

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE : UNE APPROCHE PERTINENTE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOUTE D'ŒUVRE AU COLLÈGE ?

Marie-Céline Huguet

Marie-Céline Huguet est professeur d'éducation musicale et de chant choral dans un collège de l'académie de Poitiers. Elle exerce également une activité de formatrice académique depuis 2017. Titulaire d'un doctorat en Sciences de l'éducation obtenu à l'IREDU (Institut de recherche en économie de l'éducation, sous la direction de Marie Duru-Bellat), elle poursuit des recherches en tant que chercheuse indépendante. Ses thématiques de recherche sont les inégalités sociales de réussite scolaire, les effets des pratiques musicales collectives sur l'estime de soi des élèves de collège et l'enseignement explicite.

Résumé

Cet article étudie la possibilité d'appliquer le modèle de l'enseignement explicite, conçu par Rosenshine et diffusé par Bissonnette *et al.*, à une discipline artistique, l'éducation musicale, et plus précisément à l'enseignement de l'écoute d'œuvre. En effet, dans ce domaine comme dans les autres disciplines enseignées au collège, les pratiques pédagogiques utilisées par les professeurs gagnent à être les plus efficaces possibles afin d'optimiser les apprentissages des élèves. Les résultats suggèrent qu'il est possible d'utiliser l'enseignement explicite dans le domaine de l'écoute d'œuvre en classe de cinquième, mais que des aménagements liés à la gestion du temps seraient utiles. L'étude montre par ailleurs que l'utilisation de cette méthode amène l'enseignante observée à modifier les contenus enseignés qui sont davantage centrés sur l'acquisition de savoir-faire que de savoirs. Enfin, des pistes de réflexion dans les domaines de la formation des enseignants et de la recherche sont proposées.

INTRODUCTION

Les sciences de l'éducation ont établi depuis les années 1960 l'existence de plusieurs types de facteurs influençant la réussite scolaire des élèves : des facteurs individuels, tels que les caractéristiques des élèves, et des facteurs contextuels, tels que l'effet établissement et l'effet classe (Suchaut, 2012, p. 6). Si les recherches attribuent plus de 70 % de la variance des acquisitions entre élèves sur une année scolaire aux facteurs individuels, l'ampleur des effets contextuels varie, quant à elle, de moins de 4 % pour l'effet établissement, à environ 14 % en ce qui concerne l'effet classe au début du collège en France (Duru-Bellat et Mingat, 1988, et Grisay, 1997, cités par Attali et Bressoux, 2002, p. 32-33 ; Suchaut, 2012, p. 8).

Plus précisément, les études attribuent la plus grande partie de cet effet classe à l'effet enseignant (Suchaut, 2012, p. 8 ; Talbot, 2012, p. 1). Elles ont par ailleurs mis en évidence une différence d'efficacité entre enseignants, qui relève essentiellement de leurs pratiques pédagogiques telles que leurs attentes, la qualité de leur feedback ou encore leur structuration des activités pédagogiques (Bressoux et Pansu, 2004, p. 199 ; Bressoux, 2012, p. 210 ; Hattie, 2017, p. 27 ; Cusset, 2011, p. 6).

Ainsi, des chercheurs tirent la sonnette d'alarme sur le fait que certaines approches sont largement répandues et préconisées alors que leur efficacité n'a pas été validée scientifiquement, voire alors que des études ont montré depuis de nombreuses années que des alternatives plus efficaces existaient (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 99-102). L'enjeu est de taille car l'utilisation d'une méthode moins efficace qu'une autre constitue un gaspillage de ressources, aussi bien en termes financiers, qu'en termes de temps ou encore d'énergie investie, et au final un enfant qui ne progresse pas. Il est donc important de s'appuyer sur des données probantes, c'est-à-dire des résultats obtenus en mesurant les effets des pratiques au niveau élève, et cela avec des méthodes scientifiques adaptées (Bressoux, 2004, p. 41).

Ainsi une classification en quatre niveaux a été établie (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 91), différenciant les recherches qui relèvent de la théorisation (niveau 1), de celles qui expérimentent sur le terrain (niveaux 3 et 4). De nombreuses études de niveaux 3 et 4 menées en Amérique du Nord sur les écoles et les enseignants efficaces ont permis de mettre en évidence les caractéristiques d'un enseignement efficace et de proposer une méthode : l'enseignement explicite¹ (EE).

1 Dans la suite de cet article l'enseignement explicite sera le plus souvent désigné par EE.

Si différentes variantes de l'EE existent (Rayou, 2018, p. 104-105 ; Bissonnette *et al.*, 2005), nous nous sommes intéressés aux travaux de Steve Bissonnette. Celui-ci s'appuie sur les travaux de Barak Rosenshine et propose une démarche articulant plusieurs niveaux d'explicitation. Citant Rosenshine (Rosenshine, 1986, p. 60, paragr. 2), Bissonnette signale que cette pédagogie s'applique à de nombreux domaines (Bissonnette *et al.*, 2005, p. 108, paragr. 3). De plus, il a précisé récemment que l'EE s'applique à des disciplines diverses (Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, 2019, p. 26, paragr. 2), et « dans les contextes où le niveau de guidance requis est élevé » (Bocquillon *et al.*, *ibid.*, paragr. 3). L'éducation musicale comportant des activités où un niveau de guidance élevé peut s'avérer utile, nous nous sommes interrogés sur la pertinence de cette approche pour les disciplines artistiques et notamment pour l'éducation musicale.

En effet, si les programmes d'éducation musicale axent les cours sur la pratique (production et écoute), de nombreuses compétences sont à acquérir : « Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations [...] entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer [...] ils développent leur esprit critique en exprimant des avis personnels. » (B.O., 2015). Il s'agit donc de savoirs (compréhension des notions musicales, vocabulaire, aspects culturels), de savoir-faire (vocaux, auditifs, corporels et métacognitifs) et de savoir-être (comportement, tolérance, estime et confiance en soi, etc.). L'acquisition de ces compétences multiples, reliées au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, nécessite des pratiques pédagogiques efficaces au même titre que celles développées dans les autres disciplines.

Des deux grands pôles qui traversent le cours d'éducation musicale, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à celui de l'écoute. En effet, l'écoute musicale fait l'objet de recherches fructueuses en sciences cognitives et en neurosciences (Peretz, 2018 ; Bigand, 2018). Celles-ci ont fait évoluer les connaissances sur les compétences développées à différents âges, et leurs modalités d'acquisition par apprentissage implicite sont également mieux connues. À la lumière de ces recherches, nous disposons donc d'éléments pour une meilleure compréhension des compétences qu'ont développées les élèves avant même de recevoir une éducation musicale à l'école, notamment dans le domaine de l'écoute — compétences tonales précoces par exemple (Tillmann *et al.*, 2005, p. 66, paragr. 2). Or, l'EE vise le développement de compétences de difficultés croissantes. Il est donc important de disposer de connaissances sur le développement de l'écoute musicale des enfants.

Par ailleurs, l'EE utilise les résultats obtenus en neurosciences (importance de l'attention, des conditions et processus de mémorisation par exemple). Articulant ainsi différentes approches complémentaires, il est intéressant d'étudier si l'EE peut apporter des éléments

de réflexion visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'écoute d'œuvre en milieu scolaire. Ainsi, la question est de savoir 1) si les enseignants en éducation musicale ont connaissance de la pédagogie appelée « enseignement explicite », tel que défini par Bissonnette ; 2) s'ils l'utilisent dans leurs cours ; et enfin 3) si ce type d'enseignement explicite est une approche pertinente pour enseigner l'écoute d'œuvre en éducation musicale. Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, une étude qualitative a été menée au deuxième semestre de l'année scolaire 2018-2019 dans l'académie de Poitiers.

