Une expérience pédagogique musicale en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire

A teaching experience in nursery school and primary school (keystage 1)

Marie-Renée Guilloret

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7839>

DOI : 10.4000/ree.7839

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marie-Renée Guilloret, « Une expérience pédagogique musicale en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire », *Recherches en éducation* [En ligne], 16 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 25 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7839> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7839>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Une expérience pédagogique musicale en Grande Section Maternelle et Cours Préparatoire

Marie-Renée Guilloret¹

Résumé

Au cours d'une expérience pédagogique menée en Grande Section Maternelle et en Cours Préparatoire, les élèves ont composé leurs propres musiques. Mon interrogation porte sur la nature des processus mobilisés. Je me réfère à la conception vygotskienne selon laquelle la culture serait le foyer de zones proximales de développement, permettant à un apprenant d'agir avec un autre plus expert. Ce qui me guide vers l'identification de processus de recours aux ressources. Je repère alors comment les élèves font appel aux musiciens, à leurs pairs, et plus largement aux ressources du dispositif. Puis je prends en compte le décalage entre intention, ressources et production finalisée, jusqu'à formaliser la mise en œuvre de processus d'ajustement. Ces processus sont présentés comme les indicateurs d'une dynamique créative, opérant dans un dispositif qui favorise la mutualisation des ressources et leur appropriation mutuelle.

L'éducation artistique et culturelle à l'école fait l'objet de beaucoup de propositions. Au fil des Orientations et des Programmes, elle est déclinée en objectifs ou encore en compétences et capacités. Des recherches sont régulièrement conduites afin d'évaluer son impact. Leur perspective n'est pas tant de défendre à tout prix la place des arts à l'école, que de percevoir ce qui entre en jeu lorsqu'élèves, enseignants, intervenants... s'engagent dans une démarche artistique (Kerlan, 2008). La recherche que je présente ici repose sur l'analyse d'une expérience pédagogique musicale. L'expérience a impliqué un même groupe d'élèves en grande section maternelle puis en cours préparatoire, alors que j'étais l'enseignante de la classe. Le travail de recherche s'est déroulé en deux temps. Le premier a été consacré à la mise en œuvre et à l'évolution du dispositif, pendant les deux années d'expérimentation. Pendant le second temps, celui de l'analyse des données, j'ai tenté de dégager les processus à l'œuvre lorsque de jeunes élèves se voient proposer de finaliser une création musicale et de la jouer en public. Nous allons voir comment deux processus ont émergé de l'analyse : le processus de recours aux ressources, qui s'articule au processus d'ajustement. La référence au courant de la théorie sociocognitive de l'apprentissage permettra de situer ces processus dans une Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1935-1997 ; Brown, 1995 ; Wertsch, 2001 ; De Rio & Alvarez, 2007). En conclusion, je dégagerai de ce travail les éléments d'un étayage pédagogique permettant d'outiller les élèves afin qu'ils soient en mesure d'entrer dans un processus créatif et de le mener à terme. Cet étayage requiert un environnement pédagogique suffisamment ajusté : il sollicite l'apprenant, tout en lui offrant des ressources accessibles.

1. Le questionnement

Pendant le temps de travail de terrain, un premier questionnement concerne l'action de médiation : comment concevoir puis faire évoluer le dispositif ? Comment outiller les élèves pour qu'ils entrent dans une dynamique créative ? Il ne s'agit pas encore d'un questionnement de recherche. Il va d'ailleurs laisser place à un rapport d'étonnement, manifesté également par musiciens et parents, devant la qualité des travaux des enfants. Ce que nous entendons ne

¹ Membre du Laboratoire de Recherche en Education et en Formation (LAREF, UCO Angers) et formatrice à l'Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique (ISFEC, site de Vannes).

répond pas à des consignes que nous aurions pu donner : les élèves vont bien au-delà des attendus... Certains, comme Chloé, expriment à leur façon leur engagement dans le projet : « *Les autres, ils apprennent des chansons. Nous, on fait de la musique* ». Ce qui fait écho à ce stade, c'est la formule de Courtney Cazden, citée par James Wertsch : « *la performance avant la compétence* » (Wertsch, 2001, p.46). C'est également la proposition d'Alain Kerlan, entendue lors d'un symposium à Beaubourg consacré à l'éducation artistique : « *Le travail de l'artiste avec les enfants ouvrirait un espace d'actions et de compétences nouvelles, installerait une "zone proximale de développement" spécifique singulière* » (Kerlan, 2008, p.243).

