

Collégium arts, lettres, langues
Faculté des arts, département de musique

École supérieure du professorat et de l'éducation

Leslie Ducouret
N° étudiant : 50205232

L'IMITATION COMME OUTIL POUR CONSTRUIRE UNE PEDAGOGIE DE GROUPE EN EDUCATION MUSICALE

**Mémoire de recherche en vue de l'obtention du master
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et
de la formation (2nd degré)**

Parcours « Enseigner l'éducation musicale »

Préparé sous la direction de Mme Grazia Giacco, MCF HDR Musique

Jury du 18 juin 2019

Mme Grazia Giacco, MCF HDR musique, directrice
de mémoire
Mme Julie Walker, ATER Musique

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier la directrice de ce mémoire, Grazia Giacco, pour sa générosité, sa bienveillance, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je souhaite également remercier les professeurs de l'ESPE ainsi que les professeurs du département musicologie de l'université de Strasbourg pour leur écoute et leurs conseils durant ces deux années de formation.

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je, soussigné(e) : *Ducouret Leslie*

Etudiant(e) de : *Master MEEF, enseigner l'éducation musicale*

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'ESPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg le 14 mai 2019

Signature de l'étudiant(e) :



Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, après la page de garde.

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les Établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSSCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

SOMMAIRE

Préface	1
Introduction	4
1 Comment apprendre par l'imitation ?	
1.1 Place de l'imitation dans l'apprentissage de la pratique musicale	10
1.2 Les processus d'acquisition engagés dans l'activité d'imitation	14
1.3 Les processus d'acquisition engagés au sein des interactions imitatives	15
1.3.1 <i>Les interactions dyadiques asymétriques entre la mère et son jeune enfant</i>	16
1.3.2 <i>Les interactions asymétriques et peu dissymétriques entre pairs</i>	18
1.3.3 <i>L'imitation-modélisation</i>	19
2 Quels sont les enjeux des interactions imitatives en cours d'éducation musicale ?	
2.1 L'imitation et les programmes d'éducation musicale de l'école primaire au collège	22
2.2 L'imitation en classe d'éducation musicale	24
2.2.1 <i>La conduite de l'apprentissage d'éléments musicaux</i>	24
2.2.2 <i>La question de l'autonomie ou la pratique de l'interaction percevoir-produire : généralités</i>	26
2.3 Les postures professionnelles de l'enseignant	27
3 Exemples d'interactions imitatives en classe d'éducation musicale : analyse de pratiques	
3.1 Situation d'apprentissage n° 1 : apprentissage d'un ostinato rythmique de style reggae	33
3.1.1 <i>Contexte de la situation</i>	33
3.1.2 <i>La situation d'apprentissage : déroulement des interactions imitatives</i>	34
3.1.3 <i>Prolongements de l'apprentissage et évaluation</i>	38
3.1.4 <i>Conclusion de l'exemple n° 1 : une posture d'étayage entre contrôle et accompagnement</i>	38
3.2 Situation d'apprentissage n° 2 : apprentissage de la mélodie principale du <i>Chœur de l'hiver</i> de Lully	39

3.2.1 <i>Contexte de la situation</i>	39
3.2.2 <i>La situation d'apprentissage : différents modèles d'imitation comme jalons d'une progression dans la séquence (raisonnement et découvertes des notions)</i>	40
3.3 Situation d'apprentissage n°3 : diverses configurations de guidage-tutelle	45
3.3.1 <i>Contexte de la situation</i>	45
3.3.2 <i>Déroulement de l'apprentissage du projet musical</i>	47
Conclusions	55
Bibliographie	58
Table des illustrations	60

Préface

Lorsque je me suis inscrite à l'ESPE, j'enseignais le piano ainsi que la formation musicale en école de musique¹. Je connaissais la discipline « Education musicale » au travers des échanges que j'avais avec mes élèves collégiens. Je savais qu'on y écoutait de la musique issue plutôt du répertoire savant et qu'on y jouait parfois des percussions. Certains évoquaient également l'apprentissage de notions solfégiques de niveau débutant². Quand je demandais aux élèves s'ils appréciaient cette matière, les réponses étaient globalement positives mentionnant tout de même une frustration concernant le manque de pratique instrumentale.

Ayant été scolarisée en classe à horaires aménagés, je n'ai pas connu les cours d'éducation musicale traditionnels, mais j'imaginai évidemment que des élèves non-musiciens ne pouvaient atteindre une qualité de jeu instrumental égale à celle d'enfants inscrits en école de musique. Cela étant, je pensais aussi que ce n'était pas l'objectif de cette matière, et qu'il s'agissait d'avantage d'acquérir des repères culturels à partir de l'étude d'éléments et de procédés de composition pour favoriser la compréhension du langage musical. J'essayais alors de convaincre mes élèves de la complémentarité des enseignements qu'ils recevaient, comme je tentais déjà de leur faire considérer la discipline formation musicale au service de leur pratique instrumentale.

La discipline que j'enseignais, qu'ils appelaient tous « solfège » souvent à la manière de leurs parents ou même de mes collègues professeurs d'instruments, était vécue comme une obligation fort contraignante à laquelle beaucoup d'élèves essayaient de déroger chaque année. L'impopularité de la formation musicale s'est transmise de génération en génération, véhiculée par les différents récits d'adultes traumatisés et démotivés de l'apprentissage musical « à cause du solfège ». L'argument principalement avancé par les personnes ayant si mal vécu cet enseignement, était l'aspect ennuyeux et abstrait des leçons et par conséquent, leur inutilité. Que répondre à un enfant qui demande pourquoi il doit apprendre à lire la clé de fa alors que ce dernier joue de la flûte ? Comment expliquer au petit batteur de sept ans qu'il doit s'entraîner quotidiennement à lire en clé de sol et en clé de fa ? Tout au long de mes années d'enseignement de la formation musicale, je me suis efforcée

1. Ecoles de musique principale : CSC Neudorf (2005-2015), CSC Neuhof (2007-2011), Ecole de musique Emile Waldteufel d'Ostwald (2010-2017), Ecole de musique d'Obernai (2017-2018).

2. Période 2005-2010.

de donner du sens aux apprentissages des élèves pour susciter leur adhésion et leur implication dans les activités du cours. Il a fallu mettre les petits exercices de lecture de notes au service d'un projet pratique et musical. Je ne pouvais pas juste expliquer aux élèves qu'ils devaient s'entraîner pour un jour mieux appréhender leurs partitions d'instrument. Je devais leur faire vivre le sens de ces apprentissages et leur finalité.

Les projets que je proposais pouvaient prendre diverses formes et j'essayais de toujours les inclure dans les grands temps de la vie de l'école de musique comme les auditions, les projets de classes ou encore les évaluations instrumentales. Mes objectifs étaient multiples et toujours de nature transversale. J'essayais de créer des dispositifs incluant les possibilités offertes par la pédagogie de groupe en transposant des situations décrites par des professeurs comme Karina Cobo Dorado (clarinettiste) en formation musicale³.

Par exemple, si nous décidions d'étudier une partition qu'un élève violoniste devait présenter en évaluation, mes objectifs étaient à la fois de sociabiliser des pratiques parfois isolées (tous les élèves ne participent pas à des ateliers collectifs), d'apprendre à un enfant à verbaliser son apprentissage en présentant son morceau et son instrument, tout en mettant le groupe en activité autour d'éléments musicaux concrets. La question de l'interprétation devenait une sorte d'enquête dont les clés se trouvaient au sein de la partition. Chacun pouvait s'impliquer en cherchant la façon dont il restituerait un signe avec son instrument, comme par exemple le point du staccato. Ainsi, l'écriture était la même pour tous et chacun devait réfléchir et chercher « avec son outil » (l'instrument de musique, la voix et le corps), le moyen d'obtenir un résultat musical. Ces exercices généraient beaucoup d'adhésion de la part des élèves et facilitaient leur appropriation de la partition. Nous adaptions aussi des chants que les élèves avaient aimés en version instrumentale. Ces situations induisaient des temps de communication entre les élèves où le petit batteur devait maîtriser les principes de la lecture de notes pour échanger avec ses camarades pianistes, flûtistes etc.

Lorsque j'ai commencé à annoncer mon départ des différentes écoles de musique où je travaillais pour entamer ma formation, j'ai recueilli le même type de remarques concernant l'éducation musicale que celles employées à l'encontre du « solfège ». Parents d'élèves comme collègues me promettaient un ennui certain ainsi que l'impossibilité de faire de la musique avec un public non intéressé et captif au sein du collège. Mes motivations pour cette reconversion professionnelle étant plurielles, je n'avais pas l'intention de me

3. COBO DORADO Karina (2015), *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, L'Harmattan.

laisser décourager. J'entrevois l'opportunité de sensibiliser un public plus vaste à la musique, offrant ainsi une véritable application de ce que la charte de l'enseignement artistique appelle « la démocratisation culturelle ». Cependant, je m'interrogeais fortement sur les conditions de la transmission de l'apprentissage musical que j'avais jusqu'à présent pratiqué en face-à-face pédagogique et en petits groupes de dix à quinze élèves. Mon expérience m'avait appris à donner du sens aux apprentissages par des activités construisant la motivation des élèves. Les différentes situations d'apprentissage se nourrissaient des interactions professeur/élèves et des élèves entre eux, permettant aux enfants de s'approprier les notions en devenant acteurs de leur apprentissage.

Introduction

La pédagogie de groupe offre des situations d'enseignement centrées sur l'élève pour mettre en évidence une construction sociale des apprentissages. Elle place l'enseignant en retrait des activités vécues par les élèves, comme un guide qui accompagne et oriente les travaux entrepris. Le groupe favorise les interactions et dynamise les échanges. Les travaux de Karina Cobo Dorado sur la pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique se rapportent aux théories de pédagogues comme Roger Cousinet ou Philippe Meirieu mais aussi de psychologues du développement socio-constructiviste comme Vygotski ou Piaget⁴ qui démontrent comment le dispositif de l'atelier de groupe favorise particulièrement l'apprentissage des élèves :

« Le pédagogue français Roger Cousinet invente en 1920 une méthode de « travail libre par groupes » favorisant les interactions entre les élèves afin de les rendre actifs dans leurs apprentissages⁵. Pour le psychologue russe, Lev Vygotski, l'intelligence se développe dans les relations interpersonnelles et la collaboration avec les autres⁶. En France, Philippe Meirieu affirme que le travail en groupe un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant échange et confronte ses idées avec ses pairs à propos d'une tâche commune. La création des conflits socio-cognitifs et la collaboration entre élèves permet d'avoir accès à l'objectifs commun à atteindre⁷ » (Cobo Dorado, 2015, p. 14).

L'expertise de l'enseignant vise à conceptualiser des situations qui permettent l'émergence de ces interactions.

« L'apprentissage serait un processus social qui se réalise à l'aide d'un médiateur. L'enseignant (ou un membre du groupe plus expérimenté) est l'initiateur de l'apprentissage. L'enseignant-médiateur gère les interactions dans le groupe pour permettre à chacun de franchir certains niveaux d'apprentissage. Il place l'élève en situation de réflexion sur l'action remédiée par les outils spécifiques à sa réalisation. L'enseignant doit organiser cette activité réflexive et critique dans un cadre propice d'échange pour que chaque élève repère ce qu'il doit faire et comment s'y prendre » (Cobo Dorado, 2015, p. 23).

4. COBO DORADO Karina (2015), *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, L'Harmattan.

5. COUSINET Roger (2011), *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Ed. Fabert (1^{er} édition 1945).

6. VYGOTSKI Lev (1997), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute (1^{er} édition 1934).

7. MEIRIEU Philippe (1984), *Itinéraire des pédagogies de Groupe/Apprendre en groupe-1*, Lyon, Chronique sociale.

Cobo Dorado montre dans son ouvrage⁸ comment les dispositifs de la pédagogie de groupe permettent la construction des apprentissages instrumentaux. Après avoir éprouvé l'efficacité du travail en atelier dans l'enseignement de la formation musicale (voir p. 2 et 3), je souhaitai interroger la compatibilité de ces dispositifs avec les objectifs des programmes d'éducation musicale tout comme les moyens de leur transposition auprès d'un effectif d'une trentaine d'élèves.

Les programmes d'éducation musicale formulent des objectifs articulés autour de l'interaction entre deux grands champs de compétences : *Percevoir et Produire*⁹. Les compétences qui découlent de ces deux domaines semblent tout à fait convenir aux situations d'enseignement que propose Karina Cobo Dorado¹⁰ où l'activité du groupe permet et construit la métacognition des connaissances :

« Le questionnement mis en place dans un travail de groupe conduit à un apprentissage par métacognition. Selon Britt-Mari Barth, la métacognition est un processus d'apprentissage qui désigne l'analyse que l'élève fait de son propre fonctionnement intellectuel¹¹. La métacognition est le produit d'un questionnement, elle permet de s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. L'objectif de l'enseignement doit être de rendre l'élève conscient des processus mentaux d'apprentissage pour qu'il régule ses propres processus de pensée. [...] La métacognition permet la connaissance de soi et la confiance en soi » (Cobo Dorado, 2015, p. 30).

Les programmes d'éducation musicale constituent un guide cohérent pour l'enseignant tout en lui laissant une grande liberté dans les choix de séquences et de thèmes abordés. Cela étant, la mise en œuvre des recommandations évoquées dans le bulletin officiel des programmes¹² n'est pas véritablement abordée. Les ressources d'accompagnement du site *Eduscol* éclairent et explicitent certaines compétences des programmes ou encore la manière de concevoir le contenu d'une séquence mais n'apportent pas de réponses évoquant concrètement la façon d'interagir avec les élèves. Comme le souligne Lerner-Sei dans son étude de l'impact des programmes d'éducation musicale sur les pratiques enseignantes¹³, la mention de la

8. COBO DORADO Karina (2015), *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, L'Harmattan.

9. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

10. COBO DORADO Karina (2015), *op.cit.*, p. 30.

11. BARTH Britt-Mari (1993), *Le Savoir en construction*, Paris, Retz.

12. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

13. LERNER-SEI Sophie (2009), *L'impact des programmes d'éducation musicale sur les pratiques enseignantes*, In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°43, Documents officiels et travail enseignant, p. 117-128.

relation professeur/élèves et ses enjeux, est quasiment absente des textes officiels¹⁴ :

« Une des caractéristiques de ce discours réside dans l'utilisation récurrente d'une forme syntaxique qui tend à exclure le sujet de l'énoncé lorsque celui-ci réfère aux protagonistes de la situation didactique. [...] Tous les énoncés de ce paragraphe sont construits sur la même forme grammaticale : les objets de savoirs sont systématiquement les sujets des verbes. En voici quelques exemples : « le répertoire doit recouvrir... » ; « le choix prend en compte... » ; « huit chants seront interprétés » ; « la découverte d'un nouveau chant commence... » ; « les chants s'apprennent » ; « l'étude d'un chant s'étend... » ; « la partition est distribuée... » » (Lerner-Sei, 2009, p. 120).

Les observations de Lerner-Sei à propos des textes officiels de 2002 conviennent aux programmes de 2015 où les compétences sont formulées par des tournures infinitives :

« Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique [...] Interpréter un répertoire varié avec expressivité [...] Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation » (Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015, p. 145).

La rédaction des programmes génère une sorte de décalage entre les objectifs visés, les compétences énumérées et ceux que les enseignants arrivent à mettre en œuvre en classe avec leurs élèves. Une des raisons provient de ce que certains appellent la gestion de classe qui tend à nourrir le « multi-agenda de préoccupations enchâssées » dont traite l'article de Bucheton et Soulé¹⁵ à propos des postures et des gestes professionnels des enseignants qui induisent des postures d'études particulières chez les élèves (Bucheton et Soulé, 2009, p. 41). La relation entre le professeur et la classe, ainsi que la relation des élèves entre eux, constituent une donnée à part entière des questions didactiques et pédagogiques, et conditionnent de façon fondamentale la conception même des compétences à construire. Dans ce cas, il semblerait qu'il revienne à l'enseignant lui-même de construire son interaction entre les textes officiels¹⁶ et les situations d'enseignement rencontrées et vécues sur « le terrain ».

14. Enseigner au collège, Enseignements artistiques, Arts plastiques, Éducation musicale, Programmes et accompagnements, rééd. juin 2002, ministère de l'Éducation Nationale. Paris : CNDP.

15. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.54

16. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 et Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissance, de compétences et de culture.

