

**MUSIQUE ET APPRENTISSAGE COOPÉRATIF AU 3<sup>e</sup> CYCLE DU  
PRIMAIRE : COMPTE RENDU D'UNE DÉMARCHE DE  
RECHERCHE ET DISCUSSION DES CHOIX  
MÉTHODOLOGIQUES**

**Denyse Blondin**

---

Denyse Blondin est professeure au Département de musique de l'Université du Québec à Montréal où elle enseigne la pédagogie musicale et supervise les stages de formation pratique en enseignement de la musique. Titulaire d'un doctorat en éducation, sa thèse s'inscrit dans une perspective motivationnelle et porte sur les facteurs susceptibles de soutenir la participation aux activités d'apprentissage au début de la fréquentation scolaire. Boursière du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), elle s'est aussi vu décerner la Bourse Roy-Denommé (2004) offerte par la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et la bourse Laure-Gaudreault (2002), décernée par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour la qualité de sa recherche doctorale. Préoccupée par le renouveau de la pédagogie au Québec et la place des arts dans l'éducation, ses intérêts de recherche visent l'amélioration des interventions pédagogiques en musique ainsi qu'une meilleure compréhension des relations entre l'éducation musicale et le développement social de l'enfant, de la motivation à apprendre et de la participation active en classe.

---

**Résumé**

L'objectif de cette recherche est d'évaluer la pertinence d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique pour le développement social et d'observer l'évolution du statut sociométrique de l'élève à la suite d'une expérimentation, d'une durée de neuf semaines, proposant des activités musicales coopératives. La recherche vise également à recueillir le point de vue du musicien éducateur sur l'expérimentation des activités musicales coopératives. Les participants ( $n = 114$ ) proviennent du 3<sup>e</sup> cycle du primaire et reçoivent des cours d'éducation musicale depuis la 1<sup>re</sup> année. La méthodologie s'inscrit globalement dans une approche scientifique de nature hypothético-déductive mais privilégie un devis de recherche multiméthodologique (Creswell, 2002) étayé par des données quantitatives et qualitatives. Les résultats mettent en évidence la stabilité du statut sociométrique de l'élève, en particulier pour les catégories de statut d'élève « rejeté » et « populaire », et révèlent des informations pertinentes à considérer pour implanter une formule d'apprentissage coopératif dans la classe de musique. La discussion justifie les choix méthodologiques privilégiés dans cette recherche à partir de trois orientations paradigmatiques : positivisme, constructivisme et pragmatisme (Mertens, 1998). La conclusion considère les

retombées potentielles d'une formation en recherche pour la vie professionnelle du musicien éducateur.

### SITUATION PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de la musique au primaire est riche en interactions humaines. Toutefois, les problèmes rencontrés quotidiennement, en particulier ceux qui font référence au déficit d'habiletés sociales, sont une source de frustration, d'impuissance et d'épuisement professionnel pour de nombreux musiciens éducateurs. Il est généralement reconnu que les élèves d'aujourd'hui manquent de tolérance entre eux, qu'ils parlent beaucoup mais écoutent peu. De plus, le quotidien des élèves est marqué de violences mineures (injures, menaces et coups). Le Conseil supérieur de l'éducation y voit « [...] une exigence accrue pour l'école d'apprendre à chacun des élèves à prendre sa place sans prendre toute la place » (CSE, 1996 : 27). Cependant, peu de travaux de recherche en éducation musicale se sont intéressés à cette situation problématique. Cette étude vise donc à mieux comprendre le rôle que peuvent jouer l'éducation musicale, comme discipline d'apprentissage, et le musicien éducateur, comme personne ressource, dans le contexte d'une réforme en éducation dont certaines des finalités entendent répondre aux multiples appels lancés par des organismes consultatifs en éducation, des parents et des intervenants pour obtenir que l'école prenne une part active dans le développement social des élèves.

Dans cette voie, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000) privilégie une approche qui lie l'enseignement disciplinaire de la musique à l'ensemble du curriculum par la nécessité de développer des compétences transversales dans toutes les disciplines. Certaines de ces compétences portent sur des aspects humains et socialisants de la formation et visent à développer le processus créateur de l'enfant, à lui permettre « d'exprimer des sentiments ainsi qu'à favoriser sa communication avec autrui ». Dans l'axe des compétences d'ordre personnel et social, le nouveau programme vise à améliorer la coopération. Un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation confirme l'importance des compétences transversales pour le développement de l'élève (CSE, 2007).

Parmi les pistes à considérer, l'apprentissage coopératif fait l'objet d'un intérêt croissant chez les enseignants qui ambitionnent de mettre en place des conditions qui favorisent autant les apprentissages sociaux que les apprentissages disciplinaires (Doyon, 1991). Outre les gains importants au niveau du rendement scolaire, Johnson et Johnson (1994) indiquent que la pratique de l'apprentissage coopératif produit des résultats positifs au niveau de l'acquisition d'habiletés sociales et de coopération. D'ailleurs, quelques psychologues, dont Ramsey (1995), proposent des stratégies d'apprentissage coopératif dans des programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Selon Slavin (1995), d'autres résultats indiquent que les élèves en situation d'apprentissage coopératif développent davantage leur responsabilité individuelle face aux apprentissages et qu'ils sont plus motivés à la tâche.

L'apprentissage coopératif se présente donc comme une formule pédagogique prometteuse pour l'enseignement de la musique, compte tenu de l'importance accordée au développement des habiletés cognitives ainsi qu'à celui des habiletés sociales qui facilitent, en musique, le processus même des apprentissages artistiques (Kaplan et Stauffer, 1994).

### **PROBLÈME DE RECHERCHE**

Cependant, selon les recherches menées par les sociologues Berger, Rosenholtz et Zelditch (1980), les élèves qui partagent un travail en équipe comportant l'atteinte d'un but commun forment rapidement des attentes face à la compétence relative de chaque membre du groupe. Ces attentes portent sur la capacité présumée du membre à contribuer à l'atteinte du but commun. Lorsque cette comparaison est établie et vérifiée par des résultats ou des comportements observables, elle prend une forme de statut qui reflète des perceptions hiérarchisées de tous les membres du groupe sur la base des attentes de compétences académiques ou sociales. Cette position de statut exerce donc une forte pression sur les interactions dans l'équipe.