Dans une première partie nous présenterons l'EE tel que le préconise Steve Bissonnette ; dans une seconde partie, nous présenterons l'étude menée et ses principaux résultats ; enfin, dans une troisième partie nous discuterons ces résultats et proposerons des perspectives de recherche et de formation pour les enseignants.

L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Le concept d'enseignement explicite

Bissonnette et son équipe ont étudié dans une mega-analyse les résultats de nombreuses recherches menées dans les salles de classes depuis les années 1970 (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Ces études montraient que les écoles « efficaces » comptaient davantage d'enseignants considérés eux-mêmes comme efficaces. Or, il s'avérait que ceux-ci mettaient en œuvre, de manière constante, des stratégies semblables. Ainsi, les facteurs d'un enseignement efficace ont-ils pu être dégagés à partir de la pratique de terrain.

S'appuyant sur les recherches existantes, Rosenshine et Stevens (1986) ont établi ce que Bissonnette et ses collègues considèrent comme étant la « première formalisation d'un modèle d'enseignement efficace basé sur la recherche empirique » (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 7, paragr. 2). Ces chercheurs qualifient les stratégies employées d'« enseignement explicite ». Sur la base de nombreux travaux dont ceux de Rosenshine et Stevens, Gauthier, Bissonnette et Richard ont décrit un modèle d'EE en trois temps qu'ils nomment le modèle PIC : Préparation-Interaction-Consolidation (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 7).

Le modèle PIC

Les trois temps du modèle PIC sont la préparation, l'interaction entre le professeur et les élèves et la consolidation des acquis. Pour commencer, au cours de sa préparation, l'enseignant précise les objectifs d'apprentissage visés, dégage les idées maîtresses du curriculum et les connaissances préalables utiles, et établit une progression des difficultés. Puis, lors de la phase d'interaction, il respecte trois étapes.

Tout d'abord, l'ouverture de la leçon au cours de laquelle il mobilise des stratégies générales afin de capter l'attention des élèves, leur présenter les objectifs, montrer l'intérêt de ceux-ci et activer les connaissances préalables. Ensuite, trois stratégies spécifiques à l'EE sont mises en œuvre.

La première est le modelage, au cours duquel l'enseignant explique le contenu aux élèves et exécute devant eux toute la démarche qu'il souhaite leur inculquer. Dans ce but, il donne des exemples et des contre-exemples, mais surtout il met un « haut-parleur sur sa pensée », c'est-à-dire qu'il verbalise « les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser » (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 8).

La seconde stratégie est la pratique guidée. Il s'agit alors de permettre aux élèves de reproduire la démarche qui vient de leur être présentée. Un nombre suffisant d'exercices devra alors être réalisé sous le contrôle de l'enseignant qui interroge fréquemment, et donne des rétroactions constantes afin que les élèves obtiennent un fort taux de réussite.

L'enseignant pourra alors passer à la troisième stratégie, la pratique autonome, qui permettra à l'élève de parvenir à l'automatisation de ses apprentissages. La clôture de la leçon consiste alors à identifier les « essentiels » (concepts, stratégies ou attitudes travaillés qui sont à retenir).

La dernière étape est celle de la consolidation des apprentissages. Elle pourra être réalisée par l'intermédiaire des devoirs donnés aux élèves, des révisions espacées dans le temps (hebdomadaires et mensuelles) ainsi que par les différents types d'évaluation (formative, sommative). Enfin le transfert des apprentissages devra également être vérifié.

Ainsi, si la plupart de ces stratégies sont connues des enseignants, l'efficacité du modèle tiendrait à leur articulation rigoureuse². Par ailleurs, rappelons que l'EE prend en compte les recherches sur la mémorisation : progression des difficultés pour alléger la mémoire de travail ; révisions espacées afin d'assurer la consolidation des acquis ; sur-apprentissage permettant l'automatisation des acquis et leur transfert (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 10 ; Rosenshine, 1986, p. 2, paragr. 3). Cet élément est un autre des atouts contribuant à l'efficacité du modèle³.

-
- 2 Par ailleurs, ce modèle s'accompagne d'un EE des comportements permettant d'établir un climat favorable au travail et à l'apprentissage, aspect qui ne sera pas pris en compte dans cette étude.
 - 3 Notons que la démarche vise à faire réussir 80 % des élèves, deux autres niveaux d'intervention plus individualisés étant prévus pour les élèves qui ne réussissent pas dans le cadre du cours (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 115).

Un modèle soumis à la critique

Cependant, des critiques appellent à nuancer le propos quant à la supériorité de ce modèle par rapport à d'autres approches.

Un premier élément de réflexion vient de la polysémie du terme « explicitation » qui peut recouvrir des contenus variés allant du but visé aux processus cognitifs à l'œuvre en passant par les « arrière-plans » des savoirs (Rayou, 2008, p. 104). Ainsi, selon Rayou, il revient aux enseignants de déterminer ce qui est à expliciter et comment y parvenir (*ibid.*, p. 105) : dans cette perspective ce n'est pas nécessairement l'enseignant qui explicite mais cela peut être les enfants eux-mêmes (*ibid.*, p. 103).

Un autre élément de réflexion concerne les variables prises en compte dans les études scientifiques. Ainsi, l'efficacité de l'EE aurait surtout été démontrée à partir de recherches portant sur des apprentissages élémentaires (Paquay, 2008, p. 161 et 165-166), ou encore sur des disciplines très structurées telles que le calcul ou l'écriture. En revanche cette efficacité serait moins nette sur des disciplines telles que la composition par exemple. Certains chercheurs s'interrogent donc sur l'efficacité de l'EE dans des situations d'enseignement-apprentissage moins fortement structurées. Plus précisément, Rayou et Carette questionnent son effet sur le développement de compétences au sens d'« aptitude qu'a un élève à utiliser ce qu'il a appris dans de nouvelles circonstances » (Carette, 2008, paragr. 11 ; Rayou, 2008).

Un dernier élément de réflexion est d'ordre méthodologique. En effet, Bissonnette préconise l'EE en s'appuyant sur les résultats d'études qui en prouvent l'efficacité mais qui, parallèlement, mettent en cause l'efficacité des autres pratiques testées. Or, Carette considère que de telles études de type « processus-produit » seraient inadaptées à l'évaluation des compétences des élèves, ce qui ne permettrait pas d'étudier l'efficacité des pratiques pédagogiques constructivistes par exemple sur cet objet et, par conséquent, amènerait à sous-estimer leur efficacité (Carette, 2008, paragr. 66). Inversement, l'EE serait préconisée sur la base d'une généralisation considérée comme abusive de résultats obtenus à partir de recherches portant sur des apprentissages élémentaires (Paquay, 2008) ou sur des disciplines très structurées.