La difficulté d'une approche constructiviste de l'enseignement en éducation musicale consiste à transposer les avantages de la pédagogie de groupe à un effectif d'une trentaine d'élèves. Le caractère interactif et dynamique des échanges entre cinq ou six élèves semble beaucoup plus compliqué à générer au sein d'un tel effectif, aussi bien du point de vue de la pratique en elle-même que des interlocutions qui en découlent. Ces considérations interrogent la manière de traiter l'individu dans le collectif. Les ateliers de pédagogie de groupe permettent très facilement les échanges entre l'individu et le collectif. Un élève peut jouer ou chanter un fragment musical qu'un camarade essaie d'imiter ensuite avec son instrument. L'enseignant peut demander aux trois élèves de jouer ou chanter à l'unisson ce qu'ils ont entendus et interroger le dernier sur les adjectifs qu'il pourrait utiliser pour décrire le son, la ligne mélodique etc. La configuration du groupe permet des échanges spontanés, variés (verbal et/ou non-verbal) et dynamiques dans la mesure où chaque élève participe activement et individuellement à l'atelier.

En situation de pratique musicale, qu'il s'agisse d'un atelier de groupe, d'un cours individuel ou d'une classe d'éducation musicale, le jeu instrumental ou le chant précèdent presque toujours la parole mobilisée de façon à expliciter une consigne, à fixer l'objectif suivant ou à donner le vocabulaire technique associé à la production. L'étude de Coen¹⁷ sur laquelle nous reviendrons plus en détail dans le premier chapitre démontre que la stratégie de l'imitation est la plus employée par les professeurs d'instrument. En éducation musicale, la plupart des phases d'apprentissage de pratique musicale démarrent par l'imitation du modèle du professeur. Ces activités mobilisent fortement les capacités de production et de perception des élèves qui tentent de progresser en fonction des indications de leur professeur.

La conduite de ces temps de pratique et des interlocutions qui leur succèdent semble déterminante pour le développement de l'autonomie de l'élève. L'apprentissage par imitation peut s'avérer peu exigeant et efficace s'il se contente de placer l'élève dans une attitude passive de simple mimétisme et dont la production est sanctionnée par une approbation de l'enseignant ou son contraire. Une telle situation pénalise la construction de l'apprentissage et maintient l'élève dans un tâtonnement perpétuel quant aux attendus et aux processus de réussite de la tâche demandée. Certains apprenants arrivent à tisser le fil conducteur dans l'enseignement qu'ils reçoivent mais la plupart des élèves restent tributaires des modèles et des jugements de leur professeur.

17. COEN Pierre-François (décembre 2010), *Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument*, dans Revue de Recherche en éducation musicale (REEM) n°28. URL : https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28_Retroactions.pdf p. 66-82.

L'apprentissage par imitation n'est pas à bannir d'un enseignement au service du développement de l'autonomie des élèves. Comme le démontre les activités de la pédagogie de groupe, l'imitation qui engage la production de l'élève peut également servir d'outil de perception dans la mesure où on essaie de décrire ce que l'on vient de faire. En pareil cas, la perception est d'abord active et sensible. La parole succède à la production et sollicite l'élève à propos de ce qu'il a senti. L'imitation sort d'une action mimétique pour engager l'élève de manière plus active dans l'observation et la description de l'action et des sons produits. L'attention est portée sur l'élève et sa compréhension de l'activité ainsi que la manière de réussir la tâche demandée.

Lorsqu'on imagine la transposition d'un tel apprentissage en éducation musicale, la question de l'effectif et de l'hétérogénéité des niveaux soulèvent de nouveaux problèmes. L'enseignant peut proposer un modèle à reproduire mais le rendu est souvent pluriel et complique le diagnostic du professeur pour fixer des objectifs visant l'amélioration de la production. La formulation verbale des consignes ou la verbalisation des observations alourdit beaucoup la conduite de l'apprentissage et l'attention des élèves se dispersent. Dans une telle configuration, l'apprentissage par observation ne semble pas être une stratégie didactique pertinente.

Les travaux de Winnykamen sur l'imitation en tant qu'outil d'acquisition offrent une solution à la question de la longueur des temps de paroles. Son ouvrage intitulé *Apprendre en imitant ?*¹⁸ montre comment l'imitation rend possible l'acquisition des connaissances. Winnykamen analyse le développement des apprentissages au sein des relations mère/enfant ou encore entre des enfants de même tranche d'âge. Les situations évoquées mettent en évidence la réciprocité de l'imitation entre les sujets.

« *Les imitations réciproques* se rencontrent à propos de différentes formes d'activités libres, et se produisent spontanément. Elles sont décrites dans des dyades fortement dissymétriques, adulte-enfant, ou au contraire dans des dyades symétriques, ou à dissymétrie légère, entre enfants » (Winnykamen, 1990, p. 141).

Dans le cas d'une relation dyadique entre une mère et son enfant ou un professeur et son élève, le sujet tuteur est conscient de son statut de modèle et propose des tâches conçues pour le sujet novice. Les imitations restent réciproques mais s'inscrivent dans un cadre pédagogique visant la transmission et le développement des compétences. Le sujet novice observe et imite l'action à réaliser en transformant le modèle initial en fonction des informations qu'il a sélectionnées et de sa capacité à les reproduire. Après observation de la production du sujet novice, le tuteur procède à une nouvelle

18. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

modélisation pour rendre plus prégnantes les caractéristiques de la tâche à accomplir.

« L'imitation-modélisation constitue une forme spécifique d'interactions de guidage-tutelle. [...] Le modèle, en situation de tuteur (expert), apporte à sa performance les modifications qu'il juge utiles, en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production imitative du sujet imitant » (Winnykamen, 1990, p. 143).

Ces échanges constituent des interactions imitatives dans lequel le sujet expert accompagne le sujet novice sous la forme d'un guidage-tutelle. L'avantage de ce mode de communication réside dans son caractère non-verbal et fortement dynamique.

Les interactions imitatives décrites par Winnykamen offrent un dispositif de « relation-communication » (Winnykamen, 1990, p. 11) qui semble répondre aux besoins d'un enseignement constructiviste, centré sur les processus d'apprentissage des élèves. L'objet de recherche de ce mémoire consiste à interroger la transposition des outils de la pédagogie de groupe à un effectif d'une classe d'éducation musicale au moyen des interactions imitatives. Pour ce faire, je développerai les enjeux des interactions imitatives comme outils d'acquisition et de relation-communication non-verbaux de la pratique musicale en classe. Je montrerai dans un premier chapitre comment les interactions imitatives permettent de passer d'une situation d'apprentissage mimétique, où le sujet novice reste passif et souvent confus, à une véritable construction autonome des connaissances. Dans un second temps, j'interrogerai les enjeux des interactions imitatives en éducation musicale au travers de la place de l'imitation au sein des programmes officiels de 2015 et de la didactique de cet enseignement. Enfin, un dernier chapitre sera consacré à l'analyse de pratique professionnelle de différentes transpositions d'interactions imitatives en classe d'éducation musicale.

1 Comment apprendre par l'imitation ?

1.1 Place de l'imitation dans l'apprentissage de la pratique musicale

Proposer un modèle à reproduire semble la stratégie didactique la plus naturelle et la plus employée par les professeurs d'instruments pour « montrer » à l'élève la performance à atteindre. L'étude menée par Pierre-François Coen, responsable du service de la recherche au sein des institutions de la Haute école pédagogique de Fribourg et la Haute école de musique de Lausanne¹⁹, confirme cette tendance dans les pratiques pédagogiques des professeurs d'instruments. L'auteur démontre à partir d'un corpus constitué de dix-sept extraits vidéo de leçons de professeurs d'instruments novices comme experts, comment les interlocutions entre professeurs et élèves témoignent d'une pédagogie instructiviste centrée essentiellement sur la production des élèves. En pareil cas, les questions des professeurs et les activités proposées aux élèves sont toutes orientées autour de la notion de résultat.

« 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 » (Coen, 2010, p. 67-68).

Ce paradigme d'enseignement induit une transmission fortement verticale des savoirs et des savoir-faire, où il devient très difficile de prouver ce que l'élève a appris. D'autre part, il est intéressant d'observer que professeurs experts comme novices utilisent quasiment les mêmes stratégies didactiques auprès des élèves. Ces pratiques pédagogiques ne permettent pas de mesurer le degré d'appropriation des savoirs ou le degré d'autonomie dans la manipulation des techniques apprises. L'élève n'est que très peu sollicité dans sa compréhension des activités et reste tributaire des jugements de son professeur pour valider ou non ses productions. L'enseignement mené ne rend pas compte des compétences développées et acquises par les élèves.

19. COEN Pierre-François (décembre 2010), *Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument*, dans Revue de Recherche en éducation musicale (REEM) n°28. URL : https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28_Retroactions.pdf p. 66-82.

A l'inverse, une pédagogie constructiviste place l'apprenant au centre de l'enseignement et vise l'élaboration des savoirs par l'élève. Le tableau suivant²⁰ inspiré du modèle de Tardif (1998), précise les objectifs de ces différents positionnement pédagogiques.

	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).

TABLEAU 1.1. *Les différentes dimensions retenues du modèle de Tardif.*

Par l'analyse et la catégorisation des interlocutions entre les professeurs d'instruments et leurs élèves, Coen fait émerger les différentes sortes de rétroactions permettant l'ajustement mutuel des protagonistes au sein des situations d'apprentissage. L'auteur précise son propos en citant Allal (1988)²¹ autour du concept de *régulations interactives* qui sollicitent une attitude active de part et d'autre :

« 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. » (Allal, 1988, p. 98).

Coen relève et quantifie huit sortes de rétroactions verbales formulées directement par les professeurs à la suite des productions de leurs élèves : les questions (23%), les prescriptions (19%), les demandes (17%), les jugements (15%), les constats (14%), les explications (8%), les encouragements (moins

20. COEN Pierre-François (décembre 2010), *op.cit.*, p.68.

21. 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.

de 1%) et les états d'âme (moins de 1%). Le tableau ci-dessous²² définit les actions correspondant à chaque catégorie.

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>

TABLEAU 1.2. *Catégories prises en compte pour les feed-back des professeurs.*

Les questions posées aux élèves impliquent des réponses courtes et portent en majeure partie sur la production de l'élève. Moins de 9% des interrogations se rapportent aux capacités de perception et d'auto-évaluation de l'élève, et moins de 7% concernent sa méthode de travail ou encore son ressenti.

Les prescriptions ont pour objectif la médiatisation des savoirs et savoir-faire et sont formulées de manière « impersonnelle » et « impérative » :

« Il faut toujours compter quand t'as des longues ». « On doit faire comme ça, lié, sinon c'est pas juste ». « Pense bien à ton tempo, tu dois vraiment faire ça avant de commencer ! » (Coen, 2010, p. 72).

Les prescriptions servent à donner des indications aux élèves sur la manière de faire, en référence à une norme qui n'est quasiment jamais explicitée ou justifiée. L'auteur souligne que ces injonctions sont presque toujours acceptées par les élèves, sans remise en cause ou questionnement de leur part. Le pilotage de la leçon est conduit par des demandes (17%), qui permettent de diriger le travail en étapes successives pour surmonter les difficultés rencontrées par l'élève, par exemple en travaillant mains séparées pour un pianiste. Les jugements interviennent souvent de manière positive, dans le but d'évaluer la production de l'élève et non sa personne.

22. COEN Pierre-François (décembre 2010), *op.cit.*, p.70.

Conjointement aux jugements, les professeurs expriment des constats, qui donnent lieu à des explications à hauteur de 8% du temps de cours. Les stratégies employées par les professeurs sont répertoriées en douze catégories²³ mais il apparaît très nettement que la stratégie de répétition est la plus usitée (plus de 40%).

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 - maieutique	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>

TABLEAU 1.3. *Stratégies pédagogiques identifiées dans les extraits de leçon à partir d'indicateurs verbaux.*

23. COEN Pierre-François (décembre 2010), *op.cit.*, p.75.

La répétition évolue selon les interlocutions entre professeurs et élèves, mais aussi en référence à une norme modélisée par le professeur lorsqu'il joue ou chante pour montrer l'exemple à son élève. Ainsi, il est intéressant de noter que les explications relatives à l'interprétation sont exprimées à la fois par le langage verbal et par des éléments plus variés relevant du langage non-verbal :

« 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 » (Coen, 2010, p. 74).

Coen relève de façon récurrente le recours au langage non-verbal, comme si « la nature des objets traités était si spécifique qu'elle nécessiterait une médiation particulière mobilisant des registres de communication multiples et diversifiés » (Coen, 2010, p. 74).

Ces différents registres que l'auteur ne détaille pas dans son étude, se retrouvent dans des modes de communication plus élémentaires et primitifs, que l'on peut analyser au sein des interactions imitative, par exemple entre une mère et son jeune enfant.

1.2 Les processus d'acquisition engagés dans l'activité d'imitation

Winnykamen²⁴ propose un nouveau regard sur l'imitation. Reconnue pour sa dimension d'acquisitions sociales, l'imitation a longtemps été considérée comme un frein à l'autonomie au sein du développement de l'enfant. Dans son ouvrage *Apprendre en imitant ?*²⁵, l'auteur s'attache à démontrer les processus d'apprentissage engagés au sein de l'activité d'imitation, qu'il qualifie comme Bandura (1981) « d'apprentissage social par observation » (Winnykamen, 1990, p. 15). Pour introduire cette nouvelle approche il redéfinit l'activité d'imitation comme « l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'informations en vue d'atteindre son propre but »²⁶. Une telle définition suppose que le sujet imitant est actif dans son observation et motivé, pour comprendre le modèle, l'interpréter et se l'approprier. L'action d'imitation permet ainsi au sujet en situation de production « d'accroître ou de modifier cette compréhension »²⁷.

24. Winnykamen, professeur émérite des universités, a été professeur de psychologie du développement et de l'éducation à l'université René Descartes, Paris V - Sorbonne, et membre de l'URA CNRS 1353.

25. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

26. *Ibid* p. 13.

27. *Ibid* p. 13.

Winnykamen dépasse le caractère mimétique de l'activité d'imitation, pensée comme la simple similitude de comportement entre deux individus, pour analyser, en s'appuyant sur les théories de Bandura (1981), les processus d'apprentissage engagés par le sujet imitant :

« l'apprentissage social par observation est gouverné par quatre sub-processus : l'attention discriminante, la rétention codée, la reproduction motrice, enfin les différents renforcements, et leurs effets sur la motivation. Pour l'auteur [Bandura], l'imitation constitue le mécanisme en œuvre dans les apprentissages par observation » (Winnykamen, 1990, p. 15).

La question des différents renforcements, de leur nature et de leur inclusion dans le processus d'imitation est discutée par Winnykamen. Cela étant, dans le cadre d'une classe d'éducation musicale, on retiendra l'importance de ce que Bucheton et Soulé appelle « l'atmosphère »²⁸ de la classe où la qualité des relations sociales et leurs représentations, constituent un facteur majeur des conditions d'apprentissage dans et en dehors des activités d'imitation. Dans le cas des sub-processus décrits par Bandura, il est intéressant de reconnaître les activités d'acquisition initiées par l'imitation. Le sujet est actif dans sa capacité à sélectionner les informations qui lui semblent utiles pour atteindre son objectif. Il doit les ordonner pour passer à une étape opérative qui permet la réalisation motrice de la tâche. Ces différents paliers vers la production sont complexes et nécessitent, selon la difficulté du but visé, plusieurs tentatives. Chaque répétition de l'action se modélise en fonction de l'exemple donné par le sujet tuteur, et donne lieu à de véritables interactions imitatives.

1.3 Les processus d'acquisition engagés au sein des interactions imitatives

Winnykamen poursuit son étude autour des processus en mouvement chez les différents protagonistes usant de l'imitation comme « moyen de relation-communication » (Winnykamen, 1990, p. 12). Les savoirs et les savoir-faire se transmettent par une activité d'imitation réciproque. Il ne s'agit pas uniquement d'un mouvement unilatéral du tuteur vers le tuteur, mais d'interactions imitatives où le tuteur adapte la modélisation de son exemple en fonction des besoins qu'il identifie chez le sujet novice. Winnykamen analyse la nature de ces interactions dans différentes configurations telles que les dyades asymétriques où les différences de niveau d'expertise, d'âge ou encore de situation sociale, sont très marquées. A l'inverse, l'auteur décrit les relations de dyades symétriques ou très peu dissymétriques, entre pairs de mêmes tranches d'âge et de mêmes niveaux quant à la tâche à acquérir.

28. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *op.cit.*, p.34.

