

# NATURE ET PERTINENCE DES RÉTROACTIONS DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT

**Pierre-François Coen**

---

Après une formation musicale (diplôme d'enseignement de la musique du Conservatoire de Fribourg) et pédagogique (doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg), Pierre-François Coen partage actuellement son temps entre plusieurs institutions : la Haute école pédagogique de Fribourg et la Haute école de musique de Lausanne, Site de Fribourg, en tant que responsable du Service de la recherche ; l'Université de Fribourg, où après avoir œuvré en tant que maître-assistant durant une dizaine d'années, il assume aujourd'hui des charges de cours dans les domaines de l'évaluation scolaire et la différenciation, des TICE et des méthodes d'analyse qualitatives.

---

## Résumé

La présente contribution a pour but de caractériser les rétroactions des professeurs d'instrument lorsqu'ils donnent une leçon. Se basant sur un corpus de 17 extraits vidéo de leçons de professeurs novices et experts, l'auteur démontre que l'analyse des feed-back produits par les professeurs permet d'inscrire leur action principalement dans le paradigme pédagogique instructiviste. Pour permettre une réflexion et une diversification des pratiques d'enseignement observées, un modèle alternatif, basé sur le paradigme constructiviste et donnant une place plus importante à l'élève, est présenté à partir de la discussion des résultats.

## INTRODUCTION

Que fait un professeur d'instrument durant la leçon ? Il enseigne. Que fait son élève ? Il apprend. Ces questions — et ces réponses — sont sans doute anodines et pourtant, lorsqu'on y regarde de plus près, elles apparaissent plus complexes qu'il n'y paraît. Pour plusieurs raisons. D'abord parce que le terme *enseigner* recouvre une multitude d'actions, de gestes, de routines mais aussi parce que l'action de l'enseignant s'inscrit dans des contextes et des situations singulières dont les acteurs eux-mêmes définissent les significations (Norman, 1993). Ensuite, parce que les effets de l'enseignement sont relativement compliqués à démontrer et lorsqu'on dit qu'un élève apprend, la chose n'est jamais simple à prouver. Cela dit, le propos de cette contribution n'est pas tellement d'approcher les rétroactions des professeurs par le biais d'une analyse de l'action au sens où Theureau (2000) l'entendrait mais plutôt de les traiter à partir d'une posture descriptive indépendante du regard des acteurs.

Notre volonté ici n'est pas non plus d'entreprendre une analyse de l'action dans une perspective didactique (Sensevy, 2001). Dès lors, c'est très consciemment que nous mettons de côté — provisoirement — les dispositions des sujets et leurs schèmes d'action (Chevalard, 1999), les critères syncrétiques des situations et les contextes institutionnels dans lesquels se déroulent ces actions. Ces éléments nous semblent évidemment pertinents pour comprendre le sens des actions des différents acteurs, mais notre propos n'est pas là.

Nous n'ignorons évidemment pas l'intérêt des approches citées, mais l'objet de cette recherche est de travailler à partir des interlocutions des acteurs (professeurs et élèves) dans une optique descriptive et de produire des inférences sur la nature et les types de rétroactions présentes dans les leçons d'instrument<sup>1</sup>. Même si les points de vue des acteurs auraient été intéressants à prendre en compte, nous estimons que, pour cette étude exploratoire, une mise à plat des produits verbaux des actions constitue un levier intéressant pour caractériser (et peut-être modéliser) l'action pédagogique des professeurs.

Notre texte se divise en quatre parties. Dans la première, nous aborderons brièvement la notion de rétroaction et la replacerons dans la perspective de notre problématique. Après les clarifications méthodologiques d'usage, nous ferons une présentation factuelle des résultats obtenus pour traiter, dans la discussion, des liens possibles entre nos observations et notre cadre théorique.

## **CADRAGE THÉORIQUE**

La problématique qui nous occupe nécessite la clarification du concept de rétroaction. La chose n'est pas aisée car, outre la question de sa traduction française (rétroaction vs feedback), ce concept est rattaché à plusieurs champs et peut prendre des sens différents. Pour notre part, nous l'inscrivons à la fois dans la théorie du traitement de l'information et les travaux sur l'évaluation formative. Nous n'aborderons pas les champs de l'ergonomie ou encore de la cybernétique dans lesquels il a sa propre signification. Par ailleurs, même si les feedback s'inscrivent dans les interlocutions des acteurs selon une logique conversationnelle (Rabardel, 1999), notre idée est de les considérer ici comme entités discrètes révélatrices du paradigme pédagogique privilégié par le professeur et dans lequel il inscrit son action.

### **Autour de la notion de rétroaction (feedback)**

La notion de rétroaction (feedback) n'est pas récente dans le vocabulaire pédagogique mais on peut dire que c'est à partir des années 1970 que ce concept s'est imposé dans le vocabulaire des chercheurs en psychologie et en éducation. Il s'est développé de manière

---

1 Le terme de leçon d'instrument recouvre également les leçons de chant.

presque concomitante : d'une part à partir des travaux des cognitivistes qui inscrivent le feed-back comme une composante du processus de régulation (ou d'autorégulation), processus lui-même inclus dans le mécanisme plus général du contrôle de l'activité (Richard, 1990) ; d'autre part, à partir des travaux de Bloom (1979) sur la pédagogie de maîtrise, où le terme de feed-back recouvre essentiellement deux aspects : le feed-back de régulation émis par l'élève lorsqu'il implique de la part de l'enseignant des ajustements de son action et le feed-back de formation, émis par le professeur lorsqu'il permet aux élèves de savoir s'ils sont en conformité avec les exigences attendues (Raynal et Rieunier, 1997). Ainsi donc, dans toute action pédagogique, il y a constamment un va-et-vient entre ce que le professeur et les élèves perçoivent et interprètent et ce qu'ils produisent comme actions dans le but de s'adapter « en vol » aux exigences, sans cesse changeantes, de la situation. Bourg (2001) évoque quant à lui les termes de feed-back intrinsèque quand l'élève évalue lui-même les effets de son action – ou sa propre production –, et feed-back extrinsèque lorsque c'est le professeur qui lui fait part de ses réactions ou de ses appréciations.

