



**UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG**

Quelle posture du professeur d'instrument pour l'autonomie de l'élève ?

Sarah Chardonnens Lehmann

Originaire de Domdidier

2023

Thèse de doctorat cumulative présentée devant la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg.

Co-Direction :

Prof. Bernadette Charlier, Université de Fribourg

Prof. Pierre-François Coen, Université de Fribourg

Approuvé par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur proposition des professeurs : Prof. émérite

Bernadette Charlier (première rapporteure), Université de Fribourg

Prof. Pierre-François Coen (deuxième rapporteur), Université de Fribourg

Prof. Geneviève Lameul (troisième rapporteure), Université de Rennes 2

Prof. Angelika Güsewell (quatrième rapporteure), Haute École de Musique Lausanne

Fribourg, le 17 octobre 2023

Le Doyen Prof. Dominik Schöbi

Remerciements

Durant ces dernières années, beaucoup de personnes ont pris part de près ou de loin à mes recherches pour cette thèse de doctorat. Je souhaiterais relever leur contribution factuelle, cognitive, musicale et motivationnelle.

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé pendant l'élaboration de ma thèse et surtout mes co-directrice et co-directeur Madame la professeure Bernadette Charlier et Monsieur le professeur Pierre-François Coen pour leur intérêt, leur soutien, leur grande disponibilité et tous les nombreux conseils bienveillants et constructifs. Merci également à Patrick Roy pour ses conseils avisés et bienveillants en fin de parcours.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de la Haute École Pédagogique de Fribourg, à mes collègues didacticiennes et didacticiens, et à Monsieur le Doyen Dr Frédéric Inderwildi, qui m'ont permis de me consacrer sereinement à l'élaboration de ma thèse en parallèle de mes activités de didacticienne de la musique au sein de l'Institution.

Un grand merci à mes collègues du Conservatoire de Fribourg pour leur disponibilité et l'accueil chaleureux témoigné, et à son Directeur Monsieur Giancarlo Gerosa. Les nombreux entretiens et leçons filmés m'ont permis de donner vie à ce projet.

Des remerciements particuliers sont adressés à mes élèves clarinettes et de culture musicale qui constituent une source d'inspiration et de questionnements pédagogiques constants durant ces 30 dernières années. Ils ont nourri mon travail par leurs prestations musicales, leurs interrogations et surtout l'intérêt qu'ils ont montré pour la musique.

Au terme de ce parcours, je remercie enfin celles et ceux qui me sont chers, ma famille. Leurs encouragements m'ont accompagnée tout au long de ces années. Merci à mes deux fils, Nicolas et Raphaël, qui ont montré de l'intérêt pour mes recherches et de la compréhension pour les périodes plus chargées. Finalement, j'ai une pensée toute particulière pour papa qui veille de là-haut et sans qui je n'aurais pas découvert ces mondes de la pédagogie et de la musique.

RÉSUMÉ	6
AVANT-PROPOS.....	7
I. INTRODUCTION.....	8
1.1 Plaisir et apprentissage	9
1.2 Développement de l'autonomie.....	10
1.3 Structure de la thèse.....	12
II. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	14
2.1 L'apprentissage musical et les fondements de la problématique.....	14
2.2 Questions de recherche	17
III. CADRE THÉORIQUE ET COMPLÉMENTS.....	18
3.1 Le processus de subjectivation	18
3.2 Le concept de posture	20
3.2.1 <i>Définitions.....</i>	<i>20</i>
3.2.2 <i>Une posture qui change et évolue.....</i>	<i>20</i>
3.3 Précisions terminologiques	22
3.3.1 <i>L'autonomie et l'autorégulation</i>	<i>22</i>
3.3.2 <i>La verbalisation</i>	<i>24</i>
IV. MÉTHODE.....	26
4.1 Étude 1.....	28
4.1.1 <i>Échantillon et recueil de données</i>	<i>28</i>
4.1.2 <i>Méthode d'analyse.....</i>	<i>29</i>
4.1.3 <i>La taxonomie de Marzano-Kendall</i>	<i>30</i>
4.2 Étude 2.....	32
4.2.1 <i>Échantillon et recueil de données</i>	<i>33</i>
4.2.2 <i>Méthode d'analyse.....</i>	<i>34</i>
4.3 Étude 3.....	35
4.3.1 <i>Méthode d'analyse.....</i>	<i>35</i>
4.4 Analyse critique de la recherche.....	36
4.4.1 <i>Choix de l'échantillon.....</i>	<i>37</i>
4.4.2 <i>Recueil de données et codage</i>	<i>37</i>

4.4.3	<i>Évolution du processus de recherche</i>	38
V.	ARTICLES	39
5.1	Article 1	40
5.1.1	<i>Évolution de la recherche (1)</i>	63
5.2	Article 2	64
5.2.1	<i>Évolution de la recherche (2)</i>	88
5.3	Article 3	89
5.4	Synthèse des résultats	110
VI.	DISCUSSION ET PISTES CONCLUSIVES	111
6.1	Quelle posture du professeur pour l'autonomie de l'élève ?	111
6.2	Principaux apports	114
6.2.1	<i>Des ponts entre les domaines</i>	115
6.2.2	<i>L'autonomie de l'élève</i>	115
6.2.3	<i>L'autorégulation</i>	116
6.2.4	<i>La verbalisation</i>	117
6.3	Analyse des limites de notre recherche	117
6.4	Perspectives pour la recherche et la formation	120
6.4.1	<i>Recherches futures</i>	120
6.4.2	<i>Perspectives pour la formation des enseignants</i>	121
6.4.3	<i>Finalemment</i>	124
	POSTFACE	126
	BIBLIOGRAPHIE	128
	ANNEXES	142
	Annexe 1 : Plan général de recherche	142
	Annexe 2 : Structures des analyses spécifiques aux trois études (A, B, C)	143
	Annexe 3 : Protocole des entretiens	144
	Annexe 4 : Étude 1, questions des entretiens	145
	Annexe 5 : Étude 1, liste des professeurs interrogés	149
	Annexe 6 : Étude 1, extraits tirés des entretiens	150

Annexe 8 : Le processus de subjectivation selon Bourgeois.....	156
Annexe 9 : Étude 2, synthèse selon l’auteure.....	157
Annexe 10 : Étude 3, figures.....	158
Annexe 11 : Autonomy Development Model	159
Annexe 12 : Les postures selon différents auteurs	159

Remarque concernant l’écriture inclusive

Afin d’alléger le texte et favoriser la fluidité de lecture, nous avons choisi de ne pas intégrer l’écriture inclusive. Que chacune et chacun ne s’en offusque en rien, l’auteure évite toute discrimination et vous remercie respectueusement pour votre compréhension.

Remarque concernant les graphismes

De manière générale, les représentations graphiques insérées au fil de ces pages permettent au lecteur une visualisation plus rapide pour entrer dans la thématique, mais ne constituent pas en soi une interprétation fiable des données. Il s’agit d’une représentation graphique, une schématisation visuelle, qui, par sa simplification, présente certains biais d’interprétation. Le lecteur est invité à se référer essentiellement au texte.

RÉSUMÉ

Le développement de l'autonomie de l'élève en contexte de musique instrumentale est un objectif majeur des professeurs¹, tout en transmettant les connaissances techniques, procédurales et interprétatives propres à la musique et à l'instrument choisi.

Cette thèse cumulative s'intéresse aux croyances, intentions et actions des professeurs pour comprendre et décrire la posture qu'ils adoptent pour soutenir l'autonomie de leurs élèves. Construite en trois études consécutives, la première étude exploratoire interroge 21 professeurs de musique sur leurs croyances, intentions et stratégies. Pour la deuxième étude, trois de ces professeurs sont filmés et interrogés pendant des cours de musique afin d'analyser leurs actions. La troisième étude confronte les résultats des deux premières afin de mettre en relation les croyances et intentions des professeurs à leurs actions.

Le premier article, en lien direct avec la première étude menée, s'intéresse aux croyances et intentions des professeurs concernant la thématique de l'autonomie de l'élève. Ils décrivent la recherche d'équilibre menée entre leur fonction de guide, la place importante de la transmission du savoir dans la leçon, la construction du savoir par l'élève et le développement de l'autonomie.

Le deuxième article, respectivement deuxième étude, approfondit la thématique et s'intéresse à l'activité enseignante durant les leçons. L'analyse vidéo relève les actions de l'enseignant susceptibles de développer l'autonomie dans son interaction avec l'élève. Ensuite, par autoconfrontation à certains moments clés de la leçon, les professeurs s'expriment sur leurs actions et intentions. Le grand nombre de données récoltées nourrit des analyses fines et en profondeur concernant le développement de l'autonomie.

En s'appuyant sur le concept de posture (croyances, intentions et actions), la troisième étude confronte les croyances et intentions (première étude) aux actions (deuxième étude) réalisées pendant les leçons. Une définition enrichie de la posture et des stratégies supposément favorables au développement de l'autonomie de l'élève sont ainsi proposées.

Après une synthèse détaillée des résultats, le chapitre conclusif montre que les professeurs se considèrent quelque peu en périphérie du processus d'acquisition de l'autonomie par les élèves, alors que les leçons filmées dévoilent de nombreuses actions pédagogiques favorables à ce processus. La description de la posture du professeur s'affine par ces analyses et 4 types de stratégies favorables au développement de l'autonomie de l'élève s'en dégagent.

¹ Dans le contexte de musique instrumentale, il est habituel d'utiliser le terme de « professeur » plutôt qu'enseignant.

Sur la base de cette recherche, un modèle destiné aux professeurs de musique est proposé afin d'améliorer leur compréhension du phénomène et leurs compétences à réagir de manière ponctuelle et ciblée pendant la leçon. Dans de futures recherches, il s'agira d'étudier l'impact que cette posture a sur l'élève et son implication personnelle dans le processus de développement de l'autonomie.

AVANT-PROPOS

« À pratiquer plusieurs métiers, on ne réussit dans aucun ». Cette citation de Platon m'interpelle... Mon curriculum vitae est fortement imprégné à la fois par mon parcours d'enseignante, de pédagogue et également par ma formation et mon expérience de musicienne professionnelle, clarinettiste active sur scène et comme professeur au Conservatoire. Influencée par ces deux domaines, j'ai tissé des liens entre la pédagogie générale pour l'enseignement en milieu scolaire et la pédagogie musicale pour l'enseignement au Conservatoire, avec plus de 30 années d'enseignement de la clarinette. J'ai pratiqué plusieurs métiers et tenté de m'en acquitter au mieux... Ces métiers se sont croisés, parfois opposés et surtout complétés. Cela m'a certainement permis d'enrichir mon expérience et mes questionnements liés aux Sciences de l'Éducation.

De cette manière, l'émergence de mon travail de recherche est née et m'a incitée à :

- créer des liens entre pédagogie générale et pédagogie musicale,
- interroger l'équilibre entre la transmission du savoir et la reconstruction-appropriation du savoir par l'élève,
- réfléchir à l'importance de la langue et de la verbalisation de la pensée pour communiquer entre professeur et élève.

Cette thèse est l'aboutissement de nombreuses années d'expérience et de questionnements multiples, notamment grâce à mes élèves avec lesquels j'ai beaucoup appris. Parmi toutes ces questions, certaines ont pris une importance non négligeable dans mon travail et j'ai tenté d'approfondir la thématique de l'autonomie de l'élève en m'intéressant plus particulièrement à la posture du professeur. Cette recherche est un point sur la ligne de mon parcours professionnel, qui suggère des ouvertures pour des recherches futures ou encore des pistes de formation des enseignants.

I. INTRODUCTION

Dans le domaine musical, enseigner la pratique instrumentale permet l'accès à un mode d'expression dans lequel la dynamique triangulaire professeur-élève-musique évolue constamment. L'enseignement musical est un kaléidoscope complexe. L'élève, avec ses particularités, son vécu, son profil et ses ambitions, découvre la musique par la pratique d'un instrument, guidé par un professeur qui l'accompagne chaque semaine pendant plusieurs années. Le contenu de l'enseignement musical permet le développement de compétences auditives, sensorielles, motrices, cognitives et musicales (Hargreaves, 1995). Il porte à la fois sur la connaissance du vocabulaire musical, la maîtrise des codes (Coen, 2018 ; Marchand, 2011), ainsi que sur le développement de compétences instrumentales, la maîtrise de l'instrument, selon des critères esthétiques variés (Christensen, 1995) et encore sur les gestes corporels adéquats, la respiration, le développement proprioceptif. Le professeur de musique, spécialisé dans la pratique d'un instrument particulier, accompagne l'élève dans la découverte et l'apprentissage, par un suivi individuel, personnalisé (Hallam, 2001 ; Jorro, 1999), où l'émotionnel occupe en outre une part importante de la leçon : exprimer des émotions par l'interprétation d'une pièce, gérer les frustrations de l'apprentissage, anticiper la pression ressentie avec une performance publique (Güsewell & Ruch, 2012). La relation professeur-élève est particulièrement marquée par les caractéristiques personnelles (Lartigot, 1994) de chacun et se développe sur plusieurs années, à l'image du kaléidoscope précédemment évoqué.

Cette thèse cumulative s'intéresse à une préoccupation centrale des professeurs de musique instrumentale : le développement de l'autonomie de l'élève musicien. C'est une thématique importante, avec ses spécificités, liée tantôt au contexte de l'enseignement individuel d'une leçon hebdomadaire et tantôt à l'acquisition de connaissances techniques et musicales propres à chaque instrument et transmises par le professeur virtuose et expert (Hallam, 2001 ; McPherson et Zimmerman, 2002). La pratique du professeur d'instrument se construit autour de l'élève, s'adapte personnellement à l'apprenant, avec un souhait, parfois exprimé, parfois implicite, que l'élève s'exerce à la maison, pratique son instrument entre les leçons hebdomadaires. L'autonomie se développe par des compétences autorégulatrices et comportementales de l'apprenant (Zimmerman et Pons, 1990 ; Zimmerman 2008) et passe par une exploration et appropriation du processus d'apprentissage, guidé par le professeur (Sensevy, 2011). Afin de comprendre comment l'enseignant contribue au développement de

l'autonomie, nous nous intéressons à la pratique enseignante du professeur avec une question centrale : *quelle posture² (définie par ses croyances, ses intentions et ses actions) le professeur adopte-t-il (Pratt, 1998 ; Lameul, 2016) pour développer une autonomie d'apprentissage chez l'élève ?* Selon certains auteurs, les croyances et intentions des professeurs peuvent avoir un impact sur le choix de leurs actions (Ursin et Palionemi, 2019 ; Pratt, 1998). Nos objectifs sont de :

- 1) décrire, du point de vue des professeurs de musique, leurs représentations, intentions et stratégies (*ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent*),
- 2) décrire et analyser leur pratique enseignante (*ce qu'ils font*),
- 3) confronter les intentions/stratégies aux actions réalisées pendant les leçons (*entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font*).

Ces trois étapes correspondent aux trois études composant la recherche, respectivement aux trois articles qui constituent la thèse (voir chapitre V). Les données analysées et les résultats proposent des pistes pour la formation des futurs professeurs de musique, pour la formation continue et proposent des pistes d'ouverture vers d'autres recherches complémentaires.

Si apprendre à jouer d'un instrument de musique de manière autonome est un défi autant pour l'élève que pour le professeur, la tâche est particulièrement délicate puisqu'elle doit respecter un cadre normé, elle doit répondre aux attentes du Conservatoire ou de l'école de musique (Coen et Zulauf, 2015) et s'adapter à l'enseignement individuel tout en offrant des possibilités de développement artistique et culturel. Avec son statut d'activité extrascolaire, l'enseignement musical recherche l'équilibre entre travail-apprentissage et plaisir, en comptant sur un certain effort d'engagement de l'élève (Viau, 1996).

1.1 Plaisir et apprentissage

Dans notre culture occidentale, il y a à peine 5 siècles qu'une distinction s'est opérée entre ceux qui écoutent de la musique et ceux qui en font. Auparavant, faire de la musique était une activité intégrée à la vie quotidienne (Levitin, 2006). Le fait de chanter en famille, de faire de la musique pour se distraire, pour partager des moments avec des amis, est devenu aujourd'hui, une activité

² Nous reviendrons de manière détaillée sur la posture dans les pages suivantes.

qu'on apprend dans une école de musique. Même si chaque auditeur peut s'exprimer sur les émotions ressenties, il se sent souvent intimidé ou restreint dans l'utilisation de termes spécifiques pour en parler. Le « jargon des professionnels » est réservé à ceux qui pratiquent la musique et qui comprennent comment elle fonctionne. Les compétences de « savoir écouter », « savoir décrire », « savoir-faire » de la musique sont évidemment reliées à la notion d'apprentissage musical et motivées par l'attrait du plaisir que suscite le monde sonore. Le plaisir de faire de la musique n'est en revanche pas directement connecté au plaisir d'apprendre. Si l'apprentissage suppose un engagement personnel, lié au plaisir de la découverte et au désir de savoir, le désir d'apprendre (Asmus, 1986c ; Bourgeois, 2018) est fortement influencé par un levier : la relation élève-maître (Chandler, Chiarella et Auria, 1988). La puissance motivationnelle générée par cette relation est essentielle à mentionner ici, car elle est présente tout au long de notre travail de recherche et s'exprime fortement dans les entretiens avec les professeurs. Leurs intentions, stratégies et actions pédagogiques intègrent les caractéristiques d'une relation unique professeur-élève, impliquent des préoccupations émotionnelles importantes afin de soigner l'équilibre fragile qui existe en l'effort de l'apprentissage musical quotidien demandé à l'élève et la promesse d'un plaisir de s'exprimer émotionnellement (Chandler, Chiarella, & Auria, 1988 ; Legette 2002) avec son instrument, seul ou en groupe.