Les situations d'imitations étudiées concernent des temps d'imitations immédiates. Dans le cas d'une imitation différée, l'auteur estime selon les paradigmes constructivistes piagétiens, que l'imitation est intériorisée par le sujet et qu'elle témoigne d'une construction nouvelle, d'ordre symbolique et représentative, et ne correspond plus à une activité d'imitation. Pour la transposition des interactions imitatives en classe d'éducation musicale, nous nous limiterons à l'étude des situations d'imitations immédiates, tout en gardant à l'esprit l'intérêt des imitations différées dans le cadre de l'évaluation de l'intégration des apprentissages acquis au cours des interactions imitatives.

La relation fortement dissymétrique entre le professeur d'éducation musicale et sa classe conduit à rechercher une analyse de relation de nature similaire. L'exemple le plus parlant réside dans les interactions mère/enfant décrites par Winnykamen.

1.3.1 Les interactions dyadiques asymétriques entre la mère et son jeune enfant

La configuration de cette relation place la mère (considérée comme l'adulte le plus proche de l'enfant en termes d'attachement et de temps de présence) dans la position du sujet expert, conscient de sa fonction de tuteur. L'enfant est impliqué et motivé dans son apprentissage par nécessité, pour accéder à toutes sortes de besoins d'ordre moteur ou liés à la communication. La nature de la relation mère/enfant implique les notions d'apprentissage médiatisé, théorisé par Vygotsky, et d'étayage, dans le cadre des travaux réalisés par Bruner. Winnykamen cherche à situer l'imitation au sein de ce qu'il nomme les « situations de guidage-tutelle » (Winnykamen, 1990, p. 17). La mère propose des modèles proches des capacités de l'enfant, situés dans sa zone proximale d'apprentissage, rendant ainsi les savoirs accessibles au petit apprenant :

« En effet, la mère, dans le décours des échanges à deux, agit avec l'enfant à un niveau de réalisation légèrement supérieur à la compétence actuelle de ce dernier. Une telle interaction permet à l'enfant d'établir ou de consolider des savoir-faire débutants. Ces savoir-faire deviennent alors disponibles pour un usage autonome, sans le support maternel » (Winnykamen, 1990, p.113).

Winnykamen souligne la parenté entre la relation mère/enfant et celle du maître et de son élève, tout en remarquant qu'à l'adolescence, le sujet novice aura tendance à contester le savoir de l'expert pour des causes d'ordre socio-affectif. A cette étape du développement de l'enfant (l'adolescence), on peut penser qu'il faut enrichir les situations d'apprentissage par d'autres formes d'interactions et initier d'autres schémas de guidage-tutelle.

De façon autonome et parce qu'il en a l'intention, le jeune enfant apprend à collecter des connaissances et des savoir-faire nécessaires à l'exécution d'une

tâche, constituant des sub-routines qui s'articulent entre elles par « un processus de modularisation » (Winnykamen, 1990, p. 132). La mère, parce qu'elle interprète (correctement ou non) les intentions de sa progéniture, présente un modèle facilitant sa reproduction par l'enfant dans la mesure où elle « filtre, sélectionne, et rend plus prégnantes les informations utiles » (Winnykamen, 1990, p. 132). Dans cette configuration, l'enfant imite directement l'organisation des actions de sa mère :

« D'autre part, ce que l'enfant imite ce ne sont pas les modules acquis, conquis, mais leur hiérarchisation séquentielle. Il imite le schéma de l'action, non les sub-routines modularisées » (Winnykamen, 1990, p. 132).

Winnykamen illustre ces théories par deux exemples issus des expériences menées par Bruner et Koslowski en 1972, puis par Kaye en 1976. Le premier cas traite de la capacité d'un petit enfant à boire dans un verre. Tout d'abord, la mère interprète la volonté de l'enfant de se saisir du verre par la direction de son regard ou d'un geste visant le verre. L'enfant n'est pas encore capable de tenir le verre mais sa mère peut faciliter la tâche à accomplir en prenant le verre et en le tenant pour que l'enfant boive. La mère perturbe l'ordre d'acquisition naturel des différents modules nécessaires à la réalisation de l'action. L'aide apportée participe au développement de l'enfant de façon non linéaire mais plutôt spiralaire, dans la mesure où l'acquisition des étapes intermédiaires est différée.

« La mère court-circuite l'enchaînement séquentiel des modules ; en permettant à l'enfant d'en développer tel ou tel, elle le délivre d'un ordre maturationnel d'apparition. [...] Boire dans un verre, ce qui bien différent de téter, suppose la possession de sub-routines spécifiques, qui se constitueront en modules dont la maîtrise sera acquise bien avant celle de la tenue du verre. On pourra ensuite enchaîner les modules : tenir le verre, le lever sans le renverser, et boire » (Winnykamen, 1990, p. 134-135).

Le deuxième exemple, celui de Kaye, évoque la façon dont une mère apprend à son enfant comment éviter un obstacle invisible. Elle tape sur la surface de l'objet pour indiquer sa présence, puis en indique les limites par la même technique. L'enfant imite les gestes de sa mère et s'empare de la connaissance de l'objet en même temps qu'il acquiert la compétence de le contourner.

« Dans chacun de ces épisodes interactifs où la mère simplifie les tâches, filtre les difficultés, afin d'aider l'enfant à maîtriser un savoir modulaire, l'imitation trouve sa place. [...] en fournissant des modèles d'exécutions, elle facilite l'accès de l'enfant à la maîtrise des savoir-faire qu'elle a pré-sélectionnés par filtrage et par tri, et qu'elle a réduits en composantes plus simples » (Winnykamen, 1990, p. 135).

L'action de la mère facilite l'accès à la tâche et permet de construire le champ des significations de l'enfant.

« L'enfant n'invente pas seul le signifiant. L'essence humaine comprend indissociablement le couple, dont l'un des éléments est inséré dans la culture, tandis que l'autre y entre » (Winnykamen, 1990, p. 135).

La mère agit comme « médiateur de la culture » (Winnykamen, 1990, p. 136) et l'étayage qu'elle apporte est essentiel au développement des capacités de l'enfant.

Les actions de la mère envers son enfant comportent une dimension pédagogique dont les processus peuvent être transposés aux activités d'enseignement d'un professeur, lui aussi en situation d'adulte expert auprès d'enfants novices. Comme la mère, le professeur doit opérer toute une série de choix dans l'élaboration du modèle qu'il va présenter au sujet novice. D'abord, il doit interpréter le besoin du tuteur puis il doit sélectionner les informations qu'il juge utiles à montrer. Enfin, il doit faciliter les actions à accomplir par l'élève, en choisissant les étapes modulaires qu'il va supprimer, en ayant conscience qu'il participe à la construction et l'ancrage de significations et de représentations chez le sujet novice. Les activités du tuteur et du tuteuré sont constantes et évolutives. Elles maintiennent l'attention des partenaires de façon soutenue par la nature dynamique des interactions imitatives.

1.3.2 Les interactions symétriques et peu dissymétriques entre pairs

Ce type d'interactions concernent des sujets de même tranche d'âge (entre 1 et 4 ans) et de niveau quasiment analogue. Winnykamen se réfère à des études et des expériences menées par différents chercheurs, en proposant une synthèse des courants et des théories en psychologie, pour discriminer celles où l'on peut observer des interactions imitatives. Le concept d'imitation organisatrice proposé par Verba, Stamback et Sinclair en 1982, puis par Verba en 1988, concerne l'observation d'imitations dans de petits groupes d'enfants. Les petits copient le jeu d'un camarade qui sert de référence pour le collectif. Il ne s'agit pas d'une situation d'imitation interactive dans la mesure où le sujet modèle n'a pas pour objectif d'être imité, et ne cherche pas à transformer la production des autres enfants.

« Le sujet modèle n'a pas pour objectif la modification de la conduite du sujet imitant ; celui-ci n'a pas non plus pour objectif la modification de l'activité du sujet modèle. Une part d'interactivité est inhérente à la situation, puisque les enfants se trouvent en présence réelle : leurs activités ne sont pas interactives » (Winnykamen, 1990, p. 141).

L'imitation réciproque est une des configurations qui engendre les interactions imitatives. Elle implique qu'un des sujets imite l'autre avec un certain nombre de modifications, qui à leurs tours seront reprises par le premier sujet. A la fin de la « chaîne d'échanges » (Winnykamen, 1990, p. 141), les productions se sont transformées et ne ressemblent parfois plus du tout aux productions de départ. Dans le cas d'interactions entre jeunes enfants, l'objectif de cette relation est d'abord ludique et vise à faire durer le jeu entre les partenaires. La question de l'apprentissage ne peut être mise en

évidence mais cette configuration développe bel et bien des acquisitions sociales et relationnelles. En se basant sur les travaux de Nadel (1984) sur la fonction sociale de l'imitation parmi des groupes d'enfants de 2 à 3 ans, Winnykamen souligne le développement graduel des capacités d'association et de coopération entre les sujets. Dans ce contexte, « les imitations, nombreuses, sont considérées comme des conduites d'implications dans l'activité d'autrui » (Winnykamen, 1990, p. 230). Lors de jeux libres, certains enfants invitent des camarades à s'engager avec eux dans une activité par un geste ou un sourire. L'imitation du partenaire peut être considérée comme une réponse positive et participe au développement de qualités telles que la complémentarité et la réciprocité (Winnykamen, 1990, p. 231). Les partenariats réguliers entre les enfants d'un même groupe ou d'une même dyade, montrent comment les sujets acquièrent et développent des habitudes dans leurs jeux favorisant leur évolution sociale.

« Au cours d'expériences répétées avec le même partenaire, les enfants mettent progressivement au point un répertoire commun d'actions, qui favorise l'intégration sociale » (Winnykamen, 1990, p. 237).

Winnykamen conclue ce propos en notant la valeur d'apprentissage de ces imitations réciproques :

« l'imitation est une habileté sociale, elle est utilisée par les enfants de 2 à 4 ans comme instrument de prise de contact, et comme accès à des savoir-faire plus élaborés, que l'imitation a permis, facilité, exercé. La fonction d'acquisition de l'imitation dans le domaine des habiletés sociales se trouve ainsi confirmée, en même temps que sa fonction de prise de contact et de communication » (Winnykamen, 1990, p. 237).

Les interactions imitatives entre pairs développent dès le plus jeune âge des attitudes positives visant la complémentarité et la réciprocité. Elles favorisent l'acquisition de compétences liées à la capacité d'association et de coopération.

1.3.3 L'imitation-modélisation

Les interactions imitatives ne relèvent pas d'une simple modélisation où le sujet imitant ne recherche pas la modification de l'activité du sujet modèle, qui lui-même n'intègre pas une dimension didactique dans son exemple. Pour qu'il y ait interaction au sein des imitations, il faut une relation « d'imitation-modélisation » (Winnykamen, 1990, p. 143), où les deux sujets sont actifs.

« Le modèle, en situation de tuteur (expert), apporte à sa performance les modifications qu'il juge utiles, en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production imitative du sujet imitant. [...] Les deux partenaires ont un objectif commun : la réduction des différences dans la maîtrise de la tâche. » (Winnykamen, 1990, p. 144)

Cette configuration s'exprime parfaitement dans la relation expert/novice d'une mère et son jeune enfant ou du professeur et de son élève, mais peut

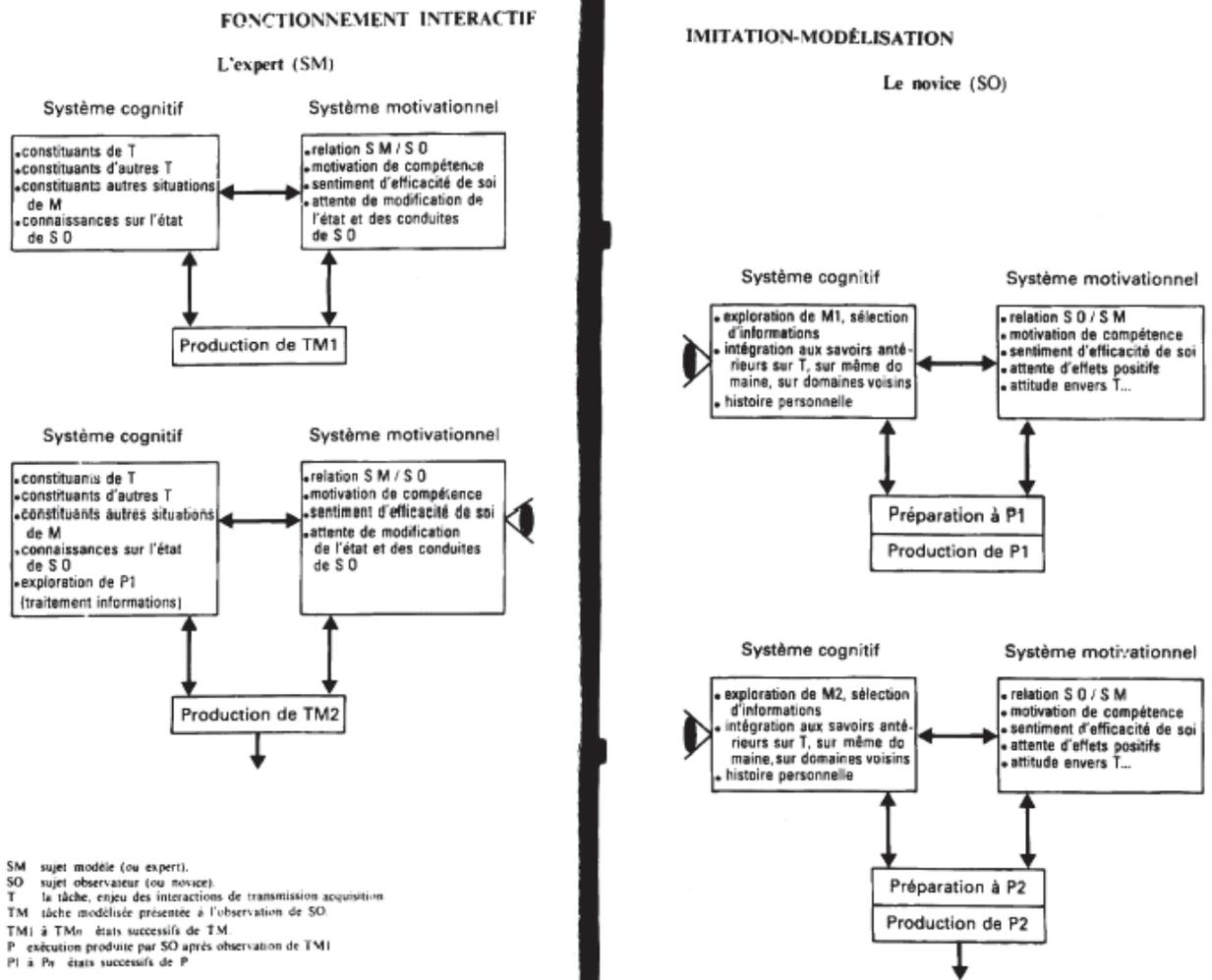
s'avérer pertinente auprès de pairs dont la différence de compétences est moins importante. Il peut s'agir d'enfants ayant un écart d'âge de 2 ou 3 années, ou encore d'enfants d'âges similaires dont l'un maîtrise déjà la tâche à accomplir. On peut très bien imaginer ces différentes situations en éducation musicale au travers du chant choral où plusieurs niveaux se côtoient, ou lors de projets inter degrés. Dans une même classe, certains élèves musiciens peuvent tutorer des enfants non musiciens dans le cadre d'une pratique, ou encore des élèves ayant acquis la maîtrise d'une tâche en premier peuvent aider ceux qui éprouvent des difficultés.

Winykamen propose un schéma où figurent les étapes du déroulement des interactions imitatives²⁹ (voir p. 21 SCHEMA 1.1. *Fonctionnement interactif de l'imitation-modélisation*). On y retrouve les sub-routines, développées par Bandura dans sa théorie de l'apprentissage social, que sont l'attention discriminative (stimulée par le degré de compétence du modèle et du statut de la relation entre les sujets), la rétention codée (qui dépend de la capacité de synthèse du sujet observateur), la reproduction motrice (qui suppose une capacité à ordonner et séquencer les étapes observées) et les renforcements. Ces derniers touchent au jugement et au sentiment d'efficacité de soi comme facteurs de la motivation du sujet imitant et apprenant. Ils peuvent être extérieurs et se manifester par des encouragements et une rétroaction accompagnée du tuteur, ou intérieurs, dans la mesure où le sujet imitant a conscience de la finalité du processus et du projet.

