



Autonomie de l'élève: Que peut faire le professeur?

Sarah Chardonnens, Dr. Sciences de l'Éducation et musicienne
www.sarahchardonnens.ch

Dans le contexte de l'enseignement de musique instrumentale, le professeur accompagne l'élève de manière individuelle pour une leçon hebdomadaire. L'éducation de musique instrumentale se focalise principalement sur la maîtrise technique de l'instrument, le déchiffrage des partitions, les possibilités interprétatives d'une œuvre.

Le professeur est détenteur des savoirs techniques, des savoirs théoriques et doit **transmettre** beaucoup d'informations durant le temps limité de la leçon.

L'élève quant à lui doit apprendre, s'approprier les informations, les digérer, les tester, les explorer. Pour apprendre, il a besoin de manipuler l'information, d'écouter sa production sonore, d'imiter le professeur et ainsi **construire** son propre savoir. Durant la leçon de musique, l'équilibre entre TRANSMISSION et CONSTRUCTION DU SAVOIR est délicat.

Le professeur doit donner beaucoup d'informations, montrer comment faire, jouer avec son instrument pour fournir des éléments de référence. Ainsi, le risque de submerger l'élève d'informations peut entraver le développement de l'autonomie. Les études scientifiques ont démontré que le professeur peut déclencher des phénomènes d'auto-régulation chez l'élève s'il modifie sa posture.



Les études scientifiques ont démontré que le professeur peut déclencher des phénomènes d'auto-régulation chez l'élève en modifiant sa posture: ses croyances, ses intentions et ses actions.

Autorégulation: L'apprenant complètement autonome choisit ses objectifs d'apprentissage, planifie son travail, détermine des critères de validation, définit des stratégies d'apprentissage, dirige ses propres actions, maintient son engagement dans la tâche et s'autorégule, adapte tout le processus constamment.

Zimmerman (2008), Berger (2023), Cosnefroy (2018)

Posture: La posture est un concept développé par Pratt (1995) et Lameul (2018) qui exprime les actions de l'individu en fonction de ses croyances et de ses intentions: ce que je crois + ce que je veux + ce que je fais. Les croyances ont un fort impact sur nos actions et sont souvent difficiles à percevoir ou à modifier.

Pratt (1998), Lameul (2018)

L'action conjointe:

Durant les interactions professeur-élève, on observe une alternance (à toi, à moi), un jeu dyssimétrique (car le professeur est le guide), une action partagée.

Selon Sensevy (2018), les échanges fonctionnent à certaines conditions: le professeur voit un bénéfice à ce qu'il dit/fait uniquement si l'élève progresse également (je gagne si tu gagnes). De plus, l'élève doit s'engager dans la tâche de son propre bon vouloir (*proprio motu*) et un équilibre d'engagement de l'élève permet au professeur de se désengager peu à peu. Et finalement, le professeur demeure le «juge» de la partie, c'est lui qui valide l'action et renforce les comportements et progrès de l'élève par des retours positifs, indispensable pour rassurer l'apprenant.

Dans le schéma ci-dessous, l'action conjointe est présentée en 4 phases successives durant lesquelles le professeur guide l'élève par une orientation type. Chaque phase permet de courts instants d'incitation à la verbalisation (cf. page suivante).

1. Phase analytique	2. Phase stratégique	3. Phase de travail	4. Retour sur le processus
<p>Analyse, compréhension et réflexion conjointe professeur-élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> Repérer les difficultés Observer la structure Comprendre l'intention musicale Observation des détails Ecoute de l'oeuvre ... 	<p>Verbalisation de l'élève avec l'aide du professeur:</p> <ul style="list-style-type: none"> Définir les buts, les objectifs. Décider de stratégies de travail en fonction des difficultés ciblées Mettre des priorités ... 	<p>Travail de l'élève:</p> <ul style="list-style-type: none"> Imitation auditive Entraînement individuel Exercices inventés ou proposés Autoévaluation et remédiation Rétroactions ... 	<p>Verbalisation de l'élève avec l'aide du professeur:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evalue sa prestation Mentionne comment il a procédé (si c'est important) Exprime ses difficultés S'interroge sur d'autres possibilités Recherche des solutions ...