Or, Bissonnette réfute point par point ces diverses critiques, s'appuyant sur des résultats de recherches valides et maintes fois reproduits ; défendant l'importance de la compréhension et de la mémorisation des connaissances, préalables incontournables à leur transfert (Gauthier *et al.*, 2007, p. 10, paragr. 5) ; défendant, comme Rosenshine, le fait que l'EE puisse être utilisé pour développer des procédures cognitives complexes (Rosenshine, 2019, p. 13, paragr. 2). De plus, Bissonnette s'appuie sur des études de niveau 3 et 4⁴, ce

4 Rappelons qu'il s'agit d'études effectuées au niveau des élèves et avec une méthodologie pertinente (voir l'explicitation dans l'introduction de cet article).

qui selon lui n'est pas le cas de ses détracteurs. À l'issue de l'ensemble de ces critiques, notons que les chercheurs finissent néanmoins par se rejoindre sur deux points : tout d'abord le fait que les recherches montrent bien que les élèves défavorisés bénéficient d'un enseignement plus explicite (Rayou, 2018, p. 105 ; Cèbe et Picard, 2009, p. 29, paragr. 2), ensuite qu'il est bénéfique de combiner plusieurs approches en fonction des objectifs et des situations (Paquay, 2008, p. 165 ; Bocquillon, Bissonnette et Gauthier, 2019, p. 27, paragr. 2).

Or, notre recherche porte sur l'activité d'écoute d'œuvre, activité qui comprend de nombreuses compétences de haut niveau mêlant à la fois la maîtrise d'un vocabulaire spécifique, de capacités de discrimination ou de mémorisation par exemple (Drake et Rochez, 2000-2002, p. 27-31 ; Ribière-Raverlat, 1997, p. 21-48). Par ailleurs, les programmes officiels visent une complexification, sur les quatre années du collège, de ces compétences et des situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Il est donc intéressant dans notre étude d'observer si les compétences développées en éducation musicale dans le domaine de l'écoute d'œuvre sont compatibles avec un EE.

UNE ÉTUDE SUR L'ÉCOUTE D'ŒUVRE AU CYCLE QUATRE DU COLLÈGE

Méthodologie

L'objectif de notre étude visait à alimenter la connaissance relative aux domaines d'application de l'enseignement explicite, mais aussi à offrir aux enseignants un moyen supplémentaire de développer efficacement les compétences de leurs élèves. Il nous fallait donc savoir si les enseignants utilisaient cette approche pédagogique, et observer sa mise en application. L'étude prévoyait donc un temps de formation des enseignants à l'EE prôné par Bissonnette, dans le cas où celui-ci ne serait pas utilisé. En l'absence de dispositif institutionnel sur lequel adosser notre étude, nous avons conçu un design de recherche prenant en compte nos diverses contraintes, et choisi de faire une étude de cas incluant un éventuel temps de formation.

Par ailleurs, les travaux de Bucheton et de son équipe ont montré la diversité des préoccupations et des postures des enseignants au cours d'une même séance de cours⁵.

5 Ces chercheurs ont élaboré un modèle dit du *multi-agenda* qui définit cinq invariants de l'activité enseignante sur lesquels se fondent les gestes professionnels : « piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail en cours et [faire cela] avec pour cible un apprentissage [...] » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32). Bucheton définit également six postures, qui sont autant de schèmes que le professeur mobilise en situation, et qu'il a construit au travers de son histoire sociale, personnelle et scolaire : posture de contrôle, de contre-étayage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher-prise et posture dite du « magicien » (Bucheton, 2009, 2006, cité par Bucheton et Soulé, 2009, p. 38, dernier paragr.).

Dans le but d'appréhender les modalités fines de la pratique enseignante, nous avons choisi l'observation externe par vidéo, permettant un relevé précis des événements et de leur durée.

Une triangulation de méthodes classiquement utilisées dans ce type de recherche a été utilisée : un questionnaire (constitué de questions ouvertes permettant d'obtenir des informations pratiques sur le service de l'enseignante (horaires, niveau des classes, etc.), une phase d'observation suivie d'un temps de formation, l'étude des documents de cours destinés aux élèves (afin de cerner les objectifs du cours), et un entretien final semi-directif (permettant de vérifier auprès des enseignants la pertinence des interprétations).

La finalité de l'étude n'était pas dévoilée : l'enseignant savait seulement que l'étude portait sur la conduite de l'activité d'écoute, et s'engageait à suivre la formation et à appliquer une nouvelle approche le cas échéant. Par ailleurs, le professeur devait choisir le moment de sa séquence le plus significatif de son enseignement. Pour contrer la potentielle variabilité intra-individuelle de la pratique, nous avons prévu deux séances d'observation initiale, et une troisième permettant d'observer la mise en œuvre de l'EE après formation. Les observations gagnaient à être réalisées auprès de plusieurs classes pour tenir compte d'un possible effet des classes. Dans un souci de faisabilité, nous avons réalisé une étude de cas unique, auprès d'une enseignante exerçant depuis vingt ans, récemment arrivée de Paris dans l'académie de Poitiers, exerçant dans trois établissements et volontaire pour participer à l'étude.

L'étude d'un seul cas est suffisant car notre objectif était de contribuer à une meilleure compréhension des avantages et difficultés liés à l'utilisation de l'EE. Notons que la validité de cette étude est renforcée par le fait que l'observation est fondée sur une grille répertoriant les étapes précisées dans le modèle PIC. Enfin, une analyse qualitative descriptive des données a été réalisée.

L'étude a été menée en fin d'année scolaire 2018-2019 en Charente-Maritime. Elle a porté sur cinq classes de niveau cinquième. Les vidéos ont été obtenues à l'aide d'une tablette placée en fond de classe et permettant de voir en grand angle l'ensemble des élèves autorisés à participer à l'étude. Les classes ont été filmées entre le 16 mai et le 11 juin 2019, trois dans un collège urbain, deux dans un collège rural. Le tableau 1 résume les cours suivis par chaque classe.

Tableau 1. Cours suivi par chacune des cinq classes de l'étude
(note de lecture : les classes N° 1 et N° 2 ont suivi le 1^{er} cours le 16 mai)

Dates	Cours suivi par les différentes classes				
	Collège urbain			Collège rural	
	Classe N° 1	Classe N° 2	Classe N° 3	Classe N° 4	Classe N° 5
16 mai	1	1			
21 mai				1	1
23 mai	2	2	1		
28 mai				2	
6 juin		3	2		
11 juin				3	3

Ont été relevés pour le déroulement du cours : les échanges entre le professeur et les élèves, le timing des diverses activités et celui des moments de diffusion de la musique. L'utilisation des stratégies de l'EE a été analysée à partir des items du modèle PIC (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013, cités par Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019). Nous avons ensuite étudié si ces étapes étaient mises en œuvre.

La pratique pédagogique de l'enseignante

Nous nous sommes tout d'abord intéressés à la pédagogie mise en œuvre par l'enseignante afin de déterminer si elle utilisait l'EE ou non.

Généralités

La séquence est organisée en sept cours dont certains comportent des temps d'évaluation. Chaque cours fait l'objet d'une fiche distribuée aux élèves. La séquence aborde une problématique centrale (« Quelles sont les caractéristiques de la musique africaine ? ») qui est mentionnée en titre sur chaque fiche d'écoute. La problématique est traitée au travers des notions travaillées lors de l'écoute d'œuvre, en lien avec le projet d'interprétation (les élèves apprennent le chant « Bambali » en dialecte africain). Chaque séance est axée sur l'acquisition d'une ou plusieurs notions. L'ensemble des séances aura permis aux élèves de découvrir différentes facettes de la musique africaine⁶.