« Dans une optique d'apprentissage socio-cognitif, le jugement d'efficacité personnelle revêt une importance centrale, comme mécanisme, à la fois cognitif et émotionnel, de la régulation des conduites. [...] L'importance des jugements pour la régulation des conduites se manifeste en ce qu'ils influencent à la fois le choix ou le rejet de certaines activités et des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent » (Winykamen, 1990, p. 62).

Les modèles proposés par le sujet expert-tuteur agissent sur les renforcements du sujet imitant. Dans le cas d'une différence trop importante, le modèle peut sembler inimitable et inaccessible. Le sujet imitant risque de se désengager de l'activité et de perdre sa motivation.

29. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France, schéma p. 146-147.



SCHEMA 1.1. *Fonctionnement interactif de l'imitation-modélisation*³⁰.

30. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France, schéma p. 146-147.

2 Quels sont les enjeux des interactions imitatives en cours d'éducation musicale ?

Cette partie vise dans une première section à montrer comment la théorie de Winnykamen concernant l'apprentissage par observation³¹ peut être reliée aux programmes d'éducation musicale³² comme outil d'acquisition du savoir et du développement des compétences. Les situations de pratique musicale observées et vécues en classe que je présente dans la deuxième section, permettent d'interroger la question de l'apprentissage et de l'autonomie des élèves via l'imitation. Dans la troisième et dernière section, j'exposerai les enjeux de l'agir de l'enseignant dans son environnement situé³³.

2.1 L'imitation et les programmes d'éducation musicale de l'école primaire au collège

Les programmes d'éducation musicale s'articulent à partir du cycle 2 autour des deux grands champs de compétences *Percevoir-Produire*, eux-mêmes divisés en quatre groupes de compétences travaillées. Ces groupes s'enrichissent de manière évolutive et spiralaire au fil des cycles³⁴ et mentionnent chacun l'imitation comme un savoir-faire en soi, mais aussi comme un outil de développement de la production et de la perception.

31. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *op.cit.*

32. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

33. PERRENOUD, Ph. (2004), *Suffit-il d'être expert pour former des experts ?* dans *Enseigner la musique*, n° 6-7, 87-106. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *op.cit.*

34. *Education musicale : une pédagogie spiralaire*, dans *Ressources d'accompagnement*, eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Chanter	Interpréter	Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création
Ecouter, comparer	Commenter	Construire une culture musicale commune
Explorer, imaginer	Créer	Produire
Échanger, partager	Argumenter	Débattre

TABLEAU 2.1. Complémentarité et évolution des quatre groupes de compétences des programmes d'éducation musicale.

En cycle 2, l'acquisition du groupe de compétence « chanter » passe par la capacité à « reproduire un modèle mélodique, rythmique »³⁵. En cycle 3, les élèves doivent savoir « mémoriser et chanter par cœur un chant appris par imitation » pour développer l'évolution du groupe de compétence « chanter » du cycle 2 en « chanter et interpréter »³⁶. L'imitation est utilisée dans ces deux cycles comme une capacité en soi pour dans un second temps favoriser le développement des compétences visées par le groupe « chanter et interpréter ».

Dans le cycle 4, l'imitation revêt une nouvelle dimension qui semble favoriser une véritable appropriation des savoirs et permettre aux élèves de « Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création » avec « l'interprétation de projets musicaux : jeux de parodie, de pastiche, de transformation en jouant sur les différents paramètres de la musique »³⁷. La capacité à imiter le modèle de la façon la plus exacte possible évolue de manière à créer une forme d'interaction imitative avec l'œuvre étudiée. Autrement dit, les élèves apprennent fidèlement l'œuvre originale pour ensuite modifier le modèle initial par diverses transformations des caractéristiques musicales de la pièce. L'activité d'interaction imitative entre la démarche des élèves et l'œuvre étudiée semble appropriée dans la mesure où la pièce originale sert de premier modèle aux modifications de la classe. Les mutations progressives de l'œuvre initiale se constituent en références constantes pour générer de nouvelles transformations de la production. Ces

35. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 44.

36. *Ibid.*, p. 146.

37. *Ibid.*, p. 281.

allers-retours dynamiques constituent une forme d'interaction de nature imitative qui permet d'orienter l'apprentissage basique d'un chant vers l'élaboration et la construction d'un véritable projet musical.

La conception spiralaire du premier groupe de compétences au fil des cycles favorise une approche constructiviste des apprentissages. Les élèves travaillent la capacité à reproduire fidèlement un modèle pour progressivement prendre possession des éléments musicaux en les manipulant, de sorte à construire un rapport plus autonome et critique à la production musicale. Cette fonction de l'imitation comme outil de développement de l'autonomie s'affirme dans le troisième groupe de compétence du cycle 4, « Explorer, imaginer, créer et produire » où, pour produire, les élèves doivent apprendre à « réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail » et « concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques »³⁸. Les élèves construisent leurs compétences et leurs savoirs à partir de leurs interactions imitatives avec les répertoires qu'ils étudient.

Outre le caractère spiralaire de la conception des programmes, l'approche constructiviste confère une dimension complémentaire mais aussi plus transversale aux différents groupes de compétences entre eux. Chaque groupe se focalise sur une finalité particulière par la manipulation d'éléments musicaux. Qu'ils visent plutôt la production (groupe 1 et 3 : « Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création » et « Explorer, imaginer, créer et produire ») ou la perception (groupe 2 et 4 : « Ecouter, comparer, commenter, construire une culture musicale commune » et « Echanger, partager, argumenter et débattre »), tous les groupes de compétences concourent ensemble à la connaissance et la compréhension du langage musical pour, au lycée, permettre de « penser la musique dans le monde d'aujourd'hui »³⁹.

2.2 L'imitation en classe d'éducation musicale

2.2.1 La conduite d'apprentissage d'éléments musicaux

Les programmes d'éducation musicale préconisent l'imitation comme moyen d'acquisition des grands groupes de compétences par le développement de compétences dites « travaillées ou associées ». De cette

38. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 283.

39. *Education musicale : La régularité et la progressivité des apprentissages en éducation musicale*, dans Ressources d'accompagnement, eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

façon, les « jeux de parodie, de pastiche, de transformation en jouant sur les différents paramètres de la musique » (inscrits comme compétences associées) contribuent à « Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création » (inscrit comme grand groupe de compétences)⁴⁰. L'acquisition de ces compétences se développe par des activités de pratique musicale où les élèves manipulent différents types d'éléments musicaux (lignes mélodiques principales ou de basse, formules d'accompagnement mélodico-rythmiques ou rythmique uniquement) à l'aide de différents modes d'émission (vocaux, instrumentaux, corporels, numériques etc.). Dans ce contexte, l'imitation est souvent le procédé didactique employé par le professeur pour conduire l'apprentissage de ces objets, dont la maîtrise initiale est nécessaire pour engendrer ensuite les jeux de manipulation.

L'enseignant modélise la tâche à produire et les élèves tentent de réaliser l'exemple de manière identique. Si l'on s'en tient aux différentes définitions de la psychologie socio-constructiviste de l'imitation, cette configuration s'apparente à une première forme d'imitation-modélisation dans laquelle le sujet imitant modifie, par sa production, celle du sujet imité (le tuteur)⁴¹. En fonction de la production du groupe-classe, l'enseignant analyse et diagnostique, en temps réel, les modifications à apporter à son modèle pour accompagner la prochaine réalisation des élèves. Dans la plupart des cas, la transformation du modèle passe par une forme d'exagération (articulation, accentuation, intensité, phrasé etc.) qui rend plus perceptibles aux élèves les critères sur lesquels ils doivent se concentrer pour modifier leur production.

Les interactions imitatives permettent d'instaurer une pratique dynamique, dont le rythme n'est pas interrompu ou alourdi par l'usage de consignes verbales trop longues, qu'il faut parfois expliciter encore après les avoir énoncées. Comme le souligne Coen⁴² dans son étude des leçons d'instruments (Coen, 2010, p.74), certaines explications laissent naturellement place à l'exemple chanté ou joué, considéré comme plus explicite que le langage verbal lui-même. Dans le cadre d'un apprentissage, l'activité d'imitation inscrit les élèves dans une attitude active qui les conduit à mobiliser les différentes sub-routines (théorisées par Bandura) que sont l'attention discriminative, la rétention codée, la reproduction motrice et les renforcements. L'immédiateté des échanges entretient l'attention et l'intérêt des élèves pour l'activité.

40. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 281.

41. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France, schéma p. 143.

42. COEN Pierre-François (décembre 2010), *op.cit.*, p.74.

2.2.2 La question de l'autonomie ou la pratique de l'interaction percevoir-produire : généralités

Les interactions imitatives favorisent l'apprentissage rapide des éléments musicaux par les élèves. Sous le guidage tutélaire de l'enseignant, ils peuvent ensuite inscrire et organiser ces éléments au service du projet musical⁴³, ou tout simplement être en capacité de les reconnaître au sein d'une œuvre étudiée pour développer une des grandes compétences au service de la perception (groupe 2 et 4 : « Ecouter, comparer, commenter, construire une culture musicale commune » et « Echanger, partager, argumenter et débattre »)⁴⁴.

La question de l'autonomie des élèves obtient sa réponse au sein des situations d'apprentissage où l'enseignant peut vérifier la maîtrise et la compréhension d'un élément acquis par imitation. Le cas le plus évident passe par la reconnaissance d'un élément travaillé au sein d'une œuvre musicale (ostinato, thème ou figure thématique, procédé d'accumulation etc.). Cela étant, l'identification de l'élément peut s'avérer complexe dans le cas d'une modification. Par exemple, il est possible de préparer l'écoute de « Mars » des *Planètes* de Holst (1914) en faisant apprendre l'ostinato rythmique préalablement, mais le tempo rapide de l'œuvre pourrait fausser l'immédiateté souhaitée de sa reconnaissance. Concernant la rapidité de l'identification, il appartient au professeur de choisir un élément suffisamment prégnant à l'écoute pour que sa perception perce parmi les autres figures musicales en présence et soit reconnue par les élèves. Dans le cas du choix inverse, l'enseignant peut utiliser l'élément musical pratiqué comme étape du développement d'une écoute plus discriminante et favoriser la perception d'un élément musical « caché ».

Dans le cas d'une pratique au service de l'élaboration du projet musical, qu'il s'agisse de la mutation progressive d'un élément particulier ou de la complexification du projet par l'ajout de figures musicales supplémentaires au sein d'une forme globale elle-même en mouvement, la question de l'autonomie des élèves se vérifie chemin faisant par la validation successive de chaque étape.

43. Plus que l'apprentissage d'un chant dont le thème fait écho à celui de la séquence d'éducation musicale, le projet musical permet de réinvestir des procédés étudiés dans les œuvres pour nourrir l'interaction *Percevoir-Produire*. A ce titre, il peut comporter des modifications importantes du texte original ou des parties inventées. Les élèves chantent mais peuvent aussi jouer d'un instrument ou manipuler le projet à l'aide d'outils numériques.

44. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p. 281.

Il est également possible et souhaitable qu'un moment spécifique soit choisi au terme des « joutes » imitatives, pour que l'enseignant et le groupe-classe vivent et partagent un temps rétroactif favorisant la co-construction des savoirs et des savoir-faire. Que ce soit sous la forme de questions posées par le professeur ou d'un temps de parole ayant pour objet l'auto-évaluation, les éléments travaillés sont verbalisés, formulés et catégorisés. Ils peuvent traduire le ressenti subjectif des élèves pour conduire ensuite à l'émergence d'éléments objectifs construits par les échanges au sein du groupe-classe entier, auxquels l'enseignant associe le vocabulaire technique.

Les interactions imitatives, utilisées dans un premier temps comme outil d'acquisition pour l'apprentissage d'un élément musical, permettent dans un second temps, de constituer des références pour la construction des interlocutions entre le professeur et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes.

2.3 Les postures professionnelles de l'enseignant

Si la question de l'autonomie des élèves obtient des réponses au sein des situations d'apprentissage vécues, elle renvoie également aux postures adoptées par l'enseignant. Ce dernier doit maîtriser le contenu disciplinaire de son enseignement et doit également faire preuve d'une autre forme d'expertise visant la transmission de ces savoirs et savoir-faire. Comme le souligne Perrenoud dans un article sur l'enseignement de la musique⁴⁵, la tendance est souvent de penser qu'être expert dans un domaine permet facilement d'enseigner, à la manière d'une activité complémentaire, et que le métier de professeur est finalement assez méconnu dans sa complexité. Perrenoud parle de l'expertise des enseignants dans la maîtrise et la connaissance des différents processus d'apprentissage.

« Chez un formateur efficace, la maîtrise des contenus enseignés se double en réalité d'une expertise d'un autre ordre, portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Encore faut-il qu'elle soit reconnue ! » (Perrenoud, 2004, p. 2)

Et plus loin :

« C'est à cette condition que les formateurs se distingueront des praticiens ordinaires non par un niveau d'expertise disciplinaire hors du commun, mais par une double expertise, maîtrisant à la fois, pour reprendre l'expression d'Altet (1994), les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner » (Perrenoud, 2004, p. 6).

Ainsi, chaque situation et chaque objectif visé engendrent une posture ou un geste particulier de la part de l'enseignant. L'article de Bucheton et Soulé intitulé « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans

45. PERRENOUD, Ph. (2004), *Suffit-il d'être expert pour former des experts ?* dans *Enseigner la musique*, n° 6-7, 87-106.

la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées »⁴⁶, présente une analyse des actions des professeurs en situations d'enseignement, en tenant compte de leur aspect vivant et contextualisé :

« Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) que nous présentons a en effet pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29).

La démarche des auteurs vise à répondre en partie aux questionnements actuels sur la formation des enseignants et sa remise en cause, en établissant une théorie des pratiques des professeurs et en soulignant leur caractère interdépendant :

« Il [le modèle d'analyse de l'agir enseignant] cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29).

C'est pour cette raison que Bucheton et Soulé portent leur attention sur les gestes professionnels des enseignants tout en observant les « postures d'étude » des élèves (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39). Les différents protagonistes de la classe, professeur comme élèves, sont considérés dans la globalité de leur personne et non uniquement comme des « sujets épistémiques » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30). Les conditions des apprentissages sont issues des situations vécues dans lesquelles l'enseignant agit et opère des choix. Ses actions dépendent des interactions entre le professeur et ses élèves, des élèves entre eux, et découlent de leurs représentations mutuelles :

« Face à cette question, décisive pour la formation, plusieurs travaux de recherche de l'équipe ont pu apporter des éléments de réponse. Ils ont mis en évidence divers éléments constitutifs de ces logiques d'arrière-plan : le rapport au savoir enseigné (Broussal 2006), la représentation plus ou moins déficitaire des possibles intellectuels des élèves (Brunet & Liria 2004). Ces logiques orientent, colorent à l'identique les décisions prises dans l'urgence des ajustements provoqués par la dynamique de l'action et ses imprévus (Jean 2008) » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 31)

46. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Éducation et didactique [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.54

La question de la représentation sociale au sein des conditions d'apprentissage apparaît également chez Winnykamen⁴⁷ :

« Les contraintes liées au *contexte social* jouent un rôle considérable dans l'établissement et le maintien du caractère symétrique ou dissymétrique des relations dyadiques. Le statut des partenaires, les représentations qu'ils ont chacun du statut de l'autre, face au leur, induisent des conduites relationnelles différentes, et influent sur l'efficacité des activités en cours et des acquisitions. C'est ainsi que le statut de bon ou de mauvais élève, les représentations de ces statuts (Monteil, 1988 ; Verba et Winnykamen, 1988) et la compétence prêtée face à une tâche (J. Fraisse, 1988) s'avèrent influents. D'autres sources de variations socialement induites, telles que la popularité, les compétences sociales reconnues, seraient à mettre à l'étude, du point de vue de leur influence sur le déroulement des interactions dyadiques » (Winnykamen, 1990, p. 111).

L'enseignant est à la fois partie intégrante de ce « contexte social » (Winnykamen, 1990, p. 111) et en même temps acteur et guide privilégié pour orienter tous les éléments qu'il relève des situations afin de générer de bonnes conditions d'apprentissage. Bucheton et Soulé (2009) relèvent cinq priorités propres à instaurer ces conditions :

« 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32).