Ainsi, McAuliffe et Dembo (1994) rapportent que le travail en équipe offre systématiquement aux membres possédant la plus haute cote de compétence académique ou sociale attendue, un plus grand nombre d'occasions d'aider le groupe à atteindre le but fixé, plus de chances de contribuer à résoudre des problèmes dans le groupe et plus d'occasions de réagir positivement ou négativement aux initiatives des autres. Pour sa part, Cohen (1994b) souligne la probabilité que les élèves dont le statut académique et social est élevé contrôlent le travail du groupe parce qu'ils sont perçus par les autres élèves comme possédant une plus grande compétence. Les travaux de cette auteure montrent que les attentes de compétences présumées résultent de l'effet d'une compétence académique réelle mais aussi de la perception associée aux habiletés sociales des élèves. En outre, Cohen (1994b) montre que certains élèves se voient attribuer un statut plus faible parce qu'ils sont perçus comme ayant une moins grande compétence académique ou sociale, au point que les autres membres du groupe attendent moins de travail de leur part. Ces élèves, selon Asher et Coie (1990), perçoivent la différence d'attentes à leur égard et, en réaction, deviennent parfois moins performants, s'isolent en participant peu ou développent un comportement perturbateur. Le retrait ou le refus de participer d'un élève, provoqué ou non par un problème de statut dans l'équipe, est, selon ces psychologues, un indice de relation problématique avec les pairs et un facteur de risque potentiel pour le développement de l'enfant.

Considérant l'importance de la participation de l'élève dans l'acquisition des savoirs en général et des connaissances musicales en particulier, le problème de statut s'avère de première importance dans le contexte de l'application de l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique.

Par ailleurs, malgré le fait que l'apprentissage coopératif soit adaptable à toutes les disciplines du curriculum et l'ait effectivement été pour plusieurs, peu de travaux font état de l'utilisation de cette formule en enseignement de la musique. Dans un article destiné à des musiciens éducateurs, Di Natale et Russell (1995) mentionnent que l'apprentissage coopératif a souvent été oublié comme formule d'enseignement en musique mais que la classe de musique ne peut que bénéficier des habiletés sociales et de l'interdépendance positive développées par cette formule pédagogique. Pour leur part, Kaplan et Stauffer (1994) précisent que la musique, pratiquée en groupe dans la classe, constitue naturellement un travail d'équipe et que bien peu de réalisations musicales s'accomplissent sans l'effort, l'entraide et le soutien des autres musiciens du groupe. À cela, Baloché (1994) ajoute que l'apprentissage coopératif est intéressant pour bon nombre de musiciens éducateurs et que cette formule peut être adaptée au contenu de l'enseignement de la musique avec succès. Toutefois, il est difficile de saisir à quoi s'expose, sur le plan de la tâche de travail, le musicien éducateur qui souhaite implanter des activités musicales coopératives dans ses classes de musique. Ceci constitue un deuxième problème de recherche, concomitant au premier. Deux questions de recherche sont formulées comme suit :

- L'expérimentation d'activités musicales coopératives au 3<sup>e</sup> cycle du primaire permet-elle d'observer une évolution positive du statut de l'élève ?
- Comment l'implantation d'activités musicales coopératives se réalise-t-elle selon le musicien éducateur ?

## CADRE DE RÉFÉRENCE

### L'apprentissage coopératif

Présenté comme le meilleur exemple de pratique d'enseignement contemporain (Antil, Jenkins, Wayne et Vadasy, 1998), l'apprentissage coopératif se définit comme un mode d'apprentissage sociocentré, c'est-à-dire orienté vers l'enfant, où la réussite personnelle est subordonnée à la réussite du groupe (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Antil et *al.* (1998) mentionnent qu'il existe une grande variété de méthodes d'apprentissage coopératif et que celles-ci proposent un nombre différent d'éléments essentiels. Toutefois, deux grands principes sont reconnus d'emblée par les principaux chercheurs du domaine : la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive.

La responsabilité individuelle réfère à la gestion personnelle de l'apprentissage, suscite l'implication de l'élève en lui donnant un but et des outils pour « apprendre à apprendre » et contribue à l'amélioration du rendement académique individuel en favorisant les

comportements positifs face au travail et l'autonomie de l'élève, tout en réduisant l'incidence des comportements improductifs (Johnson et Johnson, 1994).

L'interdépendance positive repose sur deux responsabilités dévolues à l'élève, soit apprendre la leçon ou exécuter une tâche et ensuite s'assurer que les autres élèves du groupe apprennent la leçon ou exécutent la tâche également (Cohen, 1994a). Pour Johnson et Johnson (1994), l'interdépendance positive doit résulter de la corrélation fructueuse entre les intérêts des élèves et ceux du groupe auquel ils sont assignés. Selon les auteurs cités précédemment, il ne peut y avoir d'apprentissage coopératif sans interdépendance positive.

### **Apprentissage coopératif et enseignement de la musique**

Dans des activités musicales coopératives, la contribution individuelle de l'élève se présente sous deux aspects : l'aspect académique et l'aspect social. Le premier aspect comprend l'aptitude pour la musique et l'intérêt personnel. Il se manifeste par la justesse de l'oreille, la capacité d'utiliser sa voix et celle d'exprimer des émotions, l'emploi de ressources associées à la créativité et à l'imagination. De plus, l'aspect académique de la contribution individuelle comprend plusieurs habiletés liées à la motricité (pour jouer d'un instrument, pour exécuter des séquences rythmiques ou pour exprimer des émotions par le mouvement) et à l'intelligence (décoder, lire, inventer, mémoriser, conceptualiser, synthétiser). Le deuxième aspect comprend diverses habiletés sociales comme la capacité de respecter des consignes, des opinions ou des préférences, l'attention aux autres, la tolérance, la capacité de communiquer et d'interagir avec les autres. La contribution individuelle s'exerce à des degrés variés, selon les compétences de chacun, le niveau de motivation et les occasions offertes par le groupe.

### **Statut de l'élève**

Selon la sociologue Cecilia Ridgeway (1991), le statut réfère à la position d'un individu dans la hiérarchie de groupe sur la base de critères tels que le prestige, l'honneur et le respect. Cohen et *al.* (1990) identifient trois différents types de statut dans la classe : le statut social, le statut académique et le statut sociométrique. Selon ces auteurs, le premier réfère à la représentation du monde extérieur dans la classe (sexe, âge, race, nationalité ou ethnie) ; le second résulte des perceptions reliées au rendement scolaire, aux habiletés spécifiques en lecture, en mathématiques, en sports ou en arts tandis que le troisième se forme dans les relations interpersonnelles entre les élèves.

De façon plus spécifique, le statut sociométrique repose sur l'identification des relations de sympathie, d'antipathie ou d'indifférence entre les membres d'un groupe (Ferreol, Cauche, Duprez, Gadrey et Simon, 1995). Le statut sociométrique se nourrit de la multiplication des situations d'interactions, par la concordance ou la contradiction des perceptions

accumulées au jeu, en classe et dans la rue. Berger et *al.*, (1980) indiquent que les petits groupes appelés à se former pour répondre à une tâche précise ne développent pas une nouvelle hiérarchie de statuts. Ils maintiennent plutôt entre eux l'organisation existante à l'extérieur du groupe, dans la classe par exemple.