La Zone Proximale de Développement, conceptualisée par Vygotski, c'est comme un monde de symboles, et le fait de pénétrer ce monde de symboles constitue une expérience culturelle, source d'apprentissage et de développement.

Notre expérience pédagogique musicale constitue une expérience culturelle au cours de laquelle vont s'articuler créativité, apprentissage et développement. Il s'agit alors d'approfondir les repères théoriques cités, jusqu'à concevoir l'outillage conceptuel qui permettra de sortir de ce rapport d'étonnement et de proposer une lecture des processus inférés. Le questionnement suivant va devenir opérant :

- Quelles sont les ressources mobilisées par les élèves ?
- Quels sont leurs modes de recours aux ressources identifiées ?
- Quelles difficultés se font jour entre l'étape du recours aux ressources et celle de la finalisation de la création musicale ?
- Quels processus les élèves mobilisent-ils pour parvenir à structurer une production finale satisfaisante selon leurs propres critères ?

L'objet de la recherche, à savoir le repérage des processus à l'œuvre, va se préciser au fil de l'analyse. Le questionnement n'a pu être figé en amont du travail de terrain ni même du temps de l'analyse : il résulte d'un déplacement consistant à quitter peu à peu la posture de participant-observateur (celle de l'enseignante qui mène une recherche) pour construire une posture d'analyste. Dans le même mouvement, le dispositif et le travail de médiation prennent statut de conditions.

2. La méthodologie

La posture en phase avec le travail de terrain est bien celle de participant-observateur, puisque je suis l'enseignante de la classe. Elle comporte une forte composante réflexive. En tant que participante, je propose aux élèves des temps d'exploration et de mutualisation. En tant qu'observatrice, je suis attentive à recueillir les données : j'enregistre, je filme, je garde trace des partitions, je conduis des entretiens avec les parents et également avec l'un des musiciens. Puis vient le temps de l'analyse : il se déroule dans la continuité du travail de terrain, sans possibilité d'intervenir à nouveau ni de collecter des données supplémentaires. La posture réflexive, avec sa part d'intervention et d'observation, n'est plus de mise. C'est le recours aux référents théoriques qui va faire tiers : la réflexion ne porte plus sur l'action et ses effets, mais sur la constitution d'un outillage conceptuel. Celui-ci va permettre d'attribuer le statut de données à une partie du matériel recueilli, et va contribuer à rendre lisibles les processus à l'œuvre.

■ Le travail de terrain

Avec les intervenants musiciens, nous mettons en œuvre le dispositif. Les musiciens font découvrir aux élèves le langage musical (notions de rythme, de mélodie, d'intensité et de hauteur de son) et proposent un répertoire (chants composés par les élèves, extraits de musique classique...) qui deviendra notre culture commune. En classe, pendant l'année de grande section maternelle, nous aménageons un atelier musique. En cours préparatoire, les élèves disposent d'une heure par semaine dans une salle aménagée en atelier pour l'occasion. Nous

institutions des moments « maître de musique », pendant lesquels les élèves donnent à entendre leurs créations, avant d'échanger avec leurs pairs. A la fin du projet, chacun bénéficiera d'un temps privilégié avec le musicien pour finaliser son travail. Les élèves vont donc composer leur musique sur des percussions (xylophones, métallophones...), éventuellement la faire jouer par leurs camarades, et pour cela nous élaborons en classe des codages visuels, des codages gestuels : c'est ainsi que les élèves passent peu à peu d'un tâtonnement musical à l'élaboration d'une mélodie répondant à une intentionnalité qu'ils sont à même d'explicitier.