Les auteurs analysent ces « préoccupations » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32) dans leur dimension « systémiques dans le sens où elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres », « modulaires », « hiérarchiques » et dynamiques » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33). L'enseignant, par son expertise à diagnostiquer les situations, opère les choix les plus judicieux possibles pour permettre aux apprenants de construire leurs savoirs. Bucheton et Soulé modélisent le contexte des gestes professionnels de l'enseignant par le schéma suivant intitulé « un multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33) :

47. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

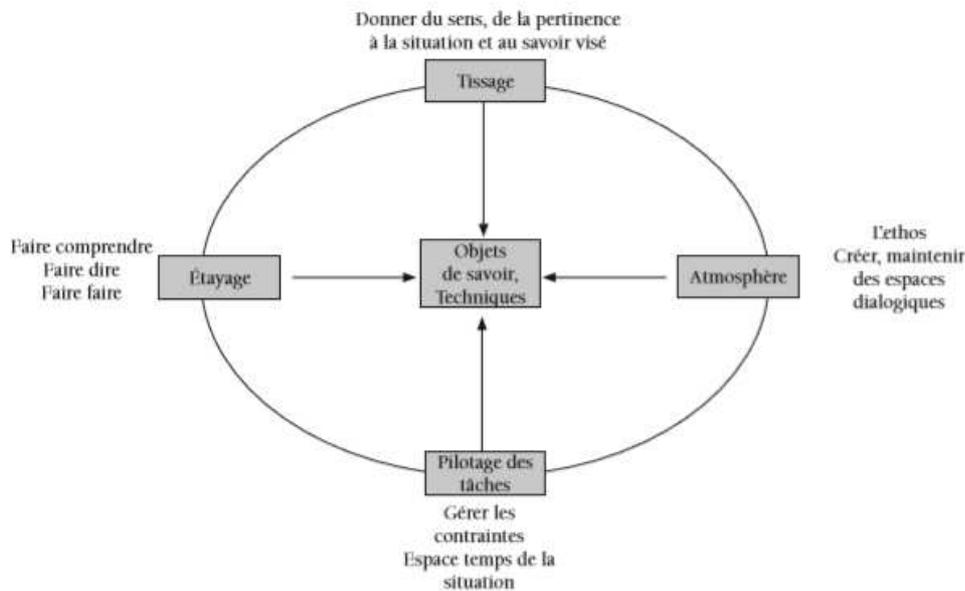


FIG. 2.2. *Modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé*

Bucheton et Soulé dénombrent et catégorisent six types de comportements différents d'élèves en situation d'apprentissage :

« Nous avons ainsi identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures (réflexive, première, ludique/ créative, scolaire, de refus, dogmatique) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches » (Bucheton et Soulé, 2009, p.39).

À la façon des préoccupations des enseignants, les postures d'étude des élèves ont un caractère modulaire et une certaine interdépendance. La posture première permet un engagement spontané dans l'activité proposée qui peut ensuite donner lieu à temps plus réflexif voire métacognitif. La posture scolaire engendre un comportement plus normé, qui cherche à satisfaire la représentation que les élèves ont des attendus du professeur. Au contraire, les élèves peuvent également glisser vers une attitude plus ludique et créative visant le détournement de l'activité vers une fin qui leur est propre. Les auteurs répertorient également les postures dites dogmatiques et de refus, comme une sorte de replis des élèves sur eux-mêmes. Ces comportements nécessitent une adaptation des gestes de l'enseignant pour engager les élèves dans des postures variées et propices aux apprentissages. Bucheton et Soulé répertorient les gestes des enseignants en regard des postures des élèves au sein d'un tableau intitulé « Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et de leurs visées » ((Bucheton et Soulé, 2009, p. 41) :

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves - postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

FIG. 2.3. *Tableau des postures d'étayage de Bucheton et Soulé*

La conscience des préoccupations de l'enseignant et de leur complexité issue des situations vécues nuance quelque peu la capacité à mener des temps d'enseignement purement constructivistes⁴⁸. Pour des questions relatives au pilotage d'une leçon par exemple, le professeur peut choisir d'opter pour un geste de contrôle qui va faciliter l'entrée des élèves dans l'action. Les temps consacrés à la verbalisation de certains concepts s'inscrivent parfois dans une transmission verticale des connaissances. Ces postures ne sont pas nécessairement contradictoires avec la démarche d'un enseignement constructiviste mais peuvent s'y inscrire comme des jalons potentiels. En fonction de sa compréhension des situations, l'enseignant adopte les postures qui lui semblent nécessaires pour atteindre l'objectif de son enseignement. Il reste en perpétuel mouvement dans sa capacité à observer, analyser et mobiliser la compétence qui lui paraît appropriée :

« L'ajustement des postures se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation : bâillements de plus en plus fréquents, réponses inexacts, demandes d'aller aux toilettes, dépassement du temps prévu, agitation dans la classe ou au contraire silence pesant, etc. Comme on change de braquet en vélo pour gravir une côte ou la redescendre, l'enseignant change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation. De la même façon, de leur côté, les élèves changent de posture en fonction de leur vécu, perçu de la difficulté pour eux de la tâche, en fonction aussi de la manière dont l'enseignant conduit le travail commun. Eux aussi se construisent pendant la leçon

48. L'enseignement constructiviste porte sur la compréhension et la connaissance de l'élève de ses propres processus d'apprentissage. Les activités menées et les interlocutions qui en découlent ont pour objectif de permettre à l'élève d'accéder à la métacognition de ses connaissances.

une représentation dynamique, plus ou moins proche de la réalité, de ce qu'ils peuvent ou veulent faire »⁴⁹ (Bucheton et Soulé, 2009, p.41).

L'analyse des gestes professionnels menée par Bucheton et Soulé s'adapte aux enseignements de façon pluridisciplinaire. Pour cette raison, la question des « ajustements dynamiques » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 41) peut être étudiée et transposée en classe d'éducation musicale. Nous allons donc dans la partie suivante examiner diverses situations d'apprentissage d'éléments musicaux au regard du modèle de Bucheton et Soulé. Nous verrons comment les interactions imitatives induisent des postures qui pourraient nourrir la didactique de l'éducation musicale en favorisant une meilleure réussite des apprentissages disciplinaires et transversaux.

49. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *op.cit.*, p. 41.

3 Exemples d'interactions imitatives en classe d'éducation musicale : analyse de pratiques

Cette partie vise à analyser des situations d'enseignement en éducation musicale montrant comment les interactions imitatives peuvent répondre « au multi-agenda des préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 29) de l'enseignant tout en favorisant l'émergence d'un enseignement constructiviste qui vise le développement de l'autonomie et de la créativité des élèves.

3.1 Situation d'apprentissage n°1 : apprentissage d'un ostinato rythmique de style reggae

3.1.1 Contexte de la situation

La situation décrite ci-après s'inscrit dans une première séquence pour un niveau de classe de cinquième à partir de la problématique suivante : *Une musique peut-elle en cacher une autre ?* Je souhaitais par cette question aborder les notions de citation, de variation et de reprise. Ce sujet me parut intéressant pour appréhender le niveau des élèves. Pourraient-ils reconnaître une mélodie apprise dans une présentation instrumentale ? Pourraient-ils reconnaître cette même mélodie une fois variée ? Mes interrogations quant au niveau des élèves, leurs acquis et leur rythme d'apprentissage étaient si nombreuses que j'eus de grandes difficultés à me projeter dans la séquence. J'esquissai un plan où figuraient mes réponses à la problématique, les œuvres s'y rattachant et les activités (et par conséquent les compétences) qui pourraient préparer ou découler des écoutes selon l'interaction entre les deux grands champs de compétences des programmes d'éducation musicale : *Percevoir – Produire*.

Je choisis en œuvre de référence « *Songe d'une nuit de Sabbat* » extrait de la *Symphonie fantastique* de Berlioz pour traiter deux passages illustrant tour à tour la citation puis la variation. Cette pièce me semblait intéressante pour faire un premier diagnostic des capacités productives et perceptives des élèves dans la mesure où l'étude des notions proposées impliquait une série d'étapes préalables, dont un travail sur le *Dies Irae* grégorien (apprentissage vocal puis écoute). Dans un second temps je choisis de travailler sur *Aux armes et caetera* de Gainsbourg pour introduire la notion de reprise en soulignant les liens plus ténus entre la version écoutée et la version originale (reprise partielle des paroles mais mélodie quasiment « perdue »). En gardant à l'esprit les activités de pratiques musicales, je pensais qu'un travail sur la boucle rythmique reggae serait bénéfique (décomposition de la pulsation et

ressenti du contretemps) et constituerait un marqueur stylistique pertinent lors d'écoutes ultérieures.

3.1.2 La situation d'apprentissage : déroulement des interactions imitatives

L'apprentissage de l'ostinato rythmique démarre durant un échauffement de début de séance visant la préparation de l'écoute de *Aux armes et caetera* de Gainsbourg. L'acquisition de la tâche finale (jeu de l'ostinato en percussions corporelles) est décomposée en quatre joutes imitatives successives. Les schémas suivants s'inspirent de la modélisation de Winnykamen (Winnykamen, 1990, p. 12) et montrent comment chaque production du sujet expert (le professeur) comme des sujets novices (les élèves) accompagne la réalisation suivante.

La première tâche vise la réalisation d'une pulsation régulière dans un mouvement souple et une posture d'écoute active. La chaîne interactive qui découle de la première modélisation montre les capacités et les difficultés de perception et de réalisation d'élèves novices pour l'exécution d'une tâche qui pourrait sembler simple a priori.

Tâche 1 : marcher sur la pulsation

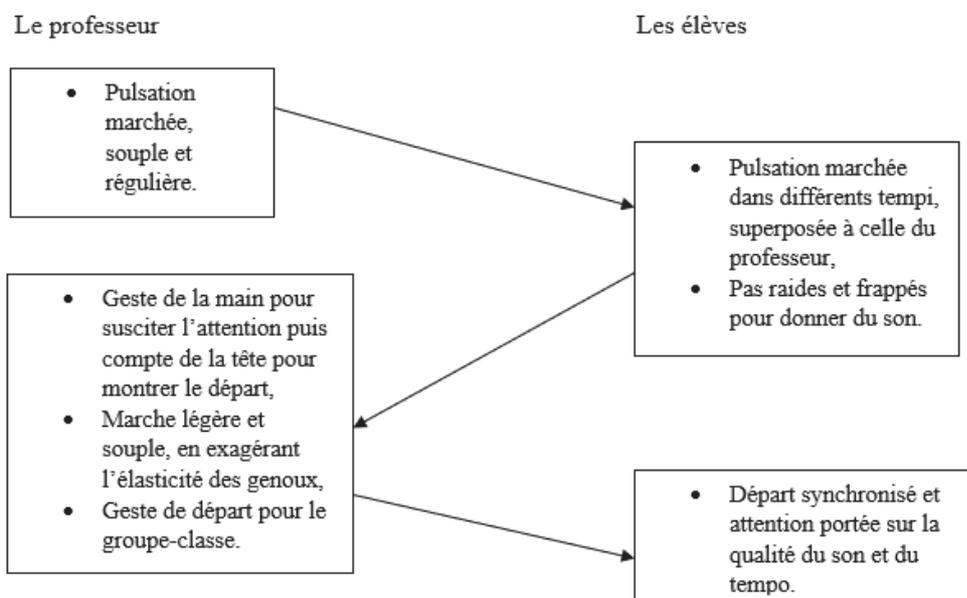


FIG.3.1. Joute imitative tâche n°1

De la même manière que Winnykamen le démontre au sein de la relation dyadique mère-enfant, l'enseignant instaure une progression de « guidage-tutelle »⁵⁰ (Winnykamen, 1990, p. 17) pour accompagner les élèves vers la maîtrise du geste musical à réaliser :

« En effet, la mère, dans le décours des échanges à deux, agit avec l'enfant à un niveau de réalisation légèrement supérieur à la compétence actuelle de ce dernier. Une telle interaction permet à l'enfant d'établir ou de consolider des savoir-faire débutants » (Winnykamen, 1990, p.113).

Les joutes de chaque interaction imitative enclenchent la mobilisation des sub-routines évoquées par Bandura dans sa théorie de l'apprentissage social. De manière progressive, les élèves créent des capacités d'attention discriminative, de rétention codée, de reproduction motrice et de renforcements sur des tâches de plus en plus complexes et élaborées. Les objectifs visés et situés par le professeur (pilotage de la leçon, atmosphère), déterminent en temps réel, la fin des chaînes interactives.

