de la note désirée : fermer les yeux favorise par conséquent l'autorégulation de l'élève. Nous avons vu auparavant que l'enseignante demandait aux garçons de fermer les yeux lors de leur production de l'ostinato rythmique (mains, torse, main). Elle introduit également cette variable pour réguler la précision rythmique et l'homogénéité de celle-ci. En conséquence, les yeux fermés permettent « *une meilleure focalisation sur l'écoute* » (ibid).

Les deux autres enseignants reconnaissent également utiliser cette variable didactique. Lors de l'entretien d'autoconfrontation de la séance n° 3, l'enseignant n° 1 souligne qu'il use également de ce procédé : « *je leur demande de fermer les yeux* » (ECAS S3), tout comme l'enseignante n° 2, qui, par l'introduction de cette variable didactique souhaite agir sur l'auralité de sa classe : « *la même chose, mais vous fermez les yeux et vous essayez d'entendre ce qui se passe* » (TV S3).

## **2.2. Les spécificités**

### **2.2.1. L'abandon du texte au profit d'onomatopées**

Nous l'avions évoqué lors du chapitre n° 1 de la partie « résultats », l'enseignant n° 1 introduit une variable didactique sur « *je vivais* » lors de l'apprentissage de la première strophe (mesure 17) du chant « Les miroirs dans la boue ». En effet, la classe ne chante pas la note voulue (figure 23, p. 150) : « *ne confondez pas, ou ne faites pas : " où je vivais " [sur fa mi la la], non, à " où je vivais " [sur fa mi mi la]. D'accord ?* » (TV S1). Pour y remédier, par une régulation interactive, l'enseignant décide de remplacer le texte par des onomatopées et chante les deux notes erronées : « la la » (Mi – La). Pour cet enseignant, le fait d'enlever les paroles au profit de ces deux onomatopées lui permet de « *désolidariser [la mélodie] de toute parole. Avec uniquement à la note, aux notes. Pas qu'ils l'associent, enfin juste pour ce passage-là qu'ils l'associent à une parole. Juste le temps de le travailler* » (EACS S1). Effectivement, une fois les justesses des notes acquises, l'enseignant demande à sa classe de rechanter le passage avec les paroles originales :



*Tableau 28 : extrait de la transcription vidéo de la séance n° 1, enseignant n° 1*

L'enseignant :	« La, la la »
La classe :	« La, la la »
L'enseignant :	« je vivais »
La classe :	« je vivais »

En supprimant ainsi au cours de l'apprentissage les paroles du passage musical à réguler, l'enseignant déstructure la mémoire auditive des élèves. Pour ces derniers, le « vi » de « vivais » correspondait à la note « la », alors que l'enseignant souhaitait obtenir la note « mi ». Le fait d'utiliser les onomatopées lui permet de restructurer l'auralité de l'élève, afin que celui-ci puisse interpréter la note désirée.

### 2.2.2. Le parlé au service de l'apprentissage du chant chanté

Restons avec l'enseignant n° 1. Lors de sa séance n° 6, un morceau choisi pointe un passage où l'enseignant renonce un moment à la mélodie du thème pour ne garder que la rythmique du texte. Cette situation didactique intervient lors du processus d'apprentissage de la strophe n° 2 du projet musical. Il faut noter que ce passage possède de nombreuses similitudes mélodiques et rythmiques avec la première strophe. C'est la raison pour laquelle nous proposons ci-dessous une comparaison écrite des deux passages en question :

Strophe 1 : J'ai vu le vi - sa - ge d'une en - fant sau - va - ge qui por tait un \_\_\_ bi jou,

Strophe 2 : à mon pas sage elle a pris mon ba gage elle m'a sui vi \_\_\_ par tout

*Figure 50 : passage comparatif strophe 1 et strophe 2, enseignant n° 1, séance n° 6*

Nous avons entouré les différences rythmiques de la seconde strophe. Lors de l'apprentissage de la seconde strophe par mimétisme, l'enseignant se heurte à un problème rythmique : « non ... Écoutez bien : (il rechante le passage toujours en voix de tête) : " à mon

*passage elle a pris mon bagage, elle m'a suivi partout " » (TV S6). Cette erreur est due à la ressemblance de cette strophe avec la première : « là, pour le coup, c'était plus sur le rythme car il y avait un changement par rapport au premier couplet, que sur la mélodie, parce que sur la mélodie c'est la même pour le coup » (EACS S6). Pour l'enseignant, la difficulté se situe sur « sage » de passage, où il souhaite que le sol soit tenu : « moi, ce qui m'intéressait, c'est qu'ils intègrent [en parlé] " à mon pas-sage, ell' a pris mon ". Moi, c'était ce truc-là ! C'était ça qui m'intéressait » (ibid). Pour travailler cette difficulté, l'enseignant « chante d'abord pour intégrer la mélodie, puis pour focaliser sur ce qui m'intéresse, je le redis de façon scandé. En espérant que ça ait un effet bénéfique sur la compréhension » (ibid). En identifiant ainsi ce problème rythmique, il décide d'enlever la mélodie du thème le temps de travailler la difficulté rythmique : « j'ai pris ce passage-là ! Et rythmiquement, je l'ai calé » (ibid).*

### 2.2.3. Une détente corporelle pour aboutir à une posture vocale adéquate pour chanter

#### 2.2.3.1. Un balancement du corps au service du chant

L'analyse de notre corpus indique que les trois enseignants sollicités pratiquent le chant dans leurs classes. Deux parmi eux introduisent des variables didactiques afin de provoquer chez les élèves une détente corporelle propice à la production vocale. Par exemple, l'enseignante n° 2 s'aperçoit lors d'un travail sur l'interprétation du début du chant « *les tams tams de mon cœur* » que ses élèves sont raides « *comme des piquets* » (TV S3) lorsqu'ils interprètent la phrase « *écoutez, c'est le cœur du monde, rythme de la terre* ». Afin de détendre leur corps, elle fait usage de métaphores en leur demandant de « *trouver un balancement mais vous pouvez pas être comme ça, comme des piquets* » (ibid). Ainsi, en incitant les élèves à détendre leur corps, elle souhaite éviter la raideur du son en intervenant sur la posture vocale du chanteur.

Nous retrouvons également cette volonté de détendre le corps en ayant recours à des variables didactiques chez l'enseignante n° 3. Il s'agit d'engendrer davantage de dynamisme dans l'engagement vocal chez ses élèves afin de prévenir un éventuel forçage vocal. Par exemple, lors de la séance n° 3, l'enseignante apprend à sa classe qui est assise le thème du contrechant B. A l'issue de ce jeu didactique, elle demande à sa classe de chanter ce thème

davantage « forte ». Lors de l'entretien d'autoconfrontation de cette séance, l'enseignante nous précise qu'« *ils ont chanté fort pour me faire plaisir, mais le corps, il est pas investi. Si je leur demandais un ¼ d'heure de bosser comme ça, ils se péteraient la voix. C'est pour ça que je te dis que là, il aurait fallu que je les surprenne. Que je les fasse peut-être marcher, les mettre debout, ou en tout cas que je réinvestisse le corps, pour que l'énergie elle soit vraiment vécue* ». Ainsi, faire bouger l'élève, le mettre debout, le faire se déplacer, marcher, réinvestir le corps permet d'une part de solliciter plus de dynamisme dans la production vocale de l'élève, et d'autre part de ne pas le fatiguer vocalement. Il s'agit d'une véritable préoccupation pour cette enseignante, car durant l'activité de production, grâce à des interactions verbales, elle conseille à ses élèves de « *chanter dans les genoux* » (TV S3), « *posez-vous sur vos genoux* » (TV S1). L'implication du corps dans l'acte vocal semble important pour cette enseignante. D'ailleurs, Dalcroze<sup>11</sup> proposait dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle une méthode pédagogique d'éducation musicale qui mettait en relation étroite le mouvement corporel et le mouvement musical : il s'agit d'une méthode active musicale utilisant le mouvement naturel du corps pour mieux comprendre les notions travaillées. Quant à Noisette (1997), elle s'intéresse au rapprochement de la danse et de la pratique musicale en proposant une initiation conjointe à la musique et à la danse : « le musicien qui n'a pas bénéficié d'une formation corporelle préalable peut se réapproprier corporellement des notions acquises intellectuellement » (p. 26). Ainsi pour cette auteure, passer par le corps permet à l'apprenti musicien de redécouvrir autrement une notion musicale, de la ressentir, de la vivre.

Cependant, il semblerait que la volonté de la part de ces deux enseignantes de mobiliser le corps n'ait pas le même objectif que ceux visés par Dalcroze et Noisette. En effet, nous venons de montrer que ces deux enseignantes souhaitent avant tout, durant la pratique vocale des élèves, utiliser le corps de l'élève afin de favoriser davantage l'implication et le dynamisme dans la production vocale, même si, en s'impliquant davantage dans le geste vocal, la qualité des notes émises sera meilleure et affectera la justesse de la voix et le respect du phrasé.

#### 2.2.3.2. Sourire lorsqu'on chante

Les résultats montrent que l'enseignante n° 3 demande à sa classe de sourire lors de la production vocale de sa classe. Nous nous situons lors de l'interprétation de l'ostinato

---

<sup>11</sup> [http://www.dalcroze.fr/crbst\\_3.html](http://www.dalcroze.fr/crbst_3.html)

rythmique par les garçons qui est superposé au refrain chanté par les filles : « *torse, mains-torse, torse-mains, et les filles vous chantez. Est-ce qu'on peut avoir un peu de sourire ?* » (TV S1). Pour cette enseignante, le fait de demander aux élèves de sourire favorise la qualité du timbre de la voix : « *ça s'entend dans la voix* » (EACS S1), lui permet « *de réguler le timbre* » (ibid) de la voix, « *et puis ça décrispe* » (ibid). Détendre la mâchoire permet à la fois d'accroître la mobilité du larynx et ouvrir la fin du conduit sonore. Par conséquent, le son produit peut s'amplifier pleinement dans les résonateurs (Cornut, 1983). L'enseignant n° 1 sensibilise également ses élèves au relâchement de la mâchoire. Lors de l'échauffement vocal de la séance n° 1, lorsqu'il définit à sa classe le jeu didactique visant la respiration abdominale, cet enseignant demande à ses élèves d'inspirer « *en relâchant la mâchoire : sss ... ; et vous me faites un " s " . (Il montre l'exemple)* » (TV S1).

#### 2.2.4. L'utilisation du piano pour réguler

##### 2.2.4.1. Le piano, une aide à la mémorisation ou à la correction d'un thème

Rappelons que l'enseignante n° 3 est une pianiste de formation et possède un très bon niveau pianistique. Dans sa pratique pianistique, elle double très souvent la mélodie chantée par la classe au piano. Par exemple, lors de la phase d'apprentissage de la strophe « *are you, are you, coming to the tree* », l'enseignante repère une erreur mélodique dans la restitution vocale de la classe. C'est par une régulation interactive on-line chantée qu'elle tente de corriger : « *are you, are you, coming to the tree !* (en insistant sur la note de tree). *Coming to the tree* » (TV S1). La classe reproduit cette phrase en chantant et l'enseignante les accompagne « *en doublant la mélodie au piano* » (ibid). Elle souligne ainsi qu'elle utilise le piano régulièrement afin « *de diversifier un petit peu l'apprentissage et puis aussi surtout, de les forcer un peu d'une certaine façon à essayer de formuler les paroles eux-mêmes dans la tête. Parce que si c'est moi qui le dis, j'ai l'impression qu'ils vont faire moins d'efforts pour les mémoriser [...]. Souvent je me double au piano. Et puis j'arrête l'accompagnement, là ! Je suis juste sur la mélodie. Je leur joue juste les notes. Que les hauteurs, vous les ayez bien !* » (EACS S1).

#### 2.2.4.2. Le piano, une aide pour réguler le tempo, la précision rythmique

Au cours de la séance n° 5 non filmée de l'enseignante n° 3, nous avons évoqué le rôle joué par le piano dans le processus d'enseignement/apprentissage. En plus d'être une aide adéquate pour corriger la justesse d'un thème mélodique notamment par le soutien harmonique, le piano peut être un outil intéressant pour corriger une note fautive interprétée par la classe, un élève ou un groupe d'élèves (sous-chapitre « le piano, une aide pour réguler le tempo, la précision rythmique »). Le piano permet également à l'enseignant de faire respecter le tempo du projet musical lors de l'interprétation de sa classe, sans que la pulsation ne presse. Rappelons que lors de l'interprétation « a cappella » de l'ostinato rythmique « *torse mains torse* » interprété par les garçons lors de la séance n° 1, l'enseignante leur signale : « *on peut éviter de presser ?* » (TV, S1). Pour y remédier elle invite ses élèves, par une régulation interactive verbale et mimétique à s'appuyer sur leurs genoux lors de leur production vocale.

Notons également que la question suivante de l'enseignante montre bien à quel point, pour elle, le rôle du piano durant ce jeu didactique est important : « *stop ! je vais peut-être monter un peu plus le piano. Vous l'entendez bien ce piano ?* » (TV). Ainsi, pour l'enseignante n° 3, le piano favorise la stabilisation de la pulsation lors d'une production interprétée par les élèves : « *c'est quand même gage d'une pulsation commune avec notre problème assez fréquent d'un pulse qui accélère quand ils sont en groupe* » (ESNF S5).

#### 2.2.4.3. Le piano, une aide pour réguler la tessiture des garçons

Nous avons abordé avec l'enseignante n° 3 le rôle du piano dans le processus d'enseignement/apprentissage lors de l'entretien de la séance n° 5 non filmée. Selon l'enseignante, le piano constitue une aide au « *soutien harmonique, déjà ! indéniable* » (ESNF S5). Nous l'avons évoqué auparavant, « *pour réussir à mémoriser une mélodie* » (ibid) et pour réguler un éventuel problème d'accélération du tempo durant l'interprétation d'un passage chanté et/ou instrumental (ibid). Lors de cet entretien de la séance n° 5 non filmée, cette enseignante précise également que « *ça m'aide aussi vachement pour les garçons. Quand je veux qu'ils entendent la mélodie à leur hauteur réelle que moi je ne peux pas chanter. Ça ça m'aide énormément, d'avoir le piano* » (ibid). À ce titre, le piano constitue un outil didactique qui vise à réguler l'éventuel problème de hauteur vocale qu'une enseignante femme (l'enseignante n° 3 est soprane) peut rencontrer avec un garçon élève qui a mué.

#### 2.2.4.4. L'utilisation du séquenceur du piano pour se libérer les mains

Lors de la séance n° 1, l'enseignante n° 3 durant la phase d'apprentissage du contrechant A procède par interactions mimétiques en s'accompagnant du piano. Une fois ce contrechant appris, elle le fait chanter à sa classe plusieurs fois en entier. En régulant le respect du phrasé, et notamment la tenue de la ronde, elle demande à sa classe de faire « *vivre jusqu'au bout cette phrase-là. Je sais que ça demande du souffle* » (TV S1). Elle ressent cependant le besoin de s'échapper du piano pour diriger sa classe. Auparavant, elle avait enregistré son accompagnement pianistique (plus précisément la grille d'accords) du chant sur le séquenceur intégré au clavier numérique. En lançant cet enregistrement numérique, elle dirige la classe en insistant sur le phrasé de ce thème mélodique interprété par ses élèves. Le séquenceur du piano représente pour elle un « *petit outil merveilleux qui est l'enregistrement en direct du piano* » (EACS S3). En le sollicitant, l'enseignant se libère les mains pour diriger sa classe lors d'une régulation interactive.

#### 2.2.5. La perception pour réguler le projet musical

Les prescriptions institutionnelles prônent une interaction constante entre l'activité de production et celle de perception. Les résultats montrent que les enseignants sollicités utilisent par moment l'auralité des élèves pour favoriser leur autorégulation afin qu'ils puissent éventuellement corriger la justesse, l'homogénéité, la coordination, le phrasé, ... de leur production vocale. Qu'en est-il du rôle de l'écoute d'une œuvre musicale proposée à une classe ?

Pour l'enseignante n° 2, l'écoute musicale présente l'intérêt de donner des idées d'interprétation, de création à ses élèves. La première séance de l'enseignante débute par une activité d'exploration : « *je leur ai demandé de choisir à chacun un objet, de sortir chacun un objet de leurs affaires* » (ESNF S1) et « *qu'ils utilisent leur objet comme un instrument [...]. Je leur ai demandé de présenter le même objet, mais autrement [...]. On a fait un petit bilan. Et en fait, on en est arrivé à la conclusion qu'ils avaient pas présenté l'objet autrement, ils ont de nouveau, ils avaient de nouveau décrit l'objet* » (ibid). Ne parvenant pas à son objectif (faire

de la musique avec un objet), l'enseignante voit « *bien dans les yeux et dans leurs réactions que, voilà, ils voyaient pas quoi faire cet objet-là. Du coup, je leur ai passé un extrait des Stomps, uniquement musical, je ne leur ai pas montré la vidéo. Ça a duré 15 secondes [...]. Et en fait, là ils ont pigé direct* » (ibid). C'est en proposant ici l'écoute musicale des Stomps, que l'enseignante régule l'activité d'apprentissage des élèves en leur proposant des réponses à son intention didactique : la distinction entre le bruit et la musique. En effet, dans cette situation, l'enseignante souhaite transférer le matériau sonore (un objet du quotidien se transformant en instrument de musique) découvert durant l'écoute musicale des Stomps, au projet musical créé par les élèves. Les écoutes musicales permettent donc de donner pour cette enseignante « *des éléments qu'ils [les élèves] pourront restituer dans le projet musical* » (ESNF S1), « *de reprendre des idées. Ça nourrit aussi leurs propres idées parce que des fois, et ben « écoute ce qu'on va faire et va piquer des idées* » (EACS S4).

Pour conclure ce troisième chapitre, nous proposons le tableau suivant synthétisant les outils didactiques mobilisés pour réguler.

Tableau 29 : synthèse des outils didactiques à des fins de régulation

Production		Perception	
Généricités	Spécificités	Généricités	Spécificités
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le piano, un outil didactique pour réguler la justesse</li> <li>• Une introduction de variables didactiques pour réguler               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ produire un geste lors de la production vocale</li> <li>➤ faire chanter un passage « a cappella » pour réguler</li> <li>➤ faire fermer les yeux aux élèves pour favoriser leur auralité</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandonner le texte d'un passage du projet musical au profit d'onomatopées</li> <li>• Utiliser le parlé au service de l'apprentissage du chant</li> <li>• Provoquer une détente corporelle durant la production vocale               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ un balancement du corps au service du chant</li> <li>➤ sourire lorsque l'on chante</li> </ul> </li> <li>• Utiliser le piano pour réguler               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ le piano, une aide pour réguler le tempo, la précision rythmique</li> <li>➤ le piano, une aide à la mémorisation ou à la correction d'un thème</li> <li>➤ le piano, une aide pour réguler la tessiture des garçons</li> <li>➤ l'utilisation du séquenceur du piano pour se libérer les mains</li> </ul> </li> <li>• La perception pour réguler le projet musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des traces écrites et audios à disposition des élèves</li> <li>• Le dépôt du cours et/ou des œuvres musicales sur une plateforme numérique à destination des élèves dans un but formatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire en ligne permettant une régulation différée               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ le numérique au service d'une régulation proactive</li> <li>➤ le numérique au service d'une régulation rétroactive</li> <li>➤ des outils numériques comme aides supplémentaires</li> </ul> </li> <li>• Des ressources vidéos et photos permettant des régulations interactives</li> </ul>



# **PARTIE 4 : DISCUSSION**

## **Introduction**

Notre discussion va s'articuler autour de deux points. Le premier met en avant l'intérêt d'avoir croisé les apports théoriques de l'évaluation soutien-d'apprentissage avec les concepts forgés par les sciences didactiques pour observer et analyser à travers les résultats que nous avons présentés les pratiques de régulation des enseignants. Quant au second, nous souhaitons interroger l'épistémologie pratique (Sensevy, 2007) des enseignants d'éducation musicale. Auparavant, en guise d'introduction à cette partie, nous reviendrons sur la didactique de l'éducation musicale.

Nous l'avons souligné dans la présentation de notre cadre théorique, peu de travaux de recherche ont été effectués en didactique de l'éducation musicale. Notre travail rejoint ainsi ceux déjà entrepris par Maizières (2013 ; 2012), Terrien (2015 ; 2010 ; 2006) ou encore Tripier Mondancin (2015) par exemple. La spécificité de notre recherche a été de nous intéresser principalement à l'évaluation soutien-d'apprentissage en éducation musicale au cycle 4. À notre connaissance, très peu de recherches ont été entreprises dans ce champ excepté la thèse de Maugars (2004) que nous avons utilisée de façon sporadique.

### **1. Croiser le champ de l'évaluation avec celui de la didactique pour observer les pratiques de régulation des enseignants d'éducation musicale**

Notre travail de recherche explore la façon dont l'enseignant d'éducation musicale régule les apprentissages des élèves dans les deux activités qui sont la perception et la production. Afin de comprendre comment ces régulations s'opèrent, nous avons considéré l'évaluation-soutien d'apprentissage comme un fait didactique à part entière. Nous nous sommes ainsi référé d'une part aux travaux entrepris en didactique de l'EPS (Amade Escot, 2007 ; Boudart et Brière-Guenoun, 2014a ; Brau-Antony, 2015) autour de la régulation didactique. D'autre part, l'approche ascendante de la transposition didactique nous a permis de dévoiler la nature des savoirs qui sont en jeu quand l'enseignant est amené à réguler les apprentissages. Nous avons pu ainsi accéder à ce qui est enseigné, à ce qui se niche au cœur des interactions enseignant/élèves.

## **1.1. Savoirs de référence et pratiques de régulation ?**

En empruntant la notion de transposition didactique à Verret (1975) et en la théorisant, Chevallard (1991) montre que tout savoir mathématique enseigné à l'école repose sur du savoir savant. Martinand (1989) et Joshua (1996) quant à eux élargissent la transposition didactique à d'autres types de savoirs : les pratiques sociales de référence et les savoirs experts. Amade Escot (2007) suggère de son côté de rediscuter l'origine des savoirs dans la didactique des activités physiques sportives et artistiques, les activités physiques sportives et artistiques mobilisant d'autres types de savoirs que des savoirs savants. Nous avons montré que la didactique de l'éducation musicale tout comme la didactique du solfège, la didactique de l'enseignement d'un instrument spécifique, la didactique du chant choral, etc., est une didactique récente basée sur le même objet : le savoir musical. La figure 6 (p. 90) montre que ce savoir musical est composite. C'est ce qui apparaît d'ailleurs dans les curricula de 2008 et de 2015. C'est également mis en avant par Nattiez (2004) ou encore Terrien (2015).

En optant pour une approche comparatiste de la didactique, cette recherche nous a permis d'interroger la didactique de l'éducation musicale du point de vue des savoirs de référence qui en font ses particularités. Selon Terrien (2015), produire de la musique fait appel à des savoirs savants, des savoirs experts et des pratiques sociales de référence. Le contenu des régulations opérées par les enseignants nous a permis de montrer que les enseignants mobilisaient ces savoirs de référence, et notamment des savoirs experts qui font office de ressources ou d'arrière-plan pour réguler. Les enseignants interviennent ainsi sur la justesse de la voix, le phrasé, l'homogénéité ou encore la coordination vocale de leurs élèves.

Cependant, pour coordonner son geste vocal avec celui de ses pairs, l'élève va devoir utiliser son auralité et être attentif à la voix de ses camarades. C'est donc en écoutant le milieu social de la classe que l'élève va tenter de chanter de façon coordonnée. Il s'agit d'une dimension davantage sociale de la pratique vocale des élèves en lien avec les pratiques collectives issues des pratiques sociales de référence (figure 6, p. 90). Nous avons vu également que pour coordonner son geste vocal à celui des autres, l'élève observe la gestique de direction de l'enseignant. En effet, c'est par une gestique précise de la main que les trois enseignants sollicités tentent de stabiliser la pulsation afin que le groupe classe ne presse pas, et donc que chaque élève ait la même pulsation pour que le résultat vocal de la classe soit acceptable. Par conséquent, « les savoirs scolaires se confondent parfois avec des savoirs savants, experts ou des pratiques sociales de référence » (Terrien, 2015, p. 50).

## **1.2. De l'intérêt de croiser les concepts issus de la didactique avec ceux issus de l'évaluation**

Croiser les concepts produits par la recherche en didactique avec ceux de l'évaluation nous a permis d'utiliser différentes catégories conceptuelles de la régulation définies par Mottier Lopez (2012) : la temporalité, les visées et les modalités. En mobilisant les concepts de la théorie de l'action conjointe en didactique, nous avons pu analyser les pratiques de régulation des enseignants d'éducation musicale. Le chapitre « Résultats » a repris partiellement ces catégories conceptuelles. La position de chacun envers le savoir, c'est-à-dire la topogénèse, nous a permis de décrire les responsabilités de chacun dans les différents jeux didactiques afin d'observer puis analyser les différentes régulations qui ont été produites. Rappelons que la topogénèse pose la question du « qui ? » (Sensevy, 2007). Elle permet d'étudier la position de l'enseignant et celle des élèves vis-à-vis du savoir qui évolue lors des interactions didactiques. L'analyse de notre corpus a pointé que les élèves remobilisent souvent les compétences travaillées depuis le début de l'année scolaire telles la tenue corporelle, la diction, la mémorisation. Souvent de manière autonome, ils prennent conscience des gestes nécessaires à une bonne qualité vocale. Ils répètent par exemple durant le jeu didactique le modèle mélodique proposé par l'enseignant afin de construire progressivement l'apprentissage du chant. En nous focalisant sur la topogénèse, nous avons pu également identifier les moments de mise en œuvre du processus de dévolution engagé par l'enseignant qui s'adresse à un élève, à un groupe d'élèves ou à la classe entière suivant la situation didactique. Terrien (2015) indique que dans l'activité de production, il s'agit notamment du moment où l'élève prend « conscience des gestes nécessaires pour chanter » (p. 47). C'est à ce moment-là qu'il décide d'adopter par exemple une posture vocale acceptable pour interpréter un chant. Nos résultats montrent que chez nos trois enseignants, les élèves adoptent une posture propice à la pratique vocale. Par moment, si l'enseignant s'aperçoit qu'un élève ne se tient pas correctement, il peut interrompre le jeu didactique pour rappeler aux élèves par une régulation interactive verbale la nécessité d'adopter une posture de chanteur adéquate, comme l'enseignante n° 3 ou encore l'enseignant n° 1 qui demandent aux élèves de déverrouiller leurs genoux.

