

2.5.1.3 Modalités d'enseignement

Dans une perspective constructiviste « l'élève doit être au centre des dispositifs pédagogiques » (Peeters, 2009), c'est la raison pour laquelle l'enseignant est obligé de « créer » des séquences d'enseignement qui permettent de donner du sens aux apprentissages pour favoriser le développement des représentations des enfants par leurs propres actions.

Pour développer la créativité musicale chez les élèves, la démarche pédagogique¹¹ de notre projet s'appuie sur des séquences d'enseignement créatif où s'imbriquent plusieurs modalités d'enseignement de la musique : des modalités basées sur le solfège et sur l'acquisition d'une technique instrumentale (djembé, xylophone et autres instruments de percussion) et des modalités actives et créatives-exploratives.

Les méthodes actives se définissent par l'éveil général à la musique et sa compréhension par une pratique expérimentale collective à travers le chant, la danse, les instruments de percussion. Elle définit une stratégie de l'enseignement faisant appel à l'activité et à l'initiative du sujet. Par des jeux musicaux, les enfants expérimentent la musique avant d'en apprendre ses règles et acquièrent de manière progressive les habilités de chiffrage et d'exécution ainsi que les connaissances théoriques.

Nous pouvons citer quelques pédagogues qui ont marqué ces pédagogies : Carl Orff, Jacques Dalcroze, Edgar Willems, et Zoltàn Kodàly. La démarche de l'enseignante s'inspire sur quelques éléments de ces pédagogues.

De la pédagogie d'Orff, l'enseignante s'inspire du travail approfondi du rythme qui se fait par le corps et l'*instrumentarium*. Orff a conçu ce dernier spécialement pour être accessible aux enfants dès le plus jeune âge (xylophone, métallophones, maracas, claves...). Cette pédagogie s'appuie sur l'écoute active en associant des gestes à la musique et en identifiant les différents paramètres des sons, et de l'écriture graphique de la musique par des *musicogrammes*. L'apprentissage se base sur l'imitation, la répétition, la création et l'improvisation.

La pédagogie de Jacques Dalcroze apporte aussi un travail sur le rythme par la perception du corps dans une volonté artistique, où l'improvisation a une place importante. Elle laisse chaque enseignant inventer son cours en fonction de la compréhension et des individualités des élèves. Pour

¹¹ Une démarche pédagogique est l'ensemble des actions de l'enseignant qui permet de « concevoir et réguler des situations d'enseignement/apprentissage complexes afin de travailler les contenus [savoirs musicaux et transversaux] et les objectifs d'apprentissage visés » (Pasquini, cours ENS32, 2014)

ce projet de spectacle, l'enseignante adapte les chorégraphies selon la progression motrice et rythmique des élèves, leurs apports créatifs et leur sensibilité esthétique.

Inspirée par les démarches d'Edgar Willems, l'enseignante nomme et utilise les signes et les symboles du codage traditionnel de l'écriture musicale dès le début de ses pour terminer leçons de musique. D'autres pédagogues (Maurice Martenot, Eduard Garo) proposent dans cette même perspective un apprentissage du solfège et de la technique instrumentale moins mécanique et plus vivante.

Enfin, l'enseignante utilise la *solmisation* relative selon Kodaly. Cette technique a pour but de favoriser l'oreille relative. La relation de hauteur entre les notes se mémorise au travers de la gestuelle corporelle : la *phonomimie*. Ici, chaque son soit chaque note de la gamme est mimée par un geste de la main bien précis.

Afin d'évaluer la progression des apprentissages, l'enseignante doit mettre en place des démarches d'évaluation. Dans un projet basé sur la créativité, les modalités d'évaluation nécessitent d'être repensées.

2.5.1.4 Evaluation

Ce qui est particulier en musique, c'est que la plupart du temps, les *évaluations sommatives* portent sur la reproduction d'un élément musical (mélodie, rythme, etc.) qui a été entraîné en amont. Donc, il y a peu de surprises dans le contenu d'une évaluation. Durant le processus d'apprentissage de ce savoir musical, les critères d'évaluation explicités par l'enseignant et par les élèves eux-mêmes durant les tâches musicales, doivent permettre à ces derniers de réussir le produit final.

Donc, évaluer un élève ne demande pas seulement un regard sur l'objet à évaluer à un moment déterminé. Ce regard doit se focaliser sur l'ensemble du processus (régulations comprises) où le produit est la résultante. L'enseignante de notre recherche porte un regard *holistique* en s'appuyant sur la connaissance des possibilités émotionnelles, affectives, cognitives et sensorio-motrices de ses élèves. Un enseignant qui évalue une production artistique ne doit pas négliger « les aspects du sens irrationnel, spontané et subjectif » (Maugars, 2004, cité par Afsin 2009, p.140). C'est ainsi, que le subjectif restera toujours présent dans l'évaluation de la musique parce qu'elle ne fait pas uniquement appel à l'intellect. Elle fait appel aux sens et aux émotions pour devenir création, représentation et communication.

Comme la musique est un exercice temporel, l'enseignante enregistre les productions musicales de ses élèves lors des processus d'apprentissage pour leur auto-évaluation. Cet outil, leur permet de

prendre de la distance avec l'objet lui-même et cerner les types d'erreurs dans leurs réalisations, « [...] décalage que constate le musicien entre ce qu'il a cru jouer et ce que lui restitue l'enregistrement » (Zurcher, 2002), et permet de développer la perception de l'écoute consciente. Les élèves peuvent ainsi corriger leurs gestes sonores dans la production temporelle.

L'enseignante utilise une stratégie d'évaluation continue (formative) et des régulations pour mettre en place des procédures d'évaluation intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Ceci afin de repérer les difficultés des élèves qui deviennent obstacles dans les activités musicales et individualiser ainsi les adaptations et les ajustements.

2.5.2 Régulations

L'évaluation formative permet le décodage et l'observation des indices qui permettront à l'enseignante de mettre en place des régulations et des *feed-back* pour informer les élèves sur leur façon d'apprendre et les aider à prendre en charge leurs apprentissages (auto-régulation). Par conséquent, ils développeront ainsi leur autonomie (Morissette, 2002).

Morissette (2002) présente les caractéristiques de la régulation efficace de l'apprentissage :

- Porter un regard positif sur les connaissances de l'élève
- Fournir à l'élève de l'information et lui apporter du soutien
- Être immédiate après l'action
- Être exprimée dans un langage descriptif, informatif
- Permettre à l'élève de percevoir les effets de ses ajustements
- Renseigner sur les progrès de l'élève par rapport à la tâche
- Informer sur les éléments qui aident l'élève à apprendre

Les régulations se font au travers des mécanismes de guidage, de contrôle et d'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales (Allal, 2007).

Dans les régulations, on redonne à l'erreur sa condition de formateur. Il est aperçu comme source d'apprentissage et non pas comme un échec. Il va donner à l'enseignant des pistes pour déterminer ses interventions (Morissette, 2002).

Allal (2007) propose deux distinctions conceptuelles relatives aux processus de régulation de l'apprentissage. La première se réfère aux moments de mise en œuvre des régulations et la

deuxième met la lumière sur les modalités des régulations (Allal & Saada-Robert, 1992 *in* Allal, 2007) :

- *Régulations « on-line »* : elles sont intégrées durant la situation d'apprentissage et participent à la transformation des connaissances en jeu.
- *Régulations différées* : elles interviennent lorsque l'apprentissage s'étale sur une période de temps comprenant plusieurs situations, entrecoupées par d'autres activités.