1.2 Développement de l'autonomie

Les recherches sur le développement de l'autonomie de l'élève en milieu scolaire sont nombreuses (Durler, 2016 ; Lahire, 2007 ; Meignan et Masson, 2020). Dans sa classe, l'enseignant guide une vingtaine d'élèves et les rendre autonomes est une condition indispensable au bon fonctionnement d'un enseignement différencié, et devrait contribuer à l'éducation de personnes responsables, proactives et indépendantes, selon les finalités éducatives actuelles (Plan d'Études Romand). Dans le contexte musical, cette préoccupation a également sa place puisque l'élève rencontre son professeur une seule fois par semaine et doit pouvoir travailler de manière individuelle le reste du temps. C'est une condition d'autonomie indispensable, voire une condition d'apprentissage (Hallam, 2011). Les sources scientifiques exploitées dans cette thèse sont issues tantôt du milieu scolaire et tantôt de recherches en pédagogie musicale.

Définition de l'élève autonome

L'apprenant autonome définit ses propres objectifs, décide des critères de réussite, adopte et met en place des stratégies qu'il a choisies pour atteindre ses objectifs puis contrôler ses actions et autoréguler (Zimmerman, 2008). Pour l'élève, gérer son apprentissage et exercer ses compétences autorégulatrices produisent un effet sur ses progrès (Zimmerman, 2008 ; Hallam, 2001). Dans notre thèse, nous nous appuyons sur les travaux de Bourgeois (2018) afin de définir l'autonomie. L'émergence progressive des capacités de l'élève passe par l'appropriation personnalisée de savoirs et savoir-faire enseignés, par un travail de réflexivité critique (Bourgeois, 2018) pour oser s'affirmer et assumer son rôle comme musicien. Ce processus, dans le contexte de l'apprentissage musical, implique une grande partie du travail réalisé à la maison par l'élève de manière autonome. Le développement de l'autonomie de l'élève devrait figurer au cœur des préoccupations des professeurs de musique. Cet enjeu stratégique du travail pour le plaisir et du plaisir à travailler est notamment lié à la dynamique motivationnelle (Viau, 2000), force motrice du comportement. Bien qu'elle ne soit pas un élément théorique sur lequel est basée notre recherche, la dynamique motivationnelle est abordée dans les compléments théoriques en lien avec l'autorégulation. L'équilibre plaisir-travail et la dynamique motivationnelle sont des éléments considérablement présents dans les données récoltées, surtout dans la première étude. Nous reviendrons sur ces points dans la partie discussion.

Dans le contexte d'enseignement de musique instrumentale, l'apprentissage se focalise essentiellement sur la maîtrise des compétences techniques liées à l'instrument et au déchiffrement des codes de l'écriture musicale. Une condition indispensable au progrès réside dans la pratique quotidienne autonome de l'élève par des exercices personnels. Mais quelle place est donnée à l'apprentissage de l'autonomie, dans le cadre de la leçon individuelle hebdomadaire ? Cette thèse interroge l'importance donnée par les professeurs au développement de l'autonomie de l'élève. Comment en parlent-ils ? Quelle place tient ce sujet dans leurs préoccupations ? Que font-ils ? Quelles actions mettent-ils en place pour développer l'autonomie de leurs élèves ? Est-ce qu'ils en parlent concrètement avec leurs élèves ? Quelle est la place donnée à l'explicitation de ce sujet avec l'élève ? Toutes ces questions renvoient au concept de posture, objet central de notre thèse, sur lequel nous reviendrons.

1.3 Structure de la thèse

Cette thèse s'appuie sur une recherche construite en trois parties. La première s'intéresse aux conceptions et représentations de 21 professeurs concernant le développement de l'autonomie (Zimmermann, 2008 ; Cosnefroy, 2010 ; Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011). La deuxième partie consiste en une analyse approfondie et détaillée des actions enseignantes de trois professeurs experts et s'appuie sur le concept de posture (Lameul, 2006, 2016 ; Pratt, 1998), particulièrement pertinent parce qu'il intègre les intentions, les croyances et les actions du professeur. La troisième partie permet de confronter les résultats des deux premières études, soit les croyances-intentions des professeurs à leurs actions réelles lorsqu'ils enseignent. Cela permet d'affiner la compréhension de la posture de l'enseignant de musique quant au développement de l'autonomie de l'élève.

Après ce premier chapitre introductif, le chapitre II présente les caractéristiques de l'enseignement instrumental et précise les différents composants et paramètres de l'apprentissage musical. Sont ensuite exposés les fondements de la problématique et les questions de recherche qui soutiennent l'architecture de cette thèse cumulative.

Le chapitre III expose les bases théoriques sur lesquelles la thèse s'appuie et présente essentiellement les compléments théoriques offrant un éclairage important et complémentaire à ceux présentés dans les articles afin de mieux comprendre notre thématique. Le premier apport théorique présente le processus de subjectivation de Bourgeois (2018), important dans la compréhension du développement de l'autonomie. Le deuxième apport théorique s'intéresse aux différentes définitions et précisions du concept de posture.

Le chapitre IV présente la méthode et détaille plus spécifiquement la problématique et les questions de recherche de chacune des trois études en spécifiant le processus de recueil des données et les méthodes d'analyse mises en œuvre pour répondre à ces questions de recherche. Ce chapitre analyse le parcours de recherche associé aux adaptations et réorientations suscitées par le processus d'évaluation exigé par les revues dans lesquelles les articles sont soumis. À ce propos, les critiques et retours constructifs des relecteurs concernant les articles soumis aux revues exercent une influence non négligeable sur la recherche et nous expliquons de quelle

manière les objectifs de départ ont été adaptés, modifiés, précisés et affinés au fur et à mesure des trois études.

Le chapitre V constitue le cœur de la thèse et présente les trois articles correspondant aux trois études. Le premier article, réalisé dans un but exploratoire, s'intéresse aux représentations et stratégies des professeurs lorsqu'ils s'expriment sur le développement de l'autonomie de leurs élèves. Dans cette première étude, les professeurs décrivent la recherche d'équilibre triangulaire qui existe entre leur fonction de guide, la place importante de la transmission du savoir dans la leçon et la construction du savoir par l'élève, en regard du développement de l'autonomie. Ces représentations (ce qu'ils disent) permettent de s'interroger ensuite, dans la deuxième étude, sur les actions (ce qu'ils font) : on touche là à l'enjeu de la deuxième étude. Ce deuxième article présente les résultats de cette seconde étude concernant le travail de trois professeurs experts pendant deux leçons consécutives, chacun avec deux élèves. L'analyse vidéo des actions enseignantes permet au chercheur de décrire les postures et stratégies susceptibles de développer l'autonomie dans l'action conjointe du professeur et de son élève (Sensevy, 2007). De surcroît, par des autoconfrontations à certains moments ciblés de la vidéo, les professeurs s'expriment sur leurs actions et les intentions sous-jacentes. Le grand nombre de données récoltées nourrit des analyses fines et en profondeur des actions et intentions de l'enseignant et dévoile des postures clés susceptibles de contribuer au développement de l'autonomie.

Le dernier article correspondant à la troisième étude met en relation les représentations, intentions, stratégies, actions et commentaires des professeurs afin de mieux définir la posture favorisant le développement de l'autonomie dans l'interaction avec l'élève. On découvre plusieurs facteurs sur lesquels le professeur peut activement contribuer à l'autorégulation de l'élève durant la leçon. La dernière partie du chapitre présente une synthèse des résultats qui suit la structure de la recherche (Études 1, 2 et 3). Cela permet d'avoir une vision globale des trois étapes et surtout de mieux comprendre les ajustements progressifs de la recherche. Assurément, chaque étude a eu des répercussions sur la suivante et a permis d'affiner les informations concernant la construction de l'autonomie, la posture du professeur ou encore l'implication de la verbalisation dans l'action conjointe avec l'élève.

Le chapitre VI, en guise de discussion et pistes interroge les différentes thématiques exploitées (apprentissage autonome, posture du professeur, verbalisation) en regard des résultats. Ensuite sont présentés les principaux apports suscités par cette recherche. Malgré le fait que les professeurs se considèrent en marge du phénomène d'acquisition de l'autonomie, leurs

nombreuses actions durant les leçons démontrent des pistes intéressantes et mettent en lumière 4 types d'échanges avec l'élève et plusieurs facettes de la posture du professeur susceptibles de soutenir et développer un apprentissage autonome de l'élève. Un modèle est proposé par l'auteure afin d'accompagner la formation des professeurs de musique.

Le chapitre se termine par les perspectives issues de la recherche, des propositions de pistes futures pour la formation des professeurs de musique et des recherches ultérieures.

II. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

2.1 L'apprentissage musical et les fondements de la problématique

Découvrir la musique par l'apprentissage d'un instrument permet à l'élève de se plonger de manière active dans l'essence de cet art. Il construit pas à pas des compétences techniques de maîtrise instrumentale, des compétences musicales de phrasé et d'interprétation et affine ses perceptions émotionnelles et auditives (Afsin, 2009 ; Marchand, 2009 ; Hallam, 2011). Cette construction de compétences se fait grâce à l'accompagnement de son professeur. Par son identité professionnelle plurielle (Joliat, François et Güsewell, 2017), le professeur de musique est à la fois virtuose de son instrument, référent de connaissances musicales nécessaires à l'interprétation d'une œuvre (Marchand, 2011) et enseignant pédagogue (Zulauf et Coen, 2006). Il soutient l'élève pour acquérir des connaissances musicales déclaratives, des capacités techniques musicales, et tente de développer des compétences autorégulatrices (Zimmerman et Pons, 1990 ; Zimmerman, 2008). Dans la forme scolaire instrumentale, la leçon de musique hebdomadaire dont la durée varie de trente minutes à parfois plus d'une heure, alterne avec le travail quotidien et individuel de l'élève. La leçon contient un concentré musical supposé nourrir et guider le travail individuel de l'élève pendant la semaine. En d'autres termes, le professeur a quelques minutes pour la liste non exhaustive suivante : transmettre des connaissances techniques, comprendre les intentions du compositeur, donner l'exemple d'un idéal de qualité sonore optimale, corriger les attitudes corporelles inappropriées de l'élève, soutenir la motivation, inciter l'élève à autoréguler et à développer des stratégies de travail métacognitives, encourager le travail quotidien à la maison. Ce dernier point est fondamental pour assurer un suivi progressif et dépend fortement du soutien parental.

De son côté, l'élève apprenti musicien s'approprié la pratique instrumentale et le développement de ses compétences par une construction personnelle du savoir (Bourgeois,

2018). Une importance certaine est donnée au travail pendant le cours, sous la supervision du professeur, qui s'assure que l'élève s'approprie de manière optimale les exercices et apprentissages proposés et testés, afin qu'il puisse exercer de manière autonome. Dans le contexte instrumental, un apprenant autonome comprend pendant la leçon ce qu'il est censé travailler ensuite seul et de quelle manière le faire. L'autonomie débute par de simples choses, avant d'être définie par les capacités d'autoréguler (Cosnefroy, 2011), de définir des objectifs, de choisir des stratégies d'apprentissage, d'évaluer son travail et ses progrès. Cela intègre des fonctions cognitives de haut niveau taxonomique (Marzano-Kendall, 2006). Ces pratiques métacognitives fonctionnent uniquement si elles sont intégrées au contenu de l'apprentissage (Colwell, 2011) et se font rarement de manière implicite. L'étayage et désetayage progressif des contenus d'apprentissage sont élaborés par le professeur, de manière individuelle à chaque élève. Son rôle est considérable et c'est la raison pour laquelle nous nous intéressons d'abord à la pratique du professeur, plutôt qu'à celle de l'élève. Nous nous interrogeons sur l'équilibre donné dans la leçon entre la pratique instrumentale et les moments réflexifs du « comment apprendre ».

Puisque développer des stratégies cognitives chez l'élève nécessite que les connaissances soient contextualisées (Bandura, 2003 ; Delacote, 1996), il ne suffit pas d'indiquer la démarche et de l'appliquer à des contenus (Raynal et Rieunier, 2014). En utilisant une stratégie dans un contexte précis, l'intégration de la stratégie d'apprentissage est liée au contenu à apprendre, guidé par le professeur. Ce compagnonnage cognitif (Deschênes, 2018) se base sur la démonstration, l'expérimentation (Poteau et Pelaccia, 2016 ; Raynal et Rieunier, 2014 ; Delacote, 1996), la formalisation, la réutilisation dans un autre contexte et l'autogestion et l'autorégulation de l'apprenant (Bandura, 2003). L'apprenant autonome est conscient de ce qu'il est et fait. Il exerce un contrôle sur son processus cognitif, il autorégule, devient progressivement indépendant pour de nouveaux apprentissages, il choisit et applique des stratégies d'apprentissage adaptées, contrôle ses progrès personnels, modifie ses stratégies et recherche de l'aide si nécessaire (Benton, 2014 ; Goldberg 1999). Quelles sont les stratégies du professeur pour stimuler ces processus d'autorégulation chez l'élève ?

Dans la réalité des cours de musique, l'apprentissage s'accomplit sur plusieurs niveaux. Comme le décrivent les travaux de Swartz et Perkins (1990), il existe 4 niveaux de conscientisation du processus d'apprentissage, transférables dans le domaine de l'enseignement musical. Le premier niveau consiste en une utilisation tacite, une prise de décision instinctive, sans vraiment y réfléchir. En contexte musical, l'élève joue sa pièce, un passage et imite le professeur en

réagissant à l'exemple sonore écouté. Le deuxième niveau est plus conscient, l'élève sait ce qu'il fait et quand il le fait. En contexte musical, l'élève sait qu'il doit travailler un passage qui n'est pas encore suffisant selon ses critères. Il décide de le travailler. Le troisième niveau consiste en une utilisation stratégique : l'apprenant organise ses pensées pour une stratégie efficace, choisie et dans un but précis. En contexte musical, l'élève planifie durant la semaine, combien de fois il travaille le passage difficile pour l'améliorer avant la prochaine leçon. Enfin, le dernier niveau se rapporte à la réflexivité : l'apprenant réfléchit à ses actions avant, pendant et après l'apprentissage et cherche à améliorer ses stratégies. En contexte musical, l'élève anticipe les passages difficiles à travailler et peut estimer combien de temps il a besoin pour l'améliorer et sera capable d'évaluer son mode de travail. Cette posture réflexive et autorégulatrice de l'élève peut faire l'objet d'un apprentissage spécifique parallèle, si elle est contextualisée et explicitée par le professeur.

Pour activer la prise de conscience du « comment j'apprends », l'enseignant a besoin de stratégies précises et sa posture peut jouer un rôle déterminant. Nous utiliserons le terme de posture (Lameul, 2016) pour désigner l'articulation de trois composantes essentielles : les croyances, les intentions et les actions du professeur. Selon de nombreux auteurs (Duffy, 2009 ; Lameul, 2016), la posture du professeur est importante pour favoriser le développement de l'autorégulation chez l'élève. Par ce que le professeur croit, ce qu'il veut et ce qu'il fait (Pratt, 1998), il joue un rôle sur le développement de l'autonomie des élèves. Ursin et Palionemi (2019) démontrent que les propres croyances et intentions du professeur ont une répercussion sur ses actions et sur le choix de stratégies d'enseignement. Les composantes de la posture du professeur permettraient de mieux cerner les éléments pouvant favoriser le développement de l'autonomie. Afin d'analyser l'activité professeur-élève, il nous semble particulièrement judicieux de filmer, confronter et analyser les interactions entre l'élève et le professeur pendant le cours de musique. Une technique efficace pour comprendre cette activité conjointe consiste en l'autoconfrontation (Clot, 2001). La verbalisation, la mise en mots de la pratique enseignante, permet au chercheur de mettre en lumière les croyances et intentions du professeur, confronté à ses propres actions filmées.

En se plaçant du côté de l'élève, l'autorégulation du processus d'apprentissage comprend la planification des actions, l'organisation des stratégies et l'évaluation des activités (Hallam, 2001a ; 2001b ; Cosnefroy, 2011 ; Zimmerman, 2008). Grâce à l'accompagnement du professeur, les comportements cognitifs réflexifs de l'élève émergent consciemment dans la

construction de sa pensée, résultants notamment de l'explicitation de l'activité cognitive (Cosnefroy, 2011). En expliquant ses actions, l'élève cherche un vocabulaire pour décrire son expérience et intègre progressivement des stratégies qui développent son autonomie. Cette autorégulation du processus d'apprentissage s'acquiert notamment grâce à l'accompagnement du professeur. La thèse s'appuie sur ces éléments théoriques pour construire la recherche suivante : en nous focalisant sur la posture du professeur, nous interrogeons les mécanismes, au sein de la leçon de musique, supposément favorables au développement de l'autonomie et en particulier aux capacités autorégulatrices chez l'élève. Ceci nous amène à formuler plus précisément nos questions de recherche.

2.2 Questions de recherche

Puisque la posture du professeur est importante pour le développement de l'autonomie de l'élève, nous portons notre attention sur le professeur, pour une recherche en trois volets afin de répondre aux questions suivantes :

Étude 1 : Croyances et intentions des professeurs

- Par le biais des définitions données par les professeurs, quelles sont leurs représentations du concept d'autonomie et de l'élève autonome ?
- Quelles sont les stratégies que les professeurs déclarent mettre en place pour transmettre les connaissances et compétences musicales et guider l'apprentissage tout en favorisant le travail autonome et proactif de l'élève ?
- Quels liens peut-on identifier entre les représentations des professeurs concernant l'autonomie et les stratégies déclarées ?

