

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	5
1.1 LA MUSIQUE ET LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT	5
1.2 ETAYAGE : UN ENJEU DANS L'ENSEIGNEMENT	7
1.2.1 <i>Etayage</i>	8
1.2.2 <i>Etayage créatif</i>	9
1.2.3 <i>Pratique réflexive : une responsabilité</i>	10
1.3 ETAT DE LA QUESTION DANS LA LITTÉRATURE	10
1.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.2 PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	16
2.3 CONSTRUCTION DES LEÇONS « CLE EN MAIN ».....	18
2.4 TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	21
2.4.1 <i>Transcription</i>	21
2.4.2 <i>Procédé de traitement de données</i>	22
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	25
3.1 DEROULEMENT DES QUATRE LEÇONS	25
3.1.1 <i>Les leçons de type 1</i>	25
3.1.2 <i>Les leçons de type 2</i>	26
3.2 PRESENTATION DES RESULTATS	27
3.2.1 <i>Engager les élèves dans la tâche</i>	27
3.2.2 <i>Garantir l'activité</i>	29
3.2.3 <i>Soutenir les élèves dans la réalisation de la tâche</i>	31
3.3 INTERPRETATION DES RESULTATS.....	36
CONCLUSION	41
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	45

Introduction

Le rôle principal de l'école publique est de fournir aux enfants un bagage de connaissances et de compétences nécessaires à leur vie future. Ainsi, l'enseignant se doit d'accompagner ses élèves dans les processus d'apprentissage tant au niveau des compétences scolaires qu'au niveau du développement de leur personnalité.

L'OCDE, dans une étude menée en 2006¹, met en évidence les facteurs qui influencent l'élève dans son apprentissage.

De multiples facteurs influent sur les acquis des élèves parmi lesquels : les compétences, les attentes, la motivation et le comportement des élèves eux-mêmes ; les ressources, les attitudes et le soutien des familles ; les compétences, les attitudes et le comportement du groupe de pairs ; l'organisation, les ressources et le climat dans l'établissement scolaire ; la structure et les contenus des programmes d'enseignement ; les qualifications, les connaissances, **les attitudes et les pratiques des enseignants**. (OCDE, 2006, p. 2)

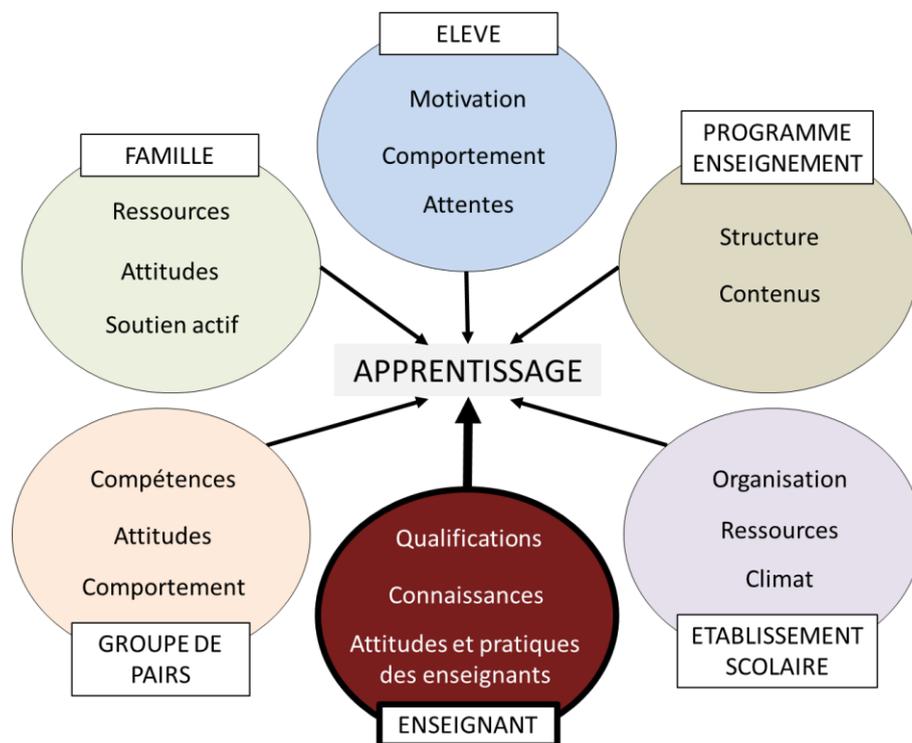


Figure 1. Acteurs influençant l'apprentissage. Schéma réalisé par nos soins.

¹ Cette recherche a été menée entre 2002 et 2004, en collaboration avec 25 pays. Elle étudie les politiques à l'égard des enseignants.

Parmi ces multiples acteurs influençant l'élève dans son apprentissage, nous nous concentrons sur l'enseignant et son interaction avec l'élève dans le contexte scolaire, interaction qui constitue sans doute l'essence même du métier d'enseignant. L'enseignant propose aux élèves des situations d'apprentissage et les accompagne dans la réalisation des tâches effectuées. Pour favoriser l'apprentissage, la personne enseignante organise une situation et guide les élèves au travers de celle-ci.

L'OCDE insiste sur le rôle du facteur « enseignant » ; dans un premier temps, l'étude suggère qu'il est nécessaire que la formation de celui-ci soit complète, ensuite elle énumère les caractéristiques essentielles à l'exercice de la profession enseignante.

Parmi les caractéristiques des enseignants (...) qui peuvent être cruciales pour les acquis des élèves figurent l'aptitude à transmettre des idées de façon claire et convaincante, à créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, à favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, à faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et à travailler efficacement avec les collègues et les parents. (OCDE, 2006, p. 2)

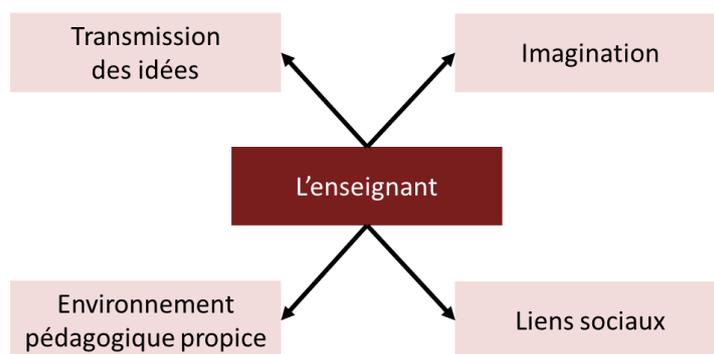


Figure 2. L'enseignant et l'acquisition de savoirs et savoir-faire des élèves. Schéma réalisé par nos soins.

La formation de l'enseignant devrait donc prendre en compte ces quatre éléments, en insistant sur les différentes manières à disposition des enseignants pour transmettre « de façon claire et convaincante » les connaissances que l'élève doit acquérir, en présentant les stratégies dont les enseignants disposent pour créer un environnement pédagogique adapté à la classe et en prenant en compte les besoins de chaque individu, en soulignant les diverses stratégies permettant de créer un lien social favorable à la transmission des savoirs et des savoir-être et, enfin, en développant les possibilités de laisser une place importante à l'imagination, afin d'explorer constamment de nouvelles pistes pour amener les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-être indispensables à leur progression.

Ainsi, au cours de cette étude, nous avons voulu nous concentrer sur les moments d'interaction entre la personne enseignante et ses élèves, qui, selon nous, constituent le centre de l'acte enseignant. Comment introduire l'imagination dans l'acte enseignant ? De quelle manière l'enseignant peut-il créer un environnement pédagogique stimulant pour que l'élève atteigne les objectifs fixés dans le cadre du PER ?

Sans diminuer l'importance de la conception des leçons et de toutes les tâches qui se situent en amont de l'acte enseignant, ce travail de recherche se concentre sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation d'une tâche, enjeu crucial pour la réussite de l'élève.

En dernière année de formation primaire à la Haute Ecole Pédagogique, nous portons une attention particulière à nos actions lors de notre pratique professionnelle. Un premier exercice méthodologique effectué dans le cadre des ateliers de recherche de la HEP (semestre 3 de mon cursus) nous a donné l'occasion de nous y plonger plus particulièrement. Lors de ces ateliers, le scénario que notre collègue (duettiste dans la réalisation de cet exercice) et nous avons choisi s'intitulait « Étayages : quels sont les genres de gestes de l'enseignant à l'intérieur d'un genre d'activités de collaboration créative entre élèves ? ». L'exercice méthodologique consistait en la préparation d'un canevas de leçon, en l'exécution de celui-ci lors d'un stage de la formation primaire (stage 2.2), en l'enregistrement vidéo de l'étudiant-stagiaire (c'est-à-dire de notre duettiste et nous-même) lors de l'exécution de la leçon et en l'analyse des vidéos. Le but de l'analyse était d'identifier nos gestes – que nous définirons plus tard² – en interaction avec un groupe d'élèves, lors d'une activité de collaboration créative en musique (étayage créatif). L'étude de ces gestes a été ciblée sur les intentions qui en étaient à l'origine et sur l'effet obtenu en les appliquant, c'est-à-dire : les gestes ont-ils soutenu le travail créatif des élèves ou ont-ils « brisé » leur élan créatif (Giglio & Perret-Clermont, 2012) ?

Grâce à cette ébauche de recherche, nous avons eu l'opportunité de nous filmer en situation d'enseignement et nous avons pu nous rendre compte de l'écart entre notre ressenti et la réalité visualisée à l'écran. Nous avons également constaté l'importance de nos gestes qui, tout en soutenant les élèves dans leur tâche créative, pouvaient entraver leur réflexion, si nous nous intégrions trop dans leur création ou si nous créions à leur place, par exemple.

L'exercice effectué pouvant intéresser le monde de la recherche, notre duettiste et nous avons eu l'opportunité de participer à la neuvième RRREM (Rencontres Romandes de Recherche en Education Musicale) le 28 avril 2016, afin d'y présenter nos résultats. Nos données et nos

² Le sens du terme "*geste professionnel*" sera expliqué au lecteur dans le chapitre 2.4.2 Procédé de traitement de données.

résultats ont permis la rédaction d'un article, actuellement en évaluation, qui paraîtra dans la presse de la Sorbonne : « Gestes d'orientation créative : quels étayages ? » La rédaction de l'article a été dirigée par Marcelo Giglio³, en collaboration avec Manoah Sigg⁴ et l'auteure de ce mémoire.

Ayant constaté les apports positifs d'un tel travail pour notre pratique professionnelle, nous avons décidé d'approfondir la thématique de l'étayage créatif, à peine effleurée, en nous inspirant des recherches de Marcelo Giglio (Giglio, 2013, 2015, 2016) et en analysant les gestes professionnels de deux autres enseignantes dans des situations d'étayage. Néanmoins, notre travail se détache des travaux déjà effectués. En effet, nous élargissons nos observations en comparant l'étayage créatif à l'étayage, afin de mettre en exergue les ressemblances et les dissemblances entre deux types d'étayages utilisés dans deux situations diverses.

Notre travail s'ouvre donc par une partie consacrée à l'importance de la musique dans le développement de l'enfant, suivie par un chapitre centré sur la notion d'étayage et d'étayage créatif et sur leur rôle dans l'enseignement de la musique. Après avoir défini les objectifs de notre recherche, nous présentons les aspects méthodologiques afin de situer le cadre de la recherche, de définir le protocole utilisé et la technique d'analyse. Le dernier chapitre se concentre sur l'analyse des gestes observés lors des diverses leçons.

³ Professeur, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE et Université de Neuchâtel (Suisse).

⁴ Etudiant, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

Chapitre 1. Problématique

1.1 *La musique et le développement de l'enfant*

Dans ce chapitre, nous survolons le développement artistique de l'enfant (du fœtus à l'enfant en âge scolaire) en nous basant sur les études d'Irène Deliège et John A. Sloboda (1995), puis nous mettons en évidence l'importance de la musique dans le développement de l'enfant, en soulignant l'importance donnée à l'éducation musicale dans le PER (plan d'études romand).

Tout au long de la gestation, le fœtus perçoit la voix maternelle ainsi qu'une quantité croissante de sons provenant de son environnement extérieur. A mi-gestation, le fœtus commence à capter et traiter ces sons grâce à son appareil auditif et il y réagit. Des stimuli sonores entretiennent et développent les capacités du fœtus à traiter les signaux sonores (Lecanuet, cité Deliège et Sloboda, 1995). Au cours des premiers mois suivant la naissance, le nourrisson développe ses capacités à traiter des stimuli auditifs complexes et possède des prédispositions – perceptibles lors de l'acquisition du langage – à l'utilisation d'éléments musicaux fondamentaux (Hanus Papousek, cité par Deliège et Sloboda, 1995). La perception du jeune enfant est très sollicitée et les parents jouent un rôle capital dans son développement : les interactions entre les parents et leur enfant permettent le développement vocal ultérieur de ce dernier. En âge scolaire, l'enfant continue le développement de ses compétences artistiques ; David Hargreaves (cité par Irène Deliège et John A. Sloboda, 1995) décrit cinq phases qui tracent le parcours de l'enfant dans le développement de quatre domaines musicaux, soit le chant, la représentation musicale, la perception mélodique et la composition (voir tableau, annexe 1). Le tableau établi par Hargreaves retrace le parcours d'un enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte, et montre l'enchaînement des apprentissages artistiques dans des domaines précis. Selon Hargreaves, une personne à l'âge adulte continue de développer ses compétences musicales en élaborant des stratégies de jeu et en menant une réflexion métacognitive, c'est-à-dire en réfléchissant sur ses propres processus de pensées.