Les modalités des régulations :

- *Régulations interactives* : elle proviennent des interactions entre élèves et entre élèves et l'enseignant et/ou des outils qui favorisent l'auto-régulation. Pour Gerard (2008), ces interactions servent à l'enseignant « à mettre en place des procédures d'évaluation intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage » pour repérer les difficultés des élèves qui deviennent des obstacles dans l'acquisition des savoirs.
- *Régulations rétroactives* : c'est le retour d'information (*feed-back*) provenant d'une opération de contrôle. Celle-ci permettra la reprise et la modification éventuelle d'une action en cours.
- *Régulations proactives* : elles affectent les opérations en amont du contrôle : la formulation du but, l'orientation de l'action vers le but, la mobilisation des ressources pour assurer une progression efficace vers le but. Ici, l'enseignant adaptera les situations d'enseignement-apprentissage et ses interventions selon le besoin des élèves.

« (...) il devient essentiel d'instaurer une forte articulation entre régulations interactives, intégrées à chaque situation, régulations rétroactives, liées aux opérations de vérification et de reprise de problèmes non résolus, et régulations proactives liées à l'anticipation et la planification de nouvelles démarches » (Allal, 2007).

La nature des *feed-back* par l'enseignant influence de manière positive ou négative l'apprentissage des élèves (Lebrun & Berthelot, 1994-2001). Ces auteurs proposent différents types de *feed-back*. Les exemples donnés se référeront à des expériences vécues par notre enseignante lors du projet en question.

Les *feed-back* :

- *Générale / spécifique* : on transmet une information d'ordre général sur l'ensemble de phénomènes (ex.: jouer mal une pièce sur le xylophone) ou sur une performance spécifique

(ex.: la mélodie n'est pas jouée de manière fluide parce que le *tempo* de la pièce est encore trop rapide). Ce dernier *feed-back*, plus concret, facilite l'apprentissage.

- *Positif / négatif* : on souligne ce que l'élève a réussi (ex.: la mélodie est fluide) ou un manque du comportement attendu (ex.: le *tempo* n'est pas assez rapide). Les *feed-back* positifs sont conseillés. Par contre, le *feed-back* négatif est accepté si l'élève en fait la demande, s'il est dénué de tout jugement de valeur et s'il est donné dans des conditions favorables.
- *Produit / processus* : on suggère une correction à la réponse donnée (ex.: à la fin d'une reproduction d'une œuvre musicale, l'enseignante remarque une faute dans le rythme de la mélodie) ou on cherche la cause d'une difficulté et on indique la bonne démarche (ex.: entraîner le passage de la mélodie qui pose problème)

Le *feed-back* pour qu'il influence positivement l'apprentissage doit suivre de façon immédiate l'étude d'une situation concrète et sa fréquence doit être élevée (Lebrun & Berthelot, 1994-200, p. 149-50).

2.5.3 Tâches

Lors de notre démarche pédagogique nous proposons aux élèves des tâches *fermées* lors d'apprentissage des savoirs musicaux, et *ouvertes* lors d'un réinvestissement des savoirs. Ces tâches peuvent être observées de manière isolée ou alternée.

Giglio (2011) a observé lors de ses recherches sur la créativité chez les enfants, six formes de travail de création :

- Tâche individuelle de l'enseignant face à la classe ou hors les leçons (préparations, etc.)
- Modèle imposé par l'enseignant (rythme, mots, etc.)
- Tâche individuelle des élèves (voire tâche d'un seul élève face à la classe)
- Tâche collective (classe ou groupe) orchestrée par l'enseignant
- Tâche d'un petit groupe qui travaille face à la classe
- Travail autonome en petit groupe de 3-4 élèves

2.5.4 Progression des apprentissages

Réaliser la planification en amont rend possible l'organisation des savoirs dans une progression cohérente des apprentissages. Il est nécessaire d'avoir une vision globale de l'enseignement avant le début des cours et d'éviter une vision morcelée où la construction pédagogique se fait par semaine.

L'explication que donne le PER à propos de la progression des apprentissages ne nous satisfait pas. La progression des apprentissages intégrerait dans chaque domaine, chaque discipline et par cycle, les connaissances et compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe. La manière dont le PER décrit cette progression n'est pas claire. Il n'y a aucun savoir musical qui ne soit décrit de manière progressive, structurée ou qui fasse partie d'un ensemble de savoirs faisant partie d'un cadre conceptuel disciplinaire. Nous pensons la progression des apprentissages quand les connaissances sont liées entre elles par une acquisition croissante, et consolidées par leur utilisation.

La planification¹² générale de l'enseignante de notre projet rend compte, dans son travail, de cette progression des savoirs¹³ (savoirs choisis par elle-même). Dans l'*arborescence* musicale, chaque *ramification* (chaque savoir) est liée à une autre en commençant par la solidification des *racines* (premiers savoirs en commençant par le travail des rythmes simples). A partir de là, toutes les ramifications sont interdépendantes pour former la cohérence de l'*arbre* musical. Par exemple, l'élève apprend séparément à lire et à combiner des rythmes simples (noire, croche-croche, demi-souffle-croche et blanche), à chanter des notes et à frapper sur un xylophone. Ensuite, les éléments rythme et notes sont réunis dans une partition pour que l'élève les reproduise sur l'instrument.

¹² Cf. Annexe : Planification des séquences pédagogiques de musique au CYT (p.I).

¹³ Cf. Annexe : Progression des apprentissages (p.XXXVI).

3. METHODOLOGIE

3.1 Collecte de données

Pour comprendre le développement de l'autonomie d'un point de vue cognitif et relationnel lors d'un projet de création en collaboration, nous restituerons et analyserons les actions pédagogiques de l'enseignante durant la réalisation du projet de spectacle Juin 2013 au moyen de quatre ressources soit :

- le film du spectacle ;
- les séquences pédagogiques des leçons filmées durant un de ces projets ;
- le carnet de bord tenu lors des démarches créatives ;
- la planification générale réalisée pendant les deux ans scolaires du projet.

Tout d'abord, nous avons acquis le tournage complet de la représentation du spectacle Juin 2013 réalisé par l'UPAV en septembre 2013.

En deuxième lieu, nous avons obtenu les six séquences filmées par l'UPAV qui ont été réalisées lors de la durée du projet en juin 2014. Chaque séquence correspond à deux ou trois périodes d'enseignement de musique dans des classes différentes mais qui participent au projet. Le contenu de chaque séquence a été trié et organisé en chapitres par Mme Châtelain pour une meilleure utilisation du futur outil didactique dans le cadre de la formation des enseignants.

Et enfin, nous nous appuyons sur la planification générale des séquences pédagogiques réalisées lors du projet de spectacle. Celle-ci englobe 38 semaines d'enseignement en cinquième année et 33 semaines d'enseignement en sixième année et couvre les années scolaires 2011-2012 (5CYT/7H) et 2012-2013 (6CYT/8H). La discipline musique est enseignée 2 périodes hebdomadaires. Cela fait environ 142 périodes de musique dans chaque classe.

La planification nous permettra de connaître les connaissances préalables des élèves, en amont des séquences filmées, et de comprendre la cohérence entre l'enseignement et le projet de spectacle.

3.2 Echantillon

Pour l'analyse du spectacle, notre échantillon est constitué de 99 élèves de six classes de sixième année. Cinq classes régulières (57 élèves) et une classe à effectif réduit (12 élèves).

Pour l'analyse des séquences filmées, notre échantillon se base uniquement sur une des six classes concernées. Nous l'appellerons CYT/6. La classe est constituée en cinquième année de 20 élèves (11 filles et 9 garçons). Un garçon n'a pas participé au tournage. Par contre, il a fait le spectacle. En sixième année, la classe est constituée de 21 élèves, (12 filles dont une nouvelle élève et 8 garçons). Comme l'année précédente, un garçon qui n'a pas participé au tournage et un autre a déménagé début 2013.

L'école se trouve dans le canton de Vaud, dans une ville d'environ 6000 habitants. La population est en majorité ouvrière et pendulaire.