⁶ D'un point de vue musical les notions traitées sont la technique responsoriale, l'unisson, la polyphonie, l'ostinato, la polyrythmie et le yodel. D'un point de vue plus culturel, les notions abordées sont le métissage musical, Jean-Sébastien Bach, six instruments africains et les griots.

Certaines des notions abordées sont centrales et mises en évidence dans des encarts sur les fiches (« ce que je dois retenir »), d'autres sont périphériques. L'étude porte sur les trois premiers cours qui visent les notions de technique responsoriale, d'unisson, de polyphonie et d'ostinato. Les fiches d'écoute à compléter en cours donnent le vocabulaire et les définitions, des photos, les exercices qui seront proposés pendant la séance et des encarts mettant en relief les notions centrales à retenir.

L'analyse des fiches permet de relever certains éléments tendant à montrer que l'enseignement dispensé n'est pas un EE à proprement parler. Ainsi, tout d'abord, les notions centrales abordées dans la première fiche sont nombreuses (trois) ; ensuite, une progression dans la complexité des notions aurait été possible dans la perspective d'un EE (par exemple en travaillant l'unisson avant la polyphonie et en terminant par la technique responsoriale qui peut alors mêler les deux notions précédentes) ; enfin, les fiches sont axées sur l'acquisition des nouvelles notions et ne semblent pas réinvestir systématiquement les notions travaillées les semaines précédentes : la consolidation des acquis n'est donc pas prévue de manière systématique comme cela est préconisé dans l'EE. Cependant, si les fiches sont de précieuses traces écrites, elles ne permettent pas de savoir comment est menée la séance en présence des élèves, ni ce qui est verbalisé. Il était donc important de filmer les séances afin d'étudier la phase d'interaction entre le professeur et sa classe.

La pratique pédagogique de l'enseignante d'un point de vue global

L'enseignante donne un enseignement fortement structuré en raison de sa posture, des rituels institués, de l'organisation des séances et du déroulement des activités.

Ainsi, la pédagogie utilisée est centrée sur l'enseignante qui alterne trois postures : la posture de contrôle, par laquelle elle gère l'avancée des tâches de manière très cadrée ; la posture d'enseignement, par laquelle elle formule les savoirs ; et la posture dite du « magicien », par laquelle elle capte momentanément l'attention des élèves, sans nommer la notion — à l'aide de traits d'humour ou par la manière de présenter les exercices (Bucheton et Soulé, 2009). L'adoption de plusieurs postures et le passage de l'une à l'autre au fil des cours concordent avec les résultats de Bucheton sur les pratiques enseignantes (*ibid.*, p. 31, paragr. 4).

Par ailleurs, nous notons que le but du guidage exercé est de chercher à rendre les élèves actifs cognitivement, en les incitant sans cesse à réfléchir, à participer, à s'exercer et à résumer ce qui est dit. Ces interventions se font dans le cadre de rituels intégrés par les élèves qui les exécutent sans hésitation. En effet, plusieurs rituels cadrent l'entrée en classe (accueil, faire silence, rester debout, attendre l'autorisation de s'asseoir), ainsi que l'activité d'écoute (écoute sans consigne de l'extrait entier, lever la main pour dire ce que l'on a remarqué, répondre collectivement aux questions posées sur la fiche d'écoute,

résumer à la demande de l'enseignante les notions abordées, participer aux exercices collectifs, faire les exercices individuels). Les rituels sont similaires pour toutes les classes ainsi que le déroulement des activités et les fiches de cours.

Ainsi, le déroulé du cours est le même dans toutes les classes, proposant les mêmes activités, dans le même ordre, basées sur les mêmes fiches de cours avec les mêmes questions posées. Cela amène l'enseignante à traiter les mêmes contenus dans toutes les classes. Les différences proviennent principalement de quatre facteurs : le fait de devoir faire de la discipline dans certaines classes ou au cours de certaines séances ; les questions posées par les élèves (demandes de précision, questions diverses sans forcément de rapport direct avec les notions travaillées) ; des activités supplémentaires proposées aux classes plus disciplinées et réceptives (activité rythmique avec de petites percussions ; organologie) ; des modifications apportées par le professeur afin d'optimiser son enseignement (choix de documents plus adaptés, manière de s'exprimer, etc.).

Nous observons donc que l'enseignante planifie une séquence de cours qu'elle utilise avec toutes les classes d'un même niveau, faisant varier le contenu à la marge. En l'occurrence, elle ajuste les extraits écoutés et la manière de présenter les notions en fonction des réactions des élèves, dans le but d'améliorer l'efficacité de son enseignement. Cet ajustement constant du cours est également conforme aux résultats de Bucheton (Bucheton et Soulé, 2009). En revanche, les éléments qu'elle perçoit comme satisfaisants et la version optimisée du cours (celle obtenue après s'être adaptée aux réactions des élèves) peuvent être repris sans aucune modification (présentation des notions, phrases, trait d'humour, etc.). Certains traits d'humour ou phrases explicatives sont ainsi identiques (« pour votre culture personnelle sachez qu'il s'agit de l'obamba, un dialecte traditionnel africain »).

Nous constatons donc qu'à partir d'une trame identique, l'enseignement reçu par les élèves pourra être légèrement différent d'une classe à l'autre. En l'occurrence l'enseignante est amenée à consacrer davantage de temps à la discipline dans les classes du collège rural que dans les classes du collège urbain. De même, les classes du collège rural ne bénéficient pas de présentation des instruments, ni d'utilisation de percussions. Ce résultat est intéressant car si certaines activités peuvent être ajoutées à des classes calmes, l'essentiel du cours (l'enseignement des notions centrales) est présenté de manière très similaire d'une classe à l'autre.

Entre enseignement explicite et enseignement traditionnel

Dans la mesure où les classes reçoivent un cours qui suit le même déroulé, nous avons analysé plus finement le premier cours d'une des classes, la classe N° 2⁷, dont le synopsis figure dans le tableau 2.

Tableau 2. Synopsis de l'activité d'écoute lors du premier cours de la classe N° 2

Durées	Premier cours de la classe N° 2
3'05	Écoute du morceau « Sankanda » (extrait de <i>Lambarena, Bach to Africa</i>)
2'08	Remarques des élèves
8'17	Réponses aux questions de la fiche d'écoute
3'02	Explication des trois nouvelles notions
0'15	Résumé des trois nouvelles notions
5'43	Exercices collectifs
(2'43)	(les élèves chantent sur le dernier extrait)
22'30	Durée totale de l'activité

Afin d'étudier si des éléments de l'EE sont utilisés dans la situation d'enseignement-apprentissage observée, nous avons utilisé les principaux éléments du modèle PIC⁸ défini précédemment.