L'éducation musicale dans les classes est primordiale pour le développement des élèves ; des études suggèrent, en effet, l'influence de la musique sur le développement des capacités liées à la communication ou à l'intégration sociale, voire même le rehaussement de l'estime de soi (Gourgey, 1998). D'autres études ajoutent que l'éducation musicale développerait également les capacités kinesthésiques et cognitives de l'enfant (Radocy et Boyle, 2003). Conscient de l'enjeu de l'enseignement de la musique, le Plan d'études romand ou PER (CIIP, 2010) intègre cette discipline dans les programmes des écoles primaires. Les objectifs que l'éducation

musicale doit atteindre sont déclinés en quatre axes principaux : expression et représentation, perception, acquisition de techniques et culture. On y retrouve différentes formes d'expression musicale, qui sont la perception, l'interprétation, la composition, l'improvisation ou encore la mémorisation ; chacune de ces formes requiert des compétences et des connaissances différentes ainsi qu'une part plus ou moins importante de créativité (à titre d'exemple, l'interprétation d'une partition demandera une part de créativité moins importante en comparaison à une improvisation). Dans ce travail, nous observons deux de ces formes : la perception et la composition.

Le compositeur Richard Wagner s'est exprimé en ces mots : « *la musique commence là où s'arrête le pouvoir des mots* ». En effet, la musique est une sorte de langage qui communique avec son auditeur et qui transmet les intentions du compositeur. Elle est immatérielle, c'est-à-dire que nous la percevons en lui donnant notre propre interprétation, en fonction de différents facteurs comme nos états d'âme du moment, notre culture, nos habitudes ou un contexte précis. Dans la réalisation de la colonne sonore d'un film, par exemple, un bon compositeur utilise sa créativité pour transmettre une intention, une émotion, à travers sa musique, afin de rendre exceptionnelle une scène du film qui, sinon, n'aurait pas le même impact. Dans ce même ordre d'idées, certaines scènes de film peuvent être interprétées de différentes façons, en fonction de la musique qui les accompagne. Perception et composition sont donc étroitement liées, la deuxième ne trouvant pas de sens sans la première.

La créativité, « *capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (Lubart, 2010, cité par Capron Puozzo, 2016), est de rigueur pour un compositeur souhaitant enchanter et étonner son auditeur. Elle est également l'un des objectifs majeurs de l'école obligatoire suisse : l'école doit permettre à l'élève de se préparer à sa vie future, en lui apprenant à s'adapter au contexte dans lequel il se trouve (PER).

Ainsi, l'objectif de l'éducation n'est pas seulement l'augmentation du développement des connaissances et compétences spécifiques, mais aussi le support de l'apprentissage collaboratif et de la résolution de problème créatif. L'école a un rôle à jouer pour aider les enfants à développer leurs compétences d'adaptation et de créativité. (Besançon & Lubart, 2015, p. 7)

En connaissant les bienfaits de la discipline, nous nous demandons si le temps consacré à l'éducation musicale dans le contexte d'une salle de classe est suffisant. Dans la majeure partie des écoles primaires suisses romandes, nous constatons qu'une seule période hebdomadaire est accordée à la musique. Les enseignants qui souhaiteraient enseigner

davantage de musique se voient obligés d'empiéter sur les autres disciplines, ou mènent des projets interdisciplinaires. A ce stade, nous nous questionnons également au sujet de la formation des enseignants : les enseignants se sentent-ils suffisamment armés pour enseigner l'éducation musicale, afin de permettre aux élèves de profiter pleinement des bienfaits que la discipline peut leur apporter ?⁵

Lorsqu'il dispense cette discipline, l'enseignant doit accompagner l'élève et le guider vers un but fixé, qui lui permette de développer ses capacités artistiques, mais également sa personnalité et ses capacités cognitives et sociales. Cela implique que l'enseignant doit s'armer d'un savoir-faire, afin de soutenir l'élève dans ce processus enrichissant.

1.2 Etayage : un enjeu dans l'enseignement

Dans la littérature scientifique, on appelle « étayage » ou « scaffolding », dans son utilisation originale en anglais, « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* » (Bruner, 1983). Le terme « étayage » est employé comme une métaphore pour concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage et apparaît pour la première fois en 1976 dans les textes en anglais de Wood, Bruner et Ross (« scaffolding »).

(...) "scaffolding" process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 90)⁶

Giglio (2016) ajoute que, lors d'interactions entre un éducateur et un enfant ou entre un enseignant et un élève, « *le partenaire le plus expert ajuste son agir pour soutenir l'activité du moins expert et cela sur la base des progrès réalisés* » (p.139).

En d'autres mots, l'étayage désigne « *toutes les formes d'aide, verbale ou non, concrète ou théorique* » (Giglio, 2016), soit l'ensemble des actions que l'enseignant effectue pour soutenir

⁵ Les deux questions soulevées ici pourraient faire l'objet d'une ou plusieurs nouvelles recherches. Ce travail ne dispose pas d'un volume suffisant pour pouvoir les traiter.

⁶ Trad. pers : (...) le processus d' « étayage », qui rend un enfant ou un novice capable de résoudre un problème, accomplir une tâche ou atteindre un but, qui, sans cette assistance, seraient hors de portée de ses efforts. L'étayage consiste essentiellement en ce que l'adulte « contrôle » les éléments de la tâche qui, au départ, sont au-delà des capacités de l'élève, afin de lui permettre de se concentrer uniquement sur les éléments qui sont dans sa sphère de compétences et, donc, de les compléter.

l'élève dans sa tâche (l'aider à accomplir la tâche, à comprendre, à apprendre et à se développer).

La métaphore de Bruner « scaffolding » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi **vouée à disparaître**.

« Scaffolding », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite, mais c'est aussi l'étais pour creuser des galeries dans la mine. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance. (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36)

L'étayage a pour but d'aider l'élève à effectuer une tâche qu'il ne peut encore résoudre seul. Néanmoins, les étais mis en place sont voués à disparaître, la finalité de l'étayage étant que l'élève, ou le moins expert, parvienne par la suite à résoudre la tâche proposée de manière autonome.

1.2.1 Etayage

Bruner (1983) s'interroge à propos de la façon dont les adultes « *organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts* » (p.288). Il définit le support apporté par l'enseignant (ou adulte de référence) lors des interactions avec l'élève (ou le moins expert) dans une situation de résolution de problème, comme un « étayage » permettant à l'adulte de diminuer la complexité de la tâche, ceci afin de permettre à l'enfant de résoudre un problème qu'il ne pourrait résoudre seul.

Le principe d'étayage est accompagné par celui de « désétayage », qui consiste à enlever peu à peu les « étais » mis en place par l'enseignant, pour permettre à l'élève de résoudre la tâche seul. L'étayage est donc provisoire.

L'étayage est composé de six fonctions que l'enseignant va appliquer à différents moments dans son soutien à l'élève.

1. **L'enrôlement** : engager l'élève vers la tâche en le « protégeant » des distractions
2. **La réduction des degrés de liberté** : simplifier la tâche en réduisant le nombre d'actions nécessaires pour résoudre la tâche
3. **Le maintien de l'orientation** : éviter que l'élève ne s'écarte du but fixé et motiver l'élève si nécessaire
4. **La signalisation des caractéristiques déterminantes** : faire prendre conscience à l'élève de l'écart entre ce qu'il réalise et ce qui est attendu
5. **Le contrôle de la frustration** : éviter le sentiment d'échec ou de résignation, suite à des erreurs commises

6. **La démonstration** : exécuter un « modèle », une démarche « stylisée » ou achever une tentative de résolution par l'élève, en espérant qu'il imite ce qui lui est montré

1.2.2 Etayage créatif

« *L'étayage est [...] au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue en classe. Mais une dynamique dont les règles demeurent encore très obscures* » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36).

Marcelo Giglio observe que l'étayage de Bruner trouve ses limites lorsqu'on se réfère à des situations de création et non à des situations de résolution de problème. Il reprend le terme « étayage » des textes anglais de Bruner, puis identifie deux contextes nécessitant deux types d'étayage différents : le premier contexte correspond à une situation dite « *non créative* », demandant un étayage identique à celui décrit par Bruner ; le deuxième contexte correspond à une situation de création en groupe, demandant un étayage qu'il qualifie de « *créatif* ». Il instaure ainsi un nouveau concept, celui d'« *étayage créatif* ».

Nous avons constaté qu'à la différence d'une situation de résolution de problèmes en classe, une situation de collaboration créative exige d'autres genres de gestes de la part des enseignants. Nous qualifions l'ensemble de ces gestes par la métaphore d'« *étayages créatifs* » (...) car ils soutiennent la collaboration créative des élèves (...). (Giglio, 2016, p. 139)

Giglio (2016) emprunte le « geste professionnel » aux textes de Jorro (1988) et l'applique à l'étayage créatif ; il définit ainsi certains gestes professionnels, utilisés par les enseignants en situation de création, comme propres à l'étayage créatif :

- en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative ;
- en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche ;
- en observant comment les élèves collaborent et créent, sans intervenir et sans les interrompre ;
- en indiquant que les élèves doivent se mettre d'accord par la co-construction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits) ;
- en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu ;
- en apportant certaines connaissances au moment propice et sans réaliser la tâche à la place de l'élève.

1.2.3 Pratique réflexive : une responsabilité

La littérature scientifique conseille fortement aux formateurs d'enseignants de mettre en place un espace de pratique réflexive, où le futur enseignant effectue un retour sur ses pratiques par le questionnement et l'analyse de celles-ci. « *Le postulat implicite à la base de ces programmes est que la réflexion est une activité louable en soi et que les actions des enseignants seront meilleures si elles sont intentionnelles et réfléchies* (Zeichner, 1994) » (Hensler, Garant & Dumoulin, 2001, p. 30).

Perrenoud (2004) définit le praticien réflexif comme « *un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré* » (p.13). Perrenoud soulève un aspect important en affirmant qu'un enseignant agit parfois inconsciemment ou qu'il agit en évaluant de manière erronée son action (par exemple, l'enseignant pense retarder son intervention auprès d'un groupe, alors qu'en réalité il n'a attendu que quelques secondes).

Filmer plusieurs enseignants lors d'une leçon de musique (méthode à la base de ce travail de recherche), ne les amène pas entrer dans une démarche de métaréflexion, mais présente un exemple de démarche possible, permettant à l'enseignant qui le souhaite d'analyser sa pratique professionnelle.

La pratique réflexive consiste en l'analyse de son expérience d'enseignement passée, présente, future et conditionnelle. Elle s'accompagne d'une démarche de structuration et de transformation de ses perceptions et de son savoir ; elle vise, entre autres, l'émergence ou l'explicitation d'un savoir tacite ; la pratique réflexive est une démarche qui fait appel à la conscience et à la prise en charge de son développement professionnel par la personne elle-même, qu'elle soit enseignante ou future enseignante. (Hensler, Garant & Dumoulin, 2001, p. 31)

1.3 Etat de la question dans la littérature

Well executed scaffolding begins by luring the child into actions that produce recognizable-for-him solutions. (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 96)⁷

⁷ Trad. pers : Un étayage bien exécuté commence en appâtant l'enfant, pour l'amener à accomplir des actes, lesquels vont produire des solutions facilement reconnaissables pour lui.

En 1976, Wood, Bruner et Ross ont organisé une expérience afin d'observer, dans une situation d'étayage, les gestes effectués par un enseignant (cf. Annexe 1). La situation d'étayage a été « provoquée », c'est-à-dire que l'observation n'a pas eu lieu en milieu naturel.

En préparant cette expérience, les auteurs ont réfléchi à une activité qui soit à la fois divertissante, intéressante de par ses multiples facettes, adaptée à l'âge des enfants et qui présente une continuité du rendu des connaissances. Leur choix s'est arrêté sur un jeu de 21 blocs en bois, s'imbriquant d'une certaine manière pour construire une pyramide à six niveaux.

La troisième auteure de l'expérience a pris le rôle de tutrice et son « programme » a été convenu en avance. L'échantillonnage choisi était composé de 30 enfants (« volontaires ») âgés de 3 à 5 ans (même quantité de filles et de garçons). Chacun d'eux a participé à l'expérience lors d'une session de 20 à 60 minutes.

L'enfant entrait dans une salle dans laquelle se trouvait le jeu de 21 blocs, déposés en vrac sur une table. Les cinq premières minutes, l'enfant était invité à jouer librement avec les blocs, afin qu'il se familiarise avec ceux-ci. Ensuite, la tutrice assemblait deux blocs pour former une paire et montrait cette dernière à l'enfant. Si l'enfant avait déjà formé des paires lors du moment de jeu libre, la tutrice prenait celles-ci en guise d'exemple et demandait à l'enfant d'en construire d'autres. Elle adaptait alors ses interventions en fonction de la réaction de l'enfant : ignorait-il les indications données ? Essayait-il de construire d'autres paires ? S'emparait-il de la paire présentée pour la manipuler ? Si la situation le permettait, la tutrice laissait l'enfant assembler les blocs en intervenant uniquement s'il se trouvait en difficulté ou s'il arrêtait de construire.

Au cours de l'expérience, la tutrice s'est efforcée d'adapter son comportement aux besoins de l'enfant, tout en essayant de garder une procédure similaire d'un enfant à l'autre et d'un groupe d'âge à l'autre, afin de laisser l'enfant construire le plus possible par lui-même. Elle a essayé d'intervenir verbalement, avant d'intervenir plus directement, dans le cas où l'enfant aurait omis de suivre ses indications verbales. Le succès ou l'échec de l'enfant à un moment donné déterminait le prochain niveau d'instruction de la tutrice.

D'après Bucheton et Soulé (2009), Wood, Bruner et Ross (1976) insistent particulièrement sur le maintien de l'orientation de l'activité, le pointage de la difficulté ou de l'erreur, la nécessité de gestes de démonstration, le contrôle des frustrations et le fait de se retenir de faire à la place de l'élève.