3.3 Procédure de recherche et méthode

Après la récolte de données, nous avons visionné le spectacle plusieurs fois. Dans un premier temps, nous avons pu constater l'autonomie artistique développée chez les élèves. A partir d'ici, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment se développe l'autonomie artistique et quelles sont les actions pédagogiques qui influencent ce développement ? Dans un deuxième temps, nous avons analysé les comportements / les attitudes (indicateurs) des élèves qui nous confirme un niveau élevé d'autonomie artistique lors du spectacle.

Ensuite, nous avons étudié la planification générale des séquences didactiques de l'enseignante. Nous avons décelé les objectifs généraux, les contenus enseignés et les modalités d'enseignement.

Puis, nous avons observé à l'aide d'une grille d'observation élaborée par nous-mêmes, les séquences d'enseignement filmées pour comprendre les actions de l'enseignante qui provoquent ou influencent les comportements ou attitudes (indicateurs) des élèves qui mènent vers l'autonomie artistique. Nous avons complété ces observations à l'aide du carnet de bord tenu par l'enseignante.

Le croisement de toutes ces informations permettra à l'enseignante-chercheuse de mettre de la distance par rapport à sa pratique et de restituer les actions qui développent chez les élèves une autonomie artistique.

Pour analyser la pratique d'enseignement nous avons choisi une analyse qualitative basée sur une étude de cas. Les méthodes de collecte de données utilisées sont l'*observation participante* (Gilliéron, 1985 ; Pourtois & Desmet, 1997) par la participation de l'enseignante de musique à la vie de la classe tout en observant et en prenant note des événements, et l'*observation électronique* par l'observation des séquences filmées et enregistrées (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010).

Les données seront soumises à une analyse de contenu par la lecture des outils mentionnés plus haut.

3.4 Instrument de mesure

Tout au long de notre cadre théorique, nous avons exposé tous les facteurs qui rendent possible le développement d'une autonomie artistique. Nous allons maintenant faire une synthèse de ces éléments, pour nous aider à mieux saisir les actions de l'enseignante lors de nos observations (Tableau 1, 2, 3 et 4).

Tableau 1

Actions de l'enseignant qui favorisent le développement de l'autonomie artistique selon	La créativité	Enseignement créatif	1	L'enseignant donne des responsabilités aux élèves		
			2	L'enseignant n'influence pas les idées des élèves lors des créations		
			3	L'enseignant s'assure que l'objet enseigné ait du sens aux yeux des élèves		
			4	L'enseignant permet aux élèves le contrôle du déroulement de la tâche		
			5	L'enseignant favorise l'originalité		
				Selon Woods (1990)	6	L'enseignant donne l'exemple par ses propres comportements afin que les élèves imitent et reproduisent ce dernier
				Selon Besançon & Lubart (2014)	7	L'enseignante oriente les élèves vers la production
				Selon Giglio (2013a)	8	L'enseignante signale le temps de travail
					9	L'enseignante observe sans intervenir
					10	L'enseignant confirme aux élèves que la tâche va dans la bonne direction
					11	L'enseignant soutient les élèves avec certaines connaissances pour leur permettre d'écrire leurs propres compositions
				Selon Giglio & Perret-Clermont (2009) Créer et apprendre	12	L'enseignant valide les créations des élèves et les met en perspective avec les connaissances enseignées
					13	L'enseignant propose une activité créative où les élèves utilisent (transfèrent) les savoirs acquis en amont
					14	L'enseignant utilise les productions des élèves pour enseigner de nouvelles connaissances
					15	L'enseignant enseigne de nouveaux savoirs qui vont enrichir les activités de création, d'interprétation, d'audition, de lecture, d'écriture...
				Jugement esthétique	16	L'enseignant encourage chez les élèves le jugement esthétique envers leurs productions

Tableau 2

Actions de l'enseignant qui favorisent le développement de l'autonomie artistique selon	Les savoirs disciplinaires	Acquisition des savoirs musicaux (savoir musical et savoir pratique ou psychomoteur) Marchand (2009)	17	L'enseignant consolide des connaissances dans d'autres situations d'apprentissages
			18	L'enseignant fait des liens entre les savoirs
			19	L'enseignant tient compte de la progression des apprentissages dans une cohérence pédagogique
		Acquisition d'une compétence de jugement esthétique	20	Les élèves sont amenés à valoriser l'œuvre par la reconnaissance et la maîtrise des savoirs musicaux
			21	Les élèves sont amenés à valoriser l'œuvre par leurs propres critères

Tableau 3

Actions de l'enseignant qui favorisent le développement de l'autonomie artistique selon	La collaboration	Actions dans le groupe	22	L'enseignant favorise le non-jugement
			23	L'enseignant apprend aux élèves à gérer leurs conflits
			24	L'enseignant favorise des situations où les élèves peuvent élaborer leurs opinions et leurs choix
			25	L'enseignant favorise des situations où les élèves peuvent articuler et communiquer leurs points de vue
			26	L'enseignant favorise la confrontation des points de vue et de façons de faire
			27	L'enseignant favorise des situations où les élèves participent à l'élaboration et au choix d'une décision commune

Tableau 4

Actions de l'enseignant qui favorisent le développement de l'autonomie artistique selon	La communication	Communication de l'œuvre devant un public	28	L'enseignant favorise des situations où les élèves doivent présenter leurs productions musicales (devant la classe, devant le groupe de travail, devant un public externe : individuellement, en petit groupe, en groupe classe)
			29	L'enseignant favorise différents types d'expression (orale, écrite, musicale, corporelle/ gestuelle, symbolique)
		Communication en tant que capacité transversale	30	L'enseignant favorise différents types d'expression orale et écrite
			31	L'enseignant favorise des situations où les élèves font des liens entre ses acquis et ses découvertes
			32	L'enseignant favorise la formulation et la réponse des questions
			33	L'enseignant favorise la discussion entre tous les acteurs de la classe
			34	L'enseignant favorise chez les élèves l'expression de ses idées

3.5 Limites de la recherche

Cette recherche descriptive, sans vouloir être prescriptive, a ses limites. D'une part, elle s'appuie sur la description et l'observation des actions de l'enseignante se limitant à une seule classe (CYT/6) et met de côté les cinq autres classes qui ont participé au projet. D'autre part, la recherche porte sur l'observation par l'enseignante elle-même sur son propre fonctionnement en tant qu'enseignante. Même si visionner les séquences filmées une année après la fin du projet avec la UER / UPAV lui a permis de prendre de la distance vis-à-vis de son travail, cela devient difficile d'observer et de recueillir tous les éléments qui participent à l'ensemble des situations enseignement-apprentissage qu'elle met en place. De plus, cette recherche ne peut pas éviter une part de subjectivité.

4. ANALYSE

Lors de l'analyse, nous allons parler de nous en troisième personne (l'enseignante) pour mieux saisir nos actions et maintenir une distance, vis-à-vis de notre pratique, au moment de nos observations afin d'atténuer notre subjectivité.

4.1 SPECTACLE

Nous avons observé le film du spectacle plusieurs fois. Nous constatons que chaque élève chante, danse et joue dans l'orchestre en collaboration avec une centaine de camarades. Tous les élèves restent sur ou sous la scène à la vue du public à des places spécifiques à chaque domaine (chant, danse et orchestre) et changent de place selon la scène. Chaque classe est responsable d'une scène qui est liée aux autres scènes par un fil conducteur (histoire, thématique...) réalisé par un petit groupe d'élèves qui a été choisi lors d'un *casting*. L'enseignante de musique dirige les élèves depuis le piano face au chœur. Chaque classe collabore également avec d'autres classes en accompagnant leurs danses avec l'orchestre ou en chantant lors d'une scène ou en faisant des bruitages. D'autres rôles (chanteur ou chanteuse soliste, danseur ou danseuse soliste, jongleur ou jongleuse, etc) sont adaptés au spectacle selon les forces et talents de certains élèves découverts par l'enseignante durant les deux ans d'enseignement dans les classes. Les élèves se préparent dans la salle de gymnastique qui jouxte le théâtre. Deux adultes surveillent sans intervenir la centaine d'enfants. Aucun épisode négatif n'a été constaté pendant les trois soirées. Tous les déplacements des élèves pendant le spectacle se sont faits sans surveillance. Et à la fin, ils rangent le matériel sur scène, les costumes et la salle de gymnastique de manière autonome. Ni dégât matériel ni conflit n'a été constaté à la fin de chaque soirée.

