



Master d'études avancées

2013

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Des outils pratiques pour se repérer dans le temps : une nouvelle
approche des activités musicales pour les enseignants du 1er cycle

Croset, Christine

How to cite

CROSET, Christine. Des outils pratiques pour se repérer dans le temps : une nouvelle approche des activités musicales pour les enseignants du 1er cycle. Master of advanced Studies, 2013.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48294>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Des outils pratiques pour se repérer dans le temps :
une nouvelle approche des activités musicales
pour les enseignants du 1^{er} cycle**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU
MASTER OF ADVANCED STUDIES (MAS)
en sciences de l'éducation
"Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants"**

PAR

Christine Croset

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Pierre-François Coen

JURY

Martine Wirthner

Olivier Maulini

GENEVE juin 2013

RESUME

Ce travail vise la formation continue des enseignants généralistes des premières années. Il propose des pistes qui associent un objectif d'apprentissage cognitif visant le repérage dans le temps (décrit comme une compétence fondamentale par Suchaut, 2008) à des moyens musicaux (vus dans une perspective dalcrozienne).

Au-delà du concept de temps, qui est clarifié ici, on vérifie dans quelle mesure les schèmes d'action des enseignants peuvent s'enrichir de nouveaux instruments (au sens de Rabardel, 1999), tels que la *chanson à geste* et la *partition*, ceux-ci permettant à l'élève d'effectuer de façon particulièrement adéquate le passage de l'oral à l'écrit, d'un mode sensoriel à un mode cognitif.

En chemin, nous ouvrons la réflexion sur la logique particulière du repérage temporel chez les jeunes sujets, sur la richesse et l'importance de la pratique enseignante autour des chansons, et sur le contexte particulier que représente ce 1^{er} cycle de la scolarité.

Ce mémoire est le résultat d'un travail qui n'a bien sûr pas engagé que son auteur.
Que soient remerciés ici tout ceux qui, de près ou de loin, y ont contribué, à commencer par mon Directeur de Mémoire, Pierre-François Coen, dont l'accompagnement a été très précieux et judicieux.
Un grand merci aussi aux jurés, Martine Wirthner et Olivier Maulini, pour leur lecture critique attentive, ainsi qu'à tous les collègues, amis et proches qui m'ont entourée de leurs conseils, discussions et soutiens de divers ordres : Lucette, Martine, Nicolas, Annik, Catherine O. et Catherine W., Olivier, Pauline, ainsi que l'équipe de l'UER Enseignement-Apprentissage de la HEP du Canton de Vaud.
Merci à Elodie et à ses élèves, que j'ai eu la chance de pouvoir filmer, me fournissant ainsi la "matière première" de ce travail, ainsi qu'à l'Etablissement primaire de Prilly pour les excellentes conditions de travail qui sont les miennes dans ces classes de rythmique.
Merci à Edouard et Fernand pour les instruments, et à Evelyn pour son expertise en "accordage". Ce mémoire leur est tout spécialement dédié.

TABLE DES MATIERES

	pages
PARTIE 1	
1. Introduction générale.....	1
2. Contexte – problématique.....	3
3. Cadre théorique : concepts.....	6
• 3.1. Le temps : qu'est-ce que c'est?	6
- 3.1.1. Un concept multiple et transversal.....	6
- 3.1.2. Des conceptions divergentes.....	7
- 3.1.3. L'encodage des données temporelles perceptives.....	7
- 3.1.4. La perception du temps : ordre et durée.....	8
- 3.1.5. Conception du temps par l'enfant : la vision cinétique (Piaget).....	8
- 3.1.6. Construction du temps par l'enfant : entre deux voies, choisir la troisième !.....	10
- 3.1.7. Premiers apprentissages du temps.....	11
- 3.1.8. Les modalités sensorielles comme point de référence : Dalcroze et Paoletti.....	11
- 3.1.9. Reconstituer le déroulement du temps : la "mémoire par cœur".....	12
- 3.1.10. Faire du temps un objet d'apprentissage scolaire : la prescription (PER).....	13
• 3.2. Des instruments pour enseigner et pour apprendre.....	16
- 3.2.1. Des instruments matériels et psychologiques.....	16
- 3.2.2. Les instruments : des signes pour une activité médiatisée.....	17
3.2.2.1. <i>Les dimensions temporelles</i>	19
3.2.2.2. <i>Les médiateurs externes</i>	19
- 3.2.3. Des dispositifs pour former et instrumenter.....	21
- 3.2.4. L'instrumentation des enseignants.....	23
- 3.2.5. Le travail des enseignants du 1 ^{er} cycle.....	23
- 3.2.6. L'alignement pédagogique.....	24
- 3.2.7. Des habiletés cognitives.....	25
• 3.3. Questions de recherche.....	26
PARTIE 2	
4. Méthode.....	29
• 4.1. Qui et comment ?	29
• 4.2. L'entretien.....	30
- 4.2.1. Déroulement.....	30
- 4.2.2. Récolte et analyse des données.....	31
• 4.3. Différentes postures didactiques.....	32
- 4.3.1. Au niveau de la temporalité.....	33
- 4.3.2. Au niveau des pôles.....	34
• 4.4. Plusieurs objets d'analyse.....	35
• 4.5. Analyse du CD1a.....	36
- 4.5.1. Planification et objectif : alignement pédagogique.....	37
- 4.5.2. Déroulement.....	37
- 4.5.3. La production graphique.....	41
- 4.5.4. Percevoir le temps par l'espace.....	42
- 4.5.5. Une difficulté à segmenter le temps (Stéphanie)	42
- 4.5.6. Créer un nouvel ordre.....	43
- 4.5.7. Les habiletés cognitives mises en œuvre par les élèves.....	44
5. Résultats : analyse de l'entretien-discussion.....	44
• 5.1. Les thèmes de la discussion.....	45
- 5.1.1. L'objet de savoir <i>temps</i>	46
- 5.1.2. Préférences et positionnement personnel.....	47
- 5.1.3. Précisions sur le dispositif CD1a.....	47
- 5.1.4. Prescriptions.....	47

	pages
- 5.1.5. Peurs et changements.....	49
- 5.1.6. Conditions : espace, temps, public et partage des rôles.....	49
- 5.1.7. Médiateur externe et liens avec les modalités sensorielles.....	50
- 5.1.8. Vision et vécu de la profession.....	50
- 5.1.9. Genre d'instrument à implanter.....	51
- 5.1.10. Genre de formation à privilégier (CD2b)	51
• 5.2. Les mots de la discussion.....	52
- 5.2.1. Schèmes d'action et dispositifs déjà investis.....	52
- 5.2.2. Du <i>faire</i> à l' <i>objet d'apprentissage temps</i>	53
• 5.3. Quelques refrains et une cadence.....	54
- 5.3.1. Les refrains.....	54
- 5.3.2. Une cadence dominante-tonique.....	55
• 5.4. Résultats : éléments de synthèse.....	56
• 5.5. Conclusion provisoire.....	59
PARTIE 3	
6. Discussion.....	61
• 6.1. Du côté des instruments.....	61
- 6.1.1. La chanson.....	62
6.1.1.1. <i>Concept</i>	62
6.1.1.2. <i>La chanson au cours du développement</i>	63
6.1.1.3. <i>Du côté des élèves : un instrument multiple</i>	65
6.1.1.4. <i>Du côté des enseignantes : les avantages de la chanson</i>	65
6.1.1.5. <i>Particularités de l'instrument chanson</i>	66
- 6.1.2. La partition.....	68
6.1.2.1. <i>Concept</i>	68
6.1.2.2. <i>Avant la partition et l'outil cognitif, un passage par la chanson à gestes (...)</i>	69
6.1.2.3. <i>Encore un intermédiaire : les percussions</i>	72
6.1.2.4. <i>Du côté des élèves : se déplacer, se repérer, créer</i>	73
6.1.2.5. <i>Du côté des enseignantes : une référence écrite</i>	74
6.1.2.6. <i>Quelles transformations obtenues par la médiation de la chanson - partition ?</i>	74
• 6.2. Du côté de la formation	76
- 6.2.1. Entrer dans un nouveau dispositif : quelle instrumentation possible (...)	76
6.2.1.1. <i>Des moyens d'enseignement décrivant des activités clés-en-main</i>	76
6.2.1.2. <i>Quel calendrier, quels objets ?</i>	77
- 6.2.2. Entrer par l'objet <i>temps et habiletés</i>	79
- 6.2.3. Entrer par l'objet <i>accordage</i>	80
- 6.2.4. Entrer par le <i>développement</i> (de l'oral à l'écrit) instrumenté par la chanson.....	82
7. Ouvertures.....	83
• 7.1 Quelques nouvelles perspectives pour envisager l'ordre temporel.....	84
- 7.1.1. Chronologie ou logique de la musicalité ? (ordre logique et aléatoire).....	85
- 7.1.2. Un souvenir trop vieux pour être conscient ?	86
• 7.2. Quelle école pour le 1 ^{er} cycle ?	87
- 7.2.1. Quelle rémunération du travail enseignant ?	87
- 7.2.2. La valeur de l'accordage.....	89
- 7.2.3. Préserver des espaces potentiels.....	90
- 7.2.4. Quelle instrumentation pour l'objet temps ?	90
7.2.4.1. <i>Assurer rupture et continuité : une ouverture pour dépasser les oppositions ?</i>	91
7.2.4.2. <i>Le temps et l'accordage aujourd'hui (et demain ?)</i>	93
• 7.3. Enjeux de formation.....	94
8. Bilan.....	96
• Le temps, concept transversal et diffus : tentative d'explication et perspectives.....	98
9. Conclusion.....	99
10. Références.....	101

Mais je suis tranquille,
Je connais la source même
Où battait le cœur de l'homme
Sur des pas qui sonnaient comme...
Tam ti de lam tam ti de la di te de la di
Tam ti de lam tam ti de la di te !

Gilles Vignault

1. Introduction générale

Proposer un regard de rythmicienne (spécialiste de musique et mouvement) pour enrichir la pratique des généralistes dans une perspective de formation : cette idée n'est pas nouvelle, et nous l'avons déjà mise en pratique.

Mais il nous manquait alors tout une part d'éclairage théorique pour nous permettre d'envisager la situation dans toute sa complexité. Il nous a donc semblé judicieux d'insérer cette question dans la réflexion que nous menons actuellement sur le champ de la formation, ce qui nous permet aussi d'appuyer celle-ci sur une pratique personnelle. Car l'un des problèmes incontournables est bien là, commun à l'enseignant¹ et au formateur : comment transmettre des pratiques, des questions, des savoirs ? Et concernant la formation des enseignants généralistes, ce problème est encore plus aigu : jusqu'à quel point ces enseignants doivent-ils "tout savoir" ? Jusqu'où les activités musicales sont-elles investies par eux ? Est-il judicieux de vouloir renouveler ces pratiques (comme le propose notre titre), dans la mesure où elles sont parfois perçues comme déjà difficiles à implanter ?

Nous tenons ici à rester ouverte quant à la diversité des réponses possibles, puisque nous sommes intéressée surtout à mettre en lumière des pratiques réelles, impliquant l'usage d'outils investis dans le *vrai travail* (au sens des ergonomes Clot et Desjours) de ces enseignants.

Malgré l'apparente légèreté de certains de ses objets (la musique, la petite enfance), ce mémoire renferme plusieurs sources de complexité. Nous en citerons ici les trois principales : celle de l'objet **temps**, celle d'une **pratique corporelle et musicale** malaisée à décrire par des mots, et celle de la **chanson**.

- La maîtrise du repérage temporel semble déterminante pour la réussite scolaire (Suchaut, 2008).

Clarifier ce qui fait l'objet *temps* est donc fondamental, mais pas forcément aisé ;

- le contexte d'une séquence de rythmique est toujours délicat, tant il est vrai que l'attention portée à une pratique de cet ordre est toujours plus longue à expliciter par des mots qu'à saisir dans son immédiateté ;

¹ Nous avons pris la décision d'utiliser ce terme au masculin lorsqu'il désigne l'ensemble des professionnels concernés, et de passer au féminin lorsqu'il s'agit de personnes précises, notamment les participantes à notre entretien-discussion. Nous entendons ainsi témoigner d'une réalité tout en restant dans l'ouverture de cette profession à tous, quel que soit son genre.

- enfin, la chanson elle-même est source de complexité : sous des abords communs (dans son usage et dans la référence qu'on y fait), elle recèle une diversité d'usages et de ressources qui n'ont pas fini de nous étonner...et qui peuvent aussi bien nous égarer !

Ces complexités multiples ont aiguisé notre curiosité et elles expliquent la longueur du parcours. Nous remercions d'ores et déjà le lecteur qui fera l'effort de nous suivre jusqu'au terme de ces réflexions. Heureusement, il sera aussi question de *plaisir* (qui ne s'oppose pas ici à la réflexion, comme nous le verrons), de "savoirs clandestins", de *respiration* et d'*accordage*². A ce sujet, nous tenons à avertir le lecteur (notamment musicien) que la polysémie des termes sera l'une des difficultés que nous n'avons pas été en mesure de réduire, en raison du caractère scientifique de ce texte : ici, l'*accordage* ne sera pas ici celui qui aligne les instruments sur un diapason (mais bien celui qui s'effectue dans la communication entre les sujets) ; les *instruments* seront à envisager sur un plan plus large que les seuls instruments musicaux ; les *refrains* seront souvent langagiers... Nous nous sommes efforcée d'être la plus rigoureuse possible afin de conduire le lecteur vers la signification nécessaire à la compréhension.

Notre travail est divisé en trois grandes parties : la première contient les concepts théoriques sur lesquels nous fondons notre réflexion ; la deuxième peut être vue comme la partie empirique ; la troisième, enfin, présente les éléments de discussion, les ouvertures possibles, avant de se clore sur le bilan de ce parcours.

- Sur le plan des concepts théoriques, nous clarifions d'abord nos angles d'approche du concept de temps (y incluant ses effets sur le développement de l'enfant), puis nous envisageons (avec Rabardel, notamment) comment l'instrument peut se mettre au service de l'apprentissage, avec un bref détour par l'école du 1^{er} cycle, en tant que contexte dans lequel sont ici observées les pratiques instrumentales.

- Dans la deuxième partie, après avoir décrit notre méthode de récolte de données, nous prenons le temps d'analyser dans le détail la séquence de rythmique sur laquelle s'appuient les possibles nouveautés dont les enseignantes peuvent s'emparer. Suivent les analyses de la discussion, sur un mode langagier et musical.

- La troisième partie commence par une analyse des deux instruments identifiés comme ayant le plus de chance de correspondre à une implantation possible dans les pratiques des enseignantes : la *chanson à gestes* et la *partition*. Elle se termine par la présentation de pistes concrètes de formation, ainsi que par des considérations plus abstraites comme la logique particulière du repérage temporel chez les jeunes sujets, la richesse (le plus souvent inconsciente) de la pratique enseignante sur ce point, et les enjeux de ces questionnements pour la formation des enseignants.

² Nous avons ici mis en italiques toutes les expressions et autres *mots consacrés*, qu'ils soient issus du sens commun ou précisés comme des concepts scientifiques. Ne seront donc entre guillemets que les citations d'auteurs. Lorsqu'il s'agira de verbatim, ils seront en italiques encadrés de guillemets.

Le lecteur qui nous aura suivi jusqu'au bout de ce parcours découvrira que nous finirons par nous approcher de la chanson de Vignault, dans laquelle les mots sont rapidement dépassés par l'élan de ce langage plus musical et dansant (*tam-ti-de-lam...*) — langage pourtant profondément humain, comme l'est ce cœur qui bat (discret et fidèle rappel du temps). Mais avant de nous autoriser à danser, nous vous invitons à entrer maintenant dans la description fine de ce qui constitue ce bel élan.

2. Contexte – problématique

A l'origine de l'idée de proposer aux enseignants de nouveaux instruments ou dispositifs, on trouve donc notre pratique d'enseignante de rythmique sur le terrain, qui nous fait régulièrement rencontrer les tout jeunes élèves du début du cycle 1 (1H et 2H) dans un Contrat Didactique de premier niveau (CD1a). Lors de ces cours, l'objectif de la structuration temporelle est souvent abordé, puisque le temps est l'une des composantes essentielles de la musique. De plus, il est un élément majeur de la méthodologie dalcrozienne qui fonde notre pratique. Les élèves sont donc régulièrement amenés à résoudre des tâches en lien avec ces aspects temporels. Progressivement, les objectifs ayant trait à la dimension d'*ordre* ont pris de plus en plus de place dans notre pratique, puisque nous y avons vu une richesse particulière, notamment dans ce qu'ils permettent d'amener comme gestes cognitifs transversaux, potentiellement transférables aux objectifs du domaine de la langue (écrite et orale). D'autres avantages nous sont encore apparus lorsque nous avons complété notre rôle d'enseignante par celui de formatrice. Certains des avantages liés à la poursuite de ces objectifs nous semblaient couler de source, mais nous avons pourtant progressivement réalisé que beaucoup d'aspects de la dimension temporelle restaient peu compréhensibles pour notre public de futurs enseignants (ici surtout en formation initiale). Ces difficultés étaient tempérées par le succès que nous avons rencontré auprès d'enseignantes en exercice, notamment à l'occasion d'un cours de formation continue construit autour des chansons. Le contenu de ce cours comprenait déjà des éléments développés dans la séquence que nous découvrirons ici, mais sous une forme moins aboutie en termes d'accroches théoriques.

A cette époque, un résultat de recherche nous interpelle particulièrement : Suchaut (2008) constate que les compétences temporelles des jeunes élèves sont l'un des deux éléments les plus favorablement prédictifs de leur réussite scolaire future. Dans une précédente recherche du même auteur (Mingat & Suchaut, 1996), on voit que les performances scolaires réalisées par des élèves de grande section de maternelle sont supérieures après avoir bénéficié d'un enseignement musical spécifique. Les élèves avaient bénéficié d'activités qui avaient été précisément choisies pour aider les élèves à "se construire repères et structures dans les dimensions de l'espace et du temps" (p.56).

L'objectif du présent travail est de "mieux comprendre le terrain" pour pouvoir mieux ajuster nos prochaines propositions de formation continue. Par cette formule ("mieux comprendre le terrain"), nous entendons mieux cerner les réalités, ressources et difficultés des enseignants généralistes du 1^{er} cycle quand ils abordent l'objet d'études sélectionné ici, mieux comprendre leur rapport aux objets cognitifs de structuration du temps, et interroger la possibilité d'utiliser, pour cet objectif, des instruments issus de la discipline musicale.

Nous nous positionnons dans une recherche d'ordre pragmatique, nous postulons que les résultats obtenus peuvent nous permettre de mieux ajuster les prochaines actions de formation, sous quelque forme qu'elles soient.

Nous allons donc analyser les différents éléments constituant notre séquence, de façon à rendre visibles leurs qualités et contraintes instrumentales, ceci en tenant compte des enjeux de la scolarité du 1^{er} cycle. Le sujet est particulièrement important en ce moment dans notre pays, puisque l'introduction de ces premières années dans la scolarité générale de l'enfant (dans la perspective de la nouvelle loi HARMOS) rend ces années obligatoires et les inscrivent de fait dans un changement qu'il est encore difficile de mesurer. Les débats sont chauds, et ce temps est vu comme très délicat pour la profession pour qui "la culture professionnelle partagée par les maîtresses enfantines (...) risque d'être négligée" (Périsset et Magnin, 2013, p.3).

D'où le dilemme : comment prendre en compte à la fois cette identité propre à *l'école infantine*, qui ne doit pas être étouffée, tout en prenant acte d'un mouvement visant l'exigence du meilleur projet scolaire possible pour la réussite des élèves ?

Et si la réussite des élèves passe par l'appropriation de compétences difficiles à conceptualiser, comme cela semble être le cas du temps en tant qu'objet d'études, ne doit-on pas chercher quels instruments peuvent les y aider ? C'est forte de cette conviction que nous tentons de mettre à disposition des enseignants certains outils issus du savoir musical, dont nous postulons qu'ils sont transférables dans une pratique de généraliste, non expert en musique.

Car nous entendons entrer dans une démarche respectueuse des sujets, aussi bien les enseignants que les élèves. Pour ceux-ci, nous devons veiller à ce que les pratiques préconisées respectent les caractéristiques du jeune enfant, avant son entrée dans la pensée opératoire, et avant que son système neuro-moteur soit pleinement mature. Il est ici question de poser les bases de ses connaissances les plus fondamentales. Parmi celles-ci, on sait que ce jeune sujet est occupé à un large mouvement de structuration : structuration de son corps et de la conscience qu'il en a (son *schéma corporel*), structuration des concepts de *temps* et d'*espace*. Ces domaines ont été étudiés par le champ psychomoteur, que nous évoquerons souvent dans ces pages.

Et pour respecter les enseignants, nous devons prendre en compte non seulement les difficultés du contexte de leur travail, en vérifiant quelles sont leurs pratiques et préoccupations réelles, mais aussi réaliser que si nous voulons aborder un sujet musical, nous devons prendre en compte ce qu'en dit la recherche. Jaccard (2011a et 2011b) nous parle de la difficulté ressentie par ces professionnels dans les activités musicales, et du déficit en sentiment d'efficacité personnelle (selon Bandura) qui s'ensuit.

Au cours d'un travail réalisé pour ce MAS³, nous avons eu l'occasion d'explorer le sujet des pratiques musicales réelles des généralistes de ces degrés, ce qui nous avait permis de mettre en évidence que ceux-ci ne parviennent pas à s'emparer des connaissances suffisantes pour que ce qu'ils effectuent dans leur classe sous l'étiquette *musique* puisse correspondre aux attentes des prescriptions des plans d'études et de la formation. Le nouveau Plan d'Etudes Romand (PER) change peut-être un peu la donne désormais (par sa manière de poser les exigences dans cette discipline, comme on le verra plus loin). Mais dans tous les cas, on a pu observer qu'en formation, il ne s'agit pas de la même *musique* que celle évoquée par les enseignantes dans leurs pratiques scolaires. On avait vu par exemple que plusieurs enseignantes utilisent la musique comme moyen de régulation des émotions et d'accordage du groupe.

Nous avons donc pour ambition d'enrichir les pratiques enseignantes en partant de ce travail réel effectué par et auprès de sujets réels, en postulant que certains outils issus des savoirs de la musique et de la rythmique peuvent contribuer à la construction de la dimension temporelle chez le jeune élève. Notre recherche va nous permettre de vérifier comment imaginer une instrumentation utile, de façon à ce que le généraliste, tel le professionnel préconisé par Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001), soit en mesure de "puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositifs" (p.14). Le dispositif que nous proposons ici comme modèle, et que nous offrons à l'analyse, a donc pour vocation d'être transposé, adapté et ajusté selon les besoins du terrain.

Ce dispositif est issu de la pratique d'une rythmicienne, à qui il a ensuite permis d'alimenter sa première pratique de formatrice. Nous le chargeons maintenant de nous amener, par un troisième regard, à un degré encore supérieur d'expertise, puisque la démarche de recherche entreprise ici devrait permettre d'enrichir la prise de conscience de certains enjeux fondamentaux. Que pourra dire la chercheuse de cet objet qui a transité par tous ces gestes professionnels successifs ? Chercheuse, formatrice, rythmicienne, nous espérons que ces trois identités viendront s'enrichir de leurs points de vue respectifs, ce que devraient permettre les outils que la présente formation MAS (sur les *théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants*) nous a donné l'occasion de découvrir.

³ Croset, C. (2012, non publié). *Le généraliste et l'enseignement de la musique : réalités et idéal entre la classe et la formation*. Travail réalisé pour l'UF 1.2, Pr. O. Maulini. Université de Genève. MAS *Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants*.

3. Cadre théorique : concepts

• 3.1. Le temps : qu'est-ce que c'est ?

- 3.1.1. Un concept multiple et transversal

Si faire parler du temps qui passe ou du temps que l'on éprouve n'est pas trop compliqué dans la vie courante, tâcher de pointer du doigt ce qui fait la nature de cet élément, et, surtout, le débusquer dans les diverses activités (d'enseignement ou autres) se révèle soudain d'une très grande difficulté. L'expérience de formatrice de l'auteure de ces lignes la confronte régulièrement à cette perplexité : chez les étudiants à qui il est demandé de réfléchir à cette notion, chez les enseignants qui parlent de leur pratique, mais aussi dans les textes prescriptifs, qui sont avares de considérations sur ce sujet (comme on le verra dans l'analyse du plan d'étude). Au fond, comment pourrait-il en être autrement ? Même les quelques ouvrages encyclopédiques consultés font état de cette irréductible complexité, et des difficultés à y trouver des réponses au cours de l'histoire de l'humanité.

La notice de l'Encyclopédia universalis (1973) pose le problème d'emblée : "Chacun sait à quel aspect de son expérience correspond le mot de temps; mais aucune définition de la notion correspondante n'a reçu jusqu'ici, ni chez les savants ni chez les philosophes, une approbation unanime" (p.925). Pour Pascal, il est même impossible et vain de tenter de le définir. Plusieurs philosophes et chercheurs (parmi lesquels Newton, Clarke et Heidegger) ont tenté de poser le problème du temps en y intégrant sa signification métaphysique.

La notion de temps englobe trois concepts qui contribuent à le définir : la simultanéité, la succession et la durée. Nos actions, notre existence et tous les événements qui les nourrissent sont inscrits dans un cadre constitué de temps et d'espace. La plus radicale différence entre ces deux concepts tiendrait dans le fait que l'espace peut se déployer dans tous les sens (*isotropie*), alors que le temps est contraint dans une seule direction, qui fait son irréversibilité (*anisotropie*).

Le temps est un objet de savoir dans de nombreuses disciplines scientifiques. Citons le temps historique, bien sûr, mais aussi le temps social, le temps physique (dont certaines des grandes questions portent sur cet objet, comme celles qui se posent autour de la théorie de la relativité d'Einstein par exemple), le temps astronomique des *années-lumières*, le temps cinétique, psychologique, linguistique,...

Nous ne nous centrerons ici que sur le temps musical...mais nous verrons que derrière cette évidence même se cachent déjà plusieurs disciplines : la cinétique, largement explorée par Piaget, mais aussi la psychologie et la psychomotricité.

Sans prétendre être une discipline scientifique, la musique n'en contribue pas moins grandement à la perception du temps (une formule courante la définit même comme un *Art du Temps*). Et pourtant, aucune des deux encyclopédies consultées⁴ n'en fait mention, ce qui ne manque pas de nous étonner !

- 3.1.2. Des conceptions divergentes

Le concept de temps et l'emploi qui en est fait se séparent en deux conceptions antagonistes : celle d'un temps objectif, dont la cosmologie serait la discipline de référence, et celle du temps de l'expérience humaine, subjectif, qui touche à l'âme. Dans laquelle de ces perspectives faire entrer la musique ? Les règles de l'harmonie, de la carrure, avec les liens qu'elles portent à des disciplines scientifiques comme la physique acoustique ou les mathématiques, mèneraient plutôt vers la piste de l'objectivité. Mais les aspects dynamiques de l'émotion éprouvée à l'écoute ou lors de la production musicale, l'emphase, les dimensions communicationnelles (ou proto-communicationnelles de la première musicalité, comme nous le verrons plus loin avec Gratier, 2007) mènent certainement à des considérations plus en lien avec l'expérience corporelle, relationnelle, affective, et donc subjective.

La prise en compte des différences culturelles a mené certains chercheurs à observer la variation des rapports au temps suivant les cultures. Ainsi, Hall (1984) constate non seulement des différences de rythmes — dont il relève l'importance en tant que "ultime unité dynamique de construction, non seulement de la personnalité, mais aussi de la communication et de la santé" (p.257) —, des phénomènes de synchronie, mais aussi la conception de base, radicalement différente suivant les cultures, qui l'amène à classer celles-ci selon leur inscription dans un temps *polychrone* ou *monochrone* (comme c'est le cas dans nos sociétés occidentales). Il est à relever que les considérations sur l'irréversibilité du temps (citées plus haut, autour de l'*anisotropie*) sont par là même remises en question, puisque nombre de cultures ne partagent pas cette conception⁵.

- 3.1.3. L'encodage des données temporelles perceptives

Si l'on veut étudier le temps, l'un des obstacles réside donc dans son omniprésence et sa transversalité : s'il est un peu partout, il est rarement clairement explicité dans le domaine du sens commun. On le verra de façon plus frappante encore dans l'analyse du Plan d'Etudes Romand (PER) (voir p.13).

L'une des pistes d'explication à cette confusion pourrait résider dans une réalité d'ordre neurologique et perceptif. En effet, notre cerveau n'utilise pas les mêmes canaux sensoriels pour traiter de la perception de l'espace et du temps (Paoletti, 1999) : alors que le premier est immédiatement perceptible par la vue, en une perception globale, le second a besoin d'une certaine durée pour être encodé, et découle d'une perception sérielle, qui va permettre de détecter la simultanéité, la succession et la durée (entre autres). Par ailleurs, le recours à la mémoire est nécessaire pour reconstruire la trace sensorielle laissée par l'événement temporel, alors que la perception spatiale est immédiate. Tartas

⁴ Le Grand Larousse encyclopédique (1964) et l'Encyclopédia universalis (1973).

⁵ Cette notion semble pouvoir être aussi remise en question par les physiciens d'aujourd'hui (Hall, 1984).

(2009) cite Piaget qui résume ainsi : "l'espace est un temps immobile, alors que le temps est l'espace en mouvement" (p.94).

Contrairement à l'espace, qui ne fait intervenir que la perception visuelle, le temps peut donc être renseigné par trois modalités sensorielles : l'audition, le toucher et la proprioception (ou sens kinesthésique). C'est justement cet éventail de modalités sensorielles que l'on retrouve dans les premières communications du bébé et de ses parents, comme on le verra plus loin.

- 3.1.4. La perception du temps : ordre et durée

Après ce tour d'horizon des différentes manières d'envisager le temps, nous allons maintenant nous centrer sur la définition que nous avons choisie comme cadre à cette recherche. Paoletti (1999) définit la perception temporelle comme "un processus actif d'appréciation qualitative ou quantitative des caractéristiques d'ordre et de durée des actions, situations et événements du réel, ainsi que des caractéristiques de l'interrelation ordre-durée" (p.186). Il rappelle par ailleurs l'importance fondamentale de cet enchaînement : pour pouvoir reconstituer les événements, il est nécessaire de procéder à l'appréciation des caractéristiques temporelles, laquelle appréciation réclame "un effort particulier de centration de l'attention sur les impressions sensorielles fugaces et de rétention de ces impressions" (p.186). Nous retiendrons ici que ces aspects de *centration de l'attention* et de rétention, c'est-à-dire de *mémoire*, sont fondamentaux pour aborder toute la dimension temporelle.

Le temps est donc perçu selon des caractéristiques d'ordre et de durée, complétées par l'interrelation de ces relations (ordre et durée) qui est déterminante notamment pour le phénomène du rythme.

L'ordre temporel comporte deux dimensions : celle de la simultanéité des événements et celle de leur succession. L'ordre se présente sous deux formes : l'une qui met en relation les éléments de façon aléatoire et l'autre qui les ordonne suivant une logique. L'appropriation des ces deux formes par le sujet nécessite la mobilisation de stratégies et capacités différentes. Dans le premier cas, c'est la mémoire qui doit permettre de reconstituer les éléments. Dans le deuxième cas, les aspects de signification et les liens de subordination entre les segments à ordonner jouent un rôle déterminant, ce qui engage prioritairement la dimension cognitive.

La perception d'éléments d'une même nature sensorielle (c'est-à-dire qui proviennent de la même modalité sensorielle) est déclarée "perception immédiate" par Fraisse (1967) lorsqu'il s'agit de la restituer en un "ordre chronologique de stimulations successives de même nature" (cité par Paoletti, p. 188).

- 3.1.5. Conception du temps par l'enfant : la vision cinétique (Piaget)

Piaget a mené un certain nombre de recherches qui ont amené à mieux comprendre comment l'enfant s'empare de ces dimensions temporelles au cours de son développement.

Même si ces études sont toujours fortement imprégnées d'une survalorisation d'une pensée logico-mathématique, on peut mettre en évidence que lors du stade piagétien de la pensée préopératoire (qui

est celle qui occupe nos petits sujets-élèves), beaucoup de confusions sont encore présentes entre les dimensions spatiales et temporelles. Nous le précisons en ces termes dans l'introduction d'un moyen d'enseignement sur le sujet : "Ce n'est que vers dix, onze ans [que l'enfant] peut maîtriser pleinement la complexité de la notion de temps. Pour ce faire, il lui faut en effet être capable de dépasser les confusions liées au temps et à l'espace, notamment autour des notions de durée, de vitesse et de distance (ce qui va *loin*, ce qui va *vite* ou *longtemps*), et accéder au raisonnement logique. Pour être compris, le temps — phénomène pourtant irréversible par nature — doit pouvoir être déconstruit, reconstitué, ordonné, transformé, « manipulé » par la pensée : se rejouer l'action au ralenti, répéter certaines scènes, inverser l'ordre des scènes, faire des ellipses, etc. Le temps, alors, accède au statut de concept et devient un objet sur lequel la pensée peut agir. C'est ainsi que l'enfant apprend à se situer dans le temps, entre passé et futur, soutenu par ses capacités de mémoire et d'anticipation." (Croset, 2010, pp.13-14)

Dans un tableau comparant les performances des sujets entre les périodes préopératoire et opératoire, Paoletti (1999) met en évidence quelques points importants pour notre objet (p. 199). Sur les tâches d'ordre comme sur celles de durée, on voit la nette évolution au cours du temps et du développement de l'enfant :

Pour les tâches d'ordre aléatoire, on constate un empan mnésique moindre chez les sujets du stade préopératoire que chez ceux du stade opératoire.

Pour les tâches d'ordre touchant à la simultanéité et la succession, on observe chez les sujets du stade préopératoire des confusions entre données spatiales et temporelles utiles à la réponse. C'est ici l'indice spatial qui domine. La différenciation entre ces dimensions spatiales et temporelles est observée chez les sujets du stade opératoire. On constate aussi qu'une confusion existe au stade préopératoire dans le domaine de la perception de la vitesse : dans les questions reçues par les sujets testés (au sujet de tâches de transvasement de liquides, ou de parcours de petites automobiles, toutes deux menées en 1946), Piaget et son équipe observent des liens tirés abusivement entre *plus vite = plus de temps* et *plus vite = plus de changement*. Ces confusions disparaissent au moment où l'enfant aborde la forme de raisonnement du stade dit opératoire.

Pour les tâches de durée, c'est le jugement perceptif qui induit le sujet en erreur, puisque celui-ci ne peut inhiber la prise en compte des indices les plus apparents. Au contraire, lors du stade opératoire, ces éléments sont laissés de côté, ce qui laisse plus de place à la construction d'un raisonnement logique.

Mais l'un des points frappants pour notre présente recherche est que la perception des "rapports ordre-durée", dans ses "caractéristiques de constance, groupement, régularité et rythme" ne présente pas de difficulté, ni au stade opératoire, ni au stade préopératoire.

- 3.1.6. Construction du temps par l'enfant : entre deux voies, choisir la troisième !

Mais des controverses existent autour de ces recherches : Tartas (2009) rapporte que Piaget s'est vu reprocher que sa cinétique mobilisait prioritairement l'intelligence logico-mathématique et "les relations temporelles abstraites du temps physique (tels que l'écoulement du liquide dans deux bocal), construction assez tardives dans le développement" (p.95). Mais c'est aussi cette approche piagétienne qui justifie la conception du *faire pour apprendre* valorisant les manipulations et actions sur le réel. Car dans la perspective piagétienne, il n'y a pas de conscience possible du temps sans une action dans laquelle celui-ci peut se révéler. Les démarches d'éducation psychomotrices sont donc fondées sur ce postulat. Nous sommes ici dans une visée d'éducation globale qui intègre l'ensemble des capacités humaines, et non seulement dans une conception purement cognitive.

Tartas, qui observe elle aussi le temps de l'enfant de 5 à 10 ans, voit deux grandes orientations de recherches sur cet objet, à savoir celle de Piaget, pour un temps physique ou cinétique, et de Friedman (1978, 1982) pour un temps conventionnel, qui se centre plus sur les éléments d'ordre social. Ce que nous retiendrons particulièrement de Tartas (2009), c'est son inscription dans une perspective vygotkienne : dans son processus d'apprentissage, l'enfant doit s'approprier les outils de son propre développement, et c'est par l'interaction (notamment en situation scolaire, mais pas seulement, comme nous le verrons au prochain paragraphe) qu'il peut être amené à le faire.

A sa suite, nous avons pris cette direction : nous interroger sur la transposition de ces systèmes de signes nous a semblé une perspective prometteuse pour l'analyse des tâches et leur pertinence en termes d'apprentissage. (Nous approfondirons cette idée au point 3.2.2).

Au-delà des querelles de chapelles qui opposent parfois les *vygotskiens* aux *piagétiens*, nous choisissons plutôt d'associer les éléments *piagétiens* (ici : référence à la perception et à l'action) aux éléments *vygotskiens* (ici : recours à un *système sémiotique* par l'accompagnement, le pointage, le guidage et la modélisation des interactions sociales).

Il nous a fallu un certain temps et bon nombre de lectures pour arriver à dépasser ces oppositions pour situer notre objet dans la problématique qui est la nôtre : associer le temps, le jeune enfant, son développement, son éducation et un contexte musical. En cherchant les références à cet objet de recherche, nous revenions toujours soit dans la perspective cinétique de Piaget, soit dans celle du temps social tel que Tartas ou Friedman l'ont posée.

Nous avons finalement opté pour garder le meilleur de chacune de ces approches : Tartas nous a menée vers la perspective vygotkienne ; quant à Piaget, il nous a rappelé qu'au-delà des seules considérations d'ordre logico-mathématique, la cinétique pouvait mener aux conceptions du *faire pour apprendre*, qui valorisent des manipulations et actions sur le réel (puisque c'est dans l'action que la conscience du temps peut se révéler). Les démarches d'éducation psychomotrices étant fondées sur ce postulat, c'est finalement à partir de ce champ que nous avons finalement trouvé notre *chaînon*

manquant, la dimension corporelle et tonique nous ayant conduit aux recherches sur la protomusicalité du nouveau-né.

- 3.1.7. Premiers apprentissages du temps

Les démarches psychomotrices se nourrissent entre autres de tout un courant de recherche qui s'est développé autour de la communication proto-verbale du bébé (Stern, 1989 ; Trevarthen, 1999). On y retrouve les multiples modalités sensorielles mobilisées dans la perception de la dimension temporelle (le corps, la vue, l'ouïe, le toucher). Car il semble bien que c'est de façon précoce que le petit d'homme ébauche sa première conception du temps. Certains (Gratier, 2007 ; Trevarthen & Malloch, 2002, cités par Gratier) avancent même que dès ses premiers jours, le bébé a une "connaissance intime du temps humain sonore" (Gratier, 2007, p.71) puisqu'il retrouve là les mêmes contours sonores et mélodiques que dans sa vie fœtale.

Ce champ d'investigation a permis d'attester que c'est tout d'abord par les aspects musicaux de l'interaction que le bébé semble comprendre l'intention de son partenaire, ceci bien avant de pouvoir saisir le sens des paroles. Non seulement le tout petit sait se synchroniser avec son partenaire adulte, mais il est aussi capable d'anticiper ce qui va se produire ensuite. Trevarthen & Malloch (2002) parlent de "musicalité communicative" qui comporte trois dimensions de temps (pulsation, qualité et narrativité) et qui "permet au bébé de partager une « texture » du temps façonnée mutuellement avec ses proches" (cités par Gratier, p.75).

Mais ce n'est de loin pas que le temps qui est construit ainsi, puisque ces compétences communicatives, cette « régulation mutuelle des états affectifs et relationnels », apparaissent comme vitales pour le nourrisson, puisque c'est dans ces interactions que se fonde « le lien intersubjectif unissant le bébé au monde des siens, l'enracinant dans une réalité partagée » (ibid., p.80-81).

De plus, si l'on suit Trevarthen (1999, cité par Imberty, 2007), le choix d'entrer par la musique pour l'appropriation des habiletés de repérage temporel se justifie particulièrement, puisque les aspects cognitifs y sont associés dès le début de la vie : "la musicalité des comportements moteurs humains (...) produit dans le cerveau des images motrices et sensorielles, qui génèrent et guident le comportement temporel (...). La perception, la cognition et l'apprentissage intelligents, de même que l'accord instinctif entre les êtres humains pour exprimer la motricité intrinsèque sous une forme narrative (linguistique ou non), dépendent de cette activité cérébrale spontanée" (p.14).

On retrouve ici les éléments avec lesquels nous allons mener nos observations : la perception, la cognition et la musique.

- 3.1.8. Les modalités sensorielles comme point de référence : Dalcroze et Paoletti

Maintenant que nous avons pu tisser un lien entre le temps et l'enfant, et ceci dans une perspective holistique qui permet d'associer corps, émotion et cognition, revenons un peu plus en détail sur les modèles qui fondent notre pratique, celle qui va être mise en discussion dans les analyses qui suivront.

Le modèle d'*apprentissage par l'action motrice* de Paoletti (1999) nous intéresse ici, puisqu'il postule que, pour les enfants de moins de 8 ans, dont l'immaturation neuro-motrice est encore avérée, il est intéressant de conduire l'apprentissage selon plusieurs paliers successifs. Ceux-ci passent de la mobilisation de l'*attention* au premier niveau des *sensations*. Puis vient la perception qui permet le traitement de ces informations sensorielles et conduit aux niveaux suivants, plus cognitifs, d'*assimilation* et, finalement, de *mémorisation*.

Revenons brièvement à ce premier niveau des sensations, qui se révélera important dans notre analyse : la distinction entre les différentes modalités sensorielles se fonde sur la localisation des récepteurs sensoriels qui transmettent leurs informations au système neuro-moteur.

Une divergence existe entre les chercheurs sur le nombre de ces catégories. Paoletti (1999) distingue seulement les qualités externes et internes de ces récepteurs, alors que Rigal (1996) en compte trois : les sensibilités extéroceptive, proprioceptive et intéroceptive. La première réunit les cinq sens externes (les "cinq sens" du langage commun) ; la deuxième comprend les sens kinesthésique (engagés dans le mouvement) et labyrinthique (qui concerne la posture et la verticalité) ; la troisième concerne les récepteurs situés dans les organes internes, stimulés dans les cas de douleur notamment.

C'est cette classification que nous adopterons dans les pages qui viennent.

Nous avons évoqué plus haut l'importance pour notre travail de prendre l'expérience motrice comme un tout qui réunit corps, émotion et cognition. Cette vision holistique caractérise aussi la rythmique Jaques-Dalcroze (Bachmann, 1984), puisque la méthode éponyme (créée il y a une centaine d'années) propose de mettre en jeu et d'étudier les rapports systémiques de plusieurs ensembles. Il s'agit à la fois de mettre en action et d'examiner les relations du triangle réunissant les rapports du *temps*, de l'*espace* et de l'*énergie* (qu'on pourrait nommer *tonus*, pour adopter une formulation plus actuelle) ; et d'autre part de faire de même avec le triangle de relations entre le *corps*, l'*intellect* et l'*émotion* (ce qui, en langage plus scientifique, pourrait se formuler comme [la prise en compte de l'ensemble des informations sensorielles, et leur communication avec les informations véhiculées par l'émotion et la pensée]). L'énergie qui met en action ce système et oblige aux relations entre les différents pôles, est fournie par la musique.

Cette méthode est toujours présente dans de nombreuses écoles, notamment celles de Suisse Romande, dans une optique d'éducation musicale et psychomotrice.

- 3.1.9. Reconstituer le déroulement du temps : la "mémoire par cœur"

Le sujet de la mémoire est immense et complexe et nous ne l'aborderons pas en détail ici. Toutefois, puisque nous abordons le langage musical, nous devons présenter ici ce que Delannoy (2000) nous apprend sur le traitement de ces objets particuliers par la mémoire. Les comptines, poésies ou pièces musicales, font appel au fonctionnement de la "mémoire par cœur", qui n'est pas identique à la "mémoire des connaissances." La *mémoire par cœur* est globale, elle n'analyse pas, ne décompose

pas” (p.190). Car c’est bien justement l’absence de passage vers la réflexion et l’interprétation qui fait l’un des plus grands avantages de cette forme de mémoire, à savoir sa fidélité : ”puisque’elle n’a pas recours au sens, elle ne risque guère de le déformer” (p.191). C’est cette forme de mémoire qui a été utilisée par toutes les cultures de traditions orales, et que l’on rencontre aussi bien dans les récits homériques que dans les mythes fondateurs, et bien sûr, les chansons. C’est aussi elle qui fonctionne pour l’apprentissage des listes ou formules mnémotechniques tels l’alphabet, la série *aus-bei-mit-nach-seit-von-zu* ou encore *dorémifasollasido* (dont les jeunes élèves croient souvent que le 5^e terme nommé est *so* — au lieu de *sol* — puisqu’ils ne savent pas où segmenter le mot).

Il est difficile d’échapper à la *mémoire par cœur*, tant son emprise est grande : elle recourt en effet plus à l’automatisme qu’à la conscience. Delannoy observe que les premières années de la scolarité sont encore imprégnées d’oralité, ce qui ne constitue pas un problème en soi, si une coopération de cette forme de *mémoire par cœur* peut se tisser avec les autres formes de mémoire et d’apprentissage qui convoquent du sens. L’action de l’enseignant vise donc à permettre à l’élève de ”passer d’une forme de mémoire à une autre et surtout à faire coopérer ces deux formes de mémoire” (*ibid.*, p.193).

- 3.1.10. Faire du temps un objet d’apprentissage : la prescription (PER)

Nous avons procédé à une analyse du document prescriptif en vigueur dans notre canton, le nouveau Plan d’Etudes Romand (PER, 2010), pour observer quelle est la place qu’y occupe le concept de temps, notamment dans sa dimension d’ordre et de succession. Avant de nous lancer dans la recherche de ces items temporels, précisons que le PER est organisé en 5 domaines disciplinaires, qui, pour aboutir à la formation générale de l’élève, se croisent avec deux domaines plus transversaux, celui des Capacités Transversales et celui de la Formation Générale.

Commençons par la discipline Musique (à laquelle nous faisons abondamment référence dans cette recherche) qui fait partie du domaine disciplinaire des Arts avec les Arts Visuels et les Activités Créatrices et Manuelles. La Musique compte 4 objectifs. Si l’on trouve le terme de *rythme* dans deux de ceux-ci, celui de *temps* est mentionné uniquement dans le 1^{er} item alors que le 2^e (*Mobiliser ses perceptions sensorielles*) ne contient que la mention de *durées*. Le dernier objectif, centré sur le fait culturel, ne contient aucun terme de temps. Surtout, il ne fait aucune mention de l’existence de l’écrit musical en tant qu’objet de culture, bien que les *codages musicaux* (mais uniquement sous une forme *inventée*) soient nommés dans l’A 13 MU (p.38), qui traite de la perception. Il n’y a donc pas d’idée, ici, d’un temps qui pourrait être transcrit selon des codes définis par la culture.

Le lexique est commun aux trois domaines artistiques déclinés ici (p.43-45). En musique, nous comptons 19 entrées, dont 8 font partie du domaine temporel⁶. Plusieurs entrées pourtant importantes

⁶ *binaire* ; *le phrasé* (sic) ; *motif rythmique* ; *ostinato* (défini comme un ”motif mélodique et/ou *rythmique répété*”) ; *polyrythmie* ; *tempo* ; *temps* et *ternaire*.

en musique ne sont pas définies dans la perspective de ce savoir, mais dans celle des Arts Visuels. C'est le cas de *harmonie*, *nuance* et *ton*, qui sont décrits en AV mais pas en musique. Il en est de même avec l'entrée *structure* (qui nous intéresse ici en ce qu'elle se rapporte à notre objet d'ordonnance temporelle), ou encore l'entrée *rythme* (dont on trouve éventuellement quelques indices sous *motif rythmique* ou *polyrythmie*). L'ensemble de ces définitions semble plus tiré du sens commun que de la discipline musique.

Une définition nous intéresse pourtant plus particulièrement pour notre objet d'étude, il s'agit de celle du *phrasé*, dont la formulation semble s'inspirer beaucoup du domaine des Langues : "*art de ponctuer le discours musical, en mettant en évidence ses divisions, ses périodes, ses suspensions, ses points de repos, ses respirations*". Il est intéressant de voir que l'on parle ici de *discours* et de *langage* d'ordre musical.

Dans le domaine Corps et mouvement, c'est dans l'objectif CM 12 *Développer ses capacités psychomotrices et s'exprimer avec son corps* que l'on trouve mention d'objets temporels, comme les tempos, rythmes et cadences pour lesquels on mentionne, dans les « attentes fondamentales », que *l'élève évolue en les respectant* (p.56).

Etonnamment, c'est dans le lexique de cette discipline que l'on trouve mention des *repères spatio-temporels*, qui sont définis de la manière suivante : *marques relatives à la fois à l'espace et au temps (repères spatiaux comme "dedans", "dehors", "dessus", "dessous"), repères temporels impliquant des concepts de durée, période, succession et simultanéité* (p.69).