Travailler sur la durée représente un facteur important : ce n'est qu'au deuxième trimestre du cours préparatoire que nous avons demandé aux élèves de finaliser une composition. Dans l'intervalle, les musiciens et moi-même avons pu faire évoluer le dispositif et outiller les élèves en fonction de leur investissement et de leurs besoins : ils apprennent à choisir leurs instruments, y compris par exemple la baguette qui permettra d'obtenir le son voulu. Nous avons observé une porosité entre apports formels et temps d'exploration. Les élèves explicitent ce qu'ils empruntent, et à qui : aux musiciens, aux pairs... Puis chacun va au terme de sa démarche et signe ce qui s'y cristallise : « la musique des papillons » est celle de Johanna, même si une partie est explicitement une reprise d'une composition de Chloé...

Pendant les deux années d'expérimentation, l'attention porte donc sur la mise en œuvre et l'évolution du dispositif, sans préjuger de ce qui pourra prendre statut de données. Il s'agit bien d'outiller les élèves pour que ce projet devienne le leur. Le temps de l'analyse ne commence qu'après ces deux années. Il est en grande partie consacré à l'écoute et à la comparaison des créations musicales, jusqu'à ce que des processus fassent figure.

■ *L'analyse des données*

Peu à peu s'impose le choix d'une méthodologie « ancrée », « enracinée » dans les données : la grounded theory. C'est une méthodologie qui invite à une sensibilité théorique forte, si je me réfère à l'ouvrage de Glaser, *Theoretical sensitivity* (1978). Il va donc s'agir de « réveiller les données »... pour approcher au mieux les processus à l'œuvre. Le choix parmi le matériel récolté de ce qui prend statut de données ne se fait pas d'emblée. Ici, la recherche aurait par exemple pu porter sur le dispositif de médiation et son évolution. C'est bien le rapport d'étonnement face à la qualité de l'investissement des élèves, et à la qualité des productions musicales, qui m'a conduite à centrer l'analyse sur leurs créations. Pour donner un aperçu de la démarche retenue, je vais présenter un exemple qui s'est avéré significatif. Avec l'analyse de la création musicale de Victoire, intitulée « chat comme souris », émergent quelques mots-clés qui prendront statut de processus lors des va-et-vient entre analyse des données et approfondissement des repères théoriques (Corbin & Strauss, 1996, p.35).

Les	chatons	sont	très	jolis	li	li	li
DO	FA	⇒ glissandi	DO	FA	⇒ glissandi	⇒ glissandi	⇒ glissandi

chat	souris	Moustache
DO	MI	SOL

Victoire énonce son intention : « *J'ai fait des flèches. J'ai fait des mots pour dire les mots que je dis aux notes. Le titre c'est "chat comme souris"* ».

Je repère alors les *ressources* mobilisées par Victoire : l'instrument (un xylophone) et le mode de jeu (alternance de frappés sur les lames puis de glissandi) ; les langages symboliques (écrit, nom des notes, codage). En rapprochant plusieurs créations, il me semblera intéressant d'affiner ces

observations en repérant les *modes de recours aux ressources*. Puis je note que Victoire se heurte à la difficulté de gérer plusieurs tâches simultanément : chanter et jouer. Jouer la mélodie correctement, tout en chantant et en respectant le rythme, demande beaucoup de compétences et de concentration. Victoire aurait pu privilégier le chant et s'accompagner en frappant sur une ou deux lames, comme le font souvent les élèves. Ici, elle donne priorité au jeu sur l'instrument : elle « parle » tout en jouant la mélodie sur les lames du xylophone. Ainsi, elle respecte le rythme et confie le chant à l'instrument. Ce choix, je le comprends comme un « *processus d'ajustement* » : les ressources mobilisées, combinées à l'intention de composer une chanson et aux capacités de l'enfant... vont aboutir à une forme nouvelle : le récitatif.

La méthodologie ancrée invite à repérer si les concepts qui émergent (ici, recours aux ressources et ajustement) peuvent prendre statut de catégories, et éventuellement de processus : c'est le cas lorsque les mots-clés servent à catégoriser un nombre conséquent de données, et lorsque les différentes catégories se prêtent à une hiérarchisation pertinente (Corbin & Strauss, 1996, p.160). Je reprends donc l'ensemble des créations musicales et suis attentive à vérifier si les étapes du chemin parcouru par Victoire sont repérables dans les autres exemples : l'intention de finaliser une musique, le choix des ressources (instruments, codages, reprises des propositions des musiciens ou des pairs...), le mode de recours aux ressources, le choix des priorités, et enfin l'ajustement final. Il s'agit alors d'étayer théoriquement ce travail avant de formaliser un outillage conceptuel.