Voici quelques anecdotes qui confirment encore cette autonomie :

- Au vu des absences de quelques élèves lors des soirées, l'enseignante informe les classes concernées. Ils ont vingt minutes avant le spectacle pour adapter leur scène, se maquiller et s'habiller sans l'aide d'un adulte. Lors du spectacle, les scènes en question ont été modifiées et personne n'a remarqué les absences. Ceci montre le développement de la capacité à la créativité. Celle-ci s'observe à travers la flexibilité pour se dégager de l'idée initiale et explorer d'autres pistes (Lubart, 2012)
- Des costumes égarés sur la scène ont été remplacés par l'ingéniosité et la solidarité des élèves toutes classes confondues sans que le temps du spectacle soit modifié. Cet élément, qui n'a pas été retenu dans nos indicateurs, a été découvert lors de nos observations. Il fait partie des descripteurs

de la situation *Prise en compte de l'autre* (Reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre) présenté dans le PER et dans laquelle se développe la capacité à collaborer.

- Un élève malade a été pris en charge par ses camarades lors d'une soirée. La scène a été légèrement modifiée pour le protéger. Il devait monter sur une pyramide humaine faisant partie de la scène. L'enseignante a été mise au courant qu'à la fin du spectacle. Ici, nous observons aussi la flexibilité et la reconnaissance des besoins de l'autre.

4.2 SEQUENCES

Nous avons procédé chronologiquement à l'analyse qualitative des séquences filmées¹⁴. L'analyse porte sur les actions de l'enseignante qui permettent le développement de l'autonomie artistique constatée lors de l'observation du spectacle. Dans l'analyse, certains passages des séquences sont accompagnés par le minutage entre parenthèse. De plus, pour faire le lien avec les indicateurs vus précédemment, nous les indiquerons dès qu'ils apparaissent par la terminologie I + chiffre de l'indicateur entre crochets. Ces derniers étant expliqués dans le chapitre *Méthodologie* (p.38-40).

Toutes les séquences ont été réalisées pendant la première leçon du matin à 7 h 25.

4.2.1 Séquence I

La séquence I se déroule le 13 février 2012. Elle est structurée en trois épisodes : exercices de détente, apprentissage d'une pièce de percussion corporelle et apprentissage d'un nouveau savoir (quatre double croche). [29]

L'épisode 1 commence par un moment de détente dans une ambiance décontractée et calme. L'enseignante est souriante, fait de l'humour.

L'épisode 2 est celui de l'apprentissage d'une pièce de percussion corporelle (*Body Groovy*). Les élèves sont amenés à écouter attentivement et à imiter les mouvements de l'enseignante. Ceci ce fait en deux modalités d'enseignement alternées : 1) l'enseignante fait l'exercice, les élèves observent ; 2) l'enseignante fait l'exercice et les élèves imitent en même temps. (01:17) [6]. Les éléments du savoir à maîtriser s'incorporent progressivement lors de l'enseignement [19]: l'enseignante fait travailler d'abord le mouvement des pieds, ensuite, les claquements des doigts. (03:53). Dans une évaluation formative, celle-ci contrôle le mouvement des pieds de tous les élèves (04:09), fait des

¹⁴ Annexe : Tableaux récapitulatifs d'observations des séquences (p.XXXVIII)

liens avec des connaissances acquises des élèves et interroge ces derniers dans un but d'une analyse cognitive (un claquement des doigts égale à une noire) (06:59) [35]. Les expressions *orales* et *corporelles* sont favorisées [29]. L'enseignante propose à chaque enfant la recherche d'un « mouvement corporel » personnel, plus souple (recherche de la beauté du mouvement) (04:50). Nous observons certains élèves articuler les « mots rythmiques » pour s'aider dans l'apprentissage de la percussion corporelle (10:22). Ceci démontre l'assimilation d'une stratégie d'apprentissage. L'enseignante compte jusqu'à quatre pour donner le départ.

Enfin, l'épisode 3 est celui de l'apprentissage d'un nouveau savoir : quatre doubles croches (11:21). Ici, l'enseignante apprend une figure rythmique en faisant le lien avec les rythmes déjà acquis par les élèves dans une logique de progression des apprentissages [17] [18] [19]. Nous observons une variété de modalités d'enseignement dans l'assimilation de l'objet de savoir [38] : écoute active et analytique [32], travail corporel avec les frappes de mains et l'écriture musicale.

Voici les tendances observées lors de cette séquence :

- Lors de cette leçon prédomine l'apprentissage des savoirs musicaux.
- L'enseignante encourage la recherche d'un mouvement corporel individuel. Nous traduisons cette recherche comme le début du développement d'une esthétique personnelle. L'objectif est amener les élèves vers une valorisation de leur travail par leurs propres critères. L'enseignante influence cette esthétique à travers ses propres mouvements.

4.2.2 Séquence II

La séquence II se déroule le 30 avril 2012. Elle est structurée en quatre épisodes : production finale de la pièce de percussion corporelle (travaillée dans la séquence I), improvisation avec le corps, improvisation et création avec les notes de la gamme pentatonique sur le xylophone [34], production d'une pièce improvisée avec l'ensemble de la classe. [29]

L'épisode 1 commence par la présentation de la pièce de percussion corporelle apprise lors de la séquence I dans sa phase de production finale [28]. Ici, l'enseignante exige du silence avant et après la représentation afin d'habituer les élèves aux enjeux du spectacle [20]. L'enseignante ne dirige pas mais fait partie du « public ».

Lors de l'épisode 2, l'enseignante introduit le savoir à travailler par une improvisation vocale lors du chant des enfants (01:54) [14]. Celle-ci leur demande ce qu'elle a fait. Les élèves répond : « improvisation ». La notion *improvisation* a été expliquée et entraînée en amont. Ils ont fait le

transfert des improvisations rythmiques réalisées en amont avec un djembé sur une nouvelle activité, le chant [18]. Ensuite, une activité d'improvisation corporelle est effectuée à l'aide du xylophone (un deuxième transfert du terme *improvisation*) (02:55). L'enseignante explique aux élèves qu'il ne faut pas rigoler et qu'il faut être concentré lors des activités d'improvisation dans le groupe. Quelques élèves improvisent, un après l'autre, sur le xylophone pendant que l'enseignante suit le « mouvement sonore » avec des mouvements corporels. Ensuite, les rôles sont inversés. L'enseignante, en réalisant elle-même les mouvements corporels, invite les élèves à faire de même [6]. Cette tâche demande une certaine prise de risque dans la recherche des mouvements. Nous observons une initiation à la créativité. Lors de la tâche, une élève s'exprime par rapport au son qu'elle vient d'entendre [30] [32]: « je tournerais sur moi-même » (06:25). L'enseignante lui demande de passer faire le mouvement. L'élève ne veut pas. L'enseignante n'insiste pas en respectant sa décision [22]. Lors qu'un élève fait rire la classe avec ses mouvements, l'enseignante le félicite pour son originalité [5]. L'enseignante donne l'exemple en respectant la décision et les savoir-faire des élèves.