Étude 2 : Actions et posture(s) du professeur

- Quelle posture le professeur-expert mobilise-t-il ou construit-il pour développer la gestion autonome des apprentissages chez l'élève ?
- Quelles sont les interactions, dans la réalité des leçons, susceptibles de permettre le développement de l'autonomie ?

Étude 3 : Posture précisée du professeur

Finalement, un troisième volet confronte les deux premières parties de la recherche afin de déterminer comment elles s'articulent, s'opposent, se complètent. De cette manière, les représentations des professeurs concernant le développement de l'autonomie de l'élève sont comparées à leurs actions argumentées sur le terrain. Cela permet d'affiner l'analyse et suscite de nouvelles questions pour de futures recherches.

III. CADRE THÉORIQUE ET COMPLÉMENTS

Dans cette thèse cumulative, chacune des études, respectivement chaque article présente un cadre théorique qui lui est propre. Nous souhaitons néanmoins revenir sur certains concepts invoqués afin d'en préciser les définitions conceptuelles et de la sorte en affiner le sens dans notre contexte de recherche. Pour l'étude 1, le processus de subjectivation (Bourgeois, 2018) joue un rôle majeur et constitue le premier point de ce cadre théorique. Le point suivant sera consacré au concept de posture (Lameul, 2016) sur lequel les études 2 et 3 s'appuient. La troisième et dernière partie de ce cadre théorique est consacré à des précisions terminologiques et contextuelles des construits suivants : autonomie, autorégulation, croyances motivationnelles, verbalisation.

3.1 Le processus de subjectivation

La finalité de l'apprentissage est, en autres choses, pour l'apprenant de se donner les moyens de s'approprier les savoirs et de devenir autonome : avoir le sentiment d'exister, de se différencier des autres, de pratiquer la réflexivité, de faire des choix, de se positionner et devenir sa propre création, devenir **sujet**. Ce processus de construction identitaire, finalité de toute formation, est décrit par Bourgeois (2018) comme processus de subjectivation (Figure 1). Cette construction intègre à la fois l'apprentissage et le développement de la personne, durant laquelle le professeur occupe une place non négligeable. Il s'agit d'une construction identitaire pour devenir un acteur autonome. Bourgeois mentionne un « va-et-vient » entre le sujet et « l'Autre » au fur et à mesure des étapes traversées et rappelle que le parcours n'est jamais terminé.

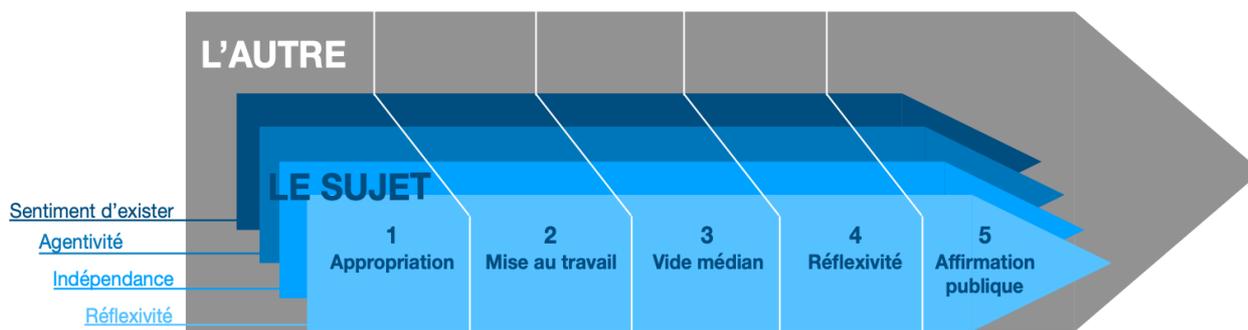


Figure 1 : Le processus de subjectivation de Bourgeois, selon l'auteur.

Nous adaptons ce cadre à l'apprentissage de musique instrumentale, fondamentalement, l'apprenant autonome, élève musicien, est ouvert, a le désir d'apprendre et de se développer, il devient sujet en 5 étapes. Le processus et ses composantes sont plus amplement présentés dans l'article 1.

Le rôle du professeur devient très intéressant dans ce processus de subjectivation. L'Autre peut être tantôt expert (transmetteur du savoir) ; normatif (donne les indications de respect du texte musical), tantôt guide ou mentor (encouragement, accompagne l'élève). On comprend les dangers de cette relation professeur-élève. Le désir de transmettre, la passion et l'enthousiasme du professeur peuvent devenir une entrave à la subjectivation. Il peut se créer une relation de dépendance entre les deux personnes. Selon Bourgeois (2018), il ne faut pas la refuser, car elle nourrit le processus. Ainsi, le professeur doit veiller à orienter l'action vers l'apprentissage. Puis, peu à peu, par le retrait progressif de ses interventions, il permet à l'élève de se responsabiliser et de « faire seul ».

Il est intéressant de constater que l'enseignement instrumental s'intègre bien au processus de subjectivation décrit par Bourgeois. Dans le domaine musical (Hallam, 2021), la dynamique motivationnelle et la proactivité de l'élève occupent une place importante. Puisque l'accès à ce savoir savant musical est fortement géré par le professeur, l'élève peut rencontrer plusieurs types de difficultés à « faire seul ». Dans ce contexte instrumental, « faire seul » pose un problème, est difficilement défini par les professeurs, selon leurs croyances. D'où l'intérêt de s'intéresser à la posture du professeur, qui intègre, selon le cadre théorique donné ci-dessous, les croyances, intentions et actions du professeur.

3.2 Le concept de posture

Le terme de posture nécessite quelques précisions sémantiques préalables. Au-delà du sens premier du mot (position, attitude particulière du corps), la posture démontre aussi une manière de penser et d'agir. Précisée par de nombreux auteurs, la définition subit quelques modifications en fonction du contexte du domaine de recherche dans lequel elle évolue. De ce fait, il nous semble important de présenter les principaux éclairages de ce terme avant d'en affiner l'utilisation dans notre contexte en particulier.

3.2.1 Définitions

Pour la plupart des auteurs (Carré 2005, Anoot, Briquet-Duhazé et Ardouin 2017, Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen et Bergen 2008), la posture est définie par les attitudes, les comportements et les intentions de l'individu dans son rôle professionnel, ainsi que la relation qu'il a avec l'environnement, les autres et lui-même. Mulin (2014) précise que la posture professionnelle est influencée par la situation particulière dans laquelle l'individu se trouve et également par le système d'attitudes qu'il adopte à ce moment-là. C'est une intention, motivée par une volonté pour provoquer certaines actions dans une situation précise. Colognesi (2019) définit la posture comme une façon d'agir temporaire, dans un contexte, et réalisée par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche.

Grâce aux travaux de Pratt (1998) puis de Lameul (2006, 2008, 2016), la définition se précise : « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 89). Cette attitude puise ses sources dans le vécu, les habitudes et les expériences acquises. En d'autres termes, le professionnel (dans notre contexte, le professeur) en fonction de son expérience, de son curriculum, des compétences procédurales acquises, dispose de certaines croyances qui influenceront ses intentions et actions dans l'interaction avec l'autre.

3.2.2 Une posture qui change et évolue.

Tout bien considéré, grâce à ces définitions, on comprend que la posture n'est pas figée. Elle s'adapte, évolue et peut se modifier dans le cours de l'action elle-même (Crasborn et al. 2011), en lien avec le changement d'objectifs qui surviennent. De nombreux auteurs (Pratt 1998, Gomez 1997, Jorro 2016, Lameul 2016) se sont intéressés à mieux définir et catégoriser les différentes postures possibles. Ils décrivent la notion de posture selon trois fondamentaux :

- La croyance³, ce que l'enseignant croit qu'il fait en tant qu'enseignant
- L'intention : ce que l'enseignant a l'intention de faire du point de vue pédagogique.
- L'action : ce qu'il fait dans son rôle pédagogique.

En se basant sur ces trois dimensions de la posture, Pratt (1998) propose cinq perspectives d'enseignement influencées par les croyances et les valeurs de l'individu :

1. Perspective de transmission (enseignant-animateur qui transmet le contenu),
2. Perspective d'apprentissage (enseignant-modèle, qui enseigne et propose des situations concrètes et réelles),
3. Perspective de développement cognitif (enseignant-médiateur qui soutient le développement de structures cognitives),
4. Perspective de réalisation de soi (enseignant-accompagnateur qui soutient plus le processus de formation plutôt que le résultat),
5. Perspective de réforme sociale (enseignant-agent de changement).

De nombreux auteurs ont catégorisé et classifiés de diverses manières les postures dans un cadre de recherche déterminé (Annexe 12). Parmi cette multitude d'interprétations, quelques points communs aux différentes approches sont à relever.

Le concept de posture possède un degré de cohérence interne, quel que soit le type de posture. Ce degré de cohérence reflète les tensions qui peuvent exister entre les trois éléments que sont les croyances, les intentions et les actions. Grâce notamment à l'analyse de l'activité (Clot, 2007), le degré de cohérence peut être perceptible. Par exemple, appréhender les dynamiques et tensions possibles au sein de la posture offre des éléments et conjectures qui permettent au chercheur d'affiner l'analyse et de mieux saisir l'articulation des actions pédagogiques. Le processus de construction de la posture constitue un phénomène cyclique. Selon Deschryver et Lameul (2016), la posture a un impact sur les actions et influence, par l'expérience de ces actions, les croyances et intentions de l'individu. Le concept de posture est un processus de construction.

La question du singulier (la posture) ou du pluriel (les postures) se pose tout au long de notre travail de recherche. De nombreux auteurs (Gomez, 1997 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Crasborn et al., 2011 ;

³ Le terme de croyance comprend, selon Colognesi (2022), les opinions et convictions de l'individu, liées à des composantes émotionnelles et morales. Les croyances peuvent être personnelles ou liées à des communautés (Vause, 2010), elles évoluent et ont une influence sur les choix pédagogiques (Hanin, 2021).

Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013 ; Jorro, 2016) se sont intéressés à décrire différentes postures (Annexe 12). Ces résultats multiples confirment la multitude des configurations possibles de la posture. Au-delà du fait que ces formes diverses sont utiles à l'analyse et à la compréhension du formateur ou du chercheur, la description spécifique de chaque posture permet une structuration rigoureuse et une compréhension plus fine du phénomène. Finalement, nous retiendrons, comme le mentionne Lameul (2015), le terme de posture au singulier. À la lecture de nos données (trois professeurs experts), il ressort une posture. Le débat n'est évidemment pas terminé, il est envisageable d'approfondir la recherche avec plus de professeurs et cette question d'une ou plusieurs postures reste ouverte. L'analyse des données indique différents profils des professeurs, ce qui pourrait être interprété comme différentes postures. Rappelons cependant que notre intérêt s'est porté surtout sur l'articulation entre les intentions/croyances et les actions du professeur. Ainsi, en revenant sur la complexité des données et la comparaison entre les deux études, on peut dire qu'il s'agit plutôt de stratégies des professeurs, en lien avec des intentions et leurs croyances, donc une posture qui se présente comme un phénomène en construction, qui évolue et se modifie grâce à la dynamique existante entre les dimensions internes et externes du professeur.

3.3 Précisions terminologiques

3.3.1 L'autonomie et l'autorégulation

Si développer l'autonomie est une des finalités de l'éducation, le concept d'autonomie est présenté tantôt comme une fin, tantôt comme un moyen (Bourreau & Sanchez, 2012). L'apprenant autonome définit ses propres objectifs, décide des critères de réussite, adopte et met en place des stratégies qu'il a choisies pour atteindre ses objectifs puis contrôler ses actions et autoréguler (Zimmerman, 2008). Il détermine si sa performance est satisfaisante, et si elle ne l'est pas, il utilise des stratégies de travail pour y remédier (Carey, Harrison et Dwyer, 2016). Selon de nombreux auteurs, l'acquisition de l'autonomie consiste en un processus volontaire et réflexif, basé en particulier sur des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux (Zimmerman, 2008 ; Cosnefroy, 2011 ; Hallam, 2001). De ce fait, nous désignons par autonome, l'apprenant qui utilise un processus d'autorégulation de son apprentissage (Berger, 2023).

Construite à partir des auteurs mentionnés ci-dessus, la figure 2 s'efforce de représenter le processus d'autorégulation en articulant d'une part les facteurs comportementaux, environnementaux et personnels qui évoluent dans le temps (sens de la flèche), d'autre part les

différentes gestions de l'apprentissage (planification, choix de stratégies, organisation, évaluation). Dans ce sens, l'autorégulation est la manière dont l'apprenant gère son apprentissage, que ce soit dans la planification active, l'organisation, la mise en œuvre, le contrôle ou l'évaluation (Greene, 2018). Selon Zimmerman (2008) ou encore Pintrich (2000a), il s'agit d'un phénomène cyclique qui inclut des facteurs internes à l'apprenant portant sur la cognition, la métacognition, la motivation (Cartier et Mottier Lopez, 2017) et des facteurs externes tels que l'environnement, ou les pairs.

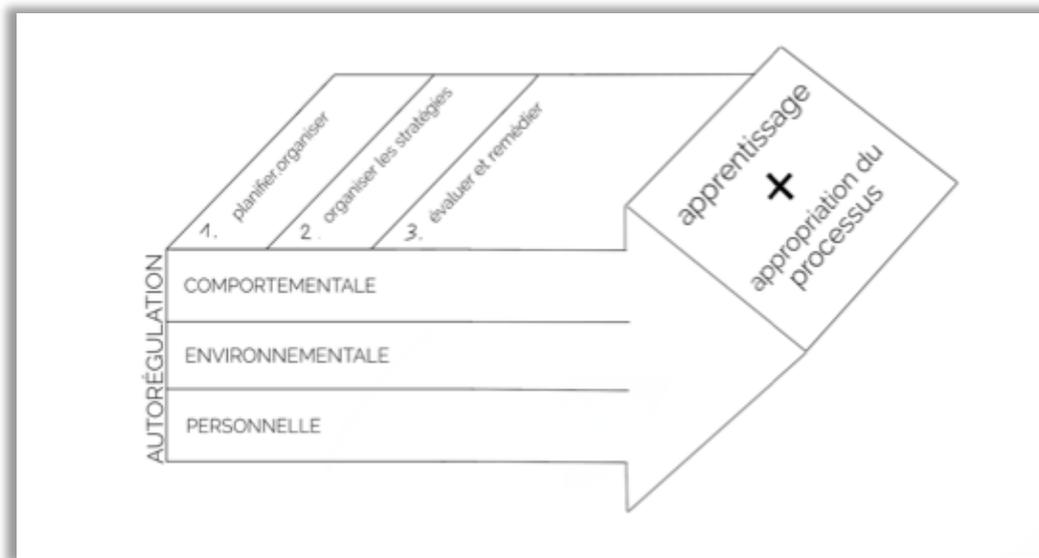


Figure 2 : Les composants de l'autorégulation selon l'auteur.

Comme le précise Berger (2023), l'apprentissage autorégulé implique une activité comportementale, cognitive, métacognitive et motivationnelle de l'apprenant. Il s'engage dans la réalisation de tâches d'apprentissage avec des objectifs définis, contrôle ses progrès et régule les stratégies d'apprentissage en boucle rétroactive si nécessaire. Soulignons que la dynamique motivationnelle représente un élément important de ce processus. À ce sujet, l'engagement de l'apprenant dans les activités d'apprentissage est considéré par Reeve (2012) comme la manifestation de sa dynamique motivationnelle et la raison principale des progrès et de la réussite (Reeve et Lee, 2014 ; Schunk et Mullen, 2012, Brault-Labbé et al. 2018).

Dans les recherches sociocognitives, les croyances motivationnelles affectent fondamentalement l'impact de l'apprentissage autorégulé. Pour Borkowski et al. (2000), Zimmerman (2011) ou encore Berger (2023), les croyances motivationnelles sont à la fois des

sources et des conséquences de l'autorégulation. L'engagement de l'apprenant est renforcé par son sentiment de compétence de la propre gestion de son apprentissage. Par conséquent, les croyances motivationnelles et l'autorégulation agissent comme des concepts interdépendants (Pintrich et De Groot, 1990) et s'articulent notamment grâce à la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives (Berger, 2023). Les professeurs interrogés dans le cadre de notre recherche ont mentionné certaines stratégies cognitives et métacognitives. Il est par conséquent important de préciser ce qu'on entend par verbalisation et par stratégies d'enseignement.

3.3.2 *La verbalisation*

Au-delà du fait que c'est un moyen d'accéder aux processus cognitifs des professeurs interrogés contribuant à notre récolte de données, la verbalisation peut constituer un outil d'explicitation utilisé par le professeur incitant l'élève à mettre en mots des stratégies d'autorégulation, des faits, des procédures ou encore des stratégies de pensées (Berger, 2023). Dans notre recherche, la verbalisation joue un rôle important selon deux perspectives : celle de la méthode (recueil de données) et celle des stratégies des professeurs. Pour des raisons de consistance du texte et pour permettre au lecteur de faire des liens entre les deux perspectives, les informations concernant la verbalisation dans son contexte méthode sont présentées ici.

La verbalisation comme méthode.