3. Le cadre théorique

Les concepts d'emprunt fonctionnel (De Rio & Alvarez, 2007) et d'appropriation mutuelle (Brown, 1995) vont retenir mon attention. Ils me semblent pertinents pour aborder l'improvisation musicale, et j'établirai des liens avec la grammaire musicale élaborée par Michel Imberty, ainsi qu'avec les travaux de Jean-Pierre Mialaret sur l'exploration musicale des jeunes enfants. Si ces repères théoriques se sont avérés opérants pour inférer et appréhender les processus qui m'ont semblé essentiels, c'est qu'ils conduisent à articuler une dynamique transmissive (emprunts aux langages symboliques de la culture) et une dynamique créative (chacun procède à des emprunts et à des ajustements singuliers). Ces dynamiques prennent naissance dans un dispositif où l'apprenant interagit avec des personnes ressources, dans ce que Vygotski a conceptualisé comme une Zone Proximale de Développement.

■ La Zone Proximale de Développement

Se centrer sur le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) facilite l'approche des processus permettant à l'enfant tout à la fois d'apprendre et de se développer dans son environnement. Il s'y initie à l'usage des signes, ces outils culturels permettant l'interaction et la transmission. Il mobilise ces derniers afin d'arriver à une performance, qui fait alors figure d'indicateur de passage de l'intermental à l'intramental, et par conséquent d'indicateur de développement. Le passage de l'un à l'autre demande de la part de l'apprenant une participation active : sa performance est une action contextualisée, résultat d'un processus d'exploration et d'apprentissage. Elle a sollicité des capacités d'attention, de mémorisation, de discernement, puis des modalités d'appropriation et de transformation. C'est pourquoi Vygotski préconise de se concentrer « *not on the product of development but on the very process by which higher forms are established* » (Vygotski, p.64). Une dynamique interactive s'instaure de par l'accès de l'enfant aux outils culturels, facteurs d'apprentissage et de développement. Parmi ces outils, Bruner nous engage à prendre en compte les langages symboliques.

■ Les langages symboliques

A la suite de Bruner, nous pouvons considérer la culture comme ressource, et plus spécifiquement ses langages symboliques, dont le langage musical. Selon Jerome Bruner, « *La culture donne forme à l'esprit ; c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous*

construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à intervenir » (Bruner, 1996, p.6). Jerome Bruner présente l'adulte comme un médiateur qui « outille » les enfants avec les systèmes symboliques propres à sa culture. Dans notre contexte, l'adulte est également attentif à ce que l'environnement présente suffisamment de contingences, à ce qu'il soit suffisamment décalé. En ce sens, les ressources n'ont pas à être d'emblée accessibles aux enfants. Une phase essentielle à repérer est celle où l'enfant « emprunte » ce qui dans les ressources disponibles servira son intention du moment. Le mouvement va de l'enfant vers l'environnement, et non de l'environnement vers l'enfant, comme dans le cas où les apprentissages seraient systématiquement anticipés.

■ **Emprunt fonctionnel et appropriation mutuelle**

Pour affiner le processus conduisant l'élève à « emprunter » un support pour une composition (une technique musicale, un élément du répertoire, un code gestuel ou sonore...), j'ai retenu les travaux de Pablo de Rio et Amelia Alvarez sur « l'emprunt fonctionnel ». Les auteurs mettent en relief la singularité des processus dans la ZPD : *« This conception of development suggests that each development process is idiosyncratic, that cultural operators and operations appropriated by each child define a complex of behaviors of which he is or is not capable himself, and above all, of viable functional loans in the ZPD, which he may or may not receive in different activity environments. The functional loan by social others and by culture, and its active reception by the subject in this cultural sense, would result in what Zazzo (1968) called functional anticipation... »* (De Rio & Alvarez, 2007, p.280).