Dans l'épisode 3, les élèves doivent reproduire sur le xylophone les notes chantées et « solmisiées » (phonomimie) par l'enseignante (07:14) [18]. Dans une évaluation formative, l'enseignante corrige la technique de la tenue des baguettes et du geste sonore au fur et à mesure que les élèves jouent [17][35]. Elle regarde toute la classe pour corriger seulement quelques élèves. Elle sait que certains n'aiment pas être corrigés à haute voix et surtout, devant les caméras. Ceci a été discuté avec la classe en amont [22]. L'activité qui suit propose la création individuelle à travers l'improvisation d'un ostinato mélodique inspiré de la gamme pentatonique à l'aide du xylophone (09:03) [13]. L'enseignante enlève les lames de quelques xylophones¹⁵ pour éviter la confusion chez certaines élèves (adaptation) [35]. Avant de faire, elle demande à l'élève en question s'il désire cette adaptation (10:00) [22]. L'enseignante encourage et félicite les élèves lors de leur exploration sonore (feed-back positifs) (09:17 et 09:42) [7] [10] [35] et n'influence pas leurs créations [2]. Certains élèves déplacent leurs xylophones à côté d'autres camarades pour travailler ensemble où quelques discussions s'établissent par moment [4]. Ceci montre une certaine liberté et contrôle de la tâche par ces derniers.

L'épisode 4 montre l'enseignante organiser une *pièce d'improvisation collective* avec toute la classe. D'abord, elle donne des consignes (10:22) : les élèves ne doivent pas commencer à jouer au xylophone tous en même temps (chacun décide quand le faire [1]) et ils ne doivent pas tous terminer au même moment non plus. C'est l'enseignante qui arrête les élèves un après l'autre pour

¹⁵ Notes (*fa* et *si*) qui n'appartiennent pas à la gamme pentatonique proposée par l'enseignante.

finaliser la pièce. Seuls deux élèves, G. et T., sont les premiers et les derniers à jouer. Ici, l'enseignante introduit la notion « pièce musicale » en expliquant l'organisation de celle-ci (introduction, développement, fin) [15]. L'enseignante prépare l'enregistrement et demande du silence avant de commencer (10:27) [20]. Lors de l'improvisation collective, l'enseignante change d'idée à la fin de la pièce. Elle arrête G. et laisse jouer la fin par T. et J. Elle montre par cette attitude une certaine flexibilité dans un changement d'idées pour améliorer un produit, dans ce cas, musical¹⁶. Cette attitude apprend aux élèves à suivre leur instinct dans la recherche d'idées. L'enseignante félicite le groupe à la fin de la séquence (*feed-back* positif) [3][35].

Voici les tendances observées lors de cette séquence :

- Lors de cette leçon prédomine la créativité. Toutefois, elle commence par un savoir musical, la représentation de la production finale d'une pièce de percussion corporelle.
- La présentation de la production finale des élèves sans que l'enseignante dirige, nous montre une évolution dans le développement de l'autonomie artistique. Les élèves commencent la reproduction de la pièce de percussion corporelle en suivant l'orchestre enregistrée et en faisant, la plupart d'entre eux, un mouvement personnel du corps.
- L'initiation à la créativité à travers l'improvisation sur le xylophone puis à travers le mouvement corporel.
- Le développement de la communication autant de l'œuvre que de la communication dans une relation
- Les savoirs disciplinaire acquis en amont sont consolidés à travers des liens entre eux
- L'enseignante met l'accent sur l'attitude scénique (faire silence) à avoir lors de la présentation de l'œuvre.
- Par des interactions interactives, l'enseignante perçoit les difficultés de certains élèves et régule en pointant, en guidant et en adaptant certaines stratégies d'apprentissage (enlever les lames du xylophone). Elle régule aussi par des *feed-back* positifs en félicitant les élèves et par des *feed-back* de processus en encourageant leurs créations.

¹⁶ Ceci a été discuté par l'enseignante et les élèves en classe la leçon suivante.

4.2.3 Séquence III

La séquence III se déroule le 11 juin 2012. Elle est structurée en trois épisodes : entraînement d'un ostinato mélodique avec l'accompagnement des instruments de percussion en petits groupes [30] et l'écriture de la partition [13], l'exécution de l'œuvre devant la classe et enregistrement de l'œuvre. [29]

La tâche de l'épisode 1 est la continuation de celle commencée la leçon précédente : la composition d'un ostinato musicale sur le xylophone et accompagnée par un arrangement d'instruments de percussion. Cette composition s'appuie sur la gamme pentatonique et rentre dans la logique de la progression des apprentissages de l'enseignante [19]. L'enseignante organise la tâche par des consignes orales : terminer la composition, écrire la partition avec les entrées et sorties des instruments, mettre un titre selon le caractère de la pièce. Les élèves ont la permission d'aller chercher les instruments derrière les armoires [1]. La salle de musique est divisée en deux parties par une grande armoire. Les instruments de percussion et d'autres matériels sont rangés derrière cette dernière. Se déplacer derrière les armoires sans l'enseignante est une grande responsabilité qui se construit tout au long de l'année. Les élèves peuvent le faire uniquement à cette période de l'année. Chaque groupe cherche une place dans la classe pour travailler « tranquillement » [4]. Un brouhaha s'installe mais ne paraît pas déranger le travail. Nous observons beaucoup de liberté dans le déplacement des élèves dans la classe et dans la manipulation des instruments. Pendant que les élèves travaillent, l'enseignante passe dans les groupes [7][10][35]. Nous observons les interventions suivantes :

- elle explique à trois groupes sur quatre comment s'y prendre pour écrire les départs et les sorties des instruments sur leurs partitions (chiffres, dessins, lettres...) (02:54) [11][12][14]. Les groupes continuent seuls. Ici, l'enseignante utilise les productions des élèves pour enseigner de nouvelles connaissances (écrire une partition) ;
- elle attire l'attention de certains élève sur la technique des instruments qu'ils n'ont jamais ou peu utilisés (04:15) [6][11][14][15]. Cependant, elle n'impose pas une manière de jouer [2][16]. Ils peuvent explorer d'autres sonorités selon leurs besoins ou leurs préférences (développement d'une esthétique personnelle). Quand l'enseignante fait ce type de correction, elle fait aussi de remarques positives [35]. L'enseignante ne dit pas à l'élève qu'il joue mal avec l'instrument. Elle explique comment il faut le tenir pour pouvoir jouer. Elle lui dit que malgré la mauvaise tenue de l'instrument, il joue délicatement et le félicite.

- elle apprend aux élèves à gérer les conflits [23]. Un enfant n'est pas d'accord sur le rythme joué par un de ses camarades (07:18). L'enseignante explique comment utiliser l'instrument [6][11][14][15] en apprenant aux élèves parallèlement à gérer une situation de désaccord par le dialogue (08:04) [22][24][25][26][27].

Lors de l'épisode 2, chaque groupe présente sa création musicale au reste de la classe depuis leur place de travail [28]. L'enseignante prend des notes dans son carnet de bord. Une fois toutes les productions présentées, elle fait les régulations suivantes [35] :

- corrige encore la technique instrumentale (09:45) [6][11][14][15] ;
- fait entraîner plusieurs fois un groupe afin qu'ils puissent synchroniser leur exécution instrumentale (10:39) [3][14]. Comme le groupe n'arrive pas, l'enseignante décide de continuer la leçon suivante.

L'épisode 3 est celui de l'enregistrement de tous les groupes, les uns après les autres, sans interruption [30][35]. Avant ceci, elle attire l'attention sur l'attitude à adopter lors de la tâche (attendre leur tour en silence dans un respect envers les autres groupes et ne pas faire du bruit avant et après l'enregistrement) en faisant le lien avec le comportement à avoir lors du spectacle [20]. Nous observons que l'enseignante n'influence pas avec ses idées les compositions des élèves [2].