Selon Runtz-Christan et Coen (2017), les techniques de verbalisation se sont développées en fonction des chercheurs selon les paradigmes constructiviste, interactionniste et énonctif, permettant de développer une approche qualitative rigoureuse et cohérente.

La verbalisation permet au sujet d'explicitier son vécu, d'exprimer ses actions mentales avec des mots. Verbalisation concomitante à la tâche, rétrospective ou encore rétrospective assistée (Gufoni, 1996), technique du rappel stimulé (Tochon, 1996), cette réorganisation de cognitions antérieures (Tochon, 1996) provoque et stimulent la prise de conscience des processus impliqués à l'action (Maurice, 2006). L'objectif de ces techniques est de stimuler la réflexion tout en visionnant/revivant de mémoire le vécu, les actions professionnelles. Le chercheur accompagne le sujet et la réflexion guidée permet de créer des liens entre la prise de conscience pratique et les éléments théoriques des processus pédagogiques. Les données obtenues permettent au chercheur et au sujet de comprendre le processus de conceptualisation. Grâce notamment à Muchielli (2011) ou encore Vermersch (2010), les méthodes de verbalisation

centrent leur intérêt sur le point de vue du sujet afin de reconstruire verbalement l'action vécue, avec rigueur et cohérence.

Située dans le contexte immédiat, la construction cognitive, la compréhension de l'action, est liée au processus de son élaboration et construite au fil du temps (Brassac, 2001). Cette métacognition en devenir est en constante interaction et tributaire du contexte. Et surtout, comme Clot (2001b) le précise, la réflexion directe pendant l'action n'est pas possible, car penser l'action est déjà une action en elle-même.

Dans le cadre de notre recherche, la verbalisation permet l'émergence de données qui permettent d'accéder à la « boîte noire » du professeur, à ses pensées, ses intentions, ses stratégies. Cela nous a permis de récolter des données lors des entretiens de la première étude (Vermersch, 2010), puis de mener les entretiens d'autoconfrontation de la deuxième étude (Clot, 2001), appuyés par la vidéo.

De plus, la verbalisation permet au professeur interrogé, confronté à la vidéo de la leçon filmée, de faire ressurgir certains éléments ou de s'interroger sur certains. Lors de ces entretiens, verbaliser et expliciter fait surgir certains questionnements chez les sujets interrogés. Par exemple, un professeur qui, en parlant de l'autonomie, explique tout ce qu'il fait pour guider l'élève, donne des exemples concrets de ses actions enseignantes et soudain s'interrompt et dit : « En fait, c'est tout le contraire de l'autonomie, puisque je fais tout avec l'élève... ».

La verbalisation dans les stratégies des professeurs.

D'un point de vue pédagogique, les trois professeurs experts incitent fréquemment l'élève à expliciter ses actions, avant-pendant-après l'apprentissage. Pour l'apprenant, cela signifie de prendre acte de ce qu'il se passe lorsqu'il agit, de porter son attention à la mémoire de travail en incluant une dimension sensorielle et cognitive, puis de le mettre en mot pour que cela devienne concret, réel et mieux inscrit dans ses processus d'apprentissage. Cette « madeleine de Proust » explicitée devient un acte métacognitif qui permet à l'apprenant d'intégrer des stratégies d'apprentissage dans un contexte défini. Comme le mentionne Berger (2023), soutenir l'expression des élèves sur les stratégies cognitives et motivationnelles personnelles favorise le développement des stratégies d'autorégulation. Enseigner des stratégies de pensée est considéré par Zohar et Ben David (2009) comme une connaissance métastratégique par laquelle l'apprenant est amené à expliciter ses actes, ses pensées, en contexte d'apprentissage. Cette compétence cognitive correspond à un niveau de complexité assez haute. Dans notre travail de recherche, les données recueillies ont été notamment analysées selon le niveau de complexité des intentions et actions enseignantes.

IV. MÉTHODE

Ce chapitre présente d'abord le plan et design de la recherche puis précise pour chacune des trois études l'objet de la recherche, la méthode de récolte des données, la méthode d'analyse et des modélisation analytiques. Finalement, un paragraphe conclusif présente une analyse critique de la qualité des méthodes et du positionnement de l'auteure et expose les éléments discutables et ouverts concernant la pertinence, la validité et la fiabilité de ces trois parties. Des explications concernant l'aspect évolutif de tout le processus de la thèse seront exposées, notamment le rôle des retours des relecteurs des articles soumis à publication ou encore la particularité de ce domaine interdisciplinaire, entre la pédagogie générale et l'enseignement de musique instrumentale.

Afin de répondre aux questions de recherche, le plan se présente en une structure triphasée (Figure 3) correspondant aux trois articles. Chaque étude est complétée par des annexes explicatives A (Figure 4), B (Figure 7) et C (Figure 8) portant sur le processus d'analyse. Cela devrait permettre au lecteur de comprendre de manière globale, puis en profondeur, comment les trois étapes de la recherche se sont construites.

Il est important de mentionner que, malgré une planification initiale bien définie, la problématique a évolué au fil de l'analyse et des retours reçus par les différents collaborateurs (co-direction, réviseurs des revues). De plus, chaque étape (1, 2, 3) exerce, par ses résultats et ses questions, une influence sur la suite de la recherche. Notons que l'étude 2 a été perturbée par la pandémie et a été quelque peu adaptée. Les professeurs ont enseigné à distance pendant quelques semaines, voire des mois. Cela a permis de questionner l'autonomie de l'élève avec d'autres paramètres, sans toutefois perdre le cap de notre recherche. Il a fallu faire des choix, abandonner certaines opportunités pour intégrer des modifications et compléments foncièrement bénéfiques à la richesse du travail.

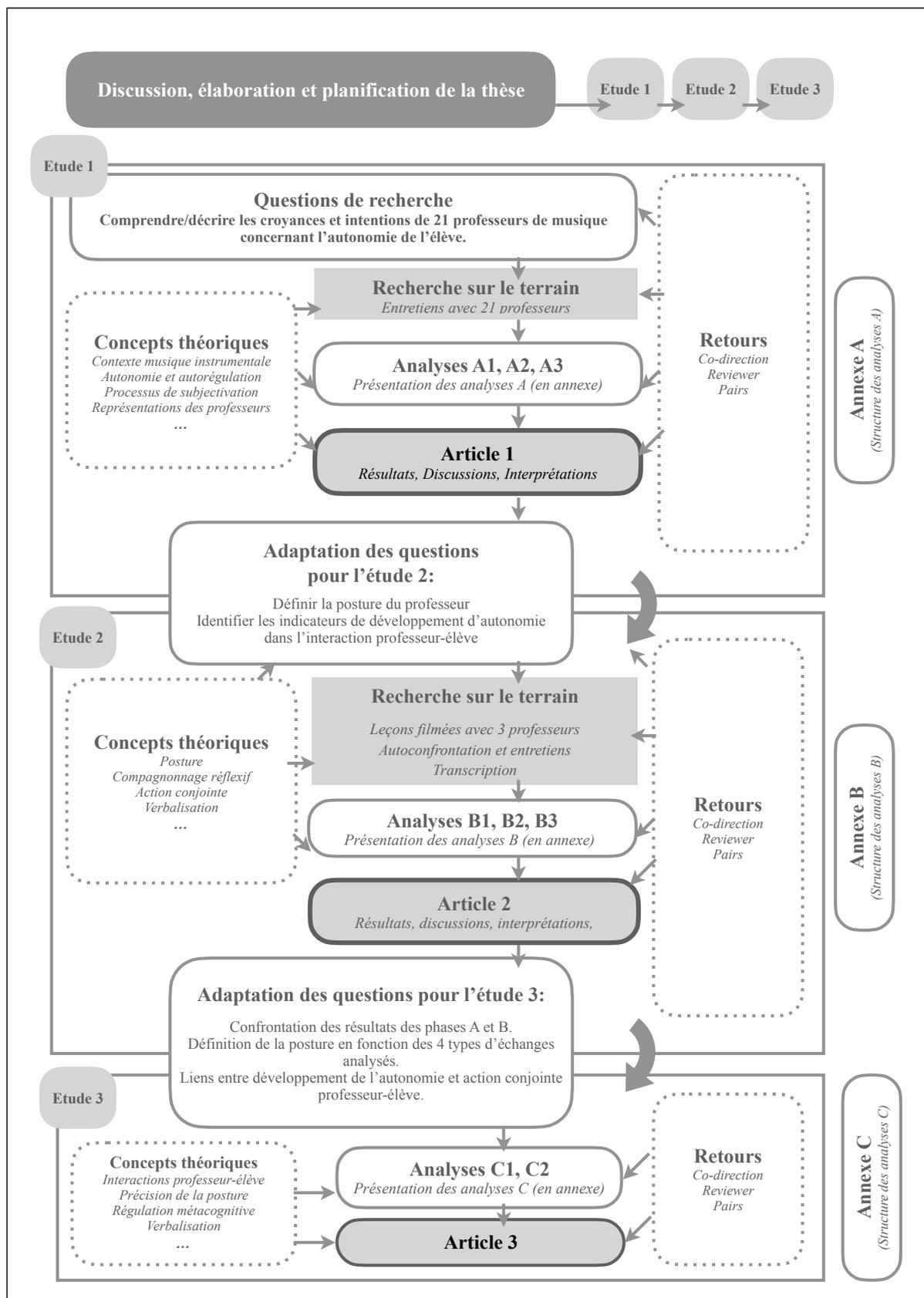


Figure 3 : Plan et design de recherche

4.1 Étude 1

Cette première période de recherche tente de comprendre et décrire les croyances et intentions de 21 professeurs de musique concernant le développement de l'autonomie de l'élève, selon les questions de recherche mentionnées au point 2.2 de cette thèse.

4.1.1 Échantillon et recueil de données

Les 21 professeurs enseignent dans des écoles de musique et des Conservatoires en Suisse, ont des élèves de tous niveaux (débutants à avancés, jusqu'en classe préprofessionnelle) et sont issus de nationalités différentes (Suisse, Allemagne, Tchéquie, Italie, Russie, Brésil, Hongrie, Royaume-Uni, France). Le fait d'avoir différentes nations contribue à la richesse des données récoltées, compte tenu du fait que chaque professeur a vécu son enfance et le début de sa formation dans son pays d'origine (Annexe 5). Représentatifs de toutes les familles d'instruments (bois, cuivres, cordes, percussions, voix et direction), les professeurs ont entre 8 et 40 années d'expérience d'enseignement.

Dans le cadre d'un entretien individuel d'environ 50 minutes avec la chercheuse, les professeurs répondent à 20 questions semi-ouvertes (Annexe 4) dont ils ont pris connaissance quelques jours avant le rendez-vous. Les entretiens sont enregistrés et ultérieurement transcrits. Les questions sont élaborées selon les travaux de certains auteurs (Lahire, 1998 ; Langevin et al., 2011).

Lahire (1998) offre un éclairage sur l'importance de l'entretien où la version de la réalité dépend de la manière dont on conduit l'entretien. Puisque les questions de recherche portent sur les représentations du concept d'autonomie et de l'élève autonome des professeurs, cela permet d'accéder aux pratiques et savoirs des professeurs interrogés, de manière à récolter également les « micro-pratiques » et « micro-savoirs », les nombreux détails et innombrables précisions nommées de manière anodine mais qui permettent au chercheur d'être plus proche du cours de l'action. L'élaboration du questionnaire pour les professeurs s'est inspiré des travaux de Langevin et al. (2011) afin de respecter les critères mentionnés tels que définition du cadre, des concepts mesurés, langue d'origine et traduction, vocabulaire, temps de passation ainsi que les qualités psychométriques (validité, fidélité, sensibilité).

4.1.2 *Méthode d'analyse*

La méthode empirique d'analyse de contenu est qualitative et, en plus des différentes lectures et relectures des données, s'appuie sur l'utilisation du logiciel HyperResearch 2.8.3 (2009) pour le codage.

Pour répondre aux questions de recherche de cette étude 1, les données sont analysées en utilisant deux techniques différentes : une analyse lexicale de tous les termes mentionnés par les professeurs liés à l'autonomie de l'élève et trois analyses catégorielles portant sur 1) des définitions de l'autonomie, 2) des définitions de l'élève autonome et enfin 3) des stratégies déclarées visant à développer l'autonomie. Dans l'analyse catégorielle A2 (Figure 4), la taxonomie de Marzano et Kendall est utilisée afin de déterminer le niveau de certaines tâches mentionnées par les professeurs (Article 1). Lorsqu'on interroge les professeurs sur la définition de l'autonomie et de l'élève autonome, ils donnent des définitions de haut niveau taxonomique (Annexe 7) telles que « l'élève est capable de chercher de l'aide et résoudre des problèmes », « l'élève est capable de développer ses propres pratiques », « il arrive à apprendre seul », « il peut faire des progrès tout seul ». Et lorsqu'on interroge les professeurs sur leurs stratégies durant la leçon pour développer l'autonomie, ils mentionnent des tâches telles que « je montre comment faire », « je donne des outils », « je structure le travail et montre à l'élève comment faire ». Ces tâches sont pour l'élève d'un niveau taxonomique plus bas. Le professeur est le guide, gère l'apprentissage et donne des outils.

Les résultats de l'étude 1 ont enrichi considérablement le processus de recherche puisqu'ils mettent en relief la différence marquée entre les définitions de l'autonomie (première sous-question de recherche) et les stratégies déclarées par les professeurs (deuxième et troisième sous-questions de recherche). Les analyses très détaillées et la triangulation des données A1-A2-A3 ont permis d'affiner les questions de recherche pour la deuxième étude. Ces explications se trouvent à la fin du premier article.

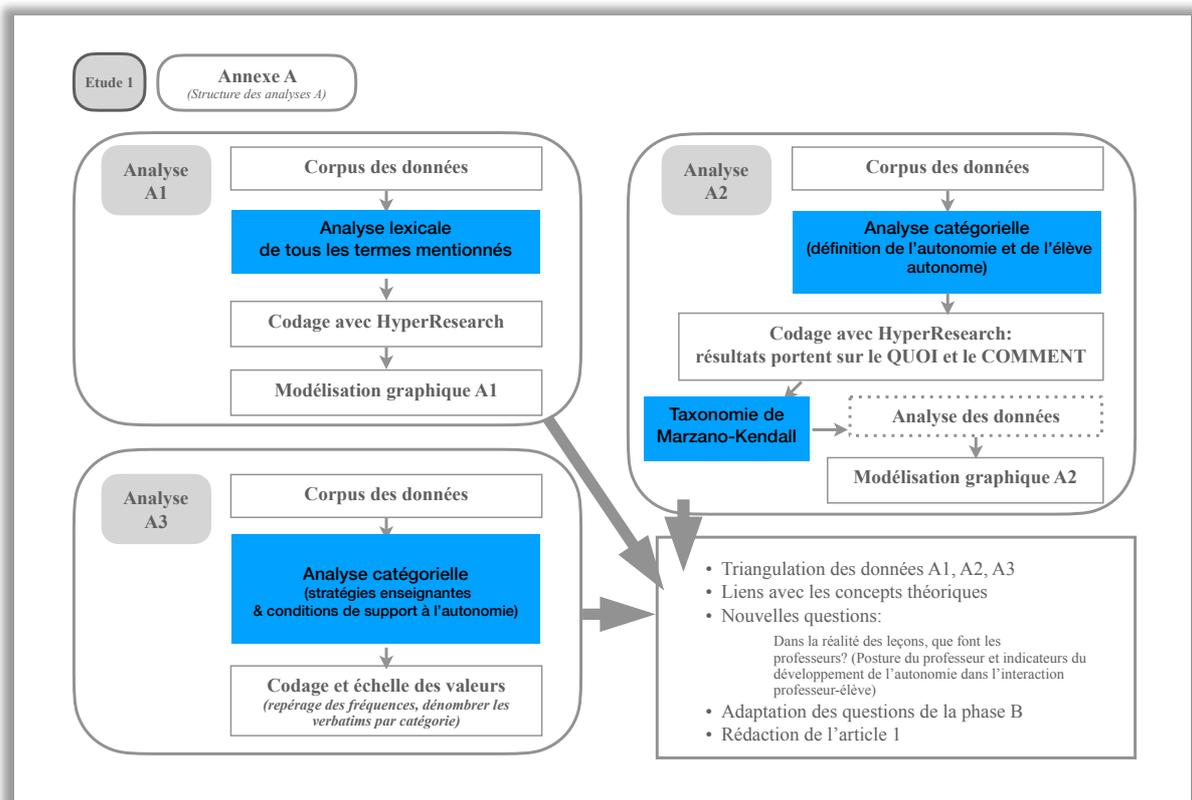


Figure 4 : Annexe A (analyses A1-A2-A3)

4.1.3 La taxonomie de Marzano-Kendall

L'utilisation de la taxonomie de Marzano et Kendall (2006) pour analyser les données de la première étude a permis l'émergence de résultats importants, en lien précisément avec les stratégies d'apprentissage et la construction du concept d'autonomie pour l'apprenant. Elle offre de ce fait un éclairage particulier sur l'implication des professeurs dans la relation avec l'élève. Nous y reviendrons dans la partie discussion.

L'analyse a révélé que tous les niveaux taxonomiques sont illustrés dans les données concernant les définitions alors que les stratégies mentionnées par les professeurs correspondent uniquement aux deux premiers niveaux, de récupération et compréhension. Les stratégies de haut niveau taxonomique sont très rarement mentionnées par les professeurs. L'analyse, l'utilisation de connaissances, l'activité métacognitive et la pensée systémique n'apparaissent pratiquement pas. Pourtant, dans les définitions de l'autonomie et de l'élève autonome, les professeurs décrivent bien l'élève autonome selon des compétences de gestion d'apprentissage,

de choix de stratégies, d'autorégulation. De ce fait, présenter la taxonomie est important afin d'affiner la compréhension de l'analyse.