De nombreuses recherches dont celles de Boivin et Bégin (1989), Ramsey (1995) et Wentzel et Asher (1995) définissent cinq catégories de statut sociométrique d'après le modèle des psychologues Coie, Dodge et Coppotelli (1982). Ces catégories identifient ainsi l'élève : a) populaire ; b) rejeté ; c) négligé ; d) controversé ; e) dans la moyenne. Des comportements et des attitudes spécifiques sont associés à chacune des catégories d'après différents résultats de recherche. Aussi, Parker et Asher (1987) soulignent que le degré d'acceptation des enfants entre eux peut varier d'un extrême à l'autre, certains étant très appréciés et entourés d'amis (l'élève populaire) tandis que d'autres sont exclus et isolés de façon systématique (l'élève rejeté). Entre ces deux extrêmes, se situent la majorité des élèves d'une classe (l'élève dans la moyenne) ; les élèves généralement ignorés (l'élève négligé) et ceux qui sont perçus de façon contradictoire (l'élève controversé) gravitent pour leur part autour de la catégorie de l'élève dans la moyenne.

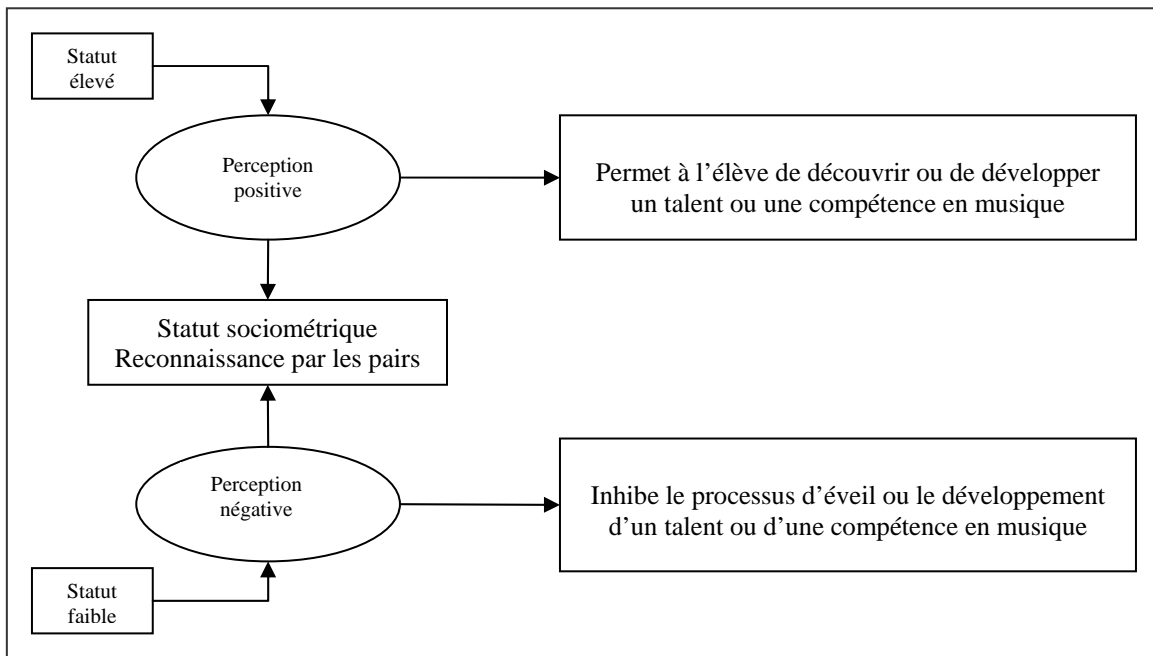
Enfin, Ramsey (1995) fait remarquer que le statut sociométrique d'un enfant rejeté et celui d'un enfant populaire montrent beaucoup de stabilité à travers le primaire, le rejet étant considéré comme le plus stable de tous les statuts.

### **Enseignement de la musique et statut**

En musique au primaire, l'apprentissage repose largement sur une pédagogie de l'éveil aux phénomènes musicaux. Compte tenu du fait que la musique et les arts ne sont pas considérés comme des matières à promotion, l'aspect académique de la contribution individuelle de l'élève y est plutôt subordonné à l'aspect social des apprentissages et à la qualité de participation active qu'offrent ces disciplines. Cependant, le talent pour la musique est susceptible de contribuer au statut de l'élève puisqu'il offre une forme de reconnaissance permettant parfois de mieux faire accepter ses idées, ses goûts et ses préférences par les autres. Dans ce contexte, le statut élevé provient des perceptions positives du groupe et il constitue un catalyseur d'attentes de compétences favorables de la part des pairs et de l'enseignant. Le fait que ces attentes de compétences puissent être transférées à d'autres situations académiques revêt une importance qui n'est pas à négliger.

Le statut de l'élève constitue donc, en enseignement de la musique, un facteur qui pourrait influencer les interventions pédagogiques, le climat de la classe de musique et la qualité des apprentissages réalisés. Selon Wentzel et Asher (1995), l'une des raisons invoquées pour justifier cette influence potentielle concerne la différence de motivation à participer aux activités et à réussir des élèves populaires par rapport à la motivation des élèves rejetés. Le fait d'avoir des amis entraînerait un sentiment d'appartenance et augmenterait la

motivation à réussir, ce que ne peuvent apprécier les élèves rejetés. La figure 1 illustre les conséquences du statut sur le développement du talent ou d'une compétence associés à la musique.



**FIGURE 1. Les conséquences du statut de l'élève sur l'évolution du talent ou d'une compétence en musique**

Cohen (1994b) explique qu'il est essentiel, pour garantir des interactions efficaces et des apprentissages valables, de rechercher l'équilibration des statuts au sein des équipes coopératives par des interventions appropriées. Le statut présentant une stabilité assez importante dans le temps et d'une situation à l'autre, il est nécessaire de planifier une phase de déstabilisation des statuts pour obtenir l'équilibration recherchée. Pour avoir un effet déstabilisateur sur les attentes de compétences, il importe que l'intervention de l'enseignant introduise des actions susceptibles de créer des inconsistances dans les sources de perception. C'est ce que le modèle coopératif doit s'employer à faire pour obtenir des interactions égales et partagées par tous les membres de l'équipe.

À cet égard, Cohen (1994b) indique quatre moyens pour déstabiliser les statuts au sein de petites équipes coopératives ou dans la classe : 1) introduire des inconsistances sous la forme de rôles ; 2) utiliser une référence, par exemple faire valoir l'opinion d'un adulte en position d'autorité ; 3) utiliser les évaluations de l'enseignant comme source d'inconsistance ; 4) employer des normes de travail coopératives.