Allal (1988) identifie trois types de régulations dans l'action pédagogique : les régulations *proactives* et les régulations *rétroactives*, toutes deux différées (avant ou après) à l'action et permettant des ajustements à une échelle temporelle large ; les régulations *interactives*, tissées dans l'activité elle-même et qui conduisent l'enseignant et l'élève à ajuster leur action quasiment de seconde en seconde. Pour cet auteur,

La régulation interactive est fondée le plus souvent sur des démarches *informelles* d'évaluation de la part de l'enseignant, observateur-animateur, ou de la part des élèves [...] L'instrumentation de la boucle d'évaluation / régulation réside principalement dans la structuration de la situation d'apprentissage, c'est-à-dire des consignes fournies à l'élève, les exigences inhérentes aux tâches, les ressources à disposition, les modes d'organisation ou de fonctionnement requis, permis ou proscrits, etc. (p. 98).

Nous retiendrons de cette définition deux aspects. D'abord le caractère informel de ces régulations qui sont dès lors le produit de choix opérés sur le vif par le professeur en conformité avec son cadre représentationnel. En d'autres termes, il s'agit d'actions (ou d'interlocutions) que l'enseignant exécute en fonction de ce qu'il pense être adéquat ou nécessaire sur le moment pour poursuivre son travail et aider son élève. Ensuite, le fait que la boucle d'évaluation / régulation s'inscrit dans un contexte structuré par l'enseignant. Ce contexte renvoie aux termes du contrat didactique implicitement mis en place dans la leçon mais également à la forme scolaire — dans notre cas, la leçon d'instrument — comme étant l'expression d'un modèle de transmission des savoirs musicaux.

Les réflexions sur l'évaluation formative ont conduit les chercheurs en éducation à s'intéresser plus encore aux interlocutions produites dans des situations d'apprentissage comme éléments significatifs des régulations. Ainsi donc, nous postulons que la description et l'analyse des feed-back produits par les enseignants et les élèves sont des indices pertinents pour accéder à la fois aux représentations des enseignants (sur leur

modèle pédagogique de transmission des savoirs) et à la forme scolaire qu'ils promeuvent dans leurs cours pour servir ledit modèle.

### Un cadre d'analyse des feed-back

De manière à cerner le « positionnement pédagogique » des professeurs à partir des feed-back produits, nous nous appuyons sur le modèle développé par Tardif<sup>2</sup> (1998) qu'il nous a été permis d'opérationnaliser dans d'autres recherches (Monnard, Coen et Rey, 2008). Nous avons repris de ce modèle cinq dimensions qui peuvent se décliner à la fois sur un paradigme pédagogique instructiviste et constructiviste. Nous présentons dans le tableau 1 ces différentes dimensions et les caractéristiques des feed-back associés aux deux types de paradigmes.

**TABLEAU 1. Les différentes dimensions retenues du modèle de Tardif**

	Instructiviste	Constructiviste
	Rétroactions du professeur ...	
Acquisition de connaissances	... visant l'assimilation et la restitution de connaissances déclaratives ou de savoir-faire calibrés.	... visant l'intégration des connaissances, la création de liens, la maîtrise de savoir-faire transférables.
Valorisation des productions	... témoignant d'une grande importance au produit.	... témoignant d'une grande importance au processus.
Expertise	... démontrant que l'expertise appartient quasi-exclusivement au professeur.	... démontrant un partage de l'expertise entre le professeur et l'élève.
Prise de décision	... montrant que les décisions sont essentiellement prises par le professeur	... montrant que les décisions sont prises par l'élève.
Évaluation	... démontrant l'aspect externe de l'évaluation (évaluation par le professeur)	... démontrant une participation active de l'élève à l'évaluation (autoévaluation).

L'intérêt d'un tel modèle est qu'il permet de situer de manière tendancielle les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous reprendrons ces différentes dimensions dans la discussion de nos résultats.

<sup>2</sup> Ce modèle s'inspirait lui-même d'un tableau de Dwyer développant les paradigmes constructiviste et instructiviste dans un contexte d'utilisation des TIC (Dwyer, 1994).

## MÉTHODOLOGIE

La recherche exploratoire que nous avons conduite se base sur un corpus d'extraits vidéo de 12 à 16 minutes tirées de 17 leçons d'instrument. Le tableau 2 permet de voir comment ces différents fragments se répartissent selon les types d'instruments, l'âge et l'avancement des élèves et le degré d'expertise des professeurs, l'échantillon étant constitué de professeurs en formation – qualifiés de novices car encore étudiants – et de professeurs experts exerçant leur métier depuis plusieurs années.