La taxonomie (Marzano, 1998 ; Marzano & Kendall, 2001, 2006, 2007) se présente en six niveaux ou degrés de complexité de la tâche. Chaque niveau distingue entre 3 à 5 sous-niveaux (Figure 5) et est hiérarchisé en fonction de deux dimensions : a) le flux de traitement d'information et b) le niveau de conscience requis pour contrôler l'exécution. Les niveaux inférieurs sont parfois identifiés comme un « apprentissage de surface » et les trois niveaux supérieurs comme un « apprentissage profond » (Spring, 2010). Il est cependant important de relever une critique de Irvine (2017) concernant cette taxonomie. En effet, si la classification des sous-systèmes des deux premiers niveaux (1. Retrieval ; 2. Comprehension) est progressive en difficulté, Irvine nous fait remarquer que les sous-systèmes des derniers niveaux (3. Analysis ; 4. Knowledge Utilization ; 5. Metacognition ; 6. Self System Thinking) sont de difficulté inversée.

Cependant, en s'appuyant sur cette taxonomie, on peut s'interroger sur l'importance donnée par le professeur à son rôle de guide pour les notions taxonomiquement plus complexes. Est-ce qu'il lui manque des outils pour guider l'élève ? Est-ce que le professeur suppose que sa manière de montrer l'exemple, de guider durant le processus d'apprentissage, permet suffisamment à l'élève d'intégrer ces compétences plus complexes de manière implicite ? L'analyse et les recherches menées dans les études 2 et 3 donneront une partie des réponses à ces questions et nous y reviendrons dans le chapitre conclusif.

Level of Difficulty	Process	Verbs/Definitions/Descriptions
1. Retrieval	Recognizing	Recognize, select, identify (from a list).
	Recalling	Exemplify, name, list, describe, produce information on demand.
	Executing	Use, show, make, complete, draft.
2. Comprehension	Integrating	describe how or why, the effects, describe, explain, summarize.
	Symbolizing	Symbolize, depict, represent, draw, use models, critical aspects of knowledge in a pictorial or symbolic form.
3. Analysis	Matching	Categorize, compare, sort, create an analogy.
	Classifying	Classify, organize, identify a broader category, identify different types.
	Analyzing	identify errors or problems, identify issues or misunderstandings, assess, critique, evaluate, identify and explain logical or factual errors.
	Generalizing	establish conclusions, elaborate about inferences, state a principle, trace chronological development, infer new generalizations from known knowledge.
	Specifying	Predict, judge, deduce.
4. Knowledge Utilization	Decision-Making	Decide, select among similar alternatives, establish criteria, defend choices.
	Problem-Solving	Solve, recognize obstacles, adapt, develop new strategies
	Experimenting	Experiment, generate, theorize, predict.
	Investigating	Investigate, research, distinguish features, think through implications, report results.
5. Metacognition	Monitoring Accuracy	determine accuracy of understanding and defend judgments
	Monitoring Clarity	determine how well they understand knowledge.
	Process Monitoring	self-monitor the process of achieving a goal.
	Specify Goals	set specific learning goals and develop a plan for accomplishing the goals.
	Examining Motivation	examine motivations to learn and improve.
6. Self System Thinking	Examining Emotions	identify emotional responses associated with knowledge.
	Examining Efficacy	examine own beliefs to improve integration of knowledge.
	Examining Importance	analyze importance of knowledge to self.

Figure 5 : Taxonomie de Marzano et Kendall (2006)

4.2 Étude 2

Après avoir analysé les nombreuses représentations des professeurs, cette deuxième partie de la recherche porte sur la pratique sur le terrain de trois professeurs experts (issus du groupe des professeurs interrogés dans l'étude 1) pendant deux leçons consécutives avec deux élèves différents (Figure 6). Afin de répondre aux questions de recherche (cf. 2.2), cette analyse permet

de décrire d'une part l'action conjointe professeur-élève, mais également de mieux définir la posture du professeur et comment cette posture se construit dans l'interaction avec l'élève.

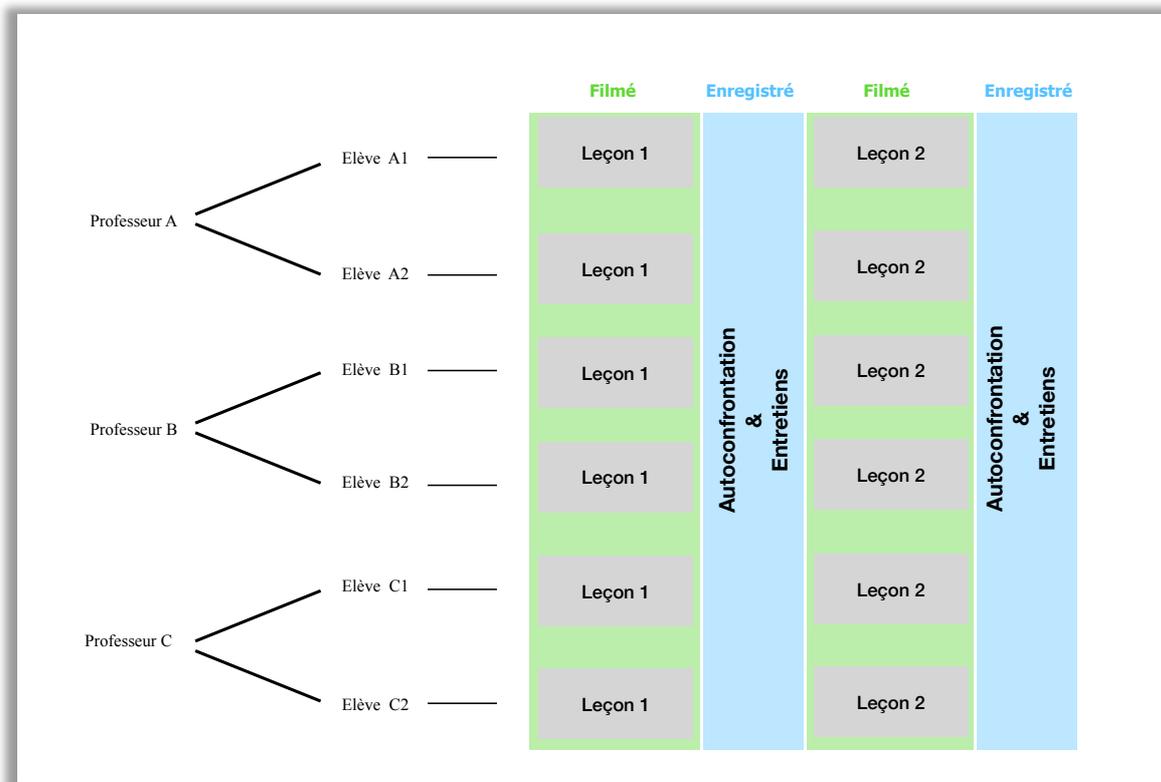


Figure 6 : Planning des professeurs et élèves filmés

4.2.1 Échantillon et recueil de données

Parmi les 21 professeurs de la première étude, nous avons sélectionné 3 professeurs experts. Le qualificatif d'expert découle de l'expérience de nombreuses années d'enseignement, de la richesse pédagogique et argumentaire des entretiens menés durant la première étude et du niveau musical et interprétatif de leurs élèves, sur plusieurs années, contribuant à leur renommée de professeur réputé.

Chaque professeur a choisi deux élèves parmi sa classe afin de participer à l'étude. Les élèves ont entre 13 et 17 ans et s'expriment facilement. Deux leçons consécutives, sur deux semaines, ont été filmées. Peu après les leçons, des entretiens en autoconfrontation simple sont menés avec le professeur afin de récolter les données destinées à l'analyse. L'autoconfrontation du professeur aux vidéos des leçons fournit des données très importantes afin d'établir des liens entre leurs représentations et leurs actions dans la réalité et affiner les caractéristiques de la posture. Avec un focus sur le développement de l'autonomie, le professeur et le chercheur

choisissent chacun certains moments précis de la leçon sur lesquels le professeur s'exprime afin d'expliquer ses actions, ses intentions et ses choix, ce qu'il a pensé, ce qu'il a dit, ce qu'il a fait. L'ensemble des données récoltées est constitué de toutes les leçons filmées (5 heures d'enregistrement), les transcriptions des interactions verbales et musicales des leçons, les transcriptions des entretiens en autoconfrontation avec les professeurs ainsi que les transcriptions des entretiens avec les élèves. L'analyse présentée contient 2'747 éléments codés.

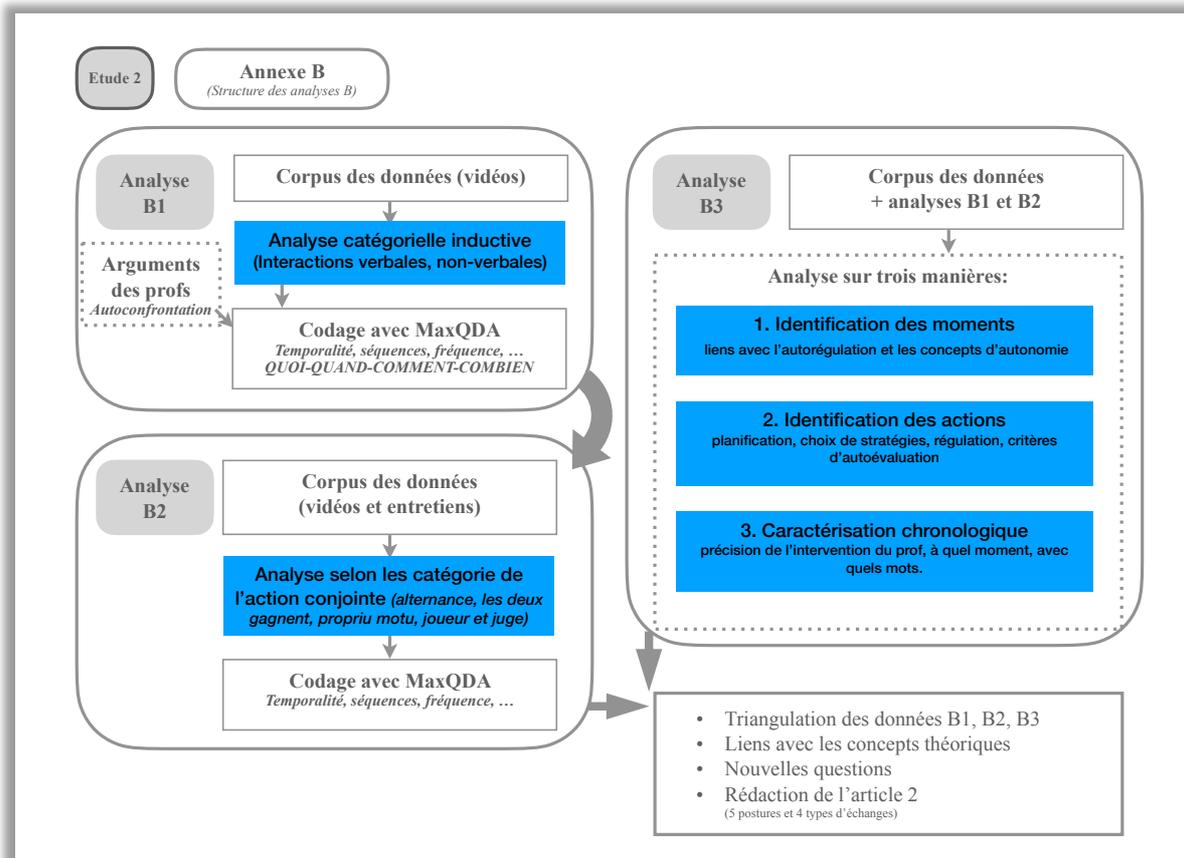


Figure 7 : Annexe B (analyses B1-B2-B3)

4.2.2 Méthode d'analyse

Afin d'analyser le corpus des données récoltées, le logiciel MAXQDA 2022 (Verbi Software, 2021) a été utilisé. Toutes les données sont analysées de trois manières :

B1 : une analyse catégorielle inductive de toutes les interactions verbales et non verbales professeur-élève sur l'ensemble de la leçon (la fréquence des interventions, la durée des moments de silence ou de jeu musical...).

B2 : une analyse selon les catégories de l'action conjointe (cf. Article 2) : *alternance, les deux gagnent, propriu motu, joueur et juge* (Sensevy, 2011).

B3 : une analyse de plus en plus détaillée s'intéressant d'abord à l'identification des moments de la leçon en lien avec le développement de l'autonomie (niveau 1), ensuite pour ces moments, à l'identification des actions que l'enseignant met en place pour développer un apprentissage autonome (niveau 2 : planification, choix de stratégies, régulation...) et enfin au sein de ces séquences, une caractérisation chronologique de ces interventions (niveau 3 : quand choisit-il de mettre en œuvre quelle stratégie).

Cette deuxième étude décrit en détail l'action conjointe professeur-élève et les actions des professeurs pour en dégager 5 postures différentes⁴ et permet l'extraction de 4 types d'échanges (cf. Article 2).

4.3 Étude 3

Cette dernière étude compare les données des études 1 et 2 afin d'analyser les similitudes, cohérences, contradictions et différences existant entre les représentations des professeurs concernant le développement de l'autonomie et leurs actions dans la réalité des leçons avec l'élève. Les résultats permettent une description détaillée de la posture du professeur ainsi que 4 stratégies favorables au développement de l'autonomie de l'élève.

4.3.1 Méthode d'analyse

L'analyse C1 assemble les données dans un tableau comparatif avec les entrées suivantes : termes liés à l'autonomie, définition de l'autonomie, les stratégies mentionnées par les professeurs lors de l'étude 1, les interactions avec l'élève. Les actions filmées des professeurs, argumentées et commentées par ces derniers (Étude 2), sont analysées en regard des intentions et stratégies mentionnées dans la première étude. Enfin, à partir des résultats d'analyse C1, on procède à une extraction de certaines postures clés ainsi qu'à des types de stratégies supposément favorables au développement de l'autonomie.

⁴ Durant toute l'évolution de la thèse, la question d'une posture au singulier ou des postures plurielles se pose. À ce stade de la recherche, les résultats démontrent plusieurs postures.

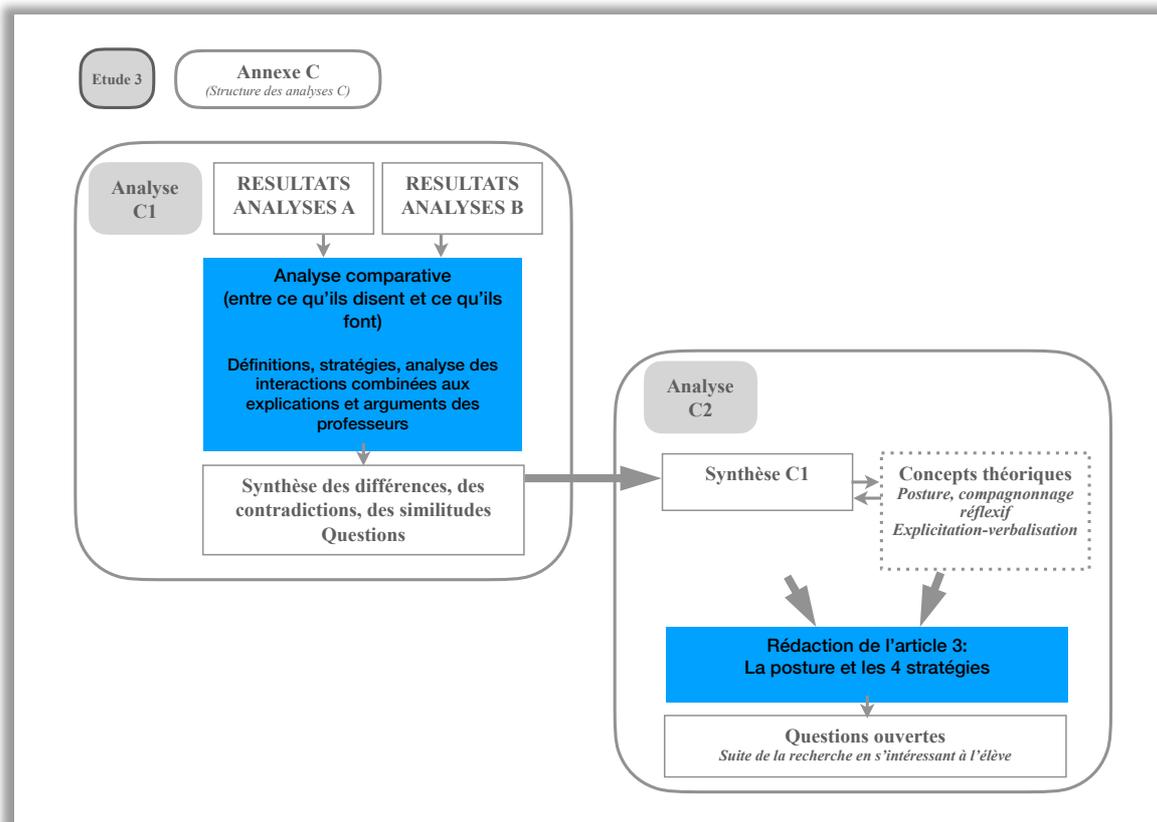


Figure 8 : Annexe C (C1 et C2)

Visant à préciser le rôle de la posture de l'enseignant pour favoriser le développement de l'autonomie des élèves, cette étude et la comparaison des études 1 et 2 ont généré des résultats qui peuvent être répartis en trois axes : a) l'équilibre entre transmission et construction des savoirs, b) la qualité de l'accompagnement de l'enseignant en fonction de la difficulté d'une tâche et c) la place, le rôle et la qualité de la verbalisation dans les cours de musique. Ces points sont développés dans l'article 3 et débouchent sur une proposition de modèle de développement de l'autonomie de l'élève.