Ici, nous repérons une absence que nous considérons comme significative, puisqu'elle se répétera au moins trois fois, dans trois domaines disciplinaires différents et toujours au détriment du temps. En effet, si, dans la citation ci-dessus, on fait mention de termes de vocabulaire comme exemples de repères spatiaux, il n'en est pas de même pour le vocabulaire de temps : les termes *avant*, *après*, ou *en même temps* restent implicites.

On trouve les mêmes oublis dans le domaine Mathématiques et sciences de la nature et dans le domaine Sciences humaines et sociales. Dans le premier, ce sont les *approches perceptives de quelques grandeurs par manipulation (longueur, aire, volume, masse, temps)* qui se simplifient à la ligne suivante, lorsqu'elles ne mentionnent plus que le fait de *comparer et sérier des grandeurs*" (MSN 14-15, p.20). Dans le second (qui situe très naturellement son propos dans une visée de temps historique et envisage le temps comme un élément de contexte — ici, *contexte temporel et social*), on croit d'abord que les dimensions d'espace et de temps sont mentionnées de façon rigoureuse et équilibrée, jusqu'au moment où l'on parle des *finalités pratiques* du domaine. Si l'on y précise qu'il est question de *savoir lire une carte ou un graphique, s'orienter dans l'espace* (p.45), les éléments d'orientation dans le temps disparaissent, laissant penser que l'orientation dans le temps n'est pas une

finalité pratique de ce domaine... ce qui laisse ouverte la question de la place dans laquelle pourraient être abordés ces outils conceptuels.

Puisque nous nous intéresserons au corps comme un éventuel instrument de mesure ou de perception du temps, nous avons cherché la définition du *schéma corporel*, et l'avons trouvé dans le lexique du domaine du Corps et Mouvement. Il est défini ainsi : la *sensation que nous avons de notre unité physique, saisie dans sa continuité temporelle; ce qui implique une conscience de notre différenciation physique par rapport au monde environnant. Il se constitue selon les besoins de l'activité* (p.69). Mais c'est dans un autre domaine, celui des Mathématiques et sciences de la nature, qu'est développé l'objectif *construire son schéma corporel pour tenir compte de ses besoins* (MSN 17-15, pp.30-33).

Toujours dans le Corps et Mouvement, si l'on trouve mention de la nécessaire *découverte de l'espace (repères dans la salle, ...) et du temps (variations temporelles, ...)*, il n'est plus question, à la ligne suivante, que d'expérimenter *l'orientation dans l'espace* (CM 12, p.56). Il est vrai que l'orientation dans le temps y a moins sa place que dans d'autres domaines, mais nous devons avouer que nous n'avons trouvé aucune place explicite dans l'ensemble du PER pour ces aspects de repérage temporel. On pourrait nous rétorquer que la Langue fait cet office avec sa préoccupation de la conscience phonologique, ce dont nous convenons, mais ce qui n'enlève rien au fait que ces éléments temporels, s'ils existent bel et bien, ne sont pas rendus explicites.

Car finalement, c'est bien le domaine disciplinaire des Langues qui mentionne (quoiqu'assez indirectement) les moyens de mesurer ou s'orienter dans le temps. Outre la *conscience phonologique* déjà mentionnée, on y parle (entre autres mentions d'éléments temporels) de *segmentation d'un mot en syllabes et repérage de phonèmes* (L1-11-12, p.22, lorsqu'il s'agit de *s'approprier le système de la langue écrite*) ; de *texte à structure répétitive* (L1 13-14, p.32, lorsqu'il s'agit de *textes oraux*) ; ou de *restitution de l'ordre chronologique d'une histoire* (L1 13-14, p.32). Nous relevons par ailleurs la mention très fréquente des comptines et chansons.

Sortant des domaines disciplinaires, nous nous penchons alors sur les Capacités transversales, dont l'une attire notre attention en ce qu'elle pourrait abriter certains aspects de structuration temporelle : il s'agit des *stratégies d'apprentissage*. Et en effet, on y trouve certains termes associés, comme, par exemple, sous *Gestion de la tâche* : *anticiper la marche à suivre (...) persévérer (...)* puis sous *Acquisition des méthodes de travail* : *gérer son matériel, son temps et organiser son travail*. (PER, p.9).

Nous concluons de cette brève analyse qu'il est difficile de trouver la place du concept de *temps* clairement explicitée dans ce document. En effet, si celui-ci se retrouve dans la presque totalité des champs disciplinaires, la vision qu'on a du concept fondamental sous cette forme scolaire reste

fragmentée et kaléidoscopique, et même parfois absente de certains domaines dont on pourrait attendre qu'ils soient tout particulièrement impliqués dans le fait temporel, comme c'est le cas de la Musique.

• 3.2. Des instruments pour enseigner et pour apprendre

Pour nous approcher maintenant de ce que notre titre promet, à savoir aborder la question des *outils* (ici, ceux des enseignants), nous devons maintenant nous pencher sur ce concept : outil ou *instrument*, pour suivre la perspective de Rabardel qui a fondé notre présente réflexion.

- 3.2.1. Des instruments matériels et psychologiques

Rabardel (1995) nous propose d'envisager l'instrument et son utilisation par l'homme sur un plan fondamentalement anthropotechnique, dans lequel on considère l'instrument comme un troisième pôle entre le sujet et l'objet, les trois étant en mis relation de diverses manières.

Dans cette perspective, tout instrument comprend à la fois "un *artefact matériel* ou *symbolique*, produit par l'utilisateur ou par d'autres ; un ou des *schèmes d'utilisation* associés résultant d'une construction propre" (p.11, c'est nous qui soulignons).

L'auteur utilise le terme d'*artefact*, pour "désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet et notamment, celui qui nous intéresse ici, le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet". (1999, p.4)

L'instrument est donc "une entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'artefact" (1995, p.11).

Quand Rabardel (1995) fait la synthèse des multiples visions et recherches sur le concept d'instrument, il en fait ressortir quelques-unes des dimension principales (pp.89-90). L'instrument est un médiateur, une entité intermédiaire ; mais il est aussi opératif, et en cela, il est un moyen d'action, il effectue un travail ; enfin, l'instrument est connaissance, il est un moyen de capitalisation de l'expérience.

La "caractéristique principale de l'instrument est d'être doublement adapté au sujet et à l'objet", qu'il permet de mettre en relation (*ibid.* p.90). Cette adaptation touche aux propriétés matérielles, sémiotiques et cognitives de l'instrument et dépend du type d'activité dans lequel celui-ci est engagé, médiations qui sont de deux types :

- une *médiation épistémique* : de l'objet vers le sujet, qui permet la connaissance de l'objet, et
- une *médiation pragmatique* : du sujet vers l'objet, qui mène à une action transformatrice (incluant le contrôle et la régulation), mais l'auteur précise que ces deux orientations sont en constante interaction lorsqu'elles s'inscrivent dans une activité réelle.

La nature de l'action dont il est le moyen peut elle-même être diverse, ce qui influe sur la manière dont il se présente : parfois *instrument matériel* (objet matériel, outil manuel, qui permettent la

transformation d'éléments du monde physique) ; parfois *outil cognitif* (qui permet la prise de décision cognitive, la gestion dynamique d'un environnement) ou encore *outil sémiotique* (qui permet l'interaction avec un objet sémiotique, ou un *instrument psychologique* : qui permet la gestion de sa propre activité. On constate pourtant une vraie synergie des fonctions instrumentales, qui cohabitent souvent au sein des actions.

Lorsqu'en 1999, Rabardel présente son projet de "théorie instrumentale étendue", il se donne pour tâche de conceptualiser l'*instrument psychologique* pour le faire échapper au sens commun qui ramène trop au matériel et au technique (*ibid.* p.5). Par cette théorie, il cherche à "rassembler et organiser en un ensemble cohérent (mais pas nécessairement non contradictoire) ce que nous savons aujourd'hui de l'activité humaine considérée sous l'angle de ses moyens, de quelque nature qu'ils soient, c'est-à-dire des instruments que les sujets s'approprient, élaborent et mobilisent au sein de l'activité, des actions et opérations en tant que médias de leur réalisation" (*ibid.* p.6).

En cherchant à clarifier quels sont les outils à la disposition des enseignants du 1^{er} cycle, nous pensons nous inscrire (très modestement !) dans ce projet, en y incluant une vision issue des savoirs et savoir-faire musicaux. En effet, faire ressortir les différences d'utilisation ou d'instrumentation entre généralistes et spécialistes de musique pourrait permettre d'éclairer le fonctionnement de ces instruments, ses difficultés ou avantages d'utilisation.

Dans sa théorie, Rabardel propose de partir de la "zone de stabilité" (*ibid.* p.7) qui se dégage d'un instrument (la signification stabilisée d'un mot, p. ex) pour clarifier ce qui constitue la *zone de valeur fonctionnelle partagée* d'un artefact, zone qu'il postule présente autour de tout artefact socialement élaboré (il prend comme exemple ici le dessin technique, avec ses codes et fonctionnements précis). C'est dans cette "zone de valeur fonctionnelle partagée" que sont rendus possibles les échanges et interactions autour de groupes sociaux" (*ibid.* p.7).

- 3.2.2. Les instruments : des signes pour une activité médiatisée

Pour Vygotski, il s'agit non seulement de transformer le monde extérieur, matériel, mais aussi, pour le sujet, de réguler sa propre action. Les instruments psychologiques sont donc des médiateurs qui opèrent directement sur la relation du sujet avec lui-même ou avec les autres. Dans cette catégorie, on trouve tous les signes et symboles, les schémas, le langage, etc. et, bien sûr, les partitions, qui nous occupent ici. Au-delà des simples processus naturels, l'usage des instruments psychologiques et leur appropriation permet de faire émerger chez le sujet de nouvelles fonctions, que Vygotski nomme les fonctions psychiques supérieures (par opposition aux fonctions psychiques élémentaires).

La particularité de l'instrument psychologique est que, pour le sujet, il a deux formes d'existence : l'une externe (pour agir sur le monde) mais aussi une interne, qui permet une "gestion de soi par soi", c'est-à-dire une auto-régulation (Rabardel, 1995, p.83).

En 1999, Rabardel revient sur ses précédentes définitions et les enrichit, notamment en les approfondissant par les questions posées par Vygotski. Il précise alors que le *signe* et l'*outil* sont reliés par une essence commune qui est le fait qu'ils "contribuent tous deux à l'*activité médiatisée*" (Rabardel, 1999, p.2). Vygotski "considère que la relation forte qui existe entre l'usage des outils et la parole affecte plusieurs fonctions psychologiques, en particulier la perception, la sensorimotricité et l'attention" (*ibid.*, p.3). Vygotski critique l'idée de séparer l'étude des outils et des signes, puisqu'il voit que ces deux éléments "ne peuvent opérer indépendamment les uns des autres chez le jeune, et [que] l'unité dialectique de ce système chez l'adulte constitue la véritable essence des comportements humains complexes" (*ibid.*, p.3).

C'est que Vygotski explique l'activité de l'homme (le travail) comme la mise en œuvre des "moyens qui permettent à l'homme de maîtriser le processus de son propre comportement" (*ibid.* p.4), ce qu'il fait par l'emploi d'outils. Lorsque ce comportement fait appel à des fonctions psychiques supérieures, on fait appel à une médiatisation (le fait d'être un "processus médiatisé" est, selon Rabardel, "la caractéristique commune des fonctions psychiques supérieures", (*ibid.* p.4), c'est-à-dire d'un moyen qui permette l'orientation et la maîtrise du processus psychique. Ce "moyen fondamental d'orientation et de maîtrise des processus psychiques" est le signe (*ibid.* p.4). La formation des concepts a donc besoin de signes (p.ex. les mots) comme médiateurs qui permettent d'auto-réguler son propre fonctionnement psychique.

La nature mixte de l'instrument, nous l'avons vu, comporte d'une part l'artefact matériel (ou symbolique) et d'autre part les organisateurs de l'activité, que Rabardel nomme "les schèmes d'utilisation". Ceux-ci comprennent des dimensions tant *représentatives* qu'*opératoires*. Par ailleurs, Rabardel déclarait déjà en 1995 que l'instrument est "porteur de la première véritable abstraction" (p.82). Au-delà de l'interaction directe entre le sujet et l'objet, dans lesquelles ce sont les sensations du sujet qui révèlent les propriétés de l'objet (et cela seulement dans les limites de ce que le sujet perçoit), l'instrument se pose comme médiateur dans ce processus d'interaction, et permet de dépasser les limites de la perception.

L'instrument est réutilisable dans des situations ultérieures, occasionnant ainsi des "recompositions durables de l'activité qui s'organisent en *actes instrumentaux*" (Rabardel 1995, p.91). C'est cette recomposition qui permet de le présenter comme un *moyen de capitalisation de l'expérience*, qui redit quelque chose des situations vécues précédemment et qui ouvre à la connaissance. Précisons que pour Vygotski, l'*acte instrumental* est l'unité qui permet d'analyser tous ces processus, ceux qui sont produits aussi bien au travers des instruments agissant sur le monde matériel que par les instruments agissant sur le monde psychique.

Rabardel précise que "l'instrument n'est donc pas seulement une partie du monde externe au sujet, un donné disponible pour être associé à l'action". Quant aux "schèmes d'utilisations, [ils] constituent les

entités psychologiques organisatrices des actes instrumentaux au sens où l'entend Vygotski. Les deux composantes de l'instrument, artefact et schème, sont associées l'une à l'autre, mais elles sont également dans une relation d'indépendance relative. Un même schème d'utilisation peut s'appliquer à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe" (*ibid.* p.14)

- 3.2.2.1. *Les dimensions temporelles*

Vygotski postulait donc que "la véritable essence des comportements humains complexes" provenait de l'*unité dialectique* entre les outils et les signes (cité par Rabardel, 1999, p.3), et qu'il est nécessaire d'instrumenter aussi bien les adultes que les jeunes enfants. Nous retrouvons là l'objet de notre recherche, puisque nous voyons la structuration temporelle comme un comportement humain éminemment complexe, qui implique non seulement l'usage d'outils de pensée (notamment pour le repérage des éléments de succession et d'ordre), mais qui fait aussi appel aux fonctions psychiques supérieures que sont la mémoire et l'attention.

La structuration temporelle est donc rendue possible par l'appropriation des signes que sont les mots, qui décrivent le phénomène vécu et en précisent la dimension, ainsi que des symboles graphiques. Dans cette optique, les systèmes musicaux, telles les partitions, p.ex., sont des systèmes de signes.

Nous précisons les termes de temps que nous visons ici, qui se rapportent à la dimension d'ordre et de succession : *avant, après, en premier, en dernier, commence par, finit par*, etc. Ces termes ne sont pas à confondre avec ceux qui décrivent la dimension de durée : *long, court, qui dure, qui s'arrête* (on voit ici comment ces termes peuvent s'appliquer aux phénomènes sonores produits par les percussions) ou de vitesse : *rapidement, lentement*. Ni, bien sûr, avec ceux qui traitent de la dimension spatiale, même si les *court* et *long* peuvent prêter à confusion.

Nous notons au passage l'observation faite dans notre pratique sur le fait que la confusion touche ces termes de temps à plusieurs niveaux (ce qui confirme les expériences de Piaget...mais, dans notre contexte, bien au-delà de l'âge de ses sujets testés !). Très fréquemment, ces termes mélangent indistinctement les indices de temps avec ceux décrivant les aspects toniques de l'intensité : *doucement, fort*...Et ce ne sont pas que les termes, puisque les actions elles aussi le montrent : combien de chefs de chœur s'agacent de devoir répéter que le *ralenti* n'implique pas forcément un *decrescendo*, ni le tempo *rapide* une nuance *forte* ?

Pour Vygotski, la prise de conscience de la structure phonique du mot, la décomposition et la restitution en signes graphiques représentent l'aspect volontaire du mouvement permettant à l'enfant d'accéder à l'abstraction du langage écrit (1997/1934, p.341).

- 3.2.2.2. *Les médiateurs externes*

Pour enseigner ces dimensions temporelles, il convient donc de trouver des moyens qui doivent permettre de prendre en compte cette complexité, tout en l'apprivoisant pour la mettre au niveau de nos jeunes sujets. A nouveau, nous convoquons la pensée vygotskienne, dans laquelle le concept de

médiateur externe nous semble correspondre à plusieurs des éléments observés dans les pratiques analysées ici.

Dans sa conception historico-culturelle des apprentissages, Vygotski distingue les fonctions psychiques élémentaires et les fonctions psychiques supérieures, même s'il voit une forme de dépendance entre les deux. Les premières sont innées et ne dépendent, pour l'essentiel, que des effets de la maturation pour se développer, alors que "les fonctions psychiques supérieures constituent un processus de médiation" (Vygotski, 1987, cité par Bodrova et Leong, 2012, p. 35). Les fonctions psychiques supérieures ont besoin de la base des fonctions psychiques élémentaires pour se former. Selon Vygotski, ce processus de réorganisation fondamentale mène au retrait progressif du recours aux fonctions élémentaires, les fonctions supérieures étant plus efficaces en termes cognitifs. Il n'est pas question d'abandonner les fonctions élémentaires, mais de les associer aux efforts des fonctions psychiques supérieures. Ainsi, au cours de ce processus, la mémoire s'enrichit de divers procédés et moyens (dont les systèmes de signes). Les médiateurs peuvent donc être personnels, construits par l'individu pour lui-même, ou fonctionner au sein d'un groupe restreint (comme c'est le cas dans la classe). Certains sont connus de la majorité des humains, comme le langage et l'écriture (qu'elle soit alphabétique, idéogrammatique ou musicale). Tous les signes et les symboles inventés par l'humanité sont donc des médiateurs externes.

Dans la perspective vygotkienne, on différencie l'attention volontaire de l'attention spontanée. "La capacité d'attention volontaire est une compétence nécessaire à l'apprentissage, car l'élément qui capte le plus l'attention peut ne pas être la caractéristique la plus importante." (p. 84). Le médiateur permet ainsi de diriger l'attention de façon plus efficace : pointer le mot du doigt évite à l'enfant de se laisser distraire par des éléments non pertinents pour la tâche.

Le recours à des médiateurs externes est donc l'un des moyens pour amener l'enfant à entrer dans un processus le menant à développer ses fonctions psychiques supérieures. Leontev (1981 et 1994, cité par Bodrova et Leong, p.81) a mis en évidence l'usage progressif des médiateurs externes au cours du développement de l'enfant, ce qu'il décrit par plusieurs stades qui montrent l'évolution de certaines fonctions cognitives chez l'enfant (telles l'attention et la mémoire). Il en tire la conclusion que, en ce qui concerne l'utilisation des médiateurs, c'est entre 8 et 10 ans que ceux-ci sont utilisés de la façon la plus efficace. Plus âgé, le jeune ou l'adulte n'éprouvent plus le besoin de s'appuyer sur ce médiateur (ici, un aide-mémoire visuel) qu'il a internalisé. Plus jeune, il est encore difficile pour l'enfant d'utiliser l'aide-mémoire de façon systématique et efficace (entre 6-7 ans) ou même de penser à l'utiliser comme aide à la tâche (4 ans). Moro et Schneuwly (cités par Tartas, 2009, p.46) parlent de cette période comme celle du passage d'une période "instrumentale" à une période "sémiotique".

Bodrova et Leong (2012) définissent un médiateur comme un "objet servant d'intermédiaire entre l'enfant et l'environnement et facilitant un comportement particulier" (p.312). La fonction d'étayage des médiateurs permet donc de "faire la transition entre une performance fortement assistée et une performance indépendante" (*ibid.*, p.87). A cet effet, on utilise des objets matériels, concrets, ce qui permet d'accéder à l'abstraction tout en faisant appel à la vie courante.

C'est donc l'usage des médiateurs eux-mêmes qui va faire l'objet de l'apprentissage, et ceci dans une forme tout d'abord accompagnée par l'adulte, qui remplit une fonction d'étayage. Car, comme le montrent Pressley et Harris (2006, cités par Bodrova et Léong), les jeunes enfants éprouvent de grandes difficultés à "générer leurs propres médiateurs". De plus, "sans une aide importante de la part de l'adulte", ils négligent le recours systématique à ces médiateurs (*ibid.*, p. 86).

- 3.2.3. Des dispositifs pour former et instrumenter

Ayant examiné tant l'aspect du temps (comme objet de savoir) que celui de l'outillage psychologique qui permet d'aborder cet apprentissage, nous nous arrêterons maintenant sur l'action de l'enseignant, qui doit concevoir des dispositifs à disposition de ses élèves ; ou du formateur, qui fait de même avec les adultes en situation de formation (car il s'agit bien ici d'une tentative d'instrumenter les enseignants).

Albero (2010) explique que le terme de *dispositif* a d'abord été utilisé dans l'ingénierie avant de devenir d'usage courant dès 1980, et qu'il décrit des formes d'organisation spatiale et temporelle, de relations et d'interactions. Depuis les années 1990, l'usage de ce concept se répand abondamment dans le champ des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement en formation. Il "englobe les lieux, les méthodes et l'ensemble fonctionnel des acteurs et des moyens mobilisés en vue d'un objectif." Dans son sens commun, il comporte une idée de "calcul rationnel", "d'agencement technique" et de "mise en œuvre stratégique des moyens rationnels en vue d'un objectif précis", alors que dans le champ de la formation, le concept de *dispositif* pointe plutôt les aspects "d'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires" (Albero, 2010, p.2).

C'est Foucault qui avait introduit ce concept, en le définissant comme un "réseau" qu'on établit entre différents éléments hétérogènes (Peeter et Charlier, 1999). Albero rappelle que Foucault (1975) voyait surtout les nombreuses faces d'ombre du dispositif, liées aux aspects de "mise en ordre" ou "normalisation" visant une efficacité. Si Albero voit ces faces d'ombres comme inévitables, nous convenons pourtant que les aspects de planification de l'agencement temporel et spatial des actions peuvent mener à des effets qui ne sont pas innocents, puisqu'ils véhiculent des possibles "jeu de relation entre savoir et pouvoir" (Foucault, 1977, cité par Albero, p.3).

L'intériorisation des normes conduit en effet possiblement à un assujettissement plutôt qu'à une formation, lorsqu'il s'agit de modeler les conduites, et d'en arriver à une forme de "technologie de pouvoir" (p.3).

Il y a donc bien toujours une "visée de *conformation*" (aux contraintes de la réalité sociale, aux institutions) à l'origine de la conception de ce qu'Albero décrit comme "l'instrument d'une intention" (p.4, c'est l'auteure qui souligne), puisque "la mission de la formation [est] de *donner forme sociale* à ce sujet" (c'est l'auteure qui souligne). Les influences économiques ne sont donc pas absentes de la réflexion, de même que les aspects éthiques.

Pourtant, dans le champ de l'éducation (scolaire ou de la formation), on semble, plus qu'avant, prendre en compte les intentions cognitives des sujets, ce qui fait dire à Peeters et Charlier (1999) que les dispositifs permettent aux apprenants de s'aider eux-mêmes en s'efforçant, par cette instrumentation, de les rendre autonomes.

Albero (2010) s'appuie sur ses propres recherches ainsi que celles de Linard (1989, 2002), Lochard (1999), Peeters et Charlier (1999) pour décrire le dispositif comme un objet composite, composé de dimensions à la fois *techniques* et *stratégiques*. Dans la formation, la dimension *technique* du dispositif le présente comme un "artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'acteurs, d'objets, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée" (*ibid.*, p.2). Quant à la dimension *stratégique*, c'est celle qui s'occupe du but de l'action mais aussi de tout ce qui fait obstacle à l'atteinte de ce but, puisque celui-ci est, par définition, incertain. En effet, on est ici dans un champ humain, qui suppose une infinité de scénarii possibles, et l'acceptation de l'incertitude.

Les aspects stratégiques sont donc là pour prendre en compte les possibles variations du déroulement de l'action, qui peuvent faire dévier les attentes. Il y a donc à s'occuper aussi des éléments *a priori* du dispositif, comme l'analyse du terrain dans lequel il doit s'implanter, des moyens nécessaires pour l'opérationnaliser (moyens matériels et humains) et pour vérifier son adéquation (évaluation).

La dimension stratégique de la formation est donc une *praxis* qui, si l'on veut pouvoir en anticiper un tant soit peu les inévitables variables, nécessite que l'on s'attarde à en connaître les terrains d'implantation ainsi que les acteurs.

Pour Peeters et Charlier (1999), le dispositif véhicule "une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin" (p. 18) et donc est lié à une idée d'*efficacité* et de *stratégie* (Foucault parle de *procédures*). Les auteurs en proposent donc la définition suivante : le dispositif est "la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés" (p.18). Ils observent toutefois que, parfois, l'intention est perdue en chemin, oubliée ou égarée. Ceci nous amène à considérer maintenant quelles sont les dimensions qui permettent de garder la cohérence de cette intention, ou, au contraire, la font vaciller. Albero (2010) identifie trois différentes dimensions qu'elle retrouve de

façon intrinsèque en tout dispositif dans lequel des humains sont impliqués : l'*idéal*, le *fonctionnel de référence* et le *vécu*.

- 3.2.4. L'instrumentation des enseignants

Dans la manière qu'ont les sujets de s'approprier les instruments et de développer leur relation avec ceux-ci, Rabardel (1995) parle d'un double processus d'*instrumentalisation* et d'*instrumentation*. "Les processus d'*instrumentalisation* sont dirigés vers l'*artefact* : sélection, regroupement, production et institutions de détournement, attribution de propriétés, transformation de l'*artefact*, de sa structure, de son fonctionnement, etc. jusqu'à la production intégrale de l'*artefact* par le sujet" (p.12). Alors que "les processus d'*instrumentation* sont relatifs au sujet : à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur évolution par accommodation, coordination, et assimilation réciproque, l'assimilation d'*artefacts* nouveaux à des schèmes déjà constitués" (*ibid.* p.12).

On a vu que c'est la "zone de valeur fonctionnelle partagée" qui rend possibles les échanges autour d'une appropriation commune, à condition que les sujets et groupes sociaux construisent ensemble "l'édifice du sens" (Rabardel, 1999, p.7). "La valeur fonctionnelle d'un *artefact* apparaît donc à la fois culturellement partagée, historiquement dynamique, et variable en fonction des situations" (*ibid.*, p. 8) En effet, la "valeur fonctionnelle située" dépend de l'usage que l'on fait de l'outil que l'on manipule, qui n'est pas forcément dans l'habitude ou l'usage commun. On peut en effet imaginer des variables à l'utilisation des instruments, comme utiliser une fourchette pour se coiffer, par exemple ! Car bien qu'il ait une portée générale, le moyen d'action porté par l'instrument est forcément situé et singulier. Cette double visée (générale et située) fait que l'instrument est à la fois adapté et indépendant face à la situation étudiée. Ici, nous nous intéressons à l'action instrumentale située qu'est la situation scolaire des 4 premiers degrés (1-4H) de la scolarité vaudoise.

- 3.2.5. Le travail des enseignants du 1er cycle

Si nous nous intéressons ici aux instruments et aux dispositifs qui permettent de se les approprier, c'est dans ce contexte de travail particulier qui se déroule dans l'institution école. Car cette institution est le centre de multiples visions et attentes, provenant des divers acteurs de la société. Bautier (2006) le montre bien quand elle pointe les différentes conceptions de l'école maternelle, au cours du temps mais aussi dans la vision qu'en ont les acteurs actuels. Elle met en évidence le rapport avec la suite de la scolarité dans des formes de cohérence ou de rupture, suivant les conceptions, qui se situent entre "une école maternelle qui se doit de garder son identité par rapport à l'école élémentaire" (dans laquelle l'une des idées fortes est celle du plaisir, de la créativité et de l'expressivité de l'enfant) ; "une école maternelle qui anticipe l'école élémentaire" (dont les idées fortes parlent d'exigence et de continuité dans les apprentissages effectués par les enfants devenant élèves) ; et "une école maternelle qui se confond avec l'école élémentaire" (p. 81), dans laquelle l'enfant s'efface au profit de l'élève.

Les nombreuses attentes contradictoires ne peuvent que toucher les enseignants de ce cycle, qui reçoivent ainsi de multiples sources de prescriptions, externes mais aussi internes. Nous proposons un bref détour par le champ de l'ergonomie pour aborder cette question du travail (ici, de l'enseignant) : Clot (2010) propose de voir le travail en tant qu'activité adressée à autrui. Cet adressage a pour effet une certaine *rémunération* du travail, terme qui sous-entend toute forme de validation, de gratification ou de reconnaissance. Le "beau travail" (Clot, 2010) est évalué comme tel par le travailleur lui-même, mais aussi par ses pairs, au travers du collectif de ses collègues. Mais la chose n'est pas simple puisque Dejours (2003) nous dit que "travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif" (p.14). Selon lui, cet écart est irréductible tant il est vrai que "le monde réel résiste" (p.14). Le travail comporte donc toujours des parts encore inconscientes, puisque "tous ces savoirs nés de la pratique du travail (...) sont pour une bonne part clandestins, souvent mal relayés par le langage" (*ibid.* p.19). Or, l'enjeu de mettre des mots sur les pratiques est important, puisque "le déficit sémiotique entraîne presque toujours une évaluation déficitaire du travail" (*ibid.*, p.19). Le développement de ces collectifs professionnels est donc important pour leur reconnaissance. Clot nous dit que ce développement "passe par l'affectivité et le travail des sentiments professionnels plutôt que de s'en détourner" (2010, p.178).

Pour ce qui est de la prescription officielle sur le travail attendu des enseignants du 1^{er} cycle, elle est précisée dans le texte d'introduction du PER sur "*rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1*" : "Le cycle 1 fournit le cadre, les conditions et les moyens adéquats pour que cette transition soit vécue harmonieusement dans le respect des exigences posées par le développement psychomoteur, psychologique et affectif de l'enfant. C'est pour cette raison qu'il est essentiel que les enseignantes et enseignants du cycle 1 et des deux premières années scolaires consacrent le temps nécessaire à aller à la rencontre de chaque enfant pour l'accompagner adéquatement en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'un groupe constitué lors de son entrée dans le système scolaire. Les enjeux de cette étape essentielle s'articulent autour de trois aspects : la socialisation ; la construction des savoirs ; la mise en place d'outils cognitifs" (p.24). Nous verrons par la suite dans quelle mesure les enseignantes interrogées se reconnaissent dans cette définition de leur travail et, le cas échéant, quels mots elles doivent encore y mettre pour se reconnaître dans leur propre *beau travail*.

- 3.2.6. L'alignement pédagogique

Parmi les instruments de l'enseignant figure tout ce qui peut l'aider à rendre son acte pédagogique cohérent : le planifier, vérifier sa pertinence en cours de route, le réguler au besoin, sur le moment ou après la rencontre. Vanini De Carlo et Perrin (2012) nous présentent le concept d'alignement pédagogique (inspiré de l'*alignement curriculaire*) comme un outil qui permet de vérifier la cohérence de ce qui est visé en termes d'*objet de savoir*, *objet d'apprentissage*, au travers d'une *tâche* dont les

objectifs, explicites, doivent être ceux qui seront bel et bien *vérifiés*. "L'enjeu est de planifier des expériences à offrir à ses élèves qui soient réellement source d'apprentissage, et pas seulement parce qu'elles sont source de motivation" (p.5).

Lorsque l'on veut s'assurer de l'alignement d'une séquence en construction, on est amené à se poser plusieurs questions quant à l'équilibre de cette sorte d'édifice vertical dont l'une des extrémités (celle qui est accrochée aux savoirs scientifiques) est l'*objet d'études* (Bautier, 2006), ou objet de savoir, et l'autre est l'acte d'*évaluation*, dont on va voir qu'il peut prendre plusieurs formes. La question initiale (celle qui est à l'amorce de la réflexion sur l'alignement) ne commence pas forcément par l'une de ces extrémités, mais doit forcément amener à vérifier les autres éléments en jeu, de façon à en garantir l'équilibre.

Parmi les questions essentielles à préciser se trouve la clarification de l'*objet de savoir*. (Nous partons quant à nous de cette question, puisque c'est de cette extrémité que la *cascade* obtenue permet le mieux de percevoir la cohérence recherchée). Quel est l'*objet de savoir* en jeu, et de quelle discipline scientifique est-il issu ? L'*objet de savoir* identifié devient au niveau suivant, par un effet de transposition didactique, un *objet d'apprentissage*. On cherche alors à retrouver à quelle *discipline scolaire* celui-ci se rattache, ce qui amène à consulter le cadre prescriptif, comme ici le PER). Au niveau suivant, cet *objet d'apprentissage* se formule en un *objectif*, dans lequel on précise une *habileté* portant sur un *objet d'apprentissage* (ou une dimension de cet objet). C'est à ce niveau que se croisent les processus cognitifs (les auteurs citent ici la taxonomie d'Anderson et Krathwohl, 2001) avec l'objet de savoir. On doit ici définir quelles sont les habiletés cognitives visées, celles que l'apprenant devra mobiliser pour arriver à réussir la tâche proposée. Tout l'enjeu est donc de trouver et créer des tâches qui soient en cohérence avec cet édifice surplombant qu'est l'objet de savoir (et toutes ses déclinaisons) autant qu'avec la forme de validation prévue. Pour que celle-ci soit possible, il est donc impératif de formuler de façon précise les critères de réussite de la tâche.

Au dernier niveau se trouve l'évaluation, c'est-à-dire la forme de validation, de vérification, ou de "socialisation" du processus, dans l'idée que l'apprentissage ainsi atteint puisse être "rendu visible" ou partagé.

- 3.2.7. Des habiletés cognitives (Anderson et Krathwohl)

Pour envisager les apprentissages d'ordre cognitif qui visent un objet aussi complexe que celui du temps, nous nous appuyons sur les travaux d'Anderson et Krathwohl (2001), qui visent un apprentissage en profondeur (*meaningfull learning*). Dans cette optique, il ne s'agit pas de conduire l'élève à appliquer une simple procédure, mais bien à chercher à lui permettre de s'approprier les moyens qui le rendront capable de se repérer dans la complexité de l'objet d'étude visé. Les six niveaux de leur « taxonomie des habiletés et processus cognitifs » rendent compte des principaux gestes cognitifs nécessaires dans une tâche d'apprentissage (1. *se souvenir*, 2. *comprendre*, 3. *appliquer*, 4. *analyser*, 5. *évaluer*, 6. *créer*). Chaque niveau comprend bien sûr plusieurs sous-niveaux.

L'apprentissage découle du croisement entre un geste cognitif et un objet d'apprentissage, lequel peut consister en des connaissances de quatre ordres différents : *factuel*, *conceptuel*, *procédural* ou *métacognitif*.

• 3.3. Questions de recherche

Une première hypothèse de travail est posée lorsque nous postulons que la structuration des éléments temporels musicaux est proche de celle de la phonologie. Si nous suivons Vygotski ((1997/1934, p.341), c'est par la prise de conscience des structures phoniques, ainsi que par leur traitement conscient (décomposition et restitution en signes graphiques) que l'apprentissage peut se dérouler au niveau linguistique et aboutir au langage écrit. Avec les observations de Gratier et Trevarthen, qui associent le proto-langage, la musicalité et la temporalité, cette structuration semble se construire de manière spontanée par l'enfant (au travers de comptines, d'inventions dans lesquelles les éléments temporels se comportent comme dans le langage : répétitions, forme structurée). "L'aspect pragmatique de la parole, en tant qu'activité située, est indissociable de sa musicalité dynamique car la parole comme la musique est avant tout constituée de sons organisés dans le temps (Auer, Couper-Kuhlen & Müller, 1999 ; Erickson, 1996) (...) Le langage écrit, comme une partition musicale, fixe cette temporalité dynamique inhérente aux processus linguistiques et musicaux" (Gratier, 2007, p.75). Cette citation de Gratier nous confirme la proximité entre les éléments temporels musicaux et ceux de la phonologie. Si nous prenons une posture vygotskienne dans laquelle l'apprentissage doit être accompagné et guidé par l'adulte, une meilleure prise de conscience de ces structures musicales proto-langagières pourrait irriguer plus sûrement l'ensemble des apprentissages fondamentaux. Dévoiler ces éléments de structure temporelle, les rendre perceptibles et dignes d'intérêt, pourrait enrichir d'autres disciplines scolaires telles les langues ou les mathématiques.

La deuxième hypothèse, qui concerne plus directement notre but de formation, pose le postulat que les enseignants généralistes peuvent s'emparer des dimensions musicales contenues dans ces apprentissages temporels, et enrichir leur pratique d'un nouvel instrument (au sens de Rabardel 1999). Nous situons la présente recherche dans une perspective pragmatique, à la suite de Van der Maren (2003) pour qui "l'action est, par nécessité, pragmatique, composée de segments qui s'ajustent aux exigences variables du contexte et des acteurs, aux demandes généralement assez hétérogènes : l'action ne peut pas avoir la cohérence du discours" (p.475).

Nous nous intéressons en effet à l'action des enseignants du 1^{er} cycle HARMOS, et à la possibilité de les instrumenter d'une manière réaliste (c'est-à-dire sans nier les problèmes qu'ils peuvent rencontrer) de manière à enrichir leurs pratiques pour les faire correspondre aux recommandations de Suchaut (2008) sur les objectifs d'apprentissage dans le domaine des compétences temporelles.

Nous proposons à ces enseignants un dispositif d'enseignement-apprentissage dans le champ de la musique et du mouvement, champ qui paraît pertinent pour la poursuite d'un tel objectif (comme en

témoignent nos analyses et notre cadre théorique, Gratier, 2007 ; Paoletti, 1999 ; Bachmann, 1984). Ce dispositif a été analysé (au point 4.5.) de façon à en vérifier la pertinence.

Notre question est de savoir si ces enseignants généralistes du 1^{er} cycle HARMOS se sentent assez experts pour faire fonctionner un tel dispositif, sachant que celui-ci a été mis sur pied par une rythmicienne (donc spécialiste de la musique et du mouvement). Nous voulons vérifier si un tel dispositif, ou certains de ses éléments constitutifs, pourraient correspondre aux gestes professionnels de ces enseignants généralistes. Dans quelle mesure ces gestes d'une spécialiste de musique et de mouvement peuvent-ils être transférés dans le contexte des généralistes ? Et si cela semble possible, quel moyen de formation pourrait inciter, accompagner, cette éventuelle implantation ?

Lorsque Huberman (1980, 1983, cité par Van der Maren, p.467-468) décrit les stratégies de communication de la recherche-action, il précise que la recherche éducationnelle peut être utilisée par les praticiens si elle n'exige pas de réorganisation majeure. De plus, elle doit être modifiable et adaptable aux conditions locales, elle doit enrichir les possibilités instrumentales des praticiens ; elle doit être validée par les praticiens ; elle doit prendre en compte la vision de l'éducation et les contraintes des praticiens et demeurer en contact avec le terrain.

Cette validation par le collectif des praticiens nous paraît susceptible d'approcher d'un peu plus près le discours sur leur *travail réel* et ce qui constitue pour eux le *beau travail* (Clot, 2010 ; Dejours, 2003).

Notre question centrale peut donc se formuler de la manière suivante :

A quelles conditions de nouvelles pistes de travail — voire de nouveaux instruments (au sens de Rabardel, 1999) — utilisant la musique et visant l'apprentissage d'habiletés de repérage dans le temps peuvent-elles être intégrées dans la pratique des enseignants généralistes ? Et comment la formation devrait-elle prendre en compte ces conditions ?

Nous cherchons ainsi à clarifier ce qui, pour les enseignants généralistes paraît faisable, "viable", intéressant et porteur de sens.

Pour Vygotski, l'*acte instrumental* (Rabardel, 1995, p.83) est l'unité qui permet d'analyser tous ces processus, ceux qui sont produits aussi bien au travers des instruments agissant sur le monde matériel que par les instruments agissant sur le monde psychique. Dans cette logique, nous allons analyser les *processus instrumentaux* mis en œuvre tant sur le *monde matériel* que sur le *monde psychique* (*ibid.* p.83). Nous examinerons ce qui, pour le sujet, forme le *champ instrumental* de l'artefact, champ dont nous précisons qu'il est constitué de "l'ensemble des schèmes d'utilisation de l'artefact où il est insérable pour former un instrument" (Rabardel, 1999, p.15) et qu'il est d'autant plus riche qu'il a pu s'étoffer au cours "des situations d'action où il a été inséré circonstanciellement, singulièrement, en tant que moyen de leur action" (*ibid.* p.15).

Nous proposons donc de nous situer dans la recherche éducationnelle de Hubermann, mais sans perdre de vue les apports des théories instrumentales de Rabardel (1995 et 1999). Dans sa "théorie instrumentale étendue", Rabardel (1999) précise qu'il cherche à "saisir dans un même mouvement dialectique tous les instruments quels que soient leur *nature* (*matérielle, symbolique* ou *conceptuelle, interne* ou *externe au sujet, individuelle* ou *collective*), la *direction de* leur action (le réel externe, soi-même, les autres...), les *dimensions de l'activité* auxquels ils contribuent plus spécifiquement jusque et y compris, bien entendu, l'*affectivité*" (1999, p.6, c'est nous qui soulignons). Rabardel s'intéresse en effet à la manière dont le sujet construit sa relation aux "artefacts inscrits dans la culture de la société dans laquelle on vit" (1999, p.6) En retour, il veut observer la manière dont les instruments influent sur l'évolution sociale et culturelle.

Nous suivrons ici l'idée de cette quête d'éléments de diverses natures, et appliquerons pour questionner et analyser tant les instruments que nous voyons fonctionner dans les actions du CD1a, que ceux qu'évoquent les enseignantes interrogées.

Découlant de ces éléments de cadrage, nous posons plusieurs sous-questions :

- quels sont les **instruments** qu'utilisent les professionnels concernés dans les deux niveaux de contrat didactique CD1 et CD2 ? De quelle **nature** sont ces instruments ? Et comment s'agencent-ils en **dispositifs** ?
- en cas d'implantation de ces nouveaux instruments, qu'est-ce qui serait considéré comme une **réorganisation majeure** ? Et qu'est-ce qui correspond à des **schèmes d'utilisation** déjà présents ?
- quelles sont les **contraintes** imposées aux enseignants ? Par les prescriptions ? Par le **travail** ? Et par l'**instrument** ?
- malgré ces contraintes, le dispositif proposé permet-il les modifications et adaptations au **contexte local** ?
- ce nouveau **champ instrumental**, présenté par le dispositif, est-il **validé** par les enseignants ?
- le dispositif permet-il **d'enrichir les possibilités instrumentales** des praticiens ? Est-ce qu'il s'agit réellement d'une **instrumentation** originale ?
- comment est compris et pris en compte le **contact avec le terrain** ?

Nous précisons toutefois que nous tenons à rester ici dans une attitude humble, à la suite de Van der Maren qui rappelle qu'en recherche, on doit se souvenir qu'on "n'aboutit jamais à proposer une vérité ni une certitude" (2003, p.468).

Partie 2

4. Méthode

• 4.1. Qui et comment ?

Pour pouvoir discuter des éléments qui nous intéressent (la structuration temporelle) et interroger la place que ces éléments peuvent occuper dans la formation des enseignants, il nous fallait trouver des enseignants d'accord d'en discuter, mais aussi des éléments concrets sur lesquels nous appuyer, afin de ne pas rester dans des évocations ou représentations sans lien avec la réalité.

A l'origine de ce travail, nous avons deux références en tête : tout d'abord notre pratique de rythmicienne, avec cette séquence sur la chanson *Flocons de neige* ; mais aussi un moment de formation qui nous avait fortement marquée, de par sa richesse et son succès auprès des participantes, l'unité de formation continue AA010 "*Exploitation et mise en valeur de chansons*". Dans ce cours, plusieurs objets temporels avaient déjà été évoqués (et notamment, mais de façon très brève, la séquence analysée ici). Cette formation avait connu un grand succès : 235 enseignantes ont suivi cette formation d'un crédit ECTS, au cours des 19 occurrences qui ont eu lieu entre 2002 et 2007.

Notre première idée était donc de réunir des participantes de ce précédent cours en leur proposant un approfondissement de la thématique temporelle sous la forme d'une nouvelle unité de formation. Les données auraient été récoltées sous la forme de prises filmées des interactions durant les rencontres⁷. Reprenant les propositions des ergonomes (Clot, 2010 ; Dejours, 2003), nous faisons l'hypothèse que passer par le collectif des praticiens pourrait permettre d'entrevoir certaines parts non dites de ce travail enseignant.

Nous avons pu retrouver⁸ les adresses de 86 personnes (parfois presque 10 ans après!), et y avons retranché le nom de celles qui n'étaient pas enseignantes généralistes dans les classes de la scolarité ordinaire. A fin août 2012, la chercheuse a donc envoyé par courriel une demande à toutes ces personnes (voir *AnnexeEnvoi-Ens-Courriel*). Sur 80 personnes contactées, seules 7 ont répondu : 2 positivement, 3 négativement, et 2 avec des réserves ; parallèlement, une unique enseignante (intervenant dans l'enseignement spécialisé) s'est inscrite au cours présenté sur le catalogue de la HEP, qui ne s'est donc finalement pas ouvert.

⁷ Ce cours a été inscrit dans le catalogue de la Formation Continue de la HEP du Canton de Vaud sous l'intitulé suivant : 12-PE127 "La chanson: un outil pour travailler le repérage dans le temps ?"

⁸ Grâce à l'aide précieuse des secrétaires de la formation Continue de la HEP : qu'elles en soient remerciées !

Finalement, la formule retenue a été de réunir les personnes disponibles pour un seul entretien de groupe d'une heure trente (90 minutes), ce qui a été fait avec trois enseignantes (une quatrième s'étant désistée au dernier moment pour cause de grippe). Nous avons donc opté pour un *entretien de groupe*, selon les propositions méthodologiques de Baribeau (2009).

Deux participantes enseignent dans les deux premières années du cycle (1H et 2H), et la troisième est en charge des degrés 3H et 4H, qui concluent ce 1^{er} cycle HARMOS. Pour permettre au lecteur de mieux cerner les tendances en présence, nous avons donné à chacune des participantes un nom fictif. Les deux premières seront Mmes CIN-Pré et CIN-Rom⁹, la troisième étant Mme CYP¹⁰. Quant à la chercheuse, qui est aussi rythmicienne, elle deviendra ici RFC (rythmicienne-formatrice-chercheuse). Nous reviendrons sur ces différentes postures au point 4.3.

Nous sommes consciente que l'échantillon ainsi réuni comporte un risque de biais dont nous devons tenir compte : les trois participantes sont dans la dernière partie de leur carrière professionnelle, et Mme CYP plus particulièrement, qui effectue actuellement sa dernière année avant la retraite. Un possible effet de génération existe donc (touchant aussi la formation initiale qu'elles ont reçue). Il conviendra donc de ne pas généraliser abusivement les résultats de cette recherche qui se veut exploratoire, et de vérifier auprès d'acteurs plus jeunes la pertinence des pistes dégagées ici.

• 4.2. L'entretien

- 4.2.1. Déroulement

Quelques semaines avant l'entretien, ces enseignantes ont reçu chez elles un DVD (voir *Annexe-Envoi-Ens-Séances*) résumant la séquence d'enseignement menée par la rythmicienne (CD1a) en une trentaine de minutes, ainsi qu'un document d'explication (voir *AnnexeEnvoi-Ens-Obectif* et *AnnexeEnvoi-Ens-Chanson*). Les enseignantes ont donc pris connaissance de ces éléments de manière librement gérée. La chercheuse n'a volontairement pas voulu exiger un "mandat" plus strict de la part de ces personnes : tout d'abord parce qu'elle ne voulait pas décourager les dernières volontaires s'étant présentées, mais aussi pour rester dans cette situation proche de la formation, dans laquelle chacun-e s'engage de manière différenciée, ce qui fait partie des contraintes avec lesquelles les formateurs doivent composer !

L'entretien s'est déroulé sous la forme d'une discussion assez libre. La chercheuse s'est efforcée de laisser parler les enseignantes, quitte à laisser quelques digressions s'installer, ces dernières nous

⁹ Dans le Canton de Vaud, CIN est l'abréviation donnée à Cycle Initial, qui correspond aux deux années précédant le cycle primaire et qui sont plus communément nommées *école enfantine*.

¹⁰ Dans le Canton de Vaud, CYP est l'abréviation donnée à Cycle Primaire, ce qui correspond aux actuels degrés 3-4H.

semblant être elles-aussi d'un certain intérêt. La chercheuse avait comme guide un canevas de quelques questions clé (comme : "quels liens avec apprentissages temporels ?" ; "est-ce que vous faites déjà des choses identiques ? qui se rapprochent de ça ? comment ?" ; "idée d'utiliser support musical = possible ? pertinent ? justifier"). Sur son papier d'aide-mémoire, la chercheuse avait aussi fait figurer les enjeux principaux de cette rencontre. (Le guide de question complet est disponible en Annexe, sous *QuestionsEntretien-02.13*).