7 La seule classe qui a pu effectuer tout le protocole demandé.

8 Légende s'appliquant aux tableaux 3 et 4 : item mis en œuvre (X) ; item partiellement mis en œuvre (/).

Tableau 3. Mise en œuvre des items du modèle PIC (Planification-Interaction-Consolidation) lors du premier cours (A1) et lors du troisième cours (A2)

Temps forts et actions proposées dans le modèle PIC d'EE		A1	A2	
Préparation	Préciser les objectifs d'apprentissage		/	
	Idées maîtresses du curriculum et connaissances préalables ⁹	X	X	
	Organiser le curriculum du simple au complexe		X	
Interaction	Ouverture de la leçon	Capter l'attention	X	X
		Présenter l'objectif		/
		Justifier l'intérêt de l'objectif		
		Activer les connaissances préalables	X	X
	Conduite de la leçon	Le modelage		
		Présenter le contenu d'apprentissage d'une façon précise et concise	/	X
		Exemples et contre-exemples		
		Mettre un « haut-parleur » sur sa pensée		X
		La pratique guidée		
		Tâches semblables à celles du modelage	X	X
		L'enseignant questionne fréquemment	X	X
		Rétroactions constantes	X	X
		La pratique autonome		
Multiples occasions de s'exercer	/	/		
Clôture de la leçon	Extraire formellement les concepts, stratégies, attitudes essentiels à retenir	/		
Consolidation	Devoirs			
	Révisions hebdomadaires et mensuelles			
	Évaluations formatives et sommatives	/	/	
	Vérifier les transferts des apprentissages			

9 Il s'agit des connaissances préalables nécessaires aux nouveaux apprentissages.

L'enseignante utilise dans son cours dix des dix-neuf items du modèle, soient 53 % des actions considérées comme importantes pour assurer un EE efficace (voir tableau 3, modèle A1). Parmi les items qui ne sont pas utilisés figurent des actions essentielles en EE : présenter l'objectif d'apprentissage et son intérêt, organiser le curriculum du simple au complexe, et surtout mettre un « haut-parleur sur sa pensée » ainsi que consolider les acquis. D'autre part, si des exemples et contre-exemples sont bien donnés, ils ne le sont pas durant ce qui correspond à la phase de modélisation mais au moment des exercices effectués collectivement. Or le choix de ce moment tardif dans le cours, reproché notamment à l'enseignement de type « traditionnel » (Gauthier *et al.*, 2007, p. 11), a son importance puisqu'il amène potentiellement certains élèves à installer des erreurs qui auraient pu être immédiatement évitées si les exemples et contre-exemples avaient été donnés dès la phase de présentation de la notion.

Dans une approche plus qualitative, nous observons que dans la phase de pratique guidée certaines catégories ne sont que partiellement mises en œuvre. Ainsi, si les tâches pratiquées sont bien les mêmes que celles présentées au moment de l'apprentissage, les élèves ne disposent pas a priori de procédure à suivre ou de stratégie à mettre en œuvre pour réussir la tâche comme cela aurait été le cas en EE.

Par ailleurs, si le feedback est constant (l'enseignante corrige les réponses et donne des éléments d'explication), d'une part tous les élèves ne reçoivent pas de feedback individualisé et, d'autre part, le mode de contrôle de la compréhension ne permet pas de s'attarder sur les difficultés rencontrées par les élèves ni, par conséquent, de leur donner les moyens de les dépasser. De même, si l'enseignante résume les concepts abordés, elle n'extrait pas les « stratégies et attitudes essentielles à retenir » (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 8, paragr. 2). Or, ce qui différencie les professeurs efficaces des autres est le fait qu'ils mettent en œuvre les six moments pédagogiques répertoriés, de façon constante et systématique (Rosenshine, 1986, p. 3, paragr. 2). Nous pouvons donc faire l'hypothèse que si une catégorie d'actions est bien appliquée¹⁰ par l'enseignante, son efficacité ne sera vraisemblablement pas optimale si tous les ingrédients n'ont pas été appliqués ou s'ils le sont de manière inadéquate.

Concernant les stratégies pédagogiques, l'enseignante met en œuvre plusieurs stratégies spécifiques¹¹ préconisées en EE, ainsi que plusieurs stratégies générales¹² (voir tableau 4) considérées comme efficaces — vérifier la compréhension, maintenir un rythme soutenu (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2019, p. 28, paragr. 1).

¹⁰ Par exemple, si les fiches possèdent des encarts permettant de mettre en exergue les notions centrales à retenir, elles ne précisent pas que l'élève doit être capable de les repérer auditivement : cette compétence, qui est travaillée en exercices, relève d'un objectif implicite.

¹¹ Stratégies utilisées lors de phases clés du modèle.

¹² Stratégies utilisables lors de toutes les phases du modèle.

Ainsi, si une majorité de ses actions pédagogiques est considérée comme efficace, la professeure ne met pas véritablement en œuvre un enseignement « explicite ». Elle n'applique cependant pas non plus un enseignement de type traditionnel : long temps accordé à l'exposé de la leçon mais peu à la pratique guidée, élèves supposés retenir « ce qui a été dit tel quel », peu de rétroaction ou une rétroaction trop tardive, lorsque les erreurs sont cristallisées (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007, p. 11). En effet l'enseignante observée sollicite constamment les élèves et les engage à être actifs cognitivement, à participer, à réfléchir et accorde une place à la pratique et dans une certaine mesure à la rétroaction.

Tableau 4. Stratégies générales utilisées lors du premier cours (A1) et lors du troisième cours (A2)

Stratégies générales	A1	A2
Maximiser le temps d'apprentissage scolaire		X
Assurer un taux élevé de succès		X
Favoriser des modalités de regroupement efficaces		
Vérifier la compréhension	/	X
Maintenir un rythme soutenu	/	X

L'objectif de notre travail est d'étudier si l'EE est une méthode pédagogique adaptée à l'éducation musicale. À ce stade de la recherche nous constatons donc qu'une partie des actions préconisées en EE sont déjà mises en œuvre dans le cours d'éducation musicale de l'enseignante observée. Il est donc intéressant d'étudier si l'ensemble du modèle est pertinent dans le cadre de l'écoute d'œuvre.

La mise en œuvre du modèle PIC

Pour des raisons externes à l'étude, seules trois des cinq classes ont bénéficié du troisième cours. Les deux classes qui ont reçu un cours élaboré selon les principes de l'EE étaient celles du collège rural ; tandis que la classe du collège, au public plus favorisé, a reçu un cours « classique ». Ce cours a consisté en une révision de deux notions travaillées pour le contrôle ou examen (unisson et polyphonie).

Comme pour les séances précédentes le déroulé du cours en EE est similaire dans les deux classes (N° 4 et N° 5). En revanche ce déroulé est très différent de celui de la troisième classe (classe N° 2). Le tableau 5 montre en effet que dans cette classe l'enseignante ne consacre que 5'21 à l'activité d'écoute. En revanche, dans les deux classes dans lesquelles elle met en œuvre un EE, elle consacre respectivement 23'38 et 29'30 minutes à cette activité, ce qui est cohérent lorsque l'EE est utilisé (Gauthier *et al.*, 2005, p. 112, paragr. 1). Plusieurs éléments expliquent donc une telle différence.

Tout d'abord le fait que l'enseignante applique toutes les étapes de l'EE. Ainsi, alors que dans la classe N° 2 elle ne fait que rappeler les définitions des deux notions à réviser puis passe immédiatement aux exercices d'application, dans les classes N°s 4 et 5 elle commence par une présentation des objectifs, puis une phase de modelage, avant de faire pratiquer les élèves lors des phases de pratique guidée et de pratique autonome.