Le but de l'expérimentation est donc de déstabiliser le statut sociométrique de l'élève à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique afin d'observer l'évolution du statut de l'élève. La recherche souhaite également recueillir des informations sur l'implantation des activités musicales coopératives, du point de vue du musicien éducateur. Ainsi, la recherche postule qu'en musique, le statut sociométrique régularise en quelque sorte l'état des relations au sein d'une classe et, derrière l'approbation ou le refus des élèves de participer à une activité, de jouer une pièce ou de chanter une mélodie, le statut révèle le contrôle que peut exercer l'ensemble du groupe sur un élève, ou vice versa, sur la réussite d'un cours ou le succès des élèves. La démarche compte parvenir à déstabiliser le statut sociométrique des élèves par l'introduction d'inconsistances comme les rôles et les normes de travail coopératives ainsi que par le développement du processus créateur. La démarche se propose d'agir au niveau des échanges entre les pairs par l'enseignement et la pratique des habiletés sociales et vise à mettre en évidence des caractéristiques de statut moins exploitées dans la classe régulière, comme l'imagination et la créativité, de façon à renouveler les perceptions à propos de la contribution exigée des participants. La reconnaissance de ces caractéristiques devrait modifier les perceptions de soi, des autres et de l'enseignant et ce faisant, permettre de modifier les attentes de compétences qui devraient s'illustrer par une évolution parallèle à celle du statut sociométrique de l'élève.

Cependant, les résultats de Cohen et *al.*, (1990) mettent un bémol à la portée de l'expérimentation projetée en signalant qu'il est plus facile de modifier le rendement scolaire que de traiter l'effet des statuts. Parmi les raisons invoquées par les auteurs pour justifier leurs conclusions, mentionnons : 1) la possibilité que le traitement de l'effet du statut par une intervention particulière (normes et rôles spécifiques) soit annulé par l'effet des autres stratégies d'apprentissage, le statut se reconstruisant par d'autres interventions en classe au fur et à mesure qu'il est déstabilisé par le traitement cherchant à le réduire ; 2) le fait que la recherche de Cohen et *al.*, (1990) comptait sur un changement de perception en profondeur de la part des enseignants et des élèves au sujet des caractéristiques de statut alors qu'elle s'est heurtée à un facteur de résistance sérieux autant de la part des élèves que de celle des enseignants. L'effet des stratégies d'apprentissage relevant des disciplines académiques enseignées par le titulaire représente une limite probable à la portée de cette étude.

Ainsi, puisque l'expérimentation est d'abord destinée à mettre à l'essai une démarche d'apprentissage coopératif en musique et à vérifier la pertinence de celle-ci en observant l'évolution du statut des élèves, le protocole devrait permettre de vérifier la faisabilité de l'expérience. Toutefois, l'observation des modifications apportées au statut sociométrique de l'élève devrait tout au plus mettre en évidence des indices de relation, plutôt que des résultats hautement significatifs sur le plan statistique. Ceci constitue une autre limite de cette étude.



## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'étude rapportée ici porte sur une partie seulement d'un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. La recherche de maîtrise, plus importante, est de type quasi expérimental et en plus de soumettre les groupes à un traitement expérimental de neuf semaines pour observer l'évolution du statut sociométrique de l'élève, le devis prévoit différents instruments de mesure de nature quantitative, incluant des questionnaires sociométriques et une série d'observations directes systématiques. En accord avec la nature quasi expérimentale de la recherche de maîtrise, des analyses statistiques (de variance) sont effectuées sur les données. Cependant, les variables de l'étude rapportée ici mettent en valeur un choix d'instruments qui justifie l'utilisation d'une méthode descriptive étayée à la fois par une analyse de données quantitatives et qualitatives. Selon Robert (1988), la caractéristique principale de la méthode descriptive est la capacité de fournir des renseignements détaillés sur un problème particulier. Cette étude illustre un devis de recherche multiméthodologique (Creswell, 2002) qui prévoit, en plus des données quantitatives, l'analyse de contenu d'un journal de bord tenu par l'expérimentatrice tout au long de l'implantation afin de mieux comprendre la réalité de celle-ci du point de vue du musicien éducateur.

### Profil des participants

L'échantillon étudié se compose de 114 élèves ( $n = 114$ ) répartis dans quatre groupes réguliers de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, intégrant des élèves manifestant divers troubles d'apprentissage (TA), du comportement ou de la conduite (TC). Tous les sujets proviennent d'une même école située dans un milieu québécois francophone. Les participants proviennent d'un milieu socio-économique favorisé dans lequel un grand nombre d'enfants ont l'occasion de développer des talents spécifiques à l'extérieur de l'école (sports variés, cours de musique privés, cours de danse, classes de peinture). De plus, la majorité des sujets ont reçu, à l'école, des cours d'éducation musicale depuis leur 1<sup>re</sup> année, à raison de 60 minutes par semaine chez les plus jeunes (6 à 9 ans) et de 45 minutes par semaine chez les plus grands (10 à 12 ans). L'enseignement musical, soutenu par des activités culturelles familiales, s'inscrit donc dans une continuité et l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif constitue une sorte de rupture avec la tradition académique, l'enseignement de la musique étant jusque-là habituellement « magistocentré » (Chamberland et al., 1995). Le fonctionnement en équipes coopératives et la prise en charge de ses apprentissages par l'élève constituent des éléments nouveaux dans le déroulement des cours de musique.

Diverses autorisations ont été demandées et obtenues aux différents paliers décisionnels du milieu scolaire : 1) à la commission scolaire, 2) à la direction de l'école, 3) au conseil d'établissement, 4) aux parents. Ces derniers ont reçu un formulaire expliquant les grandes lignes du projet. Les parents ont donné leur consentement par écrit.

## **Formation des équipes coopératives**

L'examen de méthodes coopératives développées par différents groupes de recherche en éducation permet de distinguer les caractéristiques de chacune, notamment sur le plan de la formation des équipes coopératives, un élément stratégique de cette formule pédagogique. La méthode *Learning Together* (Johnson et Johnson, 1994) recommande la formation d'équipes coopératives sur la base de l'hétérogénéité. Afin de répondre à cette condition essentielle, les critères utilisés pour former les équipes sont les affinités personnelles (d'après les questionnaires sociométriques du pré-test) et de compétence musicale individuelle (d'après l'évaluation du musicien éducateur).

## **Traitement expérimental**

Le devis de l'expérimentation prévoit utiliser la totalité du temps d'enseignement, soit 45 minutes par semaine, pour travailler en coopération dans la classe de musique. Deux séries d'activités musicales coopératives sont élaborées de façon à intégrer à la démarche de la pédagogie musicale prescrite dans le programme de formation, les éléments essentiels de la méthode *Learning Together* (Johnson et Johnson, 1994). La première série comprend trois activités préparatoires destinées à introduire l'apprentissage coopératif, à présenter le nouveau mode de fonctionnement (normes, rôles et habiletés sociales) et à expliquer les structures coopératives qui seront utilisées dans l'expérimentation ainsi qu'à présenter les apprentissages musicaux à réaliser. La deuxième série constitue le traitement expérimental. Celle-ci présente le plan de neuf activités, les objectifs d'apprentissage spécifiques et les stratégies connexes, les objectifs de coopération à atteindre, de même que les structures coopératives correspondant à chacune des habiletés sociales à développer (Blondin, 1999).