Au cours de l'entretien, la question s'est posée de savoir si l'on visionnerait à nouveau la séquence pour en discuter ensemble. RFC avait laissé cette question ouverte, et il lui a semblé plus pertinent (étant donné le peu de temps qui restait : une vingtaine de minutes) de continuer sur le mode strictement verbal et évocatoire.

- 4.2.2. Récolte et analyse des données

Les données audio de la discussion ont été enregistrées par un dictaphone.¹¹ Nous avons procédé à une analyse du discours en interaction (ADI) selon le modèle proposé par Kerbrat-Orechioni (2005). Pour correspondre à ce modèle nous avons traité les données selon deux angles de vue : les niveaux macro et micro de l'interaction. Au niveau macro, on trouve une négociation sur le script lui-même. Au niveau micro (c'est-à-dire dans les échanges et les interventions), on peut pointer ce qui, au niveau des contenus, portait sur les *topics* (les thèmes), les mots choisis, l'interprétation des énoncés, ainsi que les opinions ou des activités qui devraient s'ensuivre.

Après avoir dressé un synopsis de la discussion, nous avons cherché les moments de cette interaction, en nous basant sur les *thèmes* et *topics* abordés, ainsi que sur les *zones de compréhension communes* construites collectivement. A ce sujet, Balslev (2010) observe que pour que les interactants puissent construire un sens partagé, ils doivent négocier de façon à aménager des *zones de compréhension commune*. Dans la relation d'enseignement-apprentissage, "cette zone est formée de la rencontre entre les significations attribuées au savoir par l'enseignant et par l'apprenant" (p.4).

Ces éléments nous ont permis d'identifier certaines verbalisations significatives, que nous avons partiellement protocolées (voir *Annexe-Entret-1*). Nous avons ainsi été en mesure de classer les discours en onze catégories thématiques différentes, qui sont toutes revenues plusieurs fois au cours de l'entretien. Afin de mieux percevoir le passage d'une catégorie à l'autre et la récurrence de chacune d'entre elles, nous les avons marquées par des couleurs (voir *Annexe-Entret-2*).

Nous avons enfin résumé ce matériau en un document qui ne contient plus que ces *couleurs de l'interaction* (voir *Annexe-Entret-3*), ce qui nous permet de rendre perceptible la structure du script de l'interaction. Les couleurs et leur alternance montrent l'évolution de la discussion et nous ont permis de répondre à certaines questions, comme celle des préoccupations des enseignantes sur leurs *actes*

¹¹ Cette prise de son était complétée par un enregistrement vidéo, qui devait possiblement servir à combler les incertitudes quant à l'attribution des tours de parole, mais ces données n'ont pas été nécessaires à notre analyse.

instrumentaux, sur ce qui pourrait constituer une possibilité d'*instrumentation* ou, au contraire, être vu comme une *réorganisation majeure*.

Puis nous nous sommes intéressée plus précisément à quelques termes que nous avons non seulement inférés de nos indicateurs, mais qui nous ont frappée par la récurrence de leur apparition dans le discours. Ces termes ont permis de préciser le contexte local, l'organisation de la pratique des enseignantes, et donc l'éventuelle réorganisation qui pourrait découler de notre proposition.

Nous avons donc cherché ce qui relevait du *faire*, de la *pratique* de ces enseignantes et, au-delà, toutes les descriptions plus précises de leur travail ; des *besoins* déclarés des enseignantes (ou des élèves) ; de leur goût et de celui de leurs élèves (*j'aime / j'ai du plaisir à / ils aiment / ils adorent*) ; d'une certaine reconnaissance des schèmes d'action (*ça me parle / ça leur parle*) ; de même que les termes décrivant clairement des activités d'enseignement-apprentissage (*s'approprier / apprendre / intégrer*). Nous avons donc réécouté plus attentivement l'apparition de ces termes, que nous avons comptabilisés et qui nous indiquent certains points forts, notamment par le moment où ils apparaissent et les idées qu'ils véhiculent (voir *Annexe-Entret-4*).

Les aspects quantitatifs des deux termes les plus significatifs (*aimer* et *faire*) ont enfin été croisés avec ceux, qualitatifs, de l'évolution du discours, ce qui a marqué de façon plus précise les éléments saillants (voir *Annexe-Entret-3*).

• 4.3. Différentes postures didactiques

En arrière-plan de toutes ces réflexions se situent plusieurs rencontres didactiques qui ne sont pas toutes du même ordre. Au cours de notre réflexion, nous avons éprouvé le besoin de clarifier et démêler ces différentes situations, ce qui nous a amenée aux schémas ci-dessous.

Pour ce faire, nous avons repris le modèle broussaldien de *contrat didactique* de Sensevy (2007). Ce concept permet de modéliser le système dans lequel s'organise la rencontre des acteurs de la relation didactique, qui occupent les trois pôles d'un triangle : le pôle *élève*, le pôle *professeur* et le pôle *objet de savoir visé*.

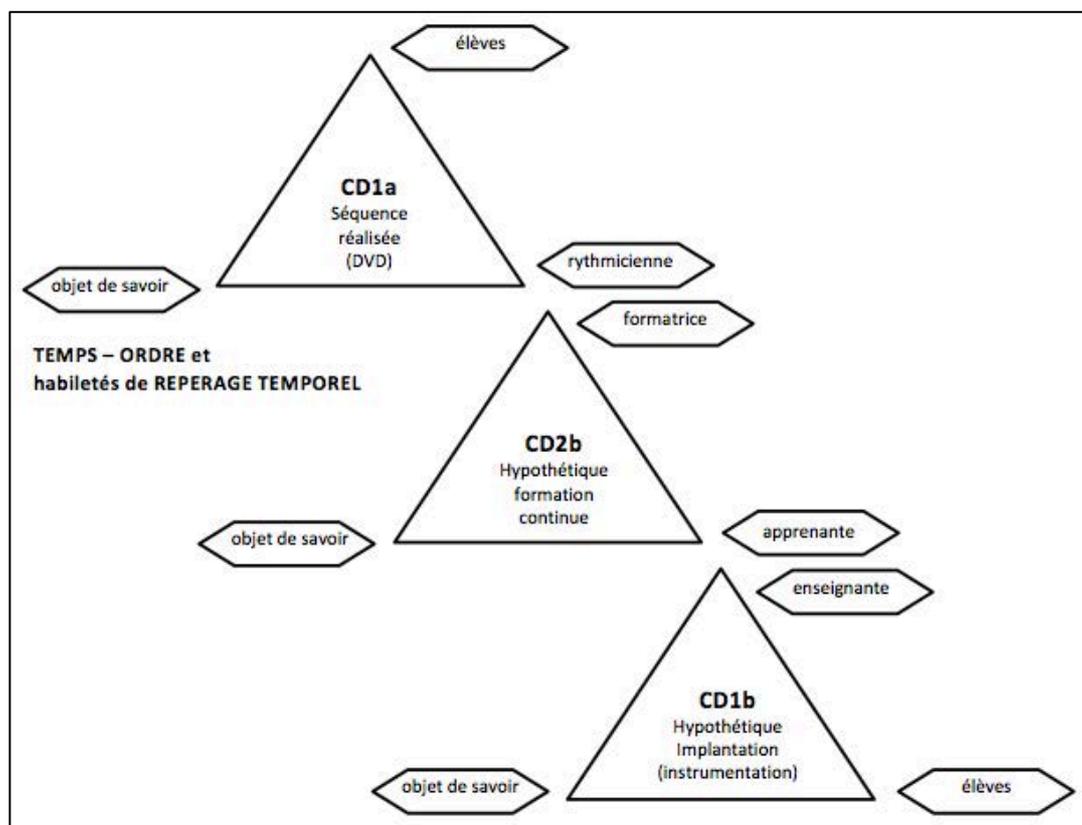
L'une des complexités de notre dispositif de recherche tient au fait que celui-ci fait référence à plusieurs temporalités différentes, vers le passé, le présent ou le futur, périodes durant lesquelles les diverses postures de la chercheuse se transforment. Mais le changement de posture s'effectue aussi pour les enseignantes, qui parfois font référence à une posture d'apprenante (en formation continue) et, d'autres fois, font référence à leur pratique. Les deux schémas ci-dessous, ainsi que les commentaires que nous en faisons, s'efforcent de clarifier ces changements, et les références diverses aux différents niveaux de rencontre didactique.

- 4.3.1. Au niveau de la temporalité

- Dans la figure 1 : le présent partagé par les personnes en interaction est la discussion dont le centre fait référence au CD1a, vécu dans un passé proche par RFC et rendu concret par le DVD reçu. Il est question d'examiner dans quelle mesure les enseignantes pourraient, à l'avenir, mettre en œuvre dans leurs classes (dans un CD1b), les propositions contenues dans ce CD1a. Ce CD1b reste toutefois encore hypothétique, mais c'est bien de lui que l'on parle quand les intervenantes se projettent dans des pratiques qu'elles n'ont pas encore expérimentées (en tout cas sous cette forme). On postule donc ici une relation d'homologie entre la situation didactique décrite en CD1a et le travail des enseignantes généralistes (en CD1b).

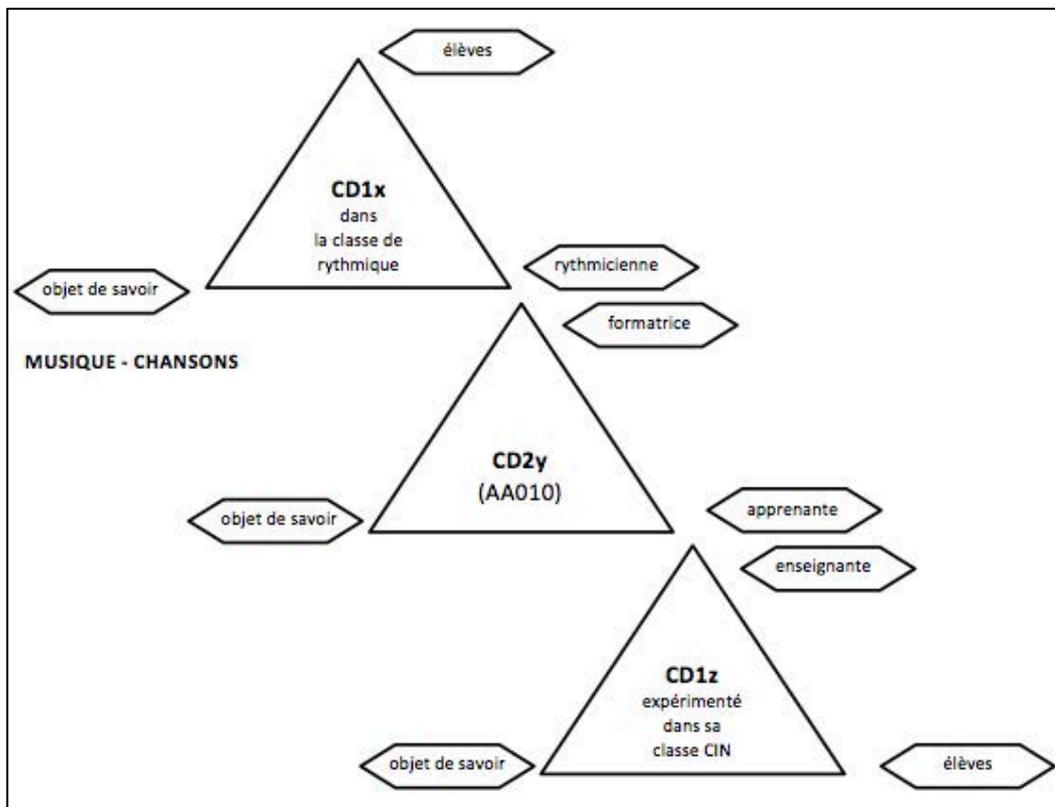
Hypothétique aussi est le moment de formation continue CD2b, qui se présente pour la formatrice chercheuse comme une éventualité à explorer, mais qui reste conditionnée aux résultats de la discussion et de l'analyse qui s'ensuivra. Parmi les autres éventualités évoquées figurent aussi des moyens d'enseignement qui pourraient être pris comme une solution alternative pour atteindre aux mêmes buts d'instrumentation.

Figure 1 : séquence observée pour une hypothétique implantation, avec objet de savoir Temps (ordre et habiletés de repérage temporel)



- Dans la figure 2, on a représenté la référence au passé commun des personnes ici en interaction, lesquelles ont déjà traité les thématiques présentes dans un CD2y bien reçu (l'unité de formation AA010 "Exploitation et mise en valeur de chansons"), et ayant correspondu aux attentes tant des participantes que de la formatrice. Dans cette rencontre didactique CD2y, la formatrice proposait des instruments qu'elle avait expérimentés en CD1x, auprès des élèves fréquentant sa classe de rythmique. Entre les 4 séances du CD2y, les enseignantes généralistes testaient les instruments proposés dans le cadre de leur classe, dans leurs CD1z respectifs. C'est à nouveau une relation d'homologie qui était supposée et interrogée, entre les situations didactiques vécues en CD1x par la spécialiste de rythmique et leurs transpositions dans la classe des enseignantes généralistes (en CD1z).

Figure 2 : cours de référence, avec objet de savoir Musique (chansons)



- 4.4.2. Au niveau des pôles

- Dans la figure 1, les pôles les plus à droite du schéma représentent les *élèves* (que nous nommons ici *apprenants* quand il s'agit d'adultes) et les *professeurs*. Aux deux bouts figurent les *élèves*, mais entre eux, on observe dans le rôle du *professeur* une *rythmicienne*, qui deviendra *formatrice* au moment où, par un effet de formation en cascade, elle cherche à proposer une implantation à des enseignantes généralistes, selon le modèle expérimenté dans sa classe CD1a. Ces enseignantes pourraient donc se retrouver, dans l'hypothétique CD2a (dans le rôle du *professeur*), des *apprenantes*. Les élèves des deux extrémités du schéma ont donc bien le même âge et peuvent fréquenter les mêmes classes, mais

ils ne sont pas face à une enseignante du même ordre, puisque l'une est rythmicienne (Cd1a) et l'autre est généraliste (CD1b).

Ici, l'objet de savoir est le seul élément générique à ces trois triades de rencontres didactiques différentes : c'est le *temps, dans sa dimension d'ordre et succession*, avec une visée d'instrumenter les élèves sur le plan de leurs habiletés de repérage et de manipulation des éléments temporels. Si cet objet de savoir semble à première vue identique aux trois contrats didactiques, nous soupçonnons que la chose n'est pas si simple et évidente qu'il n'y paraît (ce que nous examinerons plus en détail dans les résultats et discussions), notamment parce qu'elle questionne la relation d'homologie mentionnée plus haut.

- **Dans la figure 2**, les pôles de droite sont identiques à ceux de la figure 1. Seul change l'*objet de savoir visé*, ce qui est loin d'être un détail, comme nous le verrons plus loin dans l'analyse.

• 4.4. Plusieurs objets d'analyses

En plus de notre objet d'analyse principal, qui est l'entretien conduit avec les enseignantes, nous avons donc un autre objet important à analyser : c'est la séquence sur le terrain, qui sert de référence à la discussion commune, et dont des extraits filmés figurent sur le DVD remis aux enseignantes. Cette analyse fera l'objet du point suivant, qui devrait aussi permettre au lecteur de se figurer plus précisément ce en quoi consiste ce dispositif et ce qui est ainsi proposé aux enseignantes. Nous examinerons comment il est conçu en termes d'alignement pédagogique, quelles sont les habiletés cognitives visées, quel aménagement il demande en termes de temps, d'espace et de matériel, et enfin quelles tâches sont demandées aux élèves, avec quels effets.

Mais avant de passer à cette analyse approfondie, mentionnons encore deux objets sur lesquels nous nous sommes penchée.

- Afin d'enrichir les éléments de réflexion autour de notre objet d'ordre temporel, nous avons complété ces données par une analyse documentaire du Plan d'Etudes Romand (PER, 2010), qui nous a renseignée sur la manière dont la prescription aborde cette thématique (voir p.13).

- Au moment de procéder à l'analyse de l'entretien, nous avons ressenti le besoin de revenir sur cette fameuse unité de formation AA010 "*Exploitation et mise en valeur de chansons*" (CD2y dans notre figure 2) qui fait partie de l'histoire commune des personnes en présence (voir figure 2). Ce cours est évoqué par les enseignantes sur un mode extrêmement positif, notamment lorsqu'elles tentent de définir le genre de formations continues qui remportent leurs suffrages. Ce moment semble donc être porteur d'une valeur de référence, voire de modèle (ce qui ne renseigne encore pas vraiment sur son efficacité quant aux pratiques qui en ont découlé !). Cette unité de formation avait fait l'objet d'évaluations par les participantes, évaluations dont nous avons gardé une trace. Nous avons donc fait une brève analyse de ces évaluations (Voir *Annexe-CD2-y*). Cette analyse nous a aidée à sélectionner les termes de l'analyse micro, mais aussi à confirmer les catégories, ainsi que les *refrains* identifiés,

ces éléments se retrouvant de façon très proche entre le public des (nombreuses) participantes au cours d'il y a dix ans et celui des (rares) participantes à l'entretien-discussion de cette année.

• 4.5. Analyse du CD1a

La séquence d'enseignement menée par la rythmicienne sur la chanson *Flocons de neige* (dispositif du Contrat Didactique de premier niveau - CD1a) a été réalisée dans le cadre des cours de rythmique d'une classe réunissant 19 jeunes élèves (4 ans et demi à 6 ans) d'une école régulière du Canton de Vaud (Suisse), qui suivent ainsi les deux premières années de leur scolarité. Les séances ont été menées par une enseignante spécialiste de la rythmique Jaques-Dalcroze, qui a planifié l'entier de sa cette séquence en cohérence avec la démarche de l'alignement pédagogique (Vanini De Carlo et Perrin, 2012).

Six séances en salle de mouvement (groupe entier), puis une dernière en salle de classe (en 2 demi-groupes), composent la séquence observée, que nous avons analysée sous deux aspects distincts : d'une part celui de la progression du dispositif, et d'autre part celui de la production des élèves.

Toutes les parties consacrées à la poursuite de l'objectif temporel ont été filmées. Elles représentent environ 20 minutes (réalisées en un, deux ou trois moments) de chaque séance globale de rythmique, dont la durée réglementaire est de 45 minutes. Nous avons protocolé par écrit certaines des parties filmées, notamment celles dans lesquelles les productions verbales des élèves étaient les plus présentes. Pour les productions d'élèves, nous nous sommes centrés sur la dernière séance, dans laquelle nous avons interrogé certains élèves de façon plus individuelle autour de la production graphique (effectuée lors de la séance précédente). C'est nous qui avons sélectionné les élèves à interroger, en fonction d'une première analyse de leurs réalisations graphiques (voir *Annexe CD1a*).

La taxonomie des habiletés cognitives de Anderson & Krathwohl (2001) nous a servi d'outil d'analyse, tant pour le dispositif (tel qu'il se développe sur sept séances) que pour l'observation des réalisations des élèves.

Nous tenons à préciser que nous n'avons pas effectué ici une vérification d'une efficacité des moyens adoptés : cela pourrait se vérifier au travers d'autres dispositifs de recherche, qui n'étaient pas dans nos buts actuels, plus centrés sur la formation des enseignants.

Nous postulons toutefois, au vu notamment des résultats empiriques obtenus par les élèves à l'issue du dispositif CD1a que des pré- et post-tests, ainsi que la mise en place d'un groupe-témoin, pourraient mettre en évidence des effets d'apprentissage positifs chez ces jeunes sujets. Cette affirmation reste toutefois à vérifier de façon formelle.

- 4.5.1. Planification et objectif : alignement pédagogique

L'objet de savoir en jeu est donc ici le *temps, dans sa dimension d'ordre et succession*. Nous cherchons à faire travailler les élèves (vivre, manipuler, puis prendre conscience) sur une *mise en ordre du flux temporel oral*. Ici, nous le faisons au moyen d'une chanson, mais cela pourrait se pratiquer à partir d'un récit ou d'une poésie. Dans le PER, ces éléments relèvent des domaines disciplinaires suivants : Musique (Arts), Langues, Corps et Mouvement, ainsi que de deux compétences transversales (communication ou stratégie d'apprentissage).

L'objectif poursuivi est de permettre aux élèves de se situer dans le temps de la chanson. Le lexique utilisé ici est celui du domaine du temps : *avant, après, en premier, en dernier, commence, finit, se répète, ...* Le critère de réussite est que l'élève doit pouvoir chanter en pointant simultanément les éléments graphiques par lesquels il a symbolisé les parties de la chanson.

Nous tentons aussi de montrer aux élèves la manière de jouer avec ces éléments et de *se déplacer dans le temps*, p.ex en lisant la chanson à l'envers. Avec certains élèves, nous allons jusqu'à demander s'il est possible de créer une chanson inédite à partir de ces éléments en pointant les segments dans le désordre. Un élève y arrive sans difficulté.

Nous vérifions ces objectifs lors de la dernière séquence, qui se passe en petits groupes (7 élèves env.). Ici, on observe la mise en ordre graphique (*partition* réalisée par l'élève), la production chantée en lien avec la *partition* (simultanéité du chant et des éléments graphiques), ainsi que le commentaire que fait l'élève sur sa *partition* et l'ordre des éléments.

Ces observations nous fournissent les indicateurs du degré d'intériorisation atteint.

- 4.5.2. Déroulement

Dans le tableau 1 (p. 33-34), on trouve un résumé du déroulement de cette séquence d'enseignement, avec la description illustrée des tâches mise en regard des habiletés cognitives visées.

On y voit que les deux premières séances sont consacrées à permettre à l'élève de mémoriser la chanson (voir partition ci-dessus) ainsi que les gestes enseignés. Arrêtons-nous brièvement sur l'analyse de ce matériau musical et gestuel. Le 1^{er} segment¹² (A) consiste en un lent mouvement du bras de haut en bas, comme un flocon qui tombe ; le 2^e (B) mime une danse rapide à l'aide du corps entier ; quant au 3^e (X) il cherche à évoquer le froid, bras croisés et frottés pour se réchauffer.

Tout au long des trois couplets, seul le segment B change, donnant lieu à différentes actions (tourner, se balancer). Les couplets 2 et 3 ne sont introduits que dans les quatre premières séances, pour renforcer l'apprentissage de la structure, mais ne font pas l'objet de l'analyse finale. Dans les troisième et quatrième séances, les segments, après avoir été marqués par un geste, sont nouvellement associés à un instrument (cymbales pour le *flocon* - A, castagnettes pour *danser* - B, par exemple).

¹² La forme entière est constituée des segments dans l'ordre suivant : A / B / A / B / X / A / X / A. (Voir *AnnexeEnvoi-Ens-Chanson*).

Les élèves sont invités à se poser des questions sur la manière d’ordonner les différents instruments sur le plan spatial. Cette mise en ordre est modélisée par l’enseignante, qui partage avec tous ses élèves les questions relatives aux solutions à trouver pour dépasser les obstacles. Ceux-ci ont été pensés comme franchissables et propres à provoquer une *abstraction métacognitive*. Des solutions sont donc cherchées au sein du collectif, concrétisées, avant d’être discutées par tous selon leur pertinence. Le vocabulaire de référence est largement utilisé par l’enseignante.

Flocons de neige

M. Hamelin

Flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs, Dan-sez, dan-sez, jo-yeu-se-ment!

Flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs, Dan-sez, dan-sez jo-yeu-se-ment!

L'hi-ver est là de-puis long-temps, Flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs.

L'hi-ver est là de-puis long-temps, flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs.

Couplet 2 : Flocons de neige, flocons blancs, *tournez, tournez rapidement...*

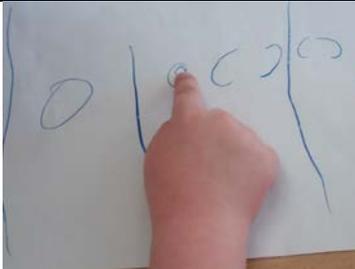
Couplet 3 : Flocons de neige, flocons blancs, *balancez-vous tranquillement...*

Lors de la sixième séance, l’élève est amené à produire lui-même une trace graphique de la chanson qu’il effectue dans l’instant, tout en chantant, sur le mode d’une *dictée musicale*. L’élève retrouve ensuite cette trace graphique lors de la séance finale. Il l’utilise comme support pour chanter la chanson, en commenter l’ordre et se repérer dans ses différents segments.

Cette séance permet d’observer de façon plus individualisée d’une part la mise en ordre graphique (la *partition*) réalisée par chaque élève, et d’autre part la manière dont il restitue la chanson (voir p.41-43).

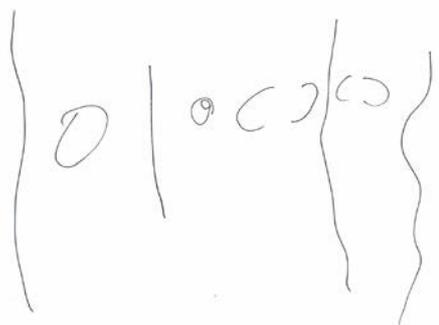
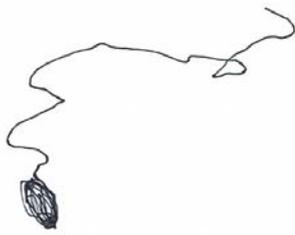
Tableau 1 : déroulement des séances

		Description	Analyse
S E A N C E 1		<p>- Intro chanson : gestes* / paroles / mélodie : 1^{er} couplet</p> <p>- <i>danser</i> (paroles 1^{er} couplet) : exploration des mouvements* dans différents niveaux (debout / assis / couché)</p> 	<p>1. se souvenir</p> <p>3. appliquer</p> <p>6. créer / des mvts nouveaux</p>
S E A N C E 2		<p>- évocation des éléments vus dans la 1^{ère} séance (chanson / gestes / mouvements de danse)</p> <p>- <i>tourner</i> (paroles 2^e couplet) : exploration des mouvements dans différents niveaux (debout / assis / couché)</p> 	<p>1. se souvenir</p> <p>3. appliquer</p> <p>6. créer / des mvts nouveaux</p>
S E A N C E 3	 	<p>- association d'un geste au son d'un instrument :</p> <p>cymbales = flocons (A) castagnettes = dansez (B) (d'abord réac à 2 termes) grelots = l'hiver (X) maracas = tournez (C) c'est quelle partie de la chanson, ça ? (Ens. joue cymbales)</p> <p>- ex de réaction : 1 instrument = 1 geste</p> <p>- chanson mimée (avec instruments)</p> <p>- reprise de la chanson mimée (sans instruments) + intro 3^e couplet —> qu'est-ce qui a changé ? (balancers)</p> <p>- <i>se balancer</i> (paroles 3^e couplet) : exploration des mouvements dans différents niveaux (debout / assis / couché)</p> <p>- <i>se balancer</i> sur pièce répertoire (Schumann : hautbois - piano)</p>	<p>2. comprendre / apparier / inférer</p> <p>3. appliquer / réaliser la procédure d'appariement</p> <p>1. se souvenir</p> <p>6. créer / des mvts nouveaux</p>

<p>S E A N C E 4</p>		<p>- reprise de la cymbale : quelle association avec quel geste ? - ex de réaction : 1 instrument = 1 geste - <i>se balancer</i> (paroles 3^e couplet) : exploration de mouvements en duo</p>	<p>1. se souvenir 2. comprendre / appairier 3. appliquer / réaliser la procédure d'appariement 6. créer / des mvts nouveaux</p>
<p>S E A N C E 5</p>		<p>- 3 instruments disposés sur 3 tapis ds l'espace : 1 instr = 1 segment de paroles = 1 lieu —> ex réaction : 1 segm paroles = 1 lieu (symbolisé par 1 instr) - trajets ds désordre (ex réaction) - trajets ds ordre de la chanson (tâche de mise en ordre) - mise en évidence de perte d'énergie si grandes distances ("<i>ça fatigue !</i>") —> solution = disposition côte à côte avec 3 élèves = 3 segments du 1^{er} couplet (A/B/X) —> encore trop de courses : doubler les segments pour que représentation par 1 élève à chaque apparition !</p>	<p>1. se souvenir 2. comprendre / appairier 3. appliquer 4. analyser 5. évaluer</p>
<p>S E A N C E 6</p>		<p>- reprise chanson avec mélodie mais sans paroles ni gestes : élèves font gestes - dessin mouvement graphique des gestes sur feuille de papier</p>	<p>1. se souvenir 2. comprendre / illustrer 3. appliquer</p>
<p>S E A N C E 7</p>		<p>- à partir des productions graphiques, les élèves doivent expliquer ce que représentent les signes écrits. Retrouver la chanson : dans l'ordre, à l'envers, ... Expliciter un signe (segment) isolé.</p>	<p>1. se souvenir 2. comprendre / expliquer 3. appliquer 4. analyser / déconstruire 5. évaluer / vérifier 6. créer</p>

- 4.5.3. La production graphique

Dans le tableau 2 ci-dessous, nous représentons quelques échantillons des réalisations graphiques des élèves. Mais pour la bonne compréhension du lecteur, nous donnerons tout d'abord quelques précisions sur l'ensemble de ces productions.

Tableau 2. Productions graphiques des élèves	
<p>a) 8 segments dans l'ordre (Martin¹³) (1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8)</p> 	<p>b) 7 segments (Ismail)</p> 
<p>c) 3 éléments différents identifiables</p> 	<p>d) 2 éléments différents identifiables</p> 
<p>e) Dessin figuratif</p> 	<p>f) Production de Stéphanie</p> 

Si l'on veut que les symboles graphiques correspondent au modèle (tel que présenté dans l'analyse du tableau 2), les segments différents devraient être au nombre de trois. Pour représenter la chanson en entier à la manière d'une partition (ou du langage écrit), ces trois symboles devraient apparaître 8 fois (ce qui n'est réalisé que par 2 élèves sur 19, dont Martin, — voir *case a*) du tableau 2). Cette forme

¹³ Tous les prénoms utilisés ici sont fictifs.

avait été modélisée dans l'espace lors de la cinquième séance, avec la mise en ordre des élèves en une ligne d'instrumentistes (d'abord 3, puis 8 instrumentistes, pour correspondre à la lecture linéaire de l'ensemble des segments chantés).

Au total, 12 élèves ont dessiné les 3 symboles de manière clairement différenciée (*cases a), b) et c)* du tableau 2). Parmi eux, outre ceux qui les ont ordonnés (*case a)*, 2 élèves ont dessiné 8 segments dans le désordre ; 3 ont produit 7 segments dans le désordre (*case b)* ; 6 élèves n'ont représenté que 2 symboles potentiellement différents (*case d)* ; alors qu'une élève n'en a représenté qu'un seul. Deux (parmi les trois plus jeunes élèves de la classe) ont produit un dessin figuratif (*case e)* à la place d'un symbole, alors qu'un élève fournit un *hybride* entre symbole et dessin figuratif tout en manifestant de façon très présente qu'il aimerait pouvoir faire un commentaire sur ce qu'il a tenté de représenter. Quant à la production de Stéphanie, nous y reviendrons ci-dessous.

- 4.5.4. Percevoir le temps par l'espace

L'espace est ici utilisé selon les propositions dalcroziennes, de façon à rendre visible le temps (Bachmann, 1984). Lors de la cinquième séance, des tapis ont été disposés dans différents lieux de la salle, de façon à ce que soit perçue de façon concrète la séparation des segments textuels. L'espace sert ici à mettre en évidence l'organisation des actions des élèves. Les trajets que ceux-ci doivent effectuer pour passer d'un tapis/segment à un autre sont sciemment choisis comme longs par l'enseignante, pour rendre perceptible de façon sensorielle la rupture, le changement entre les segments. Il est demandé aux élèves de se rendre au bon endroit au bon moment, parfois dans l'ordre de la chanson et parfois dans ordre aléatoire.

Un nouveau palier de mise en ordre est franchi à la cinquième séance par la disposition en une ligne d'instrumentistes correspondant non seulement à la chanson, mais aussi à sa figuration dans le sens de la lecture, à la manière d'une partition. L'ensemble des élèves est mobilisé pour chercher quels instruments placer à quel endroit de la ligne d'instrumentistes. Aucune solution n'est rejetée a priori ; les erreurs sont acceptées et mises en discussion ("*c'est pas juste... qu'est-ce qu'on doit faire ?*"). On est ici dans un exercice de métacognition *en cours de réalisation de la tâche* (Romainville, 2000, p. 82-83). La médiation de l'enseignante est forte : elle intervient par des commentaires sur l'action, par des relances, par des questions, par l'usage du lexique, voire par l'ajout de nouveaux obstacles qui contraignent les élèves à utiliser des stratégies et outils conceptuels liés au temps.

A la fin de la dernière séance en salle de mouvement, l'espace de la salle et celui du schéma corporel se réduisent en un espace à deux dimensions, celui de la feuille A4, sur laquelle l'élève est appelé à transposer la forme graphique qui lui semble la plus appropriée. Chacun gère cet espace de façon libre.

- 4.5.5. Une difficulté à segmenter le temps (Stéphanie)

Par les difficultés qu'elle rencontre, Stéphanie (*case f)* du tableau 2) nous permet de mettre en évidence que l'une des premières conditions pour réussir à se situer dans le temps est de réussir à le

segmenter. Dans son dessin, on voit un trait continu, sans aucune rupture, représentant des formes variées.

Lorsqu'il est demandé à Stéphanie de relire sa partition en y associant la chanson, on observe que cette élève ne *discrimine* pas un élément d'un autre. Comme dans sa trace linéaire, elle ne fait de séparation ni dans son geste de pointage ni dans le débit de sa production chantée, ce qui rend manifeste qu'elle n'opère pas de rupture dans le flux temporel.

Interrogée sur les éléments pointés par l'enseignante, Stéphanie se révèle incapable de leur donner une signification précise : elle passe de façon indifférenciée d'un symbole à l'autre en lui donnant toujours la même signification ("*c'est le flocon de neige !*").

Il nous semble intéressant d'analyser le cas de Stéphanie selon nos deux outils théoriques :

- dans les termes des habiletés cognitives d'Anderson et Krathwohl, on observe qu'il manque à Stéphanie la capacité à *discriminer*, ce qui ne lui permet pas d'*appliquer* correctement la procédure d'*association*, même si elle *se souvient* bien de la chanson.

- dans les termes de l'apprentissage par l'action motrice (Paoletti, 1999), on peut supposer que si la fillette semble avoir perçu des différences au moment de sa vocalisation et de sa production graphique, elle n'a pas suffisamment intériorisé cette expérience sensorielle pour arriver à lui en redonner une signification stable dans la durée (puisque la relecture intervient une semaine après la mise en forme graphique). Au cours de cette activité, elle reste donc prisonnière de l'instant vécu dans sa forme initiale, sans parvenir à effectuer une manipulation de l'ordre temporel autre que celle de sa restitution globale.

- 4.5.6. Créer un nouvel ordre

Au contraire de Stéphanie, Martin montre une sûreté dans l'une des tâches délicates proposée par l'enseignante. Lorsque celle-ci demande "*d'imaginer quelque chose de TOUT A FAIT nouveau*" Martin est ravi de répondre. Cet élève n'est autre que celui qui a réalisé sa « partition » sous la forme la plus complète et *canonique*. Martin s'essaie à cette tâche après un exemple proposé par l'enseignante, dans lequel elle amène les élèves à chanter avec elle en suivant ses indications. Il pointe alors 6 segments dans le désordre, avec le texte correspondant. Les paroles sont tout à fait exactes ; la mélodie s'est simplifiée pour devenir celle des segments A et B. Martin ne fait aucune pause entre les segments et respecte ainsi la logique du flux musical. Directement après lui (dont le plaisir semble communicatif), un autre élève (beaucoup plus jeune) se propose et réussit lui aussi à construire une petite chanson sous une nouvelle forme. Beaucoup de rires accompagnent ces productions, qui "*sonnent bizarre*" et font entrevoir la chanson d'origine sous un jour proprement inédit !

Lorsque Cuny (1993, cité par Rabardel, 1995) affirme que "*l'instrument n'existe réellement que dans le geste qui le rend techniquement efficace*" (p.86), cela nous semble signifier que, dans le cas présent, la partition est un instrument pour Martin, mais pas pour Stéphanie.

- 4.5.7. Les habiletés cognitives mises en œuvre par les élèves

Durant l'ensemble des séances, l'habileté *se souvenir* (de la taxonomie de Anderson et Krathwohl, 2001) est évidemment mobilisée, puisque les élèves sont appelés à *se rappeler* la chanson ou les gestes appris. Ils doivent aussi *identifier* les éléments de la chanson. Entre les séances 6 et 7, ils sont invités à reconnaître les signes qu'ils ont tracés et à leur attribuer une signification.

Pour l'habileté *appliquer*, les élèves doivent *utiliser* leur partition et *exécuter* la forme apprise de la chanson, avec les gestes qui y sont associés.

L'enseignante incite aussi les élèves à utiliser l'habileté cognitive *analyser* : on les voit *distinguer* un signe d'un autre, *organiser* leur geste dans l'espace et selon les signes présents, et *déconstruire* la chanson lorsque, sur proposition de l'enseignant, ils la chantent à l'envers ou dans un ordre nouveau.

Les élèves utilisent l'habileté *évaluer*, lorsqu'ils doivent *contrôler* et *éprouver* la réalisation chantée et son association avec les signes. Leur compréhension est mise à l'épreuve lorsque l'enseignante pointe la fin de la chanson (ce qu'elle fait sur la *partition* de Martin, ordonnée dans le sens de l'écriture). Elle pose alors la question : "et puis je ne pourrais pas la chanter en commençant depuis là ? ... ça peut pas être le début ?". Martin répond ici du tac au tac par la négative. Quand on lui demande d'expliquer pourquoi, il essaye de trouver les mots : "parce que sinon, là (montre le 7^e segment), ça fait (un silence) l'hiver est là depuis longtemps". On voit que la verbalisation de l'explication est difficile, mais que l'enfant est sûr de sa réponse.

Enfin, l'habileté *créer* est suscitée, dans la proposition à *réorganiser les éléments en une nouvelle structure*, de façon à *produire* une chanson inédite. Seuls trois élèves sur les 14 interrogés ont réussi cette tâche évidemment difficile, dont la réussite suppose de faire appel à plusieurs des gestes cognitifs décrits. En plus des niveaux évidents de *restitution* et d'*application*, on observe des niveaux de *compréhension* et d'*analyse*, puisque *créer* une nouvelle forme impose une capacité parallèle à *déconstruire* le modèle de référence.

5. Résultats : analyse de l'entretien-discussion

Nous arrivons maintenant à l'entretien-discussion qui réunit les enseignantes et la rythmicienne-chercheuse (dans sa posture de formatrice) dans une rencontre qui, si elle ne porte pas encore tout à fait la marque d'un contrat didactique, a pour objet la possible instrumentation des enseignantes à partir des éléments proposés par la chercheuse. Des éléments didactiques sont donc abordés, et *le didactique* est assez souvent au centre des interactions (même si pas mentionné dans ces termes).

Nous chercherons ici plus spécifiquement à identifier les "zones de stabilité" (Rabardel, 1999, p.7) qui se dégagent autour des instruments ou des actes instrumentaux évoqués ou observés, de façon à voir se dessiner des significations stabilisées et des *zone de valeur fonctionnelle partagée*.

Ces zones sont à chercher dans le *champ instrumental* de l'artefact pour le sujet", et notre attention va donc se porter sur les artefacts et schèmes d'action qui sont au centre des situations d'actions déjà validées par les enseignantes.

Nous commencerons ici par donner quelques résultats de notre analyse au niveau macro, où nous présentons d'abord ces catégories. Ensuite, avec le focus micro, nous détaillerons certains termes dont la récurrence nous est apparue comme significative.

Puis nous utiliserons des évocations liées au domaine musical pour rendre compte de certains phénomènes qui nous ont frappée dans ces interactions : les trois expressions qui reviennent comme des *refrains*, ainsi que la clôture de l'interaction en forme de *cadence dominante-tonique*.

Pour terminer, nous croiserons l'ensemble de ces données de l'interaction en reprenant précisément nos questions, ce qui nous permettra de définir quelques objets sur lesquels nous pousserons l'analyse plus profondément.

• 5.1. Les thèmes de la discussion

Les *topics* (ou thèmes) identifiés (Kerbrat-Orechioni, 2005) nous ont permis de classer les discours en dix différentes catégories de thématiques qui, toutes, sont revenues plusieurs fois au cours de l'entretien.

Il n'y a pas de volonté de hiérarchisation entre ces catégories : nous les présentons ici dans l'ordre de leur apparition dans la discussion. Voici les titres que nous leur avons donnés :

- L'objet de savoir *temps*
- Préférences et positionnement personnel
- Précisions sur le dispositif CD1a
- Prescriptions
- Peurs et changements
- Conditions : espace, temps, public et partage des rôles
- Médiateur externe et liens avec les modalités sensorielles
- Vision et vécu de la profession
- Genre d'instrument à implanter
- Genre de formation à privilégier (CD2b)

On pourrait ajouter une onzième catégorie, qui n'apparaît qu'une seule fois, à 10 minutes de la fin de l'entretien, apparition probablement rendue possible par la confiance qui s'est installée progressivement entre les intervenantes. A ce moment-là, les résistances initiales ont été levées, l'interaction a pu se construire et en arriver au point que RFC cherchait à atteindre, à savoir la discussion sur l'instrumentalisation possiblement envisageable de son objet d'études dans le champ de la formation de ces enseignantes.

C'est ici que RFC évoque vraiment ses préoccupations de formatrice, confrontée à son propre *travail réel* délicat. Sans qu'elle ne parle directement de son expérience personnelle, on sent pourtant qu'elle cherche là à répondre à une question très concrètement liée à son projet, celle de la formulation du titre d'une éventuelle formation continue.

Voyons maintenant quel contenu comporte chacune de ces catégories :

- 5.1.1. L'objet de savoir temps

Il s'agit ici de toutes les mentions qui portent sur l'objet d'étude et d'apprentissage qu'est le temps, ainsi que tous les savoirs auxquels cet objet se réfère. On y trouve donc aussi des considérations de *sens commun*, ainsi que des *pratiques sociales de référence* (au sens de Martinand, 2003) qui les décrit comme fonctionnant à l'image d'un savoir de référence, mais non écrit, non porté par une forme académique. Une formulation récurrente a notamment été identifiée, qui se rattache assez clairement au sens commun et se présente ici comme un refrain, un motif thématique : *le temps, on n'en a plus, on court toujours après !* C'est le premier des trois *refrains* de cette interaction.

Ce n'est qu'à la fin de la première heure de discussion qu'on trouve enfin un point d'intérêt collectif autour de cette notion temporelle d'*avant – après* (qui, comme le dit une participante, ne change pas d'une génération à l'autre, contrairement aux aspects de durée ou de simultanéité). Auparavant, la thématique de cet objet d'études a été proposée huit fois par la formatrice (9 fois au total durant toute la rencontre). La chercheuse a donc régulièrement essayé de remettre ce thème au centre de l'attention commune, mais avec une difficulté répétée à la faire comprendre dans les termes définis par elle. Ceci nous donne une indication très précieuse sur l'aspect d'étrangeté de cet objet de savoir, et sur les grandes précautions qui seraient à prendre, dès lors, pour son introduction en formation. Nous y voyons une très grande distance d'avec les pratiques et les actes instrumentaux des enseignantes, qui peinent à concevoir cet objet de savoir et, logiquement, à entrevoir sa transposition en un objectif d'apprentissage.

L'écart de compréhension peut aussi être imputé à la différence de rôle professionnel, puisque RFC assume un mandat de spécialiste, au contraire de ses interlocutrices. Cette spécialisation permet une vision plus large des possibilités d'une instrumentation ayant pour référence des savoirs de la musique académique.

Lorsque RFC évoque le savoir de référence selon les termes de Martinand, avec le concept de *pratique sociale de référence* (ce qu'elle fait dans la dernière partie de la discussion), l'accueil est plutôt chaleureux et les enseignantes disent s'y reconnaître. Nous faisons l'hypothèse que c'est à partir de cette reconnaissance des savoirs fondant leur pratique qu'elles commencent à décrire plus précisément ce que celles-ci contiennent. C'est en tout cas à partir de ce moment que l'on constate une stabilisation de la mention de ces objets temporels (et de cette manière d'utiliser la chanson) en référence aux pratiques de ces enseignantes.

- 5.1.2. Préférences et positionnement personnel

Nous avons pris tous les positionnements personnels non seulement comme des indices intéressants, mais aussi comme un levier pour construire la discussion sur le *beau travail* (Clot, 2010) que ces professionnelles attendent — le plus souvent d’elles-mêmes ! Nous avons classé dans cette catégorie toutes les expressions d’un goût personnel face aux propositions de RFC. Les indicateurs y étaient les verbes et expressions comme *je pense, j’aime* ou *j’aime pas...* Certaines participantes, comme Mme CIN-Pré, occupent plus souvent que d’autres cette catégorie. C’est aussi là que se jouent les oppositions, les prises de position plus ou moins tranchées et parfois contradictoires : oppositions qui contredisent l’autre, mais parfois aussi soi-même ! Ce qui, au fond, marque peut-être une forme d’évolution possible du positionnement, voire une forme de compréhension des éléments les plus subtils des enjeux de la rencontre (Mme CIN-Pré a en effet avoué n’avoir pris que peu de temps pour s’approprier les documents envoyés, sur lesquels elle a rapidement adopté une position assez tranchée, qu’elle a revue par la suite).

Mme CYP est celle qui se positionne le plus et le plus rapidement dans une forme de validation du dispositif. Elle se dit *”rassurée”* que ce genre d’activité soit conduit au CIN. Elle nous semble parler ainsi du besoin de cohésion du cycle 1, de la construction progressive des compétences des élèves. Peut-être parle-t-elle aussi des actes instrumentaux qu’elle considère comme nécessaires au cycle 1.

- 5.1.3. Précisions sur le dispositif CD1a

Ici sont classés tous les éléments d’explicitation sur le CD1a et sur la manière de procéder de RFC. L’une des questions porte par exemple sur le genre d’élèves qui ont été filmés, une autre sur le temps consacré à la chanson *Flocons* en regard de la durée totale de la leçon de rythmique, etc.

Cette catégorie est peu présente, mais à chaque fois qu’elle apparaît, elle nous permet de clarifier des éléments importants, comme l’intérêt de la production graphique des élèves (sous forme de partition ou autre). Elle permet aussi de confirmer aux enseignantes le caractère *réel* de ce dispositif, en clarifiant le fait que certains moments (non forcément présents dans le DVD qui résumait la séquence) ont été difficiles, ou que les performances de certains élèves étaient peu satisfaisantes. C’est à travers ces questions des enseignantes que le lien avec le terrain et le travail réel est confirmé et validé.

- 5.1.4. Prescriptions

Les enseignantes évoquent plusieurs points du contexte qui les poussent dans des réorganisations majeures, tous liés à l’introduction du concordat HARMOS, qui implique aussi l’intégration des deux années d’école anciennement *enfantine* dans la scolarité. C’est surtout les enseignantes du CIN qui sont touchées par ce changement, même si Mme CYP (qui a déjà dû adapter sa pratique à l’introduction des épreuves cantonales de référence de fin de cycle, il y a quelques années) déclare que ces modifications ne changent *”pas notre manière d’enseigner, mais notre manière de transmettre les choses aux parents”*. Pour elle, c’est l’introduction du nouveau Plan d’Etudes qui l’oblige à aménager

ses pratiques. Elle se plaint d'ailleurs un peu, dans une formulation qui mélange humour et résignation et nous semble en dire long sur la difficulté de s'adapter, durant toute sa longue carrière, à ces différentes prescriptions : *"en fait, on avait bien réussi à expliquer aux parents, maintenant on doit tout redonner les choses autrement, alors qu'ils avaient plus ou moins compris ... et nous aussi !"*

Dans le CIN, donc, la grande révolution (qui amène aux peurs de la catégorie suivante) est surtout due au "nouveau cadre de l'évaluation" inclus dans la nouvelle loi LEO¹⁴, selon lequel elles devront rendre des comptes bien plus précisément qu'elles n'ont jamais fait (ou, si elles l'ont fait par choix, elles devront désormais le faire par obligation contractuelle). Cette nouvelle prescription se cristallise autour d'un objet matériel, *l'agenda*, sorte de serpent de mer que très peu ont réellement vu mais dont on sait qu'il est testé dans certaines classes du canton, et qu'il faudra désormais remplir (... à quel rythme ? avec quel contenu ? et QUI le remplira, dans ces classes d'élèves encore non-scripteurs ?). Les questions sont bien plus nombreuses que les réponses, et nous semblent exemplaires d'une certaine manière (vaudoise ?) d'accompagner les prescriptions et de communiquer autour de celles-ci, qui génère et alimente des craintes légitimes.

Parfois, les enseignantes rappellent que certains textes prescriptifs ne changent pas radicalement leur pratique : c'est le cas lorsque la chercheuse pose la question de l'introduction des entrées *Capacités transversales* et *Formation générale* du nouveau plan d'études : *"on le faisait déjà avant, on a toujours fait comme ça"* dit Mme CIN-Rom (ce que ses collègues confirment).