Par exemple, lors des résolutions des problèmes, les observations réalisées par Wood, Bruner et Ross (1976) montrent que le tuteur oriente l'élève vers la tâche fixée, la facilite

en réduisant les obstacles liés à celle-ci, maintient l'effort de l'élève dans l'optique qu'il la réussisse, en l'encourageant et en redirigeant ses actions, en mettant en valeur les caractéristiques principales de la tâche, en contrôlant la frustration et le sentiment d'échec de l'élève et en lui donnant certaines manières idéales de le faire. (Giglio, 2016, p. 139)

Dans le but de compléter les recherches de Wood, Bruner et Ross (1976), Giglio met en place la méthode de recherche PAO – Prédire, Agir, Observer (Giglio & Perret-Clermont, 2012) – qui utilise l'observation en situation naturelle (contexte d'une « vraie » classe). Pour appliquer cette méthode, Giglio a développé plusieurs séquences d'enseignement correspondant à ses objectifs de recherche ; il s'agit d'activités de collaboration créative, qu'il a enrichies progressivement grâce aux apports de différents enseignants (Perret-Clermont & Giglio, 2015).

Lors de l'application de la méthode PAO, le chercheur prépare l'activité pédagogique avec l'enseignant en suivant trois étapes :

1. Prédire

L'enseignant imagine le déroulement de la leçon et prédit ce qui s'y passera. Il s'efforce de prédire ses actions et les réactions des élèves avec le plus de précision possible. Ces prédictions sont formulées par écrit.

2. Agir

L'enseignant conduit la leçon en réagissant en fonction de son déroulement. La leçon est filmée grâce à une ou deux caméras selon les besoins de l'étude.

3. Observer

L'enseignant visionne le déroulement de la leçon lors d'un entretien avec le chercheur et confronte ses observations avec ses prédictions.

Giglio insiste sur l'importance des gestes professionnels produits par l'enseignant qui permettent la construction de compétences créatives chez les élèves.

C'est à travers ces gestes professionnels que les élèves peuvent construire des compétences créatives en assumant des rôles diversifiés [...]. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant demeure non seulement celui du facilitateur d'apprentissages créatifs, mais aussi, et surtout celui de constructeur de ces formes d'étayages créatifs. Ces étayages créatifs s'estompent lorsque les élèves gagnent en autonomies individuelle et collective dans leurs démarches créatives et collaboratives. (Giglio, 2016)

Les résultats obtenus par cette recherche présentent un écart entre les prédictions des enseignants (ce que je prévois de faire), le ressenti des enseignants (ce que je pense avoir fait) et la réalité visualisée à l'écran (ce que j'ai réellement fait).

1.4 Objectifs de la recherche

Comment l'enseignant soutient-il un élève dans une tâche ? Le soutien à l'élève est-il apporté de manière différente en fonction du contexte d'apprentissage ? La personne enseignante connaît-elle l'effet de ses actions sur le travail des élèves ? Ces questions, au cœur de la pratique réflexive que tout enseignant devrait appliquer, se situent à l'origine de cette recherche, dont l'objectif est d'identifier les ressemblances et les dissemblances entre deux types d'étayage, dans deux situations différentes. Notre étude recherche les similitudes entre l'étayage décrit par Wood, Brunner et Ross, utilisé dans une situation de dictée musicale, et l'étayage créatif décrit par Giglio, utilisé dans une situation de composition en groupe, dans le but de confirmer les travaux de recherche de Marcelo Giglio (2016). Il ne s'agit donc pas d'analyser l'effet obtenu par un geste professionnel (par ce geste, l'enseignant a-t-il soutenu ou brisé l'élan créatif de l'élève ?), ni de signaler les décalages entre prédictions et actions des enseignants (méthode PAO). Néanmoins, l'évaluation auprès des élèves de l'effet du geste créatif ou non –créatif permettra de valider la réception du geste dans le public cible.

Pour atteindre cet objectif, nous observerons deux enseignantes dans des situations données, afin de comparer la manière dont elles soutiennent les élèves dans deux contextes différents. Nous identifierons ainsi les similitudes et les différences des deux types d'étayage, ce qui nous amènera peut-être à redéfinir certaines de leurs caractéristiques.

Nous pouvons penser qu'il existe des dissemblances entre les gestes exploités dans l'un ou l'autre contexte, et qu'un enseignant conscient de ces différences est plus à même d'accompagner adéquatement ses élèves dans la tâche proposée. Il évite ainsi d'abuser de sa « supériorité » quant au savoir, il n'empiète pas sur l'activité des élèves et n'induit pas une trop grande partie de la réponse ou de la stratégie pour parvenir à réaliser la tâche assignée aux élèves.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Selon Kakai (2008), la recherche qualitative applique une méthode de recherche axée sur « l'observation d'un phénomène social en son milieu naturel » et sur l'analyse des données descriptives, tel que l'observation des comportements de personnes (Taylor et Bodgan, 1984, cité par Kakai, 2008). Notre approche qualitative étudie les gestes conduits par des personnes enseignantes, en utilisant l'observation non-participante ou désengagée, selon les termes utilisés par l'Université de Stendhal (2010). Notre étude se limite à comprendre les gestes observés ; les données récoltées n'ont pas pour but d'établir un classement par ordre d'importance, ni d'établir des statistiques ou de définir un codage numérique pour mesurer la fréquence d'utilisation des gestes observés. En effet, la particularité de ce travail réside dans le fait que son approche est à la fois déductive et inductive. D'une part, nous nous posons une question de recherche sur la base de la théorie existante, à laquelle nous répondons au travers de l'observation d'une mise en situation. D'autre part, notre recherche inductive essaie d'identifier de nouveaux éléments théoriques qui peuvent ressortir de l'analyse de nos données récoltées.

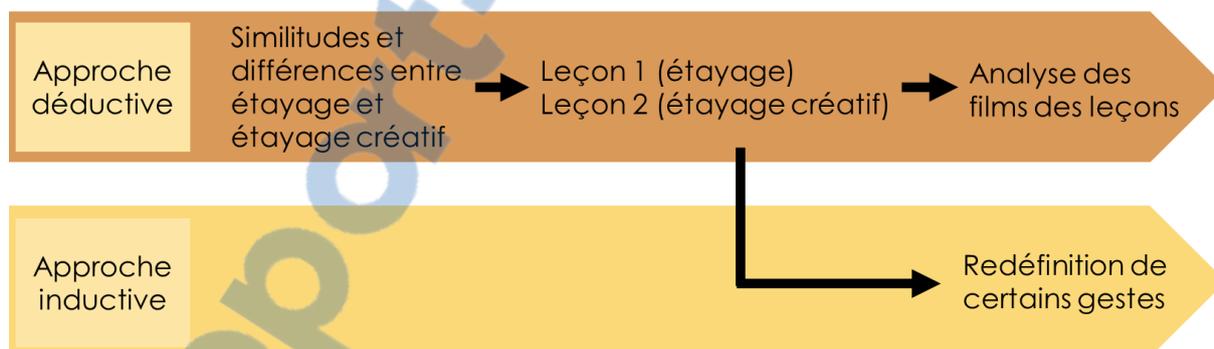


Figure 3. Notre double approche. Schéma réalisé par nos soins.

Les hypothèses de ce mémoire partent de la théorie existante et sont vérifiées, confirmées ou affirmées grâce à l'observation directe combinée avec l'observation électronique. A partir de ces observations, il est possible de développer de nouvelles hypothèses pour une approche de type inductif, qui permettrait de commencer une nouvelle recherche.

Dans l'observation directe, il s'agit « d'aller voir les acteurs en situation et de saisir les pratiques sociales en temps réel. » (Arborio⁸, 2007, p. 26). Grâce à l'observation, notre travail

⁸ Maître de Conférences en sociologie, Université de Provence/LEST

de recherche tente de comprendre un phénomène à travers une démarche descriptive. Il combine l'observation directe et l'observation électronique, qui consiste à filmer la pratique d'enseignement (Van der Maren, 1999, cité par de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). En visionnant les enregistrements vidéo, nous analysons les gestes effectués par les enseignantes, en cherchant à identifier les gestes propres aux deux contextes observés.

L'observation électronique permet d'appréhender la pratique d'enseignement dans sa globalité. Ainsi, les observations filmées, ou enregistrées, peuvent faire l'objet d'une analyse minutieuse. (Beaugrand, 1988 ; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, cités par de Saint-André et al., 2010, p. 167)

2.2 Protocole de recherche

Le protocole de recherche présente chaque étape effectuée dans la préparation à la récolte de données, en donnant les informations sur la nature du corpus choisi. Le tableau ci-dessous en trois colonnes présente :

- Les étapes suivies
- les informations concernant notre premier cas, soit une des deux enseignantes participant à la recherche
- les informations concernant notre deuxième cas, soit la deuxième enseignante.

Tableau 1. Protocole de recherche.

Protocole	Cas 1	Cas 2
Préparation de deux leçons clé en main	Les enseignantes n'ont pas participé à la conception des leçons. Durée de la leçon : 45 minutes.	
Détermination des degrés	Deux classes primaires de degrés 3-4 HarmoS. Le choix du degré a été établi en fonction de la tâche donnée aux élèves (leçon 1 : transcrire un enregistrement entendu, leçon 2 : garder une trace de sa composition). Pour qu'il y ait résolution de problèmes, les élèves ne devaient pas maîtriser l'écriture conventionnelle de la musique. En 3-4H (7 à 8 ans), les chances de rencontrer un enfant maîtrisant ce code sont quasi nulles.	

Enseignantes prenant part à la recherche	Laure ⁹ , enseignante dans les degrés primaires (3-4H).	Patricia ¹⁰ , enseignante dans les degrés primaires (3-4H) et dans le même collège que Laure.
Consignes données aux enseignantes	Mener deux leçons de musique clé en main (canevas) : 1. s'approprier les leçons ; 2. donner les deux leçons dans l'ordre inverse de sa collègue ; 3. ne pas discuter de l'expérience avec l'autre enseignante.	
Information préalable aux élèves	Responsabilité des enseignantes. L'accord parental permettant de filmer leurs enfants a été demandé.	
Installation des caméras	Installation d'une caméra fixe pendant la pause précédant la leçon. Positionnement en fonction de la disposition de la classe et de la disposition des groupes d'élèves dans la classe. Une deuxième caméra était en main de l'étudiante-chercheuse et suivait l'enseignante filmée dans les groupes.	
Film des leçons	<u>Leçon 2</u> : 09.02.17 <u>Leçon 1</u> :16.02.17	<u>Leçon 1</u> :10.02.17 <u>Leçon 2</u> : 24.02.17
Analyse des données	En l'absence des enseignantes, uniquement grâce aux films et à travers l'étudiante-chercheuse.	

Deux enseignantes des degrés 3-4H ont accepté d'être filmées en situation d'enseignement, lors de deux leçons de musique (deux fois 45 minutes par enseignante), sans connaître l'objet de recherche. En effet, Laure et Patricia n'ont été mises au courant de l'objet de recherche qu'à la fin de la récolte des données, car, bien qu'il soit impossible de négliger l'impact de la présence d'une tierce personne et de caméras dans la classe, nous souhaitions éviter autant que possible que les deux enseignantes adoptent un comportement différent de leurs habitudes (stress supplémentaire, réflexion préalable quant aux gestes à effectuer, etc.), ce qui aurait engendré une modification des données. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, nous restons conscients que la présence d'éléments inhabituels perturbateurs au sein d'un groupe-classe observé, peut sensiblement modifier certaines données (Université de Stendhal).

⁹ Laure et Patricia sont des prénoms d'emprunt.

¹⁰ Idem.

Par ailleurs, l'ethnologue doit rester lucide quant à la perturbation occasionnée par sa présence. L'observateur doit apprendre qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence (Mucchielli, 1996, cité par Université de Stendhal, 2010, p. 9).

En tant que précaution supplémentaire, nous avons demandé à Laure et à Patricia de ne pas discuter de l'expérience entre elles, que ce soit au sujet de la préparation des leçons ou de leur vécu après leur exécution (Laure et Patricia travaillent dans le même collège).

Après avoir été contactées, Laure et Patricia ont reçu le matériel nécessaire à l'exécution des leçons (canevas de leçon et bande son), ainsi que l'unique consigne, qui était de s'approprier les canevas de leçon. L'étudiante-chercheuse restait toutefois à disposition pour répondre aux éventuelles questions, tout en se réservant le droit de ne pas le faire dans le cas où la réponse aurait pu influencer les enseignantes d'une quelconque façon.

2.3 Construction des leçons « clé en main »

Les deux leçons fournies aux enseignantes sont construites de manière à permettre l'observation des deux types d'étayage, soit l'étayage et l'étayage créatif. Ainsi, nous avons élaboré deux contextes différents : un premier contexte¹¹ propose une situation de résolution de problème dans lequel les enseignantes devraient appliquer un étayage ; un deuxième contexte¹² propose une situation de création en groupe qui devrait exiger des enseignantes l'utilisation d'un étayage créatif. Dans les canevas de leçons, il n'est pas mentionné que les enseignantes doivent utiliser l'un ou l'autre de ces étayages mais nous nous attendons à ce qu'elles le fassent.

Pour éviter tout biais dans la récolte des données, les deux leçons doivent se ressembler le plus possible et ne comprendre qu'une seule variable : la nature même de la tâche (résolution de problème ou création). Voici un tableau comparatif des deux leçons de type 1 et des deux leçons de type 2. Les leçons y sont décortiquées afin d'en améliorer la comparaison.

¹¹ Le canevas de la leçon distribué aux enseignantes se trouve dans l'annexe 3.

¹² Le canevas de la leçon distribué aux enseignantes se trouve dans l'annexe 4.