## **Fiabilité du traitement expérimental**

Le déroulement du traitement expérimental s'étalant sur neuf semaines, l'élaboration préalable de l'ensemble des activités musicales coopératives constitue la principale mesure de contrôle en même temps que l'instrument principal de la recherche. Une fois les activités rédigées et approuvées par une spécialiste de l'apprentissage coopératif, celles-ci sont « robotisées » de façon à ce que tous les groupes reçoivent le même traitement.

## **Mesure du statut sociométrique de l'élève**

Pour observer l'évolution du statut sociométrique de l'élève, la démarche privilégie l'utilisation d'un sociogramme portant sur les nominations de pairs (Coie et *al.*, 1982) et celle d'un questionnaire en cinq points portant sur les liens d'amitié entre les élèves (Asher et Coie, 1990). Ces instruments sont présentés aux élèves selon un plan à mesures répétées, avant et après l'expérimentation.

Ces deux instruments servent à déterminer la position de statut de chaque sujet. Dans le sociogramme court (SC), l'élève indique trois élèves avec qui il lui est possible de travailler et trois élèves avec qui il lui est impossible de travailler en équipe. Il s'agit d'un instrument à deux dimensions permettant d'évaluer l'impact social de chaque élève et les préférences sociales dans le groupe (Coie et *al.*, 1982). Dans le questionnaire présenté sous la forme d'une échelle de Likert en cinq points, désigné sociogramme long (SL), le sujet doit cocher, à côté du nom de chacun des élèves de sa classe, l'élément qui correspond le mieux à son opinion : Meilleur ami(e) / Ami(e) / Ami(e) à l'occasion / Pas très ami (e) / Pas ami(e) du tout. Pour chaque score donné par un sujet aux autres élèves de sa classe correspond un score reçu. Le total chiffré des scores reçus, pour chaque sujet, constitue une mesure du statut sociométrique (Asher et *al.*, 1990).

### **Journal de bord de l'expérimentatrice**

En plus des scores montrant l'évolution du statut des élèves, le devis prévoit la tenue d'un journal de bord par l'expérimentatrice tout au long de l'implantation des activités musicales coopératives. L'analyse du journal de bord est destinée à décrire les indices de réussite et à identifier les écueils à éviter pour faciliter la mise en place de telles démarches dans le futur et d'augmenter les chances de succès.

### **PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Deux types de résultats sont rapportés : les premiers présentent les positions de statut de l'ensemble des élèves et permettent d'observer l'évolution des positions à l'aide d'un tableau de fréquences et d'une matrice de transition. Les deuxièmes rapportent l'analyse de contenu effectuée à partir du journal de bord de l'expérimentatrice.

### **Évolution du statut sociométrique**

Cette partie présente la position de statut des élèves dans chaque groupe. Cette position est obtenue à partir du sociogramme de nominations de pairs d'après une réplique de la procédure de Coie et *al.*, (1982). Le tableau 1 présente les fréquences de statut pour l'ensemble des données.

TABLEAU 1. Fréquences de statut - données cumulatives

Catégorie	Pré-test		Post-test	
	F	%	F	%
Populaire	17	14,9	18	15,8
Rejeté	19	16,6	19	16,6
Négligé	21	18,4	23	20,2
Controversé	5	4,4	6	5,3
Dans la moyenne	52	45,7	48	42,1
Total	114		114	

À travers les données regroupées des quatre groupes d'élèves, les fréquences indiquées au tableau 1 indiquent que la catégorie « rejeté » montre une très grande stabilité avec un pourcentage de 16,6 % tant au pré-test qu'au post-test. Quant aux autres catégories, une augmentation de (+1) pour la catégorie « populaire » et « controversé » et de (+2) pour la catégorie « négligé » révèle un mouvement très faible dans les positions de statut. Afin de vérifier si les catégories constituées avant et après le traitement sont formées des mêmes sujets, le tableau 2 présente une matrice de transition dans laquelle se retrouvent les mouvements de position avant et après l'expérimentation pour chaque participant.

TABLEAU 2. Matrice de transition ( $n = 114$ )

	Post-test	Populaire	Rejeté	Négligé	Controversé	Moyenne	Total
Pré-test							
Populaire		<b>8</b>		3	1	5	17
Rejeté			<b>14</b>	1		4	19
Négligé		3		<b>8</b>		10	21
Controversé			1		<b>1</b>	3	5
Moyenne		7	4	11	4	<b>26</b>	52
Total		18	19	23	6	48	<b>114</b>

L'examen du tableau des fréquences cumulatives et de la matrice de transition met en évidence une remarquable stabilité entre les deux moments de l'expérimentation dans les nominations de pairs et l'attribution de statut qui en découle. En effet, la moitié des participants ( $n = 57$ ) a conservé la même position de statut et la catégorie de l'élève « rejeté », considérée comme la catégorie la plus stable, enregistre la plus grande proportion de statuts inchangés. Ainsi, l'apparente hétérogénéité des résultats pourrait être attribuable à une caractéristique naturelle des groupes plutôt qu'à des imprécisions dues à différents types d'erreurs de mesure.

De plus, les observations des tableaux de fréquence sont consistantes avec la double perspective de la stabilité du statut (Ramsey, 1995 ; Ridgeway, 1991) et de la difficulté

reconnue (Cohen, 1994a) à modifier une hiérarchie de statut déjà établie par un traitement visant l'équilibration des statuts comme c'est le cas pour cette recherche.

### **L'analyse de contenu du journal de bord de l'expérimentatrice**

Une analyse de contenu a été effectuée à partir des données qualitatives recueillies dans le journal de bord de l'expérimentatrice. Les cinq thèmes qui se dégagent de cette analyse de contenu contiennent des renseignements utiles particulièrement pour des musiciens éducateurs qui seraient intéressés à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif dans leurs classes (voir tableau 3).

**TABLEAU 3. Analyse de contenu du journal de bord**

<b>Thèmes émergents</b>	<b>Caractéristiques</b>
1. Gestion de l'enseignement	Niveau de bruit dans la classe. Consignes nouvelles à donner. Validité des apprentissages (contrôle).
2. Réceptivité des élèves	Craintes. Refus de participer. Revirements multiples - une gestion au cas par cas.
3. Contraintes variées	Manque de temps. Résistance de certains élèves. Imprévus.
4. Tâche d'enseignement	Augmentation du temps de préparation des cours. Difficultés au niveau du nouveau rôle à assumer. Stress, inconfort, inquiétude devant la nouveauté des activités proposées aux élèves.
5. Signes positifs	Quelques élèves mentionnent qu'ils travaillent bien ensemble même s'ils ne sont pas des amis dans la vie de tous les jours. Les équipes trouvent leurs propres solutions avec un peu d'aide de l'enseignante.