Malgré tout, on doit constater que beaucoup de changements fondamentaux marquent objectivement cette période de la vie professionnelle de ces enseignantes. Aux éléments précités, on doit ajouter plusieurs nouveaux moyens d'enseignement (les MER¹⁵, associés au PER) : sont évoqués ici les nouveaux moyens de français (que Mmes CIN-Rom et CIN-Pré évoquent au travers du cours de formation continue qu'elles suivent), mais aussi les nouveaux moyens en Connaissance de l'Environnement (CE), annoncés mais pas encore disponibles.

Le cours qui accompagne l'introduction des nouveaux moyens de français n'est pas obligatoire (les deux enseignantes du CIN s'y sont inscrites librement) mais il fonctionne tout de même comme une sorte de prescription cachée, puisqu'il semble nécessaire à ces professionnelles pour qu'elles comprennent la logique de cet outil et la manière de l'utiliser au mieux. Ce cours reçoit un certain nombre de critiques qui sont une source d'information importante pour notre objet de recherche (nous reprenons ces points dans la catégorie *Genre d'instrument à implanter*, p. 51).

Le deuxième refrain, celui qui a trait aux changements, est prononcé alternativement dans cette catégorie et dans celle des peurs, avec laquelle elle est évidemment liée.

¹⁴ Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO 2012) et son règlement d'application.

¹⁵ Moyens d'enseignement Romands, en construction actuellement.

- 5.1.5. Peurs et changements

Les changements de prescription font craindre aux enseignantes CIN que leurs degrés soient *"primarisés"*, terme qui revient souvent, notamment dans la bouche de Mme CIN-Rom, mais dont on peine parfois à comprendre ce qu'il recouvre réellement. On sent en tout cas ces professionnelles très inquiètes du risque de perdre des éléments essentiels pour leur pratique, comme la nécessité de *"prendre le temps"* avec leurs élèves, ou de garder la liberté d'ajuster leurs actions sans être prises dans des logiques de production et d'évaluation trop contraignantes : *"je trouve important de travailler aussi avec le...hein...comme les enfants se sentent"*. Le nombre de changements à absorber actuellement inquiète aussi : *"en lisant la méthodologie de français, ben je me dis, ça me fait peur, parce qu'il faut faire ça, puis ça, et encore ça"*.

Parmi les changements évoqués, on trouve aussi tous ceux qui viennent de la société : le partage des tâches entre la famille et l'école n'est plus le même (certains tout premiers apprentissages ne sont plus pris en charge par eux, comme l'usage du ciseau ou le dessin) ; il y a de plus en plus de cultures différentes représentées dans les classes ; les enfants ne vont plus jouer dehors ensemble puisqu'ils rentrent vite chez eux pour jouer, seuls, derrière leur écran vidéo.

C'est dans cette catégorie que l'on trouve le deuxième refrain lié au changement.

- 5.1.6. Conditions : espace, temps, public et partage des rôles

La rythmicienne ayant mis en œuvre son dispositif dans le grand espace de la salle de rythmique, un problème de faisabilité se pose assez rapidement : si elles reprenaient ces propositions, les enseignantes le feraient-elles dans l'espace de la salle d'éducation physique ?

La réponse est sans appel : non, pour deux raisons. Tout d'abord parce que les salles de grand espace (rythmique et éducation physique) ne sont pas disponibles ; et ensuite parce qu'il n'est pas question de rogner sur le besoin d'exercice physique des élèves : ils ont besoin de bouger, d'effectuer des efforts physiques (faire marcher le *"cardio"* comme dit Mme CIN-Pré) et d'être parfois dans quelque chose de franchement d'ordre plus *"physique"* [qu'*"intellectuel"*] (comme c'est le cas ici, selon cette enseignante). Par contre, le dispositif semble adaptable aux conditions spatiales de la classe sans trop de problèmes.

Les interactions permettent rapidement de s'accorder sur le fait que le travail en groupes restreints est en effet préférable pour la dernière séance. Cela est possible au CIN lors des demi-journées pendant lesquelles l'horaire est aménagé de façon à ce que seuls les 1H ou les 2H viennent en classe. Quant à la solution préconisée pour le CYP, elle n'est pas abordée, mais ne semble pas être considérée comme un problème (peut-être doit-on y voir un signe que l'on considère comme plus facile, dans ce degré, de travailler avec quelques élèves pendant que les autres continuent des tâches autonomes ?).

La possibilité de confier ce dispositif à un-e spécialiste de rythmique est régulièrement rappelée, et la différence de cadre de référence, de rôle et de fonction de chacun de ces partenaires est bien claire dans l'esprit de chacune des participantes. Toutefois, à aucun moment n'est évoquée l'hypothèse que

seul ce spécialiste pourrait être en mesure de prendre en charge cet enseignement. (Ce serait d'ailleurs impossible au CYP, puisque dans ces degrés 3H-4h, la possibilité de bénéficier d'un-e rythmicien-ne n'existe pas dans ce canton).

- 5.1.7. Médiateur externe et lien avec les modalités sensorielles

Nous avons relevé ici tous les moments où les enseignantes parlent du besoin de repères concrets de leurs élèves,

Mme CIN-Rom, lorsqu'elle parle de la difficulté pour les élèves à s'appropriier le temps, précise qu'ils ont besoin de supports "*visibles, visuels, qui leur parlent*" (ici, elle pense à la montre).

C'est aussi ici que l'on mentionne les *chansons à geste* : si Mme CIN-Pré dit avoir de la peine à imaginer les gestes, Mme CIN-Rom indique que ce sont souvent les élèves eux-mêmes qui lui fournissent ces idées, marquant ainsi l'adéquation de cet instrument dans la pratique de ces degrés.

Figurent également dans cette catégorie les mentions d'autres dispositifs que les enseignantes mettent en place et qui utilisent des modalités sensorielles comme support d'apprentissage. C'est le cas par exemple pour les poésies que Mme CIN-Pré dit faire travailler de plus en plus avec un support écrit, ayant observé que celui-ci est une grande aide à l'apprentissage. Ceci amène à un échange sur les divers moyens mnémotechniques.

On a aussi placé ici tout ce qui concerne la chanson, ce qui nous fait assister par moments à un véritable plébiscite de cet instrument, que les élèves "*aiment*", "*adorent*", "*réclament*", affirmations qui ont été identifiées comme le troisième refrain.

- 5.1.8. Vision et vécu de la profession

Ici, les enseignantes expriment la manière dont elles pratiquent et dont elles vivent les événements professionnels. Nous trouvons dans cette catégorie les indicateurs *je vis, je fais*, souvent avec la mention de ce qui constitue pour chacune le *beau travail* qu'elles ont à cœur d'effectuer. Dans cette catégorie, on entend des propos comme ceux de Mme CIN-Pré qui déclare : "*moi je me fais joliment des journées de 12h de boulot assez régulier, parce qu'il y a tellement de choses à faire, entre voir les parents, faire un rapport, faire ci, faire ça...*"

C'est à cette occasion qu'elle dit apprécier les descriptions précises des moyens d'enseignement qui fournissent des activités clé-en-mains, comme elle a pu en trouver dans les volumes *Amuse-Bouches*, ce qui lui permet d'économiser un peu son énergie et son temps d'élaboration des séances.

C'est aussi ici que nous avons classé les propos de Mme CIN-Rom quand elle parle d'un instrument en lien avec les savoirs musicaux (des clochettes de la méthode Willems), qu'elle utilise en pleine conscience et qu'elle apprécie : "*j'utilise beaucoup les clochettes : j'ai toujours fait, je fais encore et je ferai toujours !*" Ces propos nous renseignent directement sur la catégorie suivante, le genre d'instrument à implanter.

- 5.1.9. Genre d'instrument à implanter

Dans cette catégorie, nous avons placé les interactions tournant autour des instruments que RFC propose, ainsi que les réactions des enseignantes à leur sujet. Il s'agit aussi bien des instruments liés au champ musical, d'instrument plus matériels, que d'instruments d'ordre cognitif (comme les habiletés d'Anderson et Krathwohl, 2001).

Ici, on évoque aussi les exemples à ne pas suivre, comme *"ce matériel EOLE qui a coûté une fortune, qui a été distribué à toutes les classes et puis qui est resté au fond..."* ou le SOL-MI-PLOT, matériel bien utilisé, mais pas du tout dans l'optique de son créateur, puisque totalement détourné de l'objet de savoir (musical) visé au départ ! Bref, dans le but essentiel de trouver ce qui *"fonctionne bien"*, on tente de préciser les erreurs qui peuvent mener à toutes ces *bonnes idées* qui ne collent pas à la pratique.

Les outils Willems, évoqués au point précédent, sont en effet à cheval sur ces deux catégories et montrent comment une catégorie communique avec une autre.

- 5.1.10. Genre de formation à privilégier (CD2b)

On arrive ici au centre d'intérêt initial de la chercheuse, qui par moment pose très directement la question du genre de formation qui convient (ou non) aux enseignantes. Elles aussi ont des réponses très directes : ces cours doivent *"leur parler"*, comme l'exprime Mme CIN-Rom : il ne faut *"pas nous pomper le citron mais nous donner des idées, c'est de ça qu'on a besoin (...). Relancer la machine, nous redonner de l'énergie, nous remotiver"*. Cette participante semble avoir beaucoup à dire sur ce sujet, puisqu'elle vit justement à ce moment deux exemples contrastés, entre un dispositif de formation qui la comble (*Ribambelle*, sur l'objet livre à partager) et un autre qui semble la prendre passablement à rebrousse-poil (lié à l'implantation du nouveau moyen d'enseignement prescrit en français *Dire-Lire-Ecrire*). L'exemple de *Ribambelle* est particulièrement intéressant : nous le reprendrons dans les pages qui décriront les actes de formation possibles. (p. 76).

Ici, RFC cherche à confirmer avec les participantes une forme de validation de ses idées, et elle lance parfois des propositions destinées à faire réagir les enseignantes, ce qui lui donnera des indications précieuses (c'est le cas des titres qu'elle évoque comme possibles pour clarifier les objectifs de ces cours : ici la formatrice proposait l'opposition entre *"réfléchir"* et *"plaisir"*, opposition vue comme non pertinente et refusée par les participantes).

Finalement, on peut observer qu'au travers des discours de ces trois enseignantes et des catégories dans lesquelles nous les avons placés, il a été possible de balayer le champ de ce qu'Albero (2010) décrit comme le *vécu* du milieu sociotechnique de celles-ci, vécu qui se décline sur les trois plans des réalités institutionnelles, matérielles et émotionnelles.

• 5.2. Les mots de la discussion

Nous avons cherché ici à repérer quelques termes, verbes ou expressions significatives des positions exprimées. Une partie quantitative nous a permis de pointer l'usage très prononcé de certains termes utilisés, comme le verbe *faire* dont on relève l'usage massif (119 occurrences en 90 minutes) pour décrire la pratique enseignante, ou le verbe *aimer*, avec toutes ses déclinaisons. Si ce dernier terme a trouvé sa place dans notre analyse macro, sous la classification d'un refrain, ainsi que dans les catégories décrites précédemment, nous proposons ici une analyse plus poussée des verbes d'action.

Les moments où la pratique de ces enseignantes est explicitée d'une manière précise sont rares. Ils nous ont paru dès lors chargés d'une signification particulière, d'un autre registre de langage, s'éloignant du registre de la conversation pour se rapprocher du langage professionnel. Nous avons donc cherché quels termes plus précis décrivaient le centre de la rencontre didactique (*s'approprier / apprendre / intégrer*) ou encore les actions des élèves (*travailler / entendre / prendre*).

Dans les points suivants, nous nous arrêterons sur trois moments particulièrement porteurs d'informations : le premier nous indique que les dispositifs s'appuyant sur des supports visuels (fonctionnant comme des *médiateurs externes* au sens de Vygotski) font bel et bien partie des pratiques enseignantes. Le deuxième, qui a lieu un peu plus tard dans la discussion (en réponse à une relance de la chercheuse) reprend ce premier exemple et le conduit plus loin. Nous voyons donc là une forme de construction de la zone de compréhension et de validation commune par les interactantes, qui mettent en lien les éléments nouveaux et leur propre pratique.

Quant au troisième moment décrit ici, il nous mène à l'*objet de savoir* et à sa difficile déclinaison en *objet d'apprentissage* scolaire.

- 5.2.1. Schèmes d'action et dispositifs déjà investis

Dans cette analyse micro de l'entretien, le premier moment qui nous intéresse est celui où Mme CIN-Pré raconte un dispositif un peu similaire qu'elle mettait en œuvre il y a plusieurs années (et dont elle ne se souvient plus très bien, d'ailleurs). Ce dispositif traitait du temps (mais uniquement dans la perspective de la chronologie et de l'ordre logique) et fonctionnait avec des repères externes. Ici, elle parle des élèves qui *prenaient / entendaient / [il] fallait remettre (...)* / *sortir / travailler* (ce dernier terme étant prononcé 4x dans ce passage).

Le deuxième moment, qui vient compléter et valider le premier, est celui dans lequel Mme CIN-Pré décrit une forme de médiateur externe (sous forme de support visuel, soutien à la mémoire et à l'action) qu'elle utilise régulièrement en ce moment et qui consiste à donner aux élèves un support visuel pour l'apprentissage des poésies. L'évocation de ce support visuel, puis sa mise en relation avec le CD1a proposé par RFC semble un élément déclencheur, car, juste après, Mme CIN-Rom prononce une phrase qui nous semble la plus prometteuse d'une instrumentalisation possible : elle nous paraît

valider les propositions faites tout en témoignant d'une appropriation plus personnelle, en lien avec le contexte propre à l'enseignante, à ses besoins et habitus praxiques : "donc on pourrait dire la poésie en allant dans des espaces différents, avec une REFERENCE, par exemple écrite... ouais, c'est pas idiot, ça !"

- 5.2.2. Du faire à l'objet d'apprentissage temps

Le troisième moment dure sept minutes¹⁶. Il est non seulement marqué par l'usage massif du verbe *faire* (22 occurrences), mais il fait entendre aussi certains termes moins fréquents, liés aux actes personnels de préparation à l'enseignement. Surtout, c'est là qu'est enfin explicité par les enseignantes l'objet d'études proposé par la formatrice.

Au début de cette période de 7 minutes, on entre plus précisément sur des outils à la disposition des enseignantes : l'un, le SOL-MI-PLOT, abandonné pour des raisons de difficultés d'utilisation ; et l'autre, la méthode Willems. Cet instrument est utilisé par 2 des 3 enseignantes (il faisait partie de leur formation initiale). Elles le disent précieux pour leur pratique, et ce n'est sans doute pas un hasard si c'est lors de cette évocation que sont prononcés des termes comme *aborder / toucher*, qui viennent pour une fois remplacer l'omniprésent verbe *faire*. De plus, des termes sont utilisés pour décrire les actes personnels de la professionnelle : *conscient / très clair / aborder / préparé*.

Après l'évocation de ces instruments, on assiste à quelques positionnements personnels et à l'exposition de certaines peurs (qui donne l'occasion de reprendre encore une fois le refrain du changement), puis on arrive dans une zone de réflexion et de construction commune des indices nécessaires pour traiter l'objet temps. (Dans notre tableau de synthèse en couleur, c'est une zone verte). Ce moment (qui se situe après une heure d'entretien) se signale particulièrement par le fait qu'un vrai débat commence à naître entre les participantes, qui s'enflamment un peu en évoquant leurs visions différentes du traitement du temps dans la situation scolaire et les difficultés qu'il implique dans l'exercice de leur profession. C'est donc à l'issue de cet échange que les termes *d'avant / après* sont posés comme un indice déterminant pour l'objectif d'apprentissage recherché.

Y sont évoqués par les enseignantes la reconstitution de la journée (ordre logique) et les termes, centraux pour notre objet, *d'avant / après*. La clarté de ce qui est spécifiquement pointé ici n'est pas perçue par toutes, puisque Mme CYP continue à parler de durée, voire même de mélanger les dimensions temporelles et spatiales (voir les éléments soulignés), dans son évocation de cet objet en mathématique : "maths, avec les nombres avant, après, + petit, + long, les lignes, + longues, + courtes, ça, ça fait partie de notre programme". C'est néanmoins avec raison que Mme CYP postule ce lien avec la discipline mathématique, puisqu'il peut y avoir un lien avec les notions *d'avant / après* si l'on considère la suite des nombres.

Ce moment de l'entretien nous semble significatif à deux titres : premièrement, il montre que l'on est bien en train d'évoquer des pratiques réelles ; deuxièmement, en débouchant sur les termes précis

¹⁶ Ces sept minutes correspondent au début de la 2^e piste sonore, à 52 minutes du début de la discussion.

impliqués dans l'apprentissage visé, ils marquent à la fois que l'on arrive finalement à une compréhension de cet objet par les enseignantes, mais aussi la difficulté de l'appropriation de celui-ci comme un objet d'enseignement, puisque ce n'est qu'après 1 heure d'entretien et 7 rappels de ce thème (par la formatrice) qu'est enfin clarifié le fait que, dans le dispositif proposé, ce sont les termes d'*avant / après* qui sont déterminants.

• 5.3. Quelques refrains et une cadence

Trois refrains reviennent régulièrement, que nous avons nommés comme tels parce qu'ils reproduisent une sorte de motif thématique évoqué presque dans les mêmes termes à chaque fois¹⁷. La fréquence et la régularité de ces refrains nous semblent une indication particulièrement intéressante à prendre en compte pour mieux comprendre ce qui occupe ces enseignantes, et, partant, leur disponibilité (ou indisponibilité) à entrer dans une nouvelle instrumentation.

- 5.3.1. Les refrains

Le premier refrain concerne l'*objet temps*, et il est prononcé dans une formulation qui, tant par son contenu que par sa forme, se rattache au sens commun : *le temps ? on n'en a plus, on court toujours après !* Ce refrain revient trois fois durant le premier tiers de l'entretien mais est abandonné par la suite. Nous faisons l'hypothèse que les précisions sur l'objet d'étude ont permis de le contenir, en clarifiant le fait que la discussion cherchait un autre niveau de référence.

Le deuxième refrain concerne les *changements* qui touchent la profession de ces enseignantes. Il revient de façon très présente durant tout l'entretien puisqu'on le trouve encore à la 73^e minute (précisons que cette fois, ce n'est pas une expression qui nous a frappée, comme pour les deux autres refrains, mais ce seul terme de *changement* qui revient régulièrement). Il apparaît dans deux catégories de thématiques : celle des prescriptions auxquelles les enseignantes sont soumises et celle dans laquelle elles expriment leurs peurs : peur d'être englouties dans la forme scolaire des degrés primaires, peur de l'évolution de la société, peur d'être amenées à modifier tellement leur pratique qu'elles risqueraient de ne plus être en mesure d'y reconnaître ce qu'elle reconnaissent comme le *beau travail* (Clot, 2010) qu'elles ont à cœur de fournir.

Les deux catégories sont intimement liées, puisque les enseignantes évoquent les nouvelles prescriptions essentiellement sous l'angle des peurs ou de la surcharge, avec des faits très concrets comme le nombre de tâches ou d'outils nouveaux qu'elles doivent intégrer actuellement.

Nous avons identifié un terme qui revient particulièrement autour de cette évocation : la "*primarisation*" de l'école enfantine. Ce terme n'est pas utilisé par Mme CYP, bien qu'elle s'empare elle aussi du refrain sur le *changement*, étant elle-même touchée par certains nouveaux aspects de la prescription.

¹⁷ Contrairement aux termes repérés dans l'analyse micro, nous n'avons pas tenté de comptabiliser cette récurrence, que nous avons notée ici de façon plus intuitive, comme des éléments nous permettant de dresser les grandes lignes directrices de l'interaction.

Le troisième refrain concerne l'*instrument chanson*, que l'on évoque ainsi de façon toujours positive, avec la reconnaissance de son intérêt et de son agrément tant pour les enseignantes que pour les élèves : on *l'aime, l'adore*, elle *nous parle*.

Ce troisième refrain nous semble le plus puissant des trois, ou en tout cas, celui qui porte positivement une bonne partie des interactions et de la motivation des enseignantes. De ce fait, il contrebalance bien la puissance assez négative du précédent refrain, celui qui tourne autour de la peur du changement. Il semble en effet que si l'on peut compter sur une chose qui ne change pas, c'est bien l'amour que portent les élèves (et leurs enseignantes) à la chanson !

C'est d'ailleurs par ce refrain que Mme CYP termine la discussion (dans l'une de ces "zones de compréhension commune" que décrit Balslev 2010) et en déclarant, dans une ultime affirmation : "*Ah oui, quand on oublie de chanter, [les élèves], ils réclament !*"

La récurrence de ce refrain nous permet de valider l'idée que cet instrument qu'est la chanson fait bien partie des possibilités instrumentales de ces praticiennes. La chanson est source de plaisir, mais aussi gage de travail bien fait et d'intérêt pédagogique, ce qui en fait l'instrument le plus validé par ces professionnelles.

Chacun de ces refrains nous fournit donc une indication importante. Celui sur le *temps* nous amène à un résultat d'ordre conceptuel (la difficulté à conceptualiser cet objet d'études) mais nous amène aussi, par son contenu, au 2^e refrain, celui des *changements*. Celui-ci nous fournit plutôt un résultat d'ordre pragmatique ou stratégique : le nombre de changements qui pèsent déjà sur le contexte actuel de ces professionnelles rend toute nouvelle proposition indésirable, quelle qu'elle soit. L'indisponibilité des enseignantes est maximale en ce moment où elles doivent concentrer leur énergie pour assimiler les changements majeurs imposés, qui risquent de modifier en profondeur leurs schèmes d'action, voire même le sens de leur travail (c'est le cas notamment de la nouvelle prescription sur l'évaluation). Quant au dernier refrain, celui sur la *chanson*, il pointe plutôt la continuité et semble réellement fonctionner comme une "zone de stabilité" (au sens de Rabardel, 1999), porteuse d'une "valeur fonctionnelle partagée" (*ibid.*). Cette indication est donc déterminante pour permettre à la chercheuse d'envisager une action sur le terrain sans provoquer une réorganisation majeure, en implantant un instrument qui aurait des chances de perdurer, notamment parce qu'il serait adaptable par les professionnelles aux conditions qui forment leur contexte. C'est donc aussi sur cet instrument que nous porterons plus précisément notre analyse et les discussions ultérieures.

- 5.3.2. Une cadence dominante-tonique

Le terme de ces 90 minutes de discussion évoque pour nous une référence inspirée des savoirs musicaux, et qui nous a frappée lors d'une Xe réécoute de cette phase finale de l'interaction. Dans les deux dernières phrases, nous trouvons une forme de conclusion que nous pourrions apparenter à une

cadence dominante-tonique. En effet, on entend à ce moment les deux affirmations majeures que cette discussion a permis de mettre en évidence. Dans la fonction de dominante, on trouve l'avant-dernière prise de parole, celle de Mme CIN-Pré, qui déclare que *"la musique, ça reste toujours quelque chose d'important pour tout le monde, dans toutes les ethnies, à toutes les époques (...), c'est un besoin : donc, autant l'utiliser !"* Cette affirmation reçoit un acquiescement général, puis est suivie directement (dans la fonction de tonique) par Mme CYP qui complète : *"Ah oui, quand on oublie de chanter, ils réclament !"* Ici, elle évoque non seulement la chanson comme instrument central et privilégié de l'enseignement, mais elle rappelle aussi ce refrain que nous avons identifié : la chanson, tout le monde l'aime, et le plaisir est une condition importante à prendre en compte.

Dans cette sorte de *cadence interactionnelle* se nouent deux réponses importantes à notre questions : d'une part sur l'instrumentation possible de la musique en tant qu'instrument à disposition de l'enseignement, et d'autre part sur l'une des conditions de cette instrumentation (condition perçue comme majeure si l'on en croit la récurrence de ce refrain), à savoir le plaisir. Aimer ce qu'on fait, présenter des tâches *qui parlent* aux élèves comme à l'enseignante, cela fait partie des conditions nécessaires à la réussite de la rencontre didactique.

• 5.4. Résultats : éléments de synthèse

Après avoir opéré le croisement entre ces niveaux macro et micro, notamment au travers des refrains, et après avoir démontré les grandes tendances que cette discussion permet de tracer, nous sommes maintenant en mesure de répondre de manière plus précise aux sous-questions présentées dans notre question de recherche (p. 26).

- qu'est-ce qui est considéré comme une réorganisation majeure ?

Les enseignantes se défendent contre le risque d'être amenées à une nouvelle réorganisation trop coûteuse de leurs schèmes d'action : le moment n'est clairement pas bien choisi pour cela ! Elles parlent donc beaucoup de ce qu'elles peuvent, ou non, envisager comme changement, ce qu'elles formulent souvent par l'expression *"ça me parle"* : il est clair que ce qui ne leur *"parle pas"* n'a aucune chance de passer à une implantation réelle.

D'autres expressions de sentiments nous ont semblé refléter leur niveau de disponibilité par rapport à un changement : *j'aime / j'ai du plaisir à / j'ai peur / j'espère / c'est plaisant*.

Dans la mesure où les enseignantes peuvent utiliser des instruments qui leur *"parlent"* (la chanson à gestes), la réorganisation devrait pouvoir s'opérer sans forcément être considérée comme majeure, à la condition que ces professionnelles trouvent un minimum de disponibilité pour s'approprier le nouvel objet de savoir qu'est l'ordre temporel, qui reste encore assez confus.

- est-ce que le dispositif proposé permet les modifications et adaptations au contexte local ?

Le dispositif tel que proposé dans le CD1a paraît un peu trop complexe pour que, en l'état, les enseignantes disent pouvoir le prendre tel quel. Par contre, elles voient comment l'aménager, le transférer dans des actes instrumentaux plus proches de leur pratique régulière, comme lorsqu'elles évoquent une transposition possible sur un support de poésie (plutôt que de chanson).

Elles réfléchissent aux manières de ne pas devoir s'adresser au groupe classe dans son entier, et imaginent des possibilités d'action en petits groupes (dans les demi-journées où l'un des degrés 1H ou 2H n'est pas présent, p. ex). Elles voient comme possible le transfert de cette séquence (initialement montée dans un grand espace, celui de la salle de rythmique) à un contexte spatial plus réduit, celui de leur salle de classe.

- est-ce que le dispositif permet réellement d'enrichir les possibilités instrumentales des praticiens ? Est-ce qu'il s'agit réellement d'une instrumentation originale ?

L'enrichissement et l'originalité proviennent de quelques nouveautés comme : le nouvel objet d'apprentissage — l'ordre temporel (mais ceci uniquement dans la mesure où les enseignantes réussissent effectivement à s'approprier la complexité de cet objet) ; le lien à faire entre les éléments auditifs et kinesthésiques de la chanson à geste avec les éléments visuels de la partition, qui semblent pouvoir fonctionner comme un support riche et efficace dans le travail du passage entre oral et écrit. Le système de signes que constitue la *partition alternative* proposée aux élèves (et produite par eux) semble pouvoir être exploré utilement par les enseignantes. De précédents dispositifs sont évoqués comme étant proches¹⁸, mais il est reconnu que celui-ci s'en distancie et qu'il offre une richesse supplémentaire.

- est-ce que le dispositif est validé par les enseignantes ?

Quelques interactions peuvent être considérées comme des formes de validation de ce dispositif : c'est Mme CYP qui ouvre le jeu en parlant assez tôt (vers 22min.) d'une possible implantation de cet acte instrumental qui consisterait à "*faire une activité de chanson avec l'écriture*", ce qu'elle se verrait bien tenter de mettre en œuvre. A noter que le terme d'*écriture* n'a jamais été présenté de cette manière par RFC. Cette représentation personnelle de la tâche nous indique qu'il y a bien là quelque chose à approfondir, qui manifeste d'un schème d'action très présent (notamment dans les dernières années de ce cycle). La *zone de valeur fonctionnelle* qui peut être *partagée* à partir de ce dispositif ne semble pas porter sur la partition en elle-même, mais plutôt sur ce qu'elle comporte en commun avec le langage écrit. Nous voyons donc ici se dessiner un léger écart entre le projet initial de la RFC et la possibilité des enseignantes à l'instrumenter tel quel. La réaction de Mme CIN-Rom (citée au point *Schémes*

¹⁸ Une description d'un dispositif très proche de celui rapporté dans notre entretien est décrit chez Bodrova et Léong (2012, p. 233), dans une activité de narration qui se centre sur la logique de l'histoire, avec des médiateurs externes élémentaires (sous forme d'images) qui permettent de se souvenir de la chronologie des événements.

d'action et dispositifs investis, p. 52), décrit bien dans quelle limite des actuels *schèmes d'action* la nouveauté peut actuellement s'envisager.

Nous avons déjà évoqué le moment où Mme CIN-Pré parle d'un précédent dispositif assez proche de celui proposé mais que celui-ci pourrait enrichir. Cette validation, qui intervient sur la fin de l'entretien, est particulièrement intéressante en ce qu'elle témoigne d'un renversement de situation : Mme CIN-Pré était en effet arrivée assez fermée à l'idée d'essayer quelque chose de cet ordre ("*Je me lancerais JAMAIS dans une histoire comme ça*"), pas convaincue du tout par cette chanson qui lui "*sort par les oreilles*", qui nuance progressivement ses propos ("*c'est pas que je les ferais PAS ; ces activités, mais je les ferais plutôt sur d'autres chansons, des petits moments et pas que sur une seule chanson*"), précisant ainsi ses propres schèmes d'action. Finalement, plusieurs éléments semblent avoir été construits par l'ensemble des intervenantes de façon à permettre une stabilisation de la zone de valeur fonctionnelle partagée, puisqu'à la fin de l'entretien, elle affirme : "*Ouais mais moi ça me plairait bien de refaire, ben faut que je me réinscrive à tes prochains cours, ça va me motiver !*"

Une autre forme de validation est donnée par deux prises de paroles qui visent à clarifier que les élèves montrés ici ne sont pas différents des leurs. Lorsque Mme CYP se dit impressionnée par les performances de Martin ("*cet enfant est très bien structuré*"), sa remarque génère une question de Mme CIN-Rom sur le genre d'élèves impliqués. Elle comprend alors qu'ils sont issus d'une classe dont elle connaît le contexte socio-culturel ("*c'est pas des faciles*" dit-elle — même si cette étiquette n'a pas été utilisée de cette manière par RFC). Elle confirme ainsi à la fois son admiration et valide le fait que ce ne sont pas les dons particuliers des élèves qui mènent à ce résultat.

Au-delà des zones possiblement partagées, il convient de nuancer en précisant que des divergences individuelles peuvent exister : Mme CYP se dit très intéressée, Mme CIN-Pré trouve qu'elle est déjà très instrumentée sur la lecture (et même un peu noyée sous les — trop — nombreuses propositions du nouveau moyen d'enseignement prescrit).

- le contact avec le terrain

Mme CIN-Rom connaît la chercheuse en tant que collègue : elle a partagé sa classe (il y a une vingtaine d'années) dans une relation de généraliste face à la spécialiste de rythmique, et ces deux personnes continuent à fonctionner dans le même établissement scolaire (même si dans des communes et bâtiments éloignés). Durant l'interaction, Mme CIN-Rom rappelle ce fait assez régulièrement. Ces rappels peuvent être vus ici comme une garantie que RFC est bel et bien en contact avec le terrain et qu'elle n'est pas en train de partir dans les élucubrations de chercheuse !

On a vu ci-dessus la forme de validation découlant du fait que Mme CIN-Rom connaît (ou se représente) assez précisément le genre d'élèves qui a été filmé dans le dispositif CD1a. La question

qui était à l'origine de cette réflexion semble avoir voulu tester l'homologie du terrain d'enseignement de RFC avec celui que connaissent les enseignantes présentes, et garantir une certaine parenté de conditions contextuelles.

Un autre exemple peut être trouvé lorsque Mme CYP se dit impressionnée par les performances de Martin, et que RFC peut lui confirmer que Martin a effectivement connu une évolution réjouissante, étant donné les difficultés qu'il rencontrait l'année précédente.

Une dernière sous-question était consacrée aux **contraintes imposées aux praticiens**. Celles-ci ont été décrites sous la catégorie prescriptions (p. 47).

• 5.5. Conclusion provisoire

Pour Cuny (1993) et Leroi-Gourhan (1964, tous deux cités par Rabardel, 1995, p.86) "proposer un *outil sémiotique normalisé*, c'est donc présupposer l'adoption d'une technique déterminée d'utilisation". Pour Cuny, dont la pensée est rapportée par Rabardel, s'intéresser aux "outils sémiotiques de professionnels expérimentés, c'est découvrir des *produits* intégrés aux actions, ajustés aux besoins sémiotiques dans l'évolution de la relation tâche-exécutant" (*ibid.* pp.86-87).

Si l'on considère qu'ici, le produit est constitué par les habiletés temporelles (ou la mise en évidence de ceux-ci) et que les besoins sémiotiques sont la capacité à se repérer dans le temps, on peut en effet mettre en relation ces produits et besoins avec le travail de la professionnelle expérimentée qu'est la rythmicienne, dont le rapport au savoir musical permet de mettre en évidence l'importance de ces habiletés. Celles-ci sont, en effet, plus mises à l'épreuve dans le travail musical (retrouver rapidement le passage travaillé dans une partition, de façon à pouvoir reprendre avec le groupe, au geste du chef) que dans la vie courante.

C'est la connaissance de ces situations musicales qui a permis d'imaginer les tâches présentées ici dans le CD1a, dont on postule qu'elles pourraient mener l'élève au *produit* de ses propres compétences de repérage temporel. Le *dispositif* d'enseignement-apprentissage s'inspire de ces situations musicales et utilise les mêmes *instruments*.

Toutefois, l'appropriation de ces *outils sémiotiques* propres aux *professionnels expérimentés* nous indique l'une des difficultés possible du transfert de notre CD1a à un hypothétique CD1b dans la classe des enseignants, puisque ceux-ci, de par leur rôle de généralistes, ne sont pas censés avoir un rapport particulier au savoir musical. On ne peut donc inférer que l'utilisation de la partition serait aussi aisée par ces enseignantes que par la rythmicienne, ce que Mme CYP exprime en nommant le besoin qu'elle a de pouvoir connaître suffisamment ses outils pour être en mesure de "*rebondir*" au cours de l'action. On observe d'ailleurs que l'instrument partition est rapidement commenté et envisagé comme un avatar d'écriture (cette enseignante en parle comme d'une "*activité de chanson avec de l'écriture*") et que c'est aussi l'écriture qui revient comme référence aux dispositifs sur les poésies.

Si nous ne prétendons donc pas "proposer un outil sémiotique normalisé" aux enseignants en formation (selon les termes de Cuny, Leroi-Gourhan et Rabardel, cités plus haut), et surtout pas un outil sémiotique qui ne correspondrait pas à la *zone de valeur fonctionnelle partagée* des enseignantes généralistes consultées ici, nous postulons cependant que deux instruments méritent d'être examinés de plus près : la chanson (et plus précisément la chanson à geste) et la partition. Comme le déclare Mme CIN-Pré en une affirmation qui consacre la chanson en tant qu'instrument : "*travailler des notions à travers le chant, je suis 100% pour*". Resterait, pour une réelle validation, à observer (dans une recherche future) si les enseignantes se les approprient et comment elles le font. Car il est possible aussi qu'elles les détournent à leur usage, reprenant leurs schèmes d'action présents sans les modifier. Le grand défi reste qu'elles mettent réellement ces instruments au service de l'apprentissage des habiletés de repérage temporel.

Nous avons donc pu mettre en évidence que l'instrument *chanson* et l'une de ses déclinaisons, la *chanson à geste*, sont chargés par les enseignantes d'une valeur fonctionnelle de référence (Rabardel, 1999). L'instrument *partition* est lui aussi validé par les enseignantes, même s'il porte plus le sceau de la nouveauté, restant un peu étrange, mais apprivoisé lorsqu'il est relié au domaine que les enseignantes connaissent et maîtrisent bien, celui du travail de la Langue. C'est la partition qui, en tant que support stabilisé, permet le travail des habiletés cognitives sur les dimensions temporelles.

Nous allons donc maintenant nous arrêter plus en détail sur ces instruments, la *chanson* et la *partition*, pour les analyser plus en profondeur, repérer comment ils fonctionnent ensemble et à quoi ils amènent.

Partie 3

6. Discussion

• 6.1. Du côté des instruments

Nous reprenons ici une réflexion plus approfondie sur chacun de ces deux instruments, la chanson et la partition, ce que nous ferons en prenant le temps d'enrichir nos réflexions par une approche étymologique. Mais avant de commencer cette analyse, nous tenons à clarifier quelques significations qu'il nous semble utile de stabiliser pour faciliter la compréhension de notre propos.

Rabardel (paraphrasant Vygotski) déclare que "tout instrument contient, sous une forme spécifique, l'ensemble des rapports que le sujet peut entretenir avec la réalité sur et dans laquelle il permet d'agir, avec lui-même et avec les autres" (1999, p.15). Nous avons vu que la chanson est l'instrument que les enseignantes reconnaissent et auquel elles donnent une signification, qui leur permet d'agir sur leur réalité enseignante, souvent difficile, et qui s'allège grâce à cet instrument reconnu comme si merveilleux ! Et c'est vrai qu'il porte de nombreux avantages : pratique, transportable avec soi en tout temps et en tout lieu, partageable ou solitaire... C'est après avoir examiné cette réalité des enseignantes que nous en arrivons à l'idée qu'un chapitre important de ce travail doit être consacré à la chanson.

Nous ne nous arrêterons pas à ce seul instrument, puisque, dans le dispositif CD1a étudié ici, c'est par son association avec la *partition* que la chanson permet de traiter les dimensions temporelles de manière consciente. Ayant pu identifier que ces instruments sont porteurs d'une valeur fonctionnelle de référence (Rabardel, 1999), nous allons observer plus précisément ces deux éléments (la *chanson à geste* et la *partition*), ainsi que les *percussions*, qui fonctionnent ici comme *signes*, intermédiaires entre le vécu corporel (sensoriel) et le traitement cognitif.

Les significations que nous stabilisons ici le sont donc selon le modèle de Rabardel (1995). Celui-ci situant l'*instrument* comme troisième pôle entre le *sujet* et l'*objet*, nous plaçons dans chacun de ces trois pôles :

- en tant qu'*objet*, les compétences temporelles ;
- en tant que *sujet*, l'élève (ou l'enseignante, quand c'est elle qui modélise l'usage de l'instrument) ;
- et en tant qu'*instrument*, on peut trouver alternativement la chanson et la partition.

Reste encore une question sur le corps, dont on peut se demander s'il est à classer dans le pôle sujet ou celui d'instrument. Rabardel (1995, p.80) nous apprend que dans les conceptions à dominante technologique, on distingue les termes d'instrument et d'outil : les instruments sont plus généralement liés à la prise d'information, alors que les outils sont associés à la transformation. Nous proposons

donc de suivre cette logique et de prendre le terme d'*instrument* pour les *modalités sensorielles*, qui peuvent être vues comme des prises d'information (destinées au *traitement perceptif*) et le terme d'*outil* pour les aspects *cognitifs*.

- 6.1.1. La chanson

6.1.1.1. Concept

Le Grand Robert historique de la langue française (Rey, 1992, p.387) nous apprend que le terme de *chanson* désignait au XIIe siècle (donc au début de son usage dans notre langue) une "pièce en vers destinée à être chantée" ou une "poésie".

Par ce mot, on comprenait aussi bien les paroles que la mélodie qui composent cette pièce chantée, dont on nous dit qu'elle était divisée en couplets. Il semble que le terme *chanson* est apparu dans la langue française au XIe siècle, avant même celui de *chant*.

La *chanson de geste* (à ne pas confondre avec les *chansons à gestes* dont nous parlerons abondamment dans les pages qui suivent) était donc, à l'époque médiévale, une forme de poésie orale (la *Chanson de Roland* en est un exemple).

Au cours des siècles, le concept de chanson évolue conjointement à celui de musique vocale et se transforme vraiment au XIXe siècle, lorsque l'organisation de spectacles d'un genre nouveau s'impose au public, et avec elle les personnes qui portent ces chansons : les chansonniers (et, plus tard, les vedettes). Les nouvelles technologies de diffusion sonore, apparues XXe siècle, contribuent à la pérennité du terme, qui tend à se différencier de plus en plus suivant les genres de musique auxquels ces chansons appartiennent. Le lien avec la poésie, par contre, ne semble plus porté par le terme, même si, bien sûr, le fait musical et chanté reste intimement lié à la scansion des paroles, comme on le vérifie toujours, que ce soit à travers le slam, le rap, la pop-music ou les bluettes romantiques !

La chanson semble être un objet tout à fait particulier pour l'humain et pour l'usage qu'il en fait. A la fois très intime et très social, il permet de se rassurer (comme la Cosette des Misérables) et d'échanger, voire de se croire relié à un groupe d'appartenance (dans les hymnes nationaux).

Si Hessel, ce cher indigné qui a traversé le siècle en gardant sa conscience grande ouverte, a survécu aux camps de concentration dans lesquels il était enfermé, c'est aussi grâce à des outils de cette sorte, ceux qui se transportent sans qu'on ne les voie, et qui fonctionnent grâce à la mémoire (nous avons évoqué ici, au point 3.1.9., p.12, la "mémoire par cœur" de Delannoy, 2000) : ses poèmes préférés (et notamment celui de Poe évoqué ici) lui permettaient de faire couler le temps dans ces moments d'une si extrême difficulté¹⁹ (Hessel, 2006).

¹⁹ "Les bat-flanc où nous étions couchés à deux, parfois à trois, n'étaient pas propices à l'endormissement. Il fallait éviter de bouger, ne pas bousculer un voisin mort de fatigue et irritable, apprendre à dormir immobile sur le dos. Aucun poème ne m'a mieux aidé, dans cette position, que "le Corbeau" dont les vers de huit pieds, en strophes symétriques, s'écoulaient sans grand effort de mémoire et dont le refrain *Nevermore*, qui a troublé Baudelaire et inspiré Mallarmé, peut faire émerger une forme de sérénité qui s'apparente au sommeil." (Hessel, 2006, p.16)

Pour en revenir à des circonstances moins dramatiques, la chanson accompagne la personne depuis avant même ses premiers jours, puisqu'on a pu mettre en évidence que le son est la première manifestation sensorielle dont on a pu prouver la perception par le fœtus, dans son milieu protégé et aquatique (Herbinet et Busnel, 1982).

La *chanson à gestes* est quant à elle un objet de la forme scolaire (présent aussi dans toutes les pratiques de la première enfance), qui désigne une chanson simple, destinée aux plus jeunes élèves, et dont les paroles sont accompagnées de gestes qui en évoquent le sens, selon une structure qui correspond à un découpage d'environ un geste pour une ou deux mesure (ou un geste par idée). Cet objet scolaire sera au centre de notre attention ici, tant par la place qu'il occupe dans le dispositif de CD1a étudié auprès des élèves que par la mention qu'en font les enseignantes interrogées.

La chanson est multifonctionnelle. Elle peut servir à se sentir accordé à l'autre (Gratier, 2007) et par ce fait, aider au processus d'individuation, de séparation, en gardant la sécurité d'un retour à une fusion possible. Ces deux premiers points mettent en avant l'aspect de régulation tonique qui permet tout aussi bien de "*se détendre*" (comme le dit Mme CIN-Pré) que de se coordonner (ce que l'on voit dans les chants de travail), en régulant la succession des mouvements, l'alternance des temps de mobilisation tonique et de repos.

En termes vygotskiens, nous pourrions avancer la proposition selon laquelle la chanson serait la première forme culturelle à laquelle le petit serait rendu sensible, les chansons de nourrice et les berceuses ayant existé vraisemblablement de tout temps (les humains ont toujours eu besoin de trouver des moyens pour apaiser et endormir leurs petits !).

6.1.1.2. La chanson au cours du développement

Rabardel (1995) rapporte que Grize (1970) fait le lien entre le développement épistémique de l'enfant et ses conceptions de l'instrument. Ceci nous incite à aller voir de plus près ce que les enfants font de la chanson. Nous avons vu avec Gratier et Stern qu'au tout début, la chanson est utilisée pour s'accorder avec l'autre, pour communiquer une émotion, se coordonner, fusionner. Cette utilisation perdure sans doute la vie durant : à chaque fois que l'on tente de se mettre en vibration avec des pairs de manière vocale et musicale, on tente de se coordonner, de fusionner, voire, dans les formes en *canon*, de jouer avec l'opposition à l'autre, tout en garantissant l'harmonie fondamentale).

Mais l'attention n'est pas portée uniquement sur l'autre, puisqu'il s'agit aussi de *se faire vibrer*, de sentir son corps à travers le son, qui n'est pas perçu uniquement de façon externe (par les informations sensorielles de l'audition, situées dans l'oreille) mais aussi par la vibration du corps entier. L'ensemble de ces informations permet de réguler la justesse de l'accordage : chez le tout petit, il s'agira surtout de communiquer un état tonique (Robert-Ouvray, 1996).

Les éléments plus techniques, comme la justesse de la voix, n'interviennent que plus tard puisque la régulation tonique est encore impossible chez l'enfant, et ce parfois jusqu'assez tard, du fait de son

immaturité neuro-motrice. Nous laissons de côté les considérations sur la justesse de la voix (même s'il y aurait beaucoup à dire !) pour nous centrer sur les dimensions temporelles.

Celles-ci sont souvent présentes, même si pas forcément explicites, comme par exemple dans les chansons qui impliquent une *chute* surprenante, (comme, dans les *chants de nourrice* et les jeux de tout petits : *la petite bête qui monte, qui monte ...* et qui chatouille à la fin). Les élèves des premiers degrés apprécient beaucoup "En bateau ma mie" et la chute dans l'eau (joué par deux, se balançant et se roulant délicieusement par terre à la fin de la chanson). Bon nombre de chansons comportent ainsi un événement surprenant qu'il convient de produire juste au bon moment (ni trop tôt, ni trop tard !) La dimension temporelle apparaît donc précocement comme une utilisation potentielle de la chanson (Grosleziat, 2006).

Parallèlement à ces premières utilisations de la voix chantée dans un but de communication (avec l'autre et avec soi, puisque nous postulons qu'il existe une sorte de *langage egocentrique* musical, au sens de Vygotski), la chanson est utilisée dans le champ scolaire dans plusieurs buts. Lorsque Rabardel parle des activités instrumentales collectives, cette dénomination semble s'appliquer parfaitement aux activités si collectives portées par les chansons.

Nous avons vu au chapitre 3 que l'instrument est à la fois externe et interne : les sensations internes informent la part externe et réciproquement, ce qui apparaît de façon particulièrement évidente ici. L'ensemble des modalités sensorielles décrites par Rigal (1996) et Paoletti (1999) est présente : une forme de sensibilité externe par le recours à l'audition, une forme de sensibilité proprioceptive par les informations kinesthésiques générées par le mouvement du système phonatoire, et une forme de sensibilité interne pour les aspects vibratoires, perçus par l'intérieur du corps (à ce sujet, les travaux de F. Louche²⁰ sur les résonances internes de la voix, et les effets de cette prise de conscience sur l'écoute, nous semblent particulièrement intéressants, bien qu'encore non validés scientifiquement).

Ainsi, la chanson est aussi bien utilisée (dès le plus jeune âge, mais cela est vrai la vie durant) pour agir sur et avec les autres (s'accorder, communiquer une émotion, se coordonner, fusionner — voire, dans les formes en *canon*, jouer avec l'opposition à l'autre, tout en garantissant l'harmonie fondamentale), que pour sentir son corps par la résonance de sa propre voix.

Au niveau de la mémoire, la chanson comporte un grand avantage : elle est (au moins) aussi collante que le sparadrap du Capitaine Haddock dans *L'Affaire Tournesol*. Impossible de s'en débarrasser ! : "elle me sort par les oreilles", dit Mme CIN-Pré ! Ce qui fait que les élèves peuvent la réévoquer sans trop d'effort : par un mystère que nous n'éluciderons pas ici, la chanson se rappelle à notre bon souvenir, qu'on le veuille ou non, à la manière de ces traces mnésiques profondes, touchant

²⁰ <http://www.artdelecouste.com/page00010046.html#I00001d9d> Récupéré le 5 mai 2013.

différents sens, et qui amènent Proust à partir à la recherche du temps perdu (revoilà le temps !). Nous n'approfondirons pas ce domaine de la mémoire, même si des pistes fort intéressantes sont amenées notamment par les caractéristiques de la *mémoire par cœur* (Delannoy, 2000), qui semblent fonctionner particulièrement dans les discours musicaux et poétiques.

6.1.1.3. Du côté des élèves : un instrument multiple

Dans notre dispositif d'enseignement (CD1a), nous entraînons donc les élèves à un "acte instrumental", selon les termes de Vygotski (Rabardel, 1995, p.83). L'instrument qu'est la chanson sert ici de médiateur et permet de mobiliser à la fois les dimensions sensorielles et cognitives impliquées dans les tâches. Le traitement cognitif se nourrit des traces mnésiques laissées par l'action (et évoquées de façon explicite par l'enseignante de façon à pointer pour les élèves les éléments pertinents de celle-ci).