Tâche 2 : diviser la pulsation en deux valeurs égales

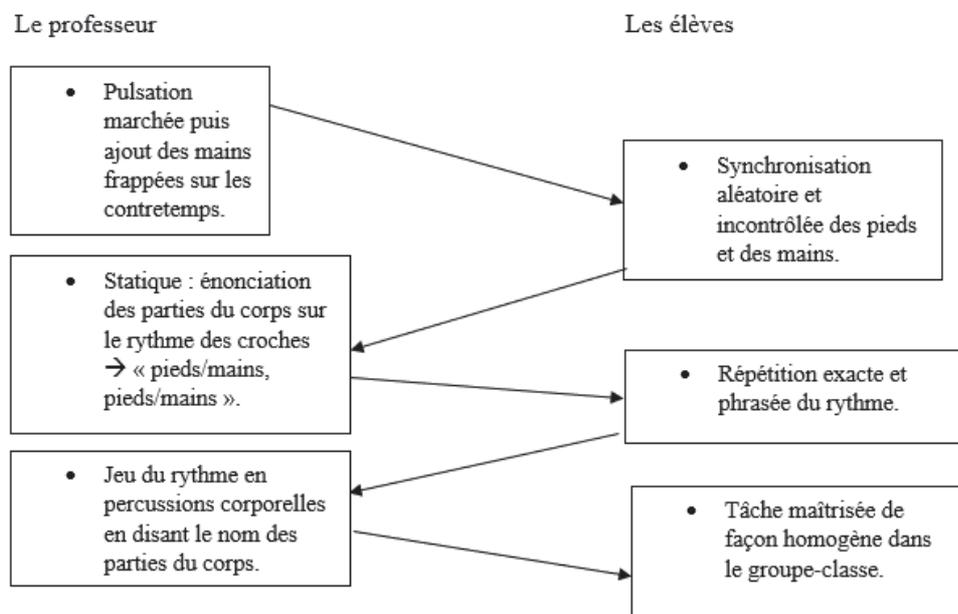


FIG.3.2. Joute imitative tâche n°2

50. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

Tâche 3 : frapper les contretemps seuls

Le professeur

Les élèves

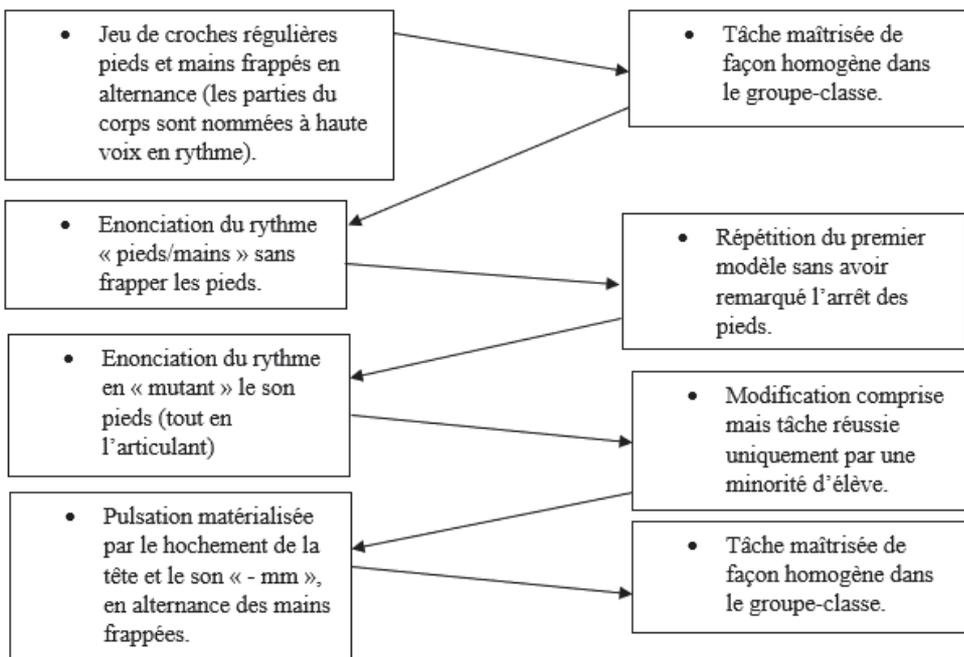


FIG.3.3. Joute imitative tâche n°3

Tâche 4 : frapper un ostinato rythmique de style reggae

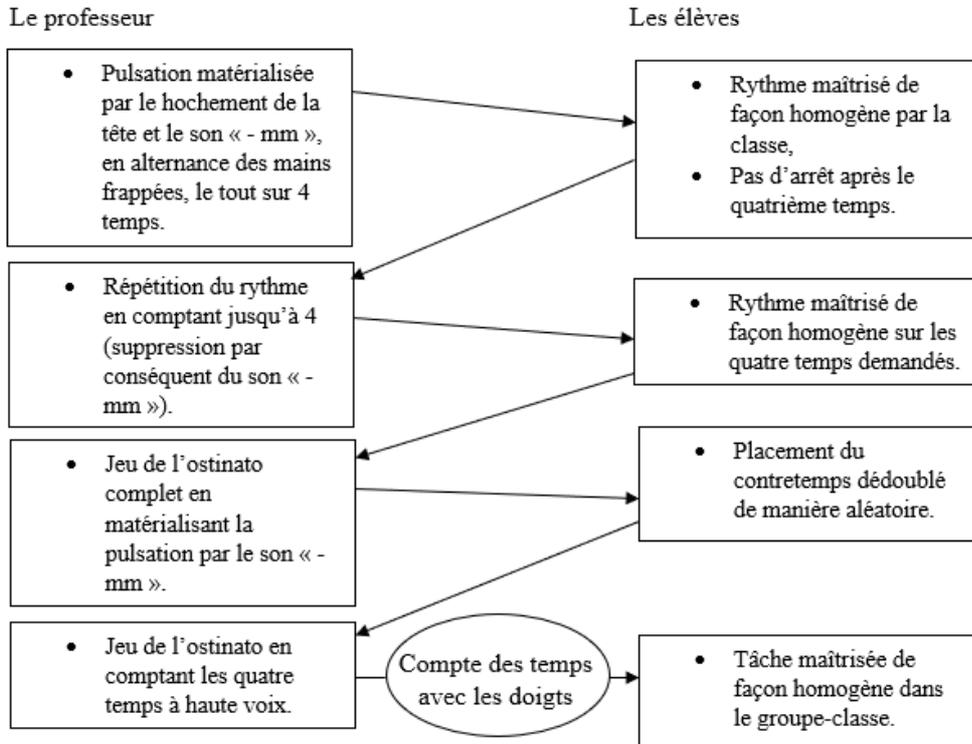


FIG.3.4. Joute imitative tâche n°4

Ainsi les tâches n°1, 2 et 3 servent de jalons permettant la réussite de la tâche finale n°4, à savoir la maîtrise de la réalisation de l'ostinato rythmique reggae. En plus de chaque modélisation proposée par l'enseignant, la dernière production des élèves s'accompagne ici d'une aide du professeur (compte des temps sur les doigts du professeur) à la manière de la facilitation évoquée par Winnykamen dans la relation dyadique mère-enfant (exemple de la capacité du jeune enfant à boire dans un verre en étant aidé par sa mère pour tenir ce dernier)⁵¹ :

« La mère court-circuite l'enchaînement séquentiel des modules ; en permettant à l'enfant d'en développer tel ou tel, elle le délivre d'un ordre maturationnel d'apparition » (Winnykamen, 1990, p. 134-135).

51. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

3.1.3 Prolongements de l'apprentissage et évaluation

Dans le cadre du tissage et de l'étayage de la séquence « *Une œuvre peut-elle en cacher une autre ?* », je choisis d'inclure l'ostinato rythmique reggae en accompagnement du projet musical *La Mort* de Jacques Brel. Les élèves devaient ainsi produire la tâche n°4 dans un nouveau contexte et de façon plus autonome. Cette nouvelle situation me permit d'évaluer la maîtrise des élèves dans un contexte polyphonique où la tâche à réaliser entrait en interactions avec d'autres éléments musicaux.

La version finale du projet musical s'articula autour d'une première introduction chantée a capella sur la mélodie du *Dies Irae* (en écho de l'écoute de *Songe d'une nuit de Sabbat* de Berlioz) avec des contretemps frappés dans les mains (comme préparation à l'ostinato rythmique), suivie d'une seconde introduction au piano et aux boomwhakers, jouant l'ostinato reggae. A l'entrée du chant, les boomwhakers continuaient l'ostinato jusqu'à la fin du premier couplet. Le projet se termina par une coda au piano seul. L'un des paramètres évalués fut le respect du plan du projet en entrant et en s'arrêtant au bon moment. Chacune des trois parties (introduction 1 et 2, puis partie chantée) furent exécutées par un groupe différent pour permettre une participation active et relative de chacun.

Dans cette nouvelle configuration, le groupe exécutant l'ostinato reggae bénéficiait du rappel de la tâche 3 de l'introduction 1 pour ressentir le mouvement de leur rythme propre. Le départ et l'arrêt de l'ostinato s'inscrivait dans la forme du projet et sollicitait fortement l'attention discriminative. Les différentes versions enregistrées révèlent les réussites et les difficultés rencontrées concernant la justesse de l'entrée et de l'arrêt mais aussi au niveau de la mise en place rythmique.

3.1.4 Conclusion de l'exemple n°1 : une posture d'étayage entre contrôle et accompagnement⁵²

Les interactions imitatives ont permis une entrée rapide dans l'apprentissage de l'ostinato reggae. La réalisation des élèves s'est construite progressivement en fonction de l'équilibre entre les aptitudes individuelles des élèves à analyser et reproduire chaque modèle de l'enseignant (voir les sub-routines) et les aptitudes de la classe à proposer une production homogène (écoute du groupe et positionnement individuel au sein du collectif).

52. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *op.cit.*, p. 41.

Le déroulement des chaînes interactives permet au professeur de sortir d'une position verticale de contrôle pour participer et accompagner les productions de la classe de manière plus horizontale (co-construction du savoir). La nature non-verbale des interactions imitatives répond à la volonté de construire ensemble pour favoriser l'autonomie des élèves, tout en permettant de satisfaire le besoin d'une conduite rapide de l'apprentissage au sein du temps global de la séance (cinq à dix minutes sur les cinquante-cinq minutes du cours).

3.2 Situation d'apprentissage n°2 : apprentissage de la mélodie principale du *Chœur de l'hiver* de Lully

3.2.1 Contexte de la situation

Le *Chœur de l'hiver* de Lully est l'œuvre que je choisis comme projet musical pour ma troisième séquence de niveau sixième : « *Comment les compositeurs évoquent-ils l'hiver en musique ?* ». J'utilisai en œuvre de référence l'*Hiver des Quatre saisons* de Vivaldi (ca 1725) puis l'*Air du génie du froid* de Purcell (1691) et deux pièces pour piano de Debussy, *Des pas sur la neige* et *The Snow is dancing* (entre 1906 et 1910) comme œuvres complémentaires pour aborder la thématique du figuralisme en musique. Un de mes objectifs durant cette séquence consistait à utiliser les notes répétées des œuvres baroques (introduction de l'*Hiver des quatre saisons*, mélodies de l'*Air du génie du froid* de Purcell et du *Chœur de l'hiver* de Lully) pour travailler la pulsation et sa décomposition en valeurs régulières, tout en abordant la notion des modes de jeu staccato et legato. Chaque écoute donna lieu à une pratique musicale travaillée en amont (Vivaldi) et en aval (Purcell et Lully) visant la construction du projet musical comprenant successivement une introduction instrumentale (reprenant le travail rythmique entrepris) et le chant de la partie supérieure du *Chœur de l'hiver*.

The image displays a musical score for a choir project. The top section features five percussion staves: Glockenspiel, Triangle, Claves, Wood Blocks, and Clap. The bottom section shows a vocal line with French lyrics. The lyrics are: "ver - qui - nous - tour - men - - - te s'obs - tine - à - nous - ge - ler. - - - Nous - ne - sau - rions - par - - ler - - qu'a - vec - u - ne - voix - trem - blan - - - te. La - neige - et - les - gla - çons - nous - don - nent - de - mor - tels fris-sons - - -".

FIG.3.5. *Projet musical du Chœur de l'hiver de Lully*

3.2.2 La situation d'apprentissage : différents modèles d'imitation comme jalons d'une progression dans la séquence (raisonnement et découvertes des notions)

Dans un premier temps, je proposai aux élèves de marcher sur une pulsation en suivant le tempo du piano. Je jouai alors des noires sur le rythme harmonique du début de l'*Hiver* de Vivaldi. Par cet exercice, les élèves se familiarisèrent par imprégnation avec l'œuvre que nous allions étudier et entrèrent également dans une posture d'écoute attentive et active. La première étape fut parfaitement réussie et me permit de poursuivre en demandant aux élèves d'imiter les intensités des sons du piano en adaptant l'intensité de leurs pas. Encore une fois, les élèves mirent correctement la nouvelle consigne en œuvre pour traduire la tension grandissante de la progression harmonique.

Lors de la première écoute de l'*Hiver* de Vivaldi qui suivit, les élèves reconnurent de façon immédiate la progression travaillée plus tôt et purent facilement identifier la décomposition de la pulsation que je leur demandai de reproduire en frappant dans leurs mains tout en marchant sur place dans le tempo que je leur donnai. A chaque étape du travail, j'employai progressivement les termes de pulsation, de tempo, de rythme, de noires et de croches. Je repris ces exercices en variant la mise en œuvre et certaines consignes comme le fait de s'arrêter ou de reprendre la marche lors des changements harmoniques, ou en mettant en place un enchaînement de

percussions corporelles sur toute la progression harmonique. Les différents temps de pratique rythmique favorisèrent la perception au sein des œuvres de la séquence et préparèrent l'apprentissage de l'introduction instrumentale du projet musical.

The image displays two staves of musical notation for percussion instruments. The top staff is for the Glockenspiel, showing a melodic line in 4/4 time. The second staff is for the Triangle, with rhythmic patterns indicated by vertical lines and flags. The third staff is for the Claves, also showing rhythmic patterns. The fourth staff is for the Wood Blocks, with a rhythmic pattern of eighth notes. The fifth staff is for the Clap, with a rhythmic pattern of eighth notes. The bottom staff shows a vocal line with the lyrics "L'hi_" and a musical staff with a melodic line.

FIG.3.6. *Introduction instrumentale du projet musical*

Je choisis le *Chœur de l'hiver* comme projet musical pour nourrir le développement des différents objectifs de la séquence (travail rythmique autour de la décomposition de la pulsation et des modes de jeu comme outils de compréhension de la notion de figuralisme). Pour donner forme au travail rythmique amorcé lors de l'écoute de Vivaldi, je conçus une introduction instrumentale reprenant le jeu de la pulsation et sa décomposition en croches tout en intégrant d'autres valeurs comme la blanche et les double croches (voir la figure 3.6.).

L'apprentissage de la partie chantée (partie supérieure de la partition originale) démarra sous forme de joutes imitatives sur des fragments de la mélodie principale, selon un découpage par phrases : « L'hiver qui nous tourmente », « s'obstine à nous geler » etc. Je choisis de modéliser la tâche à reproduire en enlevant les notes répétées de la version originale pour se concentrer sur l'ossature mélodique en chantant des noires *legato*. Les interactions imitatives de l'apprentissage mélodique visèrent la justesse de l'intonation, notamment à l'aide de gestes (j'indiquai les changements de hauteur avec ma main) et d'un schéma au tableau indiquant le dessin de la ligne mélodique, particulièrement sur le passage « la neige et les glaçons nous donnent de mortels frissons ».



FIG.3.7. Phrases 1 et 3 du projet musical en noires *legato*

Je préférerais conduire cette première phase d'apprentissage du projet musical en noires *legato* pour favoriser la justesse du chant mais aussi pour permettre aux élèves de construire et nourrir eux-mêmes l'interaction *percevoir-produire*. Lors des deux premières leçons, nous avons étudié avec

Vivaldi la façon dont les notes répétées et *staccato* pouvaient transmettre la sensation mordante du froid. A la troisième séance de la séquence, nous écoutâmes l'*Air du génie du froid* de Purcell pour entendre comment les ornements et les notes répétées sur les syllabes du texte donnaient l'impression de véritables tremblements dans la voix du chanteur. Lorsque nous reprîmes le travail du projet musical et que je demandai comment nous pourrions mettre le texte en valeur, les élèves proposèrent assez naturellement de trembler à la manière du génie du froid. Je les laissai chercher par eux-mêmes comment répéter les notes au sein de chaque syllabe mais assez rapidement je leur indiquai sous forme d'une nouvelle joute imitative la manière de mettre en place les répétitions.

Je constatai de façon assez satisfaite que l'écoute de l'*Air du génie du froid* avait induit le geste vocal adapté à l'interprétation du *Chœur de l'hiver* et il me suffit de quelques jeux en échauffement pour rendre plus perceptible le rôle du diaphragme et permettre aux élèves de conscientiser l'association entre la technique employée et sa finalité musicale. Les notions étudiées dans chacune des deux œuvres se constituèrent en références dans lesquelles les élèves purent puiser pour nourrir la construction de leur interprétation.

3.2.3 Conclusion de l'exemple n°2 et prolongements

Les interactions imitatives intervinrent à plusieurs reprises dans les activités de pratique musicale pour s'inscrire dans la progression plus globale de la séquence. Dans un premier temps, elles prirent la forme d'un jeu d'imitation entre le piano et la marche des élèves, sollicités dans leur capacité à écouter activement (attention discriminante pour repérer les changements harmoniques et les différences d'intensités) et à réagir (transposition motrice des intensités perçues au piano dans la marche). Ce travail permit la reconnaissance d'un élément musical au sein de l'œuvre de Vivaldi et l'identification d'un premier figuralisme (notes répétées et *staccato* comme figuralisme du froid) tout en préparant la pratique de l'introduction instrumentale du projet musical. La seconde situation fut conduite de façon plus dirigée pour favoriser l'ancrage de la justesse de l'ossature mélodique du projet musical. Dans la troisième situation, l'imitation intervint a posteriori de l'écoute de l'*Air du génie du froid* pour nourrir l'interprétation du projet musical (intégration de notes répétées sur chaque syllabe du texte comme figuralisme des tremblements).

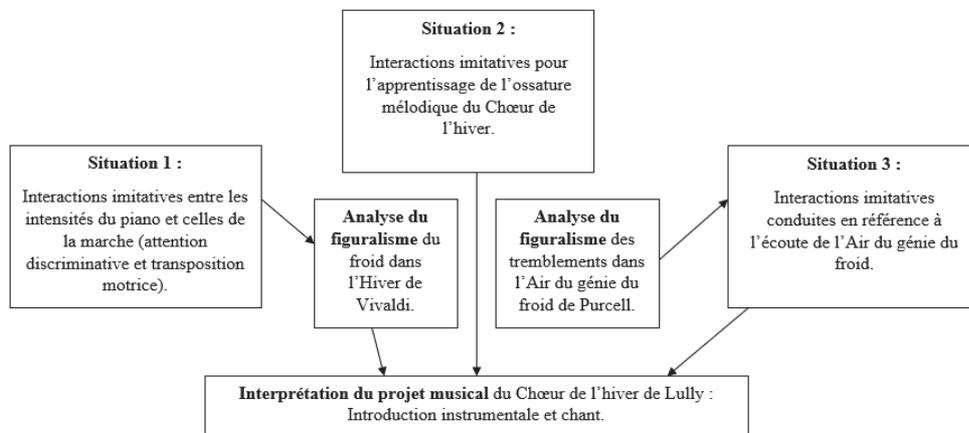


FIG.3.8. Exemple d'interactions imitatives dans une progression de séquence

Le schéma de la figure 3.8 vise à traduire les places et les formes que peuvent revêtir les interactions imitatives dans la progression d'une séquence d'éducation musicale. Dans le cas évoqué plus tôt, les temps d'interactions imitatives permirent de nourrir l'interprétation du projet musical tout en participant au raisonnement plus général de la problématique « *Comment les compositeurs évoquent-ils l'hiver en musique ?* ». Les sub-routines mobilisées par les élèves lors de leur observation du modèle à reproduire, voire à transposer dans le cas de la première situation, placèrent les élèves dans une posture autonome où chacun fut responsable de la production collective. Lors de la seconde situation (apprentissage de la mélodie du *Chœur de l'hiver* visant la justesse de l'intonation), un élève imita spontanément les gestes de ma main pour matérialiser les hauteurs dans l'espace. Je lui proposai de se placer à mes côtés face au groupe-classe comme assistant et d'imiter mes gestes tout en chantant. Je n'avais pas prévu cette possibilité mais je choisis d'intégrer cette nouvelle configuration comme un outil de développement de l'autonomie des élèves qui pourrait à terme permettre des interactions de guidage-tutelle entre les élèves seuls.