### ***Gestion de l'enseignement***

En classe de musique, le bruit est omniprésent. Il fait partie de la vie de tous les jours et, dans les meilleures conditions, il se change parfois en harmonie. Toutefois, l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif suppose un contexte où les élèves interagissent verbalement en équipes et expérimentent les fruits de leurs discussions sur des instruments de musique pouvant être nombreux et variés. Bien entendu, l'un des objectifs des équipes coopératives étant de trouver des solutions personnalisées, les exercices musicaux sont souvent différents et contribuent à élever le niveau de bruit à des limites trop souvent

inacceptables malgré une gestion pédagogique efficace. Le journal de bord montre qu'il s'agit là d'un écueil permanent qui provoque des insatisfactions autant chez les élèves qu'auprès de leur enseignante.

De plus, l'implantation d'une stratégie d'enseignement suppose qu'il y aura des consignes de travail nouvelles auxquelles les élèves devront s'habituer. Dans le cas de l'apprentissage coopératif, celles-ci sont nombreuses et très variées et, dans un cours de musique où chaque minute compte, la présentation de nouvelles règles de fonctionnement a souvent dérouter et frustré des élèves qui signalaient manquer de temps pour « faire de la musique ». Le journal de bord reflète les interrogations fréquentes de l'expérimentatrice en ce qui concerne la validité et le contrôle des apprentissages réalisés. Il est facile de comprendre cette préoccupation lorsque l'on considère que, dans les matières académiques où l'apprentissage coopératif est le plus souvent implanté, la majorité des évaluations sont réalisées à l'écrit, ce qui est peu fréquent en enseignement de la musique où l'évaluation est souvent associée à une démonstration de compétence à l'instrument.

### *Réceptivité des élèves*

Trois types d'événements semblent avoir influencé l'implantation de la démarche en classe. D'abord, l'analyse du journal de bord révèle que les élèves ont accepté de travailler dans l'équipe proposée tout en exprimant à maintes reprises leur crainte d'être forcés de travailler avec des élèves qui leur sont antipathiques. Ensuite, quelques élèves ont systématiquement réitéré leur refus de participer aux activités dans le cadre d'une équipe spécifique, et ce, jusqu'à la toute fin de l'expérimentation. Dans ces cas, le journal de bord rapporte que l'expérimentatrice s'est conformée au protocole et a suggéré à l'élève de travailler individuellement en exigeant que celui-ci fasse toute la tâche dévolue à une équipe composée de quatre personnes. Enfin, d'autres élèves se sont distingués en essayant de modifier leur choix de participation, individuelle ou coopérative, d'une semaine à l'autre selon les activités proposées. Parmi ces élèves, certains ont tenté à plusieurs reprises de négocier leur place au sein d'une équipe de leur choix plutôt que d'accepter le choix fait par l'expérimentatrice. Dans tous ces cas, le journal de bord signale que chaque élève a fait l'objet d'une gestion au cas par cas, ce qui ne s'avère pas une solution pratique à long terme compte tenu du grand nombre d'élèves rencontrés par un musicien éducateur à chaque semaine.

### *Contraintes variées*

Le journal de bord mentionne, dans de nombreuses entrées, le manque de temps pour compléter l'ensemble des activités prévues, pour répondre aux questions des élèves ou encore pour introduire des activités d'enrichissement que les élèves apprécient tels une audition, une chanson ou le récit d'une anecdote musicale. Une autre contrainte concerne la résistance de deux élèves face au travail en apprentissage coopératif. Dans le premier cas,

le journal rapporte que l'élève a pleuré pendant les sept premiers cours parce qu'il n'arrivait pas à négocier une entente satisfaisante pour lui avec l'expérimentatrice. Au huitième cours, il a accepté l'entente proposée par l'expérimentatrice et s'est joint à une équipe. Dans le deuxième cas, l'élève a refusé d'essayer le travail en équipe et n'a fait aucun effort pour faire le travail individuellement, et ce, pour toute la durée de l'expérimentation. Finalement, les imprévus représentent une bonne partie des contraintes associées à l'expérimentation en milieu naturel : déplacement d'horaire, absences d'élèves, retards causés par des élèves, des communications de la direction ou des activités spéciales non planifiées, par exemple un exercice d'incendie, la visite de l'infirmière. Toutefois, les imprévus font partie de la vie de l'école et ne devraient pas constituer un empêchement quant à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique.

### *Tâche d'enseignement*

Ce thème identifie une augmentation du temps de préparation des cours, ce qui est régulièrement précisé par des auteurs dont Johnson et Johnson (1994). De plus, l'expérimentatrice confie à plus d'une reprise sa difficulté à assumer un rôle d'observatrice, plutôt que d'animatrice, pendant les activités coopératives où les élèves ont la responsabilité du travail. Cette difficulté est amplifiée par le manque d'autonomie des élèves, illustré par le nombre élevé d'élèves qui continuent de poser des questions à l'enseignante plutôt que de faire confiance aux réponses de leurs coéquipiers. Il semble que la limite entre la tolérance envers les demandes des élèves et le respect des consignes de travail coopératif ait été difficile à tracer et à maintenir tout au long de l'expérimentation.

### *Signes positifs*

Les notes du journal de bord signalent à maintes reprises, souvent dans la section réservée à la rétroaction, la satisfaction de certaines équipes coopératives, leur progrès et leur nouvelle capacité à proposer des solutions convenant à l'équipe et à accepter des compromis pour atteindre des résultats. L'expérimentatrice ajoute souvent des petits commentaires encourageants comme « super », « wow », « encourageant » et « ne pas lâcher » à la fin des notes consignées dans le journal de bord.

En résumé, ces thèmes illustrent principalement des difficultés, multiples et récurrentes, associées à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique. Bien que l'analyse révèle des signes d'encouragements et de progression intéressants, il semble que l'adaptation à une pratique pédagogique différente autant pour les élèves que pour l'expérimentatrice, l'émergence des craintes des élèves, de nombreuses contraintes et une tâche d'enseignement alourdie par une préparation de cours complexe et un stress accru résultant de la nouveauté de la démarche constituent autant d'obstacles à aplanir avant de projeter une implantation à long terme.

## Interprétation des résultats

L'ensemble des résultats montre que le devis de recherche proposé entraîne peu de résultats significatifs quant à l'évolution du statut de l'élève, et que plusieurs difficultés sont reliées à l'implantation de la formule pédagogique. En lien avec l'évolution du statut de l'élève, les résultats obtenus sont en accord avec l'étude de Cohen (1994b) qui souligne le caractère stable du statut à travers le primaire et la difficulté de déstabiliser celui-ci. L'ensemble de ces résultats concorde avec d'autres études menées en sociologie et en psychologie portant sur le statut (Berger et *al.*, 1980 ; Ramsey, 1995 ; Wentzel et Asher, 1995).