Par ailleurs, Terrien souligne que « pour reprendre Chevallard (1988), les élèves sont amenés à vérifier les tâches qu'ils réalisent, condition qui les rend acteurs de leurs apprentissages. Il s'agit d'un travail de coopération pour arriver à interpréter le chant ensemble » (ibid). Par exemple, l'analyse topogénétique de la séance n° 6 de l'enseignante n° 2 dévoile parfaitement ce moment de dévolution lorsque les élèves, en groupes, sont en situation de création. Il s'agit véritablement d'un

travail coopératif qui permet d'obtenir un projet musical original que les élèves vont interpréter quelques minutes plus tard devant la classe.

La topogénèse nous permet également de décrire les rapports de place entre l'enseignant et les élèves. Lors de la production vocale par exemple, c'est l'enseignant qui produit le modèle mélodique que les élèves reproduisent par mimétisme. C'est par exemple lui qui pilote les différents jeux didactiques qui se déroulent dans la classe. Il adopte une « posture d'animateur » (Terrien, 2010 ; 2015) lorsqu'il présente le chant à sa classe en l'interprétant vocalement. Concernant l'activité de perception, il « sert de relais entre des bribes de savoirs à enseigner sur l'œuvre musicale, et l'expression des élèves sur cette œuvre » (Terrien, 2015, p. 45). Mais il se montre également « médiateur » par rapport à « l'organisation de l'espace de travail » (Terrien, 2010, p. 5) lorsqu'il prépare sa classe à l'activité vocale : il regroupe tous ses élèves autour du piano pour cet apprentissage. Très souvent, les élèves se lèvent dans un dispositif propice à la production vocale dès que l'activité de production débute. Il suffit par exemple à l'enseignant n° 1 de dire « *debout* » pour que tous les élèves se lèvent de leur chaise et se regroupent autour du piano pour se placer en « position chant ». Il peut également être considéré comme « médiateur par rapport à un savoir » (Terrien, 2010, p. 6) lorsqu'il développe l'apprentissage du chant par mimétisme. Il est le chef (de chœur), le modèle vers lequel il faut tendre, le responsable du bon exemple vocal. De plus, il est évaluateur : l'enseignant est durant toute l'activité de chant en position d'écoute fine : chaque phrase produite par mimétisme par la classe est évaluée par ce dernier. Soit il valide le résultat, c'est-à-dire qu'il passe à l'apprentissage de la phrase suivante en considérant que le jeu est gagné soit il ne l'accepte pas et des régulations souvent interactives interviennent.

Enfin Terrien indique que l'enseignant d'éducation musicale est également un « enseignant historien, où le professeur enseigne et entretient un rapport singulier au savoir, celui de l'expert » (Terrien, 2015, p. 46). Il précise également que « dans le cours d'éducation musicale, et vu le temps qui lui est imparti au collège, il s'agit le plus souvent de brefs moments où l'enseignant fixe, institutionnalise des connaissances par un résumé, où il les précise au détour d'une remarque d'élève en prenant sur le temps de l'activité pour expliquer tel ou tel phénomène » (Terrien, 2015, pp. 46-47). Nos résultats confortent ceux avancés par Terrien (2015), même si, souvent par manque de temps, nos travaux ont montré que l'enseignant n'institutionnalise que très peu.

Concernant la mésogénèse, elle nous a permis d'étudier les moments où l'enseignant a introduit les savoirs à enseigner. Expliquer l'action du professeur revient également à comprendre comment celui-ci organise pour l'élève les conditions de l'adaptation au milieu didactique (Sensevy, 2001). Les régulations proactives centrées sur l'ajustement du milieu didactique montrent que les

enseignants n'hésitent pas à introduire des variables didactiques et à modifier l'objet enseigné lors des transactions didactiques, comme par exemple l'enseignant n° 1 qui, en remplaçant ponctuellement (séance n° 1) le texte du chant « Les miroirs dans la boue » par l'usage d'onomatopées, régule un problème de justesse vocale. Dans cette situation, cet enseignant a donc introduit un nouveau jeu didactique pour corriger la justesse vocale de certains de ses élèves. Cela impacte obligatoirement l'avancée du temps didactique, c'est-à-dire la chronogenèse des savoirs.

Sur le plan de la chronogenèse, les trois enseignants souhaitent faire avancer coûte que coûte le savoir dans le temps imparti. Ils essaient sans cesse de gagner du temps en développant différentes stratégies pour y arriver, en faisant le choix par exemple d'évacuer certaines notions visées comme le pizzicato lors de la conception de la séquence, ou encore supprimer l'échauffement de la pratique vocale des élèves si nécessaire.

L'étude de la chronogenèse montre par ailleurs que l'échauffement vocal permet aux trois enseignants de travailler une difficulté vocale présente dans le chant telle la justesse, le respect du phrasé, ou encore la polyphonie. Ainsi, les trois enseignants organisent l'avancée des objets des savoirs dès cette préparation vocale. Elle est prévue, réfléchie et organisée. Ces objets de savoir comme la polyphonie par exemple se construisent progressivement sur plusieurs séances. Cela rejoint les propos de Terrien (2015) pour qui chanter de manière polyphonique au collège nécessite une progression temporelle réfléchie pour l'élève, plus particulièrement une attention auditive importante par rapport à l'écoute interne de sa voix mais également par rapport à l'auralité de ses camarades.

Au sujet de l'activité de perception, l'analyse chronogénétique montre des spécificités chez les trois enseignants sollicités. Concernant l'enseignant n° 1, ses séances sont organisées dès la conception de sa séquence, en amont des séances réalisées. Quant à l'enseignante n° 2, elle se sert d'un même extrait musical sur plusieurs séances pour modifier les représentations de certains savoirs chez ses élèves, ce qui induit pour cette enseignante une réflexion sur le déroulement temporel de l'acquisition de ces objets de savoir. Enfin, pour les enseignantes n° 2 et n° 3, chaque séance suivante est prévue à l'issue de la séance réalisée.

Nous pouvons donc souligner l'intérêt de mobiliser le triplet des genèses ainsi que le quadruplet « définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser » car ils permettent de comprendre les pratiques de régulation des enseignants.

Les résultats de notre recherche indiquent par ailleurs que la majorité des régulations est réalisée lors de l'activité de production. Celles-ci sont souvent produites par des interactions on-line

de la part de l'enseignant : des interactions verbales, des interactions mimétiques, des interactions gestuelles, des interactions vocales et instrumentales. Nous avons également montré que les enseignants n'hésitent pas à mobiliser le corps des élèves pour réguler un problème vocal. Enfin, nous avons signalé que les enseignants conseillaient leurs élèves par des régulations différées sur l'interprétation du projet musical. En nous concentrant sur les moments de régulation de ces enseignants, nous avons constaté que la majorité des objets de régulation renvoient à des savoirs composites.

S'intéresser ainsi à la nature des savoirs convoqués par ces enseignants nous permet d'interroger leurs pratiques de régulation didactique à la lumière des travaux de recherche portant sur l'épistémologie pratique (Sensevy, 2007).

## **2. Des résultats qui interrogent l'épistémologie pratique des enseignants**

« L'épistémologie pratique du professeur renvoie à l'ensemble des savoirs qui informent sur ce qu'il fait et dit dans sa classe sans pour autant qu'il ne soit toujours en mesure de les expliquer » (Amade Escot, 2014, p. 20). Il s'agit d'une théorisation implicite ou explicite des savoirs enseignés qui fait office de théorie d'action à usage professionnel. Sensevy définit ainsi l'épistémologie pratique comme une « théorie plus ou moins implicite de la connaissance (des savoirs enseignés), de son sens, de son usage, des relations que telle connaissance entretient avec telle autre » (2007, p. 37). C'est en observant le savoir durant le jeu didactique entre l'enseignant et les élèves que se dévoile ainsi cette épistémologie pratique (Amade Escot, 2019). C'est pourquoi tenter d'identifier l'épistémologie pratique de l'enseignant revient à nous intéresser à l'arrière-fond et aux ressources potentiellement impliquées lors de la régulation des apprentissages des élèves.

Pour rendre compte de l'épistémologie pratique de l'enseignant, l'observation du savoir en jeu dans les situations didactiques est nécessaire et plus particulièrement l'évolution du savoir qui se construit au fil des interactions enseignant/élèves (Amade Escot, 2014 ; Brière-Guenoun, 2015 ; Brau-Antony et Grosstephan, 2017). « La prise en considération des tâches d'apprentissage [...] est ainsi un indicateur de certaines dimensions de l'épistémologie pratique des professeurs » (Amade Escot, 2014, p. 21). On pourrait également ajouter que d'autres types de données sont utiles telles que les différents types d'entretien que nous avons menés car ils portent la trace des ressources alimentant cette épistémologie pratique.

## **2.1. L'influence des cours de chant sur les pratiques de régulation**

Nous avons évoqué cette régulation on-line dans la partie résultats à propos de l'introduction de variables didactiques. Il s'agit d'un moment de régulation de la séance n° 1 de l'enseignant n° 1 qui demande à ses élèves de placer le doigt sur le menton pour obtenir davantage de justesse lors de la production vocale. Nous rappelons ici que l'enseignant n° 1 tout comme l'enseignante n° 3 prennent (au moment de la rédaction de cette thèse) des cours de chant au conservatoire sur leur temps personnel. Pour réguler la justesse de la voix de ses élèves, l'enseignant n° 1 applique les conseils que sa professeure de chant du conservatoire lui a prodigués : *« j'applique directement des choses que j'ai apprises dans mes cours de chants »* (EACS S1). Il s'agit ainsi d'une ressource que l'enseignant utilise pour réguler. Celle-ci renvoie à son expérience de chanteur que l'on peut considérer comme une expérience pratique vécue dans ses cours de chant. Dans d'autres situations didactiques également il réinvestit ces ressources. Par exemple, lors de l'échauffement vocal, il propose un exercice autour de la gestion du souffle car sa professeure de chant lui a enseigné que réguler le souffle est nécessaire pour chanter : *« c'est un échauffement qui permet de leur faire appréhender la gestion de leur souffle. Parce que c'est important. Par exemple, le cours de chant que je prends avec C. au conservatoire, elle m'en parle constamment. Alors c'est un truc que j'essaye d'appliquer : la gestion du souffle. Euh, c'est-à-dire qu'il faut pas qu'il sorte tout le son dès le début, il faut en garder suffisamment pour qu'il puisse tenir encore un peu sur une phrase, et qu'à la fin de la phrase, il ne soit pas tout rouge, qu'il ait un peu de réserve, quoi »* (EACS S1). L'enseignant utilise ainsi des savoirs experts qu'il a travaillés lors de ses cours de chant pour réguler la justesse de la voix de ses élèves.

## **2.2. Un réinvestissement de pratiques de régulation observées lors d'un festival de chant choral**

Les trois enseignants sollicités participent avec leur chorale d'élèves à un festival de chant choral reconnu dans le département de l'Aube regroupant 700 élèves dans le but de produire un spectacle. Ces enseignants apprennent entre juin et septembre quelques chants polyphoniques à leurs élèves. Des moments de regroupements sont organisés avec toutes ces chorales lors de répétitions communes. Le festival fait alors appel à des professionnels (chefs de chœur, metteurs en scène) pour diriger et faire travailler ces jeunes interprètes scolaires.



Au cours des différents entretiens que nous avons menés, l'enseignant n° 1 et l'enseignante n° 2 font référence à ce festival de chant choral. Il s'agit plus particulièrement de deux moments de régulation qui ont eu lieu durant des répétitions communes. Par exemple, l'enseignante n° 2 s'est « *rendue compte une année [lors d'une répétition commune à ce festival] en fait, où c'étaient trois de mes élèves qui présentaient la soirée. Et je me rappelle qu'un élève bloquait. Donc ils s'étaient écrits un petit dialogue. Et y a un élève qui bloquait toujours sur le même mot. Et en fait, donc c'était B. [metteur en scène professionnel du festival], euh, il lui a fait faire un mouvement sur cette phrase-là. Et pouf, ça a débloqué le truc. Et B. nous a expliqué qu'en occupant le corps et l'esprit à autre chose, et ben du coup, tu vois, il est pas à se dire : ouais, j'arrive pas à dire ce passage, ça passe pas, ça passe pas. Il est occupé à autre chose, du style à garder l'équilibre par exemple. Et du coup, le truc qui bloquait passe. Je m'en sers assez régulièrement en cours de ce genre de petites choses, de faire des gestes aux élèves. Ça aide vraiment à mémoriser tu vois, à se taper sur un endroit du corps parce que le cerveau mémorise "tiens je suis en train de faire ça". Ça aide aussi à débloquer le corps, qu'ils soient pas tous raides, qu'ils s'assouplissent un petit peu. Puis ça apporte aussi une dynamique dans l'interprétation. Parce que du coup, le fait d'avoir des gestes, ça modifie ta voix, ça modifie ta posture, donc ça va modifier ta production en fait* » (Enseignante n° 2, EAS S6).

Concernant l'enseignant n° 1, nous l'avions interrogé sur sa pratique de régulation par rapport à sa gestique qui définissait la hauteur des quatre premières notes de son projet musical « Les miroirs dans la boue » : « *je fais le mouvement mélodique, en fait, avec la main* » (EACS S3). En lui faisant commenter sa façon de réguler lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 3, ce dernier nous précisait qu'il utilisait différents moyens pour réguler tels : « *je leur fais serrer les poings [...] ; de porter quelque chose au bout de la main ; de fermer les yeux* » (ibid). En lui posant la question « *et ces gestes-là, tu les sors d'où ?* » (ibid), l'enseignant nous informait qu'il faisait référence à D. qui est chef de chœur de ce festival : « *de ce que j'observe par exemple de ce que fait D. [...] par exemple. Parce que je trouve qu'elle a des idées supers. C'est très imagé* » (ibid).

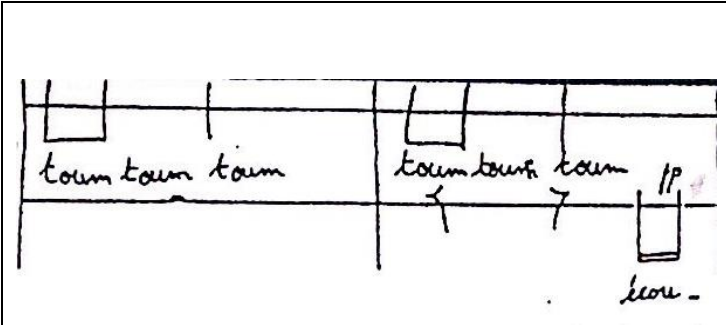
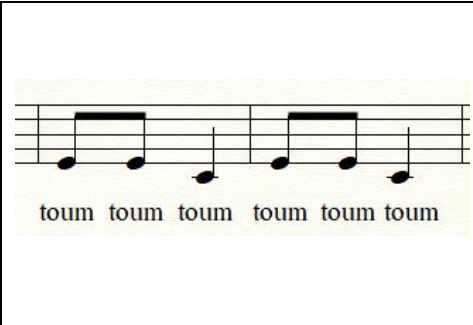
Ces deux situations didactiques renvoient à des savoirs experts mobilisés par un chef de chœur et le metteur en scène qui sont réinvestis par les enseignants car ils estiment que ce sont des techniques de régulation efficaces apprises au contact de ces professionnels.

## 2.3. L'influence des pratiques instrumentales de l'enseignant sur la régulation

### 2.3.1. L'influence des pratiques de percussions sur le choix et l'interprétation du projet musical

L'enseignante n° 2 est actuellement altiste dans un orchestre à cordes, prend des cours de djembe et pratique des percussions afro-cubaines. C'est par son interprétation vocale que l'enseignante a présenté à sa classe le chant « *les tams tams de mon cœur* ». Rappelons que celui-ci est rythmique. Cependant, dès les deux premières mesures, cette enseignante l'interprète dans une intonation de la voix proche du chanté. Sur la partition de droite, nous avons essayé de transcrire musicalement l'interprétation vocale parlée de l'enseignante proche du chanté. Nous pourrions même faire allusion ici à la technique du « Sprechgesang ». Le « Sprechgesang » est un type de chant déclamé. Il s'agit d'une technique vocale se situant entre le chant et la récitation parlée utilisée la première fois dans le Pierrot Lunaire de Schönberg.

Tableau 30 : extrait comparatif entre la partition originale et la version interprétée par l'enseignante n° 2

 <p>Extrait de la partition utilisée par l'enseignante</p>	 <p>Extrait interprété par l'enseignante et transcrit par rapport à sa déclamation vocale</p>
---	---

Sur les deux premières mesures de la partition originale utilisée par l'enseignante, nous remarquons l'aspect uniquement rythmique du passage en question. Aucune hauteur de note n'est indiquée sur la formule rythmique (deux croches – noire) des « tous ». Le tableau 30 montre que cette enseignante interprète ce passage de telle façon qu'un djembe l'aurait joué. En effet, lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 2, elle indique qu'elle « veut que le « tous » il

*résonne [...]. Le " toum-toum ", si on fait " toum ", c'est pas forcément hyper intéressant. Le but, c'est de moduler son articulation, travailler là-dessus, pour que ce mot devienne vraiment un son, un bruit de tambour ».* L'enseignante, par un travail sur le timbre de la voix de ses élèves, souhaite une interprétation précise de ces « toums » : *« qu'ils soient pas en train de dire " toum ", mais qu'ils soient en train de l'interpréter tu vois, de le vivre ce " toum " (EACS S3). C'est-à-dire, vos pieds, ils sont au sol, ça résonne » (TV S4) ou d'un djembe. D'ailleurs, lors du travail d'interprétation de cet ostinato, elle indique à ses élèves que « sur un djembe, y a trois sons différents : au milieu, y a la basse. " toum, toum, toum ". Tout le monde me fait la basse : " toum toum toum, toum toum toum ". Encore plus grave : " toum toum toum, toum toum toum " [...] Maintenant, y a un deuxième son qui s'appelle la tonique, qui est sur le côté. Ça va être par exemple pour le « tam-tam ». C'est ce son-là, un peu aigu » (TV S4).* Les régulations portent la « trace » de ses pratiques de percussions africaines. Elle essaie ici de transposer ce qu'elle a appris dans ses cours de percussions africaines pour réguler le timbre vocal de l'ostinato rythmique interprété par ses élèves.

### 2.3.2. Une excellente technique pianistique au service de la régulation on-line

Rappelons que l'enseignante n° 3 suit lors de l'écriture de la thèse des formations privées de direction de chœur. Elle est également titulaire d'un prix de piano d'un Conservatoire National de Région, titulaire d'un DEM (Diplôme d'Études Musicales) en piano.

Nos « résultats » ont montré que le piano pouvait être un outil didactique intéressant pour faciliter la mémorisation d'un thème (Enseignante n° 3, EACS S3 ; ESNF S5), « *soutenir harmoniquement* » (ibid) un chant afin que la justesse de celui-ci soit acceptable, redonner l'exemple pour une fille dans la tessiture des garçons (ESNF S5), ou encore pour réguler la pulsation afin d'éviter que la classe ne presse (ibid). L'analyse topogénétique révèle que cette enseignante utilise le piano en doublant le thème chanté par les élèves afin de réguler la posture vocale de ses élèves, notamment la justesse et la coordination vocale. Cette dernière reconnaît d'ailleurs lors de l'entretien d'autoconfrontation simple de la séance n° 3 qu'il s'agit d'un geste de régulation assez « *instinctif* ». Son niveau pianistique lui permet, dès qu'elle le souhaite ou dès qu'elle en ressent le besoin, grâce à ses compétences développées tout au long de ses études musicales au conservatoire, de modifier son accompagnement instrumental en fonction du résultat de la production vocale de sa classe, sans pour autant le travailler en amont. En effet, selon elle, son niveau lui permet de modifier de façon on-line son jeu pianistique : « *les difficultés pianistiques ... Enfin comment te dire ... je relève pas*

*pianistiquement les problèmes* » (ESNF S5). Nous lui avons posé la question par rapport à un enseignant d'éducation musicale « *non pianiste* » : « *est-ce qu'il sera capable de doubler par exemple le thème comme ça ? De manière quand même instinctive ?* » (ibid). L'enseignante n° 3 répond : « *peut-être il aurait beaucoup bossé sa partition avant ? Comme moi c'est assez instinctif, si y a un truc à doubler et qui marche pas, peut-être effectivement je retrouve à l'oreille assez vite, mais peut-être un prof beaucoup plus consciencieux que moi, il aura repéré tous les endroits susceptibles d'être ennuyeux, et les aura relevés et réécrits [...]. Et je me dis aussi plus simplement que la mélodie pourrait suffire à ce moment-là. Un pianiste moins aguerri arrête de faire les accords, peut regarder son clavier et jouer la mélodie ; ça suffirait en fait. Y a pas besoin des accords* » (ibid).

Cette régulation interactive on-line n'était pas prévue, n'était pas préparée par cette enseignante. C'est par son excellente technique pianistique qu'elle a développée lors de ses études pianistiques au conservatoire que cette enseignante réussit à réguler la justesse et la coordination vocale de ses élèves.

Nous nous sommes intéressé dans ces quatre exemples à l'arrière-plan à l'origine des régulations produites lors de l'action conjointe entre l'enseignant et les élèves. C'est à partir de l'analyse du contenu des régulations et des données d'autoconfrontation simple, d'entretiens ante-séance et d'un entretien de séance non filmée que nous avons tenté d'inférer l'épistémologie pratique des enseignants. Nos résultats montrent que ce sont surtout des savoirs experts que les enseignants utilisent pour réguler les apprentissages des élèves, notamment les compétences qu'ils ont développées dans leurs pratiques musicales extrascolaires. Comme le souligne Brière-Guenoun (2008) nous pouvons considérer que ces savoirs experts mobilisés par ces trois enseignants peuvent être assimilés à des savoirs techniques. Ces « savoirs techniques » sont des savoirs « techniques et hautement techniques » qui ne sont pas considérés comme « savants » (Joshua, 1998).

# **CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

Dans cette dernière partie conclusive, nous allons présenter dans un premier temps une synthèse des résultats à partir des questions de recherche que nous avons posées, puis dans un second temps nous proposerons quelques pistes de réflexion sur la formation.

## **1. Synthèse des résultats**

Ce chapitre s'organise autour des questions de recherche que nous avons posées dans ce travail pour analyser les pratiques de régulation didactique des trois enseignants d'éducation musicale de cycle 4. Pour répondre à notre question « comment les enseignants d'éducation musicale régulent-ils les apprentissages des élèves en cycle 4 ? » nous avons énoncé quatre sous-questions destinées à décrire et comprendre les pratiques ordinaires de régulation didactique de l'enseignant d'éducation musicale en cycle 4. Nous proposons de les rappeler :

- quelles sont les modalités de régulation utilisées par les enseignants et quelles sont leurs temporalités ? ;
- qui pilote la régulation des apprentissages ? ;
- quels sont les outils didactiques utilisés par les enseignants ? ;
- sur quoi porte le contenu des régulations et quel est leur lien avec les savoirs de référence ?

En nous appuyant sur les tableaux de synthèse de nos résultats (tableau 17, p. 184 ; tableau 18, p. 204 ; tableau 240), nous allons maintenant tenter de répondre à ces questions.

### **1.1. Quelles sont les modalités de régulation utilisées par les enseignants et quelles sont leurs temporalités ?**

#### **1.1.1. Les régulations interactives**

L'analyse de nos données montre que c'est dans le champ de compétences de la production que la majorité des régulations interactives interviennent (tableau 17, p. 184). Ce sont par des interactions verbales (conseils prodigués), par des interactions mimétiques (justesse de la voix), par des interactions gestuelles (gestes de direction de chœur de la main, de la tête) ou encore en mobilisant le corps des élèves que ces trois enseignants favorisent le processus d'apprentissage de leurs élèves.

Le tableau 31 ci-dessous, extrait du tableau 17 (p. 184), reprend ces différents résultats (colonne généralités).

Tableau 31 : régulations interactives en production, extrait du tableau 17

<b>Production</b>		
	<b>Généricités</b>	<b>Spécificités</b>
<b>Régulations interactives on-line et différées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactions gestuelles on-line               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ des gestes de direction de chœur au service des apprentissages</li> <li>➢ des gestes de direction de la tête</li> </ul> </li> <li>• Interactions vocales on-line : doubler vocalement les débuts de phrases chantées par la classe</li> <li>• Interactions verbales on line pour :               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ conseiller</li> <li>➢ réguler l'homogénéité des départs du chant</li> <li>➢ réguler la posture corporelle</li> </ul> </li> <li>• Mobiliser le corps des élèves</li> <li>• Des interactions mimétiques on-line pour :               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ réguler la justesse d'un motif mélodique</li> <li>➢ prendre en compte la mue des élèves garçons</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour réguler au fur et à mesure lors de l'interprétation du projet musical</li> <li>• Des interactions verbales imagées</li> <li>• Des interactions mimétiques corporelles et vocales on-line pour réguler le timbre de la voix</li> <li>• Une sollicitation de la classe par l'enseignante pour réguler par mimétisme</li> <li>• Interactions instrumentales on-line : doubler pianistiquement certains passages chantés par la classe</li> </ul>

L'étude de ce tableau met également en évidence quelques spécificités des régulations interactives intervenues lors de l'activité de production. En effet, l'enseignant n° 1 et l'enseignante n° 3 interagissent verbalement en pleine interprétation vocale de la classe pour prodiguer des conseils. Des interactions verbales imagées sont utilisées également par les enseignantes n° 2 et n° 3 afin de réguler la qualité vocale des élèves. Concernant les interactions mimétiques, elles sont mobilisées par l'enseignante n° 2 pour réguler le timbre de la voix de ses élèves. L'enseignante n° 3 sollicite quant à elle la classe pour réguler par mimétisme un motif rythmique (ostinato « mains / torse », figure 15, p. 136). Enfin, l'enseignante n° 3 régule de façon interactive on-line la mémorisation d'un thème mélodique et sa justesse en doublant pianistiquement certains passages du projet musical chantés par ses élèves.

Quant à l'activité de perception, l'analyse de notre corpus ne nous a pas permis de mettre en évidence des caractéristiques communes aux trois enseignants concernant les régulations par des interactions verbales on-line et différées (tableau 32).

Tableau 32 : régulations interactives en perception, extrait du tableau 17 (p. 184)

	Perception	
Régulations interactives on-line et différées	Généricités	Spécificités

Toutefois, quelques spécificités sont apparues pour réguler l'auralité des élèves lors de l'activité de perception. En effet, l'enseignant n° 1 n'hésite pas à prodiguer par des interactions verbales on-line des indications lors de l'écoute musicale de l'extrait étudié.

Dans la majorité des situations d'apprentissage analysées, les régulations interactives se sont produites de façon on-line. Cependant, le tableau 33 nous renseigne sur une régulation interactive différée qui s'est produite à l'aide des TIC.