Cet acte instrumental rend possible la mise en relation et en action d'un *instrument sensoriel* (le corps) et d'un *outil cognitif*, dans le but de fournir aux élèves un médiateur externe qui servira de support à des tâches cognitives de structuration du temps. La chanson à geste est ici l'artefact qui sert d'intermédiaire entre le temps brut, vécu de façon intuitive et non conscientisée (donc non opérationnalisable) et les habiletés à manipuler l'ordre temporel de façon à se situer dans le temps. Cette chanson simple a été apprise dès la 1^{ère} séance et retrouvée à chaque étape du travail.

La chanson est ici utilisée comme un instrument psychologique par lequel le sujet contrôle sa propre activité. La particularité de l'instrument psychologique est que, pour le sujet, il a deux formes d'existence : une forme externe (pour agir sur le monde) et une forme interne, qui permet une "gestion de soi par soi", c'est-à-dire une auto-régulation (Rabardel, 1995, p.83). Cet instrument psychique amène donc les élèves vers leur propre outillage cognitif temporel, incluant des aspects de sémiotisation, de construction et de déconstruction.

6.1.1.4. Du côté des enseignantes : les avantages de la chanson

Nous avons vu que le discours des enseignantes est unanime sur le fait que la chanson est plaisante (les élèves *adorent*) et que c'est *quelque chose qui parle aux enfants*. Beaucoup de verbalisations sont venues le confirmer, et nous ne résistons pas au plaisir de noter ici en entier la tirade enthousiaste de Mme CIN-Pré, qui décline toutes les qualités de la chanson dans le champ scolaire : "*en apprenant une chanson, ben tu travailles le vocabulaire, la grammaire* (ici, elle bafouille un peu, s'excite et peine à décrire plus précisément), *1000 et une choses, c'est absolument génial pour les détendre un moment ou pour changer d'activité*". Cet instrument qu'est la chanson semble en effet tout particulièrement reconnu par les enseignantes qui y voient sans doute, pour leurs jeunes élèves, un premier apprentissage aisé. Nous postulons que le fait de chanter en classe est une forme de rappel des premiers accordages proto-langagiers, cette forme de musicalité que décrit Gratier (2007) et qui doit

être perçue comme particulièrement bienvenue dans le contexte de transition que vivent ces jeunes enfants appelés à devenir élèves.

Une valeur fonctionnelle est ainsi largement partagée par les enseignantes sur le plan de la *chanson*, et même sur les *chansons à gestes*, reconnues pour leurs qualités et le bon accueil qu'en font les élèves (ceci même si Mme CIN-Pré avoue sa difficulté à se préparer à ce genre de mise en œuvre, et notamment à trouver les idées de gestes pour ces chansons). Cette enseignante déclare par ailleurs avoir besoin de bien maîtriser le déroulement des leçons (ce qui est tout à son honneur !) et cela semble montrer que la capacité à rapidement associer un geste à une chanson (qui est en fait une habileté cognitive d'analyse, ici effectuée de manière très instinctive et inconsciente par la rythmicienne) ne lui est pas facilement accessible. Ce qui n'est pas partagé par Mme CIN-Rom, qui propose de s'appuyer sur les élèves pour inventer des mouvements ("*des fois, on serait surprise, les enfants ont de chouettes idées !*").

En termes d'habiletés cognitives, le fait de chanter une chanson apprise ensemble ne demande que des gestes de restitution et d'application (1^{er} et 2^e niveaux de la taxonomie de Anderson et Krathwohl). Par contre, c'est lorsqu'il s'agit de produire soi-même un système de signes (qui s'apparente à une partition, comme nous le verrons plus loin) et que l'on est appelé à s'y repérer et se déplacer à la manière de la lecture d'une partition musicale, que plusieurs niveaux d'habiletés cognitives sont convoqués (restituer, associer, analyser, déconstruire, créer).

Pour être apprises, ces habiletés doivent bien sûr être enseignées, guidées et pointées par les enseignants, ce qui demande une certaine clarté conceptuelle de leur fonctionnement et de l'objet sur lequel elles s'appliquent, ce qui nécessite un minimum de formation à ce sujet. Si les enseignantes interrogées disent avoir pu bénéficier dans leur formation initiale d'une courte formation aux instruments Willems (les clochettes, notamment), elle n'avaient pas accès à ces données plus récentes, issues de la psychologie cognitive. La situation s'est actuellement inversée en formation initiale... et l'avenir dira quels sont les éventuels manques à combler par la formation continue !

Passer à une utilisation plus complexe de cet instrument-chanson ne semble pas impossible aux enseignantes, mais leur demande d'envisager un nouveau schème d'action, ce qui nécessite un accompagnement. Cet accompagnement peut se faire par des mesures de formation ou par des moyens d'enseignement qui pourraient les guider et pointer les éléments nouveaux. Nous reprendrons et approfondirons ces considérations au point 6.2, qui traitera de la formation (pp. 76-84).

6.1.1.5. Particularités de l'instrument chanson

La chanson nous semble particulière dans le sens où elle peut fonctionner dans plusieurs optiques.

- Tout d'abord, elle peut être prise comme *objet*, et donc être directement en lien avec la sensation, sans aucun intermédiaire entre le sujet et elle. En effet, nous rappelons que, d'après Rabardel (1995)

c'est l'interaction directe entre le sujet et l'objet, au travers des sensations, qui révèle les propriétés de l'objet.

Cet auteur précise que cette interaction dépend des sensations du sujet, et cela seulement dans les limites de ce que celui-ci perçoit. Cette proposition rejoint le modèle de l'*apprentissage par l'action motrice* (Paoletti, 1999) ou celui de plus anciens chercheurs en psychomotricité, comme Lapierre et Aucouturier (1978) qui insistaient sur le phénomène du contraste pour permettre aux tout jeunes enfants de commencer à construire les concepts par la différenciation de leurs perceptions. Dans cette perspective, on comprend que la rythmicienne cherche tous les moyens possibles de faire percevoir (donc contraster) les expériences sensorielles de ses élèves.

Pour Rabardel, c'est par la médiation de l'instrument dans ce processus d'interaction que le sujet peut dépasser les limites de la perception, ce qui correspond aux derniers niveaux d'apprentissage du modèle de Paoletti, là où on commence à élaborer, intérioriser. C'est donc comme si la chanson pouvait accompagner l'élève tout au long de son processus d'apprentissage, en se transformant progressivement d'outil sensoriel en instrument psychologique. (Nous développerons cette réflexion de façon plus approfondie dans le point suivant, qui traitera de la partition).

- Après avoir été prise comme *objet*, médiateur de *sensations*, la chanson peut aussi devenir un instrument permettant différents traitements, dans différents buts. Lorsqu'elle est traitée en instrument psychologique, elle peut amener à un traitement cognitif qui favorise l'apparition des fonctions psychiques supérieures. Même dans ces cas-là, sa médiation constante peut permettre le rappel et l'évocation des sensations précédentes, rappel du monde *matériel* (en tout cas physique) partagé avec son rôle d'outil cognitif.

Cet instrument qu'est la chanson se manie ici dans la situation collective de la relation didactique, dont les vygotskiens démontrent qu'elle permet le développement de nouveaux concepts et habiletés. Ce processus se produit par les interactions entre pairs et par le guidage et le pointage experts de l'enseignant. Car il convient de rappeler que ce n'est pas l'instrument qui produit de lui-même des effets sur l'apprenant, en tant que porteur d'une attribution quasi *magique* ! Il n'existe pas d'*instrument intrinsèquement magique* et c'est bien par l'étayage des adultes et par la mise en place de dispositifs construits et réfléchis que l'élève pourra atteindre l'objectif visé. Cela est tout particulièrement le cas pour le sujet qui nous occupe, étant donné le stade encore précoce de son développement.

Cette évidence méritait d'être rappelée, tant les discours courants font entendre des raccourcis parlant de *matériel génial*, qui font penser que *l'enfant va apprendre grâce à lui* (comme si le matériel seul importait). Ce genre de raccourci se cache peut-être derrière le refrain identifié ici : "*les élèves ADORENT chanter*" ! S'il est clair que la chanson est riche, plaisante, facile d'accès et propice à de multiples utilisations, elle n'est pas en soi garante d'un accès au savoir.

- 6.1.2. La partition

6.1.2.1. Concept

Nous avons cité plus haut Cuny et ses précisions sur le *processus opératoire* contenu dans des actes comme la lecture ou l'écriture, qui constitue, selon lui, un *acte sémiotique* équivalent à l'*acte instrumental* de Vygotski. Ce qui nous intéresse ici est donc le *processus opératoire* qui touche aux capacités de manipulation du temps: la structuration temporelle est rendue possible par l'appropriation des signes que sont les mots (c'est-à-dire les termes de temps : *avant, après, en premier, en dernier, commence par*, etc,...) et les symboles graphiques. Ceci nous amène à considérer la partition comme un système de signes. Dans *Pensée et Langage*, Vygotski parle du mot comme l'élément central de l'opération de construction de concepts, mot qui est un "moyen de diriger volontairement l'attention, d'abstraire, de différencier des traits, d'en faire la synthèse et de les symboliser à l'aide d'un signe" (cité par Rabardel, 1995, p. 5). Nous pourrions appliquer cette constatation au signe qui compose la partition, dans l'opération qui permet de reconstruire la trace sonore du discours musical.

Au moment de son *dépôt* sur la partition, la chanson perd son caractère dynamique : elle va pouvoir se laisser traiter, n'étant plus là pour inciter et susciter des émotions. Elle est déposée devant ce que nous pourrions appeler le *travailleur cognitif* comme un objet d'analyse, un médiateur. Ses ressources sont toujours là, mais tant qu'elles ne sont pas déchiffrées, elle ne sont pas activées dans leurs dimensions toniques et temporelles. Seules sont perceptibles leur transcription sur le mode spatial. Car une opération a eu lieu entre la production musicale, orale et donc inscrite dans le temps, et sa traduction sous forme de partition. Cette opération, c'est la transposition des éléments d'ordre temporel en éléments d'ordre spatial. Selon le *Grand Robert historique de la langue française* (Rey, 1992, p.1439), le terme de *partition* a d'abord signifié *partage* (au XIV^e siècle) et nous retrouvons les aspects spatiaux dans l'usage (emprunté à l'anglais) qui en perdure encore parfois et qui désigne la division d'un territoire en plusieurs entités indépendantes. Un autre usage de ce terme, plus ancien (XVII^e siècle), utilise l'image du *tableau* ("tableau des parties d'une composition musicale") pour désigner l'emploi que nous lui connaissons actuellement. Ces formulations nous intéressent en ce qu'elles montrent toutes la nécessité de passer par le concept d'espace pour rendre compte du temps ("territoire", "tableau des parties").

Dans la partition, il s'agit toujours bien de *lecture* : cela correspond au terme utilisé par les musiciens lorsqu'ils parlent de cette activité de *déchiffrage* : *lecture à vue*. La richesse de cette activité cognitive complexe²¹ est peut-être trop méconnue (pas autant valorisée que la capacité à improviser ?).

²¹ Elle m'a été révélée grâce à mes faiblesses dans ce domaine, sanctionnées durant mes années d'études par l'assistance à un cours individuel obligatoire...qui s'est révélé une chance majeure, la professeure chargée de mon instruction en la matière étant une amoureuse exigeante de ce savoir, dont elle a su me transmettre et la saveur et la rigueur !

On pourrait donc ici définir plus précisément un objet de savoir formulé en termes de *lecture musicale*. Dans la lecture musicale, il s'agit de se déplacer habilement et rapidement dans la partition sans rompre le flux temporel, qui pose son exigence dans la production instrumentale ou vocale réalisée en direct par le lecteur. Cette exigence ajoute à la lecture traditionnelle (alphabétique) un stress qui est le même que ce qui fonctionne dans toute compétition : c'est l'enjeu d'y *arriver* qui porte l'effort cognitif et guide le corps en conséquence (les doigts, pour le pianiste, l'appareil phonatoire pour le chanteur).

L'élément temporel d'irréversibilité est présent dans la lecture dès qu'une production orale est attendue. Or, la partition est au service de la musique qui, par définition, se développe dans le temps et non dans l'espace. Plus collective que la lecture, la musique s'est progressivement dissociée du récit (alors que l'on a vu dans l'étymologie du terme "chanson" la grande proximité de la poésie et de sa forme chantée), et l'usage commun sépare clairement la lecture et le déchiffrement musical. La lecture est vue comme une activité individuelle, qui ne nécessite pas le rapport à un temps fixé par une norme collective. (On peut d'ailleurs renverser la situation, bien sûr, puisqu'il est vrai que la lecture d'un roman peut bien devenir collective — en famille ou au théâtre — tout comme la lecture d'une partition peut être effectuée en solitaire et de façon muette par un expert, mais ce sont là des usages qui, s'ils montrent bien la racine commune de ces deux activités de lecture, sortent de l'ordinaire).

Nous postulons que la partition est un système de signes qui fonctionne aussi comme médiateur externe, au sens que Vygotski lui donne. La recension effectuée par Rabardel (1995) autour du concept d'instrument met en évidence une définition qui réfère très généralement à l'idée de *monde intermédiaire*. Cette image nous fait penser au bac révélateur utilisé dans le développement des photos argentiques et qui, en un processus mystérieux, fait soudain apparaître une nouvelle forme de représentation, identique à la réalité mais sans en avoir le caractère d'impermanence, qui la rend si difficile à appréhender. L'image fixe obtenue permet de considérer l'objet sous un angle *méta*, détaché de soi.

La partition nous semble fonctionner comme l'image capturée par l'appareil de photo, alors que la chanson est vraiment d'ordre impermanent. Et ce qui permet de fixer le déroulement d'un événement (comme ici la chanson à geste), ce qui en révèle les caractéristiques stables (comme ici l'ordre et la succession), ce sont les *signes* que sont, ici, les gestes, les percussions ou les symboles.

6.1.2.2. Avant la partition et l'outil cognitif, un passage par la chanson à gestes et l'instrument sensible

L'origine du terme de *partition* convoque l'idée de découper en parts, ce qui est exactement ce que la rythmicienne a fait ici avec ses élèves (dans le CD1a), puis ce qu'elle les a amenés à effectuer eux-mêmes. On le voit dans l'exemple de Stéphanie : si le découpage n'a pas lieu, la partition n'est pas opérationnelle, elle ne peut fournir les renseignements nécessaires en termes de lisibilité et

d'identification de ses composantes. C'est qu'il est difficile d'échapper à l'automatisme de la pratique courante, dans laquelle la chanson se déroule sans interruption, suivant un flux temporel mélodique et langagier ininterrompu qui implique la *mémoire par cœur* décrite par Delannoy (2000). Beaucoup d'attention a donc été portée par l'enseignante dans la matérialisation physique de la césure entre les segments de la chanson, de façon à rendre perceptible par les sens la frontière entre chaque segment. Cela a été fait par divers moyens, dont chacune des variations se justifie par la mobilisation d'une modalité sensorielle différente.

La chanson à gestes serait donc ici le premier pas vers la partition, puisqu'elle permet d'associer l'instrument sensoriel (la référence au corps) et l'outil cognitif en direction d'une codification, d'une sémiotisation qui prépare à l'écrit. Dans l'action proposée en CD1a, l'élève commence par associer les segments temporels avec un geste. L'enseignante a fait en sorte de proposer des gestes contrastés (Lapierre et Aucouturier, 1978), qui permettent à l'élève de les discriminer aisément²² : elle a choisi l'image du flocon qui tombe pour accentuer le caractère legato des 3 premières croches du segment²³, ce qui donne un mouvement vertical et legato bien compris par les élèves (qui sera par la suite soutenu par le son continu de la cymbale, ceci introduisant une variable de durée). Ce premier mouvement (effectué par un seul bras dans un mouvement orienté de haut en bas) contraste avec les suivants qui sont plus globaux. Concernant l'orientation des gestes, on observe qu'elle est elle aussi parfaitement variée : le 1^{er} est vertical (de haut en bas), le 2^e excentré et global (dans les mouvements désordonnés d'une danse figurée), le 3^e centré sur soi en un *enveloppement du corps* (comme pour se réchauffer). Ainsi, le passage d'un geste à l'autre, que ce soit dans l'ordre conventionnel ou dans un ordre aléatoire, fait ressentir à l'acteur un déplacement de ses membres, une intention différente dans l'orientation de ses gestes. Tout particulièrement, le début du 1^{er} geste nécessite une élongation du bras, sur laquelle l'enseignante insiste pour la rendre encore plus perceptible. C'est justement dans l'un de ces moments que l'on observe le mieux un indice de transfert polymodal (Gratier, 2007). Lorsque l'enseignante s'exclame (dans l'interaction avec ses élèves, au sujet d'une question posée) "*ah ! ça commence par flocon, le petit flocon tout en haut*", elle utilise une voix aigue, montrant qu'elle transpose l'intensité de sa voix (un son aigu nécessite une mobilisation tonique plus élevée qu'un son grave, dans lequel les cordes vocales sont plus larges et relâchées) à l'intensité musculaire qu'il faut pour étendre le bras en l'air. On assiste donc à un transfert d'un mode sensoriel à un autre, ce qui rend le propos très stimulant et lisible par l'enfant. C'est comme si l'on pointait là de façon non verbale ce qui est attendu pour réaliser la tâche (ici, le geste).

²² L'accentuation de ces contrastes était d'autant plus nécessaire que le rythme sur lequel se basent les gestes est parfaitement identique d'un segment à l'autre. Le caractère ternaire de la chanson (à 6/8) supporterait parfaitement un même accompagnement durant toute la chanson (p.ex des sautillés légers), ce qui serait sans doute charmant, mais ne permettrait pas de mettre l'accent sur la division segmentaire recherchée.

²³ Voir la partition, p. 38.

Il est à relever que ces gestes n'ont pas été choisis après la longue analyse que l'on peut lire ici : ils ont été mis en place intuitivement au cours de l'activité, sélectionnés parmi les différentes propositions et actions spontanées des élèves et de l'enseignante. Tout au plus pourrait-on dire que dans la conscience de celle-ci traînait l'idée de *contraste*, et donc qu'elle a cherché à varier pour elle-même d'abord les sensations corporelles, dans un processus d'auto-régulation de son enseignement, à partir des indices que lui donnaient les actions et verbalisations de ses élèves.

Ceci nous amène à une précision d'importance quant à la réalisation d'une telle séquence : le point de référence (immédiat et intuitif) était bien celui de ses propres sensations (kinesthésiques, ici). Si l'enseignante n'avait pas elle-même effectué ces mouvements, elle n'aurait pas partagé l'expérience sensorielle des enfants, et n'aurait donc pas eu les bons indices pour diriger leurs actions vers les éléments les plus pertinents pour l'objectif qu'elle s'était donné consciemment.

Finalement, la trace graphique vient symboliser toutes ces sensations. Dans notre séquence, le graphème permet d'évoquer le segment chanté, tout comme l'était avant lui le son de percussion, ou encore avant, le geste. Cette trace graphique constitue une nouvelle forme d'extériorisation de l'expérience qui permet son commentaire conscient et collectif. C'est à ce moment que l'on peut observer dans quelle mesure les élèves ont compris cette segmentation. Dans le cas qui nous occupe, nous avons pu mettre en évidence les difficultés rencontrées sur ce point par Stéphanie.

La partition fonctionne donc ici comme un *médiateur externe* (support à la mémoire), agencée selon un système de signes non conventionnel, un code alternatif, qui fonctionne toutefois de la même manière que la partition traditionnelle (mais en la simplifiant). Dans ce fonctionnement alternatif, on n'a gardé ici que les aspects d'ordonnance temporelle successive, en laissant de côté les aspects mélodiques, de durée ou de simultanéité (accords). Ce qui, au fond, rapproche passablement cette production graphique de l'écriture conventionnelle idéogrammatique : plus que l'écriture alphabétique, avec son rapport graphème/phonème, c'est en effet une idée qui est représentée ici, ou plutôt un geste (une expérience sensorielle) qui correspond à une segmentation déjà opérée par l'enseignante durant sa préparation.

Il est intéressant de relever que l'on trouve chez Bodrova et Léong (2012) la même logique de construction que dans notre dispositif, dans la description du fonctionnement de médiateurs externes pour des "activités reliées à la littérature et aux mathématiques" (p.241). Ces auteures proposent (comme nous le faisons ici aussi) de suivre le processus qui commence tout d'abord par un ancrage dans le vécu corporel et sensible et qui s'en éloigne progressivement, tout en fournissant à l'élève les moyens de se dégager du rapport au contexte concret, pour traiter les informations sur un plan de plus en plus abstrait : "les enfants transforment une suite en acte moteur / les enfants transforment une suite en objets / les enfants transforment une suite sur papier" : il est question de "dessiner une représentation de la suite qu'ils voient" ou "d'une suite d'actes moteurs" (p.242)

6.1.2.3. *Encore un intermédiaire : les percussions*

Les percussions impliquées ici dans l'activité sont utilisées comme signes de deux ordres : tout d'abord, elles jouent le rôle de signe auditif et sont associées au geste (*flocon* qui tombe = cymbale / *hiver* = grelots). Puis elles deviennent un symbole visuel lorsqu'elles permettent d'évoquer cette première expérience (association son + geste) en ne la faisant plus jouer, mimer à l'identique, mais en l'inscrivant dans une nouvelle mise en scène (qui deviendra le dispositif temps/espace). Posées telles quelles sur un tapis, les percussions perdent leur qualité résonnante (si ce n'est dans le souvenir que les enfants en ont) pour figurer cette expérience.

Les tapis sur lesquels sont placées les percussions (qui symbolisent les segments de la chanson), sont disposés dans la salle de façon assez éloignée, ce qui ajoute un élément signifiant qui est la distance entre eux. En effet, l'effort requis pour effectuer ce déplacement est exagéré par l'enseignante, qui augmente la cadence du jeu de réaction de façon à ce que les élèves soient réellement essoufflés (ou soient dans l'impossibilité de réussir le déplacement en un temps si court). Ce sont donc les sensations kinesthésiques et internes (provenant de la course et de l'essoufflement) qui viennent compléter la vision de l'éloignement des tapis.

Les élèves sont alors invités à différencier ces différentes expériences (association de traces mnésiques auditives et kinesthésiques), les prendre comme unité signifiante (un signe), et jouer avec leur ordonnance : dans l'ordre habituel de la chanson (tel que permet de le reconstituer la *mémoire par cœur*, Delannoy, 2010) ou dans un ordre aléatoire (selon le dispositif dalcrozien d'exercice de réaction, Bachmann, 1984).

Ces unités signifiantes sont ensuite ordonnées dans l'espace de façon à reconstituer le sens de la lecture, et sont figurées non par des instruments posés sur des tapis mais bien par des élèves à qui l'on confie un instrument. Cet alignement des élèves-instrumentistes joue ici un rôle de *proto-partition*, modèle que certains élèves reprendront spontanément pour leurs productions graphiques de la séance 6.

Nous tenons à noter qu'il paraît très possible que ces jeux d'associations sons-geste ou vue-geste soient plutôt du registre des gestes professionnels des rythmiciens que de ceux des généralistes. Cette habileté à associer, dissocier, mettre en scène et en espace les éléments temporels, et à les agencer en des exercices de réaction est vraisemblablement plus dans les schèmes d'action de ces spécialistes que dans ceux des enseignants généralistes, qui ont trouvé ce dispositif bien complexe !

6.1.2.4. *Du côté des élèves : se déplacer, se repérer, créer*

Le nouveau schème d'utilisation proposé à l'élève est de l'amener non seulement à produire une partition, mais aussi à l'amener à l'utiliser en faisant usage de ses habiletés à dissocier, déconstruire, reconstruire, répéter, se déplacer, pour enfin créer un nouvel artefact original. Ce faisant, il aura traité

l'ordonnance temporelle au moyen de cet instrument psychologique, ce qui l'aura amené à transformer la proposition initiale en plusieurs nouveaux objets, comme quand il lit la chanson à l'envers ou dans le désordre).

Nous travaillons donc bien sur une forme de "comportement humain complexe" (p.3), qui est, ici, l'habileté à se repérer dans un temps musical, habileté qui suppose des gestes de repérage temporel.

Le dialogue suivant (tiré de la dernière séance du CD1a) nous donne quelques indications sur ce passage des dimensions temporelles aux dimensions spatiales, ce qui les rend plus perceptibles et manipulables. Cet échange vient directement après un moment où un élève, Ismaïl, a chanté la chanson originale en pointant les éléments graphiques qu'il a représentés sur sa *partition*²⁴ tracée la semaine précédente (et qu'il n'avait pas revue entre-temps).

- **Ens** : D'accord ! Donc, **tu commences par** quel endroit ?

- **ISM** : Flocon de neige (en pointant **l'endroit** exact, **en haut à gauche** de la feuille)

- **Ens** : Ah, voilà, ici **en haut**...Et puis...**la fin, c'est quoi ?**

- **ISM** : mmh, Flocon de neige (en pointant l'endroit exact, **en haut à droite** de la feuille)

- **Ens** : Mais oui : c'est presque le même dessin, en fait, mais il est **pas au même endroit** sur ta feuille !”

Cet exemple met en évidence que ces éléments, après avoir été d'ordre temporel (ici surlignés en jaune), sont devenus spatiaux et désormais accessibles à la vue (ici en vert). C'est donc le signe qui devient l'objet du travail de l'élève, et la chanson est cachée derrière lui, potentiellement présente mais plus accessible directement à travers les sens : elle doit désormais être re-présentée par un effort de reconstitution qui engage la mémoire et l'attention.

La partition n'est qu'un système de signes inertes, mais lorsqu'elle est déchiffrée et incarnée par la voix chantée (par exemple celle d'Ismaïl), elle fournit une forme de rémunération au lecteur en le gratifiant du rappel des multiples traces sensorielles déposées là. L'enseignante se charge donc de modéliser cette réalité en réévoquant les précédentes expériences sensorielles associées : "qu'est-ce que c'était que ce signe-là ? C'est quel geste ?"

Lorsque les élèves sont invités à inventer une nouvelle forme chantée à partir de l'ancienne, et avec le support précieux de la partition créée par Martin, l'enseignante n'insiste pas sur la vitesse de cette production. Il est toujours plus question de "chanter une chanson" (ou d'en "inventer" une) que de *déchiffrer* une production. La rythmicienne insiste sur le plaisir à entendre cette nouvelle chanson qu'elle qualifie de "bizarre" pour bien manifester la rupture d'avec la forme apprise. C'est qu'il est difficile d'échapper à la *mémoire par cœur* (Delannoy, 2000) : tous les élèves n'y sont d'ailleurs pas parvenus.

²⁴ Cette partition est reproduite dans la *case b*) du tableau 2 (p. 41).

Au travers de ces diverses mises en œuvre, on espère que l'élève tirera de ce nouveau schème d'utilisation une possibilité d'application à d'autres situations et d'autres artefacts, comme la lecture ou l'ordonnance numérique.

6.1.2.5. Du côté des enseignantes : une référence écrite

Nos analyses semblent montrer que la partition pourrait être l'instrument idéal pour travailler les manipulations sur l'ordre temporel : non seulement elle est accessible aux élèves, qui peuvent non seulement la lire, mais aussi la produire, mais elle est aussi reconnue comme intéressante, même si elle est étrange et peut-être à adapter (ou tout au moins à apprivoiser) par les enseignantes. Ce système de signes qu'est la partition, issue des savoirs musicaux, ne semble pas pour l'instant figurer dans la *zone de valeur fonctionnelle partagée* des enseignantes. Mais, d'après leurs propos, il n'est pas exclu que cette référence, avec un peu de travail pour approfondir la compréhension et l'appropriation de cette notion temporelle, puisse leur inspirer des idées pour de nouveaux développements, peut-être à partir d'un détournement de ce système. Ici, d'après ce que les enseignantes expriment, il pourrait bien être mis plutôt en lien avec le traitement temporel de poésies ou de récits, objets plus proches des enseignantes que la partition musicale. Si l'on veut travailler la conceptualisation des dimensions temporelles, on aura besoin de signes (mots ou graphèmes) et donc d'un système de signes, tel que la partition.

Mais si l'on veut en rester au seul outil pourvoyeur de sensations (avec éventuellement des possibilités d'accordage avec les autres, ou simplement de régulation de son propre tonus ou de ses émotions), alors on n'a pas besoin d'aller aussi loin dans le signe, et la chanson reste un instrument d'ordre plus matériel.

On a vu dans le plan d'études que l'écrit musical n'était pas mentionné sous sa forme culturelle. Le terme de *partition* est introuvable dans cette prescription, et on s'étonne de voir qu'il est question d'*inventer* des codages musicaux, sans aucune référence à l'objet de savoir et de connaissance constitué dans l'histoire. La partition n'est donc pas présentée dans ce texte comme un instrument à la disposition des enseignants.

6.1.2.6. Quelles transformations obtenues par la médiation de la chanson - partition ?

Dans notre CD1a, on observe les deux formes de médiation évoquées par Rabardel (1999) : la *médiation épistémique* porte sur la connaissance de l'objet temps, au travers du vocabulaire qui y est lié et de la capacité à s'y repérer cognitivement. Quant à la *médiation pragmatique*, elle apparaît lorsque les élèves opèrent des transformations de la chanson (c'est-à-dire aussi en manifestant contrôle et régulation). Les élèves sont invités à transformer la chanson originale, telle qu'apprise en situation scolaire, en une nouvelle chanson, composée des mêmes matériaux mélodiques, rythmiques et langagiers, mais qui se décline en une nouvelle forme.

La chanson d'origine a été non seulement apprise en classe, mais elle a aussi été chantée un grand nombre de fois sur l'ensemble de la séquence : lors des 7 séances bien sûr, mais sans doute plus,

puisque les élèves ont dû la rechanter entre-temps, comme ceux qui disent s'être "*exercés à la maison*", ou l'avoir "*rechanté à [leur] maman*").

Les nouvelles formes ont été suscitées par l'enseignante qui a modélisé la manière de procéder. La première transformation, logique elle aussi, consiste à lire la chanson à l'envers (procédé musical dit à *l'écrevisse*, utilisé dans le traitement des thèmes mélodiques —Bach l'utilise dans ses fugues — et dans lequel le thème est inversé, pris à rebours). Cette chanson n'est pas vraiment nouvelle, mais a nécessité une décentration de la forme originale, une déconstruction des automatismes. La deuxième manière de transformer l'objet chanson fait appel à la créativité du sujet et permet de modifier la chanson originale en un nombre quasi infini de nouvelles formes.

Ici, on peut parier que certains élèves ont accompli un processus qui leur permet d'accéder à des "fonctions nouvelles liées au contrôle de l'instrument" et qu'ils en ont été renforcés (Rabardel, 1995, p.83). Cela semble être le cas de Martin et de tous les autres élèves qui ont réussi à créer une nouvelle chanson (ou à la chanter à l'envers, ce en quoi ils l'ont transformée). Léontiev (1975, 1976) postule en effet que "lorsqu'on façonne un objet avec un autre objet, de la déformation de l'un nous déduisons la plus grande dureté de l'autre. Par là s'accomplit une analyse pratique et une généralisation des propriétés des objets sur lesquels on agit avec l'instrument selon des critères objectivés pour l'instrument lui-même" (*ibid.*, p.82).

Cet effet n'a pas manqué d'impressionner les enseignantes, tout particulièrement celle des degrés 3-4H qui constate là une capacité qu'elle avait de la peine à imaginer chez un si jeune élève.

Mais nous pourrions élargir nos réflexions sur les capacités médiatrices de la chanson en postulant que, lorsque les enseignantes disent l'utiliser pour "*détendre*" les élèves (ou pour leur permettre de passer à une autre activité), la chanson est dans une forme de médiation pragmatique : la transformation est là celle du tonus des élèves (et peut-être aussi des enseignantes, puisqu'elles ne font pas mystère de leur propre attirance pour cet instrument).

Toutefois, les enseignantes semblent parfois utiliser la chanson (ou d'autres activités ?) sans que cela ne soit dans un but de transformation. L'usage du verbe *faire* suggère (peut-être à tort ?) cette simplification de l'action (il faudrait "*faire des chansons*", "*faire des chansons à gestes*", "*faire des maths*" et "*faire de la lecture*") et donne à penser que l'activité scolaire n'est pas une activité de transformation. Ou alors, serait-ce que la transformation d'enfant à élève ne se fait que par exposition de ceux-ci aux *activités-types* que décrit Mme CIN-Pré (chanter pour l'inauguration de l'école, faire le cadeau de la Fête des Mères,...) ? Un peu comme si cette transformation par *exposition au savoir* était du même ordre que celle du bronzage après l'exposition au soleil ! On trouve ici une manifestation de la possible attribution portée sur l'instrument, qui deviendrait ainsi un *instrument magique, qui marche à tous les coups* ! Nous reprendrons ces éléments dans la discussion finale.

• 6.2. Du côté de la formation

- 6.2.1. Entrer dans un nouveau dispositif : quelle instrumentation possible pour les enseignants ?

A l'issue de cette recherche, nous pouvons reprendre la visée pragmatique de notre question et envisager des réponses très concrètes : comment pourrait-on s'imaginer l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation d'une nouvelle instrumentation ?

Deux moyens peuvent être examinés : les offres de formation continue et les moyens d'enseignement. Pour le premier, plusieurs modalités de formation continue sont offertes à la HEP²⁵ : cours inscrits au catalogue, formation négociée *sur mesure*, accompagnement et conseil individuel ou collectif, expertise. A priori, et notamment à partir de la validation des enseignantes finalement atteinte (après une assez longue période de négociation, d'explicitation de l'objet, d'écoute des peurs et difficultés actuelles, etc.), il n'est peut-être pas impossible d'essayer, quoique le moment semble assez clairement peu favorable pour ajouter encore une couche de nouveauté à des pratiques déjà bien bousculées par un grand nombre de changements qui touchent aux fondements de la profession (pas encore très clairement visibles sur un plan concret, mais en tout cas déjà au niveau subjectif et symbolique, ce qui en fait une charge avec laquelle il faut compter).

Pour le second, les indications que donne Mme CIN-Pré sont encourageantes, puisqu'elle se déclare très preneuse d'activités clé-en-mains, même si la description peut en être parfois ardue et détaillée.

6.2.1.1 Des moyens d'enseignement décrivant des activités clé-en-main

Les cours de formation continue peuvent donc être remplacés ou complétés par des moyens d'enseignements qui se présentent sous forme de papier, disque, film, voire logiciel. Ces moyens peuvent accompagner les enseignants dans l'appropriation de nouveaux schèmes d'action, comme nous en avons fait l'expérience avec la création des volumes *Amuse-Bouches* (Croset et Oppliger Mercado, 2004 et 2010)²⁶.

La question peut se poser alors d'envisager l'instrumentation du seul objet matériel, ou du couplage entre celui-ci et un moment de formation, ce qui permet d'approfondir et de lier tant la nature externe (aspects matériels et techniques) que la nature interne (conceptuelle et psychique) de l'appropriation de ces instruments.

Associer cours et exploration autonome d'un matériel, c'est, comme nous l'explique Mme CIN-Rom, ce que propose le moyen *Ribambelle*, qui nous semble se poser en modèle de validation par les enseignantes. Il permet en effet une bonne adéquation entre leurs besoins et l'offre proposée, réussite qui ne semble rien devoir au hasard, puisque l'enseignante est en mesure de décrire de façon très claire tant l'objet d'apprentissage ("*l'objet livre*", dit-elle) que les termes du contrat qui lient les formés aux

²⁵ <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/formation-continue.html>

²⁶ Voir aussi les commentaires sur la démarche et son évaluation dans les articles Croset, 2011 ; Oppliger Mercado, 2011 ; Oppliger Mercado et Croset, 2011).

formateurs et aux objets matériels qu'ils présentent (ce sont en effet des livres, agencés selon un dispositif complexe, qui servent d'instruments matériels à cette nouvelle pratique, ouvrant bien entendu sur des effets psychologiques). Un partage explicite entre temps de formation et accès aux ressources matérielles est ainsi posé, qui permet de clarifier tant le propos que l'engagement de chacun, de façon à ce que l'effort fourni soit compensé par une réelle plus-value en termes d'instrumentation. Nous pouvons nous inspirer de ce modèle de clarté pour envisager nos prochaines actions de formation et la manière de poser le contrat, et notamment ce qui est attendu de chacun.

Notons tout de même que l'une des causes de cet accueil positif tient peut-être au fait que c'est une enseignante de l'établissement, celle qui se charge de la thématique lecture (qui joue ainsi un rôle de *chef de file* très bien perçu par ses collègues) qui a proposé ce moyen de formation, et non la HEP. On peut y voir un possible effet de reconnaissance de la proximité de terrain, qui est parfois plus difficile à réaliser lorsqu'on arrive en tant que formateur, porteur de *l'étiquette HEP* !

6.2.1.2 *Quel calendrier, quels objets ?*

Nous avons vu que la période actuelle n'est pas favorable à de nouvelles réflexions ou à l'implantation de nouveaux instruments : les problèmes de prescriptions, touchant à des nouveaux moyens d'enseignement, mais aussi à l'évaluation, provoquent actuellement une remise en question fondamentale pour ces degrés. Celle-ci rend ces professionnelles indisponibles parce que surchargées (de travail, mais aussi d'inquiétudes). Le calendrier dans lequel nous pourrions proposer d'éventuels nouveaux actes de formation devra donc prendre acte de ces obstacles et composer habilement avec ces contraintes.

Comme le flux temporel est une composante commune à la musique et à la langue parlée, et que ces deux domaines semblent même être indifférenciés au début de la vie (dans la perspective de Gratier, Trevarthen et Stern), ce passage de l'un à l'autre est naturel. Il est pourtant potentiellement source de confusions dans la définition de l'objet d'apprentissage. Or, se tromper sur l'objet d'étude visé est aussi improductif que lorsque l'on imagine utiliser une tronçonneuse pour éplucher les légumes. Il y a bien une parenté entre ces deux instruments, la tronçonneuse et l'éplucheur à légumes, mais leur usage efficace impose que l'on ait réfléchi à l'objectif précis de l'action à entreprendre. La parenté de ces deux objets tient à leur finalité, qui est de découper (ici, la finalité de nos deux objets de formation est l'enseignement dans la situation scolaire du premier cycle) mais leurs objectifs sont distincts, comme dans notre situation de formation, dans laquelle les tâches scolaires évoquées doivent correspondre à un objectif d'apprentissage clair et explicite.

Nous retrouvons ici l'importance de *l'alignement pédagogique* (Vanini De Carlo et Perrin, 2013), dont la clarification permet aux enseignants de "*rebondir*" de façon puissante en direction de l'apprentissage. Dans cette perspective, l'objectif de la séquence doit être relié à ce qu'il permet de produire, d'un côté, et à l'objet de l'étude, de l'autre.

Ici, une confusion pourrait perdurer, favorisée par la récurrence des *schèmes d'utilisation* habituels. Dans les propos des enseignantes, la chanson est utilisée pour plusieurs visées dont nous ne savons pas comment elles sont définies et explicitées aux élèves (ce qui est un problème si l'on adopte la posture selon laquelle la clarté de la visée dans laquelle on utilise l'instrument est essentielle pour l'efficacité didactique). Et si l'objectif est de se *faire plaisir* avec la chanson, la partition ne peut avoir la puissance sémiotique qui provient, entre autre, des régulations permettant de pointer précisément les habiletés requises.

On voit donc que la chanson est un instrument qui porte les défauts de ses qualités : s'il semble parfait et apprécié de tous, sa richesse même peut être source de difficultés, notamment par les brouillages (au sens de Bautier, 2006) qu'il peut générer. Ouvrant à trop de possibilités, parmi lesquelles il est parfois difficile de choisir, cet instrument peut conduire à la primauté du *faire* au détriment de l'*apprendre*.

Si l'on reprend la triade que propose Rabardel (1995, 1999) pour envisager les liens entre le sujet, l'objet et l'instrument, on remarque que le temps peut être pris comme objet d'étude (comme ici dans notre CD1a), mais qu'il fait de toutes façons toujours partie du contexte d'usage de l'instrument : il reste, de manière insécable, une composante de l'environnement dans lequel se déroule l'action instrumentée. Ainsi, lorsque l'on veut prendre l'accordage comme objet d'études, on tombera inévitablement aussi sur des aspects de construction du temps, même si ce n'est pas l'objet principal. Dès lors, deux solutions s'offrent à nous : séparer les problèmes et ne construire des dispositifs de formation qu'avec un seul objet d'étude, très clairement circonscrit, ou prendre le développement de l'enfant-élève et ses apprentissage dans toute sa complexité et parier sur la capacité qu'auront la formatrice et les participants de la débrouiller au fur et à mesure.

Nous nous autorisons à ne pas en décider ici, tant il est vrai que dans ce genre de décisions, beaucoup d'autres éléments de contexte viennent encore s'ajouter pour aider à trouver la solution adaptée au moment.

Nous examinerons donc ici plusieurs scénarios de formation possibles, que nous présenterons brièvement dans les points suivants. Si les deux premiers scénarios adoptent un cadre de référence clairement centré sur l'enseignement-apprentissage (en vertu duquel ils prennent en compte le risque de brouillage, et séparent clairement les objets de savoir et les visées didactiques), le troisième se situe plus dans une référence au développement de l'enfant, lequel va conditionner les choix didactiques à poser.

Pour un possible nouveau dispositif de formation continue (CD2b, CD2c ou CD2d), nous envisageons donc trois entrées possibles:

- CD2b : entrer par l'objet *temps et habiletés temporelles*.

(Titre provisoire : "Attention, mémoire et structuration du temps")

- CD2c : entrer par l'objet *accordage*.

- CD2d : entrer par la complexité de la situation didactique, en prenant *le développement de l'enfant* comme base, et en examinant plus précisément le *passage de l'oral à l'écrit*, en utilisant la *chanson comme médiateur* de ce passage.

Les thématiques de ces trois propositions peuvent être traitées dans la perspective d'une problématique commune aux 4 degrés du cycle 1, en questionnant comment ces objets évoluent et sont pris différemment en charge dans l'un ou l'autre degré du cycle. Ces objets deviendraient alors un moyen de parler d'une appartenance commune à ce premier cycle, pour le caractériser et pour marquer comment ses enjeux fondamentaux se déclinent au cours de ces 4 ans. Ces objets thématiques seraient donc connexes à ceux de la socialisation scolaire et des outils dont l'élève doit s'emparer pour la réussite de sa scolarité.

- 6.2.2 Entrer par l'objet *temps et habiletés*

La *centration de l'attention* et la *mémoire* ont été présentées ici comme étant des caractéristiques fondamentales de la dimension perceptive temporelle. On voit qu'elles font le lien avec les dimensions vygotkiennes associées à l'apprentissage et au développement des fonctions psychiques supérieures, et qu'elles sont évoquées par Paoletti comme le levier de l'apprentissage par l'action motrice (1999). Suchaut lui-même y revient constamment au point que, dans un récent article, il délaisse un peu le propos sur le *temps* (2008) pour le centrer sur ces *dimensions attentionnelles* (2013).

Pourtant, nous jugeons important de prendre en compte les difficultés à clarifier cet objet de savoir *temps*, qui sont manifestes autant dans les discours des enseignantes que dans ce qu'en dit le texte prescriptif du plan d'études PER. C'est que la dispersion de ce concept de *temps* dans ce texte prescriptif, qui peine à lui trouver une place explicite et cohérente, pourrait nous décourager. Pourtant, si nous voulons avancer dans la proposition de Suchaut, il serait temps de s'intéresser à cet élément dans tout son intérêt essentiel, et notamment en s'interrogeant sur les instruments à notre disposition pour le travailler. Car ils existent, on l'a vu, et nous pouvons même les mettre en relation avec le plan d'études : le *corps* en tant qu'instrument sensoriel peut nous guider vers les objectifs PER du domaine Corps et Mouvement, alors que les éléments de structuration du discours (même si pris ici dans sa musicalité par le recours à la *chanson*) peuvent se rattacher au domaine de la Langue. Le tout prend bien sa place dans les préoccupations du domaine de la Formation Générale (notamment au travers de la dimension d'*accordage*).

Si l'on tente la formule CD2b, centrée sur l'objet temporel (l'objet d'apprentissage étant ici la structuration temporelle du temps, dans sa dimension d'ordre et de succession), on court le risque que la force de l'habitude ramène toujours les enseignants à cette première compréhension de l'usage de la chanson, usage multifonctionnel et par là, peu défini. C'est en tout cas ainsi que se présente

l'instrument chanson dans la *zone de valeur fonctionnelle partagée* de ce groupe social, à laquelle font référence leurs échanges et interactions.

Dans l'optique d'un nouveau dispositif de formation de cette sorte, il faudrait donc être extrêmement clair et explicite sur la visée temporelle, et, sans doute, y revenir régulièrement pour éviter que les propos échangés n'amènent à s'égarer (comme cela était le cas dans l'entretien-discussion : nous avons vu la difficulté éprouvée par RFC à faire comprendre avec précision la dimension ordre et succession, malgré le fait que ces termes ont été définis à l'oral, mais aussi dans le document écrit envoyé avant la discussion²⁷). Nous imputons cette difficulté à la très grande distance de cet objet d'avec les pratiques et les actes instrumentaux des enseignantes. Dans la mesure où elles peinent à concevoir cet objet de savoir, elles éprouvent logiquement de la difficulté à entrevoir sa transposition en un objectif d'apprentissage. L'aspect d'étrangeté de cet objet de savoir doit nous mettre en garde sur les précautions à prendre dès lors que l'on voudrait poursuivre un tel objectif dans des visées de formation.

Des moments d'analyse seront à prévoir, à partir de diverses pratiques d'utilisation de la chanson, analyse qui pourrait utilement faire référence à l'alignement pédagogique (quelle cohérence entre l'objet de savoir, les objectifs et les tâches ?). Le piège dans lequel ne pas tomber est bien sûr celui du *juste* et du *faux*, surtout s'il est question de proposer des analyses de mises en œuvre des participantes elles-mêmes. Les jugements portés dans ces termes auraient un effet désastreux en termes de climat de formation, ce qui mettrait à mal la reconnaissance des savoirs professionnels de ces participants, dont nous voulons postuler par avance qu'ils sont tous à considérer comme des sujets d'égale valeur (ceci même si une relation asymétrique se construit inévitablement : asymétrie épistémique, pourrions-nous dire, justifiée par un rapport inégal au savoir de référence). Pour éviter cet effet néfaste, il sera sans doute sage d'envisager de porter les analyses sur nos propres exemples (en tout cas pour le début), avec des propositions d'écart par rapport à l'alignement visé, ce qui peut mettre en confiance par le fait que l'erreur d'ajustement est toujours possible !

- 6.2.3. Entrer par l'objet *accordage*

Dans les échanges et interactions, nous avons été frappée par la récurrence du refrain qui associe chanson à plaisir. Le phénomène même de refrain nous incite à la prudence, puisqu'il pourrait indiquer le risque d'un automatisme, lequel pourrait privilégier des traits superficiels de l'instrument chanson. Dans l'idée d'une plus grande conscience des gestes professionnels (et donc, d'une plus grande réflexivité), tout automatisme est évidemment à déconstruire. Pourtant, il serait à la fois stupide et non respectueux des savoirs d'expérience de ces professionnelles de ne pas chercher à identifier plus précisément ce qui cherche à se dire derrière cette description hâtive, qui pointe uniquement l'effet

²⁷ Dans son article de 2010, Albero relève bien les facteurs de fatigue des formateurs, qui doivent sans cesse expliquer, argumenter, ... ! Cette réalité est à prendre en compte au moment de s'aventurer sur un objet d'études particulièrement difficile.

produit par la chanson. Une vision par trop restreinte de la visée d'apprentissage pourrait nous amener à une pareille fermeture, ce qui serait certainement une grande perte d'efficacité. Car si l'on veut partir des schèmes d'action réels des enseignantes (et donc des pratiques *qui marchent*), nous nous devons d'aller chercher, au-delà des préjugés, ce que recouvre cette expression qui lie plaisir à chanson. Car la chanson est décrite comme source de plaisir aussi bien pour les élèves que pour leurs enseignantes : ce n'est pas rien, dans un milieu scolaire évoquant plus souvent fatigue et contraintes de tous ordres !

A l'écoute des données enregistrées, l'hypothèse qui émerge est que les enseignantes n'ont pas envie de toucher à cet usage de la chanson, qu'elles sont inquiètes de casser ce fonctionnement automatique, parce que ces moments en chanson sont des moments de respiration pour elles aussi. S'agit-il ici de l'un de ces savoirs "clandestins" dont parle Dejours (2003) ? Tout se passe comme si l'instrument chanson gardait des aspects si intimes (et donc chargés émotionnellement) qu'il semble comme une limite à ne pas franchir pour préserver un espace de liberté dans la réalisation du *bon travail* que les enseignantes, à n'en pas douter, veulent sincèrement effectuer.