1. Phase analytique:

- Qu'est-ce que tu connais déjà ?
(comme spécificités techniques, style etc..)
- Quelles pourraient être les difficultés ?
(interprétation, phrasé, technique, ...)
- Reconnais-tu une forme musicale à cette pièce? Quelle structure a-t-elle ?
(exposition, développement, ABA, rondo etc...)
- Regarde ce passage, essaie de le jouer et dis-moi ce qui est particulier.

2. Phase stratégique:

- Qu'est-ce que tu envisages de travailler/préparer pour la semaine prochaine ?
(longueur, particularités, objectifs précis...)
- Quelles sont tes stratégies pour travailler ce passage particulier/difficile ?
(essayer plusieurs techniques, méthodes de travail et choisir ce qui convient le mieux ...)
- Durant la semaine, comment répartis-tu le travail? *(planifier des sessions de travail en fonction de la tâche, mémorisation, consolidation, travail technique, ...)*

3. Phase de travail:

- Je joue, tu répètes ? *(imitation, drill...)*
- Enregistres-toi quand tu travailles, on écoutera ensemble certains passages
(analyser sa manière d'exercer pour devenir efficace dans le travail individuel ...)
- Invente ton propre exercice pour améliorer cette difficulté.
- Écoutons un peu ce que tu as enregistré en phase de travail individuel: j'entends ça et ensuite tu as repris ça, tu peux m'expliquer ce que tu voulais faire?

4. Retour sur le processus:

- Alors, qu'en penses-tu ?
(selon des critères précis: intonation, phrasé, legato, technique, position main-corps, ...)
- Comment avons-nous travaillé ce passage, étape par étape ?
(verbaliser la technique d'étayage progressif du professeur)
- Comment te sens-tu avec cette manière de faire, es-tu à l'aise?
(émotions ressenties en lien avec le travail, les progrès, contribue à la motivation)
- Et comment pourrais-tu faire sinon?
(proposer d'autres techniques, stimuler la créativité)



Bandura, A. Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck, Bruxelles, 2003, p.126.

Berger, J. L., & Cartier, S. C. (2023). L'apprentissage autorégulé. De Boeck Supérieur.

Chardonnens (2021). Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir. *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167.

Carey, G., Harrison, S., & Dwyer, R. (2017). Encouraging reflective practice in conservatoire students: a pathway to autonomous learning?. *Music Education Research*, 19(1), 99-110.

Chardonnens, S. (2023). Quelle posture de l'enseignant·e expert·e pour développer l'autonomie des élèves musiciens ? *Journal de Recherche en Education Musicale*.

Chardonnens, S. (2023). Music teachers' stance in action. *Psychology of Music*.

Chardonnens, S. (2023). Quelle posture du professeur d'instrument pour l'autonomie de l'élève? Thèse de doctorat.

Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston (DC Heath and Company) 1933.

Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S., & Meloth, M. (2009). 13 Teachers as Metacognitive Professionals. *Handbook of metacognition in education*, 240.

Gentner, D., & Loewenstein, J. (2002). Relational language and relational thought. In *Language, literacy, and cognitive development* (pp. 101-138). Psychology Press.

Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.

Hallam, S., & Bautista, A. (2018). Processes of instrumental learning: the development of musical expertise. Vocal, instrumental, and ensemble learning. *An Oxford handbook of music education*, 3, 108-125.

Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32 (3)).

Loewenstein, J., & Gentner, D. (2005). Relational language and the development of relational mapping. *Cognitive psychology*, 50(4), 315-353.

McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

Pratt, D.D. & Associates. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult & Higher Education*. Malabar, FL: Krieger Publishing.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. *Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 800). De Boeck. Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (2016). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Routledge.

Vermersch Pierre (2006). *L'entretien d'explicitation*, Issy-Les-Moulineaux : ESF.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.