3.3 Situation d'apprentissage n°3 : diverses configurations de guidage-tutelle

3.3.1 Contexte de la situation

J'abordai en troisième séquence la thématique « musique et guerre » en classe de troisième avec la problématique suivante : « *Comment les compositeurs évoquent-ils la guerre en musique ?* ». J'utilisai en œuvre de référence *La Bataille* de Janequin (première moitié du XVI^{ème} siècle) comme une forme de témoignage immersif de la bataille de Marignan en 1515. Les œuvres complémentaires, *Mars* de Holst (*Les Planètes*, 1914) puis *Thrène à la mémoire des victimes d'Hiroshima* de Penderecki (1960) me permirent de travailler des notions comme l'ostinato, le cluster, le jeu *col legno* pour illustrer la tension des champs de bataille et le sentiment d'horreur de la guerre. Je choisis *Le Déserteur* de Boris Vian (1954) en projet musical, autant pour sa contribution au raisonnement de la séquence que pour la simplicité de l'écriture musicale qui favorisa l'addition de parties supplémentaires comme un ostinato rythmique et une basse.

The image displays a musical score for the song "Le Déserteur" by Boris Vian. It is arranged for four parts: Voice, Glockenspiel (Glockenspiel), Percussion, and Glk. (Glockenspiel). The score is written in 4/4 time and features a mix of vocal lines and instrumental accompaniment. The lyrics are in French and describe a deserter's perspective on war. The score includes various musical notations such as triplets, rests, and dynamic markings. The lyrics are: "Mon-sieur le pré-si-dent, je vous fais u - ne let - tre que vous li-rez peut-ê - tre si vous a-vez le temps Je cuisse torse snap snap cuisse torse snap Dum te ké dum ké viens de re-ce-voir mes pa-piers mi-li-tai-res pour par-fir à la guer-re a-vant mer-cre-di soir mains mains mains cuisse torse snap snap torse snap mains".

FIG.3.9. Partie A du projet musical *Le Déserteur*

12 vant mer-cre-di soir — Mon - sieur le pré - si - dent je ne veux pas la faire je
 Glk. 12 torse zap mains
 Perc. 12

15 ne suis pas sur terre pour tuer de pau-vres gens —
 Glk. 15
 Perc. 15

Detailed description: This figure shows two systems of musical notation for Part B of the musical project 'Le Déserteur'. Each system includes a vocal line (Glk.) and a percussion line (Perc.). The first system covers measures 12-14, with lyrics: 'vant mer-cre-di soir — Mon - sieur le pré - si - dent je ne veux pas la faire je'. The second system covers measures 15-17, with lyrics: 'torse zap mains' and 'ne suis pas sur terre pour tuer de pau-vres gens —'. The percussion part features a consistent rhythmic pattern of eighth notes with triplet markings (indicated by a '3' over the notes).

FIG.3.10. *Partie B du projet musical Le Déserteur*

15 C'est pas pour vous fâ - cher, — il faut que je vous di - se — ma dé - ci - sion est pri - se, — je
 Glk. 15
 Perc. 15

20 m'en vais dé - ser - ter —
 Glk. 20
 Perc. 20

Detailed description: This figure shows two systems of musical notation for Part A of the musical project 'Le Déserteur'. Each system includes a vocal line (Glk.) and a percussion line (Perc.). The first system covers measures 15-17, with lyrics: 'C'est pas pour vous fâ - cher, — il faut que je vous di - se — ma dé - ci - sion est pri - se, — je'. The second system covers measures 18-20, with lyrics: 'm'en vais dé - ser - ter —'. The percussion part features a consistent rhythmic pattern of eighth notes with triplet markings (indicated by a '3' over the notes).

FIG.3.11. *Partie A' du projet musical Le Déserteur*

3.3.2 Déroulement de l'apprentissage du projet musical

3.3.2.1 Des interactions imitatives entre le professeur et les élèves

Je commençai l'apprentissage du projet musical par des interactions imitatives durant deux temps distincts de la première séance. Un échauffement fut consacré à la mise en place de la partie de carillon (voir figure 3.9.) en percussions corporelles uniquement, sans que les élèves sachent que le fragment appris seraient inclus par après dans le projet. Je poursuivis l'apprentissage de la partie chantée du *Déserteur* de manière la plus neutre possible. Je souhaitai sensibiliser les élèves à la question de l'interprétation en les interrogeant sur le sens du texte au contraste du caractère de la musique pour qu'ils puissent travailler l'expressivité par eux-mêmes.

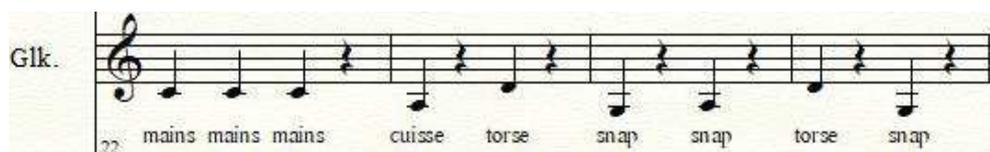


FIG.3.12. Premier fragment de la partie de carillon (antécédent)

Lors d'une seconde séance, nous reprîmes l'échauffement en interactions imitatives, en y ajoutant un second fragment sous forme de conséquent du premier. Cette nouvelle section dût être répétée plusieurs fois en raison de l'enchaînement final qui présentait une accélération.



FIG.3.13. Second fragment de la partie de carillon (conséquent)

3.3.2.2 Mise en place des interactions imitatives entre élèves

Lorsque la classe commença à bien maîtriser les percussions corporelles, je proposai de répartir les élèves en ateliers pour travailler différentes tâches. L'une d'elle concernait l'écoute de *La Bataille* de Janequin pour laquelle je

demandai aux élèves de reproduire l'imitation produite sur le mot « Ecoutez » que l'on entend au début de la chanson.

The image shows a musical score for four vocal parts: Superius, Contra tenor, Tenor, and Bassus. The Superius part is in the top staff, followed by Contra tenor, Tenor, and Bassus. The lyrics are 'Es - cou - tez, es - cou - tez, es - cou - tez' for Superius, 'Es - cou - tez, es - cou - tez' for Contra tenor, 'Es - cou - tez, _____' for Tenor, and 'Es - cou - tez, es - cou - tez' for Bassus. A red rectangular box highlights the first two measures of the Superius part, which correspond to the first two notes of the phrase 'Es - cou - tez, es - cou - tez, es - cou - tez'.

FIG.3.14. *Extrait de La Bataille de Jaquequin*

Après un premier temps où je dirigeai les entrées que les élèves mettaient en place à deux groupes, je leur demandai de reproduire le procédé sans mon intervention, à l'aide d'un chef. Je laissai cet atelier composé de sept élèves s'entraîner seuls pour intervenir auprès d'un autre groupe.

Le second atelier concernait le prolongement des percussions corporelles en partie de basse jouée aux carillons. Je choisis de mener une chaîne d'interactions imitatives auprès de six élèves auxquels je montrai la nouvelle partie à apprendre tout en leur indiquant qu'à la fin de l'apprentissage, ils devraient composer des binômes avec des camarades novices qui ne connaîtraient pas la partie travaillée. Lorsque le premier fragment de la partie A fut maîtrisée, je laissai la nouvelle configuration du groupe (binômes d'élèves experts et d'élèves novices) jouer en autonomie.

A la cinquième des huit séances de cette séquence, je proposai aux élèves l'apprentissage rapide d'un ostinato pour réinvestir la notion étudiée dans *Mars* de Holst dans le caractère nonchalant de la musique du *Déserteur* de Boris Vian.



FIG.3.15. Extrait de Mars des Planètes de Holst



FIG.3.16. Ostinato du projet musical

Je proposai un premier modèle en onomatopées seules auxquelles j'ajoutai le rythme frappé sur les tables des élèves. Enfin je modélisai une dernière version sur table où je distinguai les basses (« Dum » frappé à la main droite en bas de la table) des aigus (« Té Ké » frappés successivement à la main droite puis à la main gauche en haut de la table). Ces chaînes d'interactions imitatives devaient poser les jalons d'un travail plus autonome sur les djembés mené ultérieurement.

A divers moments de la séquence, j'obtins la constitution de groupes d'élèves pratiquant différents éléments musicaux de façon autonome (apprentissage de la partie de carillon du *Déserteur*, mise en œuvre du procédé d'imitation de *La Bataille* de Janequin et apprentissage d'un ostinato rythmique pour le projet musical). En attendant la réalisation complète du projet musical, je choisis d'inscrire certains des travaux effectués dans la constitution d'un résumé de séance enregistré où je montai chaque production des groupes. L'objectif de cette démarche visait la responsabilisation de chaque élève dans la réalisation d'un projet de support d'apprentissage pour lequel mon intervention serait quasiment inexistante et inaudible.

Apprentissage de la basse de la partie A : ateliers dirigés/ateliers autonomes

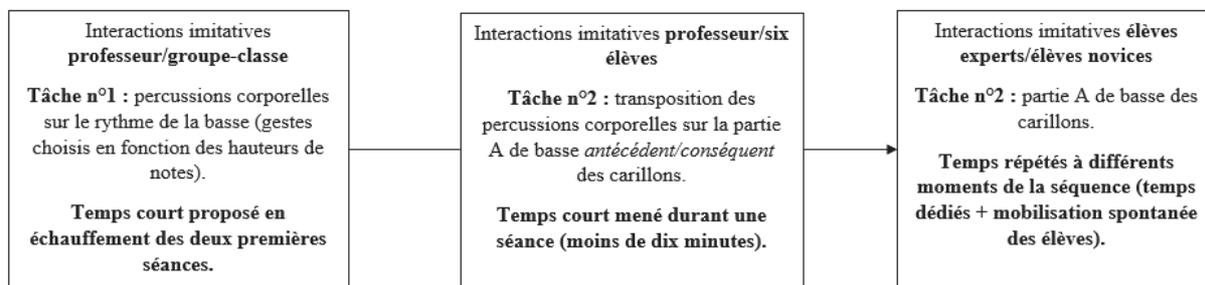


FIG.3.17. Mise en place des interactions imitatives entre élèves « atelier carillons »

Etude du procédé d'imitation dans La Bataille de Janequin

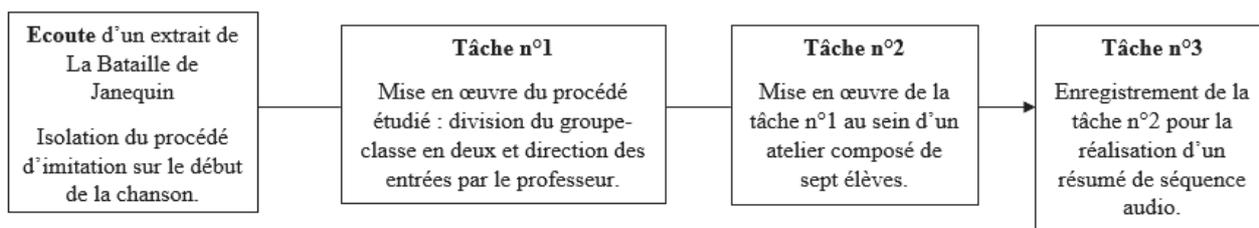


FIG.3.18. Mise en place des interactions imitatives entre élèves « atelier Janequin »

Apprentissage de l'ostinato rythmique du Déserteur

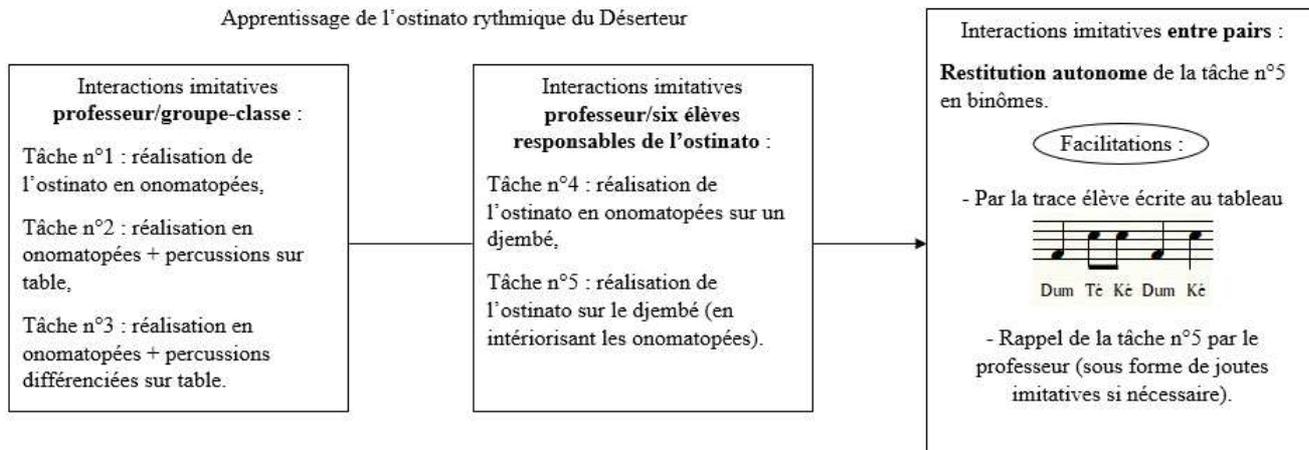


FIG.3.19. Mise en place des interactions imitatives entre élèves (binômes) « atelier ostinato du Déserteur »

3.3.2.3 Réalisation du projet musical en groupes

A partir de la cinquième des huit séances de la séquence, les élèves apprirent l'ostinato du projet musical puis furent répartis en trois groupes de travail d'environ huit à dix élèves. Dans chaque atelier, les élèves avaient pour consigne de restituer l'ensemble du projet musical, à savoir le chant, la partie de percussions corporelles associées à la basse jouée par les carillons ainsi que l'ostinato rythmique appris plus tôt aux djembés. Durant les trois dernières leçons en majeure partie consacrées au projet musical, je proposai différentes modalités de réalisation du projet en fonction des progrès de chaque groupe. Ainsi, si je remarquais une aisance au niveau du chant et des percussions corporelles⁵³ chez certains, je demandais que les élèves travaillent la superposition des deux éléments. Lors de l'avant-dernière séance, j'enregistrai chaque production des élèves soutenue par un accompagnement cubase dans lequel figurait chaque élément travaillé afin de faciliter la mise en place rythmique. Nous écoutâmes les travaux de chaque groupe en déterminant des objectifs à réaliser pour l'ultime session de travail. Enfin, la totalité du dernier cours fut consacré au travail puis à l'enregistrement final du projet de chaque groupe.

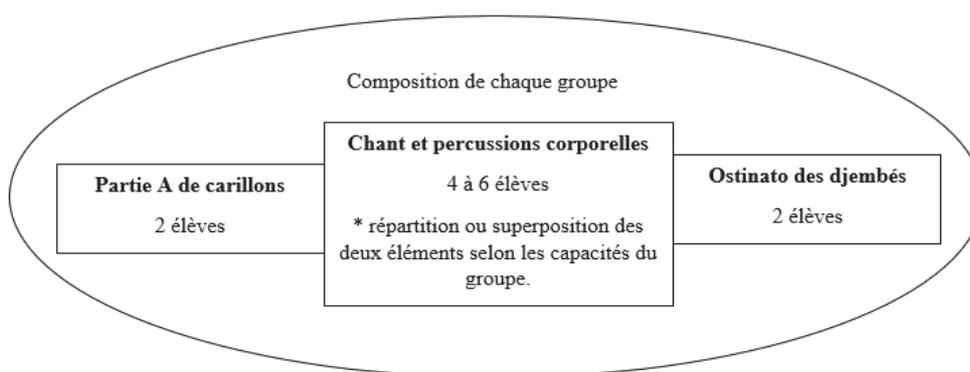


FIG.3.20. Composition des groupes du projet musical

53. Le chant et la partie de percussions corporelles furent les éléments musicaux appris en premier et les plus travaillés durant la séquence. Vinrent ensuite la partie A des carillons ainsi que l'ostinato rythmique des djembés.