Tableau 33 : régulations interactives différée, extrait du tableau 18 (p. 204)

Une généricité en perception et production : des interactions TIC différées sur la problématique de la séquence

En effet, de façon générique, les régulations interviennent à l'issue du processus d'enseignement/apprentissage effectué en classe sous forme de traces diverses déposées sur l'ENT de l'établissement à destination des élèves en donnant également la possibilité aux élèves de contacter l'enseignante par échange mail. C'est pourquoi nous parlons de régulation interactive différée.

### 1.1.2. Les régulations proactives

Tableau 34 : synthèse des régulations proactives on-line lors de l'activité de production, extrait du tableau 17

Régulations proactives	Généricités	Spécificités
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour anticiper d'éventuelles difficultés par un travail vocal dès l'échauffement</li> <li>• Utilisation constante de la voix de tête par l'enseignant homme</li> <li>• Une adaptation systématique de la séance suivante si besoin</li> <li>• La trace écrite : un schéma pour aider</li> <li>• Débuter la production vocale par une relecture du projet musical comme évaluation diagnostique pour réguler par la suite</li> </ul>



Les régulations proactives (tableau 34) sont souvent réalisées de manière spécifique et s'adressent à la classe entière (anticipation d'un éventuel problème vocal dès l'échauffement, adaptation de la séance suivante suite à un diagnostic, relecture du projet musical comme évaluation diagnostique pour réguler éventuellement par la suite), ou aux filles pour l'enseignant n° 1 (homme) qui utilise constamment sa voix de tête. Un schéma rajouté par l'enseignant au tableau (où se trouve le texte du chant projeté) peut également être proposé par ce dernier afin de réguler un problème de diction, de phrasé, de respiration ou encore de justesse que les élèves peuvent rencontrer lors de l'interprétation du projet musical.

Concernant l'activité de perception, nous n'avons trouvé aucune trace de régulations proactives en ligne commune aux trois enseignants.

*Tableau 35 : spécificités en perception (régulation proactive), extrait du tableau 30 (p. 240)*

<b>Spécificités (perception)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire en ligne permettant une régulation différée               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Le numérique au service d'une régulation proactive</li> </ul> </li> </ul>

Une spécificité (tableau 35) s'est toutefois révélée chez une enseignante : le numérique au service d'une régulation proactive. Il s'agit d'un cours en ligne que l'enseignante n° 2 a construit. Ce dispositif en ligne permet à l'enseignante, en consultant le bilan, d'ajuster éventuellement sa séance suivante en fonction des résultats obtenus. Il s'agit ici d'un outil permettant une régulation proactive différée dans le sens où l'enseignante peut proposer des aides à l'apprentissage pour ceux qui disent ne pas avoir compris le sens de la problématique.

### 1.1.3. Les régulations rétroactives

Le tableau 36 (p. 258) fait apparaître que durant l'activité de production, les enseignants mobilisent la régulation rétroactive différée de manière générique et spécifique.

Tableau 36 : synthèse des régulations rétroactives différées lors de l'activité de production, extrait du tableau 17

	Généricités	Spécificités
<b>Régulations rétroactives différées</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des conseils verbaux rétroactifs différés sur le projet musical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'utilisation des pairs pour réguler de manière rétroactive</li> </ul>

Concernant l'aspect générique, les trois enseignants formulent, à l'issue de l'interprétation du projet musical par la classe, des conseils à leurs élèves. Quant aux spécificités, une enseignante sollicite un ou plusieurs élèves pour aider un groupe vocal ou la classe à améliorer leur interprétation.

À propos de l'activité de perception, les régulations rétroactives différées sont mobilisées de façon spécifique chez deux enseignants (enseignant n° 1 et enseignant n° 3) pour faire un retour oral partiel sur les diverses évaluations écrites (mini tests, devoirs maison), soit pour l'enseignant n° 1 après l'évaluation écrite car il s'est aperçu lors de celle-ci que peu d'élèves ont répondu à une question (séance n° 3), soit en début de séance suivante lorsque ces deux enseignants rendent les copies aux élèves.

Tableau 37 : synthèse des régulations rétroactives différées lors de l'activité de perception, extrait du tableau 17

	Généricités	Spécificités
<b>Régulations rétroactives différées</b>		Retour oral partiel sur certaines évaluations sommatives

Le tableau 38 (p. 259) montre par ailleurs que l'apport de l'outil numérique permet de manière générique aux enseignants d'effectuer une régulation rétroactive différée des différentes notions étudiées lors du cours ou de réécouter les œuvres musicales étudiées dans un but formatif.

Tableau 38 : les régulations rétroactives différées lors de l'activité de perception, extrait du tableau 30 (p. 240)

<b>Perception</b>	
<b>Généricités</b>	<b>Spécificités</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des traces écrites et audios à disposition des élèves</li> <li>• Le dépôt du cours et/ou des œuvres musicales sur une plateforme numérique à destination des élèves dans un but formatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire en ligne permettant une régulation différée                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Le numérique au service d'une régulation proactive</li> <li>➢ Le numérique au service d'une régulation rétroactive</li> <li>➢ Des outils numériques comme aides supplémentaires</li> </ul> </li> </ul>

Quant aux spécificités, une enseignante utilise un questionnaire en ligne au service d'une régulation rétroactive.

Enfin, une enseignante considère l'autoévaluation comme une régulation rétroactive différée (tableau 39).

Tableau 39 : l'autoévaluation, une spécificité en perception et en production, extrait du tableau 30 (p. 240)

<p>Une spécificité en perception et production : l'autoévaluation, une régulation rétroactive différée</p>
--

## 1.2. Qui pilote la régulation des apprentissages ?

Concernant l'activité de production, de manière générique les enseignants agissent sur l'autorégulation de l'élève pour réguler la justesse de sa voix ou la coordination vocale des élèves entre eux (tableau 40).

Tableau 40 : les généralités des visées de la régulation lors de l'activité de production, extrait du tableau 18 (p. 204)

<b>Généricités (production)</b>	<b>Spécificités</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignant intervient sur l'autorégulation de l'élève pour réguler la justesse de la voix</li> <li>• Faire avancer le savoir au détriment du temps d'apprentissage des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sollicitation d'un élève ou de la classe pour réguler</li> <li>• Mettre en confiance l'élève interprète</li> <li>• Juger les autres pour s'autoréguler</li> <li>• Une co-régulation entre pairs pour enrichir l'aspect créatif du projet musical</li> </ul>

Les trois enseignants font avancer le savoir au détriment du temps d'apprentissage. Ceux-ci n'hésitent pas à sacrifier l'échauffement vocal (enseignant n° 1 et enseignante n° 3) lors de certaines séances, à ne pas mettre en pratique l'autoévaluation par manque de temps (enseignante n° 3) ou encore à renoncer à certaines notions musicales programmées lors de l'élaboration de la séquence (enseignante n° 3).

Quelques spécificités concernant le pilotage de la régulation de l'activité de production se sont également révélées lors de l'analyse de notre corpus (tableau 41).

Tableau 41 : les visées de la régulation lors de l'activité de production, extrait du tableau 18 (p. 204)

Spécificités (production)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sollicitation d'un élève ou de la classe pour réguler</li><li>• Mettre en confiance l'élève interprète</li><li>• Juger les autres pour s'autoréguler</li><li>• Une co-régulation entre pairs pour enrichir l'aspect créatif du projet musical</li></ul>

Deux enseignantes (l'enseignante n° 2 et l'enseignante n° 3) sollicitent un ou plusieurs élèves pour réguler la justesse de la voix. Ces deux enseignantes peuvent également déléguer la responsabilité de piloter l'apprentissage à la classe entière lorsqu'elles leur demandent par exemple de réaliser un diagnostic à propos de l'interprétation du projet musical qu'ils viennent de réaliser. Nous avons également indiqué que l'enseignante n° 3 essaie de mettre en confiance l'élève afin qu'il s'implique pleinement durant l'acte vocal et que le résultat de son interprétation soit conforme aux exigences vocales attendues par l'enseignante.

Deux enseignantes font appel aux interactions sociales de la classe pour favoriser le processus d'apprentissage des élèves. En effet, pour elles, faire piloter les apprentissages par l'environnement social de la classe favorise l'autorégulation de l'élève. Pour ce faire, elles peuvent demander aux élèves, par une régulation rétroactive, d'évaluer la production vocale de leurs camarades ou encore par une co-régulation entre pairs favorisant l'engagement des élèves les plus timorés dans l'activité. Concernant l'activité de perception, nous n'avons pas décelé de généricité concernant le pilotage de la régulation. Nous avons d'ailleurs constaté que très peu de régulations se produisaient lors de cette activité. Cependant, l'enseignante n° 3 fait appel à l'environnement social de la classe pour aider un groupe d'élève à identifier le bon instrument présent dans une écoute musicale.

Ainsi, nous pouvons parler d'une véritable co-régulation qui se joue dans le cours d'éducation musicale. Celle-ci est pilotée à la fois par l'enseignant et par l'environnement social de la classe. Ces co-régulations comportent une dimension proactive qui permet aux enseignants de favoriser les apprentissages ultérieurs.

### **1.3. Quels sont les outils didactiques utilisés par les enseignants ?**

De manière générique, les enseignants sollicités mobilisent par moment des outils didactiques divers pour tenter de favoriser le processus d'autorégulation des élèves. Concernant l'activité de production, le tableau 42 indique que le piano est un outil didactique utilisé systématiquement par les trois enseignants pour réguler la justesse de la voix des élèves.

Tableau 42 : synthèse des outils didactiques mobilisés lors de l'activité de production, extrait du tableau 30 (p. 240)

<b>Production</b>	
<b>Généricités</b>	<b>Spécificités</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le piano, un outil didactique pour réguler la justesse</li> <li>• Une introduction de variables didactiques pour réguler               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ produire un geste lors de la production vocale</li> <li>➢ faire chanter un passage « a cappella » pour réguler</li> <li>➢ faire fermer les yeux aux élèves pour favoriser leur auralité</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandonner le texte d'un passage du projet musical au profit d'onomatopées</li> <li>• Utiliser le parlé au service de l'apprentissage du chant</li> <li>• Provoquer une détente corporelle durant la production vocale               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ un balancement du corps au service du chant</li> <li>➢ sourire lorsque l'on chante</li> </ul> </li> <li>• Utiliser le piano pour réguler               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ le piano, une aide pour réguler le tempo, la précision rythmique</li> <li>➢ le piano, une aide à la mémorisation ou à la correction d'un thème</li> <li>➢ le piano, une aide pour réguler la tessiture des garçons</li> <li>➢ l'utilisation du séquenceur du piano pour se libérer les mains</li> </ul> </li> <li>• La perception pour réguler le projet musical</li> </ul>

Par ailleurs, ces derniers n'hésitent pas à introduire des variables didactiques (faire produire un geste aux élèves lors de leur production vocale, faire chanter un passage « a cappella », faire fermer les yeux aux élèves pour favoriser leur auralité) dans le but de réguler le timbre de la voix ou encore la justesse vocale de leurs élèves. Nous avons également relevé quelques spécificités concernant les outils didactiques utilisés par les enseignants. Pour réguler un problème vocal sur un mot précis, l'enseignant n° 1 abandonne les paroles du passage posant problème au profit d'onomatopées. Le fait

de remplacer le texte par des onomatopées permet à l'enseignant de déstructurer la mémoire auditive de l'élève pour restructurer son auralité, et par conséquent son autorégulation, afin qu'il puisse interpréter la note désirée. Pour réguler un problème rythmique d'une phrase mélodique chantée, le même enseignant abandonne la mélodie au profit uniquement de la rythmique de cette phrase mélodique, le temps de travailler et de réguler la difficulté en question.

Concernant la posture vocale adéquate pour chanter, deux enseignantes demandent à leurs élèves de se balancer afin de détendre le corps et par conséquent d'éviter une raideur du son. Pour ces enseignantes, le fait de se balancer procure davantage de dynamisme et d'implication dans l'acte vocal. L'une de ces enseignantes introduit également le sourire durant la production vocale comme variable didactique pour décrisper la mâchoire afin de réguler la qualité du timbre de la voix des élèves.

Le piano est également utilisé de façon spécifique par ces enseignants. Pour l'enseignante n° 3, le piano permet de réguler le tempo, la précision rythmique et constitue une aide à la mémorisation d'un thème mélodique ou à sa correction. Il permet également pour une enseignante femme de réguler la tessiture de la voix des garçons qui ont mué. Enfin, toujours pour cette enseignante, le séquenceur du piano lui permet de se libérer les mains pour diriger sa classe afin de palier un éventuel problème vocal.

Enfin, nous avons également noté que pour l'enseignante n° 2, l'activité de perception permet de réguler le projet musical de la classe : elle présente l'intérêt de proposer des idées d'interprétation, de création aux élèves.

Concernant l'activité de perception, le tableau 43 met en évidence également quelques généralités.

Tableau 43 : synthèse des outils didactiques mobilisés lors de l'activité de perception, extrait du tableau 30

Perception	
Généricités	Spécificités
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des traces écrites et audios à disposition des élèves</li> <li>• Le dépôt du cours et/ou des œuvres musicales sur une plateforme numérique à destination des élèves dans un but formatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un questionnaire en ligne permettant une régulation différée               <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ le numérique au service d'une régulation proactive</li> <li>➢ le numérique au service d'une régulation rétroactive</li> <li>➢ des outils numériques comme aides supplémentaires</li> </ul> </li> <li>• Des ressources vidéos et photocopiques permettant des régulations interactives</li> </ul>

En effet, des traces écrites à disposition des élèves sont proposées par les trois enseignants. Elles ont pour objectif de faciliter le processus d'autorégulation des élèves lors de l'activité de perception. Les trois enseignants déposent également des documents (une trace écrite du cours et/ou des œuvres musicales) sur une plateforme numérique à destination des élèves dans un but formatif.

Quant aux spécificités, une enseignante utilise un questionnaire en ligne comme outil didactique. D'une part, celui-ci est assimilé à une régulation proactive car en fonction des résultats obtenus, l'enseignante ajuste sa séance suivante en proposant une nouvelle situation didactique de façon à reprendre une notion travaillée sous une autre forme. D'autre part, ce questionnaire permet à cette enseignante d'effectuer une régulation rétroactive puisque les indicateurs recueillis lors de ce travail en ligne l'aident lors de la séance suivante à corriger et à individualiser ses régulations. En outre, cette enseignante propose à ses élèves une écoute d'œuvres musicales non étudiées en classe en leur indiquant des liens « youtube » qui sont déposés sur le cahier de texte numérique de la classe. Enfin, deux enseignants projettent des ressources vidéoscopiques et/ou photographiques pour réguler lors de l'activité de perception.

#### **1.4. Sur quoi porte le contenu des régulations et quel est son lien avec les savoirs de référence ?**

Concernant l'activité de perception, le contenu des régulations porte la trace de certains savoirs. En effet, ces enseignants mettent à disposition des élèves des traces écrites soit sur format papier, soit sur format numérique déposées sur l'ENT. Sur ces traces se trouvent des définitions de notions musicales construites par l'enseignant (Enseignant n° 1 et Enseignante n° 3) ou par la classe (Enseignante n° 2). En nous référant à la figure 6 (p. 90), nous pouvons considérer que ces savoirs de référence sont savants. De plus, des savoirs experts sont également en lien avec les savoirs enseignés. Ils en constituent le sous-bassement. En effet, concernant les deux enseignantes qui utilisent l'autoévaluation, seule l'une d'entre eux la considère comme une régulation rétroactive. En examinant la fiche d'autoévaluation de l'enseignante concernée (tableau 10, p. 125), nous pouvons noter que c'est autour de savoirs experts comme « *moduler son articulation* », « *assurer sa posture* », « *maîtriser sa respiration* » (ibid) que cette fiche est construite.

L'analyse de nos données montre que c'est dans le champ de compétences de la production que la majorité des régulations interviennent lors des interactions enseignant/élèves. Le contenu des régulations réalisées par les enseignants nous a permis de dévoiler que les enseignants faisaient appel

surtout à des savoirs experts tels la technique vocale, l'acte instrumental, la direction de chœur, ... (figure 6, p. 90) qui font office de ressources ou d'arrière-plan pour réguler. Ce sont par des interactions verbales (conseils délivrés aux élèves), par des interactions mimétiques (justesse de la voix), par des interactions gestuelles (gestes de direction de chœur de la main, de la tête) ou encore en mobilisant le corps des élèves que ces trois enseignants, de manière récurrente, favorisent le processus d'apprentissage des élèves, très souvent en introduisant des outils didactiques comme le piano ou encore l'usage de variables didactiques (tableau 29, p. 240) pour réguler la voix de ces derniers. Notons que lors des régulations proactives, seules des spécificités sont présentes lors des régulations du projet musical (tableau 234, p. 256). Nous avons noté que l'enseignant n° 1 utilise par exemple sa voix de tête constamment, afin d'anticiper d'éventuels problèmes vocaux par rapport aux voix des filles de sa classe et que deux enseignants anticipent d'éventuels problèmes vocaux en les travaillant dès l'échauffement vocal.

Nos résultats montrent que l'épistémologie pratique des enseignants s'appuie sur des savoirs experts qui correspondent à des savoirs techniques et des savoirs d'expérience liés à leur pratique en tant que chanteur, chef de chœur ou pianiste. En effet, pour réguler un problème de justesse de la voix, une enseignante se sert de son excellente technique pianistique pour intervenir on-line sur l'autorégulation et l'auralité de ses élèves. Pour pallier un problème technique vocal deux enseignantes n'hésitent pas à réinvestir les pratiques de régulation utilisées par leur professeure de chant du conservatoire. Deux enseignants réutilisent également des pratiques de régulation observées lors d'un festival annuel de chant choral dans leur classe. Quant à l'enseignante n° 2, sa pratique du djembe se ressent dans son travail interprétatif vocal du projet musical, notamment lors des régulations interactives qu'elle entreprend avec sa classe. Ainsi, ces enseignants orientent leurs interventions en mobilisant ce qu'ils ont appris dans leurs pratiques musicales extrascolaires (cours de chant ou de djembe, stages de pratiques musicales).

Nous pouvons toutefois nous interroger sur la raison qui pousse ces trois enseignants à poursuivre leur développement professionnel musical. Le verbatim ne décèle aucune trace de stages effectués par ces enseignants dans le cadre de la formation continue proposée par l'éducation nationale. Seules quelques allusions à la formation initiale sont évoquées par deux enseignantes : « *ça vient de l'IUFM* » (enseignante n° 2, EACS S2) ; « *des choses que j'ai apprises à l'IUFM de ma prof de chant qui nous faisait des cours* » (enseignant n° 1, EACS S3).

Nos résultats montrent enfin que les régulations durant les pratiques vocales collectives font appel à d'autres objets de savoirs davantage transversaux. Les curricula soulignent l'importance sociale de produire de la musique à l'école (MEN, 2008 ; MEN, 2015 a ; MEN, 2015 b) : « la



réalisation régulière de projets artistiques développe les compétences sociales et civiques » (MEN, 2008, p. 2). Nous pouvons considérer comme Terrien (2015) que ces compétences telles « développer une critique constructive sur une production collective » (MEN, 2015 a, p. 280), « écouter et coordonner son geste vocal avec celui des autres » (MEN, 2016 d, p. 3) sont davantage concernées par les pratiques sociales de référence. La figure 6 (p. 90) indique que les pratiques collectives sont issues de pratiques sociales de référence. En effet, la pratique vocale collective nécessite d'écouter les autres pour chanter afin d'obtenir une homogénéité et une coordination vocale convenables. Nos résultats mettent en évidence que ces pratiques collectives produites par les trois classes que nous avons filmées font appel à ces différentes compétences. Par exemple, pour favoriser l'homogénéité des voix ou la bonne coordination rythmique, nous avons montré que de manière générique les trois enseignants interviennent sur l'auralité des élèves en favorisant leur autorégulation.

Cependant, l'analyse de notre corpus révèle qu'une seule enseignante s'appuie sur des compétences davantage transversales précisées dans les curricula, comme « développer une critique constructive sur une production collective, porter un regard critique sur sa production individuelle, contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création » (MEN, 2015 a, p. 283). En demandant au milieu social de la classe « *qu'est-ce qu'on peut améliorer ?* » (Enseignante n° 2, TV S4) à l'issue de la production du projet musical par la classe, l'enseignante n° 2 leur propose de donner leur opinion sur l'interprétation de celui-ci dans le but d'obtenir un retour d'informations verbales par rapport à une éventuelle régulation. Elle sollicite ainsi les capacités de jugement et l'esprit critique de ses élèves. Soulas (1993) insiste à ce titre sur le fait que la musique est un facteur d'interactions sociales.

Les objets musicaux à partir desquels l'enseignant régule les apprentissages des élèves prennent appui sur une multiplicité de savoirs issus de savoirs savants, de pratiques sociales de référence et de savoirs experts, même si la majorité des pratiques évaluatives des enseignants renvoie à des objets d'enseignement en lien avec des savoirs experts. Nous avons en effet noté que la majorité des régulations se retrouve durant la production vocale et nécessite surtout de faire travailler les élèves sur la technique vocale, même si l'éducation musicale participe à l'éclosion de débats argumentatifs autour de savoirs musicaux et transversaux.

## **2. Quelques pistes de réflexion autour de la formation**

L'analyse micro-didactique des pratiques de régulation des enseignants d'éducation musicale montre que peu de régulations se produisent lors de l'activité de perception. Les synopsis des séances filmées indiquent que les élèves sont, lors de l'exercice d'écoute d'une œuvre musicale, assis sur une chaise, en situation d'écoute fine. Nous avons souligné que Dalcroze (première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle) puis Noisette (1997) conseillaient de mettre en relation étroite le mouvement corporel et le mouvement musical afin de favoriser l'apprentissage des savoirs musicaux. Pour ces auteurs, passer par le corps permet à l'apprenti musicien, en ressentant et vivant une notion musicale, de favoriser son apprentissage. En interrogeant la notion du corps à l'école, Gausse (2018) souligne également l'importance de la place du corps dans les apprentissages. En effet, cette auteure reconnaît « que le mouvement comme l'immobilité influencent l'apprentissage » (p. 19). Ainsi, les mécanismes kinesthésiques sont directement impliqués dans ce type d'apprentissage : « toute activité musicale engage le corps, à la fois transmetteur et récepteur de musique » (MEN, 2016 k, p. 1). Nous considérons comme ces auteurs que mobiliser le corps de l'élève lors de l'activité d'écoute permet à l'élève de s'approprier les savoirs spécifiques que l'écoute musicale véhicule. C'est pourquoi il nous semble intéressant de faire travailler l'activité d'écoute en mobilisant le corps de l'élève afin que ce dernier puisse, en ressentant corporellement la notion musicale concernée, s'en imprégner, la vivre, la comprendre et l'assimiler. Ce travail corporel et sensoriel permettrait ainsi à l'élève d'affiner son écoute en lien avec la notion musicale choisie comme objet d'apprentissage.

Les résultats nous interrogent également sur le « savoir enseignant » de ces professeurs d'éducation musicale. « Le savoir enseignant relève à la fois de savoirs scolaires (figurant dans les curricula) dont les enseignants favorisent la transmission et l'appropriation par les élèves et de savoirs professionnels, c'est-à-dire de l'ensemble des savoirs et habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière » (Serrière-Glaudiel, 2016, p. 56). En tentant d'identifier l'épistémologie pratique de ces trois enseignants, nous avons montré que leurs pratiques de régulation sont influencées par leurs pratiques musicales extrascolaires. Qu'en est-il des enseignants d'éducation musicale qui n'ont pas de pratiques musicales extrascolaires ? Régulent-ils le processus d'apprentissage des élèves de la même manière que ces trois enseignants ?

Cette analyse micro-didactique a été effectuée à l'aide d'un échantillon restreint de trois enseignants. Nous avons réalisé différents types d'entretiens : ante-séquences, ante-séances,

autoconfrontation simples, retour des séances non filmées, ainsi que des observations *in situ* qui ont été filmées et enregistrées (enregistrements vidéoscopiques).

Ces matériaux empiriques peuvent constituer des ressources pour la formation continue. Il s'agit de les « didactiser » (Mayen, 2018) c'est-à-dire choisir parmi l'ensemble des données recueillies celles qui semblent les plus propices à engager les enseignants dans une activité d'analyse : faire repérer par exemple par les enseignants les modalités et le contenu des régulations à partir de situations d'apprentissage considérées comme typiques de l'enseignement de l'éducation musicale. À ce titre les quatre questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre ainsi que les descripteurs de la « théorie de l'action conjointe en didactique » peuvent constituer une grille de lecture des pratiques de régulation des enseignants.

L'usage de ces données empiriques est également possible en formation initiale pour le premier et le second degré. À l'école primaire par exemple, « la musique n'est pas toujours enseignée ou reste très marginale dans certains cas » (Maizières, 2011, p. 1) ... « les principales causes de ces désaffections relèveraient d'un manque de compétences des enseignants » (ibid, p. 3). Cet auteur préconise un travail réflexif sur le sens et sur la valeur de l'éducation musicale à l'école. Un exemple de notre corpus (l'implication corporelle des élèves dans leur pratique vocale par exemple) pourrait servir d'une part à faire comprendre aux professeurs des écoles ce qu'est l'éducation musicale et d'autre part à préciser les enjeux éducatifs de cette discipline scolaire.

Enfin pour les enseignants du second degré nos captations vidéoscopiques pourraient alimenter une plateforme numérique de formation en ligne à destination des enseignants, les situations d'apprentissage issues de notre corpus étant associées à des analyses produites par des professionnels et des chercheurs.

## **Bibliographie**

- Agbodjogbe, B. (2013). *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement. Analyses didactiques en Education Physique et Sportive et en Sciences de la Vie et de la Terre en classe de 5ème*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2, Toulouse).
- Allal, L. (1979). Stratégie d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dirs.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 130-143). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Neuchâtel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal, L. & L. Mottier Lopez (dirs.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et de leurs paradigmes de référence. Dans L. Mottier Lopez & G. Figari (dirs.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 181-194). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L., Dauvisis, M. & De Ketele, J-M. (2017). L'ADMEE-Europe, née à Dijon en 1986 : développements et perspectives. Evaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 107-137.

- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning Évaluation-soutien d'Apprentissage, *Mesure et évaluation en éducation*, 322(2), 99-106.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris, France : OCDE.
- Allal, L. & Mottier-Lopez L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Amade-Escot, C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en EPS. Dans P. Jonnaert & S. Laurin (dirs.), *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain* (p. 155-176). Sainte-Foy, Québec : PUQ.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. Dans C. Amade Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, État des recherches* (p. 255-278). Paris, France : Éditions de la revue EPS,.
- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris, France : Éditions de la revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs ? *Revue de Recherche en Education*, Dossier thématique « De l'observation des pratiques enseignantes », 18-29.
- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2010, septembre). *Analyse didactique au niveau micro d'un corpus vidéo portant sur la démarche d'investigation en physique, dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique* – Communication au congrès AECSE et SSRE. Actualité de la Recherche en Education et Formation (*AREF 2010*). (p. 1-6). Repéré à : hal-00997449

- Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°8, 59-72.  
DOI : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Astolfi, J.-P., Darot, A. & Ginsburger-Vogel, Y. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bachelard, G. (1934). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, France : Alcan.
- Bain, D. (1988). Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique. Dans M. Gather Thurler & P. Perrenoud (dirs.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?*, (p. 21-37). Service de la recherche sociologique de Genève, Cahier n° 26.
- Barth, B-M. (2007). L'établissement de l'intersubjectivité comme outil de médiation : participer pour apprendre. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (dirs.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 149-169). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Batézat Batellier, P. (2017). *Analyse des pratiques effectives de l'enseignement apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Bretagne occidentale, Brest).
- Bamberger, J. (1988). Les structurations cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples. Dans H. Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant* (p. 99-128). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaugé P. (2002). Un savoir musical : transposition de la notion musicale de hauteur (2e partie). *Journal de Recherche en Education Musicale*, 1 (2), 49-80.

- Beaugé P. (2004). Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner. *Recherche en éducation musicale*, 22, 1-32.
- Bennour, N. (2014). *L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique. Etudes de cas dans deux établissements contrastés en Tunisie*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2, Toulouse).
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117.
- Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. Dans P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (dirs.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (p. 79-112). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Boilevin, J. (2013). *Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants : Regards didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Boissière, A. (2014). *Musique et mouvement*. Paris, France : Éditions Manucius
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication. Langages, information, médiations*, (35), 47-60.
- Boubée, N. (2012). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?, *Études de communication*, (35), 2-9.
- Boudard, J.-M. (2010). *Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Ecole normale supérieure, Cachan).

- Boudard, J.-M. & Brière-Guenoun, F. (2014). Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive. Deux études de cas contrastées. *Recherches en Education*, 18, 133-147.
- Boudard, J.-M. & Robin, J.-F. (2012). Pratiques de régulation didactique en Éducation Physique et Sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *Staps*, 95(1), 23-41.
- Boudinet, G. (2009, mai). *Les enjeux de l'éducation musicale au XXIe siècle*. Communication présentée à la Conférence d'ouverture des Journées Francophones de Recherche en Education Musicale : « L'éducation musicale au XXIe siècle : quelles recherches, quelles formations ? », Ottawa. Repéré à : <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-01090749>
- Bourdin, Y. (2010). Avant propos. Dans P. Terrien (dir.), *Musique & vidéo contribution à la réflexion et à l'action pédagogique* (p. 9-14). Paris, France : l'Harmattan.
- Bourg, A. (2006). Analyse comparative des notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence : le choix d'un modèle en didactique de la musique ? *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 5(1), 79-116.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste-Etude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano. *Éducation et Didactique*, 2(1), 69-88.
- Bourg, A. (2012). Propositions pour la recherche en didactique de la musique. Dans Leroy, J.-L. & P. Terrien (dirs.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 29-44). Paris, France : L'Harmattan.
- Bourg, A. (2013, août). *Savoirs musicaux et situations d'apprentissage : apports de la didactique professionnelle et de la didactique des mathématiques*. Communication présentée au congrès international de l'AREF, Toulouse. Repéré à : <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/36010-savoirs-musicaux-et-situations-d%E2%80%99apprentissage-apports-de-la-didactique-professionnell>
- Bourg, A. (2014). De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. *Recherches en Didactiques*, 18, 25-43.



- Bourg, A. & Guillot, G. (2015). La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes. *Recherche en Education Musicale*, 32, 43-69.
- Brau-Antony, S. (2005). Chapitre 4 : Une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage de l'élève. Dans S. Brau-Antony, S. & J.-P. Cleuziou (dirs.), *L'évaluation en EPS concepts et contributions actuelles* (p. 41-67). Paris, France : Actio.
- Brau-Antony, S. (2012). L'activité évaluative des enseignants d'EPS aujourd'hui. *Les Cahiers du CEDREPS*, 12, 125-136
- Brau-Antony, S. (2015). Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'Éducation physique et sportive. *Education & didactique*, 9(1), 107-118.
- Brau-Antony, S. & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS concepts et contributions actuelles*. Paris, France : Actio.
- Brau-Antony, S. & Grosstephan, V. (2017). Epistémologie des enseignants d'Education Physique et Sportive et enseignement des sports collectifs. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(1), 79-97.
- Breugghe, L. (2015). Des outils théoriques pour observer les pratiques enseignantes. *Le français aujourd'hui*, 188, 101-108.
- Brière-Guenoun, F. (2008). L'identification des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS en situation : le cas du franchissement par redressement au saut de cheval. *eJRIEPS*, 15, 60-79.
- Brière-Guenoun, F. (2014a). *Instruire les gestes didactiques de métier. Contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d'études menées en éducation physique et sportive*. (HDR de l'Université de Toulouse, Toulouse).
- Brière-Guenoun, F. (2014b). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, 22 | 2014. Repéré à : <http://questionsvives.revues.org/1623>

- Brousseau, G. (1982). *Les « effets » du « contrat didactique »*, Actes de la IIème Ecole d'Eté de Didactique des mathématiques, Orléans, IREM d'Orléans. Repéré à <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/02/82-83-effet-de-contrat.pdf>
- Brousseau, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Grenoble, France : IMAG.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques des mathématiques*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2010). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998). Repéré à : [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5(1), 1-6.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.
- Canonne, C. (2010). Enseigner l'improvisation ? Entretien avec Alain Savouret. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 18. Repéré à : <http://traces.revues.org/4626>

- Cardinet, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel, Suisse : IRDP.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique* (3e édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Carette, V. (2007) : Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Revue éducation et formation*, 286, 51-61.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93.
- Carette, V. & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire didactique générale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (p. 31-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand & A. Tiberghien, A (dirs.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ?. *Éducation et didactique*, 4(1), 139-148.
- Chevallard, Y. (2014). Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique, *Éducation et didactique*, 8(1), 35-43.
- Chevallard, Y. & Feldmann, S. (1986). *Pour une analyse didactique de l'évaluation*. Marseille, France : IREM d'Aix-Marseille.

- Chevallard, Y. & Joshua, M.-A. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Cheneval-Armand, H. & Ginestié, J. (2009). Des pratiques sociales aux savoirs experts. Une analyse de la prévention des risques professionnels dans les métiers du génie énergétique. *Didaskalia*, 35, 11-36.
- Claus, P. (2018). L'école du socle commun : enjeux, tâtonnements et perspectives. *Administration & Éducation*, 158(2), 9-15.
- Coen, P.F. (2006). Les savoirs en question. Dans P.-F. Coen & M. Zulauf (dirs.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*. (p. 17-30). Paris, France : L'Harmattan.
- Cohen-Azria, C. (2013). Pratiques sociales de référence. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (dirs), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 175-178). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Cornut, G. (1983). *La voix* (8e édition.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50.
- Crahay, M. (2009). Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ? Dans L. Mottier Lopez & M. Crahay (dirs.), *Évaluations en tension entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 233-259). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crahay, M., Issaieva, É. & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue française de pédagogie*, 187, 35-53.
- Dakovanou, X. (2015). L'harmonie musicale : besoin d'un ordre sonore « universel », *Topique*, 132, 145-163.

- Daunay, B. (2013). Système didactique-triangle didactique. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (dirs), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 203-210). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Defrance, A. (2012). Sensevy Gérard. Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. *Revue française de pédagogie*, 181(4), 137-141.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.
- De Ketele, J.-M. (2013). Evaluation et enseignement : pour quels objectifs ? Par quels moyens ? *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 3-8.
- De Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*. Paris, France : Hachette.
- Descamps, F. (2001). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris, France : Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, France : ESF.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France : ESF.
- Devos-Prieur, O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Etude comparée de quatre cycles de basket-ball au cours moyen*. (Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse III, Toulouse).
- Dorier, J., Leutenegger, F. & Schneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10, 79-86.

- Fayol, M. (2008). Cognition et métacognition. Dans A Henriot-Van Zanten, (2008). *Dictionnaire de l'éducation* (p. 59-64). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Figari, G., Remaud, D., Tourmen, C. & Mayen, P. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Flavier, E. & Moussay, S. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe, *Revue canadienne de l'éducation*. 37(1), 96-119.
- Gaussel, M. (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, Lyon, 126. Repéré à : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/126-novembre-2018.pdf>
- Girault, H (2012). Le jeu de la voix. Dans J.-L. Leroy & P. Terrien (dirs.), *La voix et l'éducation musicale* (p.51-58). Paris, France : L'Harmattan.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C. Depover & B. Noël (dirs.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (p. 35-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Guengard, M. (2008). Les références au savoir dans l'enseignement spécialisé de la direction de chœur. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 7 (1-2), 55-86.
- Guérin, J., Riff, J. & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15-26.
- Guillot, G. (2011). Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles : de l'informel afro-brésilien à l'institutionnel français. Dans J.-L. Leroy J.L. & P. Terrien (dirs.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 45-64). Paris, France : L'Harmattan.
- Guirard, L. (2011). La dispersion moderne des savoirs et des « quasi-objets » musicaux convoqués par l'éducation musicale face aux solutions didactiques applicationnistes. Dans F. Joliat (dir.), *La*

- formation des enseignants en musique. Etat de la recherche et vision des formateurs* (p. 231-245). Paris, France : L'Harmattan.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris, France : ESF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris, France : ESF.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Hadji, C., Bentolila, A., Meirieu, P. & Raulin, D. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*. Paris, France : Nathan.
- Hentzen P. (2013) : *L'évaluation de l'activité d'écoute en éducation musicale au collège*. (Mémoire de Master, non publié. URCA, Reims).
- Henriot Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Houdé, O. (2014). *Le raisonnement* (Que sais-je?). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Jaccard, S. (2012). L'aporie de l'injonction « chante ! ». Dans P. Terrien P. & J.-L. Leroy (dirs.), *La voix et l'éducation musicale* (p. 109-122). Paris, France : L'Harmattan.
- Jahier, S. (2006). *L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université Paris 10-Nanterre, Nanterre).
- Joliat, F. (2011). *La formation des enseignants en musique. État de la recherche et vision des formateurs*. Paris, France : l'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Jonnaert, P. & Lenoir, Y. (1993). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Joshua, S. (1996). Qu'est-ce qu'un « résultat » en didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 16(2), 197-220.
- Joshua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skholê*, 6, 15-24.
- Joshua, S. (1998). Des savoirs et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *Année de la Recherche en éducation 1999*, 79-97. Paris : Presses Universitaires de France.
- Julien, O. (2010). Musiques populaires : de l'exception culturelle à l'anglicisme, *Musurgia* (Paris, ESKA), 17(1), 49-62.
- Kanga, K. & Goran Koffi, M. A. G. (2017). *Didactique de l'éducation musicale : de la théorie à la pratique. Tome 1, Aspects théoriques des situations didactiques dans l'éducation musicale*. Paris, France : L'Harmattan Côte d'Ivoire.
- Kouyaté, B. & Zanetti, V. (1993). La nouvelle génération des griots, *Cahiers d'ethnomusicologie*, 6, 201-209.
- Lahanier-Reuter, D. (2013). Système didactique-triangle didactique. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (dirs), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 55-60). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.



- Laveault, D. (2011). Apprendre à évaluer : une responsabilité individuelle et collective. Dans F. Regnard & L. Mottier Lopez (dirs.), *Former à l'enseignement musical pratiques et problématiques évaluatives : hommage à Henri Pousseur : [ouvrage issu des journées francophones de recherche musicale, les JFREM organisées en février 2010]* (p. 27-42). Paris, France : l'Harmattan.
- Lefevre, G., (2015). Construire des connaissances sur les pratiques d'enseignement : travail d'objectivation et vigilance épistémologique, *Éducation et socialisation*, 37, 015. Repéré à : <https://journals.openedition.org/edso/1178>
- Leroy, J.-L. (2010). Un paradigme pour la science de l'éducation musicale : de la musique objet à la musique fonction. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 9(1&2), 7-36.
- Leroy, J.-L. & Terrien, P. (2011). *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*. Paris, France : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. & Terrien, P. (2012). *La voix et l'éducation musicale*. Paris, France : l'Harmattan.
- Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de Psychologie*, 56(466), 556-571.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Education & didactique*, 8(1), 77-83.
- Ligozat, F., Coquidé, M., Marlot, C., Verscheure, I. & Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation. *Education & didactique*, 8(1), 101-115.
- Maccario, B. (1982). « L'évaluation est le lieu de valorisation de la discipline ». *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pratique des APS*. Paris, France : Vigot.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert complexe. *Éducation et Didactique*, 5(2), 53-64.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Eduquer/Former*, 0(43), 14-34.

- Maizières, F. (2013). L'éducation musicale à l'école primaire en France. *Recherche & formation*, 73(2), 21-36.
- Maizières, F. (2016). L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et didactique*, 10(1), 77-96.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martinand, J.L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 179-224). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Maubant P., Lenoir Y., Routhier S., Auraujo Oliveira A., Lisée V. & Hassani N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-93.
- Maugars, C. (2004). *De la notation à l'évaluation en Education Musicale : des représentations d'enseignants*. (Thèse de doctorat en musicologie, non publiée. Paris IV Sorbonne, Paris).
- Maugars, C. (2008), Des tensions dans l'évaluation en chant des enseignants de musique ? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. Repéré à : <https://plone2.unige.ch/admee08/symposiums/j-s4/j-s4-4>
- Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. Paris, France : L'Harmattan.
- Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. *Education permanente*, 216, 141-158.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 5-16.

- Mercier, A. (2008). Didactique et pédagogie. Dans A. Henriot-Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (p. 149 à 153). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Merle, P. (2012). L'évaluation des élèves. Une modélisation interactionniste des pratiques professorales. Dans L. Mottier Lopez & G. Figari (dirs.), *Modélisations de l'évaluation en éducation questionnements épistémologiques* (p. 27-43). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mialaret, J.P. (1993). Didactique de la musique. Dans C. Desvé (dir.), *Guide bibliographique des didactiques*, (p.169-181). Paris, France : INRP.
- Mialaret, J.P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école : jalons introductifs. Dans M. Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre*, (p. 99-112). Paris, France : L'Harmattan.
- Mialaret, J.P. (2002). Processus médiateurs au cours des interactions d'enseignement-apprentissage de la musique. Dans M. Wirthner & M. Zulauf (dir.), *À la recherche du développement musical*. (p. 167-194). Paris, France : L' Harmattan.
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Education et francophonie*, 40(2), 139-153.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2005). Programmes de l'enseignement des mathématiques, des SVT, de la physique-chimie. Introduction commune à l'ensemble des disciplines scientifiques. *BO hors-série N° 5 du 25 août 2005. Annexe 1*, 6-7.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). Socle commun de connaissances et de compétences. *BO n°29 du 20 juillet 2006*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). Programmes de l'enseignement d'éducation musicale. *BO spécial n°6 du 28 août 2008*.
- Ministère de l'Education Nationale. (2013). Parcours d'éducation artistique et culturelle. *BO n°19 du 09 mai 2013*.

Ministère de l'Education Nationale. (2015 a). *BO spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Repéré à :  
[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=95184](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184)

Ministère de l'Education Nationale. (2015 b). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*. Repéré à :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domains\\_artistiques/49/9/2013\\_EAC\\_guide\\_bdef\\_287499.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domains_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_287499.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2015 c). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à :  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_de\\_compences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 a). *Perception & production : des compétences en interaction permanente*. Repéré à :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/23/5/4\\_RA\\_C4\\_EM\\_Perception\\_production\\_DM\\_570235.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/5/4_RA_C4_EM_Perception_production_DM_570235.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 b). *Elaborer une séquence en éducation musicale*. Repéré à :  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/24/1/7\\_RA\\_C4\\_EM\\_Elaborer-sequence-EM\\_DM\\_570241.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/24/1/7_RA_C4_EM_Elaborer-sequence-EM_DM_570241.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 c). *Référentiels pour la construction des compétences : six domaines complémentaires*. Repéré à :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/51/1/6\\_RA\\_C4\\_EM\\_Domains-complementaires\\_DM\\_569511.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/51/1/6_RA_C4_EM_Domains-complementaires_DM_569511.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 d). *Référentiels pour la construction des compétences : domaine du geste vocal*. Repéré à :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/23/9/5\\_RA\\_C4\\_EM\\_Domaine\\_du\\_geste\\_vocal\\_DM\\_570239.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/9/5_RA_C4_EM_Domaine_du_geste_vocal_DM_570239.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 e). *La problématique de séquence : entre nécessité et opportunité pédagogiques.* Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/24/6/8\\_RA\\_C4\\_EM\\_Problematique\\_e-sequence\\_DM\\_570246.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/24/6/8_RA_C4_EM_Problematique_e-sequence_DM_570246.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 f). *Une approche de l'éducation musicale par compétences.* Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/23/3/3\\_RA\\_C4\\_EM\\_Approche-par-competences\\_DM\\_570233.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/3/3_RA_C4_EM_Approche-par-competences_DM_570233.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 g). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College\\_2016/74/6/RAE\\_Evaluation\\_socle\\_cycle\\_4\\_64\\_3746.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_64_3746.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 h). *Élaborer une séquence en éducation musicale.* Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College\\_2016/74/6/RAE\\_Evaluation\\_socle\\_cycle\\_4\\_64\\_3746.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/74/6/RAE_Evaluation_socle_cycle_4_64_3746.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 i). *L'enseignement de l'éducation musicale et le parcours d'éducation artistique et culturelle.* Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/97/6/RA16\\_Emus\\_C4\\_13\\_enseignement\\_EM\\_PEAC\\_653976.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/97/6/RA16_Emus_C4_13_enseignement_EM_PEAC_653976.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 j). *Évaluer les progrès des élèves.* Repéré à :

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/94/7/RA16\\_Emus\\_C4\\_2\\_Evaluer\\_progres\\_eleves\\_653947.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/94/7/RA16_Emus_C4_2_Evaluer_progres_eleves_653947.pdf)

Ministère de l'Education Nationale (2016 k). *Place du corps en éducation musicale.* Repéré à :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts\\_plastiques\\_et\\_education\\_musicale/45/7/11\\_RA\\_C2\\_C\\_3\\_Place\\_du\\_corps\\_EM\\_570457.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/45/7/11_RA_C2_C_3_Place_du_corps_EM_570457.pdf)

- Ministère de l'Education Nationale (2016 1). *Les enjeux de l'éducation musicale dans la formation générale des élèves*. Repéré à :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/22/9/1\\_RA\\_C4\\_EM\\_Enjeux-formation-generale-eleves\\_DM\\_570229.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/22/9/1_RA_C4_EM_Enjeux-formation-generale-eleves_DM_570229.pdf)
- Ministère de l'Education Nationale (2018). *Vademecum : la chorale à l'école, au collège et au lycée*. Repéré à :  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/37/4/2018\\_vm\\_chorale\\_VDEF\\_953374.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actualites/37/4/2018_vm_chorale_VDEF_953374.pdf)
- Moro, C., (2001). La Cognition située sous le regard du paradigme historico-culturel vygotkien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 23(3), 493-512.
- Morrisette, J. & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727–748.
- Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? Dans L. Allal & L. Mottier-Lopez (dirs.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 149-169). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2011). Chapitre conclusif. Vers une conception renouvelée de l'évaluation. Dans F. Regnard & L. Mottier Lopez (dirs.), *Former à l'enseignement musical pratiques et problématiques évaluatives : hommage à Henri Pousseur : [ouvrage issu des journées francophones de recherche musicale, les JFREM organisées en février 2010]* (p. 249-260). Paris, France : l'Harmattan.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015 a). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : Entre innovations, échecs et possibles nouveaux par des recherches participatives, *Questions vives*,23. DOI : 10.4000/questionsvives.1692

- Mottier Lopez, L. (2015 b). Evaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120.
- Mottier Lopez, L. & Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Figari, G. (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2e édition mise à jour et augmentée.). Paris, France : A. Colin.
- Nattiez, J.-J., Bent, M., C., Dalmonte, R. & Baroni, M. (2004). *Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle, 2 : Les savoirs musicaux*. Paris, France : Actes Sud.
- Nietzsche, F. (1908). *Le crépuscule des idoles* (H. Albert, Trad.). Paris, France : Société du Mercure de France.
- Noisette, C. (1997). *L'enfant, le geste et le son*. Paris, France : Cité de la musique.
- Nunziati, G. (1990). Formatrice ? Vous avez dit formatrice ? *Cahiers pédagogiques*, 280, 48-64.
- Orange, C. (2011). Contribution de Christian Orange. *Éducation et didactique*, 5(1), 117-120.
- Pedler, E. (1998). Appendice technique. Dans M. Weber, M. et J. Molino (dirs.), *Sociologie de la musique les fondements rationnels et sociaux de la musique*. Paris, France : Métailié.
- Perrenoud, P. (1988). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. Dans INRAP, *Évaluer l'évaluation* (p. 202-210). Dijon, France : INRAP.
- Perrenoud, P. (1993a). Curriculum : le réel, le formel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris, France : ESF.

- Perrenoud, P. (1993b). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dirs.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 31-50). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris, France : ESF.
- Perrenoud, P. (1998a). *L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998b). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P., Altet, M. & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perret-Clermont, A. & Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris, France : l'Harmattan.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, France : Armand Colin.
- Pieron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris, France : Revue EPS.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369- 378.
- Promonet, A. (2015). *Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français. Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6è*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims).
- Raisky, C. (2001). Référence et système didactique. Dans A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines les références au savoir* (p. 25-47). Bruxelles, Belgique : De Boeck.



- Raisky, C., Caillot, M., (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour concepts fédérateurs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre*, Dossier de veille de l'IFÉ 94, 1-44.
- Robert, A. (2012). Les recherches en didactiques des disciplines : une nécessité actuelle ? Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M.-F. Bishop & G.P. Vergnaud (dirs.), *Les didactiques en question(s) : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 21-32). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. (2<sup>e</sup> édition actualisée)*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Rondeleux, L.-J. (1977). *Trouver sa voix*. Paris, France : Seuil.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72.
- Rousseau, J.J. (1780-1789). *Dictionnaire de la musique*, (vol 9). Dans *Collection complète des œuvres*. Repéré à : <https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0068.pdf>
- Rouxel, A. (2005, avril). Traces, traces littéraires, statut littéraire de la trace. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire. Dans J.-M. Pottier (dir.), « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle* (p. 13-24). Reims, France : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Ruby, C. (2011). Arts et Sciences / Sciences et Arts. Sur une médiagraphie en cours de réalisation, *Le Philosophoire*, 35, 129-143.

- Savouret, A. (2002). Électroacoustique et perspective phonoculturelle. *Circuit 131*, 9–20.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Schillinger, A. (1995). De la musique à l'éducation musicale. Dans M. Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (p. 203-255). Paris, France : ESF.
- Schneuwly, B. (2007), Sensevy G. & Mercier A. Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie*, 160(3), 174-177.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Education & didactique*, 8(1), 13-22.
- Schubauer-Léoni, M.-L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Skolé*, 7, 103-134.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (dirs.), *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA* (p. 67-85). Besançon, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger & M. Saada- Robert (dirs.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. et Mercier A. (2007). *Agir ensemble. Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France : P.U.R.

- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche & formation*, 57(1), 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Serrière-Glaudiel, A (2016). *L'« activité didactique » des enseignants de l'école primaire : étude de cas en géographie*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims).
- Soulas, B. 1993. *Les enfants et l'esthétique musicale*. Issy-les-Moulineaux, France : UAP.
- Soulas, B. (2002). *Art, musique, école discernement et esthétique*. Paris, France : l'Harmattan.
- Sprogis, E. (2011). L'entrée en formation à l'enseignement : de la sélection. Dans F. Regnard , L. Mottier & Lopez, (dirs.). *Former à l'enseignement musical pratiques et problématiques évaluatives : hommage à Henri Pousseur : [ouvrage issu des journées francophones de recherche musicale, les JFREM organisées en février 2010]* (p. 45-50). Paris, France : l'Harmattan.
- Suissa, D. (2016). *Langage et apprentissage en éducation musicale à l'école et en formation professionnelle : un exemple dans une situation de production sonore et d'analyse auditive*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux, Bordeaux).
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ?* Paris, France : Armand Colin.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège*. Paris, France : l'Harmattan.

- Terrien, P. (2010, octobre). *Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical*. Communication présentée au colloque international Regards des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants, organisé par le GRIDIFE (ERT 64, Groupe de Recherches sur les Interactions Didactiques et la Formation des Enseignants) IUFM-UT2 Midi-Pyrénées, Toulouse.
- Terrien, P. (2012). Pour une didactique de l'enseignement musical. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin, M.-F. Bishop & G.P. Vergnaud, (dirs.). *Les didactiques en question(s) : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 170-180). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Sampzon, France : Delatour France.
- Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines les références au savoir*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Tochon, F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation* 22(3), 467–502.
- Tripier-Mondancin, O. (2008a). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Toulouse 2, Bordeaux).
- Tripier-Mondancin, O. (2008b). Textes officiels pour la chorale dans l'enseignement secondaire. Contradictions et valeurs par inférence, 1938-2002. *L'Éducation musicale*, 553-554, 18-22.
- Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. (2013, juillet). *Vers une didactique des pratiques vocales en collège : répertoires déclarés être chantés en Education musicale au collège*. Communication présentée au congrès AREF 2013, Montpellier. Repéré à : <https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/090-vers-une-didactique-des-pratiques-vocales-en-collège-répertoires-déclarés-être-chantés-0>

- Tripier-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : Enjeux didactiques et sociologiques. *Education & didactique*, 9(1), 81-105.
- Vaillancourt, J. (2012). Le développement de la voix chantée chez l'enfant et de la formation des enseignants de musique : un lien manifeste. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique. Etat de la recherche et vision des formateurs*, (97-110). Paris, France : l'Harmattan.
- Van der Maren, J.M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition.). Presses de l'Université de Montréal, Canada : De Boeck Université.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Education & didactique*, 6(1), 127-136.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris, France : Honoré Champion.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vianin, P. (2009). Notions théoriques de base : cognition et métacognition pour les nuls. Dans *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?* (p. 55-144). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Wegmuller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (dirs.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 91-112). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Wirthner, M., Coen, P.-F. & Zulauf, M. (2006). *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question*. Paris, France : L'Harmattan.

Zarco, J. (2007). *La musique par le mouvement, de la perception à l'action*. Paris, France : éditions Henry Lemoine.

Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ? Dans M. Wirthner, P.-F. Coen & M. Zulauf (dirs.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler : l'éducation musicale en question* (p. 233-258). Paris, France : L'Harmattan.