Tableau 2. Construction de deux leçons "clé en main".

	Leçon 1 : étayage	Leçon 2 : étayage créatif
Forme de travail	Groupes de 3 élèves. Selon le nombre d'élèves, l'enseignante forme des groupes de 2 et non de 4 élèves, afin d'éviter la formation de sous-groupes.	
Choix des groupes	Groupes hétérogènes, formés à l'avance par l'enseignante. Les groupes sont identiques pour les deux leçons (sauf en cas d'absence).	
Instruments	Instruments entendus : stylos, feuille de papier froissée et souffle	Instruments donnés : stylos, feuille de papier et souffle
Transcription	Ecrire une partition de ce qui a été entendu.	Ecrire une partition de ce qui a été composé.
Contraintes	Transcrire le crescendo et le diminuendo entendu dans l'enregistrement.	Introduire un crescendo et un diminuendo dans les compositions.
Nature de la tâche	Dictée musicale (perception et codage) : Ecouter une bande son et transcrire les sons entendus afin de permettre à une personne, ne connaissant pas la bande son, de jouer ce qu'on y entend.	Composition (création avec transcription) : Composer un morceau de musique avec les instruments donnés et garder une trace de cette composition de façon à pouvoir la rejouer.

Les canevas décrivent des leçons « clé en main » que chaque enseignante a menées dans sa classe, à deux moments distincts ; ces deux moments se sont déroulés à quelques jours ou semaines d'intervalles. De plus, nous avons demandé à une enseignante de commencer par la leçon d'écriture rythmique et à l'autre par la leçon de création en groupe (ordre inverse de la première). Ces précautions visaient à éviter l'influence qu'une leçon pourrait avoir sur la suivante.

Dans la leçon 1, les élèves sont soumis à une dictée musicale, consistant à écouter et à coder un enregistrement. La partie de cette leçon qui nous intéresse réside dans le codage de l'enregistrement par les élèves, plus précisément le moment où les élèves ont inventé un code et le moment où il s'agit de l'améliorer. Ici les élèves font face à un problème à résoudre, c'est-à-dire au problème de la retranscription exacte de ce qui est entendu (y a-t-il sur ma partition le nombre de coups de stylo sur la table ? A quel moment la feuille de papier commence-t-elle à être froissée ?).

Dans la leçon 2, les élèves composent un morceau de musique et tentent d'en garder une trace. La composition nécessite de la créativité pour assembler des sons, d'instruments pour

les reproduire et la pratique de différentes façons de jouer d'un même instrument. Pour observer un étayage créatif en musique, la composition m'a paru plus pertinente que l'improvisation, par exemple, du fait qu'elle peut être préparée, réfléchie et répétée. En effet, les élèves n'avaient jamais effectué un tel exercice auparavant et l'improvisation devient compliquée pour un enfant qui n'a aucun bagage musical. De plus, l'enseignant guide plus facilement des élèves novices vers l'amélioration d'une composition que d'une improvisation.

Here, then, is a fundamental difference between improvisation and composition. The composer rejects possible solutions until he finds one which seems to be the best for his purposes. The improviser must accept the first solution that comes to hand. In both cases the originator must have a repertoire of patterns and things to do with them that he can call up at will; but in the case of improvisation the crucial factor is the speed at which the stream of invention can be sustained, and the availability of things to do which do not overtax the available resources. In composition, fluency becomes less important (...). (Sloboda, 1985, p.149)¹³

Nous avons choisi l'âge des enfants (3-4H, c'est-à-dire 7 à 8 ans) en fonction de deux critères. Premièrement, les élèves ne devaient pas maîtriser le code conventionnel utilisé pour écrire la musique, afin qu'il puisse y avoir une résolution de problème de leur part. De plus, en se référant aux stades de Hargreaves (1992), les enfants de cet âge perçoivent et tentent de transcrire des durées de notes et des rythmes entendus. En effet, d'après cet auteur, l'enfant entre 5 et 8 ans se situe dans la phase « schématique » :

- vers 5 ans, il invente souvent sa propre convention, bien qu'il essaie d'imiter celles des adultes, et on retrouve généralement le rythme dans ses dessins lorsqu'il tente de représenter graphiquement ce qu'il entend
- vers 6 ans, certains enfants représentent également la durée de note
- vers 7 ans, presque tous les enfants sont capables de le faire, ainsi que de percevoir et reproduire des intervalles de hauteur de sons sans les modifier.

Les élèves ont travaillé par groupe de 2 ou de 3, mais nous avons demandé aux enseignantes d'éviter les groupes de 4, afin d'éviter la subdivision d'un groupe en deux parties. D'après nous, l'interaction au sein d'un groupe nourrit la créativité et la démarche réflexive et permet

¹³ Trad. pers : Ici, il y a donc une différence fondamentale entre l'improvisation et la composition. Le compositeur refuse toutes les solutions possibles, jusqu'à ce qu'il trouve celle qui lui semble être la meilleure pour atteindre son but. L'improvisateur, lui, doit accepter la première solution qui lui vient à l'esprit. Dans les deux cas, le producteur doit posséder un répertoire de modèles, et de ce que l'on peut faire en les appliquant, auxquels il peut faire appel à son gré. Toutefois, dans le cas de l'improvisation, le facteur crucial est la vitesse à laquelle le flux d'inventivité peut être soutenu, ce qui implique la mise à disposition immédiate des choses que l'on peut réaliser, sans surcharger les ressources disponibles. Dans la composition, la vitesse du flux devient moins importante (...).

aux élèves de confronter leurs idées, afin d'en tester la validité. Les élèves sont également confrontés à des conflits socio-cognitifs, qu'ils doivent essayer d'affronter par eux-mêmes, en trouvant un accord. Bruner accorde une attention particulière à cet aspect, en insistant sur la forme que l'école devrait adopter en tant que communauté d'apprentissage. Il dit que l'école devrait être :

(...) un endroit où, entre autres choses, les apprenants s'aident les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes. Cela n'implique nullement que l'on exclue la présence de quelqu'un qui joue le rôle de l'enseignant. Cela veut simplement dire que l'enseignant ne joue pas ce rôle ayant le monopole, et que les apprenants « s'appuient » également les uns sur les autres.

Enfin, les leçons conçues pour la récolte de données s'insèrent dans les objectifs du PER :

- la leçon 1 travaille principalement les objectifs A 12 Mu et A 13 Mu (*en découvrant son environnement sonore et musical, en inventant divers codages musicaux*)
- la leçon 2 travaille surtout les objectifs A 11 Mu et A 13 Mu (*en inventant et produisant des ambiances sonores à partir de consignes, en découvrant et en utilisant divers instruments, objets sonores ou supports, en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances*).

2.4 Techniques d'analyse des données

2.4.1 Transcription

Certaines interactions entre les enseignantes et leurs élèves lors des leçons filmées ont été retranscrites dans ce travail, afin de procéder à une analyse plus précise. Pour que la lecture soit plus fluide, les textes retranscrits sont correctement orthographiés et ne tiennent pas compte de la majorité des abréviations prononcées à l'oral. Par contre, les mots utilisés par les enseignantes sont tous écrits dans l'ordre d'utilisation, afin d'éviter une quelconque interprétation de la part de l'étudiante-chercheure.

Dans le respect des règles de confidentialités et pour protéger les données personnelles des participants à cette recherche, les prénoms fictifs des enseignantes sont maintenus et utilisés dans les transcriptions, et seule l'initiale du prénom des élèves y figure.

2.4.2 Procédé de traitement de données

L'analyse des données a été réalisée uniquement grâce au support visuel – le filmage des leçons (observation électronique) – et à travers l'étudiante-chercheuse. Le visionnement du film des leçons nous a permis d'en sélectionner des extraits sur lesquelles s'est portée toute notre attention. Il est en effet impossible d'analyser les leçons dans leur totalité, à cause de la trop grande quantité d'informations que l'on pourrait en retirer.

Dans les leçons 1, nous nous sommes concentrée sur le moment pendant lequel les élèves ont retranscrit l'enregistrement entendu, après qu'ils aient déjà défini un code de retranscription, et qu'ils travaillent à l'amélioration de ce code (prise en compte de toutes les composantes de l'enregistrement, soit les rythmes, les instruments, les crescendo et diminuendo). Nous nous sommes penchée sur les interactions entre les groupes d'élèves et les enseignantes, lorsqu'elles étayaient le groupe.

Dans les leçons 2, nous avons sélectionné le moment de composition en groupe, soit depuis le moment où le groupe se lance dans la réflexion, jusqu'au moment où les élèves entament la retranscription de leur création.

Chacune des autres parties des leçons (moment de consignes, autre découpage de la tâche, etc.) qui ne sont pas prises en compte dans notre analyse, pourrait engendrer d'autres recherches. Nous avons également dû écarter de nos analyses les moments d'interactions entre élèves, au sein d'un même groupe et en l'absence de l'enseignante, car notre étude se concentre sur les étayages mis en place par l'enseignant, sans tenir compte de l'effet obtenu par celui-ci dans les différents groupes d'élèves.

Lors de son observation de l'étayage créatif, Giglio (2016) emprunte le « geste professionnel » à Jorro (1988) et identifie des gestes, propres à l'étayage créatif : les « gestes d'étayages créatifs ». Dans notre étude, nous empruntons également le geste professionnel pour identifier les étayages mis en place par les enseignantes.

Le terme « geste » est utilisé ici au sens large : il ne se limite pas au geste purement physique (mouvement du corps) mais englobe aussi les gestes dénotant une intention spécifique de l'enseignant (rappel du temps, effacement de l'enseignant pour mieux observer les interactions entre élèves, etc.).

Pour Jorro (1988), le geste professionnel peut surgir des questionnements de l'enseignant en ce qui concerne sa façon d'être en relation avec ses étudiants, ses élèves, sa recherche de sens, son dialogue en assumant certaines contradictions ainsi que son investissement porteur de valeurs. (Giglio, Bulgheroni, Sigg, en évaluation)

Lors des interactions étudiées dans ce travail, la personne enseignante effectue un grand nombre de gestes professionnels, dont la finalité est de soutenir l'élève au quotidien : « *en donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour les trouver, l'enseignant permet à l'élève de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction* » (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrer, 2001, p.12).

Ainsi, après la sélection des extraits de leçons, nous avons visionné ces enregistrements en utilisant un tableau d'observation pour récolter les informations nécessaires. Les groupes d'élèves ont été numérotés pour faciliter la lecture des données et le tableau a été rempli dans l'ordre chronologique des événements.

Tableau 3. Traitement de données.

Cas 1 : Laure (leçon 2)		
N° Groupe	Transcription	Gestes d'étayage créatif

Dans les deux situations analysées, sont émergés trois grands groupes de gestes, avec des similitudes et des différences. Un premier groupe de gestes consistant à engager les élèves dans la tâche, un deuxième groupe constitué de gestes qui garantissent l'activité et un troisième groupe contenant des gestes qui soutiennent l'apprentissage de l'élève.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Déroutement des quatre leçons

Après avoir accepté de participer à cette expérience, Laure et Patricia se sont approprié deux leçons de musique clé en main et les ont menées avec leur classe, selon le tableau ci-dessous :

Enseignantes	Date	Type de leçon	Nbr d'élèves	Nbr de groupes		
				Gr. de 2	Gr. de 3	Gr. de 4
Laure	09.02.17	Leçon 2 (Composition)	18	-	6	
	16.02.17	Leçon 1 (Dictée musicale)	19	-	5	1
Patricia	10.02.17	Leçon 1 (Dictée musicale)	17	4	3	-
	24.02.17	Leçon 2 (Composition)	18	-	6	-

3.1.1 Les leçons de type 1

Ayant déjà informé les élèves de la venue d'une étudiante-chercheuse et de la présence de caméras dans la classe tout au long de la leçon, Patricia rassemble au début de la leçon ses élèves dans le coin lecture, ou le coin regroupement de la salle de classe, gère une altercation entre deux élèves, puis donne les consignes relatives à l'activité. Elle forme les groupes, distribue le matériel et place les élèves à différents endroits de la classe. Après une première écoute en commun de l'enregistrement à retranscrire, Patricia anime une discussion au sujet des instruments entendus (stylos, feuille de papier froissée et souffle) ; elle laisse les élèves proposer toutes sortes d'instruments, parfois improbables, tels que l'avion ou la mastication d'une pomme. Elle les lance ensuite dans la tâche, sans avoir préalablement confirmé ou affirmé les propositions des élèves au sujet des instruments entendus. Passant d'un groupe à l'autre, elle donne des indications pour les aider à mener à bien leur travail. Constatant que les élèves tentent tous d'écrire avec des mots ce qu'ils entendent (liste des instruments utilisés, enchaînement des instruments dans l'enregistrement) en négligeant de donner davantage de précisions au sujet des rythmes ou du tempo, elle les rassemble à nouveau et tente de les

guider avant de les laisser terminer leur travail. Elle conclut l'activité rapidement par une très brève présentation des « partitions » produites.

Lors de l'exécution de la leçon 1 (deuxième leçon donnée par Laure, car la séquence est inversée pour les deux classes), Laure suit à peu près la même structure que Patricia ; elle introduit la leçon, en disant que l'étudiante-chercheuse est revenue et qu'ils vont faire « *le deuxième volet de l'activité préparée par Lorena* », elle donne les consignes relatives à la tâche, répartit les groupes d'élèves dans la classe, organise une première écoute de l'enregistrement (qu'elle laissera tourner en boucle lors de l'activité) et mène une discussion sur les instruments entendus. Elle résume une dernière fois les consignes avant de lancer les élèves dans la tâche, puis circule dans les différents groupes pour accompagner les élèves. Contrairement à Patricia, Laure ne rassemble pas ses élèves pour une mise en commun intermédiaire, mais elle interrompt un instant le travail pour demander à tous les groupes s'ils ont bien pensé à signaler le crescendo et le diminuendo sur leur partition. Elle termine la leçon par une brève présentation des partitions par les élèves.