Le lien avec le concept « d'anticipation fonctionnelle » sous-tend l'importance d'une intention de l'enfant, qui le conduit vers une action située. L'enfant aura puisé dans son environnement ce qui semble au service de son intention, à condition de ne pas avoir été freiné par une exigence de compétence. En affinant leur analyse, les auteurs précisent que les enfants n'empruntent pas uniquement des connaissances : *« Activity in the ZPD is intended to create new mediated paths and strategies for perceiving and acting, and this implies new connections on the outside »* (De Rio & Alvarez, 2007, p.303). Cela souligne l'intérêt d'un environnement qui propose des ressources adaptées, ainsi que des modes de recours aux ressources variés. Ce que nous rapprochons à nouveau de la proposition de Vygotski qui considère comment l'enfant va entrer en relation avec l'environnement, comment il va le transformer en ressource pour apprendre et se développer : *« That is, the problem lies in conceptualizing the environment as it exists in isolation from the child rather than studying it in terms of 'what it means for the child', in terms of 'the child's relationship to the various aspects of the environment' »* (Vygotski, 1997, p.318).

L'objet de l'emprunt peut avoir été repéré pendant les temps de mutualisation dans le groupe classe. Ainsi, la « musique des dragons », proposée par un élève, a été reprise et adaptée par trois autres enfants. Il s'agit « d'appropriation mutuelle », au sens décrit par Ann Brown : *« ...les enseignants et les élèves créent des zones de développement proximal en semant dans l'environnement des idées et des concepts auxquels ils accordent de la valeur et en récoltant ceux qui "prennent" dans la communauté. Les idées semées par les membres de la communauté migrent vers d'autres participants et survivent. Les participants de la classe sont libres de s'approprier le vocabulaire, les idées, les méthodes, etc. qui au départ font partie de l'expression partagée, et cette appropriation leur permet ensuite de transformer ces idées par le biais d'une interprétation personnelle. Les idées qui font partie du discours commun ne sont pas nécessairement adoptées par tous, ou de la même manière par chacun. L'appropriation des idées et des activités étant multidirectionnelle, nous utilisons le terme d'appropriation mutuelle »* (Brown, 1995, p.16).

Dans notre contexte, emprunts et appropriation mutuelle sont à repérer dans les temps où les enfants improvisent, puis font des choix qui les conduiront à finaliser et à faire entendre leur composition : *« C'est comme le musicien, dira Victoire, j'ai gardé le rythme et j'ai changé la mélodie »*.

■ **L'improvisation musicale : pivot et colmatage**

J'observe que les élèves s'initient les uns les autres à emprunter des bribes de propositions musicales de leurs pairs ou du musicien. Ils « captent » ainsi une structure simplifiée, et s'autorisent à la développer, à l'ornementer. Ce qui rejoint les propos de Jean-Pierre Mialaret qui encourage à soutenir ce type de démarches et à prendre en compte leur dimension créative, dans une perspective développementale : « *comment proposer, susciter, soutenir, contenir, accueillir les émergences musicales des enfants, afin non seulement d'autoriser, mais aussi d'encourager et de dynamiser chez eux, cette démarche d'appropriation créative du musical* » (Mialaret, 1997, p.3). Pour analyser certaines « émergences musicales », je vais me référer au schème temporel relevé par Michel Imberty (Imberty, 1995, p.248), constitué de deux éléments, le pivot et le colmatage. Laurent Miroudot l'explique ainsi : « *Le pivot est l'élément stable, défini, le colmatage l'élément instable, flou, confus* » (Miroudot, 2001, p.115). Ainsi Chloé qui joue sur la lame du do du xylophone, s'éloigne d'une tierce, et revient à la tonique en frappant les lames conjointes. Elle reprend en augmentant à chaque fois l'intervalle d'une note, ce qui donne un effet de répétition. Ceci apparaît dans un court dialogue :

Enseignante : On dirait qu'il y a un secret. Tu peux nous raconter le secret ?

Chloé : Le secret, je fais chaque fois Do, Do, Do... et je fais un autre, un autre...