# **ANNEXES**

Toutes les annexes utilisées dans les résultats figurent dans cette partie. L'ensemble des annexes se trouve sur la clé USB.

**Annexe A : Demande d'autorisation de filmer à l'enseignant concerné**

***Autorisation de l'enseignant de la classe***

**DEMANDE D'AUTORISATION DE PRISES DE VUE AUDIO-VISUELLES  
ET D'EXPLOITATION D'IMAGES**

Dans le cadre d'une recherche sur la régulation didactique en éducation musicale, je sollicite de votre part l'autorisation de filmer quatre séances d'éducation musicale dans votre classe. Ces images ne seront bien entendu utilisées que dans le cadre strict du dispositif de recherche.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes respectueuses salutations.

*Philippe HENTZEN, doctorant au CEREP de Reims*

-----

Je soussigné(e) ... , du collège « ... », de ... autorise Monsieur Philippe Hentzen à filmer quatre séances d'éducation musicale dans ma classe et à exploiter ces images dans le cadre du dispositif de recherche.

*A Troyes, le*

*, enseignant au collège de ....*



## Annexe B : Autorisation parentale

### **Autorisation parentale**

#### **DEMANDE D'AUTORISATION DE PRISES DE VUE AUDIO-VISUELLES ET D'EXPLOITATION D'IMAGES**

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je sollicite de votre part l'autorisation de filmer quatre séances d'éducation musicale dans la classe de votre fils ou de votre fille. Le sujet de ce travail de recherche est la régulation didactique. J'ai obtenu auprès du chef d'établissement et de l'enseignant de la classe de votre enfant l'autorisation de filmer le cours d'éducation musicale. Ces images ne seront bien entendu utilisées que dans le cadre strict du dispositif de recherche. En aucun cas, elles ne seront divulguées.

Je vous remercie de bien vouloir renseigner l'autorisation parentale ci-dessous.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes respectueuses salutations.

*Philippe HENTZEN, doctorant au CEREP de Reims*

-----  
Je soussigné(e) :

Monsieur, Madame \_\_\_\_\_,

**autorise** Monsieur Philippe HENTZEN à utiliser les vidéos des séances filmées dans la classe de mon enfant (NOM) \_\_\_\_\_ (Prénom) \_\_\_\_\_) dans la classe de M. .... et à exploiter ces images **uniquement dans le cadre du dispositif de recherche**.

**n'autorise pas** Monsieur, Madame Philippe HENTZEN à utiliser les vidéos des séances filmées dans la classe de mon enfant (NOM) \_\_\_\_\_ (Prénom) \_\_\_\_\_) dans la classe de M. ... et à exploiter ces images **uniquement dans le cadre du dispositif de recherche**.

Le \_\_\_\_\_,

*Nom du Responsable Légal :*

*Signature*

## Annexe C : Grille de lecture des régulations de la séance 3 filmée de l'enseignante n° 2

**Régulation proactive 1** : Anticipation d'une difficulté du projet dès l'échauffement (tenue des ouh dans le contrechant A)

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple	Entretien 1 ante-séance
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves			Non abordé
2'40 à 2'58	Production  (Echauffement)	Classe entière	Travail sur la respiration	L'enseignante demande à la classe de faire la même chose sur trois temps. Elle montre l'exemple.		<p><b>L'enseignante :</b> Ok. Sur trois temps. (En s'adressant à une élève) : lâche tes camarades ... T'as mal quelque part ?</p> <p><b>L'élève :</b> Oui</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ok. Attention, on inspire et maintenant sur trois temps. Ca va faire : « sse sse _____ », <i>Inspir</i></p> <p><b>La classe :</b> « sse sse _____ »</p> <p><b>L'enseignante :</b> Prenez pas une grosse inspir, on n'a pas trop de choses à prendre dans nos poumons.</p> <p><b>L'enseignante :</b> Sur quatre temps. (<i>la classe reproduit et l'enseignante suggère</i>) Inspir ... 1, 2, 3, 4 _____ ; est-ce que vous veillez quand vous avez fini d'expirer « Ss _____ », à pas me faire ça ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> « Ss, _____ » ; tu laisses ouvrir. Tu laisses retomber la mâchoire, un peu bêtement, comme ça. Et vous laissez l'air rentrer tout bêtement.</p>	<p><b>Le chercheur :</b> On peut parler un peu de l'échauffement ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui. De cet exercice-là en particulier ?</p> <p><b>Le chercheur :</b> Oui ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Tu sais, c'est pour les préparer à la tenue des petits « ouh » qui a dans l'introduction, la phrase A. Plus particulièrement parce que la phrase B, ils peuvent prendre une inspir au milieu, ce qui n'est pas le cas dans la phrase A. Il faut la tenir. Y'a le fait qu'il faut réussir à la tenir jusqu'au bout, et le fait que je veux du soutien au niveau respiratoire pour tenir cette phrase, mais du soutien musical, si je puis dire. Donc je les préparais à ça en fait ! Euh à vraiment sentir progressivement une inspiration de plus en plus profonde, surtout pas haute, vraiment abdominale, surtout pas haute, bien détendue et surtout pas ce que je leur ai expliqué là, crispation de la mâchoire une fois qu'on a fini une phrase longue ou euh, on a tendance soit à se crisper en inspirant de nouveau, soit fermer la bouche et inspirer par le nez. Voilà. Je les prépare à cette phrase-là !</p> <p><b>Le chercheur :</b> Ils ont l'air de connaître. Un moment tu dis « je vous rappelle de détendre la mâchoire » ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ben oui parce que j'en parle souvent de ça ! C'est comme les genoux. C'est mon dada ! Les mâchoires et les genoux ... Enfin, la mâchoire et les genoux. Oui ! Et puis je trouve que c'est un exercice aussi qui concentre, enfin, ..., qui concentre vachement. Parce que c'est silencieux, c'est calme. Et puis y'a un petit challenge personnel. Allez, je vais essayer de tenir sur 4 pulses, sur 5, ..., jusqu'à 10 ... Donc, je l'aime bien celle-ci ! Elle pose un peu les choses, elle prépare bien ... Quand y'a des tenues à faire, j'aime bien l'utiliser celle-là !</p>	
2'58 à 3'01				Elle les dirige et de sa main droite indique les 3 pulsations en les comptants	La classe s'exécute			
3'01 à 3'07				Elle leur conseille de ne pas prendre une grande inspiration				
				Idem sur 4 temps				
				L'enseignante compte les 4 pulsations à haute voix et les indique avec sa main droite	La classe s'exécute			
3'07 à 3'21			L'enseignante leur rappelle verbalement de détendre la mâchoire	La classe écoute l'enseignante				

## Régulation interactive 1 : Régulation interactive individuelle (Josué) autour de la posture par une interaction verbale

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple	Entretien 1 ante-séance
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves			
4'15 à 4'36	Production  (Echauffement)	Classe entière	Travail sur la respiration	L'enseignant arrête l'exercice pour faire remarquer à Josué qu'il hausse les épaules lorsqu'il respire		<p><b>L'enseignante :</b> Oups ! Quelle horreur ! Je vois des choses horribles. Je vois des élèves qui font ... (elle reproduit les mauvais gestes). Et j'en vois pire qui font ... Hein, Josué ... Ok ! Une respiration profonde par le ventre. Mais surtout pas là-haut. D'accord ? Prenez-là tranquillement en laissant la bouche s'ouvrir. Inspir ... et huit ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> 1,2,3,4,5,6,7, tiens le ____, lâche. Genoux toujours déverrouillés. Allez 9. Inspir, et ... 1,2,3,4,5,6,7,8, tiens ____, lâche. Ca va toujours ? SI vous arrivez jusqu'à dix, la phrase suivante, ce sera du gâteau pour vous, Allez ! Inspir, et ... 1,2,3,4,5,6,7,8,9, tu tiens ____, et tu lâches</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Et oui ... Attention grosse inspir ... Il va falloir tenir longtemps les enfants ... Et puis y'en a toujours un ou deux ... Alors là, on n'a pas trop eu le temps, mais j'aurais bien aimé, parce que dans le fond, bon je l'ai pas vu quand on l'a refait, quand j'ai repris Josué qui était vraiment en face de moi ... Je suis pas certaine quand il l'a refait que c'était vraiment profond ! Alors dans ce cas-là, y'a un truc que j'aime bien faire faire pour qu'ils la sentent bien, cette inspiration profonde, et de tout bien relâcher : c'est de les allonger par terre et de leur faire mettre la main sur le ventre et de leur faire sentir cette inspir là ! Bon, là on n'a pas eu le temps. On n'a pas le temps et normalement, ... bon, je dois pouvoir le vérifier ce truc-là ! Mais oui, Ou la la ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Donc, tu l'as signalé verbalement.</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Tu penses que ça suffit ? Ils ont l'habitude ? Pas l'habitude ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Alors je vais te dire un truc, peut-être un peu tabou pour nous, profs de musique, moi je sais que avec la prof de chant que j'ai cette année, et même ce que j'ai l'habitude de voir, c'est très très compliqué d'aller voir ces choses-là, parce qu'on peut pas vraiment toucher les élèves, et y'aurait besoin d'aller vérifier, de mettre les mains sur les côtes, d'aller vérifier, de mettre la main sur l'épaule pour vérifier que ça remonte pas ... Y'aurait besoin d'aller vérifier ça, mais on peut pas le faire nous ! Enfin, moi je touche pas des élèves, et pourtant le chant, y'a beaucoup de sensations et même combien de fois moi, quand j'arrive pas à refaire un truc de respir, une prof de chant ou une collègue me dit « allez tiens, mets ta main là ! Regarde ce qui se passe. Ah oui je comprends ... ». Et il est hors de question que je prenne la main d'un élève pour aller me toucher les côtes ou quoi que ce soit ! Ca c'est vraiment un gros souci. C'est difficile d'aller vérifier comme tu dis, au fond, si l'inspiration est vraiment bonne. Juste par le regard ... C'est pas évident de voir ... Je trouve ...</p>	N'a pas été évoqué
				Elle montre physiquement les mauvaises postures de certains élèves qui haussent les épaules lors de l'inspiration.				
				Elle rappelle à la classe d'utiliser la respiration « par le ventre »	La classe s'exécute			

## Régulation interactive 2 : Utilisation d'un outil (le corps) pour régler un problème de mémorisation

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
7'26 à 7'35	Production du chant	Classe entière	Apprentissage du contrechant B	Durant la production vocale, l'enseignante, au piano, demande aux élèves de se lever sur le Sib et de s'asseoir à nouveau sur le la	La classe reproduit le motif mélodique et réponds aux directives de l'enseignante	<p><b>L'enseignante :</b> Tiens, mettez-vous sur le bord du siège. Les bords. Ca va pas durer longtemps. Vous allez faire <i>Elle réinterprète la 1<sup>ère</sup> partie du thème.</i></p> <p><b>L'enseignante :</b> Prêt ? ... Un, deux, trois, et ...</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Bon, je suis pas sûre de cet exercice. Je suis pas sûre du bien fondé de cet exercice-là. Euh, je suis pas sûre du bien fondé, parce que l'idée c'est que je voulais qu'ils repèrent, comme le début il est très ressemblant par rapport à la phrase A, t'as une tenue sur 4 temps, et qu'on monte sur le ½ ton avant de redescendre, pour un petit peu marquer leur mémoire, je me suis dit « ben tiens, puisqu'on monte d'un ½ ton, on va les faire monter de la chaise, et puis redescendre ». Sauf que en fait vocalement parlant et au niveau du chant, ça induit un espèce d'à coup. Idéalement, il faudrait presque le faire progressivement. Mais sauf que , c'est ... comment t'expliquer ça, ... Il faudrait presque faire cette montée sur la chaise progressive, sauf que l'idée c'est de leur montrer à quel moment on monte sur le ½ ton. Oui, donc je suis pas trop sûre de moi, sur ce coup là ! Je suis pas sûre que c'était efficace ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Donc, dans tous les cas, tu imaginais cet exercice pour éventuellement anticiper un problème de mémorisation ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Voilà !</p> <p><b>Le chercheur :</b> De la mélodie ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Voilà !</p> <p><b>Le chercheur :</b> Du fameux Si b ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Exactement, sauf que j'engendrerais par cet exercice-là une difficulté vocale. En voulant régler un problème de mémorisation, je pense que je leur rajoute une difficulté vocale.</p> <p><b>Le chercheur :</b> OK.</p> <p><b>L'enseignante :</b> Technique, quoi !</p> <p><b>Le chercheur :</b> Mais peut-être qu'après, lorsqu'ils seront debout, il ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, normalement oui. Après j'aurais pu aussi ... C'est pour diversifier aussi, parce que on a souvent tendance par le geste « hop, je tiens la note, et hop, je monte le ½ ton ». On le fait aussi souvent ce truc-là, donc c'était aussi pour diversifier un peu, de leur faire autre chose que je monte avec mes mains. Mais peut-être que ça aurait suffi dans le fond ... Je sais pas ...</p>

### Régulation interactive 3 : Doubler le thème pour réguler la mémorisation du thème mélodique et sa justesse (piano et voix)

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
8'39 à 8'44	Production du chant	Classe entière	Apprentissage du contre-chant B	L'enseignante double vocalement et pianistiquement la voix des élèves	La classe s'exécute	<p><b>La classe et l'enseignante :</b></p> <p><i>La classe s'exécute (surtout le début de la 2de phrase). L'enseignante double la voix des élèves par sa voix et joue le thème également au piano.</i></p>	<p><b>L'enseignante :</b> Oui ? Ca n'a pas démarré ?</p> <p><b>Le chercheur :</b> Oui ... Et peut-être ce que tu fais ? Le rôle du piano peut-être ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Alors là, je les double d'entrée de jeu.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Oui ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Je non ! En fait je pense que ce qui se passe dans ma tête à ce moment-là, c'est que je commence à chanter avec eux, comme j'en ai trop souvent l'habitude, et que je sais que c'est un peu un défaut que j'ai. Je m'arrête de chanter pour pas, tu sais, c'est la fameuse conversation qu'on a déjà eue, une fois sur le fait qu'en chantant avec eux je me donnais l'illusion que ça marchait bien ! Donc, je pense me souvenir qu'à ce moment dans ma tête je me suis dit « arrête de chanter ! Ecoute-les vraiment ». Et du coup, mes doigts ont pris le relai au piano parce que l'idée c'était de les soutenir.</p> <p><b>Le chercheur :</b> De les aider ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, de les aider à faire ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Donc le piano, encore une fois ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Aide à mémoriser</p> <p><b>Le chercheur :</b> Et à soutenir harmoniquement ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, oui oui !</p> <p><b>Le chercheur :</b> Tu es pianiste ! Et penses-tu qu'un instrumentiste autre comme flutiste, mais prof d'éducation musicale utiliserait le piano comme toi qui es pianiste ? En tant que soutien ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> De la même façon ?</p> <p><b>Le chercheur :</b> Est-ce qu'il sera capable de doubler par exemple le thème comme ça ? De manière quand même instinctive, je pense ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ben ? Je sais pas trop ... Peut-être qu'il utiliserait d'autres outils ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Comme ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Je sais pas. Ou peut-être il aurait beaucoup bossé sa partition avant ? Comme moi c'est assez instinctif, si y'a un truc à doubler et qui marche pas, peut-être effectivement je retrouve à l'oreille assez vite, mais peut-être un prof beaucoup plus consciencieux que moi, il aura repéré tous les endroits susceptibles d'être ennuyeux, et les aura relevé et réécrit. Je me dis que ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Par rapport aux échauffements que tu fais, j'ai cru comprendre que tu visais les difficultés pour les anticiper ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, mais pas les difficultés pianistiques ... Enfin comment te dire ... Je relève pas pianistiquement les problèmes ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Ok. Plus par rapport au chant et aux capacités des gamins ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, à oui oui oui ! Et je me dis aussi plus simplement plus la mélodie pourrait suffire à ce moment-là. Un pianiste moins aguerris arrête de faire les accords, peut regarder son clavier et jouer la mélodie ; ça suffirait en fait. Y'a pas besoin des accords.</p>

#### Régulation interactive 4: Régulation interactive langagière sur le manque d'énergie dans la production vocale

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple	Entretien ante-séance	
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves	<p><b>L'enseignante :</b> Je te la refais. <i>Elle réinterprète la 2de partie du contrechant.</i> A vous ...  <i>La classe tente de reproduire, mais peu d'élèves chantent. Elle double la mélodie de la fin du thème au piano.</i> A vous ...  <b>La classe :</b> <i>La classe tente de reproduire</i></p> <p><b>L'enseignante :</b> Faites-moi juste ... « coming to the tree »  <b>La classe :</b> « coming to the tree »</p> <p><b>L'enseignante :</b> Pourquoi c'est tout timide ? « coming to the tree »  <b>La classe :</b> « coming to the tree » <i>(avec davantage d'énergie)</i>  <b>L'enseignante :</b> C'est beaucoup mieux !</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Oui, mais en fait il aurait fallu que je les surprenne en leur disant « debout » pas exemple. C'était mou parce que regarde leurs attitudes sur la chaise ... rires ... Ils sont comme ça ... Forcément, y'a des moments où on instaure des temps de pause. Je les fais rassoir de temps en temps, mais le problème de s'asseoir, c'est que ... comme nous ....  <b>Le chercheur :</b> Ils décrochent ?  <b>L'enseignante :</b> Ben oui ! Ils décrochent ! Corporellement, vocalement, au niveau de l'attention. Donc, oui. Parce le « coming to the tree », il était pas compliqué à refaire. C'est pas une difficulté là ! D'ailleurs, c'est peut-être mon exemple vocal qui était mou aussi. Parfois aussi y'a ça ! On se rend pas compte, on donne un exemple un peu mou, et du coup ils répondent mollement. Et après on leur demande « pourquoi vous chantez mou » ? Je me rappelle plus, mais y'a peut-être de ça aussi. Il aurait fallu que je les réveille, que je les surprenne.  <b>Le chercheur :</b> Mais tu leur as demandé plus fort, et ils l'ont fait ...  <b>L'enseignante :</b> Ah oui oui !  <b>Le chercheur :</b> Donc ça suffit verbalement ?  <b>L'enseignante :</b> Non !  <b>Le chercheur :</b> Non ?  <b>L'enseignante :</b> Non, je pense pas.  <b>Le chercheur :</b> Donc par le corps ?  <b>L'enseignante :</b> Oui. Je pense. Parce que là, ils sont sympas. Ils veulent me faire plaisir, mais euh, regarde les attitudes : là, tu as mis sur pause juste après qu'ils aient chanté plus ..., un peu plus énergiquement. Et regarde les attitudes ... Elles sont pas du tout énergiques ...  <b>Le chercheur :</b> Oui, on est à 9'13  <b>L'enseignante :</b> Et donc je suis en train de me dire que ça peut encore être pire, parce que là, c'est passé en force ! Ils ont chanté fort pour me faire plaisir, mais le corps, il est pas investi. Si je leur demandais un ¼ d'heure de bosser comme ça, ils se péteraient la voix. C'est pour ça que je te dis que là, il aurait fallu que je les surprenne. Que je les fasse peut-être marcher, les mettre debout, ou en tout ca que je réinvestisse le corps, pour que l'énergie elle soit vraiment vécue. Oui.</p>	<p>N'a pas été évoqué</p>	
8'44 à 8'53	Production du chant	Classe entière	Apprentissage du contrechant B	L'enseignante réinterprète le motif					
8'53 à 9'					La classe tente de le reproduire				
				L'enseignante isole le passage « coming to the tree » en le chantant					
9' à 9'06			L'enseignante demande « pourquoi c'est tout timide ? ».		La classe le répète				
			Elle réinterprète « coming to the tree »		La classe le reproduit plus énergiquement				
			L'enseignante valide en leur signifiant « c'est beaucoup mieux » !						

Régulation interactive 5: Régulation interactive individuelle (Mélina) autour de la production de l'ostinato rythmique par mimétisme et co-régulation avec la classe

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
10'56 à 11'19	Production	Classe entière	Rappel de l'ostinato rythmique	L'enseignante lance cet ostinato rythmique		<p><b>L'enseignante :</b> Un, deux, trois et ... « torse, mains, torse, mains, mains, torse ».</p> <p>Attends ! Grosso modo, Mélina, oui ! (<i>Plus lentement</i>) : « torse, mains, torse, mains, mains, torse ». 1,2,3 et ... Torse ... (<i>elle joue le motif avec la classe</i>).</p> <p><b>L'enseignante et les élèves jouent</b> « torse, mains, torse, torse, mains, » « torse, ..., torse, torse, ... » (<i>les élèves interprètent l'ostinato</i>).</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Et c'est pas parce qu'elle était absente la séance d'avant ? <b>Le chercheur :</b> C'est possible ! <b>L'enseignante :</b> Je me demande si y'a pas de ça ... <b>Le chercheur :</b> Je crois qu'elle était absente à la séance 1 et c'est à ce moment-là que tu l'as monté. <b>L'enseignante :</b> Voilà ! Et donc elle le connaît pas encore. Par contre, ce dont je ne m'aperçois pas, c'est que la deuxième fois elle le fait, mais en fait, elle le fait pas bien ! Elle fait torse, mains, torse-torse, mains, je crois. Y'a un truc qui va pas. Et c'est vrai que je prends pas le temps d'aller la voir et de refaire avec elle. Ce que je fais souvent avec un élève en difficultés. Par exemple, j'avais pris le temps de faire avec Bakari à la 1<sup>ère</sup> séance. <b>Le chercheur :</b> Alors, justement, comment tu gères les absences avec ce genre de choses ? <b>L'enseignante :</b> Rires. Ben je gère pas, tu vois bien ! Ben, comment je gère ? Je sais pas ... J'ai dû lui dire avant « tu vas regarder, tu essaies de faire avec nous ». Euh, d'ailleurs elle a un assez bon réflexe, parce qu'elle me regarde-moi, elle regarde les autres autour d'elle aussi. Elle observe vachement. C'est pas très compliqué, ce que je demande ; peut-être que si j'avais demandé quelque chose de plus compliqué là, je sais pas comment elle aurait fait pour euh ... <b>Le chercheur :</b> Tu dis les autres ? Ca te paraît important l'apport des autres ? Dans l'enseignement de l'éducation musicale ? L'apport des autres ? <b>L'enseignante :</b> Ah ben oui ... Oui parce que déjà les élèves sont, ils fonctionnent d'égal à égal en fait. Ils ont pas, comment te dire, ..., ils hiérarchisent vachement : les profs devant et puis les élèves. Donc, pouvoir se rassurer auprès de ses collègues, de ses camarades, et puis le regard personnel est très influencé par ce que font les autres. Et puis y'a des élèves avec qui ils se sentent en confiance. Elle regarde Josué, elle regarde Alicia, Marina à côté. Elle se raccroche aux gens avec qui elle a confiance. Donc, et puis de tout de façon, c'est une pratique collective. Donc on peut pas faire sans les autres. <b>Le chercheur :</b> Là, tu penses que les autres, en les regardant, peuvent lui apprendre des choses ? <b>L'enseignante :</b> Ben, elle risque peut-être d'apprendre des âneries si y'en a un qui fait une ânerie, mais j'ai l'impression que au niveau de la confiance en soi, c'est quelque chose d'important. Et puis cette sensation de faire partie d'un tout en fait. De pas être noyé dans la masse, mais d'être, oui, de faire partie d'un tout, quoi ! Oui !</p>
			L'enseignante rejoue l'ostinato en dirigeant la classe		La classe reproduit en regardant l'enseignante		
			Elle arrête la production de l'ostinato car Mélina ne le maîtrise pas.				
			Elle reproduit le motif seule un peu plus lentement.				
			Elle invite la classe par 1, 2, 3, et à le rejouer				
			Durant la production de cet ostinato, l'enseignante par moment dit « torse, mains, torse, torse, main »		La classe s'exécute		

## Régulation interactive 6 : des indications verbales pour anticiper les difficultés

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple	Entretien ante-séance
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves			
12'30 à 12'42	Production	Classe entière	Interprétation de la structure intro, A et B imposée par l'enseignante	L'enseignante relance l'introduction avec l'ostinato rythmique	La classe joue l'ostinato rythmique	<p><b>L'enseignante :</b> On peut y aller un peu ... tranquille ? Deux trois et ... (<i>La classe joue l'ostinato sur l'introduction pianistique interprétée par l'enseignante</i>). La A. Dans les genoux ...</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Rires ... En tout cas, le message genoux n'est pas du tout passé sur le côté droit de la classe. Mais alors c'est terrible. Je ne les regarde pas du tout. Je ne les regarde pas. Je les ignore complètement. Ils sont inexistantes ces pauvres élèves. Et puis en plus, c'est des élèves, peut-être pas Constance au fond, mais comment elle s'appelle, ..., y'a Benjamin, Amélie et euh, bref, sont des gamins hyper hyper discrets en classe. C'est terrible. Et je me rends compte que j'ai même pas vu qu'ils ont pas fait du tout ce que j'avais demandé. J'ai l'impression d'avoir une œillère à droite. Mon Dieu ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Un moment, tu dis « tranquille ».</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, ça presse.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Donc, ça suffit de le dire ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Non ! Alors souvent, je sais pas si je l'ai fait avec toi, mais je crois pas l'avoir fait avec toi, avec les autres classes, souvent le « tranquille tranquille » ne suffit pas. D'ailleurs je sais pas pourquoi je prends l'accent du sud ! Bref ! Je les fais se vautrer dans la chaise. « Vautrez-vous ! Mettez vous bien à votre aise ». Et là, ils frappent le rythme, et là, on est sûr que ça ne traîne pas. Ca va plus tôt ralentir. Et, ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Ca presse pas ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Non, non ! Oui, ça presse pas, je veux dire ! Donc, vraiment quand j'arrive pas à ralentir, que ça presse trop, je fais cette petite chose-là. Mais je crois pas l'avoir fait avec toi !</p> <p><b>Le chercheur :</b> Et un moment tu dis « plus fort » également.</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Pourquoi ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> C'est peut-être pas plus fort que j'aurais dû dire à ce moment-là, <b>c'est plus soutenu en fait que je voulais.</b></p> <p><b>Le chercheur :</b> OK. Et dans ton esprit, s'ils chantent plus fort, ils soutiennent mieux ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Non. S'ils soutiennent mieux, ils chantent plus fort. J'ai l'impression !</p>	Alors on va essayer d'avancer dans l'apprentissage vraiment de la chanson. On va revoir notre petit ostinato rythmique. Je voulais apprendre un deuxième contrechant [...]
12'42 à 12'52				L'enseignante, en continuant de jouer au piano demande à la classe de chanter la phrase A en insistant « dans les genoux ». Au fur et à mesure de l'interprétation de A, elle leur demande de chanter « plus plus plus plus »	La classe chante timidement la phrase A	<p><b>L'enseignante et la classe :</b> (<i>Durant l'ostinato rythmique</i>). Ouvrez vos oreilles. Ecoutez le piano. La A, dans les genoux. Ouh ... plus plus plus plus ... et la B.</p>		Bon, je sais pas trop comment ça va fonctionner. Mais je veux qu'ils aient en tout cas une idée de euh, de la question de l'interprétation, c'est-à-dire en essayant ... ben comme on avait fait un peu dans la première séance, en essayant différentes choses.
12'52 à 13'02				Elle enchaîne sur la phrase B. Juste avant le Sib, elle leur signale oralement que « qui monte ». Elle double de temps en temps le thème B au piano.	La classe chante la phrase B	Ouh, qui monte ... puis ...		