**TABLEAU 2.** **Corpus pris en compte pour les analyses de leçons (vidéo).** Les lettres utilisées sont des codes associés aux professeurs sans rapport avec leur nom ou leur prénom.

	<i>Élève adulte débutant</i>	<i>Élève adulte avancé</i>	<i>Élève enfant débutant</i>	<i>Élève enfant avancé</i>
Professeurs novices (étudiants)	EV (violon)	CN (piano)	AX (piano)	MR (piano)
	FB (chant)	GG (piano)	RP (piano)	NT (clarinette)
	MC (piano)		NL (trompette)	ER (trompette)
			FN (piano)	MT (trompette)
Professeurs experts		JR (trompette)		LC (piano)
				CL (piano)
				NM (violon)

On constate que la majorité des leçons concerne le piano ( $N = 9$ ) et les 8 autres, des leçons de violon ( $N = 2$ ), de trompette ( $N = 4$ ), de clarinette ( $N = 1$ ) et de chant ( $N = 1$ ). Cette variété est due essentiellement au contexte dans lequel nous travaillons puisque la majorité des étudiants et des professeurs que nous côtoyons pratiquent ces instruments. En outre, le caractère qualitatif de cette étude ne nous a pas contraints à chercher nécessairement une représentativité (au sens statistique) des objets sur lesquels nous avons travaillé. Il nous semblait cependant intéressant de disposer d'un panel contrasté susceptible de faire apparaître des éléments récurrents et témoignant par là d'un certain degré de saturation de nos données. Les observations ou conclusions que nous ferons sont à replacer dans ce contexte particulier.

Le matériau que nous avons pris en compte est constitué des interlocutions professeurs - élèves pour ces 17 leçons. Le tout constitue un total de 1120 échanges verbaux. Les leçons ont toutes été transcrites puis analysées par le biais d'une procédure d'analyse catégorielle de contenu (Bardin, 2001) au moyen du logiciel *HyperResearch*. Nous n'avons pas pris en compte les aspects non verbaux des échanges (mimiques, déplacements, etc.) même si parfois, ils nous ont permis de préciser le caractère des interlocutions. En outre, aucune analyse des productions instrumentales des élèves n'a été faite puisqu'elles ne constituent pas notre objet d'étude.

## RÉSULTATS

La présentation des résultats s'articule en deux parties. Dans un premier temps, nous nous centrerons sur les professeurs en décrivant leurs feed-back verbaux et leurs stratégies pédagogiques. Nous détaillerons les principales catégories de ces feed-back avant de présenter, dans la deuxième partie, les réactions des élèves.

### Feed-back verbaux des professeurs

Que disent les professeurs à leurs élèves sitôt après que celui-ci a joué ? Les feed-back verbaux ont été classés en 8 catégories définies de manière inductive dont le tableau 3 rend compte.

**TABLEAU 3. Catégories prises en compte pour les feed-back des professeurs**

Catégories	Descriptions	Exemples
Questions	Le professeur formule une question qui implique une réponse de l'élève.	<i>Combien il y a de bémols à la clé ?</i>
Prescriptions	Le professeur définit une manière de faire, de façon absolue et péremptoire (on doit, il faut ...) sans ajouter nécessairement de justification.	<i>Là, il faut articuler plus, tu dois amener le crescendo à partir de la mesure 14.</i>
Demandes	Le professeur formule une demande qui induit que l'élève fasse quelque chose (le plus souvent, il joue).	<i>Tu peux reprendre ici, juste après la levée, ... trois, quatre ...</i>
Jugements	Le professeur porte un jugement de valeur (en termes de bien / pas bien) sur ce que l'élève a produit ou fait.	<i>Là, là c'est parfait, je trouve ça très bien, c'est vraiment beaucoup mieux.</i>
Constats	Le professeur fait des constats objectifs sur ce qu'il a vu, entendu ou perçu.	<i>On n'entend pas bien la main gauche, c'est pas assez détaché.</i>
Explications	Le professeur explique quelque chose à l'élève généralement en lien avec des aspects instrumentaux, théoriques ou interprétatifs.	<i>Tu vois, c'est structuré comme ça : la première partie, elle vient jusqu'ici et puis ensuite, tu repars avec autre chose.</i>
Encouragements	Le professeur encourage verbalement l'élève, il lui donne du courage, il le félicite.	<i>Ouais, chouette, on y arrivera, tu verras !</i>
États d'âme	Le professeur traduit des états d'âme, des sentiments, un état d'esprit plus personnel par rapport à ce qui se fait dans la leçon.	<i>Alors là, je me réjouis de vous entendre !</i>

Nous avons identifié près de 750 feed-back directs des professeurs dans notre corpus. Ces remarques des professeurs (dites immédiatement après une production de l'élève, parfois interrompant celle-ci) se présentent dans des proportions différentes selon nos catégories d'analyse. Elles se répartissent selon l'ordre suivant : 23% pour les questions, 19% pour les prescriptions, 17% pour les demandes, 15% pour les jugements, 14% pour les constats, 8% pour les explications, et moins de 1% pour les encouragements et les états d'âme.

### *Les questions posées par les professeurs (23%)*

La catégorie *questions* étant la plus représentée, nous avons poussé plus loin l'analyse en essayant d'identifier les types de questions que les professeurs posent aux élèves. Ces questions sont très nombreuses et ont, sur certains aspects, des caractéristiques communes. Sur les 151 questions prises en compte, moins de 10% sont des questions ouvertes. Ainsi, la plupart des questions des professeurs sont fermées et occasionnent une réponse courte de la part des élèves. En outre, près de 40% d'entre elles aboutissent à des réponses que le professeur connaît déjà (par exemple : « Combien y a-t-il de dièses en mi majeur ? »). Nous avons identifié sept objets sur lesquels portent les questions des professeurs. Le tableau 4 en dresse la liste ainsi que leurs pourcentages.