3.1.2 Les leçons de type 2

A la différence de Patricia, Laure n'a rien annoncé aux élèves avant l'exécution de sa première leçon (leçon de type 2). Elle attend donc que les élèves soient installés et silencieux au coin regroupement, puis leur explique les raisons de la présence de caméras et d'une nouvelle personne en classe, précisant le comportement à adopter cet après-midi-là (faire attention aux caméras, se déplacer calmement, ne pas faire trop de bruits). Elle donne ensuite les consignes et fait remarquer aux élèves qu'un résumé des consignes est écrit au tableau noir, ainsi que la répartition des élèves en groupes. Elle explique les nouvelles notions (crescendo et diminuendo) en exemplifiant, puis forme les groupes, donne le matériel nécessaire aux élèves et les répartit dans la classe et dans le couloir. Après le début de l'activité, elle s'empresse de passer vers chacun des groupes pour ajouter une consigne, puis pour soutenir les élèves dans leur travail. Elle termine la leçon en demandant aux élèves de présenter leur composition et leur partition.

Lors de la deuxième leçon (leçon de type 2), Patricia a aussi écrit un résumé des consignes au tableau noir et s'y réfère pour donner les consignes. Les élèves restent assis à leur table et écoutent. Patricia en profite pour définir les termes « crescendo et diminuendo », mais commet une erreur de vocabulaire : alors qu'elle a correctement défini les termes « crescendo et diminuendo » au tableau noir en s'appuyant sur les signes conventionnels d'écriture de la musique (< et >), elle annonce aux élèves qu'elle s'est trompée, efface ce qu'elle a écrit au

tableau et définit le diminuendo comme étant un ralentissement du tempo. Elle forme ensuite les groupes, fournit le matériel, répartit les groupes dans la salle de classe et dans le couloir, lance l'activité et passe vers les groupes pour les soutenir dans leur travail. Elle termine l'activité par un mini-concert des groupes.

3.2 Présentation des résultats

Dans cette section, nous décrivons les étayages observés dans les leçons 1 et les leçons 2, en structurant l'analyse selon trois grands groupes de gestes, que nous avons identifiés :

- engager les élèves dans la tâche ;
- garantir l'activité ;
- soutenir les élèves dans la réalisation de la tâche.

Le regroupement des gestes en trois groupes nous permet de les mettre en relation avec les étayages décrits par les auteurs (Wood, Bruner & Ross, 1976 ; Giglio, 2016).

3.2.1 Engager les élèves dans la tâche

Les gestes contenus dans ce premier groupe servent à orienter l'attention des élèves vers la tâche proposée, en suscitant de l'intérêt ou en empêchant les élèves de s'éloigner de la tâche à réaliser. Ce sont des gestes que l'on retrouve aussi bien dans l'étayage que dans l'étayage créatif car, dans la réalité d'une classe, un enseignant doit toujours trouver le moyen de motiver certains et de conserver intacte la concentration des élèves.

Extrait 1 (leçon type 1). En orientant l'attention de l'élève vers la tâche.

Ens. Laure : [S'adressant à E. qui circule dans la classe.] Qu'est-ce qui se passe ici ? (...)
Mais tu fais quoi avec ton cahier d'écriture et pis ça ?
Ah ! C'est ton, le travail que t'as fait. C'est super, merci, va aider C. et L., maintenant.

L'élève E. de la classe de Laure rencontre des difficultés à entrer dans la tâche ; il se rend auprès de Laure avec un cahier de français et le lui donne, car il avait probablement omis de le faire lors des leçons précédentes. Sur le point de s'emporter, constatant que E. ne travaille pas, Laure fait marche arrière, lorsqu'elle remarque qu'il lui apporte le travail effectué précédemment en français. Elle remercie l'élève mais s'empresse de le renvoyer à la tâche en lui indiquant de collaborer avec ses camarades.

Aussi bien Laure que Patricia doivent parfois recentrer l'attention d'un élève ou d'un groupe sur la tâche proposée. Ce geste, reconnaissable sous forme de phrases s'adressant à l'ensemble du groupe (utilisation de la deuxième personne du pluriel), est parfois accompagné

d'un encouragement à collaborer au sein du groupe (Patricia : *il faut que vous décidiez (...) mais il faut décider entre vous ! D'accord ?*). Dans ce sens, ce geste correspond tout à fait à celui décrit par Giglio : *l'enseignant dirige l'attention de son élève vers la tâche qu'il doit réaliser (...) et vers la façon dont il doit l'accomplir (en collaboration avec les membres de son groupe) pour qu'ensemble, ils puissent réussir leur tâche créative* (Giglio 2016).

Par contre, nous observons que, lors de conflits à l'intérieur d'un groupe, les enseignantes ne cherchent pas à favoriser la gestion autonome de la résolution du conflit, mais qu'elles apportent immédiatement une solution et l'imposent aux élèves.

Extrait 2 (leçon type 1). En apportant une solution à un conflit.

Elève D. : Laure, il me lai... ! ... Euh Laure en fait il y a T. qui ne me laisse pas écrire parce qu'il dit que je ne sais pas écrire.

Ens. Laure : Mais faut, à part ça, D., D. ! Reste vers moi, viens ! Faut vous mettre d'accord de savoir... c'est peut-être plus simple s'il y en a un qui écrit. Mais après ça n'empêche pas que tout le monde donne ses idées mais peut-être que c'est plus simple si c'est T. qui écrit, et puis que vous donnez tous vos idées à T.

Elève T. : Moi je veux écrire ce qu'il y a là-bas. J'écris le...

Ens. Laure : D'accord !

Elève D. : Mais moi j'aimerais écrire aussi...

Ens. Laure : Mais D. ! On ne peut pas tous écrire ! D'acc ? Mais par contre tu peux lui dire ce qu'il doit écrire.

Laure débute son intervention par une phrase qui encourage les élèves à se mettre d'accord et à se répartir les tâches (*faut vous mettre d'accord de savoir...*), mais elle s'arrête à mi-phrase et termine en imposant une solution aux élèves (*c'est plus simple s'il y en a un qui écrit*). Quand D. se plaint à nouveau, elle maintient sa décision tout en expliquant à D. le rôle qu'il peut jouer dans le groupe.

Il serait intéressant de confronter Laure à ce choix et lui en demander les raisons. A-t-elle considéré que ses élèves n'auraient pas à réussi à trouver un terrain d'entente ? Les considère-t-elle trop jeunes ? Son expérience de la gestion des conflits en classe l'a-t-elle poussée à intervenir avant que la situation ne dégénère ? Ou bien n'a-t-elle pas eu matériellement le temps de chercher une alternative ? Quelle que soit la réponse, nous constatons que, bien que le groupe ait continué sa recherche, D. n'était pas satisfait et n'a pas beaucoup participé et T., enhardi, a pris presque toutes les décisions. Nous nous questionnons donc au sujet de l'effet de certains gestes, qui, dans ce cas, ont partiellement paralysé l'interaction au sein du groupe. En donnant aux élèves les instruments indispensables à la

gestion autonome de leurs conflits, ils auraient certainement perdu un peu de temps, mais, peut-être auraient-ils davantage compris comment avancer dans la tâche, en collaborant. L'intervention intrusive de Laure dans les décisions du groupe n'encourage pas les élèves à *parvenir à un accord commun entre eux*.

L'extrait 3 se réfère à la leçon de type 2, dans la classe de Patricia : un groupe composé de filles a terminé sa composition et tente d'en garder une trace en écrivant un texte. Patricia a longuement discuté avec elles pour tenter de les amener à utiliser des signes ou des dessins plutôt que des lettres. Au moment où Patricia se lève pour partir, les élèves semblent perplexes.

Extrait 3 (leçon type 2). En confirmant et en engageant les élèves dans la réalisation de la tâche.

Ens. Patricia : Très bien les filles. C'est très joli ce que vous avez inventé.

En voyant l'air démuni des élèves, Patricia les rassure en les encourageant à poursuivre leur recherche dans la même direction. Elle leur adresse un compliment au sujet de la composition du groupe, afin de les motiver pour la suite de l'exercice.

La plupart du temps, Laure et Patricia ne quittent pas un groupe sans avoir formulé un encouragement, soit pendant la discussion, soit juste avant de partir. Cette touche positive motive les élèves à continuer dans la direction discutée ou les motive à chercher plus loin.

3.2.2 Garantir l'activité

Les enseignantes mettent en place des états pour garantir le bon déroulement de l'activité, autant lors de moments requérant l'étayage que lors de ceux nécessitant l'étayage créatif.

Exemple d'états utilisés :

- Gestion des conflits au sein de certains groupes ;
- énonciation du temps restant à disposition ;
- vérification que les élèves aient bien compris ce qui est attendu de leur travail.

Au tout début de la leçon de type 2, Laure s'empresse de passer d'un groupe à l'autre pour préciser une partie des consignes qu'elle a oublié de mentionner lors du moment collectif initial. Elle invite les élèves démarrer le travail, en refusant d'apporter de l'aide tant qu'elle n'aura pas terminé son premier tour (Je vous laisse déjà composer votre morceau, je repasserai après).

Extrait 4 (leçon type 2). En vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu.

- Ens. Laure : Qu'est-ce qu'il faut faire ?
- Elève : Ecrire une partition.
- Ens. Laure : Voilà. Il faut écrire une partition. Mais pour pouvoir écrire la partition il faut savoir ce qu'on joue d'abord. Il faut déjà... ? Il faut déjà faire quoi L. ?
- Elève : Ben... .

Lors du deuxième passage auprès des groupes, Laure s'assure de la bonne compréhension des consignes, en leur demandant de reformuler les consignes ; ainsi, peut-elle vérifier la compréhension de l'exercice et réagir le cas échéant. Elle remarque que les élèves n'ont retenu que la deuxième partie des consignes (*écrire une partition*) et qu'ils ne savent pas exactement ce qu'ils doivent faire en premier (composer un court morceau).

Dans ce cas, le geste de l'enseignante – *en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu* – consiste à examiner si le groupe a compris les consignes et à demander une reformulation de celles-ci.

Nous avons observé un geste un peu plus présent dans les leçons 2 que dans les leçons 1, un geste qui encourage les élèves à collaborer.

Extrait 5 (leçon type 2). En orientant l'attention des élèves vers la façon dont ils doivent réaliser la tâche.

- Ens. Laure : Alors, tu... vous devez réfléchir ensemble, qu'est-ce que vous allez faire comme morceau. D'accord ? Et puis après ben vous essayez de, pour vous souvenir, de noter sur votre feuille qu'est-ce que vous avez composé puis vous trouvez un titre à votre morceau. [...]
- A part ça, il n'y a pas de juste il n'y a pas de faux. Faut vous lancer !

Avant de quitter les élèves, Laure précise qu'ils doivent se mettre d'accord pour composer un morceau commun ; elle résume les consignes, annonce le temps restant et rassure le groupe tout en l'encourageant à se lancer. Par ce geste, Laure fait part aux élèves de sa volonté de les voir réussir cette tâche créative ensemble.

Dans la leçon 2, les enseignantes encouragent davantage les élèves à composer un morceau (en collaborant), par des mots comme « *ensemble, ce que vous allez faire, vous mettre d'accord* » et d'autres formules de ce genre. Dans la description de l'étayage créatif par Giglio, nous lisons que l'enseignant oriente l'attention des élèves sur le fait qu'ils doivent collaborer pour accomplir le travail. Dans notre cas, il semblerait que les enseignantes ont davantage recours à ce geste d'étayage créatif lors des leçons de composition (type 2) que dans les leçons de dictée musicale (type 1).

Extrait 6 (leçon type 1). En annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche.

Ens. Patricia : Il ne vous reste plus beaucoup de temps.

Elève : Tu as mis le Timer ?

Ens. Patricia : Non, je n'ai pas mis le Timer, c'est... je fais le Timer.

Au cours des quatre leçons, les deux enseignantes annoncent régulièrement le temps restant jusqu'à la fin de l'activité, soit par de petits rappels à l'interne d'un groupe (*Il ne reste plus beaucoup de temps ! Il vous reste 10 minutes, faut vous lancer !*), soit par des remarques adressées à toute la classe (*Je vous laisse encore 3 à 4 minutes*), ou encore à travers un outil (Time Timer). Ces annonces permettent aux groupes de s'organiser, afin de terminer le travail dans le temps imparti.

3.2.3 Soutenir les élèves dans la réalisation de la tâche

Alors que nous n'observons aucune différence entre étayage et étayage créatif dans les deux premières catégories de gestes (« engager les élèves dans la tâche » et « garantir l'activité »), celle-ci apparaît dans cette troisième catégorie. En effet les enseignantes s'adaptent à la situation (créative ou non créative), en utilisant des gestes différents pour soutenir l'élève dans la réalisation de la tâche. Ainsi, elles apportent des gestes d'étayage créatif, en fournissant des nouvelles connaissances au moment propice, en engageant les élèves dans de nouvelles idées et en observant comment les élèves créent et collaborent sans intervenir. Les gestes d'étayage apparaissent lorsqu'il s'agit de signaler des écarts entre la production des élèves et ce qui est attendu ou lors de l'exécution d'un modèle, en espérant que les élèves imitent ce qui est proposé.

L'analyse des extraits de film sélectionnés fait ressortir une différence marquante entre les deux enseignantes : avant d'intervenir, Patricia observe toujours le groupe, afin de situer l'état d'avancement et d'évaluer la collaboration au sein du groupe. Laure, au contraire, intervient toujours directement, sans préalablement observer. Ses interventions se basent donc uniquement sur les réponses à ses questions, sans prendre du recul ni sur la façon de travailler des élèves, ni sur leur rôle respectif de chacun dans le groupe (qui a le lead ?), ni sur leur cheminement, ni sur leur réflexion.