4.4 Analyse critique de la recherche.

La menace d'invalidation principale d'une étude qualitative, selon Maxwell (1999), concerne les biais dus au chercheur et l'effet de la recherche sur l'environnement ou les professeurs interrogés. L'élimination de toute influence réelle du chercheur est impossible. Voici quelques analyses critiques concernant le choix des individus participants à l'étude, l'interprétation des

résultats et les représentations graphiques. Nous reviendrons en détail sur les limites de la recherche dans la partie VI (Discussion et pistes conclusives).

4.4.1 Choix de l'échantillon

Les 21 professeurs enseignent dans le canton de Fribourg et les cantons environnants. Ils sont intégrés dans une institution avec un cadre formel (Conservatoire ou école de musique). On pourrait supposer que cette étude ne soit pas représentative pour d'autres cantons géographiquement plus éloignés ou d'autres pays. Afin d'enrichir l'argumentation concernant le développement de l'autonomie, les professeurs interrogés, même s'ils enseignent aujourd'hui dans une même région, sont issus de différentes nationalités (Annexe 5) et ont été, pour certains, formés dans leur pays d'origine.

Un dernier point sur lequel la validité est discutable concerne le choix des professeurs de l'étude 2 et la comparaison entre l'étude 1 et l'étude 2. Pour la première étude, 21 professeurs sont interrogés, 3 d'entre eux sont choisis (par la chercheuse) pour l'étude 2. Le choix des trois professeurs, bien qu'appuyé par des arguments fondés⁵, est également à prendre avec prudence puisqu'ils ont été choisis par la chercheuse elle-même. Finalement, comparer les données des études 1 (croyances-intentions) et 2 (actions appuyées par des commentaires) permet des interprétations de résultats riches, d'où l'importance de se recentrer sur les données, revenir aux questions de recherche et s'appuyer sur des sources scientifiques de procédures d'analyse rigoureuses (Maxwell, 1999 ; Strauss et Corbin, 2004 ; Miles et Huberman, 2003).

4.4.2 Recueil de données et codage

La méthode de recueil de données des études 1 et 2 (entretiens enregistrés et retranscrits) peut présenter des points faibles surtout au moment de l'interprétation et la schématisation des données. Le fait d'analyser les mêmes données depuis des angles différents permet par triangulation de renforcer quelque peu la validité. Malgré cela, le choix de la méthode ou des sources de données (par le chercheur) reste un risque pour la validité de l'étude (Fielding, 1986). Le contrôle du codage des études 1 et 2 par un membre externe a constitué un apport important pour la précision du travail.

⁵ Les trois professeurs experts ont été choisis selon les critères suivants : années d'expérience, réputation (excellents élèves sur plusieurs années) et richesse pédagogique de l'argumentation lors des entretiens de l'étude 1.

4.4.3 *Évolution du processus de recherche*

Cette recherche en trois études successives s'est construite et adaptée au fur et à mesure des éléments théoriques investis, des résultats analysés et des retours constructifs reçus des co-directrice, co-directeur et des évaluations reçues lors de la soumission des articles.

La première étude a permis, par une recherche exploratoire, de mieux déterminer la thématique du développement de l'autonomie du point de vue des professeurs. Ce fut difficile pour différentes raisons. En effet, les éléments théoriques invoqués sont issus de différents domaines, allant de la pédagogie générale à la pédagogie musicale. Par la richesse des profils des enseignants interrogés ou encore par les conceptions de l'enseignement de la musique si diverses, le travail de condensation, de structuration, d'analyse et d'interprétation des données fut complexe, autant sur le plan théorique que pratique. À la fin de l'étude 1, les données révélées ont été largement éclairées par le processus de subjectivation, mais à ce stade, le concept de posture n'était que partiellement évoqué et de manière incomplète.

La deuxième étude s'est révélée extrêmement riche en données, notamment par l'analyse des vidéos et les autoconfrontations avec les professeurs. Quelque peu chamboulée par la pandémie, la deuxième étude a toutefois pu se poursuivre en tenant le cap. Le concept de posture, de par sa forme plurielle, fut un concept difficile à saisir. C'est finalement grâce à la troisième étude que les éléments théoriques et les résultats analysés se sont harmonisés et complétés. Finalement, grâce aux résultats de la troisième étude, la question du nombre de postures s'est précisée. Nous avons pu nous arrêter sur une posture et non pas plusieurs postures. Ces arguments sont plus amplement expliqués dans la partie Discussion. Les résultats de la troisième étude se sont enrichis par les retours constructifs des réviseurs et des professeurs, ont ouvert la voie à d'autres recherches ultérieures possibles et proposent des pistes concrètes pour la formation des enseignants.

V. ARTICLES

- **ARTICLE 1 (publié)**

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

- **ARTICLE 2 (soumis)**

Chardonnens, S. (2023). Quelle posture de l'enseignant·e expert·e pour développer l'autonomie des élèves musiciens ? *Journal de Recherche en Education Musicale*.
(article soumis le 17 janvier 2023).

- **ARTICLE 3 (à paraître)**

Chardonnens, S. (2023). Music teachers' stance in action. *Psychology of Music*.
Article accepté le 8 février 2023.

Remarque :

Si les trois études de cette recherche s'inscrivent dans une continuité, chaque étape a des conséquences sur l'étude suivante. Au terme de chaque article, quelques lignes présentent les incidences engendrées sur les études ultérieures.

5.1 Article 1

Autonomie de l'élève musicien.

Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir

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

**Autonomie de l'élève musicien :
analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre
prescription et construction du savoir.**

Abstract

Music teaching is a form of education with specificities, where the teacher, musician, holds a large part of the knowledge. The student practises most of the time alone. This kind of prescriptive teaching required important autonomy and self-regulatory skills development of the student.

Because of this apparent contradiction between development of autonomy and ways of teaching, this present study interviewed twenty music teachers to analyse and confront their representations of autonomy and strategies used to develop these skills in their students.

This exploratory data analysis is supported by the model of subjectivation of Bourgeois (2018) and relies on the taxonomy of Marzano-Kendall (2007). Results show that teachers define autonomy like a key skill of music teaching, but they have some difficulties to define the pedagogical strategies to develop it. This will allow to propose some directions for further research and some founded elements to support music teachers.

Résumé

Le contexte de l'enseignement instrumental présente des spécificités au niveau de la forme (enseignement dual, alternance entre travail avec le professeur et travail autonome à la maison...). Souvent dominé par un enseignement prescriptif où l'enseignant contrôle l'intégralité du processus, cette forme d'enseignement exige néanmoins l'acquisition par l'élève d'une grande autonomie et le développement de compétences autorégulatives, ce qui est parfois une difficulté pour l'élève.

S'appuyant sur cette apparente contradiction entre buts d'autonomie et moyens mis en place, l'objectif de cette recherche, effectuée auprès de vingt-et-un professeurs d'instrument expérimentés, est d'analyser et confronter leurs représentations du concept d'autonomie et des stratégies qu'ils mettent en place pour développer cette compétence avec leurs élèves.

Inscrite dans une perspective compréhensive et exploratoire, l'analyse des données s'appuie sur le modèle du processus de subjectivation de Bourgeois (2018) et sur la taxonomie de Marzano-Kendall (2007). Les résultats montrent que les professeurs interrogés définissent le développement de l'autonomie comme un élément clé de l'enseignement instrumental, mais demeurent plus vagues lorsqu'il s'agit de décrire des stratégies pédagogiques permettant de les développer. Ceci nous conduira à formuler des pistes pour des recherches ultérieures et quelques éléments indicateurs pour la formation des professeurs de musique.

Introduction

L'enseignement instrumental, comme tout enseignement, est constitué de trois éléments fondamentaux : un professeur, un élève et un savoir (Houssaye, 2014). L'élève apprenti musicien rencontre son professeur une fois par semaine pour une leçon individuelle. Le savoir à acquérir est à la fois la connaissance et la maîtrise du fonctionnement de l'instrument, et la connaissance et le respect des codes musicaux. Dans le domaine musical, jouer ou interpréter une œuvre répond à des critères précis faisant référence à un idéal interprétatif. L'enseignement est orienté vers le savoir, la maîtrise de l'instrument, le respect et l'exécution des codes (Coen, 2018, Marchand, 2011). Ce modèle d'enseignement est réactif à l'erreur : une fausse note, un phrasé mal conduit, une nuance oubliée seront relevés, améliorés, corrigés.

L'enseignement est organisé en référence à une pratique autonome : l'élève devra exercer son instrument individuellement pendant la semaine, chez lui. Les leçons hebdomadaires se tiennent sur plusieurs années et impliquent une relation enseignant-enseigné marquée par leurs personnalités. Cette longue cohabitation au sein d'un modèle oral de l'apprentissage établit une relation où prédomine la connaissance-du-tout attribuée à l'enseignant et la connaissance-du-rien attribué à l'élève. Le professeur sera l'exemple de la maîtrise de l'instrument, l'interprète-décodeur du sens de la partition, le guide méthodologique et le mentor qui connaît l'élève et ses caractéristiques personnelles (Lartigot, 1999). On pourrait supposer qu'il contrôle donc l'intégralité du processus tout en exigeant une importante autonomie de l'élève. À notre connaissance, cette apparente contradiction entre enseignement prescriptif et autonomie de l'élève est peu thématifiée dans la littérature scientifique. Notre recherche s'intéresse donc à la représentation du concept d'autonomie et aux stratégies mises en place par les professeurs pour développer l'autonomie de leurs élèves dans le cadre de l'enseignement instrumental.

Dans l'enseignement instrumental, quelle place l'interaction professeur-élève donne-t-elle au développement de l'autonomie de l'élève ?

Cette question joue un rôle fondamental dans notre travail. Pour y répondre, nous abordons le problème du point de vue des enseignants. En effet, des travaux antérieurs (Ursin et Palionemi, 2019) ont montré que la manière dont le professeur se représente son propre rôle est importante pour le choix de ses stratégies d'enseignement, tout en sachant qu'il peut exister une différence entre ce que l'enseignant dit et ce qu'il fait en réalité, ainsi qu'une interaction entre pratique et représentations de l'enseignant. Dans la suite de cet article, le cadre théorique est d'abord présenté. Celui-ci se fonde principalement sur le récent travail de Bourgeois (2018) autour du processus de subjectivation. Les étapes du processus ainsi que ses composantes et l'important rôle attribué au maître et à la transmission, nous permettront de comprendre les représentations des enseignants à propos du développement de l'autonomie de leur élève. Ce cadre très récent a, selon nous, l'avantage d'intégrer une certaine vision de l'autonomie telle qu'elle se construit dans l'apparente contradiction de la situation interactive avec un maître. La partie méthode présentera le type d'analyse qualitative réalisée, la manière dont les données ont été récoltées auprès de vingt-et-un professeurs d'instrument, ainsi que les outils et processus d'analyse utilisés. Finalement, les résultats présentés permettront de mettre en évidence certains aspects intéressants pour des recherches futures.

1. Partie théorique

La partie théorique décrit d'abord la prescription qui régit dans le domaine musical. Après avoir brièvement exposé les concepts d'autonomie et d'autorégulation (Zimmermann & Pons, 1990), le concept de subjectivation de Bourgeois (2018) intégrera les éléments théoriques susmentionnés dans la logique de l'apprentissage instrumental.

La partie méthodologique présentera l'analyse qualitative et la taxonomie de Marzano-Kendall (2006) pour analyser les données récoltées. Ensuite, nous développerons les résultats des analyses, une discussion de ces résultats et des pistes pour des recherches ultérieures ainsi que des clés pour soutenir la formation des enseignants.

1.1 Le cadre prescriptif

L'enseignement instrumental détient aujourd'hui encore la trace de caractéristiques historiques, à l'époque où l'objectif principal était le « développement de haut niveau d'aptitudes musicales » (Hargreaves 1995, p.174). Bien que les écoles de musique actuelles ne soient plus réservées à une élite, cet enseignement a conservé sa logique prescriptive de transmission du savoir et répond à des éléments spécifiques, des invariants particuliers. Par exemple, émettre un son avec une clarinette nécessite une position correcte de l'embouchure (position idéale de

la lèvre inférieure sur l'anche), ou encore le respect d'une certaine inclinaison de l'instrument par rapport au corps du musicien. De même qu'interpréter une œuvre de Mozart répond à des critères esthétiques et des conventions historiques (Kemal, 2009).

Le contenu, la musique, est extrêmement valorisé et respecte des critères esthétiques variés (historique, de style, de nationalité). Par exemple, l'indication *Dolce* d'une sonate de Brahms n'aura pas la même signification chez Mahler (Christensen, 1995). Ce contenu, représenté par la partition, est le pivot autour duquel s'organise la leçon (Marchand, 2009). La partition sert de référence pour le professeur afin d'évaluer les résultats de l'élève. Le professeur enseigne à l'élève comment maîtriser son instrument pour pouvoir interpréter la partition et entrer dans l'essence de l'art musical. Aux yeux de l'élève, le professeur est LE spécialiste de l'instrument, chargé d'enseigner les aspects techniques et surtout LE musicien, détenteur du savoir musical : l'exécution musicale experte est la finalité de l'apprentissage. Les compétences professionnelles sont essentiellement axées sur les compétences instrumentales (Lartigot, 1999). L'enseignant a un statut dominant et détient le pouvoir du sens (Jorro, 1999). L'élève « influençable et désireux d'imiter » (Marchand, 2009, p. 215) s'approprie les gestes du musicien, guidé par son professeur. Par de nombreuses répétitions, l'élève pratique son instrument seul, en suivant les conseils du professeur. Ce cadre d'apprentissage formel répond à un ensemble de règles (Lahire, 2008 ; Coen et Zulauf, 2015 ; Coen, 2018) régi par la prescription, et qui nécessite malgré tout une certaine forme d'autonomie.

1.2. Les concepts d'autonomie et d'autorégulation

Développer l'autonomie est une des finalités de l'éducation. Le concept d'autonomie est présenté tantôt comme une fin, tantôt comme un moyen (Bourreau & Sanchez, 2006). L'apprenant autonome définit ses propres objectifs, décide des critères de réussite, adopte et met en place des stratégies qu'il a choisies pour atteindre ses objectifs puis contrôler ses actions et s'autoréguler (Zimmerman, 2008). L'élève détermine si sa performance musicale est satisfaisante, et si elle ne l'est pas, il utilise des stratégies de travail pour y remédier (Carey, Harrison et Dwyer, 2016). Apprendre un nouveau morceau, le présenter à son professeur pour la leçon suivante est une tâche complexe : éviter de travailler avec des erreurs, intégrer les nuances, trouver un phrasé, jouer au tempo indiqué sont autant d'épreuves nécessitant persévérance, stratégie, motivation et capacités d'autorégulation.

Quelle est donc la place de l'enseignant dans ce *devenir autonome* de l'élève ? « Comment devenir sujet — au sens de pouvoir trouver sa propre voie, de pouvoir penser, parler et agir en je, — dans une situation de formation ? La question est difficile, car la transmission, qui est au

cœur de toute entreprise éducative ou formative, est toujours, par nature, asymétrique, fondée précisément, au moins au départ, sur un rapport d'autorité et de dépendance. » (Bourgeois, 2018, p. 67)

Pour répondre à ces questions, la description par Bourgeois (2018) du processus de subjectivation nous donne des pistes concernant le développement de l'autonomie. Bien qu'il l'étudie dans le cadre de la formation des adultes, nous allons pouvoir le transposer à l'enseignement instrumental grâce à quelques exemples d'élèves musiciens.

1.3. La subjectivation

Une personne autonome a le sentiment d'exister, elle se différencie des autres, elle a une réflexivité personnelle, elle fait des choix, se positionne et devient sa propre création. Elle se construit elle-même, contribue à sa propre identité. Elle devient **sujet**. Ce processus de construction identitaire, finalité de toute formation, est décrit par Bourgeois (2018) comme processus de subjectivation. Cette construction intègre à la fois l'apprentissage et le développement de la personne, ainsi que le rôle du professeur. Il s'agit d'une construction identitaire pour devenir un acteur autonome. Bourgeois mentionne un « va-et-vient » entre le sujet et « l'Autre » au fur et à mesure des étapes traversées et rappelle que le parcours n'est jamais terminé. Fondamentalement, l'apprenant autonome, élève-musicien, est ouvert, a le

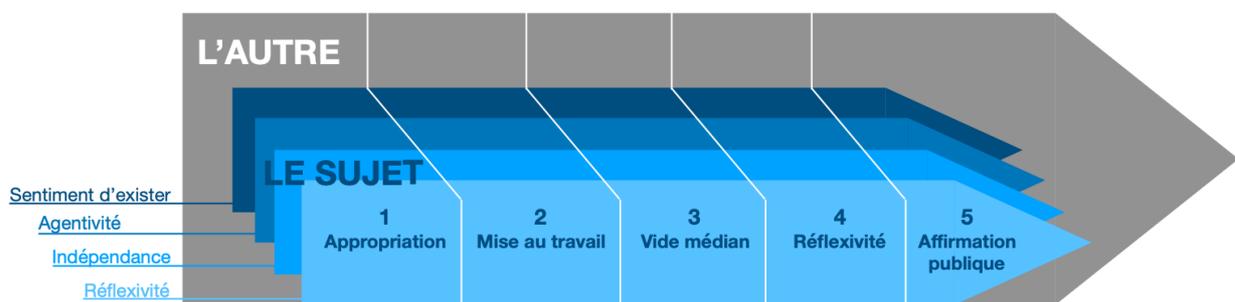


Figure 1: La subjectivation selon Bourgeois

désir d'apprendre et de se développer, il devient sujet en 5 étapes (Fig. 1) :

Bien que le schéma soit représenté de manière linéaire par les flèches, il faut considérer ces 5 étapes comme un phénomène en spirale, permettant d'ouvrir plusieurs processus de subjectivation en parallèle.