Ici, plutôt que d'importer de nouveaux schèmes d'utilisation, il s'agirait de renforcer ceux que les enseignants sentent déjà comme les leurs, en les amenant à une nouvelle conscience de ceux-ci, voire, peut-être (nous l'espérons), à de nouveaux arguments quant à l'importance et la qualité de leur travail actuel.

Nous avons vu que la prescription pour ces professionnelles de la 1^{ère} partie du cycle 1 (PER, p.24) affirme qu'elles doivent respecter les "exigences posées par le développement psychomoteur, psychologique et affectif de l'enfant" de façon à ce que ces degrés de transition entre la famille et l'école soient vécus "harmonieusement". Nos résultats confirment ce besoin qu'éprouvent les enseignantes de passer du temps avec le sujet élève, ainsi que la préoccupation de fournir un accompagnement adéquat. L'un des moyens, cité massivement par ces professionnelles, pour prendre en compte les enjeux identifiés ici (et notamment celui de la socialisation) est le *plaisir*, sur lequel se situe la *zone de valeur fonctionnelle partagée* de l'artefact chanson. De cet usage de la chanson, qui parle aussi de partage, nous arrivons à un objet qui se formulerait en termes *d'accordage*.

Nous en proposons ici une définition (provisoire, à mettre en discussion et à vérifier par nos prochaines lectures²⁸ sur le sujet !) de *l'accordage en tant que geste d'attention consciente à soi-même et à l'autre, qui vise à une communication non verbale et multimodale*. Précisons que c'est cette essence multimodale qui ferait la *musicalité*. Ici, la chanson est donc bien prise comme un instrument pourvoyeur de sensations, qui peut être mis au service de l'accordage avec les autres, mais aussi simplement de régulation de son propre tonus ou de ses émotions (ce qui nous rapproche des distinctions que font Faure et Girardet, 2003, entre empathie et auto-empathie). Le proto-langage

²⁸ Nous savons déjà que les travaux de Leroy sur la *théorie du musical* (2005) feront partie de ces prochaines lectures, de même que certains textes d'Imberty.

musical pourrait faire le passage entre l'intériorité et l'extériorité, dans une zone de construction et de jeu qui pourrait bien être équivalente à celle de l'espace potentiel de Winnicott.

Alors que pour les autres entrées (le CD2b et CD2d) la forme du dispositif de formation reste assez ouverte (rencontre physique des participants, moyen d'enseignement, ou encore couplage des deux), la rencontre physique entre les participants nous semble ici inévitable. Car il s'agit bien de mettre en *vibration* (selon le terme de Robert-Ouvray, 1996) tous les éléments toniques des sujets en présence, en recourant à tout le panel des différentes modalités sensorielles, et de vivre "l'expression incarnée et multimodale" de cette communication (Gratier, 2007, p.81).

Dans une formation sur cet objet d'accordage, on pourrait explorer des jeux d'*empathie vocale* et de discours proto-langagier (tels qu'un jeu sonore décrit dans le moyen d'enseignement *Amuse-Bouches*²⁹, déjà présenté dans le CD1a où il avait été très apprécié). La voix en serait sans doute l'instrument privilégié, incluant bien sûr le corps comme informateur de sensations, mais aussi comme producteur de signaux. Ici, le passage par l'expérience (ou le récit de certaines de celles-ci ?) serait la forme d'exploration privilégiée de ces rencontres.

- 6.2.4. Entrer par le *développement (de l'oral à l'écrit) instrumenté par la chanson*

Ici, nous explorons le scénario qui propose de prendre la complexité dans son entier et d'adopter pour objet de formation le développement de l'enfant, dans son passage de l'oral à l'écrit, en utilisant la musique comme révélateur, mais aussi instrument privilégié de ce passage.

Il s'agirait dans ce CD2d de réfléchir à un dispositif de formation qui prendrait le développement de l'enfant comme dimension de base, et qui se proposerait d'examiner comment le sujet passe d'une première communication orale et multimodale à une communication qui utilise des systèmes de signes pour arriver à la trace écrite. Le savoir de référence serait le savoir musical, et les instruments ceux que nous avons identifiés ici : la chanson et la partition. L'objet de formation serait la construction des outils sémiotiques nécessaires à l'entrée dans l'écrit, tel que décrite par Moro et Schneuwly (cités par Tartas, 2009, p.46), avec le passage de la période *instrumentale* à la période *sémiotique*.

Mettant en évidence l'importance de la musicalité dans ses tout premiers échanges, incluant les dimensions sensorielles multimodales, on examinerait ici la manière dont le sujet utilise les instruments en les tournant alternativement vers l'extérieur (s'accorder avec l'autre ou avec l'environnement) ou vers l'intérieur, en se centrant sur lui-même (ses sensations ou ses constructions cognitives).

²⁹ Une version de cette activité est présentée sous forme de jeux sonores dans notre moyen d'enseignement *Amuse-Bouches : à l'école* (Croset et Oppliger Mercado, 2010, pages 27 et 29) sous le nom *Quelques pépins-flûte et Quelques pépins – voix*.

Nous pourrions nous inspirer des présentes analyses et observations (ainsi que de notre pratique, qui ne cesse de nous confirmer cet intérêt) pour associer les propositions dalcroziennes et vygotkiennes. Les premières sont non seulement porteuses des aspects multimodaux, mais elles veillent aussi à rendre perceptibles (donc visibles et explicites) les dimensions temporelles inséparables de l'oral. Les secondes prennent cette oralité comme des savoirs spontanés qui pourront se transformer, notamment par le recours à des médiateurs externes, mais aussi par l'action de l'enseignant qui guide l'élève vers l'abstraction par des étayages appropriés, en tenant compte des dimensions attentionnelles mobilisées par l'élève. Là aussi, des lectures devront compléter notre connaissance des propositions vygotkiennes pour bien en mesurer toute l'étendue, approfondir notre cadre théorique et ne pas en rester aux seuls savoirs pratiques.

Car nous voyons là tout un champ très fourni d'expériences sur lesquelles se pencher, à l'image de ce que nous avons fait ici dans le CD1a, qui pourraient faire l'objet d'une étude par les élèves et leurs enseignants, de façon à les amener à séparer les éléments qui, auparavant, étaient fusionnés en une expérience indifférenciée.

Au cours de ces explorations, nous pensons qu'un objectif secondaire risque de se dessiner, qui serait de plus (et mieux) travailler sur les confusions que Piaget mettait en évidence, et de traiter réellement et rigoureusement les informations sensorielles (celles données par le corps en tant qu'instrument de récolte de données) par l'outil cognitif. En effet, au vu des nouvelles connaissances que nous ont apportées notre cadre théorique et des résultats de ce travail, on peut faire l'hypothèse que la confusion entre [*plus vite = plus de temps*] et [*plus vite = plus de changement*] est due au mélange des différentes modalités sensorielles de l'intensité, souvent traitées en des "transpositions intermodales" (Gratier, 2007). C'est peut-être bien cet usage massif de la transposition qui contribue à entretenir ce trouble de façon possiblement dommageable pour la clarté des concepts à construire postérieurement. On a vu que ces confusions sont encore monnaie courante dans le sens commun pour la plupart des adultes occidentaux. En tant qu'objet d'étude bien circonscrit, on pourrait imaginer des apprentissages faisant évoluer les concepts spontanés des apprenants : enseignants d'abord, puis les élèves de leurs classes, dans le meilleur des cas !

Ainsi, l'entrée dans l'écrit pourrait s'envisager dans toute la profondeur des enjeux de ces premières années de scolarité, celles où doivent s'élaborer les dimensions essentielles dans lesquelles vont pouvoir s'ancrer les apprentissages fondamentaux, à savoir le temps, l'espace, et bien sûr le corps, par le schéma corporel.

7. Ouvertures

La question qui a occupé la chercheuse durant la fin de l'entretien-discussion, celle dans laquelle elle essayait de percevoir quelle forme d'opposition pouvait être tirée entre les divers usages de la chanson,

nous met sur la piste d'un enchaînement logique, enchaînement que nous reprenons ici pour structurer le propos de notre discussion.

Autour de cette opposition entre plaisir et geste cognitif³⁰ ("pour le plaisir", ou "pour réfléchir"), proposée mais non validée, nous trouvons le problème de la *rémunération* d'un travail (ici, aussi bien celui de l'enseignant que celui de l'élève). Cet aspect de *rémunération* ancre notre réflexion dans l'institution scolaire qui constitue le cadre contextuel de cette question et qui modèle le *travail réel* auquel se rapportent les propos des enseignantes (Clot, 2010, Dejours, 2003). C'est cette même institution qui sert de cadre à la réflexion sur la formation qui nous occupe ici, et par laquelle nous terminerons cette discussion.

Or nous remarquons que l'opposition proposée permet de poser assez exactement le problème de l'évaluation au début du 1^{er} cycle, puisque nous opposons à un objet centré sur la rencontre entre les sujets (l'accordage) un autre objet (le temps et les habiletés qui permettent de le traiter), centré celui-ci sur la relation didactique dirigée vers un processus d'enseignement-apprentissage.

On interroge donc ici la place des activités d'enseignement-apprentissage dans ce 1^{er} cycle, par rapport à l'ensemble des enjeux qui se posent pour cette entrée dans la scolarité. Le fait que cet apprentissage de la structuration temporelle fait partie des apprentissages dits fondamentaux ne devrait pas faire perdre de vue l'équilibre avec lequel les enseignantes de ce cycle doivent composer.

Mais au-delà du focus centré sur ce cycle, cette question du partage entre des objets d'études et un accordage nous parle d'un aspect plus fondamental de la société humaine, à savoir la place à accorder à la relation, à l'écoute, à la fluidité des échanges, face aux attentes de productivité et d'efficacité.

Mais avant d'entrer dans ces perspectives scolaires et sociales, nous reprendrons notre premier objet d'étude, le temps, et ferons un point de situation à la lumière des nouveaux éléments récoltés au cours de cette recherche.

• 7.1. Quelques nouvelles perspectives pour envisager l'ordre temporel

Nous avons choisi de suivre le postulat de Gratier (2007) qui voit une "temporalité dynamique inhérente aux processus linguistiques et musicaux". Cette forme de musicalité du tout petit résonne avec des éléments d'accordage relationnel, d'espace potentiel et d'empathie³¹ auquel les adultes (et notamment les enseignants) font souvent appel, mais pas forcément de manière consciente. Il s'agit donc plus ici d'une pratique sociale de référence, qui pourrait être mise au service de la forme scolaire de ces premiers degrés.

³⁰ Nous l'avons présentée sous l'item *Genre de formation à privilégier*, p. 51.

³¹ Nous avons peu développé ces aspects ici, mais ils font partie de plusieurs de nos travaux et réflexions actuels, notamment par un article encore sous presse : *Quelle parole, quel langage pour le jeune enfant ?* (Voir références).

Si ces ouvertures sur les capacités d'accordage des enseignants au 1^{er} cycle nous semblent si pertinentes, c'est aussi qu'elles pourraient nous permettre de résoudre l'un des problèmes que notre analyse a mis en évidence, à savoir l'un des malentendus concernant l'objet d'apprentissage, que l'on retrouve aussi bien dans les prescriptions que dans le discours des enseignantes : lorsque l'on parle des dimensions d'ordre et succession du fait temporel, on n'évoque toujours que l'ordre logique, ce qui implique le recours (en plus des habiletés cognitives) à de nombreuses connaissances contextuelles. En effet, à l'école, c'est au travers de tâches comme celles autour du "calendrier" qu'on tente de mettre en ordre logique la progression du temps (Mme CYP, qui parle aussi de la difficulté que les élèves éprouvent dans cette réalisation) ou alors en reconstituant des moments de la vie quotidienne (comme le mentionne Mme CIN-Pré).

Or, la question qui nous préoccupe (et qui découle de notre point de vue situé dans la discipline musique) est la suivante : dans l'ordonnance des faits musicaux, fait-on appel à un ordre logique ou à un ordre aléatoire ?

- 7.1.1. Chronologie ou logique de la musicalité ? (Ordre logique et aléatoire)

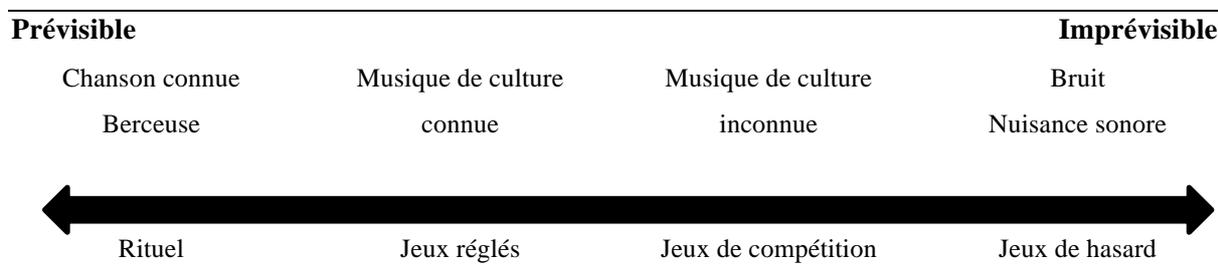
Entre [*l'avant/après aléatoire*] et [*l'avant/après reconstitué par la logique*] il y aurait [*l'avant/après perçu par le corps*]. Reprenons ces trois distinctions : [*l'avant/après aléatoire*] est celui des numéros de téléphone, mais aussi les suites (comme celle du nombre, qui permet de situer le nombre précédent et le nombre suivant, mais aussi celle de l'alphabet ou des notes de la gamme). Ces suites, liées à des disciplines scolaires fondamentales telles que les langues ou les mathématiques, doivent être apprises par cœur et donc font appel à cette forme de mémoire particulière que décrit Delannoy (2000). Elles sont des moyens mnémotechniques qui fonctionnent comme un outil sémiotique. Leur premier niveau d'encodage semble toutefois faire appel à un automatisme destiné à domestiquer un ordre a priori perçu comme aléatoire.

Quant à [*l'avant/après reconstitué par la logique*], c'est celui que mentionne Mme CIN-Pré dans ses dictées à l'adulte, qui permet la reconstitution de l'ordre chronologique des événements de la journée. Entre ces deux ordres (ces deux seuls opposés qu'a observé Piaget dans ses recherches), nous envisageons (en nous inspirant des constatations de Gratier) qu'il y en aurait un troisième, [*l'avant/après perçu par le corps*], qui se percevrait et se construirait dans cette première forme de musicalité. La structure musicale pourrait nous permettre de revenir sur cette forme, comme de nous renseigner sur son fonctionnement.

Durant plusieurs années, un cours sur la gestion de classe en musique nous avait été confié, à l'occasion duquel nous avons développé une réflexion sur les liens entre événements sonores et états toniques. Comment favoriser la détente, ou au contraire la mobilisation de l'énergie ? La réponse n'est pas si simple, puisque viennent s'ajouter aux éléments mis en relation des goûts personnels ainsi que des éléments du contexte. Nous avons alors proposé un modèle (voir figure 3) présentant un curseur

qui définirait la place des événements sonores sur un continuum allant du plus prévisible au plus imprévisible (donc aléatoire). Les événements sonores peuvent être produits tant par des enregistrements diffusés que par la voix (de l'enseignant ou de l'élève) ou encore par le marteau-piqueur dans la cour.

Figure 3³²



Si l'on est moins ici dans une reconstitution du temps (les états proposés étaient *stables*, et correspondaient à un événement bien circonscrit), on peut imaginer que dans une forme de communication multimodale, telle qu'étudiée par Gratier, Stern et Trevarthen, les états toniques de cette proto-musicalité font entrer le discours musical dans des rapports de subordination et de liens *logiques*, ou tout au moins des rapports de cause à effet. Ce serait ici le déroulement de l'interaction, dans sa logique émotionnelle et relationnelle, qui fonctionnerait comme point de référence, introduisant la logique de l'*avant/après* telle que *perçue par le corps*.

Pour une illustration en forme de jeu de miroirs, nous pourrions dire que c'est d'ailleurs sans doute cet élément de musicalité qui a guidé notre écoute de ce "discours en interaction" (au sens de Kerbrat-Orechioni, 2005), et qui nous a amenée à identifier des refrains, une cadence conclusive, etc. Nous ne pensons pas, ici, avoir usé d'une métaphore artificielle, mais bien d'avoir profité de cette *musicalité du discours* pour mettre en lumière un mécanisme tout à fait inconscient mais ô combien présent.

- 7.1.2. Un souvenir trop vieux pour être conscient ?

Nous avons repéré, tant dans le texte du PER que dans les discours des enseignantes, que le concept de temps était soit étrangement invisible, soit confus, incohérent, et en tous les cas absent des consciences. On pourrait poser l'hypothèse que ces difficultés de conceptualisation pourraient provenir de l'ancienneté de cette construction. Cette forme de musicalité constitutive de l'ordre temporel et se construisant dans l'intersubjectivité (donc ni vraiment logique, ni vraiment aléatoire) est un mode de discours si ancien dans notre développement qu'au final, on l'utilise sans le connaître vraiment et sans en être conscient. Et ceci d'autant plus que, selon toute vraisemblance, il est devenu rapidement opérationnel (sauf dans les cas d'autisme ou d'autres troubles de la relation) et a été très vite et très constamment recouvert d'une masse d'autres apprentissages, tous aussi absorbants les uns que les

³² Schéma adapté de ceux présentés au cours HEP-Vd BP-118-UF3, C. Croset, 2007 à 2012.

autres. Ce n'est donc sans doute pas un hasard si l'activité proposée pour le CD2c (mentionnée à la p.81) a eu un tel succès (elle avait provoqué une expérimentation massive des enseignantes dans leurs classes, fort appréciée par elles), puisque cette proposition touche justement à cette forme de musicalité du discours, souvenir ancien d'une compétence toujours présente mais très peu utilisée dans sa forme initiale (en tout cas de manière consciente).

• 7.2. Quelle école pour le 1^{er} cycle ?

Le terme de *primarisation* souvent prononcé par Mme CIN-Rom montre que la situation actuelle lui fait craindre une dérive de l'évolution de l'école à partir du contexte prescriptif (que cette enseignante juge dangereuse). Cette vision correspondrait à la description que fait Bautier (2006) d'une "école maternelle qui se confond avec l'école élémentaire" (p. 81). Cette crainte, partagée par ses collègues, soulève la question de l'intégration de ces deux premières années (nommées CIN dans le canton qui a abrité notre recherche) avec la suite de la scolarité, son éventuelle "*primarisation*" (ou non) due à cette insertion dans l'ensemble du grand corps de la scolarité HARMOS ainsi constituée.

Dans le texte d'introduction du PER (p.24), les premiers niveaux de scolarité doivent se partager entre apprentissages et accueil. La protection de ce très jeune sujet doit être garantie avant tout, et donc l'accueil de tous les élèves est fondamental, comme l'est aussi leur accès au savoir. Ce partage entre apprentissages et accueil pose une question à laquelle tous les acteurs de la situation scolaire ne répondent par forcément de la même manière.

Dans le contexte vaudois, le positionnement du prescripteur montre un bon exemple de l'intensité de cette question : le cadre réglementaire de l'évaluation tarde à se clarifier, les débats sont vifs et parfois peu problématisés. Au vu de la place que prennent ces questions dans les propos des enseignantes (voir nos résultats classés dans la catégorie "*prescriptions*"), on peut vérifier que celles-ci sont très conscientes de ces enjeux.

Si nous voulons interroger l'usage de l'instrument *chanson* dans la forme scolaire, nous devons faire attention à ses visées multiples, qui mènent aussi bien à des dimensions relationnelles, comme celle de l'accordage, qu'à des visées d'apprentissage. Mais ces visées sont sans doute d'autant moins faciles à choisir que les enseignants de ce cycle sont confrontés à de nombreuses attentes contradictoires et que leur travail en est compliqué d'autant. Nous reprenons ici la perspective ergonomique pour ouvrir la discussion sur cette part délicate de ce travail enseignant particulier. Le concept de *rémunération* du travail nous permet de mettre en lumière non seulement les multiples sources de prescriptions, mais aussi ce qui limite possiblement la disponibilité des enseignants face à d'éventuels changements proposés en formation.

- 7.2.1. Quelle rémunération du travail enseignant ?

Comment les enseignants composent-ils avec les effets de *rémunération* de la société et du sens commun ?

Quand on entend Mme CIN-Pré rappeler l'importance, dans la vie scolaire, de la place que prennent des demandes comme celle du cadeau (ou de la chanson) de la Fête des Mères ou de l'inauguration de la salle communale, on peut se poser la question du rôle social que ces deux premières années du 1^{er} cycle doivent jouer. En tout cas, les professionnelles doivent faire face à un *sens commun*, qui va possiblement en sens contraire de l'exercice de leur professionnalisme, puisque toutes ces demandes iraient plutôt dans le sens d'accentuer les activités de production au détriment des activités d'apprentissage. Mais est-on ici dans le sens commun, ou bien plutôt sur une question essentielle, fondamentale, qui est de déterminer à *qui appartiennent les enfants* ? A leurs parents ? à l'école ? à la société ? à la maîtresse ? On pourrait prendre la voie de la sagesse, avec Khalil Gibran (1956) qui fait dire à son *Prophète* : "Vos enfants ne sont pas vos enfants. Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même" (p. 19). Mais on doit aussi reconnaître que le débat sur l'école, dans un modèle démocratique, se doit d'apporter des réponses satisfaisantes pour la population et pour ses acteurs.

Au fond, quand elles expriment leurs inquiétudes et leur fatigue face au nombre d'attentes qui pèse sur leurs épaules, elles précisent bien qu'il y a celles des prescriptions officielles, mais aussi celles du public, des familles et des communes. N'est-ce pas un besoin d'autonomie qu'on entend s'exprimer là, au travers de leur peurs et frustrations, une manière de dire : *laissez-nous faire notre boulot et faites-nous confiance* ? C'est que les enseignants de ces premières années de la scolarité sont tout particulièrement exposés puisque c'est par eux qu'est ouverte la porte d'entrée dans la (longue) scolarité qui s'offre aux enfants. Lorsque cette porte d'entrée s'ouvre (ou lorsqu'elle reste entrouverte), cela produit une exposition aux courants d'airs, ceux provoqués par le choc entre le sens commun (*les enfants doivent se montrer, nous montrer qu'ils sont enfants, si petits, si choux...mais pas forcément intelligents, critiques, informés, etc.*), les attentes institutionnelles et les attentes personnelles de ces professionnels (qui ont eux-mêmes leur propre vision de ce que constitue le *beau travail*, ce qui constitue leurs propres auto-prescriptions).

Rester au milieu des courants d'air n'est peut-être pas une fatalité : la porte gagne à être parfois fermée sur la situation didactique et pédagogique qui s'amorce ici, transformant petit à petit l'enfant en élève. Mais si l'on veut fermer la porte, il convient de le faire avec précaution : elle doit pouvoir être rouverte régulièrement, et ne doit en aucun cas claquer, au risque de voir se tarir les possibilités de communication avec les parents ! Cette porte, en tout cas, est garante de la place laissée à chacun des accompagnants de l'enfant et son rôle est d'éviter les confusions de rôles entre les uns et les autres.

Les choix d'action posés par les professionnels de ces degrés sont forcément toujours une réponse, qui va plus ou moins plaire aux parents (commune, commission scolaire, etc), et plus ou moins répondre aux prescriptions (plan d'études, loi scolaire, vision de la CDIP, référentiel de compétences HEP, etc.). Dans ces conditions, on peut comprendre que les enseignants prennent parfois (notamment face au changement) une posture qui les ménage : ne pas trop s'engager, ne pas trop changer un équilibre durement acquis. Car pour survivre dans cette profession, il est aussi primordial de pouvoir être

satisfait de ce que l'on accomplit, de reconnaître le sens et la valeur de son propre travail (en tant que *beau travail*, selon les termes de Clot, 2010).

La chanson est bien au cœur de ce problème de rémunération, envisagé différemment entre le public et les professionnels de l'éducation : est-ce qu'il suffit de l'apprendre et de la partager (plus ou moins maladroitement) lors d'une charmante *Chantée de Noël* (ce que nous reconnaissons effectivement comme un acte social de grande valeur) ? Ou est-ce que des apprentissages plus invisibles mais tout aussi fondamentaux doivent être poursuivis ?

- 7.2.2. La valeur de l'accordage

Mais au fond, qu'est-ce qu'on gagnerait comme rémunération si l'on s'attachait réellement à rendre plus visible cet objet d'accordage, et à le revendiquer comme une composante incompressible de ce travail d'enseignant du 1^{er} cycle ? Car au fond, on doit bien convenir que la caricature³³ n'est pas forcément loin, qui dépeindrait les gestes de communication (si mignons !) de ces tout petits face à leurs enseignantes, qui les aiment, qui ont du plaisir et leur en donnent... Derrière cette image rose et figée, quelle valeur donner à ce geste d'accordage ?

Nous avons proposé à la p. 81 une définition (toute provisoire et discutable) de l'*accordage en tant que geste d'attention consciente à soi-même et à l'autre, qui vise à une communication non verbale et multimodale*, en précisant que c'est le caractère multimodal qui en ferait la *musicalité*.

Sur ces aspects de conscience à soi-même, nous proposons de regarder l'autre extrémité de la vie que celle qui nous a occupée jusqu'ici. Il nous semble normal, au début de l'existence, de trouver cet outil d'accordage qui non seulement permet de faire le passage entre le langage égocentrique et le langage social mais favorise aussi l'équilibre psychologique et relationnel des sujets qui s'accordent. Or, des gains identiques en santé et en bien-être ont pu être démontrés à l'autre extrémité de la vie, chez les *seniors*, au travers d'approches comme le Tai-Chi (Audiffren, André et Albinet, 2011) et la rythmique Dalcroze (Trombetti et al., 2011 ; Gschwind, Bridnebauch et Kressig, 2010). Car si plusieurs recherches montrent que ces démarches sont efficaces pour prévenir certains maux du grand âge (au point qu'elles sont préconisées par les assurances, parce que validées scientifiquement), c'est aussi qu'elles mettent en jeu l'ensemble des modalités sensorielles en une forme de musicalité multimodale. On trouve dans ces deux démarches une forme d'accordage à soi-même, impliquant une forme de conscientisation des habiletés cognitives en lien avec la dimension temporelle.

³³ L'usage de la caricature et l'ignorance de la complexité de ce travail enseignant du 1^{er} cycle sont monnaie courante face à ces professionnels généralistes, et il en est de même pour les rythmiciciens (plus souvent quand ces professionnels se déclinent au féminin, d'ailleurs !). Nous postulons qu'argumenter le sens des actions didactiques et pédagogiques fait donc partie des réponses qui mèneront (peut-être ?) à une meilleure reconnaissance de ces professions et de leurs enjeux en termes de société.

De plus, la capacité à s'accorder à l'autre, à s'accorder au groupe, voilà qui nous semble être une capacité fondamentale pour l'humain, capacité qui ouvre aux dimensions d'empathie, dont on connaît l'importance pour la communication et la réponse aux comportements violents.

Mais nous avons ici dépassé la thématique scolaire pour en arriver à des questions de société...ce qui n'est pas une surprise, puisque l'école est un reflet de la société et de ses choix !

- 7.2.3. Préserver des espaces potentiels

Pour en revenir à la situation scolaire, ne pourrait-on pas dire que c'est justement l'absence de comptes à rendre jusqu'ici (l'absence d'une évaluation formelle et contrôlée par l'institution) qui rendait possible, légitime, l'existence de ces espaces d'accordage, en tant qu'espaces potentiels (au sens de Winnicott), sans but précis ?

On voit que les enseignantes interrogées affirment leur volonté de préserver des espaces / temps pour les "chansons-plaisir", les "lectures-plaisir", les jeux et tous ces gestes d'ajustement fin aux acteurs de la rencontre pédagogique. Au-delà d'un aspect de simple liberté personnelle (échapper au contrôle), il nous semble important de préserver la nature même des espaces dans lesquels se construisent les plus grandes pensées : garantir des espaces potentiels et refuser d'entrer dans une logique de production telle que celle que nous décrit Foucault, qui amènerait à formater de futurs petits citoyens. Ces dérives nous paraissent toujours d'actualité, même si les modes de surveillance et de contrainte se sont modifiés, que les corps sont peut-être moins domestiqués et peut-être moins dociles (quoique ?) dans une forme scolaire qui a indéniablement changé. Car sans ces espaces potentiels, il n'y a pas de vie intellectuelle et créative possible ! Le jeu, quel qu'il soit (musical et interactionnel, comme ici, ou prenant d'autres formes d'expression), est l'instrument de ces espaces, et il convient de lui laisser cette place.

- 7.2.4. Quelle instrumentation pour l'objet temps ?

Si l'on reprend maintenant l'objet temps comme objet d'un possible nouveau dispositif d'enseignement, qui devrait pouvoir être utilisable par les enseignants, il faut reconnaître que les pratiques et les propos de personnes interrogées peuvent faire craindre certaines limites. La principale étant qu'il faudrait parvenir à élargir leur seule conception de la chanson (comme source de nombreuses rémunérations liées au plaisir) à une nouvelle approche, celle d'une chanson devenant un instrument (au sens de Rabardel) au service d'un enjeu plus abstrait, plus cognitif. Cet enjeu peut sembler à première vue moins directement perceptible et mesurable (quoique le petit Martin semble vouloir nous prouver le contraire ; et le refus de l'opposition *pour le plaisir / pour réfléchir* peut se montrer encourageant). Mais surtout, cette nouvelle instrumentation s'appuie sur un objet de savoir peu élaboré par ces praticiennes.

Cette nouveauté d'approche demande non seulement une transformation en profondeur sur le plan des apprentissages que les enseignants devraient effectuer (clarifier l'objet de savoir, s'approprier de

nouveaux dispositifs impliquant le temps et l'espace, apprendre à manipuler ces éléments pour tisser expériences concrètes et opérations mentales, selon les propositions vygotkiennes de la médiation externe, et d'y guider leurs élèves). Il fait aussi courir un risque sur les rémunérations précédemment acquises au travers de cet instrument. En effet, si la chanson est présente dans la prescription (tant dans l'ancien Plan d'Etudes Vaudois que dans le nouveau PER), attendue par les parents et les diverses institutions sociales (y compris les communes, comme on le voit dans l'exemple Mme CYP sur l'inauguration des bâtiments), la chanson est aussi appréciée à l'interne : elle est stimulante, donne du plaisir, procure de bonnes idées qui *parlent* tant aux élèves qu'à leurs enseignants. Cet accord de vue a sans doute été pour beaucoup dans le succès du dispositif de formation continue qui a enclenché cette recherche et qui avait réuni précédemment ses partenaires (le fameux cours "*Exploitation et mise en valeur de chansons*", CD2x de notre figure 2).

Cette transformation de l'acte instrumental, qui correspond à ce que Vygotski dit de la réorganisation des fonctions psychiques supérieures nécessaires à l'apprentissage, peut être considérée par ces professionnels comme un trop gros investissement, sans garantie de rémunération et qui ne devrait en aucun cas risquer de faire de l'ombre à la conception initiale de la chanson, celle qui sert d'instrument d'accordage social, de plaisir, de production, à la valeur très partagée dans le sens commun, et donc source de nombreuses rémunérations. C'est ce schème d'utilisation qui fait l'unanimité parmi les personnes interrogées et qui, renforcé par ce deuxième cri unanime face au nombre, à la rigueur et à la difficulté des changements demandés actuellement, semble vouloir faire pencher la balance et compromettre une tentative actuelle d'implantation de cette nouvelle instrumentation.

7.2.4.1. Assurer rupture et continuité : une ouverture pour dépasser les oppositions ?

Dans la description qu'elles font des apprentissages fondamentaux à l'école enfantine, Clerc et Truffer-Moreau (2010) proposent de classer les activités en trois modalités de travail : les "*activités libres*", les "*activités d'apprentissage*" et celles "*d'entraînement*" (p.35).

C'est évidemment aussi ici, avec l'usage de ces outils musicaux (comme l'est la chanson), qu'il convient de rechercher une clarté de choix pour l'enseignement. Prendre garde de ne pas mélanger les différentes dimensions de l'activité, et laisser ainsi à l'enfant-élève des zones d'exploration protégées de tout contrôle, se révèle aussi important que de ne pas oublier la responsabilité de l'emmener, à d'autres moments, dans de nouveaux apprentissages à découvrir et à entraîner.

De son côté, Meirieu, (2008) déclare que "*le projet de l'école française — y compris de l'école maternelle en tant qu'elle en est une composante essentielle — n'est pas d'être d'abord que les enfants y soient « bien ensemble » : l'important, c'est qu'ils se retrouvent dans un espace public où ils parviennent à vivre ensemble pour apprendre ensemble... ce qui n'est pas tout à fait la même chose*" (p.2). "*Etre bien ensemble*", cela nous semble signifier quelques compétences d'accordage ! Mais

Meirieu dit bien que ce n'est pas là le but premier de l'école. Au contraire, il va falloir progressivement accepter d'entrer dans des formes de ruptures, contrebalancées par des continuités dont le jeu dialectique (ruptures et continuités) représente la vision de Meirieu pour l'école maternelle. Nous identifions nos deux objets dans cette vision : la *rupture* dans l'apprentissage du *temps* en tant qu'objet de savoir complexe, amenant au développement d'habiletés et de fonctions (comme l'attention et la mémoire) constitutives des fonctions psychiques supérieures ; la *continuité* dans l'*accordage*, geste qui fait déjà partie des compétences de ces tout jeunes sujets avant même leur accession au statut d'élève, accordage qui permet la rencontre sans lesquels le jeu didactique ne peut se dérouler.

Ainsi, nous avons vu que la chanson peut parfois être *l'instrument de l'accordage*, dans une *médiation pragmatique* mais aussi parfois être pris comme un instrument de *médiation épistémique*, qui permet la connaissance de l'objet complexe qu'est le temps. Tout dépend en effet de la transformation que vise cet instrument-chanson : transformation des pairs, du climat de la relation didactique (voire de son propre état tonique) ? Ou transformation de la pensée et des objets sur lesquels elle se porte ?

Pour reprendre les constatations de Bautier (2006) sur les différentes conceptions de l'école maternelle, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignantes interrogées ici entrent dans la première conception, celle liée au plaisir. Mais, de par le fait que la discussion s'effectue avec des actrices des deux parties du cycle (CIN et CYP, pour reprendre les terminologies vaudoises), il a été logique de considérer les aspects de passage de l'oral à l'écrit, par exemple. Dans cette perspective, si l'on reprend le modèle de Bautier, on voit que la première conception, celle liée au plaisir, est couplée avec le langage comme "outil de communication" (Rabardel, 1995, p.81), ce qui nous rapproche de notre objet *accordage*. Mais nous rappelons que cette opposition "*plaisir / réfléchir*" a été réfutée par les enseignantes du CIN ! Ce qui nous convainc de chercher à dépasser cette opposition, et d'émettre la proposition suivante : plus qu'une opposition, ce serait donc un *statut de l'instrument* qu'il conviendrait de clarifier dans chacun de ses usages : dans la médiation que permet cet instrument chanson, vise-t-on une transformation du climat tonique et vibratoire ? Ou bien vise-t-on une transformation épistémique, celle qui porte sur la pensée et les objets qu'elle examine ?

Vygotski demanderait : vise-t-on une *médiation vers soi* (son propre état tonique), *vers l'autre* (la communication), ou *vers l'objet* ? Et nous ajoutons (ce que ne faisait pas Vygotski) : ces transformations sont-elles d'ordre psychologique (la structure de la pensée) ou d'ordre pragmatique ? Et ici, nous devons évoquer à nouveau le délicat statut du corps : est-il d'ordre pragmatique ? Si mon état tonique change, puis-je détacher cette transformation physique de celle de mes émotions et pensées ?

Nous touchons peut-être ici aux limites de ce cadre théorique qui fractionne le sujet en plusieurs entités distinctes. C'est là que nous sommes tentée de nous tourner plutôt vers un modèle théorique phénoménologique, qui prend l'expérience et le sujet comme un tout.

Mais pour en revenir aux effets de brouillage pointés par Bautier, qu'il convient bien sûr d'éviter, il est nécessaire de clarifier pour les élèves la visée du jeu didactique, ce qui peut être fait au moins de deux manières :

- > le clarifier de façon préméditée, en préparant la séquence d'enseignement-apprentissage
- > ou le clarifier sur le moment, en se laissant cette "liberté" que les enseignantes redoutent de perdre.

Si nous faisons cette distinction, c'est que cette liberté est peut-être bien l'une des caractéristiques les plus remarquables de l'instrument chanson ...en tout cas si on le couple avec sa propre voix, (et donc son propre corps) dans le rôle de l'émetteur. Elle peut en effet permettre d'ajuster son action de façon très rapide à l'instant présent de la communication, et amener le *bon* objet au *bon* moment (c'est-à-dire la chanson adéquate par rapport à la situation vécue), dans la *bonne* tonalité, avec la *bonne* nuance et les *bons* termes...Bref : la qualité majeure de cet instrument est qu'il est ajustable. Et c'est donc ce qui en fait l'instrument privilégié de l'intuition, par lequel l'enseignant peut agir en valorisant son expertise et son savoir d'expérience.

Car nous voyons bien que ce serait dévoyer cet objet d'*accordage* que de vouloir le faire entrer dans une logique d'apprentissage, répondant à une logique d'alignement pédagogique. Plutôt que de garder cet objet dans une unique logique d'alignement pédagogique, qui mène à une évaluation (trop connotée en termes de productivité), nous proposons d'y associer la perspective de *rémunération*, qui nous permet d'enrichir notre réflexion par tous les non-dits et savoirs inconscients que pointe Dejours (2003).

7.2.4.2. Le temps et l'accordage aujourd'hui (et demain) ?

Nous avons mentionné dans la méthodologie le biais possible lié à l'âge des participantes. Il est en effet nécessaire de se poser la question de nos deux possibles objets, le *temps* et l'*accordage*, dans la perspective de sa prise en compte par une plus jeune génération d'enseignants.

Comment évolue le rapport à ces objets ? Ce faisant, nous sommes consciente du risque qu'il y a à tomber dans le refrain identifié sur le thème du "*changement*". Au-delà de la plainte, il n'est pas inutile d'en écouter le sens profond : comment le *temps* est-il perçu par les jeunes enseignants (et par leurs élèves), comment est-il construit en tant qu'objet de savoir, mais aussi de rencontre ? Et qu'en est-il de l'*accordage*, sur ce point ? Si la musique est de plus en plus fournie par un instrument matériel, externe aux sujets, comment se vivront désormais ces aspects de rencontres vibratoires et toniques nécessaires à la constitution d'un lieu propice à la communication (qu'elle soit d'ordre privé ou pédagogique) ? Si "*tout va trop vite*" et que "*le temps, on n'en a plus*", pourra-t-on encore convaincre de s'arrêter pour examiner et étudier cet *objet temps* ?

Car l'accordage tonique n'a pas lieu si l'on prend la chanson diffusée par un appareil. Ici, il n'y a pas de communication possible, pas de retour de l'appareil (même si une certaine forme d'auto-empathie a pu être expérimentée si l'on a bien choisi sa musique en fonction de son état émotionnel !) Donc, il est essentiel de continuer à exiger des enseignants qu'ils chantent et fassent chanter, qu'ils apprennent à *s'accorder* avec leurs élèves (ce qui, n'en déplaise à certains, ne veut pas dire *chanter juste* ! voir nos considérations sur l'exactitude au point suivant).

Ces questions ne pourront commencer à être élucidées que par de nouvelles observations, de nouvelles recherches, de nouvelles rencontres de formation.

Nous terminerons maintenant par les enjeux de formation, qui sont le centre de notre démarche de recherche.

7.3. Enjeux de formation

Aujourd'hui, pas besoin de maîtriser les savoirs académiques musicaux pour faire marcher tous les instruments techniques diffuseurs de musique...

Non, le fait musical ne disparaîtra pas, nous en sommes certaine : ce besoin est bien trop ancré dans l'âme humaine ! Mais ce qui pourrait se passer, si l'on n'y prend garde et que l'on ne forme pas les futurs enseignants aux objets d'étude adéquats, c'est que l'on néglige les savoirs complexes fondamentaux, comme le temps, dont Suchaut (2008) nous rappelle l'importance essentielle en termes temporels, mais aussi en termes de capacités de mémoire et d'attention.

Il s'agit d'éviter de perdre les précieux instruments qui permettent d'enseigner le temps, instruments inscrits dans la culture enfantine depuis des millénaires, mais de façon trop peu conscientisée pour avoir jusqu'ici attiré l'attention (à côté de ces si fascinants instruments techniques, ces supports de la mémoire, laquelle se compte désormais en Mégabits³⁴ !)

De la même manière que l'on n'exige pas des tout jeunes élèves qu'ils sachent dessiner selon une perspective exacte, ce qu'on devrait pouvoir attendre des enseignants de ces degrés est de préparer le terrain pour qu'une base solide soit donnée aux apprentissages fondamentaux, base tenant compte des dimensions physiques dans lesquelles ils s'inscrivent (dimensions corporelles, spatiales et temporelles). Ici, on ne peut faire l'économie de clarifier les éléments de perception qui constituent la base de ces futurs savoirs complexes que sont la lecture, l'écriture, le nombre. Utiliser de façon exacte les contrastes *rapide - lent* ; *aigu - grave* ; *fort - doux* est déjà tout un travail de débrouillage des multiples dimensions sensorielles, comme on l'a vu. En y ajoutant les dimensions temporelles examinées ici (les termes *avant - après* ; *en premier - en dernier*), on a déjà toute une gamme d'éléments fondamentaux à manipuler et à ordonner. Et ici, l'usage exact de ces termes est, dans notre optique, bien plus fondamentale que l'exactitude qui consiste à reconstituer une mélodie à l'identique.

³⁴ C'est Pennac, dans le chapitre 12 de son *Chagrin d'école*, qui nous inspire cette expression.

Car à trop exiger de la part des enseignants généralistes, on risque non seulement de les surcharger avec des éléments qui ne sont pas les plus pertinents, mais aussi (ce qui nous semble un plus grand danger encore) de renforcer encore le déficit en sentiment d'efficacité personnelle (comme on l'a vu notamment grâce à Jaccard, 2011a et 2011b). Partir de l'écrit musical, de la forme académique de ce savoir, pour arriver à un usage scolaire de la musique (et donc à une capacité à l'enseigner) est non seulement un non-sens en termes vygotskiens, puisque les concepts spontanés tant des élèves que des étudiants eux-mêmes sont justement ceux de l'oral musical. C'est aussi une erreur qui se révèle préjudiciable à la poursuite du réel travail d'enseignement de la musique à l'école.

Lorsque, dans le PER, on constate les imprécisions que révèle le lexique du domaine musical (voir p. 13), on voit bien à quel point la vision des enseignants généralistes sur ce savoir complexe est partielle et peu solide. En l'état, nous postulons qu'il serait préférable d'accepter de considérer ces difficultés : cela permettrait de sortir du déni actuel, dommageable à tous, acteurs et objets de savoir.

Là encore, nous voyons de bons arguments pour décider de se centrer sur les pratiques et instruments de référence qui se trouvent réellement dans la *zone de valeur fonctionnelle partagée* (Rabardel, 1999). Cette décision devrait pouvoir s'actualiser dans les nouveaux plans d'études de formation à venir. Car ce geste d'accordage à soi-même et aux autres, en tant que prise de conscience des conditions nécessaires au bien-être du groupe et de soi-même, trouve sa place dans le PER au chapitre de la Formation Générale, dans l'item FG12 : *Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre* (pp.18-19). Dans l'objectif FG-18 "*Se situer à la fois comme individu et membre de différents groupes*", nous sommes intéressés par les deux premiers items, notamment : "**1.** *en reconnaissant diverses situations d'amitié, de conflit, de fatigue, d'encouragement, de stress*" et "**2.** *en identifiant ses émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique*" (pp. 40-41). Ce dernier point rappelle judicieusement ce besoin de langage et de vocabulaire dans les situations de partage, et il touche directement au sujet de l'accordage (selon Gratier, Stern et Trevarthen) que nous avons mis en relation ici avec la situation scolaire. C'est donc non seulement le passage de l'oral à l'écrit qui est attendu comme apprentissage fondamental à l'école, mais aussi le passage d'une communication non-verbale (fonctionnant selon des lois de musicalité et de partage tonique multimodal intimes) à une communication dans le langage social et scolaire, laquelle attend des "*compétences de communication opérationnelles*" (PER, Langues, p.5)³⁵.

S'il nous paraît important de réfléchir aux futurs curriculum de formation dans le champ de la musique, c'est aussi qu'il en va de la crédibilité de ce qui est annoncé dans la première compétence du Référentiel de compétences de formation de la HEP du canton de Vaud : "*Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture*" (p.2). Pour que cette affirmation soit

³⁵ Nous avons développé cette question du langage dans un article paru en 2013 (voir références).

plus qu'un vœu pieux, nous devons prendre en considération les savoirs réels (à l'origine des connaissances et de la culture mentionnées ici), savoirs qui se doivent d'être judicieusement choisis comme étant utiles et à la portée de ces enseignants généralistes dont le rôle est si important pour la société de demain.

Alors....former les enseignants à *savoir jouer* ? ou plutôt les renforcer dans la conviction qu'ils ont non seulement droit à ces espaces de jeu pour eux-mêmes, mais aussi que dans cet espace se construisent des fondements aux apprentissages ultérieurs de leurs élèves, à quoi eux-mêmes n'ont pas accès de manière claire. Des ferments, du compost, quelque chose qui ne ressemble à rien et n'est pas mesurable dans une temporalité courte... Tout au plus le sujet pourra-t-il dire, dans la reconstitution de son récit de vie, que telle rencontre, tel élément, tel objet a été important pour lui et a pris une valeur particulière dans cette potentialité qu'elle permettait d'ouvrir, comme cela a été le cas pour Hessel et la poésie.

8. Bilan

A l'origine, notre question était située de façon pragmatique, pour permettre à la chercheuse de récolter des indications utiles sur la suite à donner à ses offres de formation (que ce soit sous forme d'interventions formatrices sur le terrain ou éventuellement par la médiation d'un moyen d'enseignement à créer).

Mais progressivement, au travers des données récoltées, mais aussi des lectures effectuées, beaucoup d'éléments d'ordre plus épistémiques sont venus enrichir notre réflexion. Au-delà de la seule *action transformatrice* (Rabardel, 1995) que pourrait amener un dispositif de formation (vu à son tour en tant qu'instrument), nous voyons se dessiner une *médiation épistémique* qui va de l'objet vers le sujet et qui nous renseigne sur la connaissance portée par l'objet. Car ce sont bien des objets, plus que des dispositifs, que nous avons trouvés à l'issue de ce parcours.

Ainsi, ce mémoire nous a permis d'ouvrir ou de confirmer de nombreuses pistes de réflexion. Nous en citerons quelques-unes, parmi les plus saillantes :

- La vision de la théorie instrumentale de Rabardel (1995, 1999) nous a permis de préciser les instruments à privilégier dans ce premier cycle de la scolarité. Nous avons trouvé la *chanson* et la *chanson à gestes* parmi les instruments plébiscités par les enseignantes pour son lien avec l'émotion fondamentale qu'est le plaisir. Nous pouvons postuler que la *partition* pourrait sans trop de difficulté venir enrichir un schème d'action déjà bien investi, notamment si cet instrument peut s'envisager dans sa référence avec le domaine déjà bien connu des enseignants qu'est la Langue.

- La mise en perspective des recherches de Gratier (2007) avec nos champs d'analyse nous renseigne sur la langue fondamentale présidant aux échanges des jeunes élèves et de leurs enseignantes ; phénomène rendu encore plus sensible lorsque l'on utilise des instruments d'ordre musical. Ces connaissances permettent de relier la musique avec des aspects plus transversaux de l'enseignement. Sous cet angle de vue, ils enrichissent actuellement de façon puissante notre pratique de terrain auprès des jeunes élèves.

- L'objet d'apprentissage *temps* dans sa dimension d'ordre et de succession a pu être approfondi et enrichi par la question de la qualité de cet ordre musical, ni tout à fait aléatoire, ni tout à fait logique, et nous ouvre à de nouvelles perspectives.

- Les considérations de Vygotski (et de tous ceux qui l'ont suivi dans la définition des systèmes de signes et de la sémiotisation des actions) nous convainquent de la pertinence qu'il y a à nous intéresser de plus en plus aux médiateurs externes et nous ouvrent un cadre pour réfléchir au passage progressif de la perception à la cognition. Ces apports, ainsi que la perspective de la théorie instrumentale de Rabardel, ont permis une relecture stimulante de notre cadre de référence dalcrozien : dans la perspective d'une instrumentation renforcée des élèves face à leurs actions (et notamment leurs tâches scolaires), on aurait un *instrument corps*, vu ici comme outil sensoriel, se mettant en relation avec l'outil cognitif. Approfondir le passage entre le sensoriel et le cognitif à partir de la prise en compte des médiateurs externes, selon la théorie vygotkienne de l'apprentissage, nous permet de repenser l'articulation de ces deux cadres fondamentaux que sont pour nous "l'apprentissage par la motricité" (Paoletti, 1999) et les processus d'apprentissage et de développement des fonctions psychiques supérieures (selon Vygotski).