En accord avec ces résultats, la faible significativité des résultats suggère la nécessité d'effectuer des recherches sur une plus longue base temporelle. Une recherche expérimentale, établie à partir d'un devis de Solomon (Laurencelle, 1998) permettrait de déterminer de façon plus précise l'effet de l'apprentissage coopératif sur l'évolution du statut des élèves et le développement des habiletés sociales dans le contexte de l'enseignement de la musique et de conclure à des inférences généralisables. Dans le cas de recherches menées en enseignement de la musique, l'auteure suggère de choisir des participants appartenant à un seul niveau académique, ce qui aurait pour effet de mieux personnaliser les activités musicales coopératives, les habiletés sociales à enseigner et les moyens d'intervention pour déstabiliser les statuts en présence.

En lien avec la difficulté de la démarche, Doyon (1991) note une absence de recherche à long terme et la difficulté de contrôler les variables en milieu naturel. Cet auteur parle aussi de problèmes liés à la durée d'exposition au traitement coopératif et à la difficulté à obtenir la contribution de tous les équipiers. Ces problèmes sont en lien direct avec l'efficacité des deux grands principes de l'apprentissage coopératif, soit la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive, et en rapport avec l'analyse de contenu du journal de bord de l'expérimentatrice. Fait important à souligner, Jordan et LeMétais (1997) soulignent qu'un enseignant met en moyenne une période de deux années complètes avant de se sentir à l'aise avec les principes et la gestion de l'apprentissage coopératif. Le musicien éducateur, en comparaison, s'avère désavantagé en fonction d'une tâche d'enseignement répartie sur six niveaux, parfois sept si l'on inclut le préscolaire, et du grand nombre d'élèves rencontrés chaque semaine. De plus, l'instabilité des affectations, renouvelées sur une base annuelle, constitue une difficulté supplémentaire à surmonter. L'auteure recommande aux musiciens éducateurs et aux spécialistes intéressés par l'apprentissage coopératif, sur la base de sa propre expérience, une implantation graduelle par niveau, à une cadence d'un niveau par année, à la condition de pouvoir bénéficier d'une affectation stable auprès des groupes choisis. Aussi, l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif dans les disciplines de spécialité pourrait s'avérer moins exigeante et plus profitable dans un milieu scolaire déjà sensibilisé à ce type de stratégie où les enseignants titulaires pratiquent déjà une méthode d'apprentissage coopératif.



## DISCUSSION

L'expérimentation rapportée constitue une démarche de recherche originale visant à décrire l'évolution du statut sociométrique de l'élève de 3<sup>e</sup> cycle du primaire dans un contexte d'activités musicales coopératives à l'aide de données quantitatives. La démarche vise aussi à mieux comprendre le processus d'implantation d'une formule d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique à l'aide de données qualitatives recueillies durant l'expérimentation. La recherche est basée sur un devis multiméthodologique (Creswell, 2002 ; Tashakkori et Teddlie, 1998) s'appuyant sur des instruments de collecte de données quantitatives et qualitatives. La discussion qui suit justifie les choix méthodologiques effectués à partir des travaux de Mertens (1998).

Traditionnellement, les recherches menées sur le statut ont la plupart du temps été menées de façon expérimentale en laboratoire (Berger et *al.*, 1980). Ces recherches s'employaient à contrôler un maximum de variables pour isoler les phénomènes à l'étude et faciliter l'identification de relations de cause à effet. Quelques études recensées portant sur le statut ont été expérimentées en milieu naturel (Boivin et Bégin, 1989 ; Cohen et *al.*, 1990) à l'aide d'une méthodologie de recherche quasi expérimentale ne permettant pas un aussi grand contrôle sur les variables à l'étude et n'autorisant pas une généralisation des résultats aux populations représentées par l'échantillon des participants.

Ce choix méthodologique s'inscrit dans l'orientation paradigmatique positiviste proche de la logique des sciences de la nature. Dans ce paradigme, la réalité est conceptualisée comme un phénomène unique et objectif et la connaissance se transmet d'un enseignant expert à un étudiant novice.

Toutefois, la démarche de recherche décrite précédemment vise aussi à comprendre comment se réalise l'implantation du point de vue du musicien éducateur et repose sur l'analyse de la pratique du musicien éducateur. Pour ce faire, cette recherche recourt à des données qualitatives obtenues par la tenue d'un journal de bord concomitant à l'expérimentation des activités musicales coopératives. Ce type de préoccupation en recherche relève d'une tradition plus récente découlant de la révolution des savoirs scientifiques (Kuhn, 1983). Ces préoccupations, tournées vers la compréhension des phénomènes à l'aide d'une approche interprétative, marquent l'éclosion de la recherche en sciences humaines. Cette tradition repose sur un paradigme de recherche constructiviste où la réalité est considérée comme étant multiple, selon des contextes et des circonstances spécifiques au chercheur, aux sujets et à l'objet de recherche. La réalité y est aussi conceptualisée comme étant de nature subjective parce que mise au jour par le biais d'un processus de perception qui correspond aux besoins, aux valeurs et aux attitudes personnelles qui composent une vision spécifique de la réalité. Dans le paradigme constructiviste, la connaissance est le résultat d'une acquisition individuelle et, à l'opposé des intentions visant la généralisation prise par le paradigme positiviste, l'explicitation des

phénomènes et la transférabilité des résultats constituent les buts d'une démarche de recherche menée selon l'approche interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

Les démarches de recherche qui réunissent des visions différentes, des méthodes et des instruments spécifiques à chaque paradigme, entrent sous le parapluie d'un troisième paradigme, d'inspiration pragmatiste (James, 1998), où la réalité se limite, d'un point de vue ontologique, à ce qui est humainement concevable. Les approches de recherche développées selon ce paradigme se caractérisent par l'intégration des perspectives contrastantes et la connaissance y est définie comme le fruit d'une recherche de solutions.

En fonction de ces repères ontologiques et épistémologiques, les choix multiméthodologiques qui ont été effectués dans l'étude rapportée ici sont cohérents avec la tradition de recherche pragmatiste qui préside au développement d'une problématique souvent enrichie par un regard interdisciplinaire et des considérations pratiques, reposant sur la complémentarité de disciplines contributives à l'éducation musicale, soit la psychologie, la sociologie et l'éducation.

## CONCLUSION

À l'heure du renouveau pédagogique, on considère généralement que les défis de l'enseignant titulaire semblent impressionnants si l'on en croit bon nombre de recherches en éducation, des articles de revues professionnelles et différents témoignages d'enseignants de tous les ordres faisant état d'une grande diversité de situations éducatives et de la complexité des problèmes associés à celles-ci. En particulier, la lourdeur de la tâche d'enseignement et d'évaluation, les ratios trop élevés, le manque de temps attribué à l'enseignement disciplinaire et la multiplicité des besoins particuliers en contexte d'intégration scolaire semblent tous compter parmi les facteurs de stress les plus fréquemment cités.

En comparaison, enseigner en spécialité comme le fait le musicien éducateur, paraît relever du tour de force et il faut saluer le travail colossal accompli par un grand nombre de musiciens éducateurs passionnés qui partagent le vécu de leurs collègues titulaires, en y ajoutant les défis inhérents à la gestion de groupes multiples répartis dans plusieurs milieux souvent hétérogènes, comme au primaire par exemple.