Chloé agite sa baguette en montrant les lames :

Do

Mi Ré Do

Do

Fa Mi Ré Do

Do

Sol Fa Mi Ré Do

Le do grave fait donc office de pivot, tandis que les autres séries de notes font office de colmatage. C'est un exemple de ce qui sera commun à un bon nombre de créations : le résultat final doit à « l'ajustement » entre l'intention de départ de l'élève, les ressources qu'il mobilise dans l'environnement-classe, ses propres ressources, et les difficultés qui se font jour. Ici, alors que Chloé prépare une composition demandant un repérage complexe sur le clavier du xylophone, elle a des difficultés pour stabiliser un motif musical. Son ajustement consiste à repérer l'élément stable, le pivot, puis à explorer le clavier du xylophone en s'éloignant progressivement et en toute sécurité, pour un résultat très musical. Avant d'étendre à l'ensemble des créations musicales cette analyse en termes de recours aux ressources et d'ajustement, il me faut approfondir ce dernier concept.

■ **L'ajustement**

Un travail sur l'ajustement a été mené par une équipe de chercheurs du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN). Il s'agissait de repérer les ajustements dans les interactions enseignant-élève. Les auteurs se référaient au mode d'ajustement tel que le définit Marguerite Altet : « *Le mode d'ajustement, c'est la manière pour l'enseignant de prendre en compte les réactions des élèves dans les interactions, son type réactionnel, sa façon de s'adapter aux apprenants. L'ajustement est un indicateur du degré d'attention que l'enseignant porte à la gestion de l'interaction... Le concept d'ajustement est construit à partir de celui de "clarté cognitive", c'est-à-dire la capacité qu'a l'enseignant de se décentrer de sa prévision, de son raisonnement propre pour réfléchir en situation et interpréter les réactions des élèves, les prendre en compte, les insérer dans l'interaction ; il s'agit de prendre en compte la singularité cognitive de la démarche de l'élève. Ces adaptations permettent d'étayer les propos des élèves et en favorisent le développement* » (Altet, 1999, p.44). Huguette Le Moigne rappelait qu'ajuster, c'est « *adapter un ou plusieurs éléments entre eux* ». Elle distinguait alors les ajustements suivants, ceux dont le professeur est à l'origine : « *les ajustements qui se font par correction... Les ajustements par retraitement... Les ajustements par évacuation de certaines difficultés... que nous avons qualifiés d'ajustements par adaptation* » (Le Moigne, 1999, p.28). Ainsi lorsque

Johanna se livre à un style d'improvisation décrit par Jean-Pierre Mialaret comme exploratoire, elle change « *peu de paramètres à la fois, mais (multiplie) des groupements de changements composés de quelques segments* » (Mialaret, 1997, p.161). Ce qu'elle explicite ainsi : « *J'ai changé la partition du musicien mais j'ai gardé le rythme* ». Le jeu de Johanna est très explicite, car elle joue d'abord la composition de départ, avant de la transformer. Ici, l'ajustement consiste à proposer une nouvelle mélodie tout en s'appuyant sur ce qui est maîtrisé, à savoir le rythme. Il y a « *retraitement de la difficulté* ». C'est un exemple d'activité que nous n'aurions jamais proposée en grande section, la jugeant trop complexe.

Les conduites créatives repérées dans des situations expérimentées pourraient être explicitement situées dans une zone proximale. Le recours aux ressources rend en quelque sorte « lisible » la zone de développement de l'enfant. En effet, emprunts, collaborations... ne font pas figure par hasard : il leur faut être suffisamment décalés pour être attrayants, et suffisamment accessibles pour donner lieu à des ajustements.