Facilitations apportées aux travaux de groupes

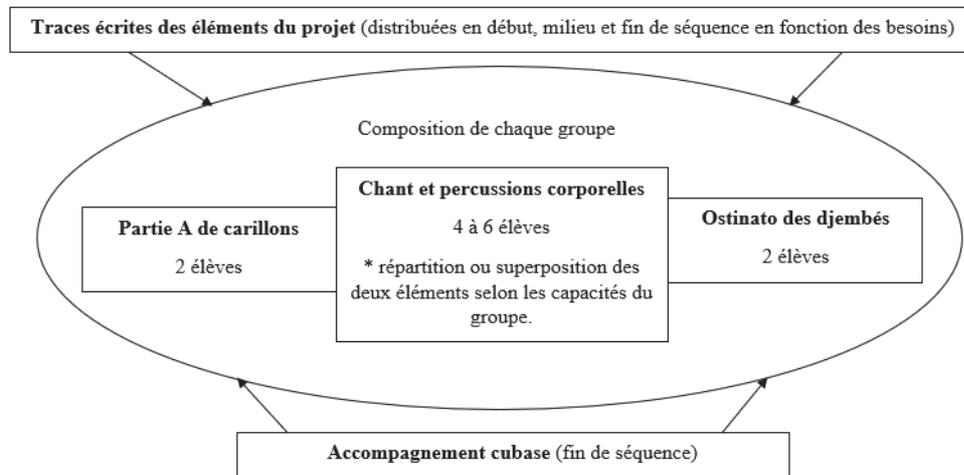


FIG.3.21. *Facilitations apportées pour le travail en autonomie*

3.3.3 Conclusion

Les interactions imitatives mises en œuvre à mon initiative au début des apprentissages ont permis un engagement rapide et efficace de la classe entière dans une pratique musicale accessible et progressive. Les joutes imitatives ont favorisé la vivacité de mes gestes pédagogiques autant d'un point de vue diagnostique que dans ma capacité à apporter des remédiations pertinentes.

Dans un second temps, j'ai opéré des interactions imitatives auprès de groupes plus restreints assignés à une tâche commune que je nommais « atelier Janequin », « atelier carillons » etc. Ces mêmes groupes devaient ensuite approfondir la maîtrise de la tâche acquise par imitation dans une configuration autonome visant la création d'un support commun à la classe entière (création d'un résumé de séance audio compilant les éléments musicaux travaillés pour le projet et pour l'écoute de l'œuvre de référence).

Enfin, je constituai trois groupes autonomes qui avaient pour consigne de réaliser le projet musical dans sa globalité à l'aide de supports écrits et auditifs. Durant ces trois séances de travail consacrées en majeure partie au projet musical, je pus progressivement me mettre à distance des élèves pour les observer travailler. Ces dispositions étant tout à fait inédites pour la classe, je constatai un temps d'adaptation un peu confus dans la capacité à s'approprier un nouvel usage de l'espace et une certaine déroute face à la liberté de mise en œuvre de la tâche complexe demandée. Cette difficulté

cognitive fut compensée de différentes façons par chaque groupe. Très rapidement des délégués de groupe auto-désignés vinrent me voir pour reformuler ma consigne et s'assurer du nombre d'éléments musicaux à superposer. Un groupe se divisa selon le nombre des parties à travailler (chant, percussions corporelles, carillons et djembés) en s'isolant physiquement les uns des autres dans l'espace qui leur était attribué⁵⁴. Naturellement, chaque partie se mit à travailler en imitation, se plaçant même face à face. Selon leurs besoins, certains élèves vinrent me voir pour redonner les exemples musicaux appris les plus tardivement (ostinato et partie de carillons) ou tout simplement pour confirmer l'acquisition de la tâche à produire. Un autre groupe situé dans la classe travailla en subdivisions isolées en utilisant d'abord leurs supports écrits (paroles du chant, partition des percussions corporelles et de la partie de carillon et rythme écrit de l'ostinato au tableau), puis eux aussi répétèrent en interactions imitatives pour homogénéiser la maîtrise de la tâche au sein de leur groupe. Le dernier groupe (situé dans la classe également) progressa très vite dans la maîtrise des tâches et opéra des interactions imitatives entre la partie de percussions corporelles et la partie de carillons dont il apprit la partie B de façon totalement autonome⁵⁵. Je pense que ce troisième groupe est le seul qui comprit de lui-même que ces deux parties étaient homorythmiques.

Les trois enregistrements témoignent d'un engagement positif de la classe au sein du projet musical. Les interactions imitatives intervinrent à plusieurs reprises comme outil d'acquisition des tâches à produire, de façon dirigée à mon initiative, puis spontanée lors des travaux de groupes, sans que mon intervention soit systématiquement nécessaire. La nature complexe du projet musical me permit de mesurer le degré d'autonomie des élèves dans des tâches acquises par imitation. Je constatai une certaine créativité dans l'usage des interactions imitatives spontanées des élèves comme méthode de travail, qu'ils en usent entre eux (binômes et groupe plus important) ou en me sollicitant pour revenir ensemble sur une étape antérieure. Ces diverses configurations furent issues de la capacité des élèves à s'auto-évaluer sur la maîtrise de tâches simples vers leur articulation en tâche complexe. Selon leur propre diagnostic, ils choisirent la remédiation qui leur convenait le mieux dans la situation vécue (isolement, usage des traces écrites, interactions imitatives entre pairs, interactions imitatives avec le professeur, rappel des consignes par le professeur).

54. La salle de musique est accolée à une remise matérielle qui lui est attribuée. Deux groupes étaient placés dans la salle de classe, le troisième dont il est ici question travaillait dans la remise.

55. Le projet musical figurait entièrement sur la trace écrite des élèves mais seule la partie A avait été apprise par la classe.

A l'issue de cette séquence, je m'aperçue selon la classification des postures d'étayage de Bucheton et Soulé⁵⁶ que les interactions imitatives me permirent d'engager les élèves dans une posture active me situant à mi-chemin entre une posture de contrôle et une posture d'accompagnement. Au fil de la progression je pus « lâcher prise » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 41) pour observer et écouter plus librement les besoins de la classe. La variété de mes postures d'enseignante induites par chaque situation favorisa une dynamique au sein de mon enseignement pour penser de nouveaux dispositifs et de nouvelles situations d'apprentissage.

56. BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *op.cit.*, p. 41.

Conclusions

Les exemples de pratique professionnelle abordés dans le dernier chapitre ont été en grande partie développés selon l'étude des travaux de Winnykamen en psychologie du développement et de l'éducation⁵⁷. Comme le confirme l'article de Coen sur les interlocutions entre professeurs et élèves, l'imitation et la répétition constituent les outils privilégiés de la didactique de l'enseignement instrumental⁵⁸. L'analyse de Coen met en évidence le caractère instructiviste et vertical de ce mode de transmission qui ne permet pas de mesurer les acquis des élèves. Autrement dit, les situations qu'il a observées s'apparentent plus à une forme de mimétisme de la part des apprenants qu'à une véritable capacité d'imitation comme la décrit Winnykamen en citant les théories de Bandura sur les sub-routines (Winnykamen, 1990, p. 15) ou Allal à propos des régulations interactives⁵⁹. Lors d'un apprentissage par observation, le sujet novice engage plusieurs activités qui le place dans une posture active et autonome. Il doit sélectionner les informations (attention discriminante), les organiser (rétention codée) et se les approprier pour les reproduire (reproduction motrice) tout en ressentant l'efficacité de son effort (les renforcements). Le sujet tuteur adapte les modèles qu'il présente pour accompagner la progression du sujet novice. Les ajustements mutuels se perpétuent tout au long des joutes imitatives dans le but commun d'une maîtrise suffisante de la tâche proposée.

L'approche Piagétienne du développement place l'apprenant au centre de l'enseignement. L'apprentissage par observation mené lors d'interactions imitatives implique les sujets dans une activité commune dont l'objectif vise l'acquisition du savoir. L'enseignement ne vise plus uniquement la transmission verticale des connaissances mais leur construction sous la forme d'une transmission médiatisée par l'activité d'imitation comme moyen de « relation-communication » (Winnykamen, 1990, p. 12). Les travaux de Winnykamen visent à mettre en évidence les « situations de guidage-tutelle » (Winnykamen, 1990, p. 17) selon deux configurations principales, à savoir les relations dyadiques asymétriques illustrées par la mère et son jeune enfant,

57. WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

58. COEN Pierre-François (décembre 2010), *Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument*, dans *Revue de Recherche en éducation musicale (REEM)* n°28.

59. 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.

et les interactions symétriques entre pairs. Le premier cas synthétise les actions de la mère qui diagnostique les besoins de son enfant pour sélectionner les informations à modéliser par après. Au cours des chaînes interactives qu'elle vit avec son enfant, la mère détermine la fin des joutes et aussi choisit les facilitations qu'elle apporte à la production de l'enfant. Elle court-circuite l'ordre naturel des acquisitions pour permettre à l'enfant d'accomplir la tâche à réaliser.

La première analyse de pratique du troisième chapitre⁶⁰ s'inscrit dans ce type de configuration transposée à la relation entre le professeur et la classe. En tant que sujet expert, j'ai d'abord cherché à modéliser une tâche située dans la zone proximale des élèves comme un premier jalon au sein d'une progression mais aussi pour satisfaire leur propre sentiment d'efficacité. J'ai pu mesurer l'importance des choix que j'effectuais concernant le degré de difficulté des modèles qui constituaient soit une motivation, une appréhension ou un désengagement dans le cas d'un exercice trop facile. La pratique des interactions imitatives m'a permis d'aiguiser mes capacités de diagnostic face à la classe tout en ayant conscience de l'hétérogénéité des individus. En cela, j'ai parfois eu des difficultés à choisir le moment d'interruption des chaînes imitatives en raison d'une projection un peu floue de mon niveau d'exigence pour chaque tâche. Pour réussir à améliorer mes choix d'interruption des joutes imitatives, il m'a fallu intégrer les tâches dans des projets musicaux, afin que les interactions imitatives ne constituent pas une fin en soi mais bien un outil d'acquisition en relation avec la progression de toute la séquence.

Les interactions imitatives ont favorisé des temps d'apprentissage et de communication non-verbale pour un pilotage rapide des activités. Grâce à cela, j'ai pu concevoir des projets musicaux plus ambitieux (polyphonies vocales, corporelles et instrumentales). La mobilisation spontanée des joutes imitatives par les élèves entre eux témoignent du développement de leur autonomie et d'une certaine créativité durant la séquence.

Plusieurs pistes pédagogiques émergent des travaux menés lors de cette recherche. Les interactions imitatives entre le professeur et le groupe-classe posent la question de l'hétérogénéité d'un effectif de trente élèves. Si dans le cadre de ce mémoire et de mes expériences en stage j'ai choisi d'interrompre les chaînes imitatives lorsque les tâches étaient maîtrisées par la majorité du groupe, il sera nécessaire ultérieurement d'utiliser les interactions imitatives pour générer une véritable homogénéité de la classe. Pour cela, les situations de tutorat mutuel pourraient constituer des bienfaits multiples pour favoriser et développer l'oreille des élèves tout en travaillant l'écoute de l'autre dans

60. L'apprentissage d'un ostinato rythmique de style reggae par des élèves de cinquième dans le cadre d'une séquence sur la citation et la reprise (p. 23 à p. 29).

un sens plus large au travers de valeurs citoyennes comme le respect et la volonté d'agir dans et pour le collectif.

Les différents dispositifs testés dans les situations évoquées en exemples de pratique professionnelle gagneront à être approfondis quant à la capacité de créativité des élèves. Nous pourrions imaginer des joutes imitatives où les élèves devraient générer une évolution volontaire des tâches en mobilisant les éléments musicaux permettant une expressivité plus élaborée et autonome.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- BARTH Britt-Mari (1993), *Le Savoir en construction*, Paris, Retz.
- BUCHETON Dominique et SOULE Yves (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 – n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.54
- BULLETIN OFFICIEL SPECIAL n°11 du 26 novembre 2015.
- BULLETIN OFFICIEL n° 17 du 23 avril 2015, Socle commun de connaissance, de compétences et de culture.
- COBO DORADO Karina (2015), *La pédagogie de groupe dans les cours d'instruments de musique*, L'Harmattan.
- COEN Pierre-François (décembre 2010), *Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument*, dans *Revue de Recherche en éducation musicale (REEM) n°28*. URL : https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_28_Retroactions.pdf p. 66-82.
- COUSINET Roger (2011), *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris, Ed. Fabert (1^e édition 1945).
- LERNER-SEI Sophie (2009), *L'impact des programmes d'éducation musicale sur les pratiques enseignantes*, In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°43, Documents officiels et travail enseignant.
- MEIRIEU Philippe (1984), *Itinéraire des pédagogies de Groupe / Apprendre en groupe-1*, Lyon, Chronique sociale.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (rééd. Juin 2002), *Enseigner au collège, Enseignements artistiques, Arts plastiques, Éducation musicale, Programmes et accompagnements*, Paris : CNDP.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (Mars 2016), *Education musicale : une pédagogie spiralaire*, dans Ressources d'accompagnement, eduscol.education.fr/ressources-2016.

Education musicale : La régularité et la progressivité des apprentissages en éducation musicale, dans Ressources d'accompagnement, eduscol.education.fr/ressources-2016.

PERRENOUD, Philippe (2004), *Suffit-il d'être expert pour former des experts ?* dans Enseigner la musique, n° 6-7, 87-106.

VYGOTSKI Lev (1997), *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute (1^e édition 1934).

WINNYKAMEN, Fayda (1990), *Apprendre en imitant ?* Presses Universitaires de France.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLEAU 1.1. <i>Les différentes dimensions retenues du modèle de Tardif</i>	11
TABLEAU 1.2. <i>Catégories prises en compte pour les feed-back des professeurs</i>	12
TABLEAU 1.3. <i>Stratégies pédagogiques identifiées dans les extraits de leçon à partir d'indicateurs verbaux</i>	13
SCHEMA 1.1. <i>Fonctionnement interactif de l'imitation-modélisation</i>	21
TABLEAU 2.1. <i>Complémentarité et évolution des quatre groupes de compétences des programmes d'éducation musicale.</i>	23
FIG. 2.2. <i>Modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé</i>	30
FIG. 2.3. <i>Tableau des postures d'étayage de Bucheton et Soulé</i>	31
FIG.3.1. <i>Joute imitative tâche n°1⁶¹</i>	34
FIG.3.2. <i>Joute imitative tâche n°2</i>	35
FIG.3.3. <i>Joute imitative tâche n°3</i>	36
FIG.3.4. <i>Joute imitative tâche n°4</i>	37
FIG.3.5. <i>Projet musical du Chœur de l'hiver de Lully</i>	40
FIG.3.6. <i>Introduction instrumentale du projet musical</i>	41
FIG.3.7. <i>Phrases 1 et 3 du projet musical en noires legato</i>	42
FIG.3.8. <i>Exemple d'interactions imitatives dans une progression de séquence</i>	44
FIG.3.9. <i>Partie A du projet musical Le Déserteur</i>	45
FIG.3.10. <i>Partie B du projet musical Le Déserteur</i>	46
FIG.3.11. <i>Partie A' du projet musical Le Déserteur</i>	46
FIG.3.12. <i>Premier fragment de la partie de carillon (antécédent)</i>	47
FIG.3.13. <i>Second fragment de la partie de carillon (conséquent)</i>	47
FIG.3.14. <i>Extrait de La Bataille de Janequin</i>	48
FIG.3.15. <i>Extrait de Mars des Planètes de Holst</i>	49
FIG.3.16. <i>Ostinato du projet musical</i>	49
FIG.3.17. <i>Mise en place des interactions imitatives entre élèves « atelier carillons »</i>	50
FIG.3.18. <i>Mise en place des interactions imitatives entre élèves « atelier Janequin »</i>	50

61. Les schémas ainsi que les partitions du chapitre 3 ont tous été conçus par Leslie Ducouret.

FIG.3.19. <i>Mise en place des interactions imitatives entre élèves (binômes)</i> <i>« atelier ostinato du Déserteur »</i>	50
FIG.3.20. <i>Composition des groupes du projet musical</i>	51
FIG.3.21. <i>Facilitations apportées pour le travail en autonomie</i>	52

4^{ème} de couverture

L'imitation est une des stratégies pédagogiques les plus utilisées dans l'enseignement musical. Trop attachée à la notion de résultat, elle laisse souvent les élèves dans un état passif et peu autonomes quant à la construction de leurs apprentissages. Les travaux de ce mémoire montrent comment dépasser le stade simplement mimétique de l'imitation pour révéler tous les processus engagés dans l'activité d'apprentissage par observation. Dans un second temps, une analyse de pratique professionnelle permet de définir les enjeux et les applications possibles des interactions imitatives en classe d'éducation musicale comme des outils dynamiques favorisant des interlocutions de nature constructiviste au sein de la classe.

Mot(s) clé(s) libre(s) : imitation – interactions imitatives – pédagogie de groupe – projet musical – éducation musicale.