Cet aspect soulève la question fondamentale de la formation des enseignants. Tout jeune enseignant a suivi un parcours scolaire qui insiste sur un travail balisé, individuel et dans lequel le développement de la créativité est un objectif secondaire, voir absent. Les écoles pédagogiques accordent-elles donc suffisamment de place à la formation pour l'accompagnement des classes :

- dans des situations de création ?
- pour favoriser l'autonomie lors de travaux de groupe ?
- sur la manière de stimuler et orienter le travail de groupe et de ne pas le diriger ?

L'extrait 7, reproduisant une interaction au début de la séquence de la leçon 2, permet d'analyser la réaction d'une enseignante confrontée au travail de groupe créatif. Dans ces situations, il arrive que les enseignantes doivent apporter de nouvelles connaissances aux élèves ; ainsi, Laure reformule une partie des consignes à un groupe qui ne sait pas ce qu'il doit faire.

Extrait 7 (leçon type 2). En apportant certaines connaissances.

- Ens. Laure : Avec ces trois instruments que vous avez, il vous faut essayer de faire un petit morceau. Donc L. il peut jouer de qu.... Faut vous répartir peut-être les instruments si vous ne savez pas par quoi commencer.
- Elève L. : [incompréhensible]
- Ens. Laure : D'accord ! Alors L., qu'est-ce que tu vas faire avec tes stylos ? Montre-nous !
- Elève L. : [tape deux stylos l'un contre l'autre]
- Ens. Laure : Voilà. Mais tu vas le faire combien de fois... ?
- Elève L. : Je ne sais pas...

En constatant que les élèves sont un peu perdus, Laure décide :

- de les aider en réexpliquant la tâche (reformulation des consignes), puis de leur indiquer par quoi commencer (*faut vous répartir peut-être les instruments*) ;
- de faire avancer le groupe en demandant à un élève d'improviser un rythme avec des stylos ;
- d'apporter une connaissance supplémentaire (piste de continuation) pour composer un petit morceau (*mais tu vas le faire combien de fois ?*) ; ce faisant, elle induit que le groupe doit réfléchir de la même façon pour la suite.

Nous remarquons qu'elle donne beaucoup d'indications aux élèves sans leur avoir laissé le temps de chercher par eux-mêmes. En proposant elle-même une idée pour la suite de

l'activité, elle ne permet pas aux élèves de collaborer et de développer leur créativité. Nous qualifions son geste de non-créatif, car elle ne laisse aucune possibilité aux élèves d'entamer une réflexion à propos de la prochaine étape à effectuer, ni de la manière dont ils souhaitent composer leur morceau.

Dans la situation décrite par l'extrait 8, Patricia s'approche d'un groupe, l'observe un long moment puis intervient car elle remarque que les élèves rédigent un texte donnant peu de précisions.

Extrait 8 (leçon type 1). En pointant les manques du travail des élèves et en les engageant à la recherche de nouvelles idées.

Ens. Patricia : Si... si, ... si moi je reçois ça.... « *des tapements de crayon* ». Alors. Je sais que je dois prendre un crayon et que je dois taper. Mais je peux... [tape un crayon sur la table en faisant des rythmes aléatoires]. Je... je peux faire plein de choses ! On n'est pas sûre que ce soit exactement ça [pointe l'ordinateur du doigt].

[...] J. ! On n'est pas en français, là maintenant ! Que ce soit écrit magnifiquement bien, ça ne m'intéresse pas ! J'aimerais, que, on puisse donner cette feuille à quelqu'un d'autre et qu'il réussisse à refaire exactement ça [pointe l'ordinateur du doigt]. [Les élèves restent muettes.]

Il doit taper, mais il doit taper quoi ? (...) Vous allez trouver ! [Se lève et part.]

Patricia montre aux élèves que leur production ne lui donne pas assez de détails pour pouvoir reproduire exactement la même « musique » que ce qui est entendu sur l'enregistrement. Elle exemplifie ses propos en montrant qu'elle tape avec son crayon, mais que cela ne correspond pas pour autant à la version originale. Elle souhaite amener les filles de ce groupe, très soucieuses de bien faire et qui n'arrivent pas à se détacher de la production écrite (écriture d'un texte), à dessiner des signes ou des images. Elle s'impatiente face à son échec.

Nous observons souvent le geste présenté ci-dessus, qui est celui de pointer les manques du travail des élèves, dans des moments d'étayage non créatif (leçon de type 1). Dans ce cas, le travail du groupe se situant à cheval entre la création d'un code de retranscription et l'amélioration de ce code, nous constatons que Patricia s'appuie également sur un geste d'étayage créatif, lorsqu'elle invite ses élèves à chercher une autre façon de coder (*Il doit taper, mais il doit taper quoi ?*).

Par des interrogations ou des affirmations, Laure et Patricia tentent d'inciter leurs élèves à plus de précision (Laure : *vous pensez que quelqu'un qui ne connaît pas... il sait que c'est des stylos, ça ?*) et à la recherche de nouvelles idées (*comment on pourrait faire ?*), tout en s'assurant, avant de quitter un groupe, que les élèves aient quelques pistes de continuation. Une des « étapes » de l'étayage selon Wood, Bruner et Ross, nommée *marking critical*

features, permet à l'enseignant de montrer à l'élève le but à atteindre et le chemin à parcourir pour y arriver, en lui signalant les caractéristiques déterminantes de la production. Suite à son intervention reproduite dans l'extrait 8, Patricia n'obtient aucune réaction dans le sens voulu ; après s'être éloignée, les élèves continuent d'écrire des mots et n'apportent pas davantage de précision, par exemple, quant à la retranscription des rythmes à effectuer.

Dans le prochain extrait, Laure met en place un étayage non créatif pour la phase de composition en groupe. Elle mélange composition et transcription en demandant aux élèves de les réaliser simultanément.

Extrait 9 (leçon type 2). En confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu, en montrant un modèle et en réalisant la tâche à la place de l'élève.

- Ens. Laure : L'idée c'est de, d'écrire... T. comment tu pourrais écrire ce que tu m'as fait ? (...) Ah, ben c'est très bien ! Ecris-le sur ta partition. Parce que, l'idée c'est que vous (...) arriviez à vous souvenir de ce que vous devez jouer devant les autres en l'écrivant. Mais vous l'écrivez comme vous pensez !
- Ens. Laure : [...]

[un élève écrit quelque chose sur la feuille]

C'est très bien ! Tu mets le nombre de fois que tu vas le faire... et puis M. elle va faire quoi ?
- Elève T. : [M. tape deux stylos l'un contre l'autre.] Tap tap tap.
- Ens. Laure : Très bien ! Très bien ! Elle le fait combien de fois M. ? [...] Donc M., tu nous montres ce que tu fais ?
- Elève M. : [tape deux stylos l'un contre l'autre]
- Ens. Laure : Ok, alors tu le fais combien de fois ?
- Elève M. : Quatre.
- Ens. Laure : Ok alors elle le fait 4 fois. Alors je vous laisse continuer ? Hein, ça joue ?

Dans un premier temps, Laure encourage les élèves en confirmant que leur composition va dans le sens exigé ; ensuite, elle annonce le but à atteindre (*l'idée, c'est que vous arriviez à vous souvenir de ce que vous devez jouer devant les autres en l'écrivant.*) ; enfin, elle propose un modèle à suivre pour transcrire la composition (*Tu mets le nombre de fois que tu vas le faire*), au risque de « faire à la place » des élèves.

Nous constatons, premièrement, que le modèle proposé pourrait bloquer la créativité des élèves. En effet, l'intervention de Laure pourrait induire les élèves à se focaliser sur le nombre de fois qu'il faut reproduire un certain son, pensant que c'est ce qui est effectivement attendu ;

ainsi, ils ne seront pas encouragés à explorer d'autres sons, en créant, par exemple, une ambiance sonore floue, composé de bruissements. Deuxièmement, Laure ne leur laisse pas la possibilité de chercher une manière de coder qui leur convienne et organise le travail à leur place. Nous pensons que l'enseignante utilise un geste non créatif qui brise l'élan créatif des élèves et qui tend vers l'étape de démonstration proposée par Wood, Bruner et Ross, non adaptée à une situation de création. En effet, une tâche créative peut être résolue d'une multitude de façons différentes ; il devient dès lors difficile de donner une marche à suivre.

L'extrait 10 nous propose une situation bien différente, dans laquelle Patricia, s'étant assurée de l'avancement des élèves par l'observation, constate que les élèves n'ont pas introduit la contrainte « crescendo-diminuendo » dans leur composition.

Extrait 10 (leçon type 2). En apportant une connaissance au moment propice.

- Ens. Patricia : Est-ce que vous avez fait un crescendo, c'est-à-dire de plus en plus fort ?
- Elève M. : Oui, là j'ai fait comme ça [souffle] euh non... comme ça [souffle] euh...
- Ens. Patricia : Il faut du coup, il faut faire doucement au début parce que si vous commencez directement [souffle fort] après pour faire plus fort que ça, euh... ça va être difficile ! [...] exercez-vous encore une fois et puis ensuite, surtout, notez pour que vous puissiez le refaire.
- Elève : Ben... on n'est pas obligé de marquer, on peut aussi dessiner ?

Les élèves essayent d'introduire la contrainte « crescendo » à leur composition mais n'y arrivent pas car M. commence à souffler trop fort. Patricia apporte une nouvelle connaissance au groupe, en leur fournissant « l'astuce » pour intégrer cette contrainte à leur production (*il faut faire doucement au début*). La connaissance est apportée au moment propice et Patricia ne crée pas à la place des élèves.

Nous avons identifié un geste, qui ne correspond pas tout à fait aux étapes d'étayage décrites par Wood, Bruner et Ross, ni aux gestes d'étayage créatif décrits par Giglio et que nous avons classé dans cette catégorie (« soutenir les élèves dans la réalisation de la tâche »). Ce geste est présent dans la pratique de Patricia dans chacun des deux types de leçons.

Extrait 11 (leçon type 2). En faisant appel au vécu des élèves ou à leurs pré-connaissances.

- Ens. Patricia : Ben, essayez de penser (...) vous deux vous avez fait un plan ce matin. Et puis on avait vu par exemple, que L. elle avait écrit tout un roman,... est-ce que ça lui a été utile ?
- Elèves : ...

Ens. Patricia : Non. Donc là on est un peu sur le même genre. De m'écrire toutes des phrases incroyables ça ne va pas vous aider pour après les vacances.
[...] Essayez de trouver un code, une façon de dessiner, de faire des... qui fait que la prochaine fois vous arrivez à le refaire.

L'enseignante fait appel au vécu des élèves et à leurs pré-connaissances à deux reprises. Une première fois lorsqu'elle demande à un groupe s'ils savent ce qu'est une partition (sujet étudié précédemment, en leçon de musique) et une deuxième fois dans l'extrait ci-dessus, en faisant appel à un exercice réalisé le matin même. Patricia apporte une connaissance, mais par un autre chemin : en invitant les élèves à se remémorer une expérience vécue ou un apprentissage effectué, elle obtient davantage de répondant et les élèves prennent effectivement en compte ses remarques.

3.3 Interprétation des résultats

Nous avons regroupé les gestes en trois catégories : la première catégorie, « engager les élèves dans la tâche », comprend aussi bien des gestes d'étayage que des gestes d'étayage créatif ; l'ensemble de ces gestes s'appliquent à presque toutes les situations d'étayage envers un groupe d'élèves. En effet, tout au long de la tâche, un enseignant suscite l'intérêt de ses élèves pour la tâche, en orientant leur attention vers celle-ci et le but à atteindre.

En confirmant que le travail se dirige dans la bonne direction, afin d'éviter le découragement, l'enseignant glisse vers la deuxième catégorie, qui regroupe les gestes permettant de garantir l'activité. En effet, par la confirmation, l'enseignant s'assure que ses élèves restent motivés et prêts à continuer le travail.

Dans cette deuxième catégorie, les gestes apparaissent aussi bien dans des situations d'étayage que d'étayage créatif. Gérer des conflits, vérifier la compréhension des consignes et annoncer le temps restant pour permettre aux groupes d'organiser leur travail dans le temps imparti, sont des gestes habituels pour un enseignant qui met en place des travaux de groupes. Toutefois, nous avons constaté que l'enseignante Laure ne favorise pas l'autonomie des groupes dans la gestion des conflits (Patricia ne s'est presque jamais trouvée dans le besoin de gérer un conflit de groupe) ; dans chaque situation, elle a imposé une solution, sans laisser le moindre choix aux élèves, les empêchant de se mettre d'accord, en construisant ensemble un consensus créatif.

Les gestes de soutiens à la réalisation de la tâche forment une troisième catégorie ; elle comprend des gestes bien distincts pour des situations d'étayage et des situations d'étayages créatifs. Cependant, dans les situations présentées par notre étude, cette distinction n'est pas

aussi claire et la frontière entre l'étayage et l'étayage créatif n'est pas aussi nette. En effet, lors des leçons de composition, nous identifions certains gestes qui appartiendraient plutôt à un étayage non créatif ; à l'inverse, certains gestes appartenant à l'étayage créatif sont observés dans les améliorations des transcriptions. Pourtant, les études de Marcelo Giglio affirment que les enseignants doivent employer un certain répertoire de gestes pour conduire des situations de création.