4. Les principaux résultats

Une partie de l'analyse consiste à repérer comment les élèves font appel aux musiciens, à leurs pairs, et plus largement aux ressources disponibles. Dans un dispositif permettant l'exploration et la mutualisation, un mode de recours aux ressources, mutualisé, devient lui-même ressource. Ce qui alimente une dynamique créative, au service d'une performance finale. Puis la prise en compte du décalage entre intention, ressources et production finalisée, conduit à formaliser la mise en œuvre de processus d'ajustement. L'ajustement n'advient pas à l'initiative de l'enseignant, du musicien, ou encore d'un pair : il s'agit bien d'un processus internalisé, qui nécessite des ressources, un mode de recours aux ressources, et entraîne vers une création singulière. Ce que j'ai tenté de saisir dans les données, c'est bien ce qui relève d'aptitudes autorégulatrices, que je situe dans le processus d'ajustement : le décalage entre but et ressources accessibles va conduire l'élève à se donner des priorités. Cependant, le résultat final ne sera pas un pis-aller, mais bien une structure qui a toute sa valeur, une structure d'ajustement. J'en viens ainsi à articuler le processus de recours aux ressources au processus d'ajustement, ce qui constitue l'outillage conceptuel finalisé. La mise en œuvre du processus d'ajustement requiert donc :

- une intention (ici, celle de proposer une performance musicale au sein du dispositif) ;
- la mise en œuvre de processus de recours aux ressources ;
- le choix de priorités nécessité par le décalage entre intention et ressources ;
- la mise en œuvre de modes d'ajustement (et je reprends deux catégories dégagées dans la recherche du CREN, à savoir l'évacuation de la difficulté et le retraitement de la difficulté par substitution).

Le processus d'ajustement se trouve mobilisé dans ce qui serait comme une zone proximale de développement singulière : chacun choisit ses ressources, en fonction de son intention ; chacun développe des modes de recours aux ressources, puis des modes d'ajustement efficaces pour finaliser une performance. Ces processus sont présentés comme les indicateurs d'une dynamique créative, opérant dans un dispositif qui favorise la mutualisation des ressources. L'ajustement constitue la clé du passage entre l'intention et la performance. Il garantit la singularité des modes de recours aux ressources. Sans lui, il n'y aurait qu'imitation et le développement n'aurait plus de sens. Le processus d'ajustement s'inscrit dans une dynamique transmissive (recours aux outils culturels) et créative (ajustements qui aboutissent à une forme nouvelle). L'ajustement, c'est un processus qui va nous rendre sensible autrement aux données. Avec cet outillage conceptuel, nous pouvons saisir ce qui se joue vraiment, comme si le regard s'ajustait peu à peu. Cet outillage peut être mobilisé pour étayer une posture pédagogique, voire pour concevoir un étayage pédagogique. Ce qui demande quelques déplacements : il ne s'agit pas d'observer le processus de médiation mais les processus mis en œuvre par les élèves ; il ne s'agit pas seulement d'outiller les élèves en termes de langages symboliques, mais aussi de

repérer ce qui fait ressource pour eux, et sur quels modes ils y ont recours ; il s'agit enfin d'oublier pour un temps les attendus afin d'être attentifs aux priorités opérantes chez les élèves lorsqu'ils entrent dans un processus créatif. Ce qui conduit à considérer le « produit » comme résultat d'un processus d'ajustement, lui-même entendu comme cheminement depuis l'intention vers un recours singulier aux ressources, en fonction des priorités.

Conclusion

Les processus que nous avons dégagés de l'analyse peuvent faire figure d'outils de réflexivité pour un enseignant : comment inférer ce qui fait ressource pour l'élève ? Comment, dans la durée, repérer ce qui se tisse d'expérience en expérience, et qui devient la priorité de chacun ? Comment accueillir le travail finalisé, parfois bien éloigné de l'intention de départ, mais qui cristallise les va-et-vient propres à une démarche créative ? Ce questionnement permet d'entrer peu à peu dans une compréhension des processus à l'œuvre, et de commencer à formaliser un étayage pédagogique.