Ensuite, l'enseignante a choisi de séparer les deux notions à réviser, ce qui double le temps alloué à l'activité. Enfin, n'étant pas familiarisée avec cette méthode, elle doit se l'approprier. Ainsi, entre les deux cours mettant en œuvre l'EE, des évolutions sont déjà sensibles : l'enseignante cherche par exemple moins ses mots avec la classe N° 5 qu'avec la classe N° 4 lors du modelage — le modelage dure alors une minute de moins (1'17 au lieu de 2'19).

Cependant, s'intéresser au temps, facteur important pour l'apprentissage, nécessite de dépasser l'aspect quantitatif et de prendre en compte le temps d'engagement des élèves dans la tâche et la qualité de l'enseignement (Attali et Bressoux, 2002, p. 43).

Concernant la qualité de l'enseignement, le tableau 3 (modèle A2) montre que l'enseignante respecte les grandes phases préconisées dans le modèle PIC : annonce de l'objectif de l'activité ; réactivation des connaissances ; modelage ; pratique guidée ; pratique autonome. Ainsi 68 % des items du modèle sont désormais appliqués alors que ce taux n'était que de 53 % à la première séance de cours. Si tous les items ne sont pas appliqués, nous constatons donc néanmoins une augmentation de 28 % du nombre d'actions mises en œuvre (+15 points).

Ainsi, plusieurs phases importantes ont été prises en compte telles que la présentation des objectifs d'apprentissage et le « haut-parleur sur la pensée » de l'enseignant lors du modelage.

Tableau 5. Synopsis et durée des activités d'écoute lors des cours donnés la troisième semaine

Enseignement habituel		EE			
Classe N° 2		Classe N° 4		Classe N° 5	
0-1'40	Rappel unisson/polyphonie	0 – 0'31	Annonce des objectifs	0 – 1'33 (dont 1'23 de discipline)	Annonce des objectifs
1'40-5'21	5 exercices	0'31 – 2'19 (1'48)	Représentations et définition de l'unisson	1'33 – 5'06 (3'33)	Représentations et définition des mots fraise et unisson
		2'19 – 4'38 (2'19)	Modelage	5'06 – 6'23 (1'17)	Modelage
		4'38 – 10'54 (6'16)	Pratique guidée	6'23 – 12'33 (6'10)	Pratique guidée
		10'54 – 13'48 (2'54)	Pratique autonome	12'33 – 14'48 (2'15)	Pratique autonome
		13'48 – 15'58 (2'10)	Représentations et définition polyphonie	14'48 – 17'50 (3'02)	Représentations et définition polyphonie
		15'58 – 17'04 (1'06)	Modelage	17'50 – 20'30 (2'40)	Modelage
		17'04 – 19'13 (2'09)	Pratique guidée	20'30 – 27 (6'30)	Pratique guidée
		19'13 – 23'38 (4'25)	Pratique autonome	27' – 29'30 (2'30)	Pratique autonome
		23'38 – 26'27 (2'49)	Écoute « plaisir » ¹³	29'30 - fin (vidéo arrêtée)	Écoute « plaisir »

13 L'écoute « plaisir » est pour l'enseignante une écoute sans consigne d'écoute imposée.

Nous observons que plusieurs actions ont été qualitativement améliorées. Tout d'abord, la leçon a été focalisée sur deux notions centrales à l'exclusion de toute autre. De plus, ces notions sont présentées dans un ordre croissant de difficulté (unisson puis polyphonie). Ensuite, un modelage a été effectué, l'enseignante proposant une stratégie d'écoute aux élèves. Ainsi, après avoir réactivé la notion, l'enseignante donne-t-elle immédiatement, à chaque fois, un *modus operandi* aux élèves :

« Alors je vais vous montrer comment moi je fais pour savoir, quand un groupe chante ou joue d'un instrument, comment je fais moi pour savoir si ils sont à l'unisson ou pas. Et bien c'est très simple, moi je me pose la question : « Est-ce que moi toute seule j'arriverais à chanter à moi toute seule ce que fait ce groupe-là ? D'accord ? » (Classe N° 5, cours 3)

« Alors, moi comment je fais pour déceler si un morceau est en polyphonie ? Comme pour l'unisson en fait, c'est la démarche inverse : je me demande si, à moi toute seule, je suis capable de chanter la partie chantée ou une mélodie d'instrument. » (Classe N° 4, cours 3)

Lors de la pratique guidée, l'enseignante revient constamment à l'utilisation de cette stratégie pour permettre de conclure à la présence ou à l'absence d'unisson ou de polyphonie : la pratique guidée permet ainsi aux élèves de vraiment effectuer les mêmes tâches que celles présentées lors du modelage. Enfin, par rapport aux deux premiers cours, l'enseignante passe beaucoup plus de temps à prendre en compte les difficultés des élèves, et s'efforce de dépister ceux qui n'ont pas réussi les exercices, pour les aider.

En revanche, certains items du modèle manquent encore ou ne sont pas mis en œuvre de manière optimale. Ainsi les exemples et contre-exemples ont bien été utilisés, mais seulement lors de la phase de pratique guidée plutôt que pendant la phase de modelage. Enfin, la leçon n'est pas clôturée par l'extraction des concepts, stratégies et attitudes travaillés, et la phase de consolidation n'est pas abordée. Ces quelques limites à la mise en œuvre des actions préconisées pourront donc en atténuer la portée.

Nous observons également en termes de qualité de l'enseignement, que l'enseignante fait évoluer son cours entre la classe N° 4 et la classe N° 5, en remplaçant deux extraits, à propos desquels les élèves avaient eu des difficultés à identifier la notion de polyphonie, par deux autres qu'elle estime plus pertinents (voir tableau 6).

Tableau 6. Modifications apportées dans la liste des morceaux écoutés dans la classe N° 4 puis dans la classe N° 5 lors du cours utilisant l'EE

Classe N° 4			Classe N° 5		
Durées	Ôtés	Morceaux écoutés	Morceaux écoutés	Ajouts	Durées
1'23		<i>Lambarena</i>	<i>Lambarena</i>		0'26
1'36		Chant grégorien	Chant grégorien		1'37
1'40		Chœur des gamins	Chœur des gamins		1'12
1'16		Polyphonie corse	Canon de voix lyriques	X	0'52
0'56	X	<i>Je pars</i>	Canon Pachelbel vocal	X	1'29
1'20	X	<i>Libérée, délivrée</i> (dans une version polyphonique)	Polyphonie corse		2'41
1'04		<i>Diamonds in the sky</i> (dans une version polyphonique)	<i>Diamonds in the sky</i> (dans une version polyphonique)		1'28
3'43		Écoute « plaisir »	Écoute « plaisir »		3'43
12'58		Durée totale d'écoute	Durée totale d'écoute		13'28

Nous notons que la révision aboutit à un excellent taux de bonnes réponses, puisque la réponse orale demandée est massive et juste pour tous les élèves visibles. Cependant, les réponses des élèves sont moins assurées dans les deux classes lorsque les questions portent sur des polyphonies. Ainsi, à l'écoute d'un trio de voix lyriques qui entrent en canon, un élève n'identifie pas qu'il ne s'agit pas d'un unisson.