Régulation interactive 7 : Régulation interactive individuelle (Lucia) autour de la production de l'ostinato rythmique par mimétisme et co-régulation et un élève (Bakari) et la classe

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
13'31 à 14'07	Production	Lucia	Ostinato	L'enseignante l'arrête et demande à Lucia de le refaire. Elle se rapproche d'elle.		Lucia s'exécute	
				L'enseignante lui signifie que « ce n'est pas tout à fait ça ». Elle demande à la classe de le reproduire avec elle et à Lucia « d'écouter ».			
14'14 à 14'17	Production	Classe entière	Ostinato	L'enseignante demande à la classe de reproduire uniquement «Torse, mains, torse »			
14'17 à 14'31	Production	Classe entière / Lucia / Bakari	Ostinato	L'enseignante précise à Lucia qu'elle doit commencer par « torse »		La classe s'exécute	
				L'enseignante rappelle à Bakari de commencer par « torse »			
				Elle reproduit le « torse, mains, torse » (la moitié du thème) en le jouant et le « disant »	La classe est à l'écoute		
					La classe exécute		
14'31 à 14'54				L'enseignante s'adresse à Lucia en lui signifiant « c'est bon, tu l'as Lucia »			

**L'enseignante :** Torse, mains, torse, torse, mains ; phrase A et phrase B par vous  
**La classe :** Tout le monde fait le torse, mains, torse, torse, mains ?  
**L'enseignante :** Tout le monde fait le torse, mains, torse, torse, mains !  
**L'enseignante :** «torse, mains, torse, torse, mains ». *En s'adressant à Lucia :* tu veux la refaire ? Fais voir ?  
**Lucia :** *Elle reproduit l'ostinato corporel. Beaucoup de bavardages dans la classe.*  
**L'enseignante :** Stop ! (*en s'adressant à la classe*). Tu peux la refaire. Montre-moi ce qui ne va pas ... Fais voir ... Comment tu le fais, toi ?  
**Lucia :** *Elle reproduit l'ostinato corporel.*  
**L'enseignante :** Alors c'est pas tout à fait ça. Ecoute bien. Vous le faites avec moi. Tous ...  
**L'enseignante :** Fais-moi juste d'abord : « Torse, mains torse ». Tout le monde ...  
**La classe :** La classe s'exécute  
**L'enseignante :** Tu commences par Torse, Bakari  
**Bakari :** Ben ...  
**L'enseignante :** Tu as commencé par « mains »  
**L'enseignante :** Deux, trois, et ... « torse, mains, torse ».  
**La classe :** La classe s'exécute  
**L'enseignante :** Encore. Deux, trois, et ... « torse, mains, torse ».  
**L'enseignante :** Quand tu as fait ça, Lucia, « Torse, mains, torse, torse, mains ». « Torse, mains, torse, torse, mains ». Deux, trois, et ...  
**La classe :** La classe reproduit (avec Lucia).  
**L'enseignante :** C'est bon, tu l'as Lucia.

**L'enseignante :**  
Rires ... Bakari, il avait mangé du lion. Euh, ben fait, ce que j'ai fait là, j'aurais dû le faire avant avec Mélina.  
**Le chercheur :**  
Mais là, elle vient d'en profiter ?  
**L'enseignante :**  
Oui, du coup ! C'était l'idée en fait, que je crois que je le dis : une élève qui a une difficulté, je dis « attends attends. On va tous le refaire avec elle parce que ça peut nous aider. On va écouter son problème, ça peut nous aider. ». D'ailleurs je me rends compte que Bakari il part pas torse, il part deux mains. Finalement, ..., et puis, tout bêtement, décomposer un truc, le ralentir, le décomposer, qu'est-ce que j'aurais pu trouver d'autre encore ... Le fait de verbaliser « torse, mains, torse, torse, mains ». Euh, j'sais pas si par exemple ça ne marchait toujours pas, je sais pas trop ce que j'aurais pu faire. Ce que j'aurais pu trouver d'autre. Oui, en général, c'est les outils que j'utilise quoi ! On décompose, on ralentit, on le refait ensemble, et puis ... voilà quoi ... Et puis le verbaliser.

## Régulation interactive 8 : Posture d'un élève (Antoine)

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
15'32 à 15'32	Production	Antoine	Posture	L'enseignant signale à Antoine qu'il croise les jambes		<p><b>L'enseignante :</b> J'en vois avec des jambes croisées. Ça va pas du tout ça, Antoine !</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Rires ... Les jambes, les genoux ...  <b>Le chercheur :</b> Et là tu lui dis, et il le fait ?  <b>L'enseignante :</b> Oui oui.  <b>Le chercheur :</b> Donc ça suffit ?  <b>L'enseignante :</b> Ça suffit ?  <b>Le chercheur :</b> Ben, je sais pas. Systématiquement tu leur dis, et ils exécutent ...  <b>L'enseignante :</b>                      Oui, parce qu'ils sont cools. Non, mais je sais pas au fond s'ils ont vraiment conscience que en se tenant mal, ils peuvent se faire mal à la voix. Et puis ne pas être en mesure de faire ce que je demande si corporellement ... Je sais pas trop s'ils en ont conscience ... Parce que quand même régulièrement, on fait des exercices tu vois, de mise en voix, corporels au début, et très régulièrement encore, je m'entends dire « à quoi ça sert de faire ça, pourquoi on fait ça, ... ». Alors ils le font, ils le font parce qu'ils sont gentils, obéissants, mais, ...  <b>Le chercheur :</b>                      Et puis le fait d'avoir plusieurs heures de cours qui sautent, ça aide pas ?  <b>L'enseignante :</b>                      Oui, mais même tu vois, les trois années uniques de ma carrière où j'étais trois années dans le même bahut, où ils élèves avaient quand même l'habitude de ces choses-là, je suis pas sûre au fond qu'ils soient convaincus que ce que je demande a une utilité. Franchement, je pense qu'il faut ... je sais pas ... J'ai l'impression qu'il fait l'avoir expérimenté vraiment sur elle, pour avoir conscience du corporel dans le chant : soit avoir été confronté à des problèmes de voix, soit ..., et puis musicalement, y'a pas de ..., je me mets pas au-dessus du jugement, mais ils ont quand même une immaturité musicale ces élèves-là. Je sais pas s'ils entendent ? Parfois, oui, mais je sais pas s'ils entendent souvent la différence entre un élève qui corporellement est dans le sol, est dans les genoux et donc du coup, a un timbre qui va bien, et un élève qui passe en force. Je ne suis pas sûre qu'ils entendent la différence. Ou quand eux, ils perçoivent la différence : quand je suis détendue dans les genoux, ça sort bien et c'est joli, et quand je ne le suis pas, je passe en force, mon timbre est moins joli. Je ne suis pas sûre qu'ils en aient conscience. Ça peut-être l'objet d'une séquence, tiens ! Non, mais ...  <b>Le chercheur :</b> Et quels outils tu pourrais utiliser pour qu'ils en prennent conscience ?  <b>L'enseignante :</b> Ah ben eux ! Eux, il faut qu'ils l'expérimentent. Mais, c'est tellement des années de pratiques. Une heure, enfin, cinquante minutes par semaine ... C'est ...</p>
					Antoine se remet en position chanteur.		

## Régulation interactive 9 : Réguler l'homogénéité vocale des deux groupes (polyphonie) par des indications verbales

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple	
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves			
17'53 à 18'55	Production	Gr. B	Homogénéité de la polyphonie à deux voix	L'enseignante demande de rechanter « coming to the tree » au gr. B		<p><b>L'enseignante :</b> Tiens, faites-moi juste (<i>en s'adressant au Gr. B en chantant</i>) « coming to the tree »...</p> <p><b>Le groupe B :</b> « coming to the tree »</p> <p><b>L'enseignante :</b> Vous, (<i>en s'adressant au Gr. A en chantant</i>) « coming to the tree »...</p> <p><b>Le groupe A :</b> « coming to the tree »</p> <p><b>L'enseignante :</b> Je peux avoir votre « coming to the tree » (<i>en s'adressant au gr. B</i>), avec leur « coming to the tree », <i>en s'adressant au groupe A</i>.</p> <p><b>La classe :</b> Coming to the tree</p> <p><b>L'enseignante :</b> Je peux avoir un peu de ? Deux, trois et ...</p> <p><b>La classe :</b> Coming to the tree</p> <p><b>L'enseignante :</b> Un peu moins de A. Baissez le niveau ... En s'adressant au groupe B « coming to the tree ». Soyez fière de votre deuxième voix. Elle est très belle. Deux, trois et ...</p> <p><b>La classe :</b> Coming to the tree</p> <p><b>L'enseignante :</b> (<i>en s'adressant au groupe A</i>) : Du coup, vous êtes partis sur la phrase B. « coming to the tree ». Et vous (<i>au gr. B</i>) : « coming tu the tree ». Deux, trois, ensemble ...</p> <p><b>La classe :</b> Coming to the tree</p> <p><b>L'enseignante :</b> C'est beau !</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Oui, on a mis du temps ... Rires ... Là, j'ai même pas relevé : Antoine comment il se sent ! C'est pas possible ! Oh la la ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Je sens que le prochain cours, ils font déguster ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Rires. Ils vont morfler les pauvres.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Et sur la polyphonie ? Ca s'est fait progressivement ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui. Déjà le passage « a cappella », je pense qu'il est important, parce que le piano, ça masque un peu les imperfections. Oui, là le passage « a cappella », il est vraiment important. Euh, peut-être y'a une étape là que j'ai loupée, et que je fais quand même de temps en temps, mais c'est peut-être le manque de temps. Euh, j'aime bien que ... Parce que quand t'es dans ton pupitre t'as pas forcément conscience que tiens, les « A » sont trop forts, les « B » sont pas assez forts. Ben la meilleure place, c'est la nôtre. On est au milieu et on a vraiment un effet stéréo. J'aime bien faire venir par exemple des élèves du groupe A et du groupe B au milieu, pour que eux disent, fassent le diagnostic. « Tiens, on n'entend pas assez eux, on entend, voilà, ... ou c'est pas très juste ... ». Alors, ils ont plus ou moins de mal à l'entendre, mais en tout cas, et surtout ils profitent du moment : « ah, c'est chouette, on n'entendait pas comme ça quand on était dans notre groupe ». Donc, mais c'est en tout cas un moment délicat. Et tu as vu que la phrase, elle est courte là. On a du mal à le mettre en place, en plus on rigole au début, mais dans la « A » là, même ..., dans la « B », même s'ils font tous la même voix, y'a Benjamin qui est à la cave là-dessous et qui fait rire les autres. Non, mais n'empêche que pour eux, c'est une difficulté supplémentaire, parce que j'imagine Léa qui est entre Antoine et Benjamin, pour choper sa voix qui lui est à la cave et l'autre qui doit la prendre j'imagine en ténor et la copine Constance à droite qui le prend à sa hauteur, et ben, plus la polyphonie en face, et ben, ..., accroche-toi !</p> <p><b>Le chercheur :</b> Et donc quand tu leur demande plus fort ou moins fort, là, tu es l'homogénéité. C'est ça ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Euh, oui j'essaye d'avoir quelque chose d'équilibré là !</p>	
					Le groupe B s'exécute			
		Gr. A		Idem pour le gr. A				Le groupe A s'exécute
		Les deux ½ groupes		Elle superpose a cappella les deux groupes sur « coming to the tree »				
					La classe s'exécute			
		Gr. B		Elle demande au Gr. B de chanter plus fort				
					La classe s'exécute			
		Les deux ½ groupes		Elle demande au Gr. A de chanter moins fort et demande au Gr. B de rester Forte				
			La classe s'exécute					
18'55			L'enseignante leur dit « c'est beau ».					

## Régulation interactive 10 : une régulation interactive durant toute l'interprétation vocale de la classe pour les guider

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
25'33 à 26'38	Production	Classe entière	Proposition d'une autre interprétation	<p>L'enseignante les invite à reproduire ses directives. Elle se met au piano et lance l'ostinato corporel</p> <p>Durant l'ostinato, l'enseignante leur conseille d'écouter le piano, de ne pas aller trop vite.</p> <p>Vers la fin de l'intro, elle rappelle (tout en continuant de jouer au piano) la structure (phrase A et phrase B)</p> <p>Par moment sur la §1, elle demande à la classe de chanter plus fort. Elle double vocalement « strange »</p> <p>Vers la fin de §1, elle rappelle aux garçons qu'ils doivent faire la percue corporelle</p>	<p>La classe s'exécute</p> <p>La classe s'exécute</p>	<p><b>La classe :</b> <i>La classe interprète l'ostinato corporel.</i></p> <p><b>L'enseignante :</b> Pas trop vite. Ecoute le piano. Ecoute le piano. Phrase A, Phrase B pour vous.</p> <p><b>La classe et l'enseignante :</b> <i>La classe interprète à deux voix les contre-chants. L'enseignante double vocalement certaines notes.</i></p> <p><b>L'enseignante :</b> <i>(Vers la fin du contre-chant)</i> Are you !</p> <p><b>La classe :</b> <i>(en chantant) :</i> Are you, are you, coming to the tree. Where they strung up a man</p> <p><b>L'enseignante et la classe :</b> they say murdered three?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Plus fort !</p> <p><b>L'enseignante et la classe :</b> Strange things did happen here, No stranger would it seem, If we met ...</p> <p><b>La classe :</b> up at midnight in the hanging tree.</p> <p><b>L'enseignante :</b> La percue les garçons ... Et ...</p> <p><b>Le groupe des filles et l'enseignante :</b> Are you, are you, coming to the tree. Where the dead man called out for his love to flee? Strange things did happen here stranger would it seem</p> <p><b>Les filles :</b> If we met up at midnight in the hanging tree.</p>	<p><b>L'enseignante :</b> Alors là, j'ai pas été bonne du tout !</p> <p><b>Le chercheur :</b> C'est pas le résultat qui m'intéresse. Y'a beaucoup de choses. Tu fais énormément de choses dans ces trente secondes.</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Tu es au piano, tu les diriges, ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> C'est pas le résultat que je commente. C'est ma prestation. Les vieux démons qui reviennent : je chante mille fois trop avec eux ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Alors pourquoi tu chantes à ce moment-là ? Y'a pas besoin ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ben y'a pas besoin ... J'en sais rien. Il faudrait déjà que je les écoute, et quand je chante je les écoute pas ! Donc, effectivement, en plus, je suis au piano, je leur rappelle « les garçons ça va être à vous », qu'est-ce que tu veux que j'entende ? J'entends rien ! J'ai l'impression que ça roule, mais j'entends rien. La phrase tu sais au début, la phrase « A », la phrase « B », la « A » je l'entends bien parce qu'elle est à gauche. La « B », je l'entends pas. Qu'est-ce que je fais ? Du coup je double les filles. Mais ça résout pas le problème : elles sont toujours pas capables de le faire. Déjà là, il aurait fallu que je m'arrête. Ensuite, le premier couplet, je chante tout du début à la fin avec eux. Alors je vois pas comment je peux vérifier ce qui va et ce qui ne va pas. Dans la deuxième phrase, je suis tellement occupée avec les filles que je mets du temps à l'apercevoir que les garçons sont décalés. J'ai beau leur faire les gros yeux, ça passe pas. Y'a qu'un passage où je daigne me taire : c'est le « we'd both be free ». D'ailleurs j'avais eu l'impression qu'en cours, elles l'avaient. Mais en fait, là je me rends compte qu'elles ont pas la mélodie exacte. Euh je sais pas ce qu'elles me font ... C'est pas la bonne mélodie ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> On est dans l'interprétation ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Rires ... Merci de me soutenir ! Non non. Là, j'avais l'impression que cette séance était pas trop mal, mais là non ! Pour moi y'a rien qui va. Je me berce d'illusions. Tout c'est bien passé, mais ... c'est très approximatif en fait tout ça.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Pourquoi tu leur donnes les directives alors ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> J'ai peur qu'ils oublient de démarrer.</p> <p><b>Le chercheur :</b> D'accord. Donc tu penses que c'est nécessaire ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ben oui, parce que en fait je vais te dire un truc. Chose que je n'ai pas fait non plus, et j'avais dit que je le ferai : tu sais, on a ce petit outil merveilleux qui est l'enregistrement en direct du piano. Il aurait juste fallu que j'enregistre mon accompagnement et que je les dirige. Et là, j'aurais pas eu besoin de dire « à vous », je leur faisais signe et en les dirigeant, j'aurais pas eu ce problème. Mais ça c'est mon deuxième démon : je n'arrive pas à lâcher le piano.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Mais que je vois cet extrait, il se passe plein de choses en même pas trente secondes ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ben oui, mais c'est trop là ! Du coup, c'est trop brouillon ... Ca fait trop de choses pour une seule blonde ... (rires). Mais non, mais c'est vrai, c'est trop. Et pour eux, c'est quand même difficile, là ...</p>

## Régulation interactive 11 : Introduction d'une variable didactique (yeux fermés) pour réguler la justesse

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple		
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves				
27'56 à 28'11	Production	Classe entière	Reproduction du couplet 2	L'enseignante demande à la classe de rechanter la §2 avec l'ostinato rythmique		<p><b>L'enseignante :</b> Je peux avoir à nouveau le couplet 2 avec les percus des garçons ? Un, deux, et ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Are you, are you, torse mains Josué, ... mais non, vous ne vous écoutez pas ! Stop ! Les filles, ne changez rien. Les garçons, on va faire une expérience. Fermez les yeux ! Vous le faites en fermant les yeux ! Fermez les yeux, tous ! Jouez le jeu. Et je vous rappelle qu'on fait de la musique avec ses ...</p> <p><b>Un élève :</b> Mains !</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oreilles !</p> <p><b>L'enseignante :</b> Fermez les yeux ! Un, deux, trois et</p> <p><b>La classe et l'enseignante :</b> <i>Les filles chantent la strophe 2, et les garçons produisent l'ostinato les yeux fermés. L'enseignante accompagne au piano et indique aux garçons : torse, mains, torse, torse, mains, torse, mains, les yeux fermés</i></p>	<p><b>L'enseignante :</b> J'adore cet outil : les yeux fermés ! Ca c'est magique ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> C'est incroyable ...</p> <p><b>L'enseignante :</b> Ah oui, j'adore. Quand il y a un problème de justesse sur l'attaque d'une note, je le fais beaucoup moins souvent sur le rythme. Mais sur un problème de justesse, fermer les yeux, écouter la note, la chanter intérieurement, ouvrir les yeux et chantez-là ... C'est rarissime qu'elle sorte pas juste. Cette question de fermer les yeux, elle est ..., c'est magique ! J'adore cet outil-là ! Ben oui, ils n'ont que la référence auditive. Ils n'ont plus que ce repère-là : le repère auditif ! Le repère éventuellement kinesthésique quand ils se frappent dessus. Et c'est tout quoi ! C'est magique. Bon Amada devant, c'est pas encore ça, même quand il a les yeux fermés. D'ailleurs, il a du mal à garder les yeux fermés. Mais c'est peut-être pour ça ... en rouge là, je vois qu'il a encore du mal à être encore régulier. Josué, là on ne voit à gauche, et hyper concentré. Il est dedans.</p> <p><b>Le chercheur :</b> Les yeux fermés, pour toi, ça permet une meilleure concentration ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Une meilleure focalisation sur l'écoute.</p> <p><b>Le chercheur :</b> De soi ? Des autres ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Et ben les deux. Oui, je pense ..., j'ai l'impression que dans leur tête, c'est euh, ... ils se concentrent plus sur les autres, avant de se concentrer sur eux ! Mais je me trompe peut-être ... Je sais pas</p>		
28'11 à 28'44				L'enseignante arrête l'interprétation car les garçons sont décalés	La classe s'exécute			Elle indique aux garçons qu'ils ne s'écoutent pas. Elle leur propose de fermer les yeux lorsqu'ils interprètent l'ostinato	
28'44 à 29'08				L'enseignante accompagne au piano la classe, et très souvent indique aux garçons « torse, mains, torse, torse, mains ».	Les filles chantent la §2. Les garçons, les yeux fermés, interprètent l'ostinato rythmique.				

Régulation interactive 12 : Introduction d'une variable didactique (yeux fermés) pour favoriser la concentration lors de l'activité de perception

Synopsis						Transcription	Entretien d'auto-confrontation simple
Timing	Champ de compétence visé	Dispositif utilisé	Savoirs enseignés	Découpage selon la conduite de l'enseignant	Conduite type des élèves		
32'17 à 36'12	Perception	Classe entière	Travail sur la problématique	L'enseignante repasse «Strange Fruits » de Beth Art		<i>L'enseignante repasse l'extrait de Beth Art.</i>	<p><b>L'enseignante :</b> Ah ça c'est le fameux éclair qui m'est venu à l'esprit [fermez vos yeux] en cours de route. Tu sais, juste avant de lancer la musique, je n'arrête pas de dire chut chut chut chut. Je sens qu'ils sont plus du tout à ce qu'on fait ...</p> <p><b>Le chercheur :</b> Ils lâchent ?</p> <p><b>L'enseignante :</b> Oui, complètement. Et pourtant en apparence, tu vois dans mon souvenir, quand je lançais la musique, ils étaient plus dissipés que ça. Finalement je me rends compte sur la vidéo que c'est calme. Mais par contre, je ne vois pas le côté gauche, là ! Peut-être qu'ils étaient plus ... Alors ça me prend vraiment « fermez les yeux », ça me prend comme ça, quoi. En fait, je voudrais qu'ils se remettent dans un état de concentration et surtout à l'écoute de leurs émotions puisqu'ils vont répondre à leurs hypothèses. Ben ils vont faire le débat. Ils vont se situer. Ca m'a plu, ça m'a pas plus.</p>
32'59				Fermez vos yeux, tous ! Fermez vos yeux !	Les élèves s'exécutent	<p><b>L'enseignante :</b> Fermez vos yeux ! Fermez vos yeux ! <i>La classe réécoute l'œuvre musicale et les élèves ferment les yeux</i></p>	

## Synthèse séance 3 prof 2

Mésogénèse

Topogénèse

### Régulation (on line)

#### Régulations proactives :

- Des bilans en fin de séances destinées à l'enseignante : « des bilans [...] dans la tête » (EAS, p. 3)
- Confusion avec l'auto-évaluation

#### Régulations rétroactives :

- Confusion entre auto-évaluation et co-évaluation (EAS, p. 8)
- A l'issue de deux interprétations par deux groupes, régulation rétroactive de la part de l'enseignante (TV, p. 11)
- Régulation rétroactive : par une interaction verbale enseignant/élèves elle s'assure que le groupe a compris (EACS p. 9)
- L'autoévaluation (TV, p. 14) ; (EACS, p. 9 ; p. 10 ; p.11 ; p. 14 ; p. 15)  
« Ben pour voir s'ils ont conscience du travail qu'on a fait. Je pense » (EACS, p. 15)
- Régulation rétroactive : enregistrement, mais perte de temps : donc l'enseignante ne l'utilise pas (EACS, p. 10)
- Régulation rétroactive par un groupe d'élève : EACS, p. 10)

#### Régulations interactives

- Rôle du tableau : « je les inscrirai au tableau ce mots : tempo, bruit » (EAS, p. 2)
- Ecoutes et les vidéos -> aides
- Volonté d'individualiser les régulations. Ex : dispositions physiques dans la classe (EAS)
- Co-évaluation : « entre-aider entre eux » (EAS, p. 4)
- Adaptation de l'enseignement à chaque groupe (EAS, p. 4)
- Rôle de l'enseignant dans la régulation « je les observe. Je passe des fois à côté d'eux [...] Je ne veux pas que l'aide vienne de moi, que les conseils, ils viennent de moi [...] Je veux m'effacer de plus en plus » (EAS, p. 4)
- Régulation interactive sur la posture des élèves :
  - . Interactions verbales : « les pieds dans le sol/ Mettez tous les pieds dans le sol. Ne soyez pas avachis » (ETV p. 1) ; « tes épaules Medhi » (ETV, p. 2) ; « on n'est pas ensemble » (TV, p. 3)
  - . Par le corps (en « touchant ») : « elle prend l'avant bras gauche de l'élève ... » (TV, p. 2) ; en proposant de détendre par une l'introduction d'une variable didactique : « vous trouvez un balancement mais vous pouvez pas être comme ça, comme des piquets » (TV, p. 3)
  - . Par le corps en demandant aux élèves de placer leurs avant-bras sur les épaules de leurs voisins afin d'éviter de remonter les épaules lors de l'inspiration (EACS, p. 10)
- Elle double vocalement le thème rythmique chanté par la classe « A noter qu'elle chante avec eux », (TV, p. 5).
- Elle projette les paroles -> Aide à la mémorisation (TV, p. 6) -> aménagement du milieu
- Sollicitation d'autres élèves pour réguler : « Les copines peuvent t'aider » (TV, p. 7)
- Utilisation de gestes de direction pour réguler : « elle refait son geste circulaire pour réguler » (TV, p.11) (EACS, p. 10 ; p. 11)
- Introduction d'une variable didactique : « fermez les yeux et vous essayez d'entendre ce qui se passe » (TV, p. 13)  
« vous trouvez un balancement, mais vous n'êtes pas raides comme des piquets » (TV, p. 3)
- Utilisation de gestes de direction « personnels » pour réguler (EACS, p. 5)

L'agencement de la classe (table) peut influencer sur les apprentissages (EACS, p. 14)

- Des difficultés à mettre en place l'autoévaluation (EAS, p. 6)
- Confusion auto-évaluation et évaluation sommative (EAS, p. 10)

### Dévolution :

- La classe s'exécute par mimétisme (TV)
- Sollicitation orale de certains élèves (TV)
- Les groupes d'élèves proposent des interprétations de leur projet musical (TV)
- Expérimentation (TV)

### Institutionnalisation

- Difficultés de la part de l'enseignante à institutionnaliser -> « utilisation des élèves chronogénétiques pour tenter d'institutionnaliser (souvent sans réponses) (TV, p. 13).