En analysant ce dispositif à l'aide des concepts précités, c'est donc toute notre vision du travail dalcrozien qui se trouve renforcée, puisque les dispositifs que propose cette méthode ne sont qu'une manière de rendre externes les dimensions temporelles et spatiales agies par le corps. L'insistance de Dalcroze à utiliser la musique comme moyen d'exploration de ces dimensions se justifie alors totalement non seulement dans un but artistique, mais bien aussi dans un but cognitif, puisque le langage musical est celui qui amène à la perception des dimensions temporelles. La conjonction du phénomène temporel avec le mouvement corporel et ses perceptions permettent donc de rendre actif le processus vygotkien de développement et d'apprentissage, amenant à une plus-value en termes cognitifs.

- Nous avons par ailleurs pu développer une vision plus claire des changements majeurs qu'amène la refondation des anciens CIN et CYP en cycle 1 selon HARMOS, notamment par l'introduction du nouveau cadre vaudois de l'évaluation. Les propos échangés et les réflexions qu'ils ont générées nous

ont permis de préciser la nature de ces changements, la pression qu'ils engendrent et les risques de tous ordres qu'ils font peser sur les enseignants et leur travail (c'est-à-dire aussi les élèves).

Tout ceci n'est qu'un début, puisque nous sentons bien qu'après un tel parcours, beaucoup d'éléments nouveaux sont venus enrichir notre vision, que nous nous réjouissons de développer dans de nouvelles perspectives !

• **Le temps, concept transversal et diffus : tentative d'explication et perspectives**

Avant de conclure, et après avoir dressé le bilan des principales pistes qui s'ouvrent à la suite de ce parcours de recherche, nous voudrions revenir sur ce concept qui nous tient à cœur, le temps, et notamment pour répondre aux propositions de Suchaut (2008), qui étaient à l'origine de notre intérêt. Nous avons montré la dispersion de ce concept dans le texte prescriptif du PER, qui peine à lui trouver une place explicite et cohérente. Doit-on en conclure que c'est parce qu'il est si transversal que, malgré son importance (notamment pour les apprentissages fondamentaux), il reste si difficile à saisir et à percevoir ? Il nous semble parfois que l'humain, face au temps, se trouve dans la même position paradoxale que celle du poisson avec l'eau qui l'entoure, tant cet élément dans lequel nous évoluons continuellement semble difficile à percevoir, conceptualiser et utiliser !

Mais nous avons pu aussi pointer, notamment grâce à Stern, Trevarthen et Gratier, que des effets d'oubli sont peut-être à l'œuvre dans cette non-conscience, et, partant, dans les difficultés à construire plus rigoureusement et solidement ce concept. Nous avons vu que la prise de conscience des éléments temporels musicaux se fait déjà de manière spontanée par le bébé, qui apprend, par les interactions avec ses proches, à jouer avec les effets d'anticipation et d'attente, et ceci en impliquant les diverses modalités sensorielles. Ces apprentissages temporels sont portés par les comptines, jeux de nourrice, chansons et berceuses diverses, dans un proto-langage qui porte en lui des éléments de structure similaires à ceux de la phonologie.

On retrouve ces éléments à l'âge adulte dans la musique, que celle-ci soit académique ou spontanée, orale ou écrite, cette dernière étant une forme sémiotisée raccordée à un système de signes conventionnels. Nous postulons que les éléments de structure ainsi mis à jour peuvent irriguer et éclairer les pratiques d'autres disciplines (telles les langues, les mathématiques) notamment dans le champ scolaire. Cela est encore plus évident pour la première scolarité, puisque les jeunes élèves sont encore très en contact avec ce monde multimodal et incarné, et qu'ils sont encore dans un usage musical spontané qui intègre la danse et le jeu.

L'expérience du temps est propre à chaque sujet et constitue une part interne, difficile à partager. Pour l'objectiver et donc la faire passer dans une relation d'extériorité, un outillage est nécessaire : mots, symboles graphiques, signes et systèmes de signes. Nous proposons de voir le proto-langage musical comme un espace de médiation, du même ordre que l'espace potentiel décrit par Winnicott, en

ce qu'il pourrait favoriser le passage entre l'intériorité et l'extériorité dans une zone de construction et de jeu.

Ainsi, les outils de la musique, et notamment les tâches musicales orales, qui correspondent à la formulation de Mingat & Suchaut (1996) : "se construire repères et structures dans les dimensions de l'espace et du temps" (p. 56) peuvent se révéler d'une grande aide. Ces tâches centrées sur l'oral permettent l'apprentissage de l'ordre temporel, la perception des structures, répétitions et ordonnances du temps, toutes composantes que l'on trouve dans l'abondant matériau qui nous entoure. En témoignent la forme des chansons traditionnelles (parmi nombre d'autres exemples possibles), de l'*Alouette* à la *Lorraine*, en passant par le *Pont d'Avignon* !

9. Conclusion

Au cours de cette recherche, nous avons pu mettre en évidence qu'au-delà des différences de savoirs et de pratiques, une "zone de valeur fonctionnelle partagée" semble se stabiliser chez les enseignants généralistes (Rabardel, 1999) autour des instruments que sont la *chanson à geste* et la *partition*. L'usage d'un code alternatif, inventé par les élèves eux-mêmes, ne semble pas requérir de savoirs musicaux particuliers et paraît intéresser les enseignantes du fait de leur proximité avec les savoirs de référence qu'elles ont construits dans le domaine de la Langue. Car nous cherchons à proposer une instrumentation réaliste sur ce point particulièrement sensible qu'est l'usage des outils issus de la musique ; l'enjeu étant évidemment d'éviter de confirmer ou d'aggraver le déficit de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, tel que le décrit Jaccard (2011a et 2011b).

Nous proposons ici une nouvelle manière d'instrumenter les enseignants autour de l'un des enjeux fondamentaux de ce 1^{er} cycle, à savoir le passage de l'oral à l'écrit, qui correspond (dans la vision vygotkienne) au passage de la période *instrumentale* à la période *sémiotique* (Tartas, 2009, p.46). Cet angle de vue permet de relier la musique avec des savoirs plus transversaux que disciplinaires, savoirs se révélant ainsi plus disponibles pour les enseignants généralistes, qui y retrouvent certains de leurs gestes déjà présents (bien que souvent non conscients ou non théorisés).

Dans le souci de rester proche des pratiques réelles, et tout en garantissant le lien avec les savoirs fondamentaux de la discipline musique, nous pouvons évoquer quelques pistes de formation, qui, sans en préciser encore la forme, proposent d'ores et déjà trois objets faisant partie du mandat d'enseignants généralistes du 1^{er} cycle HARMOS :

- Deux objets font référence aux **savoirs pour** enseigner et peuvent ainsi alimenter les connaissances, réflexions et choix présents dans les pratiques enseignantes. Il s'agit d'une part de l'*accordage multimodal*, et d'autre part du développement de l'enfant en terme d'appropriation d'outils sémiotiques (traité ici dans le *passage de l'oral à l'écrit*).

- Le troisième objet est un **savoir à enseigner**, qui peut se décliner en un objet d'apprentissage scolaire (*se situer dans le temps, au travers d'une mise en ordre du flux temporel*) et qui correspond à la préoccupation originelle de ce mémoire, à savoir le traitement du temps (telle que décrit par Suchaut, 2008, ou Mingat & Suchaut, 1996³⁶).

De fait, nous devons admettre que ces objets ne se lisent pas tels quels dans la prescription actuelle. Dans le PER, nous avons trouvé des bribes de ces contenus, mais pas de description construite.

Nous pensons ainsi avoir contribué de deux manières aux réflexions scientifiques du champ de la formation des enseignants : d'une part en mettant en évidence certaines pratiques encore relativement invisibles ou non conscientes, dont la validation nous vient principalement de la rencontre entre des pratiques déclarées et des lectures théoriques. C'est en cela que notre approche peut se déclarer "nouvelle", comme le promettait le titre choisi pour ce travail ("*une nouvelle approche des activités musicales pour les enseignants du premier cycle*"). Mais si l'approche est nouvelle, les instruments (ou *outils*, dans le titre) ne le sont pas, ou pas tous. Ainsi est validée la *chanson*, et plus précisément la *chanson à gestes*, et l'instrument *partition* semble effectivement pouvoir être envisagé d'une manière renouvelée. Au-delà de l'identification des instruments, ce sont les conditions d'usage et d'implantation des instruments qui ont pu être éclairées au travers de ce parcours de recherche, donnant des pistes pour envisager des mesures de formation et d'instrumentation durable, parce que validées par les enseignantes elles-mêmes.

Et d'autre part, sur un plan plus général, notre dispositif de recherche nous a permis de renseigner utilement quelques éléments du champ de la formation, en faisant remonter du terrain quelques débats importants liés à la conjoncture, mais qui, au-delà de celle-ci, posent des questions fondamentales sur le sens de ces premiers degrés de la scolarité et la nature du travail qui doit y être effectué. Il s'agit là du travail que ces professionnelles reconnaissent comme faisant partie de leurs savoirs pratiques, non forcément dits mais importants à conscientiser pour une reconnaissance de leur *travail réel* (Dejours, 2003). Réunissant ces deux points d'attention (les instruments et le cycle premier), nous retenons particulièrement la mention répétée du *plaisir* : celui que transporte avec lui l'instrument *chanson*, et celui qui est nécessaire tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage ; ce plaisir, aussi, qui semble menacé par les nouvelles prescriptions, et qui pourrait mettre en péril le *beau travail* (Clot, 2010) que ces professionnelles ont à cœur d'effectuer. Ainsi, la peur du changement, abondamment exprimée, pourrait se voir compensée par une meilleure reconnaissance de cet instrument bien implanté et source de plaisir partagé qu'est la chanson.

³⁶ "se construire des repères et structures dans les dimensions de l'espace et du temps", p.56.

10. Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p.47-59). Paris : PUF.
- Anderson, L.W. et Krahtwohl, D. (2001). *Institut international de planification de l'éducation* (Annexe B). Récupéré le 9 juin 2013 du site de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/liep>
- Audiffren, M., André, N. et Albinet, C. (2011). Effets positifs de l'exercice physique chronique sur les fonctions cognitives des seniors : bilan et perspectives. *Revue de Neuropsychologie*, 2011 ; 3 (4), 207-25. Récupéré le 7 juin du site de la revue : <http://www.jle.com/fr/revues/medecine/nrp/e-docs/00/04/72/01/article.phtml> Doi : 10.1684/nrp.2011.0191
- Bachmann, M.-L. (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique*. Neuchâtel : A la Baconnière.
- Balslev, K. (2010). Intercompréhension et apprentissages dans un cours de français écrit pour adultes. *Travail et formation en éducation*, 5/ 2010. Récupéré le 9 juin 2013 du site de la Revue TFE : <http://tfe.revues.org/index1139.html>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Bautier, E. (dir.) (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Bodrova, E. et Leong, D.J. (2012). *Outils de la pensée. L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec : Presse de l'Université de Québec.
- Clerc, A. et Truffer Moreau, I. (2010). Les enjeux des premiers degrés de la scolarité : apprentissages fondamentaux et pratiques enseignantes. Dossier *L'Éducateur* (12), 34-35.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Croset, C. et Oppliger Mercado, C. (2004). *Amuse-Bouches, 30 chansons à déguster et à croquer*. Le Mont s/Lausanne : LEP.
- Croset, C. et Oppliger Mercado, C. (2010). *Amuse-Bouches Les Saisons*. Le Mont s/Lausanne : LEP.
- Croset, C. (2011). Un moyen d'enseignement au service des plus jeunes. Dossier *L'Éducateur* (7), 29-30.
- Croset, C. (2013). Quelle parole, quel langage pour le jeune enfant ? *L'Éducateur, N° Spécial*, 41-43.
- Croset, C. (soumis). *Musique et activités plurisensorielles au service de la construction des compétences temporelles*. Communication présentée au Congrès FAMEQ 2012, 22-24 novembre. Québec, Canada.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Paris : INRA
- Delannoy, C. (2000). Rythme et mémoire chez l'enfant. Dans *3e Congrès International du Rythme, Institut Jaques-Dalcroze* (p. 189-196). Genève : Papillon.

- Faure, J.-P. et Girardet, C. (2003). *L'empathie, le pouvoir de l'accueil*. Genève : Jouvence.
- Gibran, K. (1923/1956). *Le Prophète*. Tournai : Casterman.
- Gratier, M. (2007). Musicalité, style et appartenance dans l'interaction mère-bébé. Dans M. Imberty et M. Gratier (dir.), *Temps, geste et musicalité* (p. 69-100). Paris: L'Harmattan.
- Grosliéziat, C. (2006). Au rythme de la musique. *Revue Spirale* 2005/3, 35, 29-37.
- Gschwind, Y., Bridnebauch, S., Kressig, RW. (2010). Les doubles tâches cognitivo-motrices. *Physioactive*, 5.2010, 7-13.
- Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie, Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Herbinet, E. et Busnel, M.C. (1982). *L'Aube des sens : ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles fœtales et néonatales*. Paris : Stock
- Hessel, S. (2006). *Ô ma mémoire. La poésie, ma nécessité*. Paris : Seuil.
- Imberty, M. (2007). Introduction : du geste temporel au sens. M. Imberty et M. Gratier (dir.), *Temps, geste et musicalité* (p. 7-32). Paris : L'Harmattan.
- Jaccard, S. (2011a). Impact de la formation à l'enseignement primaire sur les représentations de compétences des étudiants. Dans Joliat, F. (dir.), *La formation des enseignants en musique. Etat de la recherche et vision des formateurs* (p.141-157). Paris : L'Harmattan.
- Jaccard, S. (2011b, septembre). *Sentiment de compétences des généralistes pour enseigner les différentes disciplines du curriculum scolaire : et la musique ?* Communication présentée au Colloque Education musicale, HEP BEJUNE. Bienne, Suisse.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Lapierre, A. et Aucouturier, B. (1978). *Les contrastes et la découverte des notions fondamentales*. Paris : Doin.
- Lecoq, A. et Suchaut, B. (2012). *L'influence de la musique sur les capacités cognitives et les apprentissages des élèves en maternelle et au cours préparatoire*. Université de Bourgogne : Iredu. Récupéré le 9 juin 2013 : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/74/65/12/PDF/12060.pdf>
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. *Investigações em Ensino de Ciências – V8(2)*, 125-130. Récupéré le 5 avril du site de la Revue : http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID100/v8_n2_a2003.pdf
- Meirieu, P. (2008). *Ecole maternelle, école première*. Récupéré le 5 mai 2013 du site de l'auteur : http://meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm
- Mingat, A. et Suchaut, B. (1996). Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire. *Revue Les Sciences de l'éducation* 29, 3, 1996, 49-76.
- Oppliger Mercado, C. (2011). Activités clé en mains : pour qui, pour quoi. Dans *Musique à l'école : accord à trouver. L'Éducateur* (7), 31-32.
- Oppliger Mercado, C. et Croset, C. (2011, septembre). *Amuse-Bouches, des chansons pour apprendre*. Communication présentée au Colloque Education musicale, HEP BEJUNE. Bienne, Suisse.

Récupéré le 9 juin 2013 du site de la HEP BEJUNE : <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/education-musicale/evenement/actes>

- Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (2001). *Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Paoletti, R. (1999). *Education et motricité ; l'enfant de 2 à 8 ans*. Bruxelles : de Boeck
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Missions et activités de l'école première : de la fonction au discours. Dans M. Bolsterli et O. Maulini (dir.), *L'entrée dans l'école. Rapport au savoir et premiers apprentissages* (p. 23-37). Bruxelles: De Boeck Université.
- Périsset, D. et Magnin, N. (2013). Que demandent au juste Harnos et le PER en matière d'évaluation au cycle initial ? *L'Éducateur*, 1/13, 2-3.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, élément pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotsky*, 241-265. Paris : La Dispute.
- Rey, A. (1992). *Grand Robert historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Rigal, R. (1996). *Motricité humaine Fondements et applications pédagogiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Robert-Ouvray, S.B. (1996). *L'enfant tonique et sa mère*. Revigny : Martin Media.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive* (p. 71-86). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble* (p. 13-45). Rennes : PUR.
- Stern, D. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris : PUF.
- Suchaut, B. (2008, janvier). Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves. *Conférence pour l'A.G.E.E.M.* Bourges, France.
- Suchaut, B. (2013). Des compétences prédictives de la réussite scolaire. *L'Éducateur* 01/13. 12-14.
- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Berne : Peter Lang.
- Trombetti, A., Hars, M., Herrmann, F.R., Kressig, R.W., Ferrari, S., Rizzoli, R. (2011). *Effect of Music-Based Multitask Training on Gait, Balance, and Fall Risk in Elderly People*. Récupéré le 7 juin 2013 du site de la American Médical Association : http://www.sbms.unibe.ch/meeting_11/Trombetti2011.pdf
- Vanini De Carlo, K. et Perrin, N. (2012). Sensibiliser : quel alignement pédagogique ? Dossier *L'Éducateur* (8), 4-6.

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : de Boeck.

Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et langage*, Chap. 6. Paris : La Dispute.

Documents prescriptifs et documents d'information

Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles. Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud. Récupéré le 7 mai 2013 du site de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/referentiel-de-competences.html>

Plan d'Etudes Romand, Cycle 1, Version 2.0 / Mai 2010.

Plan d'Etudes Vaudois, CDIP, 11 juin 1992, Cycle Initial.

Section vaudoise des enseignants de rythmique SVASPRYJAD. (2009). *Didactique de la rythmique à l'école vaudoise. Objectifs généraux*. Le Mont-sur-Lausanne : SEPS. Récupéré le 7 mai 2013 sur le site de l'Etat de Vaud : <http://www.vd.ch/themes/vie-privee/sport/sport-a-lecole/education-physique-et-sportive/plan-detudes/>

Formation continue. Récupéré le 5 mai 2013 du site de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud : <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/formation-continue.html>

Entretien – discussion Fla - Mich - Nic

Pour des raisons de facilité de lecture, **Fla** est devenue par la suite **Mme CIN-Rom** / **Mich** est devenue **Mme CIN-Pré** / **Nic** est devenue **Mme Cyp** / **CC** est devenue **RFC** (= Rythmicienne-Formatrice-Chercheuse).

CC.21.04.13

00'00	CC	Explication / historique (Amuse-Bouches / Suchaut / formation)	
02'16	Fla +CC	T'as toujours fait comme ça, pas d'étonnement, Peut-être utilisation espace / temps approfondi ? réfléchi + ?	
02'58	Fla	On parle du temps alors que personne n'en a plus : interpellant, CC → mais élèves ont du temps pour s'approprier ?	
03'26	Fla Nic	Découpage clair, temps suffisant pour appropriation	
03'43	CC	Prégnance du temps social, OK, nécessaire, mais...difficulté à manipuler → exemple de musique : on le fait, on revient en arrière, on recommence, on répète... est-ce que ce sont des choses qui sont apparues dans le DVD ?	
		... (5'')	
04'42	Mich	moi pas enthousiaste, long, le ferait pas, même si bcp aimé le cours (avec K7), faire des choses ponctuelles sur les chansons je me lancerais JAMAIS ds une histoire comme ça	
05'42	Mich	retour sur pourquoi vient (non, puis oui) Etait plaisant pour les enfants, plaisant pour moi, riche...là, pas : chanson sort par les oreilles !!! Pas regardé 3x.... mal filmé = désagréable	
	Mic-CC	→ accordage sur OK d'être là, dans quelle condition	
07'01	Nic tous	Précisions sur coupures ds vidéo : autres activités insérées ds corps des leçons, ici, on ne voit que ce qui est utile à la séquence	
07'30	CC	Précise évolution de la séquence dans la durée de sa pratique (=3 ^e ou 4 ^e fois que le fait) → comment devenir expert ds traitement du temps	
08'20	Fla	Lien avec Dire-lire-écrire : notion du TEMPS ressort, ainsi que " <i>des choses anciennes ressortent aussi</i> " (33 ans qu'elle enseigne) " <i>des choses qu'on a laissé tomber et qui ns reviennent en pleine figure, comme si le PER ressortait des choses ancestrales qu'il a fallu laisser tomber parce qu'on nous a dit, mais non, touchez plus à ça, c'est pas important, non, non, ça vraiment, et puis maintenant, ça redevient important : Donc il y a...j'ai une espèce d'ambivalence, ce qu'on vit actuellement ds ce PER...</i> " Le sens de l'écriture (c'était assez conflictuel) "	Inconséquence de prescription : Choses anciennes à laisser tomber

09'45	Fla	"Dans l'esprit, j'ai l'impression qu'on revient à des choses...enfin, on « primarise » le cycle enfantine" "ça redevient extrêmement ...cadre. Enfin, c'est mon sentiment, je ne sais pas si vous le partagez"	
	Mich Fla Mich Fla	(Mich : n'était pas là à ce 1 ^{er} cours) Enfin ds tout ce qu'on attend de NOUS, l'agendaaaa, euh... Mais attends, l'agenda, j'espère qu'il vient pas, hein ! ah il va arriver ! Ah, on va, on va pas, euh Alors écoute, la SPV... —> débat sur cet arrivée possible, probable, redoutée en tous les cas (communication) : 75% des ens Cin contre	
10'40	Fla	Moi j'ai l'impression un ptit peu qu'on primarise ce secteur de la base de l'école. Mais aussi parce qu'on fait partie de plein pied de cette harmonie	
	Fla	Nous = anciennes, réveille des choses qu'il a fallu mettre de côté, "on nous a dit, mettez ça à la poubelle" Choses qu'on a du mettre de côté (EVM / nouveaux moyens de maths)	Plaintes de Fla
	Mich Fla Mich	mais qu'est-ce que tu as mis à la poubelle ? Moi, j'ai rien mis à la poubelle, Parce que moi, ce que j'ai aimé, je l'ai toujours gardé !	Résistance de Mich (on ne me fait pas fait ce que je ne veux pas !!!)
	Fla Nic	Alors moi aussi, mais à un moment, il y avait des cours, on nous disait "ne faites plus comme ça" Alors ça, c'est sûr, en primaire aussi Fla précise pas quoi —> mais dossier d'apprentissage, il fallait laisser assez libre...	Prescriptions (successives, impératives, contradictoires) —> Accord
	Fla	Temps = OK ; les enfants à l'heure actuelle ont besoin de la notion du temps, on ne le maîtrise plus (vitesse), gestion de la durée	Temps
12'35	Mich	Alors là, on ne nous aide pas : on nous propose tellement d'activités, ne serait-ce qu'en français Mais aussi ce que tu nous proposes (musique), et aussi CE (heureusement que classeur pas prêt !! "ils ont oublié de nous le donner") dans toutes les matières il y a bcp, bcp, et on a besoin de temps pour faire de la socialisation, la créativité (13'27)	Gestion de la quantité (Posture à adopter autour de la prescription ?) —> indice du "ils ont..." ou "ils n'ont pas"
13'36	Fla Mich	Genre d'élèves qu'on a : Fla : peu d'allophones / Fareas / —> Mich : classe la + difficile de sa carrière !	Genre d'élèves
13'50	tous	Elèves ont moins d'acquis en arrivant : OK pour Fla et Nic / contraire pour Mich Vocabulaire pauvre	Mich en opposition sur presque toutes les propositions !! (hasard ?)
		—> ça dépend d'une région à l'autre, d'une volée à l'autre (classes sociales)	Recherche d'une zone commune
15'00	CC	Termes de temps = simples (avant, après) —> dans quelle situation est-ce qu'on appelle à les utiliser ? Seule Macha peut dire "c'est ma mémoire qui travaille", mais verbalisation peu présentes	

		—> d'où insister sur une seule chanson, un seul objet d'apprent' (ne cite pas ce nom)	
15'18		Plus approprié en CYP 1 ?	
16'00		<i>Moi, je dois dire que j'ai bcp aimé (moi n'ai pas la rythmique) qd les enf ont chanté en suivant chanson, mais...moi j'ai trouvé ça super parce que c'est qqchse que j'ai jamais fait, jamais vu, (vous, en CIN, oui, mais, nous on l'avait jamais vu)</i>	
17'00	Mich	Oui, nous on le fait	
17'33	Nic	<i>"Pour en revenir au temps, c'est que de activités comme ça, ça m'a rassuré de voir qu'il y avait des act comme ça en enfantine", moi, j'essaie de travailler sur les saisons (en 2P) mais...pffff, c'est abstrait, abstrait,</i>	
	CC	<i>...Temps très long</i>	
	Mich	Les collègues le font pas avant ?	
	Nic	Oui, jours de semaine, mais...bon...il y en a peu qui savent...classes difficiles...	
	CC	Explique différence de visée entre temps phonologique (focus court) et temps + macro (concept + large et + abstrait)	
	Les 3	Ah oui, alors, absolument.	Accord sur intérêt du concret
	Mich	C'est pas que je les ferais PAS ; ces activités, mais je les ferais plutôt sur d'autres chansons, des pts moments (pas que sur 1 chanson)	Organisation différente
		Mais alors difficulté d'avoir la salle de rythmique, nous on l'a quasiment jamais	Faisabilité : difficulté d'espace
18'48	CC	Faisabilité : même si OK que important, quoi pour généralistes ou rythmique ?	
20'00	Mich	<i>Oui, mais ça ne m'empêche pas de faire énormément de chansons parce qu'ils ADORENT ça et je ne vais pas me priver d'en faire, Moi je trouve qu'en apprenant une chanson, ben tu travailles le vocabulaire, tu travailles la, le le, la grammaire, tu travailles 1000 et une chose, ils ADORENT chansons à gestes, c'est qqchse qu'ils ADORENT, c'est absolument génial pour les détendre un moment, pour, ouais, justement, pour changer d'activité, donc, tous les jours, on en fait, on en fait et ils adorent ça, donc travailler des notions à travers le chant, moi je suis 100% pour, et je suis sûre que c'est qqchse qui, qui parle aux enfants, ils aiment, ils aiment</i>	Avantages des chansons
20'50	tous	<i>A cet âge-là, ils aiment chanter (CC : oui, ils ont bcp aimé reprendre) Nic : oui, ils aiment reprendre des chansons connues</i>	Ils aiment !!!
21'00	Mich CC	Qui fait quelles chansons ? partage entre rythmicienne et généraliste (qui en fait d'autres, moi pas, à ce moment-là) : Fla : <i>Il faut pas qu'on oublie que Ch est rythmicienne</i> Pas de tâche particulière demandée à l'ens, contrat différents suivant les maîtresses	Partage des tâches
22'20	Nic	(a question CC : toi tu verrais le faire ?) <i>oui, je me verrais faire une activité de chanson avec de l'écriture,</i>	

		<i>oui, absolument, c'est qqchse que je pourrais imaginer</i>	
22'30	CC	Insiste sur l'importance des 6 premières séances pour arriver à la 7 ^e .	
22'54	Les 3	Mais...où ? ...Faisabilité ? Pas toucher à la salle d'EP ! IMPORTANT ! grd besoin de bouger fort pour les élèves !!! Dommage de prendre ce temps d'EP pour <i>faire qqchse de l'ordre + intellectuel que physique, là</i> (Mic)	
23'	CC	Suchaut : rappel → lien avec les capacités d'attention (dossier Educ) mais laisse de côté temps musical. Pourquoi on parle jamais de ce temps	
	Les 3	On court toujours après le temps, on n'a jamais le temps	Malentendu ?! (CC comprend pas lien logique !)
24'03	Fla	<i>C'est vrai que les enfants, à l'écol enf, ils connaissent pas trop l'heure, encore...</i>	
		Même temps ? Oui, je l'apparente qd même un peu... CC résiste, Fla : ouais, alors, réexplique !	
	CC	Précision temps chansons de nourrice : anticipation	comme présentation d'un cours !
	Fla	Pour moi, ça correspond aussi au avant, pendant, après, moi, je le découpe pas en fonction de ce que je fais	Précision temps selon vision enseignantes
	Fla Nic	CC : La montre ? Fla : oui, pas tous prêts à entrer là-dedans, mais invité chez copain, compter les nuits, ... Oui, et puis on parle du temps plutôt en disant : c'est le jour où il y a la gym, la rythm, la piscine,	
26'45	Fla	<i>Par contre, ils aiment se repérer par rapport à ça, ils ont besoin de ces repères. Je pense, la notion de temps, elle leur arrive par ça, quelque part. C'est la seule qu'ils ont de visible, visuel, qui leur parle</i>	Besoin repères concrets (modalités sensorielles)
	CC	Différence musique / enseignantes ? pour aborder le sujet temps, mais : auditif, mais <i>pas commun</i> Obstacle ?	Autre modalité sensorielle
28'15	Les 3	Non, pas du tout, on le fait aussi. Il est intégré, on le fait sans réfléchir, <i>ça fait partie des choses qu'on pratique</i> . Dépend des volées (+ ou – facile) <i>On est assez dans l'air du temps, peut-être (rires)</i> (28'54)	Description de comment peut l'insérer ds CIN ?
29'19	CC Nic Mich Nic	En 3-4H, c'est autrement ? on est déjà + ds l'école ? La classe est organisée autrement, + structuré Vous avez des horaires ?! Ouais, mais bon, je me permets de déborder et réajuste après, je pense que comme ça pour bcp d'ens.	
	Nic	A propos du temps, les enf ont besoin qu'on prenne des pts temps pour discuter de l'école, raconter, si j'oublie, ils me rappellent ! Des tas de ptes choses, ont besoin qu'on prennent du temps	Revient sur temps dont on dispose
	CC	Aussi temps à biblio (mais pas repris... !) : quand je dois rendre ? Après il y qq'un d'autre	Veut revenir Pas repris
	Fla	Demandent des moments de calme, de partage ? Mais..pas le temps	

	Nic	Ils apprennent à écouter, je pense à la rentrée de la récré, prendre un pt moment pour...	
31'30	CC Mich	Bousculées par nombre de choses à faire ? <i>Alors nous, ça va encore, mais j'espère qu'on nous la laisser, cette liberté ! tandis que vous, vous êtes déjà plus, euh...</i>	
31'50	CC	ECR ? Nic : oui, y'a les ECR, et puis il y a....mais bon de toutes façons, on est obligée d'aller jusqu'au bout du programme...Mais différences d'objectifs entre différents quartiers, façons différentes de le faire	
32'50		Décrit intervenantes ds sa classe : prend l'angle de l'ens spécialisée, c'est mieux, on avance tout aussi bien. Production d'élèves qui mènent à des analyses, qui guident l'avancée des tâches Co-enseignmt. Mic : différenciations	Regard clinique à partir de prod élèves ++ pour organisation et évaluation
34'...	Fla	Intervenants extérieures pas tjrs si bien !!! / Mic : n'en a pas...en aimerait !!!	Grde solitude si ça se passe pas ou mal !
35'30	Nic	<i>Si on arrive à rester ouvert et à écouter, puis à laisser passer ses angoisses, parce que au début je me disais...</i>	conditions pour que ça se passe bien
36'00	CC Les 3	Personne externe : lien avec rythmiciens. OK ou pas ? De toute manière comme un + : autre regard, autre rapport, enthousiasme, rapport au savoir musical différent	Intérêt à avoir un intervenant externe musical
36'59	CC	Expose « l'autre musique » telle qu'observée ds résultats MAS Maulini	Intéressée et s'y retrouvent !
	Fla Mic Fla	Oui, parce qu'il faut maîtriser la musique pour la transmettre Ca dépend, ça dépend : avec ton CD Oui, mais pour aller + loin...	Débat sur accès facile ou pas à musique (« savoir musical »)
38'20	Les 3	Dernière séance demanderait du temps, une classe pas trop agitée (ou autre conditions) mais pas difficile à faire. OK aussi avec une poésie (prop. CC) ou une pte histoire, une phrase (prop. Nic)	Accord des 3 sur faisabilité
38'27	CC	Faisabilité...reste problème espace : tapis —> intérêt de les faire bouger + avec concentration	
39'30	Mic	Cette année, ne capteraient pas : ils suivent mais comprennent rien (rythmique) : les pts + gros trouble (dysphasie) mais qd sont en 2 ^e , ça va très bien CC remet en perspective les difficultés d'un des pts élèves filmés (Chri —> dessin bonhomme, problème de peau). Lien avec développement, âge des élèves	Lien avec possibilités
40'27	Nic Mich Fla	Espace : possible ds classe ? Ça dépend de grandeur de classe et de qui il y a dedans Oui, mais pourquoi pas ?! C'est faisable, mais + plaisant que se fasse	

		Maiston idée précise ?	
	CC	Formation continue ? ou formation initiale ? ds champ musical	
41'26	Mich	Ce qui me ferai juste un pt peu peur dans cette activité, c'est de voir POTASSER pendant j'sais pas combien de temps jusqu'à ce que je me rappelle tel exercice. J'aimais presque mieux la formule où tu faisais, je prenais une chanson, je voyais l'activité, et je.... Oui : A-Bouches...description précise	
42'00	Mich	<i>J'aime bcp parce que tu vois, ça me prend pas une énergie...La leçon de gym ,me prend bcp de tps à organiser, la leçon de ci, la leçon de ça, c'est vite vu, moi je me fais joliment des journées de 12h de boulot assez régulier, parce qu'il y a tellement de choses à faire, entre voir les parents, faire un rapport, faire ci, faire ça,</i>	
42'21	Mich	<i>donc si j'organise ma journée du lendemain euh, par exemple la nouvelle methodo de français, là, quand je vois...moi (savoir d'expérience) Moi, j'adore faire une lecture suivie avec les élèves, et puis tout à coup tu vois un truc, ça te fait penser à ça, tu rebondis, y'en a un autre qui dit ça, tu rebondis, mais suivre qqchse, tu vois...</i>	Discours à 2 voix : Mich expose les difficultés de sa pratique et Fla opine : oui, c'est ça, c'est ça. Fla a réagi au moment où la nouvelle methodo de français est mentionnée à revoir !
	Fla	Oh oui, ça nous prendra du temps. Important d'être ds l'instant, c'est ça	
		Intégré ? Voilà, oui, donc effectivement, il faudrait que j'aie bcp d'idées comme ça, et puis après, il faudrait aussi, ça viendrait aussi plus facilement, ou alors, lire, avoir 2 ou 3 propositions	
43'00		Que ce soit décrit, activités clé-en-mains...mais est-ce que vous le feriez ?	
	Mich	Ah oui, oui, oui, absolument ! Moi, ça m'intéresserait énormément.	
43'09	Mich	Maintenant, je suis à la recherche de chansons à gestes	
	CC	Euh...mais pour toi, c'est une chanson à geste, là ?	Chanson à geste.... Quoi ?
	Mich	Euh, écoute...oui, un pt peu, pourquoi pas	pourquoi faire ??? à préciser !!
	Fla	Mais toute chanson peut être chanson à geste !	
	Mich	Mais je compte sur la rythmicienne	
	Fla	Et les enfants ont de chouettes idées !	
	Les 3	Oui, les enf ont de chouettes idées de gestes	
	Mich	Donc nécessité de structurer les propos, et peut-être simplifier !!! (à voir = trop complexe !) <i>Non, maintenant, il ns faut des choses clé en main, avec simplicité d'emploi, et qui nous parle</i>	Facilité d'emploi (période de crise ? chgmts ? trop ?)
44'47	Nic	Ici (DVD), fait par spécialiste, travail en profondeur	Débat sur qualité généraliste, et possibilité ou non d'intégrer la prop CC
	Fla	Nous on peu pas être spécialistes de gym, de français, de math, de dessin	
	Nic	Besoin de modèle : si ça marche pas comme on veut, est-ce qu'on peut rebondir ?	

	Mich	Le faire comme ça ? simplifier ? faire que avec ½ classe (Ici manque temps pour préciser quoi, comment)	
	Mich	Dernière partie, oui, déjà fait, pas souvent, mais déjà fait, avec une histoire +..images ? (vieux souvenirs) <i>Je ne le referais plus comme ça maintenant... mais aussi bêtement parce que n'y ai plus pensé... !</i>	Abandon de qqe chose de peut-être bien, finalement ?
47'00	CC Mich	Il y a un temps où faisait + de musique... ? Oui mais c'est ça, l'intérêt d'un cours	Modes... ??? (musique passée de mode ?)
47'40	Fla	Pas comme le dernier cours que j'ai fait... " <i>pas nous pomper le citron mais nous donner des idées, c'est de ça qu'on a besoin (...)</i> Relancer la machine, nous redonner de l'énergie, nous remotiver"	Description cours OK Voir aussi commentaires ds évaluation AA010 !!
47'49	Fla	Exemple : redécouverte du livre → Ribambelle : explication du fonctionnement (français) : contrat : on avait la matériel, mais on devait donner qqes heures de notre temps <i>Tu prends Ribambelle, mais tu as le cours (AROLE) (contrat) vraiment très chouette</i>	Savoir d'un savoir + (accomp. d'un joli matériel ?)
	Nic	<i>Ce matériel EOLE qui a coûté une fortune, qui a été distribué à toutes les classes et puis qui est éresté au fond...</i>	
51'11	CC	Alors c'est ça : important de ne pas arriver avec sa pte idée qu'on impose, qui coûte et n'aboutit à rien	
2° partie de l'entretien-discussion (sur la pistes suivante)			
00'00	Mich	Oui, EOLE, je l'ai fait, je le refais, pas bcp mais je le fais aussi mais je te rejoins sur bcp de choses, Nic	
	CC CC Fla	Aussi SOL-MI-PLOT (on les utilise pour d'autres choses :-)) !! Bonnes idées mais collent pas avec la pratique <i>Y'a besoin d'une étincelle pour rallumer la flamme, mais on ne pas allumer toutes les flammes en même temps non plus</i> (opine) <i>Et puis ça dépend aussi de nos envies !</i>	
	Fla CC	Mais ton cours avait fait l'unanimité Oui, mais la vague est redescendue...CC = continue sur A-B, mais inclus un côté cognitif → résistances <i>On met les pieds au mur ?</i> Plutôt que de réfléchir à comment les élèves apprennent, certains aimeraient juste le " <i>faire</i> " ...pour CC n'est pas égal à "primariser"	résistances
	Fla Nic	Non, d'accord, mais juste une manière d'expliquer que c'est + fouillé que ce qu'on pourrait faire en enfantine, peut-être Nic (en même temps) : <u>Non</u> , même pas tellement... Donc c'est un apport différent, pas oublier que tu es rythmicienne et nous généralistes : nous on va pas toucher le bout du bout comme toi	Explique résistances par différences entre généraliste et spécialiste
02'10	Nic	<i>...Et ça, ça peut se faire peut-être UNE fois dans l'année, et puis le reste du temps, c'est des chansons-</i>	Confusion "un peu + musique"

		<i>plaisir, des chansons-pour-bouger, ... et puis une fois, on fait un peu plus de musique</i>	et "cognitif" ???
	CC	Revient aspect structuration du TEMPS —> l'a tjrs en tête Exemple de repérage ds temps avec rubans : qu'est-ce qui vient en 1 ^{er} , le lent, ou le rapide ? Utilisation du temps : intégré et pas conscient ? Est-ce que VOUS faites ce genre de choses ? ou pas ?	Tjrs ds Musique, et pas TEMPS (de manière transversale)
03'21	Fla	Outil de la méthode Willems : appris ds formation pédagogique de base Mich opine : oui, justement, je pensais à ça J'utilise bcp les clochettes : j'ai toujours fait, je fais encore, je ferai tjrs. Ca c'est conscient c/o moi.	Instrument : conscient
		Ds le futur : degrés 5-8 = pas forcément de formation musicale	
		Apport Willems, à l'époque, je me rendais pas compte, maintenant, je me rends compte que c'est un +	Avantage d'outil Willems
		Et si on a pas ça ? Mich a fait aussi (même formation ?) Dommage que pas pu faire venir des jeunes	Effet de formation (biais ?)
04'56	Mich CC	Mais on a tellement de choses ces temps Grosse période de changements	Bcp de choses ...pas disponibles !
05'20	Nic	Alors moi, je fait pas Willems, ai pas fait. Mais...conscient ? (travail sur le temps, avant, après) Nous on le fait peut-être moins que vous, on le fait plutôt en maths, en lecture,	
05'36	CC Nic CC	CC demande précisions en maths : <i>Maths : avec les nombres avant, après, + petit, + long, les lignes, + longues, + courtes, ça, ça fait partie de notre programme, hein</i> Oui, le nombre avant, le nombre après, oui, je comprends	Vire sur l' espace !!!
05'54	Mich	Moi, je réalise qu'on travaille aussi bcp notion de temps qd on fait dictées à l'adulte : on fait une activité, et puis on leur dit, mais qu'est-ce qu'on a fait AVANT de prendre le bus, vous vous rappelez, oui on a pris le train, et APRES ? On reconstitue le temps, la journée	Temps : dictée à l'adulte, reconstitution ordre logique (journée)
06'15	Nic	Et moi si je leur donne une petite fiche, je leur dit combien de temps ils ont : sonnette (<i>y'en a qui croient qu'ils ont toute la matinée !</i>) Ou bien je leur dis : <i>vous avez jusqu'à la récré ou...et puis il faut que ce soit fini, pour qu'ils aient, justement, cette notion du temps, parce qu'autrement, ils se rendent pas compte</i>	Temps : durée —> condition pour scolarisation
06'55 ¹	Fla	Notion du temps des jeunes (collègues) : la même que la nôtre ? Grandi à un autre moment : chgt formation / eux adultes : Internet, immédiateté (photocopies... !)	
	Mic Fla	Mais cette notion d'avant, après, ça, ça ne change pas !! Oui, avant, après, oui, on est d'accord, mais s'approprient le temps différemment (enfants de 25 et 20 ans) : prédominance du MAINTENANT.	Débat sur aspect du temps qu'on cherche précisément (ouf ! ça fait 58min qu'on tourne autour !)

¹ En bleu = vrai débat, rythme rapide, investi par Fla et Mich avec oppositions, vues différentes sur difficultés du métier liées au TEMPS, cherchent (ou pas ?) Zone de Compréhension commune ?

	Mich CC	Oui, mais par rapport à ce travail là, ça change pas Oui...serait intéressant de savoir...accès à la lecture = identique ???	
08'15	CC	Ce que je vois : structuration du temps = lien avec mémoire (cf début de séquence) Chgt avec mémoire assistée : reconstituer la musique ? Cerveau différent : récits homériques su par coeur	mémoire
09'16	Mich	Oui mais on a bcp d'autres choses : Chgt sur savoirs encyclopédiques Vs spécialisation Reproche aux spécialistes ce côté trop "pointu"....	Généralistes du savoir ? Trop pointu
	Mich	Vrai travail des généralistes : le cadeau de la Fête des mamans, faut quand même le faire, et puis l'inauguration de la salle de machin, et ben il faudra quand même y passer, et puis qu'on a plein de choses qui nous empêchent de faire ce qu'on veut quand on veut	Vrai travail ² des généralistes : Aspect social (enf "pris en otage" pour représentations / rites ??)
10'00	Fla CC Mich Nic Fla	Mais je trouve que les enfants d'aujourd'hui sont différents, aussi, et donc la matière change aussi - et la mémoire ? parce qu'il y bcp de supports de mémoire - pour les tout petits, j'sais pas - Oh si, on serait étonnés ! Se rappellent pas forcément aussi bien qu'avant, je trouve / tu crois ? /	Mémoire : différemment perçue d'avant ? (+ de supports) ??
10'44	Mich Fla ?? Mich	Alors moi, depuis qqes temps, je les écris, mes poésies : support visuel : ça aide énormément & et moi aussi ça m'aide) Des moyens mnémo-techniques, aha Je trouve sympa, parce que tu as l'écriture, ils repèrent des pts mots	Support visuel (méd externe)
10'55	CC Mich	Alors support des gestes irait ds ce sens-là aussi ? <i>Alors ça aussi, absolument, ouhlala, les gestes alors, oui, bien sûr !</i>	Support des gestes (kinesth)
11'03	CC CC Fla	Et support des gestes ds l'espace ? le fait de les mettre sur des tapis (= rythmique, mais ds séquence) ... (silence) je postule (mais peut-être que me trompe) que qd passe d'un tapis à l'autre... - ...ça les aide à mémoriser, c'est ça que tu veux dire ?	
11'28	CC Fla	- c'est un support à la mémoire, de séparer les choses spatialement (montre dessin) - ...donc on pourrait dire la poésie en allant ds des espaces différents, avec une référence , par ex écrite,	Accord sur utilisation espace + gestes

² Opposition abusive, à mon avis, puisque aspect "obligations sociales" perçues comme importantes par ens ne s'oppose pas avec "savoir pointu"...ou bien ? Plutôt le voir en ÷ quelle est la vocation de l'école infantine ? Est-ce que ce serait ça, "primeriser" ??? Ce discours rappelle à CC celui entendu auprès de F.Baudraz, Dir formation EN, qui citait la Fête du Bois ou les spectacles scolaires comme LES moments les + importants de vie ds classe infantine → ADRESSAGE et forme de REMUNERATION ???