**TABLEAU 4. Catégories des questions posées par les professeurs**

Catégories de questions	Exemples	%
Aspects musicaux	<i>Tu as été jusqu'à quelle vitesse avec ton métronome ?</i>	49
Apporter des clarifications	<i>Oui, mais alors comment tu t'y es pris pour trouver deux dièses ?</i>	17
Aspects organisationnels	<i>Tu veux commencer par quoi ?</i>	13
Autoévaluation	<i>Tu as entendu ce qui s'est passé ici dans la troisième ligne ?</i>	9
Méthode de travail	<i>Tu as travaillé combien de temps cette semaine ?</i>	7
Ressenti de l'élève	<i>Comment tu te sens ici, t'es plus décontracté ? Non ?</i>	2
Aspects phatiques	<i>Ça va ?</i>	1
Autres		2

La proportion de questions se rapportant aux objets musicaux n'est pas surprenante. Par ailleurs, la répartition des questions dans les autres catégories apparaîtra — nous le verrons plus loin — comme un bon descripteur des stratégies pédagogiques des professeurs.

### *Les prescriptions (19%)*

Dans le discours des professeurs, les prescriptions semblent être un moyen important de transmission de connaissances. Tous en usent dans des proportions diverses. Le fait d'être enseignant novice ou expert n'est pas, à première vue, déterminant puisque parmi les enseignants experts on trouve à la fois celui qui en donne le plus et celui qui en donne le moins.

Ces prescriptions concernent autant les aspects techniques (tenue de l'instrument, tenue de corps, manière de jouer), interprétatifs et stylistiques (manière de faire les nuances, de rendre une dynamique) que les aspects musicaux plus généraux. En observant comment ces prescriptions se modalisent, on peut identifier deux manières de médiatiser ces savoirs ou savoir-faire (car il s'agit bien selon nous d'une forme de médiatisation). La première

consiste à affirmer péremptoirement une règle d'action semblant attachée à une norme presque absolue. La forme est souvent impersonnelle : « Il faut toujours compter quand t'as des longues » [AX] ; « On doit faire ici comme ça, lié, sinon c'est pas juste » [CN] ; « Avant de commencer, on doit penser toute la phrase, elle se déroule dans la tête » [JR]. La seconde modalité consiste à rendre présents aux yeux de l'apprenant les objets sur lesquels il doit se concentrer. La formulation est impérative, déclamée sous forme de devoir incluant souvent le « tu » : « Pense bien à ton tempo, tu dois vraiment faire ça avant de commencer ! » [CL] ; « Tu peux pas faire les accents ici, du reste, ils sont pas notés comme ça » [MR].

Notons encore que la plupart du temps, la prescription n'est pas accompagnée d'une justification ou d'une argumentation, tout au plus, le professeur donne des éléments en lien avec le contexte de son application : « Quand t'as plus d'air, ici, il faut bien relâcher, ouvrir ici » [FB] ; « C'est important de mettre toujours la main bien ronde comme ça tu as jamais le bras crispé, tu restes détendu et ça c'est mieux pour les passages rapides » [GG].

Pour terminer, soulignons que la réponse à une prescription du professeur est presque systématiquement son acceptation par l'élève. Ce dernier acquiesce par un oui ou en hochant de la tête. Dans toutes les interlocutions analysées, jamais nous n'avons constaté une contestation de la prescription ni même une demande de clarification.

### *Les demandes (17%)*

Les demandes sont de bons indicateurs d'avancement de la leçon. En effet, ils permettent de voir quels sont les objets saisis par le professeur et, par là, les stratégies utilisées pour faire progresser l'élève. L'illustration ci-dessous est assez représentative de ce que nous avons pu identifier, elle présente à la fois la conception de l'apprentissage du professeur (aller du simple au complexe) et l'objet sur lequel il se centre (détermination des doigtés au piano).

P - Fais voir la main gauche une fois.

E - JOUE

P - OK, tu me refais ça, encore une fois pour être sûr, c'était pas clair le passage du pouce.

E - JOUE

P - Là, bien. Maintenant, tu fais la main droite avec le 3 ici et le 5, après celui-là.

E - JOUE

P - Hum, hum, c'est tout bon, les deux maintenant.

À travers ses demandes, le professeur conduit l'élève — souvent de manière dirigée — dans un processus de résolution de problème basé sur le découpage de la difficulté en sous-aspects (d'abord mains séparées puis mains ensemble) et sur l'entraînement d'une conduite (refaire plusieurs fois pour être sûr que ça marche).



### *Les jugements (15%)*

Durant leur cours, les professeurs produisent des jugements de valeur sur ce que fait l'élève. Nous avons identifié 108 interlocutions de ce type dans notre corpus. Ces jugements sont très souvent positifs et concernent la production de l'élève et jamais l'élève en tant que personne. Ainsi, aucun professeur n'a dit à son élève qu'il était incapable ou bon à rien. La plupart du temps, les professeurs disent à leur élève que c'était bien ... ou très bien. « Rythmiquement c'est bien. Hein, c'est bien, très bien même, les blanches étaient bien remplies ... Par contre ici, dommage, c'était nettement à côté » [ER]. Dans un grand nombre de cas, le jugement constitue l'entrée en matière du feed-back du professeur, c'est souvent les premiers mots que l'élève entend après sa production. « Bien, ok, alors on va reprendre ici » [CL] ; « Hum, hum, bien, ça va pas mal du tout » [FB] ; « Bien, c'est parfait, ça swingue bien, c'est bien ! » Notons que sur le total des verbatims pris en considération, le mot « bien » apparaît plus de 72 fois.