Nos études antérieures (Giglio & Perret-Clermont, 2010a, 2010b ; Perret-Clermont & Giglio, 2009) montrent que pour faire naître chez les élèves des capacités à créer avec l'autre une musique ou un texte, l'enseignant doit maîtriser les quelques gestes professionnels nécessaires pour observer et écouter ses élèves dans leurs rôles de créateurs, collaborateurs et apprenants. Lors de ces activités de collaboration créative, nous observons que la plupart des enseignants sont contraints de développer une maîtrise professionnelle créative pour pouvoir guider ou soutenir les élèves, en prenant en compte leurs réactions créatives et relationnelles ainsi que leurs réactions inattendues. (Giglio, 2016)

Les enseignants seraient donc « *constraints* » de développer des gestes professionnels pour guider les élèves à travers une tâche créative. Cela signifie que l'expérience de l'enseignant peut modifier les résultats obtenus : s'il est novice, il n'aura peut-être pas encore développé les gestes nécessaires à ce genre d'activité, contrairement à l'enseignant chevronné.

Dans la suite de ce chapitre, nous exposons quelques hypothèses concernant les facteurs ayant potentiellement engendré une sorte de mélange ou de forte ressemblance entre les gestes observés dans un contexte de résolution de problème et un contexte de création collaborative.

Une première hypothèse concerne la dimension réduite de l'échantillon choisi. Les moyens à notre disposition dans le cadre de cette étude sont malheureusement trop restreints pour élargir l'échantillonnage et obtenir des résultats statistiquement significatifs. Voici une liste non exhaustive de quelques critères pouvant être pris en compte pour le choix d'un échantillon "idéal" :

- différentes tranches d'âge des élèves
- enseignants de sexe différent
- enseignants avec des niveaux de compétences musicales différents
- enseignants novices ou chevronnés

Les enseignants utilisent-ils des gestes différents selon l'âge des élèves ? L'activité proposée est-elle plus adaptée pour une autre tranche d'âge ? Nous avons remarqué, en effet, que les enseignantes observées ont consacré beaucoup de temps à expliquer la tâche aux élèves et à s'assurer de leur compréhension de celle-ci. La tâche était-elle trop compliquée pour des enfants de cet âge ? Avant de récolter les données dans les classes de Laure et Patricia, nous n'avons malheureusement pas eu le temps de tester la mise en œuvre des canevas de leçons dans une troisième classe de 3-4H, afin d'y apporter les éventuels ajustements nécessaires. Néanmoins, nous avons donné une leçon similaire, en utilisant des instruments « conventionnels » (piano, guitare, flûtes, xylophones et différents instruments de percussion) dans les degrés 5-6H¹⁴ ; lors de cette première approche méthodologique, nous avons pu atteindre les objectifs fixés et terminer l'activité dans les temps. Nous pensons donc indispensable de réfléchir à nouveau à la construction de nos canevas de leçon, en évaluant la pertinence du travail demandé aux élèves et de sa faisabilité en 45 minutes.

Une autre question importante à nos yeux est l'évaluation des résultats obtenus en fonction des compétences musicales des enseignantes. Les résultats peuvent, en effet, être fortement influencés par les compétences des enseignantes et de leur habitude à effectuer ce genre de leçon, surtout dans un si petit échantillon. Nous remarquons, par exemple, que l'enseignante Laure remplace fréquemment le mot « instrument » par le mot « outil » en s'adressant aux élèves. Par ailleurs, l'enseignante Patricia confond les deux termes musicaux « diminuendo » et « rallentando » : en présentant l'activité de création aux élèves, elle explique qu'il faut intégrer un diminuendo dans la composition et définit ce terme comme étant le passage *de plus rapide à plus lent*. En outre, elle n'insiste pas spécialement sur leur insertion dans les compositions des groupes. De son côté, Laure n'insiste pas non plus sur l'insertion de ces contraintes dans les compositions ; elle y prête toutefois une attention particulière lors de la leçon 1.

Ces exemples nous renvoient à la formation des enseignants : s'ils sont contraints d'acquérir de nouveaux gestes lors des activités de création (Giglio, 2016), est-il possible de compenser ce besoin au moment de la formation ? Ces enseignantes ont-elles reçu les outils nécessaires pour préparer et mener des leçons de création semblables à celles proposées ?

¹⁴ Exercice méthodologique effectué dans le cadre de la formation à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (année scolaire 2015-2016).

L'importance de développer et de transmettre l'esprit créatif aux enfants est largement reconnue. Toutefois, les enseignants qui sont aux côtés des enfants n'ont pas forcément eu de formation sur ce qu'est la créativité, ni sur les méthodes qui pourraient être mises en place afin de stimuler le développement des compétences créatives des élèves. (Besançon & Lubart, 2015)

Cette citation de Besançon et Lubart souligne combien il est important que les formations pédagogiques intègrent non seulement des cours théoriques, mais qu'elles permettent aux futurs enseignants de se préparer à produire des situations créatives, dans le but de développer des compétences chez l'élève. Les étudiants en formation doivent développer leur propre créativité pour améliorer leur soutien aux élèves dans tout ce qui contient une part créative.

Nous observons un autre phénomène intéressant en ce qui concerne la forte ressemblance des gestes observés dans les deux leçons. C'est une de nos hypothèses les plus importantes. Lors des leçons 2, soit les leçons de création collaborative, les enseignantes se concentrent sur la partie de transcription de la composition, et non sur la composition elle-même. Au début, elles écoutent les créations, mais ensuite ne travaillent pas sur l'amélioration de la création ni sur l'insertion d'un crescendo et d'un diminuendo. Au moment de son premier passage vers un groupe, Patricia se limite à signaler une fois le manque d'un crescendo dans la composition du groupe, mais n'insiste pas davantage. Aucune des deux enseignantes ne travaille sur le lien entre le titre donné et la composition.

En somme, les enseignantes ont donné deux leçons presque identiques, soit une leçon centrée sur la mise en œuvre la transcription. Pourquoi ? Craignaient-elles de ne pas terminer ce qui avait été demandé ? Ont-elles interprété le canevas de manière trop rigide ? Les leçons étaient-elles trop exigeantes pour des élèves de cet âge ? Nous pensons que ce dernier aspect joue un rôle certain. Nous avons constaté que les élèves étaient par exemple limités quant à l'utilisation des instruments donnés : ils tapaient les stylos contre une table ou un autre objet, ou tapaient deux stylos l'un contre l'autre mais n'ont jamais pensé à utiliser le bruit d'un stylo qui tombe par terre, ou d'un stylo qui roule. Ainsi, il aurait peut-être été nécessaire d'introduire un moment consistant à chercher les différentes possibilités d'utilisation des instruments proposés (exemple de consigne : cherchez cinq façons différentes de jouer ces trois instruments). Le temps des leçons se verrait automatiquement prolongé.

Conclusion

Les objectifs du présent travail étaient de mettre en lumière les semblances et les dissemblances entre l'étayage et l'étayage créatif.

Cette recherche a aussi permis de mettre l'accent sur l'importance de l'étayage pour un enseignant. Celui-ci dispose de nombreux « états » qu'il peut utiliser en fonction des situations d'apprentissage ; encore faut-il qu'il en soit conscient, qu'il connaisse les gestes à sa disposition et qu'il sache les appliquer adéquatement à la situation.

Afin de vérifier nos hypothèses et de montrer la différence entre étayage et étayage créatif, nous avons demandé à deux enseignantes de bien vouloir dispenser deux leçons de musique clé en main. Grâce à l'enregistrement vidéo, nous avons analysé les séquences d'enseignement, afin d'y déceler le « geste professionnel » défini par les auteurs. Nous avons ensuite groupé ces gestes dans trois grandes catégories, dont le tableau ci-dessous en fait une synthèse.

Tableau 4. Trois catégories d'analyse.

	ENGAGER	GARANTIR	SOUTENIR
GESTES DECRIES PAR GIGLIO	en orientant l'attention des élèves vers la tâche	en vérifiant la compréhension des élèves	en apportant certaines connaissances
	en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu	en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche	en engageant les élèves dans la construction de nouvelles idées
		en indiquant aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord	en observant comment les élèves collaborent et créent, sans intervenir
GESTES EN LIEN AVEC LES ETAPES DECRIES PAR WOOD, BRUNER ET ROSS	en enrôlant les élèves dans la tâche (Recruitment)	en maintenant la direction des élèves (direction maintenance)	en soulignant les écarts entre la production des élèves et ce qui est attendu (Marking critical features)
			en présentant un modèle à suivre (Demonstration)

Les deux premières colonnes contiennent des gestes professionnels adaptés aussi bien à des contextes d'étayage que d'étayage créatif. La troisième colonne du tableau comporte des gestes qui ne peuvent pas être observés dans les deux contextes d'étayage.

- Lors de la résolution d'un problème, un enseignant n'engage pas les élèves vers la construction de nouvelles idées, mais les guides plutôt à trouver la piste de résolution ou les pistes, s'il y en a plusieurs. L'élève ne doit pas être créatif, il doit trouver une solution ou une stratégie en utilisant sa logique, le calcul ou une autre opération mentale.
- De même, un enseignant ne peut présenter un modèle à imiter lors d'une situation de création, car il existe une multitude de possibilités différentes pour mener à bien la même tâche ; si l'enseignant devait montrer un modèle, il briserait la créativité des élèves en les induisant fortement à suivre une direction qu'il a imaginée et non le groupe d'élèves : son geste serait alors qualifié de non créatif.

A plusieurs reprises, nous avons rencontré des difficultés à identifier l'étayage utilisé dans les situations observées : s'agit-il d'un étayage de type créatif ou non créatif ? D'une part, cette confusion d'étayages a été provoquée par nos canevas de leçons, qui contiennent des imperfections au niveau de leur conception. En effet, ils présentent tous deux une situation de création (leçon 1 : invention d'un code pour la retranscription et leçon 2 : composition et invention d'un code pour la retranscription), alors que nous souhaitions observer un étayage dans une situation de résolution de problème dans la leçon de type 1. La résolution de problème a effectivement été observée plus tard (c'est-à-dire dans l'amélioration du code inventé), mais le découpage de la leçon et l'utilisation des types d'étayage n'étaient pas aussi clairs que souhaité. D'autre part, les enseignantes ont introduit une part de non créativité dans l'exécution de leur geste d'étayage créatif, ce qui relance le débat de la qualité de la formation des enseignants (les enseignants sont-ils préparés à affronter des situations de création, afin d'accompagner leurs élèves dans les apprentissages souhaités ?). Enfin, nous nous questionnons au sujet de l'influence des compétences musicales des enseignantes sur les résultats obtenus, en constatant qu'elles ne maîtrisent pas le langage musical.

Pour compléter cette recherche et valider scientifiquement (par une étude d'un échantillonnage plus étendu) nos conclusions, il serait nécessaire de mener une recherche quantitative, afin de procurer des données supplémentaires à analyser. Comme l'a montré l'analyse, il est indispensable de se baser sur un échantillon diversifié, en portant une attention particulière à un certain nombre de variables, telles que les années d'enseignement des acteurs de la leçon et leurs compétences musicales. Nous proposons également de mettre en œuvre d'autres méthodes de récolte de données pour une approche pluridimensionnelle ; en

parallèle de l'observation non-participative, il serait imaginable de prévoir un questionnaire à remplir par l'enseignant avant et/ ou après la leçon donnée, ou d'organiser des entretiens. L'application conjointe de ces trois méthodes (questionnaire, observation directe et entretien) avec un même enseignant, rejoindrait alors la méthode PAO mentionnée plus haut (cf. 1.3. Etat de la question dans la littérature, p.11). En plus de la diversification de la méthode utilisée, nous proposons de concevoir d'autres canevas de leçons clé en main, dans le but d'observer la mise en place d'un étayage créatif et non créatif dans une plus grande variété de situations. Dans ce travail de recherche, les enseignantes n'ont pas participé à la conception des leçons, mais il serait envisageable de les y impliquer.

Enfin, pour continuer la recherche, nous proposons d'étudier les différences et les similitudes observées lors de l'invention d'un code dans les leçons 1 (transcription d'un enregistrement) et l'invention d'un code dans les leçons 2 (transcription d'une composition) ; les élèves procèdent-ils de la même façon ? Quels sont les gestes des enseignants ? Remarque-t-on des dissemblances significatives ? Dans le même ordre d'idées, les codes inventés par les groupes d'élèves peuvent également être analysés pour une recherche dirigée par un tout nouvel objectif.

Ce travail nous permet de réévaluer l'importance de la créativité à l'école, au sein d'un groupe ou d'une classe. En effet, travailler la créativité développe une palette de compétences, tant au niveau social que cognitif. Du fait que les enfants sont les futurs citoyens et dirigeants de notre pays, il est capital qu'ils entraînent d'une part leur esprit collaboratif et leur capacité à réagir, afin de faire face à de nouvelles situations ou à un nouveau contexte, et de l'autre leur créativité, afin d'imaginer de nouveaux chemins pour atteindre un but fixé.

Face à cet enjeu, l'enseignant endosse la responsabilité de réfléchir à ses pratiques en milieu professionnel et d'analyser ses gestes, afin d'en augmenter la qualité et de déterminer si son accompagnement est adapté au contexte, s'il permet à l'élève de laisser libre cours à sa créativité ou s'il y pose un frein. Il devrait donc connaître les différents types d'étayages et devrait pouvoir les distinguer, afin de les utiliser dans des contextes donnés, en réfléchissant à sa manière d'agir professionnellement pour placer des étais adaptés (gestes), surtout lors d'une situation de collaboration créative.

En l'absence de didactique spécifique développant la capacité à utiliser les gestes créatifs en milieu scolaire, la méthodologie présentée par ce mémoire propose une méthode d'analyse de sa pratique, qui peut être appliquée par un enseignant sur lui-même, ou par différents enseignants qui voudraient entrer dans une démarche de métaréflexion collective, afin de

trouver des pistes pour développer leurs interventions dans un sens créatif auprès des élèves qui leur sont confiés.