11'38	CC Fla Mich CC Nic	<p>en disant, ben voilà...</p> <p>- ...ça c'est le débuuuut, ça c'est le milieu (simultané)</p> <p>- ça c'est le 2^e morceau (simultané), ouais, c'est pas idiot, ça !</p> <p>- Ben c'est clair que ça les aide, tout ce qui est, justement, les gestes</p> <p>- <i>Vraiment le "truc dalcroze", on va dire : on REND VISIBLE le temps par l'espace</i> (Fla opine)</p> <p>Ben j'pense que c'est de + en + important, hein (Fla opine : ouais, ah ben j'suis sûre alors)</p>	(mais...comme si découverte pour Fla, alors qu'on parle de ça depuis...1h !!?!?)
		<p>Parce que peuvent de moins en moins sortir, jouent plus dehors, on les laisse plus, sont devant les écrans, jeux ordi, plus de notion du temps, plus de discussions avec autres</p> <p>—> rapport aux autres</p> <p>—> rapport au corps</p> <p>Nic les pousse à sortir</p>	
13'07	Mich Les 3	<p>Il y a qd même des parents qui sont conscients³</p> <p>...mais ...pas partout ! La "Planchette" à Aigle (c/o Nic) semble particulier !</p>	
13'17	CC	<p>Rapport au corps : <i>pt moment où on se ballade d'un tapis à l'autre et puis c'est crevant parce que si on fait ça en chantant, on est tout edssouflés</i> —> puis suite, les uns à côté de autres (cf) sens lecture</p> <p>—> OK, oui, ça dit qqchose d'un avant et d'un après</p>	
14'07	Fla	<p>Pourquoi CC se repose cette question pointue maintenant ?</p> <p>—> clarification sur Master, difficulté à faire entendre les aspects rythmique à HEP, trouvé Suchaut,</p>	Justification de la question ici et maintenant
15'53	CC	<p>Tente de résumer :</p> <p>Vs partagez l'idée, mais pas forcément la pratique : le fait de manière différentes (Fla précise que pour tout, on le fait chacun diff), conditions matérielles, sociales (ajouté par Fla) mais on tend au même but</p> <p>Replacer les tâches des uns et des autres : mais apprentissage du temps = commun</p>	
16'45	Nic	<p>Oui, et aussi à l'école, on ns demande plus de faire ce genre d'appr qu'avant, où était fait à la maison, apprentissage du temps = choses de base.</p>	
17'18	CC Fla	<p>Mais ds PER = le trouver = compliqué Histoire, langues, Corps+M —> stratégies d'apprentissage</p> <p>—> était pris en charge par parents</p> <p>maintenant, à la maison = moins systématique, mais se fait encore (mois avec les nies) : maman pareil</p> <p>—> traditions orales se perdent pas, mais s'appauvrissent : se diluent ds multi-culturel ?</p>	
19'11	Fla	<p>Différences ds cultures (un mot qui n'existe pas ds une langue — concept inexistant, comment vivre avec toutes ces différences ?</p>	

³ forme assez régulière : proposition de l'un, contre-proposition de **Mich** ??? ouvre ensuite souvent au débat

19'45	CC	Importance fondamentale, ds pts degrés et musique, des pratiques sociales de référence transmises par tradition orale, difficile à faire entendre ds HEP → risque de perdre, aussi avec primarisation	
	Fla	Qu'on nous oublie pas ! risque de se perdre !	
21'00	CC Mich Fla Nic Fla Nic Fla Nic Fla	Stratégie d'apprentissage ? <i>on le faisait déjà avant,</i> <i>c'était pas écrit, on a toujours fait comme ça !</i> <i>Moi je pense</i> <i>On n'a pas réinventé la poudre !</i> <i>Non, ils nous ont juste fait...</i> <i>...un gros bouquin⁴</i> <i>...changer qqes termes, changer les façons d'évaluer</i> <i>ouais, c'est ça : nous remettre à la tâche</i>	Construction
21'40	Nic	<i>On avait bien réussi à expliquer aux parents..enfin moi qui suis en milieu de cycle, je trouve stupide ! Maintenant, on doit tout redonner les choses aux parents, alors qu'enfin ils avaient compris (rires) et nous aussi ! moins motivée par changements (dernière année avant retraite) mais prend recul</i>	Mais quoi exactement ? chgmt évaluation ??? pas clair
22'20	Mich Nic	Mais ça vous a changé cp de choses ? (NdCC : mais quoi, ça !!?!? ne demande pas de repréciser) Oui, en primaire, quand même (appuyée par Fla) <i>Pas notre manière d'enseigner, mais notre manière de transmettre les choses aux parents</i>	Chgts (mais...quoi ??)
22'48	CC	Codage utilisé avec les élèves ds séquence interroge Mich sur ce qu'elle faisait	
22'58	Mich	<i>Oui, j'arrive à me souvenir de cette leçon, mais je sais pas si je referais...euh</i>	
23'47	Mich	Genre de code ? graphiques ? Non : pts papiers de couleur Remettre l'histoire en ordre ? (réinterroge son souvenir) Non, seulement sortir les papiers corresp. C'est + riche, ta proposition	Association couleur / événement Mais pas mise en ordre perso
23'57	CC Mich Fla	Mais codes, vous travaillez bcp : celui de la lecture ? Oui, bcp, maintenant, d'une manière la + ludique possible Oui, c'est le gros morceau	
24'15	Mich	Maintenant, il y a plus d'enf qui sont ouverts à ça, qui ont des notions (diff d'il y 30 ans)	
24'32	CC	Mais ici = code alternatif (+ proche de musique) Ce qui me ferait hésiter, travaille bcp par la langue ? on a suffisamment de Est-ce que ça vaut la peine d'en rajouter ?	Codage déjà bcp travaillé , bcp de moyens (français/lecture) pas besoin d'en rajouter
25'04	Mich	La richesse par contre de ta proposition c'est après de changer la chanson différemment ⁵	Chanter différemment : richesse

⁴ simultané

	CC Mich Nic	Ah oui, c'est le dernier, d'inventer ? Quand tu dis chanter la chanson différemment, tu veux dire de le reprendre dans tous les sens ? Oui, lire, relire leur code, en fin de compte, c'est que je trouve... Oui et le petit qui arrive à lire à l'envers !	de cette séquence
25'25		Oui, lire à l'envers, et inventer une nouvelle chanson à partir de ça ? Oui, ça = intéressant parce que c'est tout un travail ...euh...tout travail est forcément intéressant, de refaire	
		Mais à l'heure actuelle, vous allez + directement sur le code de la lecture : oui	
25'45	Fla Mich Fla CC Les 2	Mais pour des enf non-francophones, paraît bonne idée ? difficile ? mais justement, code plus facile à s'approprier raconte expérience intérêt d'un code alternatif (CC) et commun à tout le monde (Fla) oui, intérêt de la musique : tout le monde en même temps, la même chose	
27'00	Mich CC Mich	<i>Non, mais c'est vrai que je trouve...mais effectivement peut-être que , j'ai, j'ai, ce CD m'a pas assez parlé et puis du coup j'étais un peu...</i> CC rappelle conditions de participation de Mich (pas très dispo à priori), la remercie encore, Oui, mais tu as bien fait. Voulait manifester le bon souvenir du travail effectué ds cours précédent, et l'occasion de revoir tout ça	
27'36	Nic	Oui, cet enfant-là, il est vraiment TRES BIEN structuré parce que moi, ça m'a impressionnée ! Bon on voyait aussi les autres, ils étaient aussi assez clairs	Reconnaissance de l'habileté acquise des élèves filmés
	Fla	Demande des précisions sur le genre d'élèves (vérification de la faisabilité ds milieu socio-culturel difficile) : <i>C'est la classe à Elodie ? oh, ben elle a aussi du costaud Elodie, c'est pas des faciles, il y a de tout, ouais, ouais !</i> CC confirme en expliquant les difficultés, l'an passé, de "l'élève le mieux structuré" (effectivement évolution réjouissante !)	
28'39	CC	Evaluation de la production graphique : intéressant. Montre tableau des productions graphique	
29'14	Mich	- <i>Ouais mais moi ça me plairait bien de, de refaire, ben faut que je me réinscrive à tes prochains cours ! ca va me motiver !</i>	
	CC	- <i>Oui, éventuelles nouvelles formation continue...mais...annonce que ce sera un peu + intellectuel que</i>	CC réfléchit tout haut (et

⁵ c'est par l'identification de cet aspect (y.c. création ? mais terme amené par CC !) qu'est intéressée, mais n'associe pas elle-même avec l'aspect temporel

	Fla CC	<i>juste des musiques, euh...- ...venir juste pour le plaisir... (rires)</i> - <i>C'est ça, oh oui, c'est embêtant, hein, il faudrait...</i> <i>en même temps, du coup, il faudrait faire aussi de la PRATIQUE musicale pour le plaisir ? Il faudrait les deux, très clairement spécifiés ?</i>	construit avec elles) à ce qui pourrait constituer un cours IFC qui conviendrait ?
	Fla CC Fla Nic CC	- <i>Clairement ds l'intitulé du cours, alors !</i> - « <i>Musique pour le plaisir, musique pour réfléchir</i> » ? - <i>Oui, pourquoi pas ?</i> - <i>Mais on peut pas mélanger les deux ?</i> - <i>Si, on peut mélanger les deux, mais avec toujours le risque que...</i> - <i>qu'il y ait 2 groupes qui se retrouvent face à face</i> - <i>tu peux commencer par le réfléchir et puis finir par le plaisir...ou l'inverse ?</i>	Difficultés liées à confusion objectifs (travail réel de la formatrice !!)
30'15	CC Mich Les 3	Avec les élèves : a commencé par plaisir et finit par réfléchir ? Non, moi je crois pas que tu puisses dire plaisir / pas plaisir (pour eux ?) On voit que les élèves ont vraiment du plaisir, ils partent au quart de tour à chaque étape Oui, vraiment	Ne pas opposer plaisir / réfléchir (piste qui amène à différence entre élèves et enseignantes ? CD1a et CD 2 ?)
		Et prégnance de la chanson qu'ils veulent encore et encore répéter !	
		Lassitude : oui, durant la 3 ^e séance. Mais pas très longtemps : pas tous les jours au top !	
		Juste avant association avec les instruments : en trop ? Oui, mais quand même un pt plus ? Oui, voir comment ça marche, ou pas, avec les élèves Besoin des élèves : très lent, tranquille, fatigué (ajoute des onomatopées pour figurer : rires)	Evocation de certaines difficultés de la séquence, fait ressortir la description suivante ↓
32'26	Mich Fla	- <i>J'espère qu'on nous laissera cette liberté, moi je trouve important de travailler aussi avec le...hein...comme les enfants se sentent. Et puis c'est vrai que c'est important de maîtriser bien ce que tu veux leur apporter, l'avoir bien en tête, parce que tu te dis, ben voilà, aujourd'hui, il va falloir faire différemment, faire autre chose...</i> - <i>Oui, je crois qu'on fait toutes comme ça et qu'on a toujours fait comme ça, je crois</i>	Description du travail ens : lien entre accordage avec élèves et solidité de l'objectif pour le guidage de l'enseignante
	Mich Nic	- <i>Oui, mais en lisant la méthodologie de français, ben je me dis, ça me fait peur, parce qu'il faut faire ça, puis ça, et encore ça</i> - Et comme méthodo + précise pour vous = <i>il y aura + d'attentes de la part des maîtresses de 1^{ère}-2^e</i>	

	Mich Fla Mich Les 2	- <i>mais ne me fait pas peur : n'a quasi que des lecteurs à la fin de la 2^e enf</i> - <i>alors ça, c'est local !</i> - <i>oui mais moi, je suis beaucoup branché là-dessus</i> Mais support des parents, à la maison ? Pas tous ! On a aussi notre ghetto / Dépend des volées	Différences entre résultats correspond à... ⁶ ? Diff entre ens ? Diff entre milieux sociaux-cult ? Quelle attribution des résultats ?
34'10	Fla Mich Nic	Pour moi, ds classe : 1/3 de bons lecteurs, 1/3 de moyens lecteurs et 1/3 de débrouille qqes lettres Moi j'ai l'impression que les lettres, euh (les 2 autres ne s'arrêtent pas à sa proposition) Mais il y a énormément de différences quand ils sortent de l'école enfantine	Résultat en lecture Se coupent bcp, ne s'écoutent pas, affirmations parallèle : important et "chaud" !!!
	Nic	Et j'ai JAMAIS pu dire cette maîtresse elle à plus travaillé, franchement, toujours des lecteurs venus de chque classe (facilité de dire "qu'estce qu'elles ont fait en enfance !) pas oublier les éléments du changement : vacances, nouveaux mots, nouvelles maîtresses. Il faut tjts attendre les vacances d'automne	Apaise le débat : ne tient pas aux maîtresses ! (son rapport à l'apprentissage / développmt ?) Laisser du temps avant de juger
35'44 36'10	Fla	Comme nous quand on les reçoit de la maison : fossé entre celui qui n'a jamais tenu de ciseaux et celui qui sait presque lire ! Effet des garderies...bonnes ou pas ! Il faut partir avec ce qu'il y a en commun, et	
36'40	CC Mich Fla Nic	Proposition de résumé : <i>"musique pour réfléchir devrait pas prendre la place de musique pour plaisir ?"</i> Non, cette opposition = pas pertinente Musique, comme français, peut avoir différents angles d'approche - <i>Je dirais que c'est la musique-plaisir qui aide à réfléchir</i> - <i>Pourquoi pas faire passer des tas de choses par la musique ? me dérange pas parce que je sais que ça fonctionne bien</i>	
36'43	Fla CC Fla	<i>Comme le français, on fait de la poésie, on raconte des histoires, on apprend des mots, bien sûr...c'est la musique ! (statut de discipline ?!)</i> Et c'est les oreilles : on les oublie un peu, les oreilles, prédominance du visuel - <i>Parce qu'il y a bcp de bruits autour de nous, les oreilles sont prises</i>	Etendue du domaine musical
37'17	Mich	Mais la musique, ça reste toujours qqchose d'important pour tout le monde (époque, ethnies) - <i>Donc autant l'utiliser !</i>	importance du besoin musical
37'33	Nic	- <i>Ah oui, quand on oublie de chanter, ils réclament !</i>	

⁶ inquiétudes de comparaison ? Justifier les différences de résultats par autre chose que différences de pratiques, sinon, risque de dévaluer ? Problème de la validation de son action...par qui ? comment ?

Entretien – discussion Fla - Mich - Nic

1^{ère} partie de l'entretien-discussion

02'58	Explications sur CD1a (d'après DVD) —> OBJET d'appr. TEMPS : temps social / musical ?	REFRAIN 1 : le temps, on n'en a plus ! (sens commun)
03'43	REFRAIN 1 : le temps, on n'en a plus ! CC est-ce que ce sont des choses qui sont apparues dans le DVD	
	SILENCE ! ... (5'')	
04'42	Mich Différences CD2a et possible CD2b (par homologie avec CD1a) Plaisant (moi/enf) chanson me sort par les oreilles !!!	Pas encore citée comme refrain, mais déjà introduction de l'instrument chanson
05'42	je me lancerais JAMAIS ds une histoire comme ça	
07'01	Précisions sur dispositif CD1a	
08'20	Fla Instruments prescrits : contradictions, changements prescrits REFRAIN-2	REFRAIN-2 : changements
09'45	Fla Peur : on primarise ! on « primarise » le cycle enfantine" "ça redevient extrêmement ...cadré.	
	2 ens CIN Débat sur peurs liées à nouvelles prescriptions : changements (l'agenda = rendre des comptes)	REFRAIN-2 : changements
10'40	—> effets sociaux et politiques REFRAIN-2	
	Attitudes face à la prescription : mais qu'est-ce que tu as mis à la poubelle ? Parce que moi, ce que j'ai aimé, je l'ai toujours gardé !	
	Fla Temps REFRAIN 1 : temps, on n'en a plus ! (sens commun)	REFRAIN 1 : reprise
12'35	Mich Quantité de prescription + CD2b (à partir CD1a) on nous propose tellement d'activités, ne serait-ce qu'en français	
13'27	Mais aussi ce que tu nous proposes (musique), dans toutes les matières il y a bcp, bcp, et on a besoin de temps pour faire de la socialisation, la créativité	
13'36	Conditions nécessaires pour "beau travail" et implantation prescriptions :	
13'50	genre d'élèves (allophones, besoins particuliers) quelle évolution des élèves ?	
15'00	CC retour au TEMPS	
15'18	termes simples (avant, après) —> dans quelle situation on appelle à les utiliser ?	
16'00	Nic super au CYP c'est qqchse que j'ai jamais fait, jamais vu,	
17'00	Différences CIN – CYP ? (contexte – conditions d'implantation ?)	
17'33	Nic Abstraction du temps (saisons en 2P) CC + tous —> différence entre macro / micro —> OBJET d'appr. TEMPS	
	Toutes Accord sur intérêt du concret pour atteindre cet OBJET d'appr —> mediateurs externes ??? Ah oui, alors, absolument	
	Positionnement Mich : organisation différente mais garder CHANSONS	
	CHANSON = mediateurs externes ??? + ils aiment (les élèves) REFRAIN-3	REFRAIN-3 : chanson (ils aiment)
	Mais difficulté d'espace salle de rythmique, on l'a quasiment jamais (faisabilité)	

18'48	CC quoi pour généralistes ou rythmique ? —> partage des rôles ? (acteurs - 1)	
20'00	Mich + tous Plébiscite de l'instrument Chanson REFRAIN-3	REFRAIN-3 : (ils aiment)
20'50		
21'00	CC + Mich + Fla quoi pour généralistes ou rythmique ? —> partage des rôles ? (acteurs - 2)	
22'20	Nic (CYP1) <i>oui, je me verrais faire une activité de chanson avec de l'écriture</i>	
22'30	CC précisions sur le dispositif CD1a (insiste sur l'importance des 6 premières séances pour arriver à la 7 ^e)	
22'54	Les 3 Difficulté d'espace Pas toucher à la salle / heure d'EP ! (faisabilité) Equilibre entre activités intellectuelles et mouvement (<i>besoin de bouger</i>)	
23'00	CC Suchaut —> lien avec les capacités d'attention. Pourquoi on parle jamais de ce temps musical ? —> OBJET d'appr. TEMPS —> REFRAIN 1	REFRAIN 1 : temps, on n'en a plus ! (on court toujours après) (toujours dans sens commun)
24'03	CC repérage d'incompréhensions : précisions pour compréhension de la dimension abordée (ordre temporel) —> Fla vision d'ens —> Besoin de repères	
26'45	Fla Besoin repères concrets —> modalités sensorielles comme médiateur externe ?? <i>visible, visuel, qui leur parle</i> CC auditif, mais <i>pas commun</i> = obstacle ? Non : reconnu, déjà pratiqué au CIN	
29'19	Temps comme condition (autre organisation en CYP : <i>Vous avez des horaires ?!</i> <i>Ouais, mais bon, je me permets de déborder et réajuste après, je pense que comme ça pour bcp d'ens.)</i> —> Différence au sein du cycle 1-4	
	Nic revient sur temps dont on dispose ou —> OBJET d'appr. TEMPS (sens commun) <i>Demandent des moments de calme, de partage ? Mais..pas le temps</i>	Confusion possible avec TEMPS comme OBJET d'appr. ou sens commun
31'30	CC / Mich —> amène à <i>bousculées par nombre de choses à faire ?</i> Conditions matérielles (temps) pour implantation	
	Changements prescrits : risques de non-différenciation au sein du cycle 1-4 -3 <i>j'espère qu'on nous la laisser, cette liberté ! (vous, vous êtes déjà plus..)</i>	REFRAIN-2 : changements du prescrit
31'50	Prescription CYP <i>oui, y'a les ECR (...) de toutes façons, on est obligée d'aller jusqu'au bout du programme</i>	
32'50	Nic Partage réalité perso : évolution grâce à intervenantes (soutien EducSP) —> regard clinique à partir de prod élèves ++ pour organisation et évaluation	Différences de conditions ds pratique et travail réel de chacune (alors que cadres légaux = identiques !)
35'30	différenciations ++ / Grde solitude si ça se passe pas ou mal / et parfois besoin mais n'en a pas !!! —> conditions pour que ça se passe bien	
36'00	Intérêt à avoir un intervenant externe , ici = musical	
36'59	CC OBJET temps : « l'autre musique » (cf MAS Maulini) s'y retrouvent Débat sur accès facile ou pas à musique (« "savoir musical") <i>qu'il faut maîtriser la musique pour la transmettre</i>	
	<i>Ca dépend, ça dépend : avec ton CD Oui, mais pour aller + loin...</i>	
38'20	Les 3 Accord sur faisabilité Dernière séance demanderait du temps, une classe pas trop agitée (ou autre conditions) mais pas difficile à	

	faire. OK aussi avec une poésie (prop. CC) ou une pte histoire, une phrase (prop. Nic)	
38'27	Faisabilité : problème espace (CC)	
39'30 40'27	Mic : Cette année, ne capteraient pas (pts + gros trouble : dysphasie) CC : Lien avec développement, âge des élèves	
	Fla Sens de la rencontre ??? (ton idée précise ?)	
	CC faisabilité ?	
41'26	Mich oui mais risque de devoir POTASSER A-Bouches = OK description précise <i>J'aime bcp parce que tu vois, ça me prend pas une énergie...</i>	
42'00	Mich conditions : temps de travail pour planif <i>il y a tellement de choses à faire, entre voir les parents, faire un rapport, faire ci, faire ça,</i>	
	Différence entre...	
42'21	...instrument bien intégré (savoir d'expérience) Mich : <i>si j'organise ma journée du lendemain Moi, j'adore faire une lecture suivie avec les élèves, et puis tout à coup tu vois un truc, ça te fait penser à ça, tu rebondis, y'en a un autre qui dit ça, tu rebondis...</i>	...instrument nouvellement prescrit (et implanté) : nouvelle methodo français <i>... mais suivre qqchose, par exemple la nouvelle methodo de français, là, quand je vois...moi</i>
	Fla Oh oui, ça nous prendra du temps.	
	<i>Important d'être dans l'instant, c'est ça</i> Condition pour positionnement positif face à CD1b, et pour implantation positive	
43'00	Activités clé-en-mains Mich Ah oui, oui, oui, absolument ! Moi, ça m'intéresserait énormément.	
43'09	Mich à la recherche de chansons à gestes	
	CC étonnée : voyait chansons à gestes comme médiateur externe → fait préciser sa compréhension à Mich	
	Fla Mais toute chanson peut être chanson à geste !	
	Mais je compte sur la rythmicienne (acteurs)	
	Toutes les enfants ont de chouettes idées de gestes → Se projettent sur CD1b (???)	
	Mich <i>il ns faut des choses clé en main, avec simplicité d'emploi, et qui nous parle</i>	
44'47	Toutes Débat sur qualité généraliste, et possibilité ou non d'intégrer la prop CC Besoin de modèle : si ça marche pas comme on veut, est-ce qu'on peut rebondir ? Faire à l'identique ? simplifier ? faire que avec ½ classe ?	Ici (DVD fait par spécialiste, travail en profondeur on peut pas être spécialistes de tout
	Mich déjà fait ? avec une histoire +.images ? <i>Je ne le referais plus comme ça maintenant... mais aussi bêtement parce que n'y ai plus pensé... !</i>	
47'00	CC / Mich Il y a un temps où faisait + de musique... ? Oui mais c'est ça, l'intérêt d'un cours	
47'40 00'00	Fla Avantages cours (CD2a ou b) → dispositifs pour évoluer, durer ? Voir aussi commentaires ds évaluation AA010 !! + redécouverte du livre (Ribambelle) (savoir d'un savoir ?) instrument non prescrit	

51'11	Contrat : si on veut le matériel, on doit prendre le cours (AROLE) —> vraiment très chouette Nic Pas comme EOLE !!! (resté au fond...)	
	Instrument SOL-MI-PLOT : pas utilisé pour ce qui avait été prévu !!! (détournement de l'instrument !!!)	
	Ton cours avait fait l'unanimité.....mais CC décrit résistances pour évolution CD2 Plutôt que de réfléchir à comment les élèves apprennent, certains aimeraient juste le "faire" CC = continue sur A-B, mais inclus un côté cognitif —>	
	Fla c'est + fouillé que ce qu'on pourrait faire en enfantine, peut-être Explique résistances par différences entre généraliste et spécialiste —> savoir de référence différent ???	
02'10 53'21	Nic : se faire peut-être UNE fois dans l'année, , et puis le reste du temps, c'est des chansons-plaisir , des chansons-pour-bouger	
	CC Tjrs ds Musique, et pas TEMPS (de manière transversale) : repérage ds temps avec rubans : qu'est-ce qui vient en 1 ^{er} , le lent, ou le rapide ? Est-ce que VOUS faites ce genre de choses ? ou pas ? Peut-être Intégré et pas conscient ?	
03'21 54'32	Fla : méthode Willems J'utilise bcp les clochettes : j'ai toujours fait, je fais encore, je ferai tjrs. Ca c'est conscient c/o moi. Mich opine et se reonnait	
	Ds le futur : degrés 5-8 = pas forcément de formation musicale	
	outil Willems : instrument (outil ?) à la disposition des 2 CIN, utile ++	
	Et si pas cette formation (jeunes —> formation HEP actuelle ?) Effet de formation (biais ?)	
04'56	Mich Grosse période de changements : pas d'autre disponibilité	REFRAIN-2
05'20 56'31	OBJET d'appr. TEMPS travail sur le temps, avant, après : Willems mais aussi (CYP, Nic) fait plutôt en maths, en lecture,	
05'36 56'47	Nic : maths : avec les nombres avant, après, + petit, + long, les lignes, + longues, + courtes, ça, ça fait partie de notre programme, hein Mais....confusions ! Vire sur l'espace !!!	
05'54 57'05	Mich Temps = aussi ds dictées à l'adulte, reconstitution ordre logique (journée) : qu'est-ce qu'on a fait AVANT de prendre le bus, vous vous rappelez, oui on a pris le train, et APRES ? Nic Temps : durée je leur dis : vous avez jusqu'à la récré	

06'55 ¹ 59'06 08'15	Fla Mic CC Notion du temps des jeunes (collègues) : la même que la nôtre ? Mais cette notion <i>d'avant, après</i> , ne change pas !! —> Débat sur aspect du temps qu'on cherche précisément	Ouf ! ça fait 58min qu'on tourne autour !
09'16 60'27	CC : structuration du temps = lien avec mémoire Mich Généralistes du savoir ? savoirs encyclopédiques Vs spécialisation Ici = trop pointu	
	Mich Vrai travail ² des généralistes : Aspect social (enf "pris en otage" pour représentations / rites ??)	Vrai travail des généralistes :
10'00 61'11	Fla Mais je trouve que les enfants d'aujourd'hui sont différents,	la matière change : supports de mémoire
10'55 62'06	Mich <i>je les écris, mes poésies (moyens mnémo-techniques)</i> + support des gestes (évoqué par CC), repris ++ par Mich CC (tapis) rendre VISIBLE le temps par l'espace support à la mémoire : Fla : donc on pourrait dire la poésie en allant ds des espaces différents, avec une référence , par ex écrite ouais, c'est pas idiot, ça !	
	Nic évolution rapport aux autres + au corps différent --	
13'17 64'29	CC Référence au corps <i>courir d'un tapis à l'autre en chantant</i> —> essoufflés	
14'07 65'18	Fla Justification de la question POURQUOI ici et maintenant CC Tente de résumer	Question du sens à donner à cette démarche ?
15'53 67'04	Replacer les tâches des uns et des autres (tendent au même but) apprentissage du temps = commun	
16'45 67'56	Nic Avant , ce genre d'appr était fait à la maison = choses de base	Pratiques sociales de référence (savoir de référence)
17'18 68'29	OBJET d'appr. TEMPS : où ds PER	
19'11 70'22	Apprentissages étaient fait par parents ? partage tâches Différences ds cultures	Pratiques sociales de référence ?
19'45 70'56	pts degrés et musique : importance des Pratiques sociales de référence transmises par tradition orale	Pratiques sociales de référence

¹ En bleu = vrai débat, rythme rapide, investi par Fla et Mich avec oppositions, vues différentes sur difficultés du métier liées au TEMPS, cherchent (ou pas ?) Zone de Compréhension commune ?

² Opposition abusive, à mon avis, puisque aspect "obligations sociales" perçues comme importantes par ens ne s'oppose pas avec "savoir pointu"...ou bien ? Plutôt le voir en ÷ quelle est la vocation de l'école enfantine ? Est-ce que ce serait ça, "primariser" ??? Ce discours rappelle à CC celui entendu auprès de F.Baudraz, Dir formation EN, qui citait la Fête du Bois ou les spectacles scolaires comme LES moments les + importants de vie ds classe enfantine —> ADRESSAGE et forme de REMUNERATION ???

	CC difficile à HEP (pour l'ensemble des CD2)	
	+ Fla risque de perdre, aussi avec primarisation	
21'00 21'40 72'51	Toutes → stratégies d'apprentissage = manière de l'insérer dans nouvelle prescription Rapport à nouvelle prescription : <i>on le faisait déjà avant / on a toujours fait comme ça !</i>	
22'20 73'31	Nic (CYP1) GROS Changement : <i>pas notre manière d'enseigner, mais notre manière de transmettre les choses aux parents</i> rendre des comptes REFRAIN-2	REFRAIN-2
22'48 73'59	CC interroge Mich sur son dispositif (CD1c ??) (Codage : médiateur symbolique ? outil symbolique ???)	
22'58 74'09	Association (couleur / événement) mais pas mise en ordre perso	
23'47 74'58	CIN + CC Avantages de dispositif CD1a (+ riche) Désavantages : codage déjà bcp travaillé / code alternatif	
25'45 76'56	Mich Nic (avantages = habiletés cognitives complètes, mais pas repéré par ens) <i>La richesse par contre de ta proposition c'est après de changer la chanson différemment³</i>	
27'00	Mich bon souvenir de CD2a	
27'36 78'47	Nic Reconnaissance de l'habileté acquise des élèves filmés <i>Oui, cet enfant-là, il est vraiment TRES BIEN structuré parce que moi, ça m'a impressionnée ! Bon on voyait aussi les autres, ils étaient aussi assez clairs</i>	
	Fla Demande des précisions sur le genre d'élèves (vérification de la faisabilité ds milieu socio-culturel difficile) <i>C'est la classe à Elodie ? oh, ben elle a aussi du costaud Elodie, c'est pas des faciles, il y a de tout, ouais, ouais !</i>	CC confirme en expliquant les difficultés, l'an passé, de "l'élève le mieux structuré" (effectivement évolution réjouissante !)
28'39 79'50	CC Evaluation de la production graphique : intéressant. Montre tableau des productions graphique	
29'14 80'25	Mich <i>ça me plairait bien de, de refaire</i>	
	CC Fla CC réfléchit tout haut (et construit avec elles) à ce qui pourrait constituer un cours IFC qui conviendrait ? <i>En même temps, du coup, il faudrait faire aussi de la PRATIQUE musicale pour le plaisir ? Il faudrait les deux, très clairement spécifiés ?</i>	
30'15 81'26	Examinant CD2b : Mélanger plaisir / réfléchir ? opposer les deux ? <i>- tu peux commencer par le réfléchir et puis finir par le plaisir...ou l'inverse ?</i>	Difficultés liées au travail réel de la formatrice !! (risque de confusion d'objectifs)

³ c'est par l'identification de cet aspect (y.c. création ? mais terme amené par CC !) qu'est intéressée, mais n'associe pas elle-même avec l'aspect temporel

	CC Mich Les 3 Ne pas opposer plaisir / réfléchir	
	Prégnance de la chanson qu'ils veulent encore et encore répéter !	
	Lassitude : oui, durant la 3 ^e séance. Mais pas très longtemps : pas tous les jours au top ! Evocation de certaines difficultés de la séquence, fait ressortir la description suivante ↓	
	Mich <i>J'espère qu'on nous laissera cette liberté</i> (travailler aussi avec le besoin des élèves)	
32'26 83'37	Mich : <i>c'est vrai que c'est important de maîtriser bien ce que tu veux leur apporter, l'avoir bien en tête</i> Fla Description du travail ens : lien entre accordage avec élèves et solidité de l'objectif pour le guidage de l'enseignante <i>- Oui, je crois qu'on fait toutes comme ça et qu'on a toujours fait comme ça</i>	
	Mich - <i>Oui, mais en lisant la méthodologie de français, ben je me dis, ça me fait peur, parce qu'il faut faire ça, puis ça, et encore ça</i> Nic comme méthodo + précise pour vous, <i>il y aura + d'attentes de la part des maîtresses CYP</i>	
34'10 85'21	les 2 CIN (puis CYP-1) Résultats (en lecture) + attribution des résultats ?	Se coupent bcp, ne s'écoutent pas, affirmations parallèle : important et "chaud" !!!
35'44 86'55	Nic : <i>n'ai JAMAIS pu dire cette maîtresse elle à plus travaillé :</i> Attribution à local / ghetto / branchée sur lecture / dépend des volées	Nic apaise le débat par une autre attribution dans laquelle les enseignantes ne sont pas concernées
36'10 87'21	Fla : dépend de ce qu'on fait à la maison (celui qui n'a jamais tenu de ciseaux et celui qui sait presque lire !)	
36'40 87'51	CC Propose reformulation (résumé) de préoccupation pour implantation : <i>"musique pour réfléchir devrait pas prendre la place de musique pour plaisir ?"</i> Mich et Fla pas d'accord : musique = comme toute discipline, diversité d'angles d'approche Nic d'accord, propose formule proche mais un peu reformulée <i>Je dirais que c'est la musique-plaisir qui aide à réfléchir</i>	Non, cette opposition = pas pertinente (déjà dit plus haut, mais CC s'accroche !!) Savoirs de référence de musique !
	Mich - <i>Pourquoi pas faire passer des tas de choses par la musique ?</i> <i>me dérange pas parce que je sais que ça fonctionne bien</i> Fla CC Description et étendue du domaine musical (statut de discipline) : pas oublier les oreilles	Savoirs de référence de musique !
36'43 87'54		
37'17 88'28	Toutes Plébiscite du moyen musical Mich - <i>Mais la musique, ça reste toujours qqchse d'important pour tout le monde</i> <i>- Donc autant l'utiliser !</i>	comme.... médiateur ? instrument ???
37'33 88'44	Nic - <i>Ah oui, quand on oublie de chanter, ils réclament ! (REFRAIN-3 !)</i>	on termine sur REFRAIN-3 !! <i>"tout se termine par des chansons⁴ !" ???)</i>

⁴ comme le dit Beaumarchais dans le mariage de Figaro

Entretien – discussion

NB : il n'y a pas ici de rapport mathématique entre la durée d'une interaction et la largeur d'une couleur.

Codes de lecture du synopsis (analyse)	
L'objet de savoir <i>temps</i> (commun)	(y.c. pratiques sociales de référence et sens commun)
Préférences et positionnement perso	(je pense, j'aime ou pas...)
Précisions sur dispositif CD1a	
Prescriptions	
Peurs et changements	
Conditions	espace / temps / public / partage des rôles
Médiateur externe + lien avec modalités sensorielles	chanson
Vision et vécu de la profession :	(je vis, je fais...beau travail)
Genre d'instrument à implanter	
Genre de cours à implanter (CD2b)	—> validation

		Faire / aimer
02'58	REFRAIN 1 temps, on n'en a plus ! (on court toujours après)	
	SILENCE ! ... (5'')	
04'42		
07'01		
08'20	REFRAIN-2 : changements	
09'45		
10'40	REFRAIN-2 : changements	
	REFRAIN 1 : reprise	
12'35		7 / 2
13'36		
15'00		
16'00		
17'00		
17'33		
	REFRAIN-3 : chanson ils aiment	
18'48		
20'00	REFRAIN-3 : (ils aiment)	12 / 4
21'00		
22'20		
22'30		
22'54		
23'00	REFRAIN 1	

26'45		
29'19		10 / 9
31'30		
	REFRAIN-2	
31'50		
32'50		13 / 2
36'00		
36'59		
38'20		
38'27		
39'30		
40'27		
41'26		
42'00		
42'21	Différences	entre (conditions / positionnmts)...
43'00		
		13 / 5
44'47		
47'00		
47'40		12 / 10
00'00		
02'10		
54'32		
		+ conscient préparé, ...
04'56	REFRAIN-2	
56'31		
05'36		
05'54		
06'55		
59'06		Ouf ! ça fait 58min qu'on tourne autour !
09'16	Vrai débat : vues différentes sur difficultés du métier liées au TEMPS	
		22 / 2

¹ En bleu = vrai débat, rythme rapide, investi par Fla et Mich avec oppositions, vues différentes sur difficultés du métier liées au TEMPS, cherchent (ou pas ?) Zone de Compréhension commune ?

10'00			
10'55			
	REFRAIN-2		
13'17			
14'07	Pourquoi cette question maintenant ?		
15'53			12 / 4
16'45		Pratiques sociales de référence	
17'18	REFRAIN-2		
19'11		Pratiques sociales de référence	
19'45		Pratiques sociales de référence	
21'00			
21'31	REFRAIN-2		
22'48			
23'47			+ verbes décrits
25'45			
27'00			
27'36			
79'50			
29'14			11 / 7
30'15		travail réel de la formatrice	
32'26			
34'10	Se coupent bcp, ne s'écoutent pas,	affirmations parallèle : important et "chaud"	
87'21	Nic apaise le débat		
36'40 87'54		Savoirs de référence de musique	
37'17			
37'33 88'44	quand on oublie de chanter , ils réclament ! (REFRAIN-3 !)	Nécessité du plaisir des élèves	5 / 8

CC.14.05.13

Flocons de neige

M. Hamelin

Flocons de nei-ge, flo-cons blancs, Dan-sez, dan-sez, jo-yeu-se-ment!

Flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs, Dan-sez, dan-sez jo-yeu-se-ment!

L'hi-ver est là de-puis long-temps, Flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs.

L'hi-ver est là de-puis long-temps, flo-cons de nei-ge, flo-cons blancs.

Couplet 2 : Flocons de neige, flocons blancs, *tournez, tournez rapidement*,...

Couplet 3 : Flocons de neige, flocons blancs, *balancez-vous tranquillement*,...

Tableau 1 : analyse des PAROLES

Segments	1	2	3	4	5	6	7	8
Couplet 1	A	B	A	B	X	A	X	A

Tableau 2 : analyse de la MELODIE

Segments	1	2	3	4	5	6	7	8
Couplet 1	A (question)	B (réponse)	A	B	X (question)	Y (réponse)	X	Y

On remarque que la MELODIE n'est pas identique dans les segments 1 et 6 (idem pour 3 et 8), alors que les PAROLES le sont. Un seul segment RYTHMIQUE est présent durant toute la chanson, ce qui en fait un élément commun à tous les segments.

De : Christine croset-Rumpf <christine.croset-rumpf@hepl.ch>

Objet : Demande autour de l'enseignement de la musique

Date : 24 août 2012 18:12:25 HAEC

À : HEP <christine.croset-rumpf@hepl.ch>

Bonjour !

Votre avis m'intéresse ! Merci de lire ce message jusqu'au bout !

Si vous recevez ce mot, c'est qu'il y a quelques années, vous aviez participé à un cours nommé «Exploitation et mise en valeur de chanson », dont j'étais la formatrice.

Les préoccupations portées par ce cours sont toujours identiques : fournir aux jeunes élèves la meilleure école possible, en y incluant les apports d'une éducation musicale adaptée à leurs besoins et aux compétences des enseignants généralistes.

Mais la forme sous laquelle je m'y intéresse a changé, puisque ce qui m'occupe maintenant est la rédaction d'un mémoire en sciences de l'éducation sur ce sujet.

Les données que j'essaie de récolter auprès de vous, anciennes participantes, sont vos témoignages et avis et visent à explorer les points suivants :

- comment les choses ont-elles évolué dans votre pratique ?
- vous inspirez-vous toujours de certaines des pistes proposées ?
- si non, pourquoi ?
- si oui comment vous avez dû les transformer, les aménager, pour les rendre utilisables ou vous les approprier ?

Les personnes intéressées seront réunies en petits groupes d'une dizaine de personnes, dans lequel nous veillerons à ce que le débat se déroule d'une façon libre et ouverte (critiques, avis personnels, discussions, tous témoignages bienvenus !). Le tout occupera deux rencontres de 3 périodes.

En échange du temps consacré à ces discussions, les participantes recevront une attestation de formation continue HEP.

La proposition que je vous fais ici figure d'ailleurs dans le catalogue de formation continue HEP à des dates déjà fixées (12-PE127), mais d'autres groupes seront formés à d'autres dates, selon la convenance des participantes.

Si vous êtes intéressée, merci donc de me contacter par courriel ou par téléphone (079/614.87.82).

En vous remerciant d'avance (de m'avoir lu jusqu'au bout et... de réfléchir à ma proposition !) et en vous souhaitant une rentrée scolaire pleine d'énergie et d'harmonie, je vous adresse, chères collègues, mes salutations les meilleures.

Christine Croset Rumpf
Cour, 33
bureau 729
HEP - VD
1014 Lausanne
079/614.87.82
(021/316.07.24)

TEMPS

Un chercheur français, B. Suchaut a mené plusieurs recherches dans les degrés de maternelle (CIN), notamment sur les pratiques musicales. En 2008, il a pointé précisément deux compétences que l'on retrouve de façon significative chez tous les élèves qui réussissent leurs 6 premières années de scolarité : la structuration du temps et les compétences numériques, toutes deux étant liées aux capacités d'attention. Le chercheur propose que l'on s'interroge maintenant sur les conditions qui permettent aux jeunes élèves de développer des compétences dans ce domaine essentiel, ce que nous allons faire ici.

Mais lorsque l'on parle de l'apprentissage du temps à l'école, on trouve surtout le temps social, celui construit par les rituels, les routines ou des activités comme le calendrier, etc. D'une manière générale, le travail sur la structuration du temps est peu mentionné dans les objectifs, tâches et activités pratiqués au CIN (ce qui ne veut pas dire qu'il ne se fait pas !)

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le temps est plus rarement mentionné que l'espace, puisque notre cerveau n'utilise pas les mêmes canaux sensoriels pour traiter de la perception de l'espace et du temps : alors que le 1^{er} est immédiatement perceptible par la vue (qui occupe beaucoup de nos activités actuelles), le second a besoin d'une certaine durée, ainsi que de l'aide de la mémoire, toutes conditions peut-être plus difficiles à réunir. Mais l'avantage de cette perception est qu'elle est renseignée par 3 modalités sensorielles différentes : l'audition, le toucher et le sens kinesthésique. L'audition et le sens kinesthésique étant justement des sens mobilisés dans les activités musicales, il nous semble évident d'utiliser ce moyen pour enseigner aux jeunes élèves les compétences temporelles.

SEQUENCE PRESENTEE

L'objet de savoir en jeu est le temps, dans sa dimension d'ordre et succession. Nous cherchons à faire travailler les élèves (vivre, manipuler, puis prendre conscience) d'une "*mise en ordre du flux temporel oral*". Ici, nous le faisons au moyen d'une chanson, mais cela pourrait se pratiquer à partir d'un récit ou d'une poésie. Dans le PER, ces éléments relèvent des domaines disciplinaires suivants : Musique (Arts), Langues, Corps et Mouvement, ainsi que de deux compétences transversales (communication ou stratégie d'apprentissage).

L'objectif poursuivi est de permettre aux élèves de se situer dans le temps de la chanson. Le lexique utilisé ici est celui du domaine du temps : *avant, après, en premier, en dernier, commence, finit, se répète, ...* Pour réussir à se situer dans le temps, nous avons constaté qu'une première condition est de réussir à le segmenter (séquence vidéo de "Car", dans le sous-menu séance 7 "petits groupes")

Le critère de réussite est que l'élève doit pouvoir chanter en pointant simultanément les éléments graphiques par lesquels il a symbolisé les parties de la chanson.

Nous tentons aussi de montrer aux élèves la manière de jouer avec ces éléments et de "se déplacer dans le temps", p.ex en lisant la chanson à l'envers. Avec certains élèves, nous allons jusqu'à demander s'il est possible de créer une chanson inédite à partir de ces éléments en pointant les segments dans le désordre. Un élève y arrive sans difficulté.

Nous vérifions ces objectifs lors de la dernière séquence, qui se passe en petits groupes (7 élèves env.). Ici, on observe la mise en ordre graphique ("partition" réalisée par l'élève), la production chantée en lien avec la "partition" (simultanéité du chant et des éléments graphiques), ainsi que le commentaire que fait l'élève sur sa "partition" et l'ordre des éléments.

Ces observations nous fournissent les indicateurs du degré d'intériorisation atteint.

QUESTIONS :

- Cette séquence paraît-elle pertinente, dans l'objectif de donner aux jeunes élèves des moyens de travailler sur le temps ?
- La séquence est mise en oeuvre ici dans le domaine de la rythmique : cette manière de faire vous semble-t-elle malgré tout accessible à des enseignantes généralistes ? Si non, qu'est-ce qui pose problème ? (Mon hypothèse est que cela devrait être possible : en témoigne le bon accueil de ce genre de tâches qui avait été fait par les nombreuses généralistes rencontrées lors du cours de formation continue sur l'exploitation des chansons — AA010 – HEP)
- Vous pouvez y ajouter toute autre question ...y compris celles qui dérangent ! :-)

C. Croset, le 18.01.13

Séquence « flocons » : déroulement et analyse

Pour visionner le DVD :

Cliquer sur les petits cubes, à gauche du titre de chaque séquence. Celles-ci sont rangées en 3 parties (3 sous-menu) : séances de 1 à 4 (apprentissage), séances 5 et 6 (mise en ordre) et séance 7 (petits groupes).

	Sur le DVD :	Description des séances
S E A N C E 1	<ul style="list-style-type: none"> Flocon-1 : introduction de la chanson, par les gestes Flocon-1b : exploration corporelle : <i>dancez</i> 	 <p>- Introduction de la chanson : gestes / paroles / mélodie : 1^{er} couplet</p> <p>- <i>danser</i> (paroles 1^{er} couplet) : exploration des mouvements dans différents niveaux (debout / assis / couché)</p>
S E A N C E 2	<ul style="list-style-type: none"> Flocon-2a : exploration corporelle : <i>tournez</i> Flocon-2b : exploration corporelle : <i>balancés</i> sur Schumann 	<p>- évocation des éléments vus dans la 1^{ère} séance (chanson / gestes / mouvements de danse)</p>  <p>- <i>tourner</i> (paroles 2^e couplet) : exploration des mouvements dans différents niveaux (debout / assis / couché)</p>

<p style="text-align: center;">S E A N C E 3</p>	<p>• Flocon-3 : association 1 geste = 1 instruments</p>	 <p>- association d'un geste au son d'un instrument :</p> <p>cymbales = flocons (A) castagnettes = dansez (B) → d'abord réac à deux termes, puis ajout de :</p> <p>grelots = l'hiver (X) maracas = tournez (C) - ex de réaction : 1 instrument = 1 geste</p> <p>- chanson mimée (avec instruments) - reprise de la chanson mimée (sans instruments) + intro 3^e couplet → qu'est-ce qui a changé ? (balancers) - <i>se balancer</i> (paroles 3^e couplet) : exploration des mouvements dans différents niveaux (debout / assis / couché)</p>  <p>- <i>se balancer</i> sur une pièce du répertoire (Schumann, R. <i>5 Stücke im Volkston</i>, op. 102. N° 2 <i>Langsam</i> — ici par hautbois – piano, Holliger - Brendel)</p>
<p style="text-align: center;">S E A N C E 4</p>	<p>• Flocon-4 : reprise de la chanson + gestes (3 couplets)</p>	<p>- reprise de la cymbale : quelle association avec quel geste ?</p> <p>- ex de réaction : 1 instrument = 1 geste</p> <p>- gong associé à <i>balancer</i> = (3^e couplet)</p> <p>- <i>se balancer</i> (paroles 3^e couplet) : exploration de mouvements en duo</p> <p>- 3 instruments disposés sur 3 tapis ds l'espace : mise en place</p>
<p style="text-align: center;">S E A N C E 5</p>	<p>• Flocon-5a : déplacements des élèves entre les tapis</p> <p>• Flocon-5b : déplacements de l'enseignante entre les tapis</p>	<p>- 3 instruments disposés sur 3 tapis ds l'espace : déplacement des élèves → ex réaction : 1 segm paroles = 1 lieu : déplacements des élèves (symbolisé par 1 instr) - puis idem avec les 5 instr. (5 segments = 3 couplets) - trajets dans l'ordre de la chanson, mais effectués par l'enseignante. Les élèves sont à un tapis (= 1 instr) et en jouent quand c'est leur tour (quand l'ens vient vers eux) - mise en évidence de perte d'énergie si grandes distances ("<i>ça fatigue !</i>") - mise en ordre de la chanson. Pour éviter la fatigue, l'ens propose disposition côte à côte avec 3 élèves = 3 segments du 1^{er} couplet (A/B/X)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Flocon-5c : création de ligne à 3 élèves • Flocon-5d : création ligne à 8 élèves (début) • Flocon-5e : création ligne à 8 élèves (suite) 	  <p>—> encore trop de courses : doubler les segments pour qu'ils soient représentés par 1 élève à chaque apparition</p>  
<p>S E A N C E 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flocon-6 : explication de la tâche "dessiner la chanson" • Flocon-6b : 1ers de dessins "en l'air", pour retrouver les gestes de la chanson • Flocon-6c : dessin en chantant 	<p>- reprise de la chanson avec mélodie mais sans paroles ni gestes : élèves font gestes</p> <p>- dessinent le mouvement graphique des gestes sur feuille de papier</p> 

S E A N C E 7	<ul style="list-style-type: none"> • Pt-groupes-a : explications sur déroulement + à l'envers • Pt-groupes-b : vérification du symbole <i>l'hiver</i> • Pt-groupe-c : comment on sait ? ordre dans sa tête • Pt-groupe-d : comment faire pour savoir l'ordre ? • Pt-groupe-e : Car • Pt groupe-f : Nao • Pt-groupe-g : créer une nouvelle forme (facile) • Pt-groupe-h : créer une nouvelle forme (difficultés d'attention) 	<p>- à partir des productions graphiques, les élèves doivent expliquer ce que représentent les signes écrits. Retrouver la chanson : —> dans l'ordre,</p>  <p>—> à l'envers, ... Expliciter un signe (segment) isolé. Inventer une nouvelle chanson</p>
--	---	--

Flocons de neige

M. Hamelin



Flo-cons de nei - ge, flo - cons blancs, Dan-sez, dan - sez, jo - yeu - se - ment!

Flo-cons de nei - ge, flo - cons blancs, Dan-sez, dan - sez jo - yeu - se - ment!

L'hi - ver est là de-puis long - temps, Flo-cons de nei - ge, flo - cons blancs.

L'hi - ver est là de-puis long - temps, flo-cons de nei - ge, flo - cons blancs.

- **Couplet 2** : Flocons de neige, flocons blancs, *tournez, tournez, rapidement, ...*
- **Couplet 3** : Flocons de neige, flocons blancs, *balancez-vous tranquillement, ...*

Enjeu : rendre explicite certains gestes enseignants sur cet objectif de temps
—> enjeu de formation / validé par la pratique réelle.

- Les compétences temporelles semblent particulièrement importantes pour la réussite scolaire à long terme des élèves.
 - > vérifier des hypothèses en lien avec l'apprentissage de notions temporelles au travers de la musique
 - > promouvoir activités tels les jeux corporels et musicaux abordés au cours de la formation continue sur les chansons
 - > les pistes d'activités proposées correspondent-elle à une forme de pratique des enseignants du CIN ?
 - > si non, POURQUOI cela n'est pas le cas

Pour mémoire MAS : comment peut être **utile à la formation** ? (cf entretien + PFC)

- il faudrait pouvoir démontrer ce qu'elles mettent en mots là-dessus !
- > est-ce qu'on arrive à identifier ce qui fait l'apprentissage, la spécificité ?
(on n'est pas que sur les pratiques, mais aussi sur l'analyse de ma pratique de spécialiste)

Questions à enseignants :

- est-ce que ça travaille au niveau du temps ?
- qu'est-ce que vous avez vu ici par rapport au temps ? ce que ça signifie par rapport au temps ?
- quels liens avec apprentissages temporels ?
- est-ce que vous faites déjà des choses identiques ? qui se rapprochent de ça ? comment ?
- idée d'utiliser support musical = possible ? pertinent ? **justifier** (év. conditions)
- entre ce que vous dites et ce que je fais dans ma classe, est-ce que vous voyez le lien ?
- est-ce que vous avez des séquences, ou des traces de séquences de ce style là ?

Y a-t-il de nouvelles choses qui ressortent ? ou confirmez-vs à l'identique de ma pratique ?