Les jugements négatifs, s'ils sont nettement plus rares, existent quand même. Nos observations nous montrent qu'ils se regroupent de manière significative chez certains professeurs, d'autres n'en usant quasiment pas. Compte tenu de la variabilité de ces observations, nous ne sommes pas parvenus à déterminer si la présence de jugements négatifs était liée aux spécificités propres du professeur (novice ou expert) ou de l'élève (âge, avancement, motivation).

### *Les constats (14%)*

Les constats produits par les professeurs s'attachent exclusivement aux objets d'enseignement musicaux, la plupart du temps en lien avec un phénomène entendu ou observé. « Là, tu n'as pas passé tout l'archet, tu es resté ici près du talon, tu t'arrêtes systématiquement trop tôt » [EV] ; « On voit que tu comptes ... tu fais des signes avec ta tête, elle bouge » [LM] ; « Tu n'as pas fait les reprises » [RP].

Si les constats sont par définition exempts de jugement, ils surviennent, dans notre corpus, très souvent après un jugement exprimé par les professeurs et fréquemment dans la même interlocution.

Nous n'avons pas fait d'analyse de conformité entre les constats des professeurs et les productions des élèves auxquels ils se réfèrent.

### *Les explications (8%)*

Les professeurs donnent des explications à leurs élèves. Ces explications portent sur des aspects musicaux à la fois interprétatifs et théoriques. Nous avons identifié une seule explication concernant des aspects corporels : « Tu vois quand tu joues de l'instrument, tes

joues, elles sont un peu tendues quand même ici, il y a une petit muscle qui se tend, mais les muscles des lèvres tirent un petit peu, tu vois ... mais pas trop, sinon après ça lâche ou bien ça fait mal » [NL].

La proportion des explications est — comme pour les jugements — difficile à corrélérer avec l'expertise du professeur ou les spécificités de l'élève, néanmoins, nous avons repéré une constante intéressante. La quasi-totalité des explications concernant des aspects interprétatifs sont exposées à l'élève de manière lacunaire, le professeur commence une phrase sur un aspect et ne la termine pas explicitement ou alors se met à jouer. « Alors évidemment, là on va pas le faire CHANTE mais quand même c'est comme une phrase, ... CHANTE, ... une tension et ... la, mon roc, — 'Mein Fels' c'est mon roc — donc CHANTE, c'est ce qu'il a voulu dire ... une progression CHANTE ... et puis là 'Hort' — mon trésor, ou bien ... mon asile -, je sais plus ... plus calme plus tôt » [FB]. C'est un peu comme si le discours oral ne suffisait pas à expliquer de manière claire les intentions du professeur ou alors comme si la nature des objets traités était si spécifique qu'elle nécessiterait une médiation particulière mobilisant des registres de communication multiples et diversifiés.

Les explications concernant des aspects théoriques sont, quant à elles et la plupart du temps, complètes et s'apparentent plutôt à un exposé magistral sur un thème en particulier. Sur les trois séquences de ce type identifiées dans nos données, deux d'entre elles font suite à une phase de questionnement maïeutique et servent de récapitulation : « Donc, si on se résume, quand je te demande combien de dièses dans une tonalité, tu dois savoir la liste des dièses — donc *fa, do, sol, ré, la, mi, si* — et puis tu montes d'un demi-ton, le dernier, ... pas plus compliqué que ça » [NM].

### **Les stratégies pédagogiques du professeur**

En analysant le fil des interlocutions, on voit apparaître différentes stratégies pédagogiques mises en œuvre par les professeurs. Ces stratégies font avancer le cours de la leçon et permettent au professeur et à l'élève d'aborder — et de résoudre — les différents problèmes qui surviennent. Notons d'emblée que l'inventaire que nous avons retenu (voir tableau 5) n'est en rien exhaustif. Le génie créatif des professeurs s'exprime dans la variété et la combinaison de ces différentes manières de faire même s'il semble que certaines de ces stratégies soient plus utilisées que d'autres. Nous faisons apparaître dans la dernière colonne du tableau des indicateurs verbaux permettant de repérer ces tactiques pédagogiques même si certaines d'entre elles relèvent de conduites pas nécessairement verbales (telle la démonstration).

**TABEAU 5. Stratégies pédagogiques identifiées dans les extraits de leçon à partir d'indicateurs verbaux**

Stratégie	Description	Indicateurs verbaux
répétition - entraînement	Le professeur sollicite l'élève pour refaire plusieurs fois une activité, une production.	<i>Tu peux me reprendre encore une fois ce passage.</i>
démonstration - modelage	Le professeur démontre à l'élève une chose à faire pour qu'il la fasse de la même manière que lui.	<i>Attends, je vais te jouer le truc, fais-moi une petite place.</i>
questionnement - maïeutique	Par un questionnement ciblé, le professeur essaie de faire découvrir quelque chose à l'élève.	<i>Alors tu as combien de dièses à la clé ? — Deux ? C'est lesquels ? — Fa et do Ouais, tu prends quoi maintenant ? — Un demi-ton ! Hum hum, un demi-ton sur le dernier dièse, ça va donc être quelle gamme ? — Ré.</i>
déclinaison	Le professeur demande à l'élève de faire d'une autre manière ce qu'il effectue, par exemple frapper un rythme avec ses mains au lieu de le jouer à l'instrument.	<i>Pose ta clarinette, et tu fais le rythme uniquement dans les mains.</i>
consignation	Le professeur note (ou laisse une trace durable) sur la partition.	<i>Bon, je note ça, ... en gros pour pas que t'oublies.</i>
compagnonnage	Le professeur joue avec l'élève.	<i>Bon, on fait les deux, depuis là.</i>
diagnostic	Le professeur demande à l'élève de jouer ou présenter ce qu'il sait (en tout ou en partie) pour pouvoir déterminer les objets sur lesquels il convient de travailler.	<i>Bon, tu me joues déjà ça et puis après je te dirai si ça joue, ok !</i>
rappel	Le professeur incite l'élève à se souvenir de quelque chose qu'il a vécu, qu'il a dit. Cela peut se faire avec ou sans support évocatif.	<i>Tu te souviens, la dernière fois on avait parlé des gammes, eh ben, c'est pareil ici.</i>
instrumentalisation	Le professeur a recours à un instrument (ou un artefact) didactique pour traiter le problème.	<i>Tu prends le métronome, tu le mets à ... 90 et puis tu travailles ce bout-là.</i>
transfert	Le professeur met en œuvre une tactique de transfert qui permet à l'élève de réactualiser une aptitude maîtrisée dans une situation dans une autre situation.	<i>Voilà, maintenant tu essaies de faire la même chose ici, tu repenses à ça, tu comptes et tu joues les blanches bien longues.</i>
autoévaluation	Le professeur demande à l'élève de formuler un jugement argumenté sur ce qu'il a fait	<i>Tu penses quoi de ça ? Qu'est-ce que tu peux dire, toi, de ce que tu viens de jouer ?</i>
objectivation	Le professeur incite l'élève à redire lui-même ce qui est important pour lui, ce qu'il a réussi à faire, ce à quoi il faut penser.	<i>Alors tu retiens quoi de tout ça ? C'est à quoi qu'il faut faire attention ?</i>

L'analyse du corpus dont nous disposons fait apparaître une utilisation très diversifiée des stratégies décrites ci-dessous. Pourtant la *stratégie de répétition* ressort très nettement des 160 séquences (séries de plusieurs interlocutions) identifiées dans notre corpus et représente plus de 40% des tactiques utilisées par les professeurs. Viennent ensuite, les

stratégies de *démonstration* et la *maïeutique*, respectivement pour 18% et 10% du total. Toutes les autres se répartissent les pourcentages restants, les *stratégies d'objectivation* et *d'autoévaluation* représentant chacune moins de 1%.

En observant le travail des professeurs, nous constatons que, dans l'ensemble, leur répertoire de tactiques pédagogiques se compose de 2 à 7 stratégies (voir tableau 6). Les professeurs experts ne semblent pas déployer significativement plus de tactiques pédagogiques que les professeurs novices (étudiants) même si globalement les scores sont légèrement plus élevés. Par contre, les spécificités de l'élève semblent être plus déterminantes. En effet, les professeurs qui mobilisent le plus de tactiques différentes (chez les experts et les novices) sont ceux qui ont affaire à de jeunes élèves qui présentent des difficultés importantes.

**TABLEAU 6. Nombre de stratégies déployées par les professeurs**

Professeurs experts	JR	LC	NM	CL										
Nombre de stratégies	4	7	4	5										
Professeurs novices en formation	EV	FB	MC	CN	AX	ER	GG	MR	NT	MT	NL	FB	RP	
Nombre de stratégies	2	4	3	3	3	3	3	3	7	4	4	2	3	

À la vue de ce tableau, on pourrait dire que la variété des stratégies et des approches pédagogiques serait – et cela semble assez logique – liée davantage aux particularités des apprenants et des situations qu'aux aptitudes propres des professeurs. Notons cependant que ce constat est tout de même à relativiser dans la mesure où deux professeurs (MC et RP) sont confrontés à deux élèves ayant également des difficultés. Ces deux professeurs ne mobilisent pas pour autant plus de stratégies pédagogiques.

## Les réactions des élèves

Dans la première partie des résultats, nous nous sommes centrés sur les interlocutions et actions des professeurs. L'analyse du corpus nous a permis de catégoriser également les interlocutions des élèves en cinq catégories décrites dans le tableau ci-dessous (plus une catégorie *autres*).

**TABLEAU 7. Catégories des interlocutions des élèves**

Catégorie	Description	Exemples
Réponse au professeur	L'élève donne une réponse à une question posée par son professeur.	<i>Trois dièses à la clé.</i>
Question	L'élève pose une question à son professeur.	<i>On reprend où, ... à la reprise ?</i>
Explication	L'élève donne une explication sur ce qu'il a fait.	<i>J'ai commencé d'abord par travailler les mains séparées et puis après j'ai refait toute la première page les mains ensemble.</i>
Demande de clarification	L'élève demande au professeur des informations complémentaires ou des clarifications.	<i>Comment est-ce que je dois mettre le doigté ici, je vois pas comment faire ça.</i>
Auto-critique, autoévaluation	L'élève s'exprime sur lui-même, produit une autoévaluation ou une autocritique.	<i>Là il y aura sûrement un couac, j'arrive jamais à faire ce passage.</i>

Les résultats montrent que la catégorie la plus représentée est les *réponses* aux questions du professeur (pour plus de 63%), viennent ensuite les *questions* (12%), les *explications* (8%), les *auto-critiques* (7%) et les *demandes de clarification* (5%). La catégorie *autres* représente à peine 3%.

## QUELQUES POINTS DE DISCUSSION

Nous allons maintenant revenir sur le modèle de Tardif (instructivisme / constructivisme) en reprenant les cinq dimensions retenues (acquisition des connaissances, valorisation des productions, expertise, prise de décision, évaluation) à l'aune des observations faites, postulant par là que l'analyse des feed-back des professeurs nous donne des éléments pour leur caractérisation. Dans un second temps, nous essaierons de mettre en évidence deux modèles de fonctionnement en proposant une alternative au paradigme dominant dans les situations observées.

### Caractérisation des rétroactions des professeurs

La première dimension s'intéresse à la façon dont l'acquisition des connaissances est modalisée dans l'apprentissage. D'une manière générale, on peut dire que les rétroactions des professeurs visent essentiellement l'assimilation de savoirs ou de savoir-faire précis, de tours de main très contextualisés à la situation d'enseignement. Il s'agit de réussir tel

passage dans le morceau, de parvenir à accomplir tel mouvement, etc. Les demandes formulées par les professeurs s'inscrivent dans cette logique et l'analyse des stratégies pédagogiques confirme ce constat puisque les stratégies de répétition-entraînement sont en majorité celles que les professeurs privilégient. Le souci de faire des liens ou des transferts avec d'autres situations n'apparaît que très marginalement, notamment chez les professeurs qui utilisent des stratégies de rappel.

La seconde dimension permet d'identifier l'objet (ou la référence) sur lequel la progression didactique repose. Dans la majorité des situations, le centrage est clairement fait sur le produit et non sur le processus. Les professeurs s'intéressent à ce que l'élève a fait plus qu'à la manière dont il a réalisé sa production. Les constats effectués par les professeurs et le type de questions étayent clairement cette constatation. En effet, moins de 18% des questions portent sur le ressenti de l'élève, sur l'explicitation de ses méthodes de travail ou encore sur sa capacité à s'autoévaluer.

La dimension liée à l'expertise permet de savoir qui de l'élève ou du professeur détient l'expertise. L'analyse réalisée sur les jugements et les prescriptions donne à penser que peu de partage d'expertise est présent dans les séquences de notre corpus. C'est essentiellement le professeur qui conduit la leçon, qui détient la norme de ce qu'il est convenu de faire. Les interventions musicales des professeurs sont souvent faites dans le but de produire un modèle auquel l'élève doit essayer de se conformer. L'absence de justification ou d'argumentaire dans les prescriptions ou même de leur remise en question de la part des élèves renforcent cette idée.

Qui prend les décisions dans la leçon ? Là encore, tout semble démontrer que le professeur a une grande importance dans les choix opérés au cours de la leçon. Les questions que posent les élèves sont autant d'indicateurs allant dans ce même sens dans la mesure où ils répondent aux questions des professeurs et ne prennent que très rarement l'initiative d'une demande ou d'une clarification en dehors de ce qui est prévu dans le déroulement conduit par le professeur.

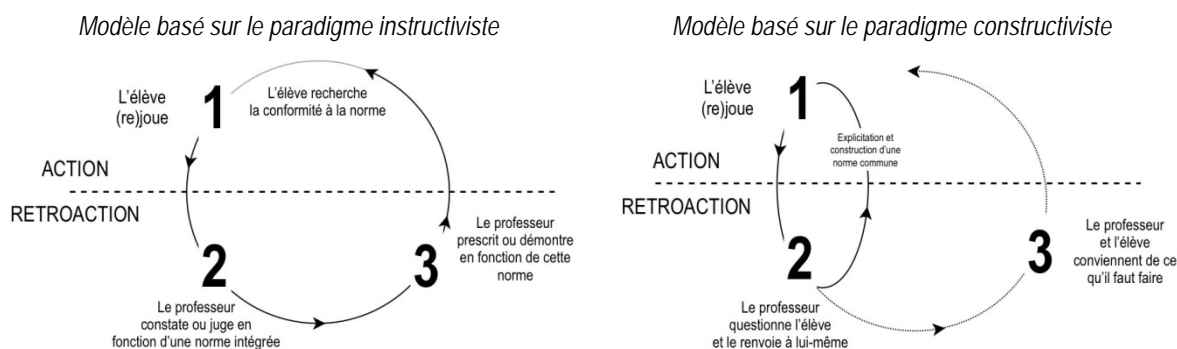
Enfin, la dimension évaluation fait également apparaître toute l'importance du professeur puisque c'est essentiellement lui qui porte des jugements et qui évalue l'élève. Quelquefois, il convient de noter que le professeur incite l'élève à s'autoévaluer ou que ce dernier produit spontanément une autocritique. Il n'en demeure pas moins que de façon majoritaire, l'évaluation appartient au professeur et que l'élève attend de lui qu'il donne son avis et qu'il lui dise quoi faire.

Ainsi, de façon générale, on peut dire que le paradigme pédagogique dans lequel se situent les professeurs d'instrument de notre corpus est clairement instructiviste. Sans produire de jugement de valeur sur cette réalité, il est possible d'interroger cette forme scolaire de la leçon et son efficacité. En ce sens, la nature préceptoriale de la leçon individuelle suppose

un ajustement du professeur aux besoins de l'élève (Bloom, 1979) ; dans quelle mesure cela se réalise-t-il dans un paradigme pédagogique où précisément la place de l'apprenant est relativement marginale ? Qui de l'élève ou du professeur s'adapte le plus à l'autre ? Qui définit le modèle, la norme de production et sur la base de quelle autorité ? Par ailleurs, Astolfi (1997) souligne l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage. Dans les leçons que nous avons observées, il semble que l'élève doive plus montrer ce qu'il sait faire que ce qu'il ne sait pas faire. Le professeur mène un jeu inverse essayant de trouver ce que l'élève ne sait pas faire pour pouvoir l'aider. On assiste donc parfois à une partie de cache-cache entre les deux protagonistes qui pourrait conduire à l'illusion de progrès dans les apprentissages.

### Deux approches complémentaires

Il nous semble donc intéressant de questionner le modèle de leçon qui apparaît comme dominant dans notre échantillon et de proposer une alternative à voir plus dans une complémentarité du modèle existant que dans sa complète substitution. La figure 1 essaie de présenter ces deux perspectives de façon schématique.



**FIGURE 1. Deux modèles de rétroaction dans la leçon**

Dans le modèle instructiviste, le pilotage de la leçon est assuré par le professeur. La boucle de rétroaction montre bien le rôle déterminant du professeur qui détient une « norme de production » à laquelle l'élève doit se conformer. Le travail de l'élève consiste à inférer cette norme à partir des commentaires du professeur, il essaie — au mieux — de la comprendre et l'intégrer, — au pire — de la deviner ou de l'ignorer. Dans le second modèle, le rôle du professeur n'est pas de produire *a priori* un jugement sur la production de l'élève mais davantage de renvoyer l'élève à lui-même. Ce faisant, c'est lui (plus que son élève) qui essaie de comprendre ce qui se passe, d'inférer — avec les explications de l'élève — les difficultés et de trouver des pistes pour les résoudre. Ce travail à partir du discours de l'élève permet d'explicitier et de clarifier la nature des produits attendus. Ce faisant, il y a

co-construction d'une norme commune évolutive. Dans ce second modèle, c'est l'élève qui, d'une certaine manière, conduit la leçon en confiant au professeur le soin de l'aider dans son processus de transformation-apprentissage au lieu de le subir dans un acte de formation- » formatage ».

## CONCLUSION

Les observations que nous avons faites au travers de ces différentes analyses nous ont permis de mettre en évidence la prédominance d'un modèle plutôt instructiviste dans les leçons d'instrument. Loin de vouloir généraliser nos résultats à toutes les pratiques en cours aujourd'hui, ces constats nous ont permis de questionner un modèle de transmission axé presque exclusivement sur le contrôle du professeur. S'il ne nous appartient pas ici de mesurer la qualité et l'efficacité de ce système de formation musicale, force est de constater que, s'il répond à certaines demandes, il génère en même temps pas mal d'insatisfactions, de frustrations ou de dommages (abandon, démotivation de certains étudiants, arrêt de la pratique instrumentale avec l'arrêt des cours, inadéquation des dispositifs de formation avec les souhaits des élèves – particulièrement adultes – *burn-out* de professeurs, problèmes physiques ou psychiques, etc.). La solution à ces difficultés ne réside certainement pas dans l'adoption d'un nouveau modèle miracle mais davantage dans la diversification des moyens d'action des professeurs. Nous pensons en effet que ces derniers devraient compléter leurs pratiques instructivistes en intégrant des aspects du second paradigme. Le peu de différences que nous avons observé entre les professeurs experts et les étudiants en formation (professeurs novices) tend à démontrer que le modèle se perpétue de manière quasi automatique d'une génération de musiciens à l'autre, dès lors nous plaçons beaucoup d'espoir dans une formation transformante qui valoriserait — par un principe d'isomorphie — la place des étudiants en les considérant comme véritables acteurs de leurs apprentissages, artisans réflexifs (Paquay et Sirota, 2001 ; Paquay et Wagner, 2001) capables d'intégrer sans complexe les deux composantes de leur métier : l'enseignement et la musique.



### Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur un outil pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bourg, A. (2001). *Aspect multidimensionnel du feedback extrinsèque. Une appropriation des outils issus de l'éducation physique et sportive vers le domaine de l'enseignement-apprentissage du piano est-elle possible ?* Paris : Observatoire Musical Français, groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique.
- Chevalard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Coen, P.-F., et Borruat, S. (2008). *Conceptions des professeurs et des étudiants sur les modalités d'évaluation certificative à la hem de fribourg*. Papier présenté à l'ADMÉE-Europe : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension, Genève.
- Monnard, I., Coen, P.-F., et Rey-Pellissier, J. (2008, 26-30 mai). *Influence of educational devices on students' motivation*. Papier présenté à la 10th International Conference on Education, Athènes.
- Norman, D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons pratiques*, 4, 15-34.
- Paquay, L., et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : Le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-15.
- Paquay, L. et Wagner, M. C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* (p. 151-179). Bruxelles : De Boeck.

- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 241-264). Paris : La Dispute.
- Raynal, F., et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Éds.), *Théorie de l'action et éducation* (p. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Theureau, J. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.