1. « L'appropriation de connaissances nouvelles » : Appropriation, apprentissage classique, assimilation du savoir : « entrer dans le monde de "l'Autre" », qui maîtrise des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant s'approprie progressivement. Considérons l'exemple de Marco, élève musicien débutant, qui apprend un nouveau doigté.
2. « La mise au travail des connaissances acquises » : La deuxième étape permet au sujet de mettre à l'épreuve les connaissances acquises, de faire seul en respectant les règles, dans son espace existentiel, de reproduire un modèle et mobiliser une pensée réflexive en cours d'apprentissage. Par exemple, Marco exercera le nouveau doigté dans différents exercices pour l'appropriation du geste musical.
3. « Le Vide médian » : Le sujet n'arrive pas à synthétiser, à reconstituer les diverses connaissances qui sont parfois contradictoires. Pour passer cette difficulté, il faut faire une pause, lâcher-prise. Présent ou non, le professeur doit autoriser cette distance. Avec l'exercice et la compréhension, Marco a intégré cognitivement et physiquement le nouveau doigté. Cependant, il doit pouvoir se faire confiance et oser se lancer pour pouvoir intégrer de manière détendue ces nouvelles combinaisons techniques. Cette troisième étape est une amorce d'écart entre le sujet et le modèle. L'apprenant s'est plongé dans le monde de l'autre, a acquis des connaissances, des savoirs (étape 1), les a exercés (étape 2), et arrive au moment crucial de l'apprentissage. Il prend de la distance et adopte une posture de « passivité intérieure » qui lui permettra de structurer sa pensée et ses nouveaux apprentissages en un tout cohérent.
4. « La réflexivité critique » sur la performance, la connaissance. L'apprenant habite ses apprentissages et développe une pensée réflexive critique. Cette démarche de pensée combine analyse et évaluation. Marco joue son morceau avec le nouveau doigté et évalue sa performance. Est-ce que cela correspond à ce qu'il souhaite ? Cela permettra au sujet de présenter son apprentissage assimilé et digéré à « l'Autre ». La production ou la présentation de son savoir à « l'Autre » permet au sujet de s'affirmer et de se détacher, il gagne en autonomie, se construit et assume sa propre voie.
5. « Affirmation publique », du je au nous, reconstruction d'une œuvre personnelle. La cinquième étape est l'obtention d'une « reconnaissance d'exister » dans lequel le sujet se confronte au regard des autres, s'affirme par un engagement public et une interaction avec les autres. Marco présente son morceau en petit concert privé à un public.

Quatre composantes font partie de cette construction :

- i) Le sentiment d'exister : présenté comme un concept relationnel avec son estime de soi, son identité, la relation aux autres. L'élève musicien a choisi son instrument et existe à travers sa pratique instrumentale en construction.
- ii) L'agentivité : concept dans lequel le sujet, par son action intentionnelle, son sentiment d'efficacité personnelle, ses motivations, son autodétermination permettront d'agir et réagir de manière autoréflexive. L'élève musicien est fier de ce qu'il peut déjà interpréter avec son instrument, il est capable de se motiver pour atteindre un but.
- iii) L'indépendance du sujet : la capacité de se détacher du modèle, la capacité d'être seul. L'élève musicien, bien qu'influencé par son professeur, aura le courage de s'affirmer dans son interprétation, dans sa production musicale.
- iv) La réflexivité : acte fondateur du sujet, outil d'émancipation, modalité d'apprentissage et d'orientation. L'élève musicien réfléchit à ce qu'il joue, analyse sa production, émet un jugement et s'autorégule (composante métacognitive).

Le rôle du professeur devient très intéressant dans ce processus de subjectivation. L'Autre peut être tantôt expert (transmetteur du savoir) ; normatif (donne les indications de respect du texte musical), tantôt guide ou mentor (encourage, accompagne l'élève). On comprend les dangers de cette relation professeur-élève. Le désir de transmettre, la passion et l'enthousiasme du professeur peuvent devenir une entrave à la subjectivation. Il peut se créer une relation de dépendance entre les deux personnes. Selon Bourgeois (2018), il ne faut pas la refuser, car elle nourrit le processus, mais le professeur doit veiller à orienter l'action vers l'apprentissage. Puis, peu à peu, par le retrait progressif de ses interventions, il permet à l'élève de se responsabiliser et de « faire seul ».

Il est intéressant de constater que l'enseignement instrumental s'intègre bien au processus de subjectivation décrit par Bourgeois. La principale difficulté relevée concerne la motivation de l'élève et la proactivité que nécessite l'apprentissage musical. Puisque l'accès à ce savoir savant musical est fortement géré par le professeur, l'élève peut rencontrer plusieurs types de difficultés à « faire seul ». Dans ce contexte instrumental, « faire seul » pose un problème, car il peut être interprété à différents niveaux taxonomiques (Marzano-Kendall, 2007). Il peut exister une tension entre le « faire seul-débrouille-toi » et le « faire seul-exactement-comme-je-te-dis » du professeur.

1.4. Rôle du professeur

Considérant l'autonomie de l'élève comme un processus d'acquisition, quelle est la place du

professeur dans ce processus ? S'agit-il d'un apprentissage de l'autonomie guidé par le professeur ou une autonomie de l'apprentissage géré par l'élève ? Nous nous interrogeons sur la manière dont le professeur voit la situation et les stratégies utilisées. L'élève instrumentiste travaille souvent seul, mais selon Bourgeois, le sujet n'est jamais seul. Durant la première phase (appropriation), il acquiert des connaissances, des outils, un cadre. Le professeur a la fonction de transmetteur de savoir, pour un enseignement qui se peut être transmissif, voire prescriptif. Dans la deuxième phase (mise au travail), le sujet mobilise ses nouvelles connaissances, les assimile progressivement. Cette mise en œuvre des savoirs est indispensable pour la formation d'automatismes du sujet. Ces automatismes vont renforcer le niveau de maîtrise du sujet, lui fournir des outils et des stratégies sur lesquels il peut s'appuyer et ainsi soutenir son autonomie. Durant ce processus, le professeur a une posture de guide méthodologique, peut servir de soutien émotionnel, mais doit surtout permettre au sujet de se différencier progressivement. Cela ouvre des portes vers l'innovation et la créativité (Bourgeois, p.155). Durant le Vide médian, le professeur peut inciter à la rêverie, à la passivité, suggérer à l'élève de faire des pauses, prendre du recul. Vient ensuite la phase de réflexivité pendant laquelle le professeur peut offrir des pistes d'analyses, de réflexions au sujet. Ce développement de la pensée critique peut porter sur des actions, des sentiments, des émotions ou des manières de travailler et est un aspect fondamental du processus dans lequel le questionnement du professeur trouve toute sa place. Enfin, durant la dernière phase du processus de subjectivation, le sujet se présente au regard des autres. Le musicien interprète sa pièce et vit une affirmation de soi. Cela demande du courage et une prise de risque.

Tout au long du processus, la posture du professeur s'adapte au moment de l'apprentissage et a des fonctions contextuelles, émotionnelles et cognitives. Le professeur donne du sens à l'apprentissage, enseigne les savoirs, faire vivre l'expérience de ce savoir, gère les affects, les difficultés. Il construit un accompagnement cognitif adapté, de l'étayage au « desétayage » (Bourgeois, p.221). Il impose un cadre normatif favorable à la subjectivation (négociations de règles, fixer des limites, contrat pédagogique). Le professeur est présent, accompagne, mais ne force pas. Il laisse le temps et respecte les rythmes du processus. Il s'agit d'un travail d'expert, de transposition didactique des savoirs enseignés et d'accompagnement pédagogique du processus d'appropriation. Guidé par ses propres conceptions, ses convictions personnelles et son expérience, le professeur occupe une place importante dans ce processus d'acquisition de l'autonomie, mais doit savoir également se retirer de la relation enseignant-enseigné pour permettre le processus de subjectivation.

1.5 Recherche sur les stratégies d'enseignement de l'autonomie.

Les recherches et les résultats à ce jour confirment que le développement de l'autonomie est lié aux compétences et aux stratégies d'autorégulation de l'élève (Zumbrunn et al, 2011). Ainsi, l'utilisation concrète de stratégies qui interviennent à différents instants du processus d'apprentissage favorise la performance de l'élève. À cet égard, les recherches actuelles nous informent que deux aspects sont essentiels au développement de l'autonomie :

- a) la verbalisation et l'explicitation des processus cognitifs (Runtz-Christian & Coen, 2017),
- b) les compétences et le degré d'expertise de l'apprenant (Hadji, 2018 ; Cosnefroy, 2018).

a) La verbalisation est fondamentale pour favoriser une prise de conscience de l'élève. Dans le cadre de l'enseignement instrumental, Marchand (2011) relève que l'élève a peu de possibilités de verbaliser ses stratégies. Astolfi (2017) souligne que la verbalisation permet à l'élève de participer à la construction de ces compétences et acquérir de nouvelles connaissances. Hallam (2011) s'est intéressée aux types de stratégies que les musiciens professionnels adoptent (identifier les passages difficiles et se concentrer sur ces passages pour le travail par exemple) et elle confirme que les élèves qui adoptent des stratégies cognitives pour assister leur travail ont un meilleur niveau d'expertise, indépendamment de leur développement en maturité. Les stratégies de musiciens professionnels, évidemment bien plus complexes que les capacités des élèves, sont révélatrices du moment ultime de la subjectivation. Considérer leur parcours est éclairant pour la formation. La connaissance de ces stratégies appropriées peut réduire légèrement la quantité de travail, mais ne remplace pas les heures d'exercice personnel, soit la phase d'incorporation selon Bourgeois. Cependant, dans cette phase d'incorporation, il est essentiel pour l'élève de développer des connaissances métacognitives pour contrôler, évaluer et réguler son apprentissage. Afin de cerner la problématique de l'activation cognitive dans l'enseignement, Brophy (2000), Knigge (2017) et Bourgeois (2018) relèvent une composante importante : contextualiser et appréhender la musique dans son environnement.

b) L'utilisation de stratégies d'apprentissage dépend du développement d'expertise de l'élève (Hadji, 2018). Si l'élève n'a pas assez de connaissances musicales, ses stratégies seront limitées. La pratique efficace dépend des connaissances musicales et métacognitives de l'apprenant instrumentiste et des compétences (Cantwell, 1994). Au sujet de la pratique musicale, l'exercice quotidien de l'élève implique de s'exercer avec une fonction de consolidation et de

flexibilisation du processus d'apprentissage. Lipowsky (2017) confirme l'évidence empirique : l'exercice et la répétition renforcent le succès d'apprentissage. S'exercer, répéter une tâche renforce l'apprenant dans son apprentissage et la routine lui permet de trouver un chemin plus rapide (neurologiquement). Ainsi, le degré d'expertise atteint par l'élève est déterminé par le temps qu'il investit à travailler son instrument et les stratégies mobilisées (Ericsson, Tesch-Romer et Krampe, 1990 ; Sloboda, Davidson, Howe et Moore, 1996 ; Davidson, 2004).

2. Synthèse et question de recherche

Dans ce cadre prescriptif, et selon la logique de subjectivation de Bourgeois, nous interrogeons dans cette étude les conceptions éducatives de cet apprentissage instrumental ainsi que les différentes postures de l'enseignant (guide, accompagnant, modèle...). Ce système est en recherche d'équilibre entre transmission du savoir (héritage d'un passé culturel prestigieux) et constructivisme éducatif. La leçon hebdomadaire incite l'élève à une apparente autonomie, mais exercer son instrument seul peut parfois être une réelle difficulté pour l'élève. Nous avons donc interrogé vingt-et-un professeurs pour répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont leurs représentations du concept d'autonomie et de l'élève autonome ?
2. — Quelles sont leurs stratégies pour transmettre les connaissances et compétences musicales, guider l'apprentissage tout en favorisant le travail autonome et proactif de l'élève ?
— Quels liens peut-on identifier entre leurs représentations de l'autonomie et les stratégies déclarées ?
— Quelle est la place de la transmission et de la subjectivation décrites par Bourgeois ?
Comment le maître, l'Autre, accompagne-t-il le sujet dans ce processus ?

3. Méthode

Cette recherche de type herméneutique (Van der Maren, 1996) vise une démarche compréhensive : donner un sens au phénomène en analysant le contenu. L'implication du chercheur dans tout le processus (Charlier, 1998) est donc importante : élaboration de questions de recherche basées sur l'expérience et la littérature, récolte des données en entretien et analyse-interprétation des données (Miles & Huberman, 2003). De plus, cette construction de sens reste locale. La complexité et la multitude des conditions liées au phénomène et aux résultats sont limitées dans le temps, le lieu et l'action.

La méthode empirique d'analyse de contenu est de type qualitatif (Mayring, 1993 ; l'Ecuyer 1987 ; Bardin, 2001 ; Miles & Huberman, 2003). Le chercheur relève les significations données par les personnes interrogées en rapport aux actions dans lesquelles elles sont

impliquées. Ces significations sont le produit d'un processus d'interprétation, des inférences qualitatives (Erickson, 1986).

La collecte de données a été réalisée par un entretien individuel (enregistré puis retranscrit) de vingt-et-un professeurs de musique. D'une durée d'environ 40 minutes, ces entretiens ont eu lieu entre janvier et mai 2018. Les professeurs, hommes et femmes de six nationalités différentes, ont de 8 à 40 années d'expérience d'enseignement et représentatifs des principales familles d'instruments (cordes, bois, cuivre, percussion). Ils ont répondu à une série de vingt questions de type semi-ouvertes, ont été interrogés sur la définition de l'autonomie et de l'élève autonome, ainsi que sur l'importance qu'ils consacrent à cette autonomie dans leur enseignement. Ils ont également pu s'exprimer par rapport aux stratégies, aux outils ou attitudes qui pourraient soutenir, développer cette autonomie chez leurs élèves.

Le protocole d'entretien a été élaboré à partir de la littérature étudiée et séparé en trois parties. La première partie porte sur les termes associés à l'autonomie, la définition de l'autonomie et de l'élève autonome et également sur l'importance donnée au développement de l'autonomie chez leurs élèves. La deuxième partie s'intéresse aux stratégies, outils et attitudes utilisés par l'enseignant pour développer et soutenir cette autonomie. La troisième partie invite les professeurs, à partir d'un exemple d'élève concret, à décrire les stratégies utilisées pour soutenir le développement de son autonomie.

Le processus d'analyse s'est construit en plusieurs étapes. Après de nombreuses lectures des données, une première catégorisation des entretiens a été réalisée avec le logiciel HyperResearch. Cela a permis une extraction et une analyse sémantique des termes liés à l'autonomie ainsi qu'une analyse de tous les éléments donnant une définition de l'autonomie ou de l'élève autonome. Les termes spontanément associés à l'autonomie ont été dénombrés et représentés graphiquement (Fig. 2) selon leur occurrence.

Dans un deuxième temps, toutes les définitions de l'autonomie ont été classifiées selon le « quoi » ou le « comment » (Fig. 3). Nous avons remarqué que les professeurs, en parlant de l'autonomie, ont utilisé des verbes très différents, allant de « se débrouiller », à des niveaux de complexité élevés tels que « résoudre des problèmes et des difficultés ». Pour associer ces niveaux de complexité aux stratégies déployées par les enseignants, nous avons croisé deux analyses. D'une part, les définitions données par les professeurs concernant les concepts d'autonomie et d'élève autonome ont permis d'être reliées aux différents niveaux de difficulté et de complexité de la taxonomie de Marzano-Kendall (2007) (Tableau 1). Le fait de hiérarchiser les données récoltées selon la taxonomie permet d'évaluer l'importance que les

professeurs donnent à certaines actions pédagogiques. D'autre part, les stratégies énoncées ont été à leur tour analysées selon la même taxonomie, ce qui permet de mettre en exergue certains éléments présentés dans le processus de subjectivation de Bourgeois (2018).

Ensuite, les résultats de ces deux analyses ont été juxtaposés et ont permis de ressortir des éléments essentiels pour l'interprétation.

4. Résultats

Les résultats sont présentés en trois parties : les termes associés à l'autonomie que nous dénombrons en fonction de leur occurrence, la définition de l'autonomie ainsi que le lien avec la taxonomie et enfin les compétences, aptitudes, caractéristiques et stratégies des enseignants ainsi que les conditions de support. Autant d'éléments qui permettront de décrire les représentations du concept d'autonomie et de l'élève autonome par les professeurs ainsi que les stratégies qu'ils favorisent afin de guider l'élève vers cette acquisition d'autonomie.