### Définir :

- Précise à la classe les tâches à effectuer (Tr. Vidéo)
- Redéfinit chaque jeu didactique (TV)

A noter :

### **Chronogénèse :**

EACS, p. 12 : Donc, là ils entendent plein de choses, plein de propositions. Ils entendent leurs camarades. Ca va leur permettre d'améliorer, de se dire aussi entre eux « ben ça c'était bien, comme ils ont fait ... ». « A ben, tiens on pourrait faire comme si, ... ». Voilà, je trouve que c'est pas toujours au prof de donner les idées, de dire que c'était bien.

EACS, p. 2 : Pour qu'il y ait du lien entre toutes les séances, parce que comme on se voit d'une semaine à l'autre. Il se passe toute une semaine et ils font plein de choses durant la semaine. Donc je pense que c'est intéressant que ce soit de les mobiliser eux, de les faire se souvenir ce qu'ils ont vu une semaine avant, parce qu'il se passe tellement de choses, tu vois. Pour nous, je trouve que c'est un problème dans notre matière de voir les élèves aussi peu, en fait.

EACS, p. 4 : . Là c'était pour préparer une séance qui est venue beaucoup plus tard. C'était la séance 4 et 5, en fait. Parce que je vais revenir sur cette écoute. [...] je vais revenir à cette porte-là pour qu'ils prennent conscience qu'il y a quand même une organisation. [...] Et dans trois séances après, ça va revenir à la rentrée, je vais leur remettre.



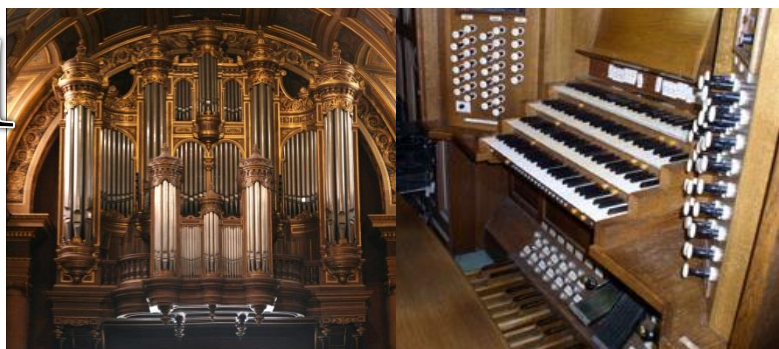


5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier

FICHE 1 / DÉFINITIONS ET CARACTÉRISTIQUES

Les instruments à claviers existent depuis l'invention des premiers orgues au III<sup>ème</sup> siècle avant J.C. dans la Grèce antique. Leur utilisation ne s'est jamais tarie au fur et à mesure que de nouveaux instruments à claviers sont apparus les uns après les autres. Les compositeurs de musique savante ont même créé des pièces spécialement pour ces instruments à claviers. Arrêtons-nous sur les plus marquants d'entre eux :

1



..... : Instrument de la famille des vents, à un ou plusieurs claviers (parfois 3 ou 4), dont le son est produit par l'air passant dans des tubes. On trouve ces instruments dans les églises.

Au début du Moyen-Age, l'..... était quasiment *le seul* instrument à claviers, mais décliné sous plusieurs formes :

a. Le ....., que l'on tenait

d'une main sur ses cuisses, en jouant de l'autre main.

b. Le ....., fixé dans les églises, avec une énorme mécanique de soufflerie.

c. L'..... ou ....., toujours dans les églises, qui était là pour accompagner les chants quotidiens, qui se rapproche d'un instrument comme le .....

Les compositeurs ont donc très souvent composé des œuvres ..... pour cet instrument.

2



..... : Instrument à cordes métalliques pincées, à un ou deux claviers, très utilisé entre le XVI<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Créé au XV<sup>ème</sup> siècle, le ..... se développe largement au cours des deux siècles suivants. Les compositeurs écrivirent beaucoup de pièces pour cet instrument durant le XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle :

a. Des ....., virtuoses et très techniques, qui servirent souvent de musique de divertissement dans les réceptions de la bourgeoisie, noblesse, ou à la cour des rois.

b. Des ....., pour accompagner les pièces vocales ou les premiers opéras.



..... : Instrument à cordes frappées, toujours utilisé aujourd'hui, qui existe depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle est fabriqué le ..... tel qu'on le connaît aujourd'hui, mais il est le fruit d'une évolution qui a pris plusieurs siècles. Il vient de deux instruments :

a. Le ....., créé au XV<sup>ème</sup>, dont les cordes sont frappées comme le piano, mais avec une pièce métallique au lieu d'une pièce en bois.

b. Le ....., son ancêtre direct, qui date du XVIII<sup>ème</sup> siècle, mais qui ne possédait de pédales d'expression.

Les compositeurs de la période ..... ont tellement composé de pièces pour cet instrument qu'il est devenu l'instrument phare du XIX<sup>ème</sup> siècle.



5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier

FICHE 1 / EXERCICE DE REPÉRAGE VISUEL ET AUDITIF

- a. Remplacez les noms d'instruments proposés en dessous de l'image correspondante :  
**Clavicorde – Grand orgue – Piano forte – Orgue positif ou de chœur – Clavecin – Piano – Orgue portatif**
- b. Remplacez les numéros des écoutes en dessous de l'instrument correspondant :  
**1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7**



1 : .....  
Ecoute n° .....



2 : ..... ou .....  
Ecoute n° .....



3 : .....  
Ecoute n° .....



4 : .....  
Ecoute n° .....



5 : .....  
Ecoute n° .....



6 : .....  
Ecoute n° .....



7 : .....  
Ecoute n° .....

5<sup>ème</sup> //



**Les mots du prof**

Jean-Sébastien Bach / Positif / 3 claviers et un pédalier / Kapellmeister ou maître de chapelle / 31 mars / 1685 / Fugue / Messe / Baroque / 28 juillet / 1750 / Grand orgue / Leipzig / composer et enseigner la musique pour les messes de l'église de Leipzig / Religion chrétienne protestante / mélodies écrites en décalé puis modifiées / Récit / Allemand / Associés à des tubes différents / Prélude de cboral / choral

**Analysez**

**Groupe 1**

Donnez le nom précis de l'instrument utilisé ici. De combien de claviers est-il composé ? Pourquoi produisent-ils tous un son différent ?

.....  
 .....

**Groupe 2**

A quel clavier est jouée la **première mélodie** ? Comment appelle-t-on ce clavier ?

.....  
 .....

**Groupe 3**

A quel clavier est jouée la **deuxième mélodie** ? Comment appelle-t-on ce clavier ?

.....  
 .....

**Groupe 4**

A quel clavier est jouée la **troisième mélodie** ? Comment appelle-t-on ce clavier ?

.....  
 .....

**Groupe 5**

Donnez le titre de l'œuvre et sa date de composition. Quel est le genre du morceau ? Pourquoi l'appelle-t-on ainsi ? Quelle pièce musicale précède-t-il ? Dans quel cadre cette pièce est interprétée ? À quelle religion fait-elle référence ?

.....  
 .....

**Groupe 6**

Quel style d'écriture le compositeur utilise-t-il ? Quel est le principe de ce style d'écriture ?

.....  
 .....

**Groupe 7**

Donnez le nom du compositeur, ses dates de naissance et de mort. A quelle période musicale appartient-il ? De quelle nationalité est-il ? Dans quelle ville a-t-il connu le plus de succès ? Quel poste occupait-il ? En quoi consistait ce travail ?

.....  
 .....



## Résumé d'analyse

### Identité de l'œuvre

Titre et date de l'œuvre	.....
Genre musical	.....
Formation instrumentale	.....
Compositeur	.....
Période musicale	.....

### Les détails intéressants

L'instrument	L'orgue qui est joué est un ..... de l'église ..... à Paris. Il est composé de 3 ..... et un ..... que l'on joue avec les pieds. Chaque clavier fait intervenir des tubes différents, et donc sonnent différemment.
La musique et le style d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cette musique est une pièce ..... appelée ..... car elle précède une pièce ..... du même nom : le .....</li> <li>✓ La musique est composé de 3 ..... : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une mélodie jouée dans le registre ....., que l'organiste joue avec ses ..... sur le .....</li> <li>- Une mélodie jouée dans le registre ....., jouée sur le 1<sup>er</sup> clavier, appelé .....</li> <li>- Une mélodie jouée dans le registre ....., jouée sur le 2<sup>ème</sup> clavier appelé .....</li> </ul> </li> <li>✓ Contrairement au ..... qui est écrit en ..... (le même rythme à toutes les voix), cette pièce utilise l'écriture ..... empruntée au genre de la ..... : 2 mélodies sont répétées puis modifiées à plusieurs voix (ou parties d'un instrument) d'où cette impression que des mélodies se fuient l'une l'autre.</li> </ul>
Son contexte d'utilisation	Les chorals et les ..... de choral étaient utilisés dans les messes de la religion ..... J.S. Bach, en tant que compositeur, avait la charge de ....., qui consistait à écrire du répertoire pour les offices.

## Pour l'anecdote

Jean Sébastien Bach n'a pas été maître de chapelle seulement à Leipzig. On lui proposa le poste à Weimar, et à Köthen où il accepta. Lorsqu'il demanda son congé, le duc Guillaume II refusa. Mais lorsque Jean Sébastien Bach réitère sa demande, il est arrêté et jeté en prison pendant 1 mois !

## Sites à consulter

- ✓ [http://www.symphozik.info/johann\\_sebastian+bach,10.html](http://www.symphozik.info/johann_sebastian+bach,10.html)
- ✓ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Choral>
- ✓ <http://fr.vikidia.org/wiki/Orgue>
- ✓ [http://www.musicologie.org/publiem/ruquet\\_js\\_bach\\_orgue\\_chorals.html](http://www.musicologie.org/publiem/ruquet_js_bach_orgue_chorals.html)

## à la maison

### Recherche

1. Jean-Sébastien Bach était-il plus apprécié que les autres compositeurs à son époque ? Pour quelle raison ?
2. Donnez la définition d'un choral. Dans quel lieu chantait-on ces pièces, et dans quelle religion ?
3. A quoi servaient les chorals pour orgue chez Jean-Sébastien Bach ? Comment les appelait-on ?
4. Donnez la définition d'un orgue. Citez trois caractéristiques qui font de l'orgue un instrument hors du commun (voir chapitre caractéristiques sur vikidia)



5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier

Les mots du prof

Jean-Sébastien Bach / 1810 / 1685 / Fugue / Baroque / 1750 / Ballade / Romantique / Virtuose / Tempo / Frédéric Chopin / Mélancolique / Cordes frappées avec des marteaux, cordes pincées avec des sautereaux / Nuances / Musique de divertissement / joués lors de réceptions bourgeoises, ou nobles / Emporté

Analysez

Groupe 1

Donnez le nom précis des deux instruments utilisés ici. Quelle est la principale différence entre les deux instruments ?

.....  
.....

Groupe 2

Quel style d'écriture est utilisé dans l'écoute 1 ? Quel est son principe ? A quel genre appartient cet extrait ?

.....  
.....

Groupe 3

A quel genre appartient l'écoute 2 ? Utilise-t-elle le même style d'écriture que dans la première écoute ? Comment peut-on la décrire ?

.....  
.....

Groupe 4

Dans l'écoute 1, Combien de mélodies sont superposées ? Précisez dans quel registre commence chacune des mélodies.

.....  
.....

Groupe 5

Dans l'écoute 2, quels éléments musicaux vont être variés, modifiés durant tout le morceau ? Que peut-on dire du jeu du pianiste ? Quel caractère tout cela donne-t-il au morceau ?

.....  
.....

Groupe 6

Donnez le nom des compositeurs de chaque extrait, ainsi que leurs dates de naissance et de mort. A quelle époque appartiennent chacun des compositeurs ?

.....  
.....

Groupe 7

Quel est le principal point commun entre les deux extraits et les deux instruments ? Dans quel cadre sont-ils joués ?

.....  
.....



## Résumé d'analyse



### Identité de l'œuvre

	Ecoute 1	Ecoute 2
Titre et date de l'œuvre	.....	.....
Genre musical	.....	.....
Formation instrumentale	.....	.....
Compositeur	.....	.....
Période musicale	.....	.....

### Les détails intéressants

Les instruments	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>Ecoute 1</u> : le ..... a un son plutôt « ..... » car ses cordes sont ..... Le musicien, appelé ....., joue sur un seul clavier mais le deuxième .....</li> <li>➤ <u>Ecoute 2</u> : le ..... a un son plus ....., car ses cordes sont ..... Le musicien peut jouer sur l'..... du son en appuyant plus ou moins sur les touches.</li> </ul>
La musique	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>Ecoute 1</u> : dans cet extrait, le compositeur a utilisé une forme d'écriture appelée ....., qui consiste à faire jouer plusieurs mélodies en décalé, en les modifiant au fur et à mesure du morceau. Ici, c'est une fugue à ..... dont la première mélodie commence dans le registre ....., la deuxième dans le registre ..... et la troisième dans le registre ..... Cette superposition de mélodies donne un caractère très ..... à la musique.</li> <li>➤ <u>Ecoute 2</u> : Dans cet extrait, le compositeur joue sur les ..... et les ..... de la vitesse du morceau : le ..... Il modifie souvent aussi les ....., passant de ..... à ..... en quelques mesures. La virtuosité du pianiste donne à l'ensemble un caractère très ....., typique de l'époque .....</li> </ul>
Leur utilisation	Les deux extraits et les deux instruments ont un point commun : Quand ils n'étaient pas utilisés comme distraction dans les ..... de la ....., de la ..... ou même de la ....., ils faisaient l'objet de ..... dans les théâtres.

## Sites à consulter

- ✓ <http://decouvrir.la.musique.online.fr/clavecinn.html>
- ✓ <http://decouvrir.la.musique.online.fr/piano.html>
- ✓ [http://classic-intro.net/introductionalamusique/baroque12.html#\\_Autres\\_formes\\_musicales](http://classic-intro.net/introductionalamusique/baroque12.html#_Autres_formes_musicales)
- ✓ [http://fr.wikipedia.org/wiki/Ballades\\_de\\_Chopin](http://fr.wikipedia.org/wiki/Ballades_de_Chopin)

## à la maison

### Recherche

1. Donnez la définition du clavecin puis du piano : durant quel siècle apparaissent-ils ? De quels instruments sont-ils dérivés ? Comment sont jouées leurs cordes ?
2. Comment Marcel Dupré définit-il la fugue ? Sur combien de thèmes est composée la fugue ? Durant quelle période musicale composait-on des fugues ?
3. Depuis quand existe la ballade musicale ? en quelle année a été composée la ballade n°1 ?
4. Qui est Frédéric Chopin (**cliquer sur le lien wiki**) : De quel instrument joue-t-il ? Avec quelles œuvres a-t-il eu beaucoup de succès ?

5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier /

MINI-TEST 1

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

1. Reliez les définitions au bon terme.

- Piano                           Instrument de la famille des vents, à un ou plusieurs claviers (parfois 3 ou 4), dont le son est produit par l'air passant dans des tubes. On trouve ces instruments dans les églises.
- Orgue                           Instrument à cordes frappées, toujours utilisé aujourd'hui, qui existe depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle.
- Clavecin                        Instrument à cordes métalliques pincées, à un ou deux claviers, très utilisé entre le XVI<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle.

2. Citez pour chaque instrument quel type d'œuvres ont été composé par les compositeurs.

Orgue : .....  
.....  
Clavecin : .....  
.....

3. De quels instruments est né le piano ?

.....

4. Après avoir écouté l'extrait, dites quel instrument vous avez entendu.

Ecoute 1 : ..... Ecoute 2 : ..... Ecoute 3 : .....

5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier /

MINI-TEST 1

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

1. Reliez les définitions au bon terme.

- Piano                           Instrument de la famille des vents, à un ou plusieurs claviers (parfois 3 ou 4), dont le son est produit par l'air passant dans des tubes. On trouve ces instruments dans les églises.
- Orgue                           Instrument à cordes frappées, toujours utilisé aujourd'hui, qui existe depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle.
- Clavecin                        Instrument à cordes métalliques pincées, à un ou deux claviers, très utilisé entre le XVI<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle.

2. Citez pour chaque instrument quel type d'œuvres ont été composé par les compositeurs.

Orgue : .....  
.....  
Clavecin : .....  
.....

3. De quels instruments est né le piano ?

.....

4. Après avoir écouté l'extrait, dites quel instrument vous avez entendu.

Ecoute 1 : ..... Ecoute 2 : ..... Ecoute 3 : .....

**5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier /**

MINI-TEST 2

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

Titre : Wachet auf, ruft uns die Stimme, BWV 645, Jean-Sébastien Bach, 1731

1. Quel instrument avez-vous vu/entendu ? Combien de claviers possède-t-il ?  
.....  
.....
2. A quel clavier est jouée la première mélodie que l'on entend ? la deuxième avec un son nasillard ? Et celle dans le registre grave ? Nommez chacun de ces claviers.  
.....  
.....  
.....
3. Comment appelle-t-on ce genre de pièce ? Pour quelle occasion est-elle jouée ? dans quel lieu ?  
.....  
.....
4. A quelle période appartient cette musique ?  
.....

**5<sup>ème</sup> // Séquence III - L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier /**

MINI-TEST 2

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

Titre : Wachet auf, ruft uns die Stimme, BWV 645, Jean-Sébastien Bach, 1731

1. Quel instrument avez-vous vu/entendu ? Combien de claviers possède-t-il ?  
.....  
.....
2. A quel clavier est jouée la première mélodie que l'on entend ? la deuxième avec un son nasillard ? Et celle dans le registre grave ? Nommez chacun de ces claviers.  
.....  
.....  
.....
3. Comment appelle-t-on ce genre de pièce ? Pour quelle occasion est-elle jouée ? dans quel lieu ?  
.....
4. A quelle période appartient cette musique ?  
.....  
.....



5<sup>ème</sup> // **Séquence III** - *L'engouement de la musique savante pour les instruments à clavier /*

MINI-TEST 3

Nom : ..... Prénom : ..... Classe : .....

Extrait 1 : *Fugue en Do Majeur, BWV 953, Jean-Sébastien Bach, c. 1720*

Extrait 2 : *Ballade n°3 opus 47 en Lab Majeur, Frédéric Chopin, 1841*

1. Quel instrument avez-vous vu/entendu ?

Extrait 1 :

.....

Extrait 2 :

.....

2. Quelle forme musicale est jouée dans chacune des extraits ? A quelle période musicale correspond chacune d'entre elles ?

Extrait 1 :

.....

Extrait 2 :

.....

3. Dans l'extrait 1, combien de mélodies superposées peut-on entendre ? Dans quel registre commence la première mélodie (aigu – médium – grave) ?

.....

4. Dans l'extrait 2, quels éléments musicaux vont souvent changer ? cochez la ou les bonne(s) case(s)

Les registres (aigu – médium – grave)

le tempo

les nuances

Le rythme

les quatre

### Barème de l'évaluation chant individuelle

<b>10/20</b>	Participation sérieuse et appliquée
<b>11 – 13/20</b>	Chant interprété sans rythme et sans mélodie : quasiment parlé
<b>14 – 16/20</b>	Chant bien interprété globalement mais avec d'importantes erreurs de justesse, de rythme ou de texte ou manque d'énergie
<b>16 – 18/20</b>	Chant interprété juste et en rythme avec très peu d'erreurs
<b>18 – 20/20</b>	Chant interprété juste, en rythme et avec l'énergie attendue
<b>4/20</b>	Note attribuée à l'élève perturbateur qui ne parvient à garder son sérieux pendant l'évaluation après 2 avertissements
<b>-3 points</b>	Points enlevés sur la note de l'élève perturbateur qui a réussi à retrouver son calme après un 1 <sup>er</sup> avertissement
<b>0/20</b>	Elève refusant de chanter, après trois propositions de passage.

## Annexe G : Séquence n° 3 (niveau 3<sup>ème</sup>) de l'enseignant n° 3

Période d'étude :	Cycle 4 - Séquence n°3	niveau : 3°
-------------------	------------------------	-------------

Sujet d'étude : problématique

Quels impacts peuvent avoir différentes interprétations d'un même texte ?

Objectifs de formation à atteindre

Contribution au socle commun	Connaissances et compétences associées											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 15%;">Domaine 1</td><td style="width: 15%;">1.4</td></tr> <tr><td style="background-color: #e0ffe0;">Domaine 2</td><td style="background-color: #e0ffe0;">2.2</td></tr> <tr><td style="background-color: #e0e0ff;">Domaine 3</td><td style="background-color: #e0e0ff;">3.1</td></tr> <tr><td style="background-color: #ffe0e0;">Domaine 4</td><td style="background-color: #ffe0e0;"></td></tr> <tr><td style="background-color: #ffe0e0;">Domaine 5</td><td style="background-color: #ffe0e0;">5.2</td></tr> </table> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">* S'appuyer sur le tableau en page 3</p>	Domaine 1	1.4	Domaine 2	2.2	Domaine 3	3.1	Domaine 4		Domaine 5	5.2	1. Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création	
	Domaine 1	1.4										
	Domaine 2	2.2										
	Domaine 3	3.1										
	Domaine 4											
	Domaine 5	5.2										
	Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.											
	2. Ecouter, comparer, construire une culture musicale commune											
	Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée.											
	3. Explorer, imaginer, créer et produire											
<i>Dans le domaine de la production</i>												
4. Echanger, partager, argumenter, débattre												
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"><i>Dans le domaine de la production</i></td> <td style="width: 50%; text-align: center;"><i>Dans le domaine de la perception</i></td> </tr> </table>		<i>Dans le domaine de la production</i>	<i>Dans le domaine de la perception</i>									
<i>Dans le domaine de la production</i>	<i>Dans le domaine de la perception</i>											
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création.</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Respecter la sensibilité de chacun.</td> </tr> </table>		Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création.	Respecter la sensibilité de chacun.									
Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création.	Respecter la sensibilité de chacun.											

Vocabulaire à maîtriser

La voix et ses registres d'expression	Domaine du timbre et de l'espace	Domaine de la dynamique	Domaine du temps et du rythme	Domaine de la forme	Domaine du successif et du simultané	Domaine des styles
vibrato	Tessiture, alto, soprano, glissando, sourdine, pizz	Intensité, piano, pianissimo, crescendo, fort, fortissimo	Tempo, ostinato,	/	/	Musiques actuelles

Evaluations des acquis des élèves

Evaluation / co-évaluation / auto-évaluation	L'élève/le groupe classe est capable de...connaît...maîtrise...
Ecrit	En situation collective
	En situation Individuelle
Oral	En situation collective
	En situation individuelle

### Composantes de la séquence

Ecoutes et culture musicale

Titres et compositeurs	Période(s) de l'histoire de la musique	Découverte(s) autre culture(s) et aire(s) géographique(s) abordée(s)
Œuvre de référence		
Strange fruits - Billie Holyday - Beth Hart et Joe Bonamassa -?	XX <sup>ème</sup> siècle (1939)	Jazz USA
Œuvres musicales complémentaires associées		

Projet musical d'interprétation ou de création

Répertoire			Langue	Titre et compositeur(s)	Projet envisagé
Domaine de la chanson	Répertoire savant	Création			
x			Anglais	Hanging tree de LEJ	Choix d'une interprétation à justifier

Les usages du numérique

Par le professeur	Par les élèves
prezi	/

Enseignement moral et civique

Education aux medias et à l'information

La sensibilité : soi et les autres	x	Utiliser les médias et les informations de manière autonome	
Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres		Exploiter l'information de manière raisonnée	
Le jugement : penser par soi-même et avec les autres		Utiliser les médias de manière responsable	
L'engagement : agir individuellement et collectivement		Produire, communiquer, partager les informations	

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

DOMAINE 1	Les langages pour penser et communiquer <i>« Objets du savoir, outils de pensée, de communication et d'expression... »</i>	<b>Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun</b>	
		D1.1 Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	
		D1.2 Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale	
		D1.3 Comprendre s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatique	
		D1.4 Comprendre s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	
DOMAINE 2	Les méthodes et les outils pour apprendre <i>« Développer l'autonomie et les capacités d'initiative, favoriser l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération... »</i>	<b>Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun</b>	
		D2.1 Organisation du travail personnel	
		D2.2 Coopération et réalisation de projets	
		D2.3 Médias, démarche de recherche et traitement de l'information	
		D2.4 Outils numériques pour échanger et communiquer	
DOMAINE 3	La formation de la personne et du citoyen <i>« Transmettre les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays... »</i>	<b>Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun</b>	
		D3.1 Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres	
		D3.2 La règle et le droit	
		D3.3 Réflexion et discernement	
		D3.4 Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative	
DOMAINE 4	Les systèmes naturels et les systèmes techniques <i>« Eveiller sa curiosité, son envie de poser des questions, de chercher des réponses, inventer... »</i>	<b>Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun</b>	
		D4.1 Démarches scientifiques	
		D4.2 Conception, création, réalisation	
		D4.3 Responsabilités individuelles et collectives	
DOMAINE 5	Les représentations du monde et l'activité humaine <i>« Développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique, étudier les caractéristiques de organisations et des fonctionnements des sociétés... »</i>	<b>Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun</b>	
		D5.1 L'espace et le temps	
		D5.2 Organisations et représentations du monde	
		D5.3 Invention, Elaboration, production	

COMPÉTENCE 1: **Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués**

CAPACITÉS - CONNAISSANCES - ATTITUDES	PRODUIRE	PERCEVOIR	EXPLORER	ECHANGER
Interpréter un chant en fonction d'un choix collectif				
Reproduire mélodiquement et rythmiquement le chant appris en classe				
Participer à des choix d'interprétation				
Maîtriser l'ostinato				
Se justifier sur les choix d'interprétation				
Etre exigeant dans l'attitude de travail.				