Voici les tendances observées lors de cette séquence :

- Lors de cette leçon prédomine la créativité. A la fin de celle-ci, l'exécution de l'œuvre créée devient un savoir musical.
- Nous observons une évolution de la collaboration. Celle-ci est le centre de l'activité créative, de la mise en place et de l'entraînement des pièces composées.
- Dans cette leçon, les élèves consolident leurs techniques instrumentales par l'entraînement des pièces composées et certains savoirs cognitifs dans la transcription de leurs partitions [17]. Par ce procédé, ils font aussi des liens entre les savoirs cognitifs et psychomoteurs [18].
- Les régulations interactives entre l'enseignante et les élèves et entre les élèves, favorise la formulation et la réponse des question, la discussion et l'expression des idées [32][33][34].
- Lors de l'écoute active de l'enregistrement pendant la leçon suivante, les élèves sont amenés à s'auto-évaluer [21].

4.2.4 Séquence IV

La séquence IV se déroule le 4 novembre 2012. Elle est structurée en quatre épisodes : entraînement d'une pièce de percussion corporelle, entraînement de la mélodie *Dies Irae* au xylophone, vocalises et chant. [29]

L'épisode 1 commence par l'entraînement d'une pièce de percussion corporelle (*Body Salsa*) [6]. L'enseignante ne compte plus à haute voix (séquence 1) pour donner le départ. Elle frappe avec le pied quatre fois et fait l'exercice avec les élèves. A la fin de l'exercice, l'enseignante s'excuse devant les élèves parce qu'elle a oublié de faire le geste du changement de phrase musicale. Quelques élèves lui disent qu'ils n'ont pas besoin du geste et d'autres si. L'enseignante décide de continuer à le faire pour ceux qui en ont besoin. Par cette action, l'enseignante envoie le message de soutien et de compréhension vis-à-vis de ceux qui n'y arrivent pas encore [22]. Ensuite, l'exercice pose problème sur le passage de la partie A à la partie B. L'enseignante entraîne les élèves sur ce passage en décortiquant chaque mouvement pour résoudre la difficulté [19][35]. Ici, nous observons par cette action, un exemple de perfectionnement par la persévérance vers la réussite de la tâche. L'enseignante demande aussi à ses élèves d'« être plus artistiques, moins robots » dans leur attitude corporelle en visant une certaine esthétique (03:06) [20].

Dans l'épisode 2 les élèves chantent d'abord la mélodie de *Dies Irae* en « solmisation » (04:18) [6] [18], ensuite, ils l'entraînent sur le xylophone pendant un moment (06:27) [18], et ils finalisent l'activité instrumentale avec l'exécution de la mélodie avec accompagnement orchestral (10:33) [28]. Pendant l'entraînement sans accompagnement orchestral, il y a une difficulté lors d'un passage. L'enseignante utilise la même stratégie pour surmonter la difficulté que pendant la percussion corporelle. Il y a un transfert de stratégie d'apprentissage. Elle utilise aussi la « solmisation » pour chanter le passage en question et pour mieux transférer la mélodie sur le xylophone (08:31) [6][18]. Les élèves s'entraînent seuls, à deux, à trois, ou s'entraident et l'enseignante passe à travers les xylophones pour contrôler et pour aider si besoin [35]. Elle pointe sur la partition d'un élève pendant qu'il joue avec l'accompagnement orchestral [35]. Avant de jouer tous ensemble la partition, l'enseignante demande du silence et fait le lien avec le comportement lors du spectacle [20]. L'assimilation de la mélodie se fait par plusieurs techniques musicales (champs d'activités) : le corps (*phonomimie*), la voix (chant), le solfège (lecture des notes) et le xylophone.

L'épisode 3 est celui des vocalises. L'enseignante exige de « l'élégance » pour chanter et montrer au travers un geste corporel la posture droite du corps pour chanter [20]. Lors des vocalises,

l'enseignante dessine sur le tableau les mouvements de certains sons¹⁷ qu'elle souhaite faire chanter aux élèves (16:33). Certains élèves assimilent mieux l'exercice grâce au dessin.

L'épisode 4 commence avec l'activité vocale où les élèves chantent une chanson à deux voix (20:47). L'enseignante place certains élèves dans des endroits stratégiques du chœur soit pour servir de repère vocal aux élèves en difficulté soit pour maîtriser la discipline (17:48). Elle enregistre le chant des élèves qui sera écouté par la classe la leçon suivante.

Voici les tendances observées lors de cette séquence :

- Lors de cette leçon prédomine l'apprentissage des savoirs musicaux.
- Les élèves ne dépendent plus de la voix de l'enseignante pour commencer l'exécution de la pièce de percussion corporelle. La nouvelle technique, plus musicale, vise à préparer les élèves à se produire sur scène devant un public externe de façon autonome.
- L'enseignante en reconnaissant qu'elle s'est trompée devant ses élèves, permet de relativiser l'erreur et lui donner un statut formateur.

4.2.5 Séquence V

La séquence V se déroule le 5 mars 2013. Elle est structurée en trois épisodes : exercices de détente, de respiration et *solmisation*, chant, et mise en scène de mélodies créées avec des tubes sonores. [29]

L'épisode 1 commence par des exercices de détente et de respiration pour ensuite faire des vocalises en *solmisation*. Le moment est devenu un rituel au sein de la classe. Après un moment de *solmisation*, l'enseignante demande aux élèves de chanter plus grave la note *sol*. Elle leur donne comme départ un son plus grave que le *sol* du piano. Les élèves chantent juste en suivant les gestes de l'enseignante (phonomimie) (02:23). Ici, nous observons l'intériorisation des sons [19].

Pendant l'épisode 2, les élèves répètent une chanson du spectacle à deux voix quand soudain, l'enseignante commence à chanter une troisième voix sans avoir averti le groupe (05:48). Les élèves continuent à chanter. Ceci nous montre encore une fois (séquence II), que les élèves sont habitués à ce type d'intervention de la part de leur enseignante.

L'épisode 3 commence par l'entraînement de la mélodie créée par les élèves. Chaque enfant a un tube sonore (une note). La classe est divisée en quatre groupes formés de quatre ou cinq élèves.

¹⁷ Par exemple : une ligne droite couchée traduit une note tenue.

Ceux-ci doivent continuer leur mélodie ou l'améliorer selon les remarques faites par l'enseignante [4][24][25][26]. Pendant la leçon précédente, chaque groupe devait créer une mélodie avec les tubes sonores et la présenter au reste de la classe [13]. Celle-ci explique l'attitude à avoir lors de l'entraînement de la mélodie (ne pas parler quand on joue et de ne pas tourner le dos au public) [20]. Nous remarquons que la constitution des groupes n'est pas la même que ceux de la séquence 3 lors de la création d'un ostinato mélodique. Les élèves forment leurs groupes eux-mêmes [1]. Nous observons aussi qu'ils disposent librement de l'espace de la classe [1]. Cela ne produit pas de désordre et se fait tout naturellement. Il y a même un groupe qui a pris place derrière l'armoire qui divise la classe en deux. L'enseignante passe par les groupes pour [35] :

- contrôler que tout le monde travaille [7] ;
- proposer de l'aide ;
- corriger une mélodie qui pose un problème de rythme ou de synchronisation au moment de son exécution (10:09) ;
- donner son avis sans imposer ses idées[2][6] ;
- rappeler le temps restant pour finaliser la tâche [8] ;
- expliquer que tous les élèves ont des idées différentes et que grâce à celles-ci le spectacle prendra forme. Un élève dit que ce que fait son groupe est nul et qu'elle a beaucoup d'idées mais qu'ils n'ont pas le temps de tout faire [21]. L'enseignante lui répond qu'« un spectacle se fait avec des choses simples et avec des choses complexes » et qu'il faut garder les idées pour la leçon suivante. Pendant la leçon suivante une discussion a eu lieu sur le partage d'idées et sur la qualité éventuelle de celles-ci [34].