4.1. Termes associés à l'autonomie

Pour les enseignants (Fig. 2), l'autonomie est reliée principalement à des aspects motivationnels et des caractéristiques de personnalité (« confiance en soi », « fierté », « sûreté », « maturité ») agissant comme preuve d'indépendance et indicateur d'engagement.

- 1) L'autonomie comme facteur agissant sur d'autres dimensions et comme preuve de l'indépendance du sujet,
- 2) l'autonomie comme une qualité personnelle, une compétence cognitive et un marqueur de responsabilité,
- 3) de moindre importance : l'autonomie comme un indicateur d'engagement, un moyen possible à mobiliser, une finalité à atteindre.

Dans la figure 2, les termes liés à l'autonomie sont regroupés sémantiquement. Chaque ligne est désignée par un mot générique, le nombre de verbatims récoltés ainsi que les termes précisément mentionnés par les professeurs (écrits en petit, à droite).

Les professeurs font un lien très fort entre autonomie et « motivation ». La « confiance » et le « sentiment de maîtrise » sont des éléments également fréquemment mentionnés. Les progrès et la fierté qui en découlent permettront à l'élève de grandir et de gagner en maturité et indépendance. Les professeurs mentionnent ensuite les compétences cognitives et les qualités personnelles requises. L'élève doit être « sérieux, discipliné et avoir une certaine rigueur ». L'autonomie est faiblement liée à une finalité ou à des actions engagées telles qu'utiliser son

savoir-faire, avoir de l'initiative. Chez Bourgeois (2018), nous retrouvons ces éléments de motivation, de confiance ou encore de fierté non pas dans les différentes étapes de subjectivation (appropriation, mise au travail, vide médian, affirmation publique), mais plutôt dans ses composantes (sentiment d'exister, agentivité, indépendance du sujet). Les professeurs soulignent les qualités d'autoévaluation et de réflexivité. La réflexivité est présentée doublement par Bourgeois. Tout d'abord comme une dimension indispensable au processus de subjectivation et également comme la quatrième étape du processus. C'est autant un acte fondateur du sujet, un outil d'émancipation, qu'une capacité métaréflexive (le sujet se considère lui-même comme sujet qui réfléchit). Cette pensée réflexive crée un lien entre expérimentation et les conséquences qui en découlent. Ces inférences s'expriment par l'activité mentale du sujet, preuve d'indépendance, de qualité personnelle et marqueur de responsabilités. Ces éléments se retrouvent dans notre recherche de manière significative.

4.2. Définition de l'élève autonome et de l'autonomie par l'enseignant

Les données récoltées et analysées permettent de présenter les résultats selon trois points. Le premier se consacre à la définition de l'élève autonome et plus précisément aux adjectifs utilisés par les professeurs. Le deuxième point porte sur le *quoi* et le *comment* du processus d'acquisition de l'autonomie. Le dernier point s'intéresse aux différents niveaux taxonomiques du « faire seul », qui peut varier entre « se débrouiller avec une partition » et « être son propre professeur ».

4.2.1 L'élève autonome

Une des questions de recherche porte sur la représentation de l'élève autonome par le professeur. Les définitions récoltées ont été analysées sémantiquement. Tous les adjectifs et éléments caractéristiques ont été regroupés, associés, dénombrés. Suite à cette analyse par traitement lexico-métrique : l'élève autonome est principalement « motivé », « curieux », « proactif » et « responsable ». Bien qu'il « aime les solutions toutes prêtes » proposées par le professeur, il a son propre chemin, « prends des décisions », « travaille seul » et « s'autoévalue ». Il a « le courage de montrer ce qui ne va pas » et « demande de l'aide ». Il sait ce qu'il veut et « doit parfois obéir à ce qu'on lui demande de faire ». Cette obéissance rappelle le cadre prescriptif.

Les enseignants mettent d'abord l'accent sur les éléments liés à la motivation, à la personnalité de l'élève. Ils mentionnent ensuite les caractéristiques idéales de l'apprenant autonome : définir ses buts, élaborer des stratégies, décider des critères de réussite, contrôler son comportement,

ses pensées et ses émotions pour s'autoréguler et améliorer ses performances. Il peut puiser dans ses ressources, ses propres compétences et capacités et a accès à une formation, un cadre et un professeur-guide.

4.2.2 Définitions de l'autonomie

Nous avons extrait du corpus des entretiens toutes les définitions et éléments de définitions de l'autonomie afin d'en extraire le sens et chercher des liens avec le processus d'acquisition de l'autonomie. Les éléments portent sur le *quoi* (2) et sur le *comment* (1) (Fig. 3).

1. Le *comment* de l'autonomie : les professeurs expliquent l'autonomie soit en rapport à la leçon, « le prof va guider l'élève », soit par des éléments métacognitifs (réflexion sur son propre mode de pensée) liés à l'évaluation, la gestion ou l'apprentissage. Dans le rapport à la leçon, il est intéressant de s'interroger sur la part d'implication et d'importance donnée au professeur « le prof va guider l'élève » et à l'élève « gérer ce qui a été fait durant la leçon » ou au deux « ça se décide à deux ». Parmi les éléments métacognitifs, l'importance est donnée aux fondements de l'autorégulation « définir ses objectifs d'apprentissage », « évaluer/contrôler son propre travail », « chercher de l'aide et résoudre des problèmes ». La notion d'apprentissage de l'autonomie est peu évoquée (2 verbatim).
2. Dans la catégorie *quoi*, on relève la présence systématique du mot « seul » ou « soi-même » précédé d'un verbe. En s'appuyant sur la taxonomie de Marzano-Kendall (2007), nous avons analysé l'importance de ces verbes selon leur degré de complexité, allant de « se débrouiller », d'un faible niveau taxonomique, à des niveaux de complexité élevés tels que « résoudre des problèmes et des difficultés ».

4.2.3 L'élève autonome « fait seul »

En analysant, classifiant et dénombrant les définitions récoltées dans le « quoi », on observe que les données se classent principalement dans les niveaux de difficulté élevés : Niveau 4/Utilisation de connaissance (18 verbatims : « faire au plus proche de ce qui lui a été enseigné », « comprendre et faire soi-même », « gérer ce qui a été fait durant la leçon ») ; Niveau 5/Métacognition (25 verbatims : « se poser des questions », « il arrive à apprendre seul », « définir ses objectifs d'apprentissage », « contrôler son propre travail ») Niveau 6/Pensée systémique (12 verbatims : « faculté de réagir en indépendance », « confiance et conscience d'être un prof pour soi-même », « penser de manière autonome », « être son propre professeur »).

Pour répondre à la question des représentations du concept d'autonomie, les données analysées indiquent que, pour les professeurs, les actions autonomes sont complexes et relèvent de la métacognition, de l'utilisation de connaissances et de la pensée systémique. Ce sont des processus complexes de haut niveau taxonomique qu'on retrouve chez Bourgeois (2018) essentiellement dans les composantes indispensables du processus que sont l'agentivité, l'indépendance du sujet et la réflexivité. Nous pouvons supposer que dans les phases d'appropriation et de mise au travail du processus de subjectivation, ces actions autonomes complexes interviennent. Cependant, elles ne sont pas explicitement mentionnées par les professeurs. Il sera donc intéressant de poursuivre la réflexion en s'intéressant aux stratégies des professeurs et plus particulièrement en fonction des différents stades du processus d'apprentissage.

De quelle manière le professeur peut-il amener l'élève à devenir autonome ? Puisque les actions autonomes dépendent d'une activité cognitive complexe, est-il possible de les développer chez l'élève ?

4.3. Compétences, aptitudes, caractéristiques et stratégies des professeurs

En accord avec la deuxième partie de notre question de recherche, nous nous sommes interrogés sur les stratégies des professeurs pour transmettre, guider et favoriser le travail autonome et proactif de l'élève. Les professeurs sont unanimes : l'autonomie est essentielle et indispensable à l'apprentissage de l'instrument. D'ailleurs, ils relèvent la difficulté de faire développer cette autonomie. Les stratégies qu'ils utilisent pour développer l'autonomie sont de type étayage, cadrage, propositions d'outils et de manières de travailler : « Il faut être clair de ce que l'élève veut. Ça se décide à deux. On va se fixer un objectif, et ensuite on donne des moyens, avec des clés (comment travailler, comment s'écouter...) ». L'autonomie semble donc être un sujet vif, réflexif, mais difficile à cerner pour les enseignants. Développer l'autonomie d'un élève dépendra, selon les professeurs interrogés : a) de certaines conditions de support, b) de caractéristiques clés de l'élève et c) d'un arsenal d'outils, de compétences et de stratégies de la part du professeur.

Les professeurs mentionnent que ces stratégies dépendent de conditions de support et des caractéristiques de l'élève. Les conditions de support sont principalement des compétences favorables (créativité, discipline), un cadre (familial, social, économique), la possibilité de pratiquer son instrument avec des pairs (musique de chambre, société de musique, petits ensembles) et un professeur passionné.

Les caractéristiques clés de l'élève autonome : il est motivé, proactif, responsable. Il

s'autorégule et demande de l'aide si nécessaire. (cf. point 4.2.1 et 4.2.2)

Les compétences et stratégies des professeurs sont nombreuses. Reposant sur des qualités telles que patience, respect et confiance, le professeur adopte des stratégies de structuration du travail, de démonstration de la méthode de travail. Il guide l'élève, l'incite à essayer et à travailler seul, à s'autoévaluer. Souvent, l'enseignant donne des outils, des moyens, des clés de travail. « La capacité à s'appuyer sur les savoirs, savoir-faire (et éventuellement savoir-être) pour développer ses propres pratiques dans le champ de compétences visés. La capacité à gérer soi-même des difficultés, des apprentissages, en recourant à ce qui est du déjà appris, déjà connu, en faisant des liens avec ça et en les plaçant dans des contextes différents. »

Voici une synthèse des résultats au sujet des stratégies des professeurs (Fig. 4) :

Les enseignants ont plutôt tendance à faire avec l'élève, à l'accompagner, en supposant et en espérant que l'élève comprendra la manière de procéder afin de pouvoir le gérer peu à peu. « Quand on parle d'autonomie de l'élève, il s'agit du fait de réussir à étudier aussi sans l'enseignant. L'élève arrive à gérer ce qui est fait durant la leçon lorsqu'il est seul. Un élève de n'importe quel âge peut être autonome sans une aide fixe de l'enseignant. »

Cet apprentissage de l'autonomie n'est ni conscient ni explicite. « Un élève ne peut pas être autonome. C'est petit à petit, avec l'apprentissage et la pratique, que quelque chose émerge. »

Si l'on considère la phase de transition entre étayage et désétayage mentionnée par Bourgeois (2018), on observe que l'enseignant, dans sa posture de guide, conduit l'élève jusqu'à un certain point. Il espère que l'élève, par tâtonnement et expériences, fera le transfert à sa propre pratique. Les enseignants mentionnent de nombreux éléments nécessaires à l'acquisition de cette autonomie, mais n'en expliquent pas le processus.

5. Discussion.

Pour les enseignants consultés dans notre étude, l'autonomie de l'élève est un sujet important et son développement chez l'élève dépend de nombreux facteurs. D'ailleurs, il leur est difficile d'en décrire le processus d'acquisition. Nous observons que les professeurs, pour parler d'autonomie, se centrent sur l'élève et décrivent le phénomène par rapport à l'élève. Cela pourrait être attribué à la qualité caractéristique de l'engagement du professeur d'instrument dans sa relation avec l'élève. Quatre constats émergent de cette étude : en premier lieu, les professeurs font des liens très forts entre autonomie, motivation de l'élève et compétences d'indépendance requises. Un deuxième constat est que les professeurs sont conscients que l'autonomie nécessite de l'autorégulation et des qualités personnelles. Un dernier constat est

que l'implication des professeurs pour développer l'autonomie est faiblement mentionnée, leur rôle se situe en marge du processus d'acquisition, d'un éventuel projet pédagogique pour révéler, stimuler et accroître cette autonomie.

- 1) La motivation, la confiance en soi, la discipline ou les qualités personnelles requises selon les professeurs pour l'élève autonome : présentées par les professeurs, ces qualités dépendent essentiellement de l'élève, de son parcours éducatif, de son environnement social. Elles sont intégrées par Bourgeois (2018) dans les composantes de la subjectivation sur lesquelles le professeur n'a pas nécessairement un impact direct. Serait-il possible d'envisager un enseignement musical où l'élève se responsabilise pour fixer ses propres buts, décider de ses stratégies, choisir les critères et contrôler ses performances de manière autorégulatrice ? Cela suppose une posture de guide de la part du professeur : montrer parfois l'exemple, soutenir la curiosité de l'élève pour la découverte de son instrument et de la musique, proposer des pistes de travail, mais surtout pas avant que l'élève le demande et en nécessite le besoin. Sortir de la prescription implique de quitter un certain confort pour le professeur : confort du contrôle de l'apprentissage, élément rassurant qui permet au professeur de suivre la méthode, de ne rien oublier, d'avoir la conscience de faire son travail ; confort de l'apparent gain de temps, donner l'explication, présenter les possibilités et solutions à l'élève afin d'avancer dans l'apprentissage.
- 2) Si l'on observe toutes les données récoltées, on constate que les professeurs ont tous les outils pour le faire. Ils mentionnent (Fig. 3) les éléments métacognitifs d'évaluation, de gestion et d'apprentissage (« fixer un objectif et se donner les moyens », « se poser des questions ») ainsi que l'intégration de ces éléments dans la leçon (« ça se décide à deux », « gérer ce qui a été fait durant la leçon »). Une piste serait de prendre le risque mesuré de lancer des défis à l'élève (mais des défis qu'il peut relever !), le laisser expérimenter ses apprentissages, en discuter avec lui et à l'observer pour favoriser ses découvertes, son sentiment d'indépendance et développer ainsi son autorégulation.
- 3) « L'autonomie se développe et s'apprend petit à petit » (Fig. 3). Cette autorégulation et les qualités personnelles requises nécessitent du temps, de l'expérience et un bagage technique du « savoir comment ». Selon Bourgeois (2018), ce bagage se construit par l'exercice, la répétition, un cadre, un étayage et désatayage progressif. La phase délicate du « lâcher prise » est un point essentiel du processus : le moment où le professeur laisse l'élève explorer, prendre sa route, à l'image du parent qui regarde son enfant lâcher la main et faire ses premiers pas seuls. Retarder cet instant n'est pas favorable. Par l'émergence de toutes les ressources de l'élève au profit de cette autorégulation et de son autonomie seront

favorisées par une prise de conscience métacognitive de ses actes, par de courts moments de verbalisation et d'échanges avec le professeur, dès le début de son parcours d'élève musicien.

- 4) Et finalement, point essentiel : l'implication du professeur (Fig. 4), importante pour les tâches de faible niveau taxonomique telles que la récupération ou la compréhension, devient rarement mentionnée pour les actions de haut niveau taxonomique. Le professeur guide les actions d'exécution (répéter un passage, apprendre un doigté), de compréhension (explication théorique des règles musicales), très fréquentes dans l'apprentissage musical. Inciter l'élève à expliquer sa démarche sont des actions plus complexes qui sont très faiblement mentionnées dans les données. Est-ce suffisant de guider l'élève sur les actions exécutives afin qu'il développe ses propres stratégies de travail autonome ? L'élève se retrouve vite seul face au *comment*. Les professeurs semblent caractériser l'autonomie par l'aptitude à réaliser des tâches complexes seuls et définissent l'autonomie de l'élève par des actions de haut niveau taxonomique. Ils supposent que l'apprenant qui réalise une tâche plus complexe a moins besoin du professeur, ce qui est vrai comme finalité. Mais l'apprentissage du *comment* ne serait-il pas précisément le point de départ de cette autonomie ? : guider l'élève dans les tâches métacognitives d'analyse et de synthèse, l'inciter à expliciter ses actions vont lui permettre de développer en conscience son autonomie et « marcher seul » musicalement.

6. Conclusion et pistes

Cette recherche a pour but d'analyser les représentations et stratégies des professeurs d'instrument pour développer l'autonomie de l'élève en considérant la particularité majeure de la situation : la solitude de l'élève dans son travail individuel quotidien. Les principaux résultats montrent que pour les professeurs, l'autonomie est un précieux mélange entre motivation, autorégulation et acquisition de savoirs. Dans l'idéal, l'élève autonome fixe ses buts, élabore des stratégies et s'autorégule selon les critères fixés, à son niveau d'aptitude et de compétences. Ces dernières sont le fruit d'un travail guidé par un expert : trouver sa propre voie implique une maîtrise de savoirs et techniques préalables que l'on reçoit de « passeurs » (Bourgeois, p.209). Dans les résultats analysés, nous constatons que le paradoxe entre transmission du savoir et développement de l'autonomie n'apparaît pratiquement pas. Le grand écart entre la nécessité de transmettre l'art musical et le développement du travail autonome de l'élève, n'est pas explicite dans les données, peu exprimé par les enseignants. Une nouvelle cohérence reste à créer pour répondre à la nécessité de la transmission des connaissances par l'enseignant tout en

développant l'autonomie de l'élève.

C'est pour cette raison que nous poursuivrons la recherche par une analyse de l'action enseignante en filmant la leçon suivie par une autoconfrontation en entretien avec le professeur expliquant ses actions. Le but est de comprendre comment le professeur harmonise son rôle de transmetteur de normes tout en aidant à développer l'autonomie. Observer, analyser l'activité du professeur durant la leçon et l'inviter à expliciter ses choix et décisions permettra de mieux cerner les différentes actions pouvant soutenir le processus. La question sera de savoir si l'apprenant, invité à la verbalisation des actