

Analyse de deux séquences de régulation dans l'enseignement- apprentissage de l'instrument de musique

Résumé: Cette contribution interroge la manière dont les professeurs d'instruments régulent leur activité durant les leçons individuelles. A travers une analyse de l'action selon les angles interactifs et postactifs, nous investiguons plusieurs questions autour de la nature des régulations effectuées par les professeurs, sur la manière dont ils réalisent le travail avec leurs élèves, enfin sur la variabilité de leur action et/ou de leurs intentions. Une analyse de l'organisation temporelle de la leçon, des moyens didactiques utilisés, des registres communicationnels et des styles didactiques nous permet de voir dans quelle mesure l'activité du professeur s'ajuste au projet institutionnel et aux besoins de l'élève ou est révélatrice de tensions.

Mention complète de la source: Schumacher, J., (2008), Analyse de deux séquences de régulation dans l'enseignement- apprentissage de l'instrument de musique. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/v-s1/v-s1-1>]

Analyse de deux séquences de régulation dans l'enseignement- apprentissage de l'instrument de musique

Jérôme A. Schumacher, Haute école pédagogique, Fribourg

1. Introduction

Cette contribution s'intéresse à l'analyse de l'intervention et de la régulation de deux professeurs d'instruments à vent (saxophone et clarinette), un novice et un expert, dans des situations d'enseignement – apprentissage avec des élèves en formation non-professionnelle. La communication se structure de la manière suivante. Dans un premier temps, nous explicitons l'organisation de l'enseignement de l'instrument dans les classes non-professionnelles. Une seconde partie sera réservée à la clarification des concepts d'expertise pédagogique (Tochon, 1993) et de variabilité didactique (Bru, 1991, 2005). La partie méthodologique, quant à elle, clarifie les méthodes de récolte et d'analyse des données développées ainsi que la population enseignante sélectionnée. La présentation et la discussion des résultats représentent le point suivant de notre intervention. En dernier lieu, nous nous positionnons face au questionnement proposé dans le texte de cadrage.

2. Cadre théorique

2.1 L'organisation de l'enseignement de l'instrument dans les classes non-professionnelles

L'organisation de l'enseignement non-professionnel des instruments de musique est caractérisée par un enseignement individualisé hebdomadaire d'une durée moyenne de trente à soixante minutes selon le degré d'étude (Conseil d'Etat du canton de Fribourg, 1994). Ce type de relation pédagogique, proche du modèle du préceptorat ou du mentorat, devrait donc être garant d'un suivi adéquat et adapté de l'enseignant. Bloom (1988) a d'ailleurs constaté les résultats probants de ce type d'enseignement en le comparant au modèle plus classique de l'enseignement frontal (*Le problème des deux sigmas*).

2.2 Le paradigme enseignant expert, enseignant novice

Les recherches sur l'expertise de l'enseignement sont assez récentes. Elles trouvent leur origine dans

les travaux menés dans le domaine de l'intelligence artificielle. Ce domaine de recherche connaît son apogée dans les années 1970 avec les systèmes-experts, ces derniers visant l'implémentation dans des logiciels informatiques de l'expérience et du mode de raisonnement de spécialistes dans un domaine défini (Tochon, 1993).

Définir le paradigme « expert – novice » n'est pas chose aisée. Berliner (1987, cité par Tochon, 1993) déplore un flagrant manque de précision et de consensus dans la définition du terme d'expert alors que Dessus (1995) regrette pour sa part le nombre insuffisant de caractéristiques reconnues par la littérature pour définir ce qu'est un novice, où le manque d'expérience semble demeurer la seule caractéristique dominante et consensuelle. Raynal et Rieunier (1997, p. 139), quant à eux, proposent une définition générale du paradigme :

Le paradigme expert – novice constitue le paradigme le plus connu conduisant à apprécier le rôle de l'expérience acquise. Celui-ci consiste à comparer les conduites de résolution de sujets expérimentés dans une classe de problème (les experts), à celles de sujets débutants ou en formation (les novices).

De son côté, Tochon (1993, p. 135) définit l'enseignant expert de la manière suivante :

Les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles ; en experts, ils « voient » un scénario entier en un épisode avant d'agir. Ils construisent leur action sur le matériau des leçons précédentes et se préoccupent moins d'objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l'esprit des élèves, avertis au préalable du système d'action hebdomadaire.

L'expérience du terrain semble être l'une des caractéristiques les plus importantes de l'expert :

Il ne se définit pas par le savoir, mais un savoir-faire ou, mieux, par un savoir-agir qui le distingue des autres sur une question ou dans un domaine donné. Ce n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait faire ou comment faire en situation (Blau, 1955, cité par Lenoir, 2004).

Les recherches conduites dans le domaine de l'expertise nous informent que l'expert possède une plus grande capacité de résolution de problèmes, notamment par une procédure de traitement plus adéquate, basée non pas sur une capacité analytique supérieure, mais sur une expérience plus étendue du terrain (Tochon, 1993). C'est par des savoirs d'action que l'expert développerait des unités de représentation plus appropriées que les novices (Lenoir, 2004).

L'enseignant expert est une personne capable d'anticipation qui possède une pratique étendue dans son domaine d'enseignement. C'est en effet en connaissant le programme que l'expert développe des routines qui lui permettent de ne pas uniquement se concentrer sur le contenu à enseigner. Ces schémas d'action, adaptables au contexte (Dessus, 1995), évitent ainsi toute surcharge cognitive. L'activité de l'expert est essentiellement métacognitive et basée sur une intériorisation de l'expérience.

2.3 La variabilité didactique

Le concept de variabilité didactique (Bru, 1991, 2005) définit la manière dont l'enseignant – consciemment ou non – met en œuvre des procédures de diversification, de différenciation ou d'individualisation pédagogique pour faciliter les apprentissages de ses élèves. Elle découle des compétences professionnelles de l'enseignant (Maccario, 2001) et propose au chercheur une nouvelle approche des conduites d'enseignement (Bru, 1992). Selon Bru (2005), l'enseignant ne peut pas directement s'immiscer au niveau de l'apprentissage. Son rôle d'« organisateur des conditions

d'apprentissage » (p. 103) l'amène à intervenir sur certaines de ces conditions pouvant être actionnées et modifiées. Ces *variables de l'action didactique*, comme il les appelle, représentent « les composantes des situations d'enseignement – apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier » (Bru, 1991, p. 97).

Bru (1991) retient trois catégories de variables de l'action didactique : les variables de structuration et mise en œuvre des contenus (sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus), les variables processuelles dans l'interaction (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation) et les variables relatives au cadre et au dispositif (lieux où se déroulent les séquences d'enseignement – apprentissage, organisation temporelle, regroupement des élèves, matériels et supports utilisés). Bien que la liste puisse encore être élargie, l'auteur constate que ces variables de l'action didactique ont une importance primordiale sur la relation entre l'élève et la connaissance.

Dans une précédente recherche (Schumacher, 2007) nous avons pu illustrer la variabilité didactique d'un professeur de clarinette travaillant, avec deux élèves différents, le même problème de respiration et de gestion de la colonne d'air. Selon les conceptions que l'enseignant possède au sujet des difficultés de chaque élève, son intervention se voit adaptée, notamment aux niveaux des fonctions didactiques, des styles didactiques et du type d'activités proposées.

3. Questions de recherche

Notre recherche s'intéresse à l'analyse de séquences de régulation dans le cadre de séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument de musique. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Comment les séquences de régulation se déroulent-elles ?
- Quelles différences au niveau de la variabilité didactique peut-on observer entre un professeur novice et un expert ?
- Quelles tensions apparaissent dans la régulation des apprentissages entre ce que demande l'institution et le travail du professeur d'instrument ?

4. Méthodologie

4.1 Enseignants

Les deux enseignants retenus pour cette recherche ont été recommandés par la direction de l'école de musique du Conservatoire de Fribourg. Tous deux enseignent dans les classes de bois. *Fc* enseigne le saxophone depuis la rentrée d'août 2007. Il est engagé à 70 % et prépare en parallèle une virtuosité au Conservatoire de Neuchâtel. Il a déjà donné des cours à temps partiel dans des écoles de musique privées. Il reprend la classe d'un professeur décédé l'an passé. *Ae* enseigne la clarinette depuis 31 ans. Il forme des élèves dans les classes non-professionnelles et professionnelles du Conservatoire de Fribourg.

4.2 Méthodes de récolte et d'analyse des données

La récolte des données s'effectue en deux temps : vidéoscopie de la phase interactive et entretien d'autoconfrontation lors de la phase postactive. L'analyse de l'action réelle et intentionnelle de l'enseignant ne pouvant s'effectuer que par la récolte filmée de données (Maubant, Lenoir, *et al.*, 2005), le recours à la vidéoscopie apparaît donc comme étant un outil méthodologique adéquat. Tout de suite après la leçon d'instrument, l'enseignant et le chercheur se retrouvent pour une autoconfrontation. Cette démarche permet « de reconstruire *a posteriori* la signification et l'organisation de l'activité » (Durand & Veyrunes, 2005, p. 51). Le professeur d'instrument est donc confronté à la leçon qu'il a donnée. Le chercheur et le professeur peuvent stopper à tout moment un passage et questionner ou expliciter l'action observée.

Pour analyser le matériau de chacune des phases, une grille d'observation a été développée. Cette grille a été construite en nous inspirant des travaux de Bru (1991, 2005), Altet (1994, 2005) et Cobo-Dorado (2004). Les variables retenues sont les suivantes : organisation temporelle ; matériels et moyens didactiques ; activités proposées à l'élève ; registres de la communication didactique ; fonction didactique de l'enseignant ; styles didactiques.

5. Analyse de deux séquences de régulation

5.1 Fc [1^{ère} année d'enseignement (saxophone), école de musique du Conservatoire de Fribourg] : Régulation au niveau de la synchronisation des doigts

Vt suit des cours de saxophone depuis quatre ans et se situe au degré moyen. Suite au décès de son professeur précédent, il a changé d'enseignant au mois d'août 2007. Son professeur actuel l'évalue comme étant un élève moyen, qui ne travaille peut-être pas suffisamment à la maison. L'objectif de la leçon était de travailler en profondeur une Csardas pour saxophone et piano qui était étudiée depuis plusieurs semaines. Un second objectif était d'outiller l'élève afin qu'il puisse travailler de manière autonome à la maison les traits techniques de cette pièce. Dans la pièce en question, le professeur constate que dans les traits rapides de doubles-croches, figurent des notes intermédiaires dues à une mauvaise synchronisation des doigts. Dans la plupart des intervalles de tierces, l'élève, qui doit bouger simultanément deux doigts, ne parvient pas à synchroniser le mouvement. Il subsiste dès lors une note intermédiaire.

Le travail de la synchronisation se déroule pendant 10 minutes et 4 secondes et traite de plusieurs traits techniques présents dans la pièce. Le professeur passe par plusieurs stratégies utilisant plusieurs variables de l'action didactique. Dans un premier temps, l'enseignant rappelle à l'élève un doigté factice au saxophone lui permettant de limiter les notes parasites (doigté TR). L'élève avoue avoir testé ce doigté, mais estime qu'il est trop compliqué pour le trait à jouer. Le professeur accepte le choix de l'élève et propose de le travailler avec les doigtés traditionnels (*Alors on oublie ça et on fait normal*, intervention 97). Il joue le trait à titre d'exemple, pour montrer que cela est possible et l'élève l'interprète à son tour. A ce moment, le professeur se tient à la gauche de l'élève et observe de façon alternée la partition et la position des mains et des doigts.

Comme les notes intermédiaires subsistent, le professeur se déplace à la droite de l'élève afin d'observer plus finement les doigts de la main droite qui sont sollicités dans ce passage. Comme l'élève n'arrive toujours pas à interpréter correctement le trait et que des notes parasites subsistent, l'enseignant explique à l'élève les mouvements mélodiques de la partition. Il relève, en montrant les notes, que le plus souvent, les intervalles sont des secondes, mais que parfois il y a des tierces (*Alors, ce qu'il faut ici... c'est quels sont les mouvements mélodiques. Hein... ça descend, ça remonte et puis j'avais déjà entouré en fait là... de temps en temps on a plus... on a un écart plus grand qu'une seconde, donc les tierces qui se suivent vraiment au sax donc on a tout à coup une tierce*, intervention 103 ; *Et puis il faut juste penser entre le mi et le sol d'enlever aussi le fa dièse. Parce qu'autrement, on entend le fa dièse. C'est ce qu'on entend chez toi... C'est la même chose entre fa dièse et la, il faut enlever le sol en même temps et puis maintenant essaie de faire moins de mouvements avec tes doigts*, intervention 105).

Le professeur agit au niveau des *variables de structuration et de mise en œuvre des contenus* en proposant une activité à dominante cognitive : l'élève doit non seulement décoder la partition, mais être aussi capable de transposer les mouvements mélodiques aux mouvements de ses doigts. Pour expliquer cela, le professeur s'exprime dans un registre technique, mais il utilise aussi le registre non-verbal en interprétant une fois le trait et en présentant la position de la main droite sur son propre saxophone. La fonction didactique mise en évidence est une fonction d'information – transmission, le tout effectué dans un style didactique essentiellement expositif, mais aussi guide – modèle lorsqu'il interprète le trait et démontre la manière de positionner la main droite.

Cette action a été abordée lors de l'entretien d'autoconfrontation. Le professeur n'aimant pas placer l'élève face à des situations qui pourraient altérer son estime de soi, il tente de régler ce problème technique avec une explication mélodique en poussant l'élève non seulement à lire la partition, mais aussi à la regarder.

Malgré les explications du professeur, l'élève ne parvient toujours pas à jouer correctement le trait (*Le problème c'est encore entre fa dièse et la*, intervention 107). Le professeur propose alors de diviser le trait et de travailler le passage qui pose encore problème (*Tu peux juste faire – joue pour montrer l'exemple – donc sol, fa dièse, mi dièse, fa dièse, la*, intervention 109) et demande de travailler ces notes en boucles (intervention 111). Le professeur tente ici de réguler d'une manière différente la difficulté de l'élève. Il propose une activité à dominante psychomotrice et utilise essentiellement un registre non-verbal pour proposer l'activité. La fonction didactique sous-jacente se réfère à l'organisation et à la structuration puisque le professeur gère la régulation alors que le style est expositif.

Comme la note intermédiaire perdure, le professeur propose une autre manière de travailler le trait en modifiant le rythme indiqué sur la partition : *Voilà... ça c'est bien. Maintenant – joue dans un autre rythme pour montrer l'exemple – en jazz* (intervention 117). Il propose un rythme swingué contenant une note longue et une note courte. Cette manière de travailler intervient dans la pratique du professeur au moment où l'élève n'arrive pas à jouer correctement un trait, mais connaît et possède déjà une certaine maîtrise de la pièce. Le professeur avoue avoir souvent recourt à cette démarche qu'il utilise lui-même dans son travail personnel (*ça fonctionne pour moi, donc pour eux, je pense que ça les aide aussi*, autoconfrontation). Dans l'intervention 125, il propose d'invertir le rythme jazzy : une note courte et une note longue. Alors que l'élève parvenait à jouer sans note parasite le premier rythme, la note intermédiaire réapparaît dans le second : *Tu vois ? Tout d'un coup on fait le contraire et on retrouve notre problème d'avant entre fa dièse et la* (intervention 127). Le professeur propose un nouveau rythme de travail en jouant : une noire suivie d'un triolet de croches (intervention 129). Il réalise que la note intermédiaire est vraiment présente et propose d'arrêter de travailler de cette manière. Il joue le rythme inverse (un triolet de croches suivi d'une noire, intervention 133).

Suite à cela, il effectue une synthèse intermédiaire expliquant et légitimant son option de travail : *Voilà donc en fait, qu'est-ce qu'il ressort de ça ? La difficulté du trait, c'est vraiment entre mi et sol, fa dièse et la. Parce que tous ces exercices, on a fait rythme jazz, long – court, court – long, c'est simplement parce qu'on appuie sur la première des doubles, la troisième, la première, la troisième... tout le temps et puis après on inverse les choses. On a appuyé sur la deuxième, la quatrième, la deuxième, la quatrième. Donc on a toujours un appui différent et puis après on fait une longue – trois courtes on a appuyé chaque fois sur la première, mais par contre, entre la quatrième et la première, on est rapide. Ce qui est l'équivalent de notre double-croche après. D'accord ? Après on a fait l'inverse. On a fait trois courtes – une longue, donc en s'arrêtant sur la dernière des doubles avant l'intervalle de la tierce, on a le temps de réfléchir à cet intervalle. D'accord ? Donc c'est des exercices comme ça que tu peux faire. Si tu as vraiment des problèmes dans ce genre de truc... par exemple ce trait-là à la fin – joue le trait -, à 80 % on va entendre – joue le trait avec des notes parasites – on va entendre le mi entre deux. Simplement parce qu'on a à nouveau des notes qui se suivent et puis tout à coup on a un intervalle un peu plus grand que ça* (intervention 135).

A ce moment, le professeur propose à l'élève de travailler un des traits finaux de la pièce. Il lui demande de choisir le rythme qui lui permettra de travailler correctement la synchronisation des doigts de la main droite (intervention 143). C'est le moyen de vérifier si l'élève est capable d'utiliser de façon autonome cette technique de travail. L'élève propose le rythme swingué une note longue – une note courte en argumentant que ce rythme est le plus simple (intervention 149). L'enseignant le laisse jouer et remarque que ce rythme permet de travailler des difficultés de synchronisation (*Voilà,*

effectivement, celui-là nous fait prendre conscience de cet intervalle-là parce qu'on s'appuie sur les troisièmes doubles, intervention 153). Il demande de faire le même trait dans le rythme inverse (swing : une note courte – une note longue).

A ce moment, il effectue une nouvelle synthèse du travail de la synchronisation : *Voilà, là c'était déjà beaucoup mieux qu'avant. Donc tu vois, en fait, comme tu as dit, il y en a un qui est plus simple parce qu'on prend conscience de cette difficulté-là et peut-être que ça nous fait réfléchir vraiment. Maintenant... on essaie directement les doubles – joue pour montrer l'exemple – mais j'aimerais juste que tu réfléchisses simplement à ce qui se passe quand tu fais ça. Je veux dire, tu laisses aller les doigts, tu dois juste penser ici sol – si, fa – la, mi – sol, ré dièse – fa* (intervention 157). Alors que le travail proposé en modifiant les rythmes se référait essentiellement à des activités à dominantes psychomotrices, le professeur demande à l'élève de se concentrer et de penser au mouvement et à la position de ses doigts. Il lui propose donc une activité à dominante sensorielle.

Le tableau suivant résume la séquence de régulation.

Tableau 1 - Résumé de la séquence de régulation de la synchronisation des doigts.

Intervention	Activité proposée à l'élève	Organisation de l'espace	Matériels et moyens didactiques	Registres de la communication	Fonction didactique	Style didactique
Proposition du doigté factice TR (95)	Psychomotrice	Se tient à la gauche de l'élève	Instrument du professeur	Technique / Non - verbal	Organisation - structuration	Information - transmission Guide – modèle
Reprend le doigté normal (97)	Psychomotrice	Se tient à la gauche de l'élève		Familier	Organisation - structuration	Expositif
Joue pour montrer l'exemple (99)	Psychomotrice	Se tient à la gauche de l'élève		Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Demande à l'élève de refaire le trait (101)	Psychomotrice	Se déplace sur la droite de l'élève pour observer				
Explication mélodique (103 / 105)	Cognitive	Montre avec le doigt les endroits sur	Partition / instrument du	Technique / Non - verbal	Information - transmission	Expositif / Guide - modèle

		la partition	professeur			
Identification du problème du fa dièse (107)		Observe la main droite		Technique	Information - transmission	Expositif
Division du trait à travailler en boucles (109 / 111)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - structuration	Expositif / Guide - modèle
Vérification de la prise de conscience de la note parasite (113)		Observe la main droite		Familier	Stimulation - activation	Incitatif
Travail sur rythme 1 (117)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - activation	Guide - modèle
Travail sur rythme 2 (125)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - activation	Guide - modèle
Travail sur rythme 3 (129)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - activation	Guide - modèle
Travail sur rythme 4 (133)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - activation	Guide - modèle
Synthèse 1 du travail avec les rythmes (135)		Montre avec les doigts les endroits sur la partition		Familier	Information - transmission	Expositif
Propose à l'élève de trouver un						

rythme pour travail autre problème de synchronisation (143)	Cognitive			Pédagogique	Stimulation - activation	Incitatif
Travail sur rythme 2 (155)	Psychomotrice			Pédagogique	Organisation - structuration	Expositif
Synthèse 2 du travail avec les rythmes (157)				Familier / Non - verbal	Information - transmission	Expositif
Réflexion sur la synchronisation des doigts (163)				Pédagogique	Information - transmission	Expositif

5.2 Ae [31 ans d'enseignement (clarinette), école de musique et classes professionnelles du Conservatoire de Fribourg] : Régulation au niveau d'un trait technique

L'élève suit des cours du conservatoire depuis 3.5 ans. Elle est évaluée par son professeur comme étant une élève nettement au-dessus de la moyenne. Elle prépare actuellement son examen de passage au niveau moyen. Le professeur avoue devoir plus travailler les aspects musicaux que techniques. L'objectif de la leçon était de travailler dans le détail deux pièces qui sont présentées lors d'une audition et lors de l'examen.

Dans la pièce jouée par l'élève, le professeur remarque qu'un trait technique de doubles-croches n'est pas encore suffisamment sûr. Il lui propose de le travailler en modifiant les rythmes, exercice qu'il utilise souvent avec ses élèves. La régulation du trait technique dure 3 minutes et 9 secondes. Le professeur travaille sur plusieurs variables de l'action didactique.

Dans un premier temps, il demande à l'élève si elle a travaillé le trait avec des rythmes différents. Elle répond par la négative et le professeur lui demande alors si elle sait travailler les traits techniques avec des rythmes différents (intervention 232). L'élève répond que oui. Il lui demande dès lors de s'exécuter (*Montre-moi, prouve-le*, intervention 234). L'élève joue le trait sans modifier le rythme, mais l'articulation (elle joue toutes les notes en détaché, intervention 236).

Le professeur montre l'exemple avec sa clarinette (intervention 241 : - joue pour montrer l'exemple - *par exemple 2 lentes – 2 rapides ; fais voir ça*). L'élève interprète le trait au rythme demandé. Le professeur, pendant ce temps, se trouve à côté de l'élève, sur sa gauche. Il peut dès lors contrôler les notes de la partition et la position des doigts de l'élève. Dès qu'elle ralentit, il claque la pulsation avec ses doigts pour lui rappeler le tempo de la pièce. Après que l'élève ait joué le trait dans le rythme exigé, le professeur en propose un nouveau : *Voilà, maintenant, on fait un autre rythme. On fait une lente – deux rapides – une lente. Ca va faire comment ça ?* (intervention 243). L'élève

s'exécute, mais comprend assez rapidement qu'elle ne joue pas ce qui est demandé. Le professeur intervient en chantant le rythme (intervention 246). Suite à cet exercice, il demande à l'élève de proposer un autre rythme. Elle hésite un bref moment et le professeur intervient en proposant : *Deux rapides – deux lentes, hein c'est ça ?* (intervention 250). Elle joue le rythme demandé et le professeur la questionne à nouveau pour trouver un autre rythme. Elle hésite et propose un triolet de croches (intervention 253). Le professeur acquiesce : *OUI ! Une lente – trois rapides –* joue pour montrer l'exemple -. *Fais-voir ça* (intervention 254). Puis il propose le rythme inverse (trois rapides – une lente). L'élève s'exécute. A nouveau le professeur lui demande un autre rythme. Elle ne sait que répondre et il lui propose : *On pourrait faire quatre lentes – quatre rapides –* chante le rythme pour montrer l'exemple ; claque la pulsation avec ses doigts – *on essaie* (intervention 261). Il propose par la suite d'inverser le rythme qui vient d'être joué (quatre rapides – quatre lentes, intervention 263) toujours en montrant l'exemple en chantant le produit attendu. Pendant que l'élève joue les différents rythmes, le professeur reste très attaché à la pulsation. Dès qu'elle ralentit (ou accélère), il claque des doigts et / ou chante le rythme en parallèle (interventions 247, 257, 262, 264).

Dans un second temps l'enseignant propose à l'élève une méthode pour travailler le détaché : (...) *et puis dans le cas où tu veux travailler ton détaché en même temps, parce qu'on pourrait en prime, travailler un peu le détaché, tu peux faire saute – saute – saute, mais tout en détaché –* joue pour montrer l'exemple – *par exemple, hein ?* (intervention 265).

En guise de synthèse, le professeur demande à l'élève de jouer le trait tel qu'il est écrit dans la partition (en doubles-croches, intervention 267). Pendant que l'élève joue, le professeur se tient toujours sur son côté gauche et intervient en claquant la pulsation ou en chantant lorsqu'il le juge nécessaire. A la fin de la séquence, le professeur fait remarquer à l'élève que le trait semble déjà plus sûr : *Tu vois, ça va déjà mieux ! Il suffit de peu de chose tu vois* (intervention 269).

Le tableau suivant résume la séquence de régulation.

Tableau 2 - Résumé de la séquence de régulation d'un trait technique.

Intervention	Activité proposée à l'élève	Organisation de l'espace	Matériels et moyens didactiques	Registres de la communication	Fonction didactique	Style didactique
Demande à l'élève si elle a travaillé avec des rythmes différents (230)		Se place à la gauche de l'élève		Familier	Organisation - structuration	Interrogatif
Vérification du travail avec les rythmes (232)				Familier		Interrogatif
Demande à l'élève de						

s'exécuter (234)	Psychomotrice			Familier	Stimulation - activation	Expositif
Travail sur rythme 1 (241)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Travail sur rythme 2 (243)	Psychomotrice			Pédagogique	Organisation - structuration	Expositif
Correction du rythme 2 (246)	Psychomotrice		Chant	Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Travail sur rythme 3 (250)	Psychomotrice			Pédagogique	Organisation - structuration	Expositif
Demande à l'élève au autre rythme de travail (252)	Cognitive			Pédagogique	Stimulation - activation	Incitatif
Travail sur rythme 4 (254)	Psychomotrice		Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Travail sur rythme 5 (256)	Psychomotrice			Pédagogique	Organisation - structuration	Expositif
Travail sur rythme 6 (261)	Psychomotrice		Chant	Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Travail sur rythme 7 (263)	Psychomotrice		Chant	Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Proposition						

travail du détaché (265)			Instrument du professeur	Non - verbal	Organisation - structuration	Guide - modèle
Synthèse : trait comme il est écrit (267)	Psychomotrice			Pédagogique	Organisation - structuration	Expositif

6. Synthèse des deux analyses

Fc effectue un travail en détails au niveau de la synchronisation des doigts. Cela n'est guère surprenant car la synchronisation figure, selon lui, dans les premiers points à travailler au saxophone. Il outille son élève de *matériels de travail* (intervention 139) qu'il avoue utiliser lui-même dans son travail personnel. Il pousse l'élève à prendre conscience de ses erreurs car, selon lui, un élève ne peut avancer qu'en réalisant dans son travail personnel les problèmes qu'il a. Pour ce faire, il imite volontiers ses erreurs.

Dans la séquence analysée, le professeur effectue des régulations à différents niveaux. Malgré le fait qu'il s'agit de toute évidence d'un problème d'ordre technique, l'enseignant commence sa régulation par une explication mélodique qui permet à l'élève non seulement de lire, mais aussi d'observer la partition en vue d'anticiper les intervalles plus importants que des secondes. Après avoir finement observé la position des doigts et de la main de l'élève, l'enseignant identifie le passage posant problème et propose de le travailler en boucles. Il joue le passage à titre d'exemple à plusieurs reprises et demande à l'élève de répéter le trait. Progressivement, ce dernier réalise qu'il place toujours une note parasite lors de l'intervalle de tierce : le problème se conscientise donc à ses yeux.

Le travail en rythmes différents permet au professeur de présenter à l'élève une nouvelle technique. Le grand temps passé à la présenter nous indique que c'est la première fois qu'il travaille de cette façon avec l'élève. Par la suite, l'enseignant propose deux synthèses explicatives du travail en rythmes différents et demande à l'élève de sélectionner un *matériel de travail* (intervention 139) pour résoudre un problème semblable de synchronisation dans un autre trait. Dans ce passage de la leçon, le professeur fait preuve d'une variabilité didactique globalement large. Il varie les types d'activités proposées, le matériel et les moyens didactiques et les registres de la communication. Même s'il organise et structure la séquence, il laisse néanmoins le soin à l'élève de proposer des solutions.

Bien qu'utilisant la même démarche de travail (rythmes différents), Ae l'utilise à une fin différente. Son élève éprouve des difficultés techniques plus générales dans un trait de doubles-croches. Son intervention au niveau de la régulation semble plus exigeante. Alors que Fc abandonne l'exigence du tempo, le professeur expert travaille non seulement la technique, mais aussi le timbre et le tempo. Pour lui, il n'est pas question de travailler un domaine plus spécifiquement et délaisser les autres, c'est important pour que l'élève ait une image sonore correcte de la pièce. Alors que ce travail a déjà été effectué dans d'autres pièces, le professeur propose les premiers rythmes.