L'épisode 4 débute par la mise en scène de la scène qui correspond à la classe¹⁸. Maintenant, l'enseignante demande aux groupes de présenter leurs mélodies les uns après les autres en faisant comme s'ils étaient sur scène (14:04). Ils jouent la mélodie créée en marchant accroupis. Les élèves du premier groupe s'arrêtent devant la scène. Ils sont alignés en occupant toute la longueur. Le groupe qui suit se place derrière le premier aussi aligné dans la longueur de la scène et ainsi de suite jusqu'au dernier groupe. L'enseignante observe et prend note. La présentation terminée, celle-ci fait des changements sur la mise en scène [35]. Elle ne modifie pas les créations des élèves Ceux-ci exécutent leurs productions en tenant compte des changements. Certains d'entre eux proposent des

¹⁸ La classe CYT/6 doit représenter symboliquement « la déforestation ». Ils disposent de tubes sonores. L'ensemble de tubes forme la gamme pentatonique. Chaque tube représente une note de la gamme (*do ré mi sol la*)

idées spontanément. L'enseignante écoute les idées. Malgré quelques amusements et des rappels à l'ordre dans la classe, les élèves travaillent et participent. L'enseignante donne des explications concernant la performance musicale des élèves (elle leur explique le besoin de s'entraîner et la difficulté à maîtriser la mélodie quand on est encore trop concentrés sur la celle-ci, ce qui fait qu'on soit trop statiques), la mise en scène et l'attitude à adopter (comment se tenir sur scène, par où rentrer, l'importance du silence) [35]. Elle rappelle que rien est décidé pour l'instant.

Voici les tendances observées lors de cette séquence :

- Lors de cette leçon prédomine la créativité. Toute fois, elle commence par le savoir musical *chant*.
- L'improvisation de l'enseignante sert de modèle aux élèves dans la prise de risque, l'intervention spontanée et la flexibilité lors d'une activité créative.
- Les élèves utilisent inconsciemment plusieurs savoirs musicaux acquis en amont pour créer et pour faire la mise en scène : mouvement corporel, synchronisation, improvisation, instrumentation (tubes sonores) [18].
- Lors de la discussion du groupe classe, les élèves ne critiquent pas les idées données. Un non-jugement est établi dans la classe [22].
- Des rituels bien instaurés permettent que les transitions entre les différentes tâches soit fluide et rapide.

4.2.6 Séquence VI

La séquence VI se déroule le 6 mai 2013. Elle est structurée en quatre épisodes : chant, mise en scène de la mélodie créée, mise en scène du changement des tubes, mise en scène de la chorégraphie. [29]

L'épisode 1 commence par une activité vocale : les élèves chantent une chanson du spectacle à deux voix. L'enseignante corrige la justesse vocale. Il y a des moments d'amusement tout en travaillant. Les élèves de la deuxième voix demandent à l'enseignante s'ils peuvent chanter en cercle et en se regardant pour mieux s'écouter. L'enseignante accepte (04:47).

Dans l'épisode 2, l'enseignante écrit sur le tableau la structure¹⁹ de la scène avec l'aide des élèves (05:56). Nous observons un grand changement par rapport à la mise en scène observée durant la cinquième séquence. Maintenant, les élèves de chaque groupe sont debout en formant un cercle bien fermé, regardant à l'intérieur du cercle et le bras qui tient le tube vers le haut en dessus de la tête (symbolisant la forme d'un arbre), l'autre bras est collé au corps vers le bas. Un groupe après l'autre joue la « mélodie créée avec les tubes sonores » au sol sans déplacement et ensuite se mettent debout pour revenir à la position initiale. L'enseignante demande à un groupe d'élèves de jouer leur mélodie créée au milieu de la classe et demande au reste de la classe d'observer (09:25) [28][35]. Le groupe joue d'abord la mélodie en restant accroupi sans se déplacer. Ensuite, il joue la mélodie en se déplaçant accroupi. L'enseignante demande au groupe de choisir une manière de faire : jouer la mélodie créée accroupi sans ou avec déplacement. Après une longue discussion entre l'enseignante et les élèves au sein de la classe, ces derniers choisissent le tableau sans déplacement. L'enseignante pense que c'est trop figé mais accepte la décision du groupe. [1][3][7][16][21][22][24][25][26][27][30][32][33][34]

La leçon continue dans l'épisode 3 avec la mise en scène du « changement des tubes entre les élèves » (12:45). L'enseignante donne les consignes de cette partie de la scène (on ne lance pas les tubes, on ne fait pas du bruit quand on pose ceux qui ne seront plus utilisés) [20]. Au milieu de l'essai, celle-ci arrête le groupe pour leur indiquer qu'ils doivent regarder le public (13:58) [20]. Puis, la classe répète la mélodie de *Carmina Burana* jouée avec les tubes sonores. Ils sont assis par terre sans bouger.

Dans l'épisode 4, la séquence se finalise avec l'explication de l'enseignante concernant le déplacement des élèves jusqu'à former, encore une fois, la figure de l'arbre du début de la scène pour enchaîner avec la chorégraphie finale. Les élèves doivent être attentifs au changement de musique pour se déplacer et chercher leur groupe. Commence un nouvel essai (15:09). Au moment du changement de musique, tous les groupes ont formés les « arbres » sauf le groupe de garçons. L'enseignante arrête la musique et s'approche du groupe en question pour les rappeler à l'ordre (16:50) [35]. S. dit que Sa. a mal au pied. L'enseignante leur dit que si cela arrive pendant le spectacle, ils doivent faire un sourire et continuer comme si ne rien était et elle ajoute : « je veux voir quatre arbres et pas trois et demi ». Les élèves rient. Un nouveau essai se prépare. Les élèves font du bruit. L'enseignante dit : « je ne jamais vu un arbre qui parle ! ». Les élèves rient encore. Puis, dit à la classe : « j'attends le silence pour commencer », « j'aimerais voir ces beaux arbres monter en douceur ». La répétition commence enfin en silence et l'enseignante leur demande de

¹⁹ Organisation chronologique de tous les éléments qui participeront à la scène : mélodies créées avec les tubes sonores, changement des tubes entre les élèves, *Carmina Burana* jouée par les tubes et *Carmina Burana* dansée sans les tubes.

rester droit [20]. A la fin, un groupe se lance les bâtons et quelques-uns tombent par terre. Toute la classe et l'enseignante rient.

Voici les tendances observées lors de cette séquence :

- Lors de cette leçon prédomine la créativité. Cependant, le *chant* qui est abordé au début de la leçon, est travaillé dans un cadre bien structuré. Les élèves suivent les indications de l'enseignante et n'ont aucun contrôle de la tâche. Néanmoins, ceux-ci apportent, de manière spontanée, des stratégies d'apprentissages pour améliorer leur performance. L'enseignante accepte les propositions.
- Pendant l'activité créative, la recherche de la mise en scène, nous montre le développement d'une autonomie du point de vue de la collaboration et de la communication dans un rapport horizontal au sein du groupe classe, enseignante compris (Meirieu, 1984 *in* Rey, 2012). Nous avons dit plus haut, que la collaboration n'existait pas sans la communication. Ces capacités s'articulent lors de la recherche d'idées (créativité en petit groupe, mise en scène en groupe classe, etc.) grâce à un bon climat de classe où s'invite souvent la bonne humeur et à l'attitude de bienveillance de l'enseignante. Son regard positif et confiant, ses encouragements et ses remarques positives, vis-à-vis de ses élèves, sont aussi autant d'éléments qui permettent ce développement.
- L'enseignante régule de façon créative. Elle porte une attention tout particulière à la démarche esthétique. Elle vise la valorisation des créations autant par le regard critique des élèves que par son regard. Certes, elle influence les productions mais elle n'impose pas ses idées.