De même, un peu plus tard, tous les élèves n'identifient pas que cet exemple est une polyphonie. Enfin, lorsque l'enseignante fait écouter une polyphonie corse, peu d'élèves se prononcent. Il semble donc qu'à ce stade de l'apprentissage tous les élèves n'aient pas totalement intégré les notions, ou ne soient pas en mesure d'appliquer avec succès la stratégie proposée par l'enseignante. En effet, certains élèves peuvent être gênés par des éléments que nous pouvons qualifier de « parasites ». L'enseignante s'en rend compte en questionnant deux élèves qui peinent à identifier une polyphonie :

- « Alors, X. et son voisin, expliquez-moi pourquoi vous pensez que c'est un unisson alors ?
- Parce qu'ils disent les mêmes syllabes ensemble.
- Ah, d'accord je vois ce que tu veux dire : ils font le même rythme en même temps c'est ça ?
- Oui.
- Ok. »

Cet échange permet à la professeure de comprendre que l'homorythmie de l'extrait induit une incertitude chez l'élève, et ainsi de l'aider à dissocier la notion visée de la notion parasite. Ainsi il est intéressant de constater que le passage à l'EE a amené l'enseignante à davantage prendre en compte les difficultés des élèves, et à chercher le moyen de les aider à les dépasser.

Par ailleurs, ce passage à une pédagogie explicite amène également l'enseignant à s'interroger sur la manière de présenter le contenu à faire passer (fond). En effet, il ne s'agit plus dans la phase de modelage de faire passer des connaissances mais des savoir-faire. Or, ces compétences sont acquises par les enseignants dès leur formation initiale, c'est-à-dire, dans le cas de la musique, dès leur enfance : il peut alors s'avérer difficile pour eux non seulement de concevoir que les élèves aient des difficultés à détecter certaines notions, mais encore de trouver la manière de leur permettre d'effectuer l'action demandée.

Ainsi, dans le but d'aider une élève à distinguer un unisson d'une polyphonie, l'enseignante échange avec l'élève :

« Alors X. Est-ce que tu as entendu que...heu...pour moi ça me semble tellement logique que j'ai un peu de mal à... » (Classe N° 5, cours 3)

L'enseignante reviendra finalement au *modus operandi* proposé et, en lui faisant réécouter l'extrait, réussira à faire comprendre la notion à l'élève.

Ainsi, cette analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage montre que l'utilisation d'un EE dans le cadre de l'enseignement de l'écoute d'œuvre au cycle quatre du collège est possible, et amène l'enseignante à prendre conscience que certains aspects de l'apprentissage qu'elle considérait implicitement comme acquis pouvait être travaillés (proposer des *modus operandi*, davantage de feedback individualisé, des moyens pour aider

les élèves à percevoir les éléments musicaux). Cependant, l'analyse ainsi que les propos de l'enseignante lors de l'entretien post-observation, montrent que des obstacles à la mise en œuvre de cette pédagogie peuvent être relevés.

DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude nous avons donc pu observer que l'enseignante ne mettait pas en œuvre un enseignement explicite tel que répertorié dans le modèle PIC : elle ne connaissait pas cette approche, n'ayant été informée de son existence ni en formation initiale, ni en formation continue. Cela n'est guère étonnant pour trois raisons : tout d'abord un problème d'accès et d'utilisation des résultats de recherche diffusés en formation (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 2, paragr. 3-4) ; ensuite le relatif désintérêt de la recherche française envers le sujet de l'efficacité des pratiques enseignantes (Suchaut, 2012, p. 8, paragr. 1 ; Talbot, 2012, p. 9 ; Attali et Bressoux, 2002, p. 9-10) ; enfin le fait que les chercheurs français utilisent l'explicitation dans une perspective différente de celle de Bissonnette et soient réticents à l'approche par instruction directe, ce qui ne les porte pas à la diffuser. Cette nuance est importante car c'est au cœur de la mise en œuvre fine des pratiques pédagogiques que peuvent se créer les différences d'efficacité.

En ce qui concerne la pertinence du modèle PIC pour l'enseignement de l'écoute, l'enseignante exprime le sentiment d'une meilleure réussite des élèves avec cette pratique. Cependant, elle attribue ce progrès au temps supplémentaire qu'elle a accordé à l'activité. L'enseignante déclare avoir trouvé cette approche très intéressante dans la plupart de ses étapes, à l'exception de l'annonce de l'objectif ainsi que de la récapitulation qui ne lui semblent pas être des phases indispensables. Cependant, elle considère ce modèle trop chronophage dans la mesure où le cours comprend d'autres activités et que le temps est compté.

Nous constatons donc que la question du temps est centrale dans le discours de l'enseignante. Cependant, il lui serait possible d'optimiser son utilisation en réfléchissant plus en détail dans la phase de préparation à la manière de présenter la phase de modelage, ou encore à l'efficacité des extraits musicaux choisis (canon vocal à 3 voix versus polyphonie corse ; voir tableau 6). Ce type de nuances aboutit à des différences quantitatives et qualitatives de temps de pratique.

Bissonnette quant à lui propose que les professeurs qui n'ont qu'une seule heure hebdomadaire adaptent la démarche en l'étalant sur plusieurs séances. Par ailleurs, il déclare très clairement qu'il ne s'agit pas de faire exclusivement de l'instruction directe : il s'agit de prendre en compte les caractéristiques des élèves et celles de la notion travaillée pour analyser quel niveau de guidance est nécessaire et ainsi choisir entre enseignement direct ou approche par découverte (Bissonnette *et al.*, 2019, p. 27, paragr. 2). En éducation musicale il pourrait donc s'agir pour les enseignants, et en fonction de leurs

objectifs, d'alterner l'EE avec une approche partant des ressentis des élèves pour les guider vers l'élaboration collective de connaissances¹⁴ (Cussy, 2014, p. 37, paragr. 2 ; Talbot, 2012, p. 10, paragr. 1). Par ailleurs, l'écoute est en lien étroit avec l'activité de chant au sein de laquelle l'enseignant peut être amené à réinvestir la notion visée et à l'explicitier. La question de l'efficacité des acquisitions par ces diverses activités se pose alors (Tripiier-Mondancin *et al.*, 2015, p. 45, paragr. 1).

Enfin, le temps intervient dans le processus de mémorisation. Ainsi, l'enseignante pourrait optimiser les acquis de ses élèves en leur donnant des devoirs comme le préconise l'EE. Dans ce cadre, l'utilisation de l'outil informatique offre des perspectives intéressantes pour l'éducation musicale. En effet, des plateformes pédagogiques permettent de proposer des exercices avec son et image, avec rappel expansé personnalisé ou encore bénéficiant d'une correction personnalisée (feedback proche) qui permettent de consolider les acquis. Au-delà, des travaux réalisés en MAO (musique assistée par ordinateur) peuvent être menés en classe et réinvestis à la maison, ce qui permettrait un réinvestissement des connaissances et compétences potentiellement très intéressant.

Comme nous venons de le voir, la prise en compte du temps est importante dans la conception et dans la conduite d'un enseignement. Cependant, d'autres facteurs dont les processus sont moins faciles à appréhender sont à l'œuvre. Pour en faire une analyse la plus pertinente possible, des connaissances issues de champs de recherche variés sont utiles (Suchaut, 2012, p. 8, paragr. 2). Ainsi, il semble qu'une formation plus approfondie à l'EE serait utile afin que l'enseignante observée saisisse mieux les tenants et aboutissants de toutes les composantes du modèle PIC et les introduise dans sa pratique. En effet, l'EE présente l'avantage de prendre en compte de nombreux résultats de recherches relatifs au processus de mémorisation, à l'implicite véhiculé par l'école ou encore à l'importance d'enseigner les stratégies métacognitives. Cependant, pour mesurer la portée de chaque étape de cet enseignement, il est nécessaire d'avoir des connaissances dans un certain nombre des champs de recherche sur les résultats desquels elles reposent. Le problème plus général qui apparaît donc ici est celui de la formation des enseignants, de leur accès aux résultats de recherche et de leur utilisation (Bressoux, 2017, p. 131), dans le but de modifier leurs croyances et de faire évoluer l'efficacité de leurs pratiques (Cèbe et Goigoux, 2018, p. 4).