Ainsi, malgré des satisfactions quotidiennes indéniables, le travail de musicien éducateur recèle des difficultés de différents ordres : disciplinaire, cognitif, organisationnel et relationnel. Ces difficultés sont la plupart du temps ignorées ou occultées au profit d'un discours qui amalgame la réalité de la tâche des spécialistes à celle des enseignants titulaires. Compte tenu de la méconnaissance de la nature de ces difficultés tout autant que de l'ampleur de celles-ci, l'enseignement de la musique pourrait s'apparenter, par l'ingratitude de la tâche et l'immuabilité des perceptions du milieu, à la sentence de

Sisyphé, ce dieu grec condamné pour l'éternité à rouler une pierre au sommet d'une montagne abrupte et à la regarder, impuissant, dévaler la pente aussitôt (Blondin, 1999).

Dans ce contexte, une formation à la recherche pourrait donner au musicien éducateur, un moyen de transformer sa propre « pierre pédagogique ». En faisant le choix d'approfondir ses connaissances par une formation en recherche, le musicien éducateur se donne la possibilité d'appréhender les problèmes complexes de son travail avec des outils d'investigation : identifier les paramètres d'une situation problématique, évaluer la portée des réponses fournies par des textes scientifiques, conceptualiser le problème à résoudre, formuler des questions de recherche claires, faire des choix méthodologiques permettant de générer des pistes de solution cohérentes avec les objectifs de recherche, transférer ces résultats par une diffusion appropriée. Ce choix permet au musicien éducateur de définir ou de redéfinir, selon le cas, le rôle qu'il ou elle peut jouer dans le milieu de l'éducation, lui offrant ainsi l'occasion de briser cet étau d'impuissance forgé au contact des difficultés, apparemment sans issue et sans limite, que génère un monde scolaire en mutation, profondément bouleversé par les changements sociaux des dernières décennies et lent à relever le défi du renouveau pédagogique.

Pour le musicien éducateur, cette nouvelle détermination à agir pourrait ultimement contribuer à donner un nouveau sens à une démarche de réalisation personnelle, tant dans son aspect identitaire que dans son aspect professionnel, dans le monde de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle.

Note de l'auteure : Cette étude fait partie d'une recherche plus importante réalisée à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous la direction de Madame Louise Lavoie, alors professeure au Département des sciences de l'éducation, et la codirection de Monsieur Louis Laurencelle, directeur des études de second cycle au Département des sciences de l'activité physique. L'auteur remercie ses professeurs pour l'avoir patiemment initiée aux exigences de la recherche scientifique marquée par un souci constant de justesse, de rigueur et d'authenticité. L'auteure y reconnaît l'empreinte profonde que laisse une longue pratique de la musique permettant d'appréhender la recherche d'une manière proche des procédés musicaux où chaque étape de réalisation est maintes fois reprise jusqu'à ce que le message réfléchisse fidèlement l'intention du compositeur et satisfasse l'interprète. L'auteure mesure sa chance d'avoir autant appris au contact de leur complémentarité professionnelle, à travers leur vision de la science partagée et leur pratique de recherche différenciée.

### Références bibliographiques

- Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne S. K. et Vadasy P. F. (1998). « Cooperative Learning: Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice ». *American Educational Research Journal*, 35 (3) : 419-454.
- Asher, S. R. et Coie, J. D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press.
- Baloche, L. (1994). « Creativity and cooperation in the elementary music classroom ». *Journal of Creative Behavior*, 28 (4) : 255-265.
- Berger, J., Rosenholtz, S. J. et Zelditch, M. Jr. (1980). « Status organizing processes ». *Annual Review of Sociology*, 6 : 479-508.
- Blondin D. (1999). « Mise à l'essai d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire et observation de l'évolution du statut de l'élève ». Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boivin, M. et Bégin, G. (1989). « Peer status and self-perception among early elementary school children: the case of the rejected children ». *Child Development*, 60 : 591-596.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cohen, E. G. (1994a). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (ouvrage original paru en 1994 ; traduit par F. Ouellet). Montréal : Éditions De la Chenelière.
- Cohen, E. G. (1994b). « Restructuring the classroom: conditions for productive small groups ». *Review of Educational Research*, 64 (1) : 1-35.
- Cohen, E. G., Lotan, R. et Catanzarite L. (1990). « Treating status problems in the cooperative classroom ». *Cooperative Learning: Theory and Practice*, édité par S. Sharan, p. 203-229. New York : Praeger.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. et Coppotelli, H. (1982). « Dimensions and types of social status: a cross-age perspective ». *Developmental Psychology*, 18 : 557-570.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. Roy, J. et Proulx, J. (1996). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice-Hall.
- Di Natale, J. J. et Russell, G. S. (1995). « Cooperative learning for better performance ». *Music Educators Journal*, 82 (26).
- Doyon, M. (1991). « L'apprentissage coopératif en classe : un mode d'apprentissage ». *Science et comportement*, 21 (2) : 126-146.
- Ferreol, G., Cauche, P., Duprez, J. M., Gadrey, N. et Simon, M. (1995). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- James W. (1998). *La signification de la vérité : une suite au Pragmatisme*. Traduction par le collectif DPHI de *The Meaning of Truth: a Sequel to Pragmatism*. Lausanne : Antipodes.
- Johnson, D. W. et Johnson. R. T. (1994). *Learning Together and Alone* (ouvrage original publié en 1975). Needham Heights, Mass. : Allyn and Bacon.
- Jordan, D. W. et LeMétais, J. (1997). « Social skilling through cooperative learning ». *Educational Research*, 39 (1) : 3-21.
- Kaplan, P. R. et Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative Learning in Music*. Reston, Virginia : Music Educators National Conference.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Traduction de l'américain par Laure Meyer, *The Structure of Scientific Revolutions*. Paris : Flammarion.
- Laurencelle, L. (1998). « Les analyses statistiques ». *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*, édité par S. Bouchard S. et C. Cyr, p. 345-388. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- McAuliffe, T. J. et Dembo, M. H. (1994). « Status rules of behavior in scenarios of peer learning ». *Journal of Educational Psychology*, 86 (2) : 163-172.
- Mertens, Donna M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.

- Ministère de l'Éducation. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). « Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at-risk ? ». *Psychological Bulletin*, 102 (3) : 357-389.
- Ramsey, P. K. (1995). « Changing social dynamics in early childhood classrooms ». *Child Development*, 66 : 764-773.
- Ridgeway, C. (1991). « The social construction of status value: gender and other nominal characteristics ». *Social Forces*, 70 (2) : 367-386.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3<sup>e</sup> édition. St-Hyacinthe : Édisem.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (ouvrage original publié en 1990). Needham, Mass. : Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California : Sage.
- Wentzel, K. R. et Asher, S. R. (1995). « The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children ». *Child development*, (66) : 754-763.