5. SYNTHÈSE

L'observation du spectacle enregistré nous mène à divers constats et nous montre en parallèle le développement d'une autonomie artistique. Voici la synthèse de ces éléments :

- Les élèves maîtrisent des savoirs disciplinaires (chant, danse, instrument...)
- Les élèves collaborent avec leurs camarades de classe et avec les autres classes
- Chaque classe a créé une scène en collaboration avec l'enseignante
- Les différentes préparations avant la représentation et les divers déplacements lors de la représentation se font sans l'aide d'un adulte. L'élève devient responsable de ses actes.
- Les élèves sont responsables du matériel (instruments, maquillage, costumes, etc.), de la salle de gymnastique, des coulisses et de la scène avant, pendant et après le spectacle
- Ni dégât matériel ni conflit relationnel n'a été constaté

En ce qui concerne l'analyse qualitative des séquences, nous pouvons résumer les actions de l'enseignante de la manière sous-mentionnée. Ces actions tendent à amener les élèves vers une autonomie artistique. Elle se remarque notamment lors du spectacle du point de vue de la créativité, des savoirs disciplinaire et des capacités transversales, mais pas seulement.

Créativité

- L'enseignante favorise progressivement le développement de la créativité en commençant par des improvisations faites par elle-même. Il s'ensuit celles des élèves, pour terminer sur des créations destinées au spectacle.
- Comment cet enseignement rigoureux peut s'articuler avec la créativité ? L'enseignante n'hésite pas à prendre de risques en acceptant les idées et les produits créatifs de ses élèves sans les influencer ni les juger. Cependant, elle reste stricte envers le résultat et la recherche d'une esthétique commune à la classe adaptée à ses propres valeurs.

Savoirs disciplinaires

- L'enseignante développe progressivement les contenus musicaux, ainsi les techniques vocales et instrumentales chez les élèves. La dimension esthétique apparaît aussi dans ce développement en forme d'un « échafaudage » qui va donner forme à l'œuvre artistique. Le sens de celle-ci va

émerger à travers l'ensemble des représentations et des valeurs de tous les acteurs au sein de la classe.

- Les tâches d'apprentissages sont alternées par des tâches de créativité ce qui permet la consolidation de ces savoirs (cognitifs et psychomoteurs). Ceci mène les enfants à réaliser un spectacle de qualité.
- L'enseignante utilise une variété des stratégies pour enseigner chaque objet de savoir.
- Elle entraîne les élèves jusqu'à la performance des résultats désirés dans une perspective de formation continue. Elle ne laisse pas un apprentissage à mi-chemin.

Capacités transversales : collaboration – communication

- Les «exercices de communication» proposés par Auger & Boucharlat (2003), se mettent en place depuis le début de l'année scolaire mais sous forme implicite. L'enseignante favorise des situations où les élèves apprennent à s'exprimer et à écouter les autres. Et cela pas seulement pendant les travaux de groupe et d'entraide (collaboration) mais aussi à travers les discussions à la fin de chaque production.
- L'enseignante encourage une communication dans une perspective de non-jugement et de *feedback* positifs. Elle exige la même attitude à ses élèves. Celle-ci permet l'expression spontanée si importante dans le développement de la créativité.
- La favorise des situations où la collaboration se forge par la participation des élèves dans l'élaboration d'idées et le partage de celles-ci dans la construction du spectacle.

Démarche pédagogique

- L'enseignante varie les activités proposées lors d'une leçon (trois à quatre tâches de champs d'activités différents). Cette variété d'activités observée aussi dans la planification générale, développe chez les élèves diverses formes d'expression musicale. Ces outils vont enrichir le travail créatif et l'activité artistique.
- L'enseignante instaure des rituels. Ceux-ci permettent que les transitions entre les différentes tâches proposées dans une leçon se fassent de manière naturelle, dans l'ordre et rapidement. Cette façon de procéder sécurise les enfants et développe chez eux une certaine autonomie dans leurs déplacements (dans l'espace physique de la classe lors des créations et de la manipulation du matériel). Cette autonomie est constatée lors de l'observation du film du spectacle.

- L'enseignante structure de manière rigoureuse son enseignement. Celui-ci se complexifie progressivement en apportant parallèlement de plus en plus de liberté aux élèves (créativité).
- L'enseignante utilise les enregistrements comme outil d'enseignement pour développer l'auto-évaluation et l'auto-critique chez les enfants. A travers cet outil, ils prennent conscience de leurs performances et préparent leur attitude scénique.
- A travers une évaluation formative continue, l'enseignante régule l'enseignement par des adaptations, des ajustements et des contrôles tout en gardant en regard bienveillant. Cette évaluation lui permet aussi de mieux connaître les élèves.

Nous concluons que pour que l'autonomie artistique se développe, il est nécessaire de mettre en place les points suivants :

- une démarche pédagogique rigoureuse où s'imbriquent l'apprentissage des savoirs et la créativité (tant de l'enseignant que des élèves) ;
- une collaboration de tous les acteurs dans la création de l'œuvre ;
- une communication entre pairs qui sous-entend une collaboration ;
- une communication de l'œuvre artistique ;
- un regard « holistique » appuyé sur la connaissance de possibilités émotionnelles, affectives, cognitives et sensorio-motrices des élèves. Pour mettre en place ce dernier point, il est nécessaire une connaissance approfondie de ces derniers et une relation de confiance au sein de la classe.

6. CONCLUSION

Notre étude de cas nous a permis, à partir d'un constat, d'observer une diversité d'actions d'enseignement qui mènent au développement de l'autonomie artistique chez les élèves. Ce constat dégagé à travers la maîtrise et l'articulation des savoirs musicaux et transversaux dans un spectacle musical, nous a permis de centrer notre cadre théorique sur les savoirs disciplinaires, transversaux (la collaboration et la communication) et la créativité.

Dans l'apprentissage et la consolidation d'un savoir, la créativité agit comme facteur de motivation (intrinsèque) pour les élèves car il donne sens à ce savoir par l'élaboration de leur propre production. Dit autrement, la créativité permet la consolidation des savoirs disciplinaires. Donc, nous concluons que l'alternance entre un apprentissage rigoureux et progressif des savoirs disciplinaires avec des activités créatives permet le développement artistique chez les enfants. La création d'un spectacle en collaboration entre l'enseignante et les élèves est la résultante de cette alternance.

En observant nos propres actions, nous avons dégagé de celles-ci, un enseignement créatif qui englobe le développement des savoirs disciplinaires, des capacités transversales et de la créativité chez les enfants. Cet enseignement s'appuie sur l'évaluation formative. Celle-ci nous permet un travail sur la relation par des *feed-backs* positifs et des marques de confiance données aux élèves lors des régulations des activités.

Nous sommes conscients que ce type de spectacle est plus facilement réalisable en ayant deux leçons de musique par semaine comme dans notre cas. Même si un projet reste modeste, la communication des créations des élèves devant un public externe (camarades, enseignants, parents) développe l'autonomie artistique. Celle-ci développe à son tour, d'autres capacités si importantes au développement de l'individu. Ce développement se fait par un enseignement rigoureux en favorisant la créativité, la communication et la collaboration de ses élèves.

Nous espérons que cette recherche servira à mieux comprendre l'articulation possible entre créativité et savoirs disciplinaires et le rôle de l'enseignant dans celui-ci. Puis, nous souhaitons qu'elle inspire d'autres recherches visant les actions de l'enseignant lors de la mise en place d'un projet de spectacle, afin de corrélérer nos résultats et de comprendre les facteurs qui interviennent dans le développement artistique des enfants.