COMPÉTENCE 2: **Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée.**

CAPACITÉS - CONNAISSANCES - ATTITUDES	PRODUIRE	PERCEVOIR	EXPLORER	ECHANGER
Réinvestir une stratégie d'analyse dans une autre oeuvre				
Discriminer différents timbres d'instruments				
Reconnaître une tessiture de voix				
Connaître les notions de tessiture, tempo, intensité, glissando, sourdine, pizz...				
S'exprimer de façon précise sur des sentiments éprouvés à l'écoute d'une oeuvre				
S'exprimer avec du vocabulaire précis dans une analyse				

COMPÉTENCE 3: **Contribuer à l'élaboration collective de choix d'interprétation ou de création et Respecter la sensibilité de chacun.**

CAPACITÉS - CONNAISSANCES - ATTITUDES	PRODUIRE	PERCEVOIR	EXPLORER	ECHANGER
Participer aux différents débats				
Argumenter, rebondir.				
Respecter le goût des autres				

NOM

Prénom

Sq n° 2 Cycle 4 - classe 5<sup>è</sup>

Nom

**Compétences ciblées**

**cours**

C - EXPLORER, IMAGINER,  
CREER, PRODUIRE

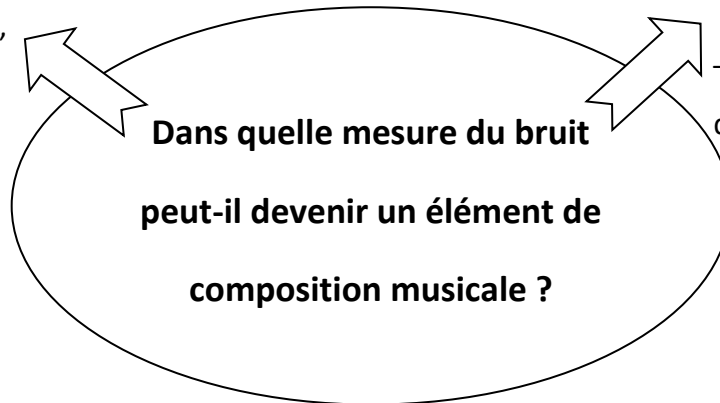
-> réinvestir ses expériences

création

musicale pour écouter,

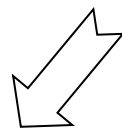
comprendre et commenter

musique concrète



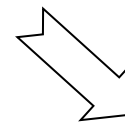
B - ECOUTER, COMPARER,  
CONSTRUIRE UNE CULTURE

-> comparer des musiques  
de style proche dans le temps.



A - REALISER DES PROJETS MUSICAUX  
DE CREATION ET D'INTERPRETATION

-> utiliser des outils numériques simples pour  
capter, manipuler et organiser les sons dans le temps.



D - ECHANGER, PARTAGER  
ARGUMENTER, DEBATTRE

**Vocabulaire du**

tempo, pulsation, BPM

rythme, durée

bruit, bruitage

personnelles de la

son, musique

plans sonores

densité, masse sonore

mixage, superposition

tuilage, fondu

stéréophonie

structure, organisation

espace sonore

-> interpréter un projet musical dans un cadre collectif

Auto-évaluation des capacités, connaissances et attitudes	A : réaliser	B : écouter	C : explorer	Prof.
1. Moduler son articulation.				
2. Assurer sa posture.				
3. Maîtriser sa respiration.				
4. Mobiliser sa mémoire.				
5. Distinguer temps pulsé et temps non pulsé (lisse).				
6. Différencier tempo et rythme.				
7. Identifier et pratiquer des effets divers, mécaniques ou électroniques.				
8. Définir l'organisation du son dans l'espace et dans le temps.				
9. S'approprier un style musical.				
10. Expliquer sa démarche de création.				

<b>Projets musicaux :</b> - réaliser une courte pièce musicale à partir d'un ensemble de bruits et à l'aide d'outils numériques <i>Waves</i> - interpréter collectivement <i>Les Tam-Tam de mon coeur</i>	<b>Œuvres de référence :</b> - <i>Coca-Cola</i> de Radio Boy - <i>Sud</i> de Jean-Claude Risset	<b>Œuvres complémentaires :</b> - extraits divers dont <i>Sound of noise</i> , de Camille, <i>Bidule et un</i> de Schaeffer ...
---	---	--

" Si un son vous dérange, écoutez-le", John Cage.

**Musique** = art d'arranger et d'ordonner les sons et les silences dans le temps et l'espace.

**Bruit** = son caractérisé par l'idée de nuisance.

Oeuvres complémentaires -> susciter l'interrogation, lancer les débats, encourager la réflexion individuelle, partager ses ressentis

- extrait du film *Sound of noise*
- *Waves* de Camille
- *Variations pour une porte et un soupir* de Pierre Henry

- *Out loud* des Stomps (extrait des clés)

Oeuvres bonus -> à visualiser ou écouter seul pour compléter, approfondir, enrichir sa réflexion et culture

- When I'm gone
- pub pour le vernis à ongle Essie
- groupe Urbaphonix
- Typewriter orchestra
- Dancer in the dark

Projet musical : initiation à la création informatique, utilisation des outils numériques (téléphone, H2, audacity)

Créer une courte pièce musicale à partir de bruits issus du quotidien.

La pièce devra faire apparaître l'évolution bruit -> musique.

Oeuvres de référence : analyse approfondie de deux façons d'intégrer des bruits à une musique et d'en faire de la musique.

- *Sud* de Jean-Claude Risset
- *Coca Cola* de Radio Boy

Activités du cours :

- travail de groupe -> chercher, expérimenter, manipuler
- travail collectif sur *Les Tam-Tam* de mon coeur -> pour nourrir la production individuelle. Partir de sons pour en faire des bruits.
- recherche individuelle au sein de la classe -> tester, proposer, imiter
- écoute collective -> partager son avis, puiser des idées pour la création, découvrir un style

Dispositions : en cercle, en groupes assis par terre, frontal, dispersé dans la classe, face à face (classe / 2)



## SEANCE 1 : chercher, expérimenter, manipuler

### 1. Chaque élève prend un objet de son sac ou de la classe.

- > répartition par catégorie d'objets (groupes de 3)
- > proposer une carte d'identité de l'objet (soigner la mise en page)
- > 1 secrétaire, 1 rapporteur, 1 contrôleur (temps)
- > présenter l'objet à la classe en 10 secondes.

Bilan des présentations : description de l'objet.

- > proposer une autre façon de présenter de l'objet en 10 secondes.
- Si difficultés, faire écouter l'extrait des Stomp.

Bilan et comparaison des deux présentations : utilisation de l'objet. Bruit.

### **Les élèves observent, touchent, manipulent et écoutent les objets.**



Stomp, *Out Loud* (les clés) -> (sans vidéo) quel objet est présenté ?  
Comparaison avec les groupes qui avaient les clés.

**Passage progressif du bruit à la musique, prise de conscience qu'un objet peut être autre chose que ce qu'on voit.**

**Notion de tempo, structure, organisation.**

-> proposer aux élèves de recommencer leur présentation en s'inspirant de l'extrait entendu (si le temps).

### 2. Distribuer fiche de synthèse

- > repérer la problématique et l'explicitier, la reformuler : d'abord les élèves avec leurs propres mots, puis aide si besoin.
- > repérer les compétences ciblées et le projet musical.

## SEANCE 2 : découvrir, imiter, proposer

### 1. Rappel séance 1 -> activités, problématique, réflexions

- > montrer la vidéo des Stomp.
- Proposer aux élèves de recommencer la présentation de leur objet en s'inspirant de l'extrait.

### 2. Ecouter, décrire, comparer

bruits de foule, de cuisine, de porte



*Variations pour une porte et un soupir* de Pierre Henry

extrait de *Sound of noise*

- > Pourquoi le choix de ces extraits, quel rapport avec l'activité de la séance 1 ?

**Notions abordées : bruit et son. Organisation temporelle, tempo, rythme. Musique concrète. Effets divers.**

### 3. Ecouter, imiter, expérimenter : jeux en classe entière

Faire un cercle, passage du bruit à la musique progressivement.

On va faire du bruit avec notre corps (déterminer ce qu'est le corps : physique + voix). Seul le maître du jeu parle. Il donne une consigne unique et précise, on l'applique par rapport à son voisin (laisser 10' de réflexion avant le départ).

-> 1er tour : imiter son voisin.

-> 2è tour : changer par rapport au voisin.

-> 3è tour : bruits chacun son tour puis tous ensemble.

Observations, rq : quel tour était le + bruyant ? Quel tour était le - bruyant ? Y avait-il un tour musical ?

**Notion de tempo, organisation, structure.**

-> Présentation du "chant" *Les Tam-Tam de mon coeur*. Répétition, imitation.

Observation, rq, lien avec la problématique.

### SEANCE 3 : décrire, analyser, s'inspirer

#### 1. Ecouter, expérimenter, décrire, interpréter

Echauffement vocal et corporel : bruits, onomatopées, tapements ... Pulsés et non pulsés, question / réponse, imitation, variations.

-> Reprendre l'apprentissage. Travailler l'espace sonore, stéréo, écho, fondu.

Relever le vocabulaire sonore du projet musical -> chant "bruyant", pourquoi ? Noter les réponses au tableau en vrac.

-> par groupe de 5-6 : créer une ambiance sonore liée au chant. Choix du matériau sonore libre (voix, corps, objets). Dire à quelle partie du chant cette ambiance peut être intégrée (avant ou après).

Verbalisation, débrief sur les rendus de chaque groupe.

**Notions : tempo, pulsation. rythme. bruit. musique. plans sonores. espace sonore. masse sonore. tuilage, fondu.**

-> afficher le vocabulaire au fur et à mesure.

Rappel de la problématique. Liste des compétences à auto-évaluer. Lesquelles peut-on déjà évaluer ?

**Evaluation des compétences : 1.2.3.4.5**

#### 2. Percevoir, comparer, ré-investir



*Sound of noise* (vidéo cuisine) -> comprendre l'organisation de l'extrait. Décrire en utilisant le vocabulaire affiché au tableau.

*Sud* de Risset -> écoute, questionnement : rapport à la problématique ? Bruit ou musique ? Comment savoir ?

### SEANCE 4 : écouter, comparer ; échanger ; créer

#### 1. Percevoir, comparer, ré-investir



*Sound of noise* (vidéo cuisine) -> comprendre l'organisation de l'extrait. Laisser les élèves s'aider de la vidéo pour décrire l'écoute.

Noter le vocabulaire musical au tableau.

**Notions : temps pulsé ; boucle ; rythmique ; espace et plans sonores (superposition de rythmes complémentaires).**



*Sud* de Risset -> laisser les élèves parler de ce qu'ils ont entendu. Provoquer le débat ; relier à la problématique, comparer avec *Sound of noise*.

**Notions : temps non pulsé ; organisation temporelle et spatiale ; boucle. Musique électronique concrète. Tuilage, fondu, superposition.**

#### 2. Production

- travail 1ère voix

- travail de la fin : "Quel bataclan" -> articulation, accentuation pour créer un effet de précipitation.

Ré-investissement de l'écoute :

- Quels éléments de *Sound of noise* pourrait-on utiliser pour *Les Tam-Tam de mon coeur* ?

-> **pulsation et boucle "toum toum toum" ; organisation spatiale (canon)**

- Quels éléments de *Sud* pourrait-on utiliser pour *Les Tam-Tam de mon coeur* ?

-> **tuilage, fondu, organisation spatiale (effets de son qui se déplace).**

**Evaluation des compétences : 1.3.5.7.8**

## SEANCE 5 : comparer, découvrir, expérimenter, proposer

### 1. Comparer, découvrir



*Sud* de Risset -> justifier la situation imaginée, relier ce qu'on entend à ce qu'on imagine. Affiner son écoute, sa concentration.

**Notions : Tuilage, fondu, superposition, stéréo, écho. Plans sonores.**

-> révéler aux élèves que cet extrait a été créé par un compositeur. Donc compositeur = musique. Rappeler que musique = organisation.

Faire ré-écouter un extrait de *Sud* pour identifier cette organisation -> impression de naturel, de fluidité alors que tout a été prévu, construit, structuré.

**Notions : temps non pulsé ; boucle. Musique concrète. Effets sonores.**

### 2. Production

Ré-investissement de l'écoute : Quels éléments de *Sud* pourrait-on utiliser pour *Les Tam-Tam de mon cœur* ?

-> **tuilage, fondu, organisation spatiale (stéréo et écho).**

"quel bataclan" + mise en canon de la première phrase "écoutez".

**Evaluation des compétences : 1.3.5.7.8**

Pour préparer la suite du cours ... doc ENT

Evaluation formative

- questionnaire google avec liste d'écoutes à faire pendant vacances de Noël.

-> bilan des questionnaires puis travail en îlots de 3 (décidés par prof). Rédiger la carte d'identité d'une oeuvre imposée par le prof.

## SEANCE 6 : explorer, imaginer, réaliser

**Rappel problématique** + le choix du projet -> des mots deviennent des bruits.

- Fin de l'apprentissage *Les Tam-Tam de mon cœur*.

-> mise en mouvement, gestuelle "qui bat qui bat"

- Révision début avec **rappel de notions** : unisson, tuilage, crescendo.

-> mise en mouvement, déplacement, attitudes.

- mise en canon "écoutez" avec pulsation, travail d'écho "bataclan"

**Evaluation des compétences : 1.2.3.4.7**

Mise en groupes et attribution d'une partie du projet à chaque groupe.

-> proposer un choix d'interprétation et de mise en espace du son afin de créer une ambiance particulière.

Désigner dans chaque groupe :

- un secrétaire qui met les choix à l'écrit (texte, schéma, carte mentale ...)

- un chef de chœur

- un percussionniste (pulsation)

- 2 assistants

**Minutage séance : 20' - 10' - 20'**

SEANCES 7 et 8 : réaliser, débattre, échanger

- mise en groupes de 6 pour le projet musical : choix d'une interprétation pour un passage précis du projet, partition graphique.

- mise en groupes de 3 : bilan du questionnaire, remédiation par les pairs.

QUESTIONNAIRE GOOGLE 5A - SQ 2 → 18/24 (après séance 5)

	PROBLEMATIQUE			PT COM des EXTRAITS	PREFERENCE D'EXTRAIT	"INTRUS"	LIEN PROJET CREATION et EXTRAITS			AIDE		
	ok	simplification					OK	N	OK		+/-	N
E1	X			Bruits	Pub vernis	Pub vernis -> bien joué		X		Seule		
E2												
E3	X			Bruits	McDonald's	Pub vernis -> outils divers		X		Aidé		
E4												
E5	X			Bruits	Pub vernis	Var° → grince	X			Seule		
E6	X			Bruits	Pub vernis	Cvalda -> paroles		X		Seule		
E7												
E8	X			Bruits	Pub vernis	Var° → pas musique	X			Aidée		
E9	X			Bruits	Typewriter	Var° -> bizarre			X	Seul		
E10	X			Bruits	Waves	Variations → bizarre			X	Aidée		
E11	X			Bruits	McDonald's	Typewriter -> pas ordinaire	X			Seul		
E12	X			Bruits	Pub vernis	Cvalda -> voix enfantine	X			Seule		
E13												
E14	X			Bruits	Pub vernis	Typewriter → orchestre	X			Montre		
E15	X			Objets	Pub vernis	Var° → pas d'instru		X		Montre		
E16	X			Bruits	Typewriter	Var° -> pas musique	X			aidé		
E17	X			Chansons	Pub vernis	Var° → pas musique		X		Aidée		
E18	X			Bruits	Pub vernis	Pub vernis → différente	X			Seule		
E19	X			Bruits	Pub vernis	Cvalda -> chanteuse		X		Aidée		
E20	X			Bruits	Pub vernis	Var° → bruit strident		X		Montre		
E21	X			Bruits	Pub vernis	Var° -> NSP		X		Seule		
E22			X	Bruits	Variations	Pub vernis -> jeu		X		Aidé		
E23	X			Bruits	McDonald's	Typewriter -> pas trop bruits			X	Seul		
E24												

N° GROUPE - Rapporteur / Secrétaire



PROJET MUSICAL COLLECTIF (SEANCES 6 à 9)

Groupes : 1-2-3-4

Extraits du projet

1. *Toum toum toum*

*Ecoutez c'est le cœur du monde, rythme de la Terre*

*C'est le tam-tam qui chante - Toukatoum toum !*

2. *Toum toum*

*Ecoutez-le, écoutez-le, c'est votre cœur qui bat*

*Quel bataclan ! Ce sang qui vit en vous qui tape en tout !*

3. *Quel bataclan ! ce sang qui vit en vous qui tape en tout*

*Écoutez-le, écoutez le !*

4. *Toum C'est votre cœur qui bat, c'est votre cœur qui bat,*

*C'est votre cœur qui bat qui bat, c'est votre cœur qui bat qui bat,*

*C'est votre cœur qui bat ... (Ecoutez c'est le cœur ...)*

Choix d'interprétation du groupe (schéma, carte, graphique)

Justification des choix

.....  
.....

CARTE D'IDENTITE DE L'OEUVRE

Nom : Coca Cola

Compositeur : Radio Boy ou Matthew Herbert (1972-)

Signe(s) particulier(s) :

.....  
.....

Schéma / carte / dessin représentant l'**organisation** de l'œuvre

CARTE D'IDENTITE DE L'OEUVRE

Nom : Sud

Compositeur : Jean-Claude Risset (1938-2016)

Signe(s) particulier(s) :

.....  
.....

Schéma / carte / dessin représentant l'**organisation** de l'œuvre

Avec quelle autre œuvre a-t-elle le + points communs (en général, pas dans le détail)  
? avec la chanson *Cvalda* de Björk

-> justification : ce sont deux musiques pulsées, les bruits sont des bruits concrets. Ils se superposent les uns aux autres et sont organisés en boucles de différentes durées. C'est rythmé et dynamique.

Quelle est leur différence : dans McDonald's les bruits ont été parfois beaucoup modifiés, on ne reconnaît plus le bruit de départ.

Dans quelle(s) œuvre(s) le bruit est -il **UN élément** de composition musicale ?

Dans *Waves* de Camille et Typewriter orchestra.

-> dans toutes les autres œuvres, le bruit **forme** la musique **TOUTE** entière.

Avec quelle autre œuvre a-t-elle le + points communs (en général, pas dans le détail)  
? avec *Variations pour une porte et un soupir* de Pierre Henry

-> justification : il n'y a pas de pulsation, les bruits sont organisés dans la durée. On ne dirait pas de la musique, on dirait une imitation de la nature ou d'une action (quelqu'un qui ouvre une porte).

Quelle est leur différence : il y a plus de bruits et d'effets dans Sud, c'est plus agréable à écouter car ça raconte une histoire.

Dans quelle(s) œuvre(s) le bruit est -il **UN élément** de composition musicale ?

Dans *Waves* de Camille et Typewriter orchestra.

-> dans toutes les autres œuvres, le bruit **forme** la musique **TOUTE** entière.

# Annexe I : Partition « les tams tams de mon cœur », enseignante n° 2

PH

## Les tams tams de mon cœur

Eric Noyer

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of seven staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: 'Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum', 'Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum é cou', 'tez c'est le coeur du monde ry thme de la terre c'est le tam tam qui chan te qui chan te qui chante qui chan te qui chan te qui chante é cou', 'tez c'est le coeur du monde ry thme de la terre c'est le', 'tam tam qui chan te qui chan te qui chante qui chan te qui chan te qui tou ka tou toum', 'é cou tez le é cou tez le c'est vo tre coeur qui bat quel (le) ba ta', and 'clan quel (le) ba ta clan quel (le) ba ta clan quel (le) ba ta clan'. The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, and triplets.

Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum

5  
Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum Toum toum toum é cou

9  
tez c'est le coeur du monde ry thme de la terre c'est le tam tam qui chan te qui chan te qui chante qui chan te qui chan te qui chante é cou

13  
tez c'est le coeur du monde ry thme de la terre c'est le

15  
tam tam qui chan te qui chan te qui chante qui chan te qui chan te qui tou ka tou toum

18  
é cou tez le é cou tez le c'est vo tre coeur qui bat quel (le) ba ta

21  
clan quel (le) ba ta clan quel (le) ba ta clan quel (le) ba ta clan



**Annexe J : Partition « hanging Tree » enseignante n° 3**

**Hanging Tree**

Are you, are you, com - ing to the tree, where'they

4  
strung up a man, they say mur - de - red three. Strange things did hap - pen here no

7  
stran - ger would it be, if'we met at mid - night in the han ging tree. Are

10  
you, are you, com - ing to the tree, where'the dead man called out

13  
for his love to free. Strange things did hap - pen here no strang - ger would it be, if'we

16  
met at mid - night in the hang - ing tree

18  
Th.A:Ouh ouh ouh ouh ouho ouh ouh ouh ouh co ming to the tree

22  
Th.B.ouh ouh ouh ouh ouh ouh co ming to the tree

26  
Voix2.Strange ...

## Annexe K : Texte de hanging Tree (enseignante n° 3)

### Hanging Tree

Are you, are you  
Coming to the tree  
Where they strung up a man they say murdered  
three?  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

Are you, are you  
Coming to the tree  
Where the dead man called out for his love to flee?  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

Are you, are you  
Coming to the tree  
Where I told you to run, so we'd both be free?  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

Are you, are you  
Coming to the tree  
Wear a necklace of rope, side by side with me...  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

### Hanging Tree

Are you, are you  
Coming to the tree  
Where they strung up a man they say murdered  
three?  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

Are you, are you  
Coming to the tree  
Where the dead man called out for his love to flee?  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

Are you, are you  
Coming to the tree  
Where I told you to run, so we'd both be free?  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.

Are you, are you  
Coming to the tree  
Wear a necklace of rope, side by side with me...  
Strange things did happen here  
No stranger would it seem  
If we met up at midnight in the hanging tree.



Viendras-tu, viendras-tu  
Viens me retrouver à l'arbre  
Où ils ont pendus un homme qu'ils disent en avoir  
assassiné trois?  
Des choses étranges se passent ici  
Aucun étranger n'aurait voulu les voir  
Et si nous nous rencontrions à minuit au pied de l'arbre  
du pendu?

Viendras-tu, viendras-tu  
Me retrouver à arbre  
Où le mort a crié à sa belle de filer.  
Des choses étranges s'y sont vues  
Et moi, j'aurais tant aimé  
Te revoir à minuit à l'arbre du pendu.

Viendras-tu, oh, viendras-tu  
Me retrouver au grand arbre  
Et partir avec moi comme je te l'avais demandé.  
Des choses étranges s'y sont vues  
Et moi, j'aurais tant aimé  
Te revoir à minuit à l'arbre du pendu.

Viendras-tu, oh, viendras-tu  
Me retrouver au grand arbre  
Porter un long collier de chanvre à mes côtés.  
Des choses étranges s'y sont vues  
Et moi, j'aurais tant aimé  
Te revoir à minuit à l'arbre du pendu.



Viendras-tu, viendras-tu  
Viens me retrouver à l'arbre  
Où ils ont pendus un homme qu'ils disent en avoir  
assassiné trois?  
Des choses étranges se passent ici  
Aucun étranger n'aurait voulu les voir  
Et si nous nous rencontrions à minuit au pied de l'arbre  
du pendu?

Viendras-tu, viendras-tu  
Me retrouver à arbre  
Où le mort a crié à sa belle de filer.  
Des choses étranges s'y sont vues  
Et moi, j'aurais tant aimé  
Te revoir à minuit à l'arbre du pendu.

Viendras-tu, oh, viendras-tu  
Me retrouver au grand arbre  
Et partir avec moi comme je te l'avais demandé.  
Des choses étranges s'y sont vues  
Et moi, j'aurais tant aimé  
Te revoir à minuit à l'arbre du pendu.

Viendras-tu, oh, viendras-tu  
Me retrouver au grand arbre  
Porter un long collier de chanvre à mes côtés.  
Des choses étranges s'y sont vues  
Et moi, j'aurais tant aimé  
Te revoir à minuit à l'arbre du pendu.

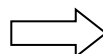
Annexe L : Travail préalable (enseignante n° 3)

**TRAVAIL PRÉALABLE:**

Voici 5 extraits de chansons : pour chacune d'elles, associe 1 ou 2 mots de la liste suivante qui te semblent leur correspondre.

	<i>lourdeur</i>	<i>monotonie</i>		<i>entrain</i>		
			<i>douceur</i>		<i>désespoir</i>	
<i>inquiétude</i>	<i>gaieté</i>				<i>allégresse</i>	
		<i>tranquilité</i>		<i>douleur</i>		
<i>ferveur</i>			<i>inquiétude</i>		<i>gravité</i>	
<i>énergie</i>	<i>calme</i>	<i>rythme</i>			<i>colère</i>	

Extrait 1	.....
Extrait 2	.....
Extrait 3	.....
Extrait 4	.....
Extrait 5	.....



***Conclusions du débat***

.....  
.....  
.....  
.....

**Qu'est-ce que l'interprétation?**

**Hypothèses à formuler pour répondre à la problématique :**

---

## La régulation didactique en éducation musicale en cycle 4

---

La thèse a pour objet d'étude ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend en éducation musicale au collège en cycle 4. Elle s'intéresse plus spécifiquement aux démarches d'évaluation formative et à l'évaluation soutien-d'apprentissage abordées dans une perspective didactique. Notre attention porte sur les pratiques de régulation didactique de trois enseignants dans les activités de perception et de production. Le cadre théorique croise les concepts forgés dans le champ des recherches sur l'évaluation formative et dans celui des recherches en didactique afin de rendre compte du processus de transmission-appropriation de savoirs. Le recueil de données s'appuie sur des données prélevées *in situ* couplées à des entretiens ante et post séance sur une séquence d'enseignement complète. Les analyses micro-didactiques que nous avons menées permettent de montrer que les régulations sont souvent interactives et se produisent surtout lors de l'activité de production. Elles sont pilotées par les enseignants qui agissent sur l'autorégulation des élèves pour intervenir le plus souvent sur un problème vocal comme la justesse de la voix, la coordination vocale ... Des outils didactiques tels l'utilisation du piano par l'enseignant, la production d'un geste corporel par les élèves pour tenter de favoriser ce processus d'autorégulation. L'étude du contenu des régulations permet par ailleurs d'interroger l'épistémologie pratique des enseignants qui font appel d'une part à des savoirs experts et d'autre part à des expériences musicales extra-scolaires pour construire des dispositifs didactiques favorisant entre autres l'apprentissage de la justesse et l'implication vocale des élèves.

---

Mots-clés en français : didactique, évaluation, éducation musicale, régulation.

---

## Didactic regulation in music education in Cycle 4

---

The purpose of the thesis is to study what is taught and what is learned in music education at the middle school level in Cycle 4. It deals with formative and learning support assessment approaches from a didactic perspective. It focuses on the didactic regulation practices of three teachers in perception and production activities. The theoretical framework cross-references the concepts forged in the field of formative evaluation research with those in didactic research to reflect the process of knowledge transfer-appropriation. The data collection is based on data collected *in situ* combined with ante and post session interviews in a complete teaching sequence. The micro-didactic analyses carried out show that regulations are often interactive and occur mainly during production activities. They are controlled by teachers who act on students' self-regulation, to intervene more often on a vocal problem voice accuracy, vocal coordination. In turn, the teachers react and intervene when there is a problem with voice accuracy or vocal coordination. To accomplish this the teacher can use didactic tools such as the piano, body gestures and/or « a capella » melodies. The study of the content of regulations also makes it possible to question the practical epistemology of teachers who call on expert knowledge on the one hand and on the other hand on extracurricular musical experience to build didactic devices that promote, among other things, the learning of accuracy and the vocal involvement of students.

---

Mots-clés en anglais : didactic, music education, assessment, regulation

---

**Discipline : SCIENCES DE L'EDUCATION**

---

Université de Reims Champagne-Ardenne

CEREP - EA 4692

23 Rue Clément Ader 51100 REIMS