Références bibliographiques

- Arborio, A. M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 3, 26-34.
- Besançon, M. & Lubart, T. (2015). La créativité de l'enfant : évaluation et développement. Bruxelles : Mardaga.
- Biget, A. (2001). Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental. In A. Haefliger (2005). *Travail de groupe et motivation en éducation musicale*. Mémoire professionnel, Haute école pédagogique BEJUNE.[Accès en ligne] : <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=29791>
- Bolduc, J. (2007). La musique dans la vie des jeunes enfants : recension, analyse et critique de quelques théories du développement musical. *Intersections*, 27(2), 19-35.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.
- 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. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Capron Puozzo, I. (2016). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXIème siècle. In I. Capron Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 13-29). Bruxelles : De Boeck.
- CIIP (2010). Plan d'études romand. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Deliège, I. & Sloboda, J. A. (1995). Naissance et développement du sens musical. Paris : PUF.
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. Basingstoke, Hampshire : Palgrave MacMillan.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron-Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation*, (pp. 133-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. Accès en ligne : http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gourgey, Charles. 1998. Music therapy in the treatment of social isolation in visually impaired children. *Review*, 29(4) : 157-162.
- Hensler, H., Garant, C. & Dumoulin, M. J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche & Formation*, 36(1), 29-42.
- Kakai, H. (2008). Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté. Accès en ligne : http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf
- Lubart, T. I. (2010). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). *Les pratiques comme objet d'analyse*. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Editions OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, 11-32. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.
- Perret-Clermont, A. N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*, 209-236. Bern: Peter Lang.
- Radocy, Rudolf E, et Boyle, David J, 4e éd. 2003. *Psychological foundation of music behavior*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Taylor, S., & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meaning*. New York : Wiley.
- Université de Stendhal. (2010). Chapitre II : Types de recherche et outils méthodologiques. Document collectif réalisé par « Pôle Usages » de l'Université de Stendhal, regroupée avec d'autres universités de Grenoble depuis 2016 sous l'appellation « Universités Grenoble Alpes ». Document disponible en ligne sur la plate-forme Chamilo de l'université : <http://chamilo3.grenet.fr/gu/main/document/showinframes.php?file=/Cha2VersionImprim.html&cidReq=TESTDSIGU>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Annexe 1 : Cinq stades du développement musical d'un enfant

PHASE	Chant	Représentation graphique	Perception mélodique	Composition
Professionnelle (15 ans et plus)				stratégies de jeu et réflexive
Système de règles (8-15 ans)	intervalles, échelles	formelle-métrique	reconnaissance analytique des intervalles, stabilité tonale	conventions « idiomatiques »
Schématique (5-8 ans)	« première ébauche » de chansons	figurale-métrique : plus d'une dimension	conservation des propriétés mélodiques	conventions « vernaculaires »
Figurale (2-5 ans)	« grandes lignes » des chansons : fusion entre le chant spontané et les chansons de la culture	figurale : une seule dimension	caractéristiques globales : hauteur, contour	assimilation de la musique de la culture
Sensori-motrice (0-2 ans)	babillage, dans rythmique	griffonnage : « équivalents d'action »	reconnaissance des contours mélodiques	sensorielle, manipulation

Tableau adapté de Hargreaves et Galton (1992), cité par Deliège et Sloboda (1995).

Annexe 2 : Extrait original de: The role of tutoring in problem solving (Wood, Bruner & Ross, 1976, pp. 98)

<i>The “scaffolding” process</i>	
<i>Recruitment</i>	<i>The tutor’s first and obvious task is to enlist the problem solver’s interest in and adherence to the requirements of the task. In the present case, this often involved getting the children not only interested, but weaned from the initial imaginative play with blocks.</i>
<i>Reduction in degrees of freedom</i>	<i>This involves simplifying the task by reducing the number of constituent acts required to reach solution. It was N. Bernstein (1967) who first pointed to the importance of reducing the alternative movements during skills acquisition as an essential to regulating feedback so that it could be used for correction. In the present instances it involved reducing the size of the task to the level where the learner could recognize whether or not he had achieved a “fit” with task requirements. In effect, the “scaffolding” tutor fills in the rest and lets the learner perfect the component sub-routines that he can manage.</i>
<i>Direction maintenance</i>	<p><i>Learners lag and regress to other aims, given limits in their interests and capacities. The tutor has the role of keeping them in pursuit of a particular objective. Partly in involves keeping the child “in the field” and partly a deployment of zest and sympathy to keep him motivated. The children often made their constructions in order to show them to the tutor. In time, the activity itself became a goal – but even then, the older children often checked back.</i></p> <p><i>One other aspect of direction maintenance is worth mention. Action, of course, tends to follow her line of previous success. There were instances, for example when subjects would work successfully (and apparently endlessly) on constructing pairs, rather than moving on from this success at a simpler level to trying out a more complex task – like the construction of a flat quadruple. Past success served to distract from the ultimate goal. The effective tutor also maintains direction by making it worthwhile for the learner to risk a next step.</i></p>
<i>Marking critical features</i>	<i>A tutor by variety of means marks or accentuates certain features of the task that are relevant. His marking provides information about the discrepancy</i>

	<i>between what the child has produced and what he would recognize as a correct production. His task is to interpret discrepancies.</i>
<i>Frustration control</i>	<i>There should be some such maxim as “Problem solving should be less dangerous or stressful with a tutor than without”. Whether this is accomplished by “face saving” for errors or by exploiting the learner’s “wish to please” or by other means, is of only minor importance. The major risk is in creating too much dependency on the tutor.</i>
<i>Demonstration</i>	<i>Demonstrating or “modelling” solutions to a task, when closely observed, involves considerably more than simply performing in the presence of the tutee. It often involves an “idealization” of the act to be performed and it may involve completion or even explication of a solution already partially executed by the tutee himself. In this sense, the tutor is “imitating” in idealized form an attempted solution tried (or assumed to be tried) by the tutee in the expectation that the learner will then “imitate” it back in a more appropriate form.</i>

Annexe 3 : Extrait original de : Etayages créatifs – gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves (Giglio, 2016)

Gestes d'étayage créatif selon Giglio Marcelo (2016)	
Gestes de l'enseignant	Description de l'action
en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative	<i>L'enseignant dirige l'attention de son élève vers la tâche qu'il doit réaliser (la composition musicale, la rédaction ...) et vers la façon dont il doit l'accomplir (en collaboration avec les membres de son groupe) pour qu'ensemble, ils puissent réussir leur tâche créative.</i>
en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche	<i>L'enseignant interrompt la tâche de tous les groupes de la classe avec l'intention d'annoncer la quantité de temps qu'il reste. Cela peut s'observer juste après le début de la tâche, mais aussi lorsque la tâche touche à sa fin.</i>
en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation (les écrire, les expliquer, les composer, les dessiner, les fabriquer, ...)	<i>L'enseignant pose quelques questions aux élèves pour qu'ils puissent concevoir et expliciter une nouvelle idée ou pour la matérialiser, par la construction, par l'écriture, par la verbalisation ou par d'autres codes d'externalisation. Ce geste aide à engager les élèves à construire une nouvelle idée, par exemple à imaginer un nouveau jeu et à le matérialiser.</i>
en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu	<i>L'enseignant examine s'il existe dans le groupe une compréhension de ce qu'il faut produire et, si nécessaire, il récapitule la consigne sans proposer une idée comme exemple. Par ce geste, l'enseignant s'assure que les élèves comprennent ce qui est attendu comme tâche créative et collaborative.</i>
en observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre	<i>À certains moments, l'enseignant observe comment ses élèves travaillent en groupe. Sans parler, l'enseignant passe par chaque groupe et s'arrête pour observer sans interrompre leur travail même s'il doit s'efforcer de ne pas intervenir. Les observations des enseignants servent à vérifier que les élèves progressent dans la tâche. Cela peut aider l'enseignant à comprendre pourquoi certains élèves éprouvent des difficultés.</i>

<p>en indiquant aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord par la co-construction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits)</p>	<p><i>Lorsque les élèves demandent à l'enseignant de prendre des décisions à leur place, l'enseignant les encourage à parvenir à un accord entre eux.</i></p>
<p>en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu</p>	<p><i>L'enseignant fait comprendre aux élèves par un signe ou par des mots que ce qu'ils sont en train de faire correspond à ce qui leur a été proposé de réaliser. Cette action peut avoir lieu après l'observation silencieuse de l'enseignant ou lorsque les élèves présentent leurs idées ou l'état de leur production.</i></p>
<p>en apportant certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves</p>	<p><i>L'enseignant apporte aux élèves certaines informations ou connaissances qu'ils nécessitent pour continuer soit parce qu'ils n'ont pas encore compris soit parce qu'ils ont oublié ou négligé. Il utilise (a) des questions guidées, (b) des indications, (c) des négations, (d) des explications, (e) d'autres exemples ou (f) des affirmations.</i></p>

Annexe 4 : Canevas de la leçon 1 (étayage)

Déroulement de la leçon 1

1. Objectifs du PER

- A 12 Mu — Mobiliser ses perceptions sensorielles...
 - ...en exprimant les impressions ressenties
 - ...en découvrant son environnement sonore et musical (comparaison de timbres, de hauteurs, d'intensités, de durées)
 - ...en reconnaissant des instruments de musique issus de l'environnement proche (vus et entendus)
- A 13 Mu — Explorer diverses techniques musicales...
 - ...en découvrant et en utilisant divers instruments, objets sonores ou supports
 - ...en reproduisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances, des mouvements sonores
 - ...en inventant divers codages musicaux

2. Consignes données aux élèves

- Vous allez entendre un enregistrement. Il faudra trouver le moyen d'écrire ce que vous avez entendu sur une feuille de papier.
- Une personne qui n'aurait jamais entendu l'enregistrement doit pouvoir lire votre partition et jouer ce qui y est écrit.
- Vous travaillerez par groupes de 3.

3. Formation des groupes

- Les groupes sont hétérogènes et formés à l'avance par l'enseignant.
- Les élèves s'asseyent par groupes pour la première écoute.

4. Ecoute de la bande-son

- Les élèves écoutent l'enregistrement et essaient d'identifier les différents instruments utilisés. Ils disposent de 1 ou 2 minutes pour en discuter en groupe.
- L'enseignant discute avec la classe pour identifier les instruments utilisés.

5. Ecriture (transcription)

- Matériel : feuille blanche et crayons (autoriser les crayons de couleurs aux élèves qui le demandent), instruments entendus dans l'enregistrement (stylo, feuille de papier, souffle).
- Par groupe, les élèves réfléchissent au moyen pour transcrire ce qu'ils ont entendu en prenant en compte tous les paramètres (différents instruments, crescendo, diminuendo, rythmes, etc.)

6. Mise en commun intermédiaire (si nécessaire !)

- L'enseignant rassemble les groupes et propose de partager leurs « stratégies » ;
- Sans donner de propositions concernant la transcription, les groupes expliquent les différents paramètres qu'ils ont identifiés et dont il faut tenir compte (différents instruments, crescendo, diminuendo, rythmes, etc.).

7. Présentation et discussion (explications)

- Chaque groupe présente sa partition et l'explique aux autres groupes.

Déroulement de la leçon 2

1. Objectifs du PER

- A 11 Mu — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique du langage musical...
 - ...en inventant et produisant des ambiances sonores à partir de consignes
 - ...en découvrant et en choisissant les sons, les rythmes
 - ...en utilisant les possibilités des différents supports, instruments et objets sonores
- A 12 Mu — Mobiliser ses perceptions sensorielles...
 - ...en découvrant son environnement sonore et musical (comparaison de timbres, de hauteurs, d'intensités, de durées)
- A 13 Mu — Explorer diverses techniques musicales...
 - ...en découvrant et en utilisant divers instruments, objets sonores ou supports
 - ...en reproduisant et/ou produisant des sons, une pulsation, des rythmes, des nuances, des mouvements sonores
 - ...en inventant divers codages musicaux
- A 14 Mu — Rencontrer divers domaines et cultures artistiques...
 - ...en participant de manière active à un concert, un spectacle

2. Consignes données aux élèves

- Composez un morceau de musique en groupe (court !).
- Les groupes (de 3 élèves) et les instruments sont imposés.
- Toutes les personnes du groupe doivent jouer à un moment ou à un autre.
- Une contrainte : présence d'un crescendo et d'un diminuendo dans la composition.
- Donnez un titre qui ait du « sens », qui ait un lien avec la composition.
- Gardez une trace de votre composition (= partition) : tracez vos propres signes afin de pouvoir rejouer votre composition plus tard.
- A la fin de la leçon, vous présenterez votre composition à la classe sous forme de mini-concert.

3. Formation des groupes et distribution des instruments

- Les mêmes groupes que lors de la leçon 1 sont formés (groupes hétérogènes).
- Les mêmes instruments entendus dans l'enregistrement de la leçon 1 sont utilisés (stylos, feuilles de papier, souffle).

4. Composition (env. 10-15mn)

- Tâche du groupe :
 - Composer ensemble avec les instruments donnés
 - Introduire un crescendo et un diminuendo dans la création
 - Choisir un titre
 - Garder une trace
- Tâche de l'enseignant :
 - Passer dans les groupes
 - Vérifier la compréhension des consignes et leur exécution

5. Mini-concerts

- Présentation des compositions par les différents groupes (+ titre).

6. Discussion (retour sur le travail effectué)

Quelques propositions :

- Par quoi avez-vous commencé ? Comment êtes-vous arrivés à la composition finale ?
- Comment était l'entente dans le groupe ?
- La contrainte a-t-elle été respectée ? A quel moment ?
- Quelles ont été vos intentions ? Quel est le lien entre le titre et la composition ?
- Comment avez-vous transcrit votre composition ?