On constate assez rapidement que l'élève connaît la technique de travail. Il sollicite aussi l'élève pour qu'elle propose des rythmes, ce qu'elle ne fait qu'une fois. Comme cette approche est connue de l'élève, le professeur n'insiste pas et lui demande juste de jouer les premières notes. Dès qu'il se rend compte que le travail proposé est compris, il passe à un autre rythme. Cette rapidité s'explique par le fait qu'il suit cette élève depuis 3.5 ans et que, selon les dires de l'enseignant, elle ne présente pas de problèmes techniques. La connaissance de l'élève est un point primordial pour ce professeur. Pour

ce dernier, un laps de temps de deux à six mois pour faire connaissance est nécessaire avant de commencer à évaluer le travail d'un élève. Tout comme nous l'avons vu avec Fc, l'un des buts de cette séquence est d'outiller l'élève pour qu'il puisse travailler correctement et de manière autonome à la maison.

Le travail de l'enseignant expert est plus ciblé et plus direct que celui de l'enseignant novice. Il semble agir dans l'action et trouve l'exercice adéquat de façon immédiate. Cette économie ne réduit que très peu la variabilité didactique. Nous observons tout de même différents types d'activités proposées, le matériel et les moyens didactiques utilisés sont les mêmes que pour Fc et les registres de la communication sont aussi diversifiés. Nous observons par contre une grande organisation et structuration de la séquence. En effet, ce professeur qui se qualifie de la vieille école estime que lui seul peut intervenir pour réguler et évaluer.

Cette analyse a permis de mettre en évidence une ressemblance au niveau de la régulation technique dans le travail de l'instrument. Le professeur novice, tout comme l'expert ont globalement invoqué les mêmes variables de l'action didactique. Nous ne pouvons donc observer de différence au niveau de la variabilité didactique entre un enseignant débutant et un plus chevronné. Cette constatation va à l'encontre des conclusions de Bru (1991), qui relevait que l'ancienneté dans la profession était un facteur discriminant au niveau du recours à des variables de l'action didactique variées (étude menée avec des professeurs de français). Le métier d'enseignant d'instrument semble donc devoir être traité de façon différente. De futures recherches, basées sur l'analyse de l'action nous permettront certainement d'en savoir un peu plus sur les pratiques des professeurs d'instrument.

L'autonomie de travail réservée aux enseignants par l'institution ne nous a pas vraiment permis de mettre en évidence des tensions palpables. Cependant, nous avons constaté que l'expert (Ae) était plus directif et travaillait les détails techniques en tenant compte de plusieurs aspects constitutifs de la musique : rythme, timbre, tempo... Son action est essentiellement dictée par le fait que l'institution ne forme pas suffisamment les élèves au solfège et à la théorie de la musique. Le rôle de sa fonction n'est dès lors pas clair : est-il un professeur de clarinette (devant travailler les aspects liés à l'apprentissage de l'instrument et à son répertoire) et/ou un professeur de solfège (devant aider l'élève à reconnaître les notes, les rythmes, les tonalités) ? Face à cela, le professeur semble démuné et regrette de devoir encore revenir sur des aspects qui devraient être assimilés depuis longtemps.

Références

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Bloom, B. S. (1988). Le problème des deux sigmas : la recherche de méthodes d'enseignement en groupe aussi efficaces que le préceptorat. In M. Hubermann (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 45-83). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 11-26.

Bru, M. (2005). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 103-117). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Conseil d'Etat du canton de Fribourg (1994). *Arrêté du 29 mars 1994 limitant le nombre de cycles d'études et de leçons en classe non professionnelle du Conservatoire ainsi que l'admission des élèves domiciliés hors du canton*. Fribourg : Chancellerie.

Conseil d'Etat du canton de Fribourg (2004). *Ordonnance du 7 septembre 2004 concernant le Conservatoire*. Fribourg : Chancellerie.

Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 4, 7-23.

Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie – formation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 47 – 60.

Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et Formation*, 47, 9-23.

Maccario, B. (2001). L'évaluation au service des apprentissages. In *Actes du séminaire, L'exploitation pédagogique des évaluations de 6^e*. Consulté le 28 novembre 2007 de http://eduscol.education.fr/DO033/evalexploitpeda_acte.htm.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 61 – 75.

Schumacher, J. A. (2007). *Variabilité didactique dans l'enseignement – apprentissage d'une œuvre pour clarinette*. Communication affichée présentée lors la Rencontre internationale francophone des doctorants en sciences de l'éducation, Genève.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.