La première composante de l'étayage, c'est bien la conception d'un dispositif qui prend en compte la nécessité de libérer du temps et de l'espace pour jouer et explorer. Dans le même temps, il est important que les élèves gardent trace de leurs travaux, ce qui les incite à avoir recours aux langages symboliques (dessiner, coder, écrire...). L'expérience a montré que dans ce mouvement, les productions des élèves se situaient bien au-delà des attendus, et que c'est une dynamique créative qui se trouvait ainsi générée. La seconde composante consiste à prévoir des temps formels qui visent à outiller les élèves : les apports sont au service du travail en cours. Ce sont des ressources potentiellement mutualisables. Dans notre exemple, les apports proprement musicaux sont venus des musiciens. En tant qu'enseignante, j'ai pu travailler en transversalité : les questions soulevées en musique ont été travaillées dans d'autres domaines, principalement ce qui relève du codage, de l'écrit, du récit. La troisième composante consiste à verbaliser et à accueillir la verbalisation de la mutualisation des expériences musicales. Il ne s'agit pas seulement d'un étayage langagier qui viserait une explication juste et précise. Sa fonction est en quelque sorte d'autoriser à prendre, à transformer, ou simplement à répéter. C'est la liberté qu'offre le contexte d'un projet musical, puisque, comme l'explique Michel Imberty : « *Toute musique se définit par rapport à la répétition, repose sur des répétitions de rythmes, de cellules mélodiques, d'accords, de timbres et sans doute de combinaisons variées de ces éléments* » (Imberty, 2007, p.16). C'est la liberté qu'ont pris les élèves en se montrant explicites sur leurs emprunts et leurs transformations. Cette étape les a conduits à faire des choix, à établir des priorités, pour ensuite proposer ce que nous avons entendu comme des ajustements.

Cet étayage à trois composantes (temps informels d'exploration, temps formels avec des apports précis, temps de mutualisation), s'est mis en place au fil des mois afin de mener à bien une expérience pédagogique dans le domaine musical. Il serait à mettre en jeu dans d'autres domaines, y compris hors du champ artistique. Pour ma pratique enseignante, je retiens comme essentiels ces moments pendant lesquels l'on convie les élèves à s'arrêter, à s'écouter, et à mutualiser. La posture de l'enseignant prend alors en compte la nécessité de laisser du temps et de l'espace... pour ne pas empêcher... pour ne pas préjuger de l'intérêt d'une mise en jeu. Cette qualité d'attention participe de l'étayage pédagogique : il s'agit de considérer, au sens premier, tout autant les processus que les productions. Ceci demande un outillage conceptuel participant de la « clarté cognitive » de l'enseignant. La construction du processus d'ajustement, dégagée à partir d'une étude contextualisée, se propose d'y contribuer.

Bibliographie

- ALTET M. (1999), « Analyse du processus d'enseignement-apprentissage : "actions, interactions et construction de savoirs", *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Cahiers du CREN, p.40-46.
- BROWN A.L. (1995), « Concevoir une communauté de jeunes élèves, Leçons théoriques et pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, n°111, p.11-34.
- BRUNER J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- CORBIN J. & STRAUSS A. (2008), *Basics of qualitative research 3^e*, Sage Publications, Los Angeles.
- DE RIO P. & ALVAREZ A. (2007), « Inside and outside the Zone of Proximal Development », *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge, Cambridge University Press, p.276-303.
- GLASER B.G. (1978), *Theoretical sensitivity*, California, The Sociology Press.
- IMBERTY M. (1995), « Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire », *Naissance et développement du sens musical*, I. Deliege & J.A. Sloboda, Paris, Presses Universitaires de France, p.241-245.
- KERLAN A. & ERUTTI T. (2008), « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages », *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation Française, Centre Pompidou, p.241-245.
- LE MOIGNE H. (1999), « Processus enseignement-apprentissage lors d'un cours de mathématiques en classe de cinquième », *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Cahiers du CREN, p.23-39.
- MIALARET J.-P. (1997), *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MIROUDOT J.-P. (2001), « Les structures musicales de l'enfant, entre acculturation et développement - quelle est la place de l'éducation ? », Université de Paris-Sorbonne, *Série Didactique de la musique*, n°18, p.107-127.
- SCHAEFFER J.M., (2000), *Adieu à l'esthétique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- VYGOTSKY L.S. (1978), « Problems of method », *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, London, Harvard University Press.
- VYGOTSKY L.S. (1997), *Collected Works: Child Psychology*, volume IV, New York, Springer, 1^{ère} édition.
- WERTSCH J. (2001), « Lev Vygotski aujourd'hui », Paris, Cahiers de l'ISP, B.-M. Barth (dir.), n°33.