À cet égard, impliquer les enseignants dans l'élaboration des outils qu'ils utilisent (outils pratiques ou conceptuels) semble être un puissant vecteur de développement professionnel (Cèbe et Goigoux, 2018, dernier paragr. ; Bressoux, 2017, p. 124, dernier paragr.) notamment parce qu'il y a des apports théoriques. Il nous semblerait donc intéressant de pouvoir mener une recherche de plus grande ampleur qui, d'une part comporterait un volet de formation à l'enseignement explicite beaucoup plus conséquent, et d'autre part,

14 Voir Pascal Terrien : *L'écoute musicale au collège*, 2006, L'Harmattan.

impliquerait davantage les enseignants dans la réflexion relative à la pertinence et à la manière de mettre en œuvre cet enseignement dans les activités d'écoute.

CONCLUSION

Ainsi, l'analyse de plusieurs situations d'enseignement-apprentissage sur un même niveau par une enseignante expérimentée a permis de mettre en évidence que l'EE n'était pas connue de cette enseignante, mais qu'il est applicable à l'enseignement de l'écoute d'œuvre au collège, moyennant quelques aménagements liés à la gestion du temps disponible, et aux autres activités à pratiquer dans une même séance. Si de nombreux aspects peuvent être explicités, il apparaît que l'utilisation de cette approche amène notamment la professeure à enseigner les mécanismes cognitifs impliqués dans les savoir-faire visés, alors que ceux-ci étaient implicitement considérés comme acquis auparavant.

Or, pour mener à bien ce type de démarche il est important que les enseignants soient formés aux connaissances scientifiques disponibles tant d'un point de vue général (processus cognitifs, effet enseignant, stratégies d'enseignement efficaces, etc.), que du point de vue musical (développement de capacités auditives par exemple). Ainsi, la formation continue doit permettre aux enseignants qui sont sur le terrain d'acquérir les connaissances récentes, mais il est également intéressant de développer l'analyse de pratique. En effet, ce type de démarche réflexive permet aux enseignants de s'interroger sur l'efficacité de leur pratique et de la faire ainsi évoluer. Enfin, la place des nouvelles technologies est également à redéfinir à la lumière des recherches récentes.

Ces différentes pistes de travail donneraient utilement matière à des expérimentations afin d'en évaluer l'efficacité. Ainsi, la tendance actuelle à l'établissement de partenariats entre les praticiens de terrain et les chercheurs est à développer, sans omettre des études plus quantitatives. Celles-ci permettant d'établir des relations de causalité et ainsi de faire évoluer les pratiques sur la base de données probantes. En effet, malgré un nombre important d'études démontrant l'efficacité de l'EE dans les disciplines générales, des recherches pourraient être utilement menées dans les disciplines artistiques et notamment en éducation musicale.

Références bibliographiques

- Attali, A. et Bressoux, P. (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Récupéré le 16 septembre 2019 du site *Research gate* : https://www.researchgate.net/publication/44831824_L'Evaluation_des_pratiques_educatives_dans_les_premier_et_second_degrees#pf40
- Bigand, E. (2018) *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Belin.
- Bissonnette S., Bocquillon, M. et Gauthier C. (2019). L'injonction à « enseigner plus explicitement » n'est pas conforme à l'EE de Rosenshine. La dérive des cousins français. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, printemps 2019, 58-62.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, janv-mars 2005, 87-141.
- Bocquillon, M., Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2019). L'Enseignement Explicite. Une approche pédagogique efficace pour favoriser la réussite du plus grand nombre. *Apprendre et enseigner aujourd'hui* (Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec), 25-28.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2004). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation* (1^{re} éd., chapitre 11, p. 185-204). Paris : Dunod.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 2 (12), 208-2017.
- Bressoux, P. (2017). *Practice-based research* : une aporie et des espoirs. *Éducation et didactique*, 11 (3), 123-134. Récupéré le 20/01/20 de : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2870>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48. Récupéré le 19/05/2020 de : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- B.O. spécial n° 11 du 26 novembre (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Récupéré le 16/09/2019 du site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93. Récupéré le 02/01/2021 de : <https://journals.openedition.org/rfp/851>
- Cèbe, S. et Picard, P. (2009). Réussir pour comprendre : le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école. *Dialogues*, 134, 25-29.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? Centre d'analyse stratégique. *Note d'analyse*, 232, juillet 2011. Récupéré le 18/05/2020 de : <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/system/files/na-qsociales-232.pdf>
- Cusset, P.-Y. (2014). Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes. Document de travail n° 2014-01. *France stratégie*, août 2014.
- Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) (2016). Enseigner plus explicitement. Situation et gestes professionnels au quotidien. Bureau de l'enseignement prioritaire. France. Récupéré le 22 septembre 2019 du site *DGESCO* : https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf
- Drake, C. et Rochez, C. (2000-2002). *Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales*. Rapport pour le programme « Ecole et sciences cognitives ». Ministère de la Recherche.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège. *Les Cahiers de l'IREDU*, 2 (45).
- Gauthier, C., Bissonnette S. et Bocquillon M. (2019). L'Enseignement explicite : une approche efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, printemps 2019, 7-10.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves ? Un état de la recherche. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse* (p. 363-383). Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. Récupéré le 19/05/20 du site *formapex* : <http://formapex.com/telechargementpublic/gauthier2006a.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *L'enseignement explicite. La gestion des apprentissages*. Ed. De Boeck.

- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Note d'Information du Ministère de l'Éducation Nationale*, 97-26.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses universitaires du Québec.
- Paquay, L. (2008). Y a-t-il UNE bonne façon d'enseigner ? Mise en question de la thèse de C. Gauthier. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2008 (19), 157-169.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique : nouvelles des neurosciences*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87, 97-107.
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école. Écoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43, 60-69. Récupéré du site *formapex* : <http://formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986c.pdf>
- Rosenshine, B. (2019). Explicit instruction. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8 (2), 12-14.
- Suchaut, B. (2012). L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. Conférence sur l'évaluation, Grenoble, France. Récupéré le 16/09/2019 de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00675958v2>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives*, 6 (18), 129-140.
- Tillmann, B., Madurell F., Lalitte P. et Bigand E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Tripier-Mondancin, O., Maizières, F. et Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. *Spirale*, 56 (1), 33-48.

Remerciements

Nous tenons ici à remercier Monsieur Charton, IA-IPR en éducation musicale de l'académie de Poitiers, pour son soutien à cette étude. Nous remercions également monsieur Bouverat et monsieur Roy, Principaux des collèges dans lesquels se sont déroulés les cours filmés, de nous avoir autorisées à mener cette étude dans leur établissement. Enfin, nous adressons nos plus vifs remerciements à l'enseignante qui a accepté de se prêter à cette expérimentation ainsi qu'à Odile Tripier-Mondancin pour son aide précieuse aux divers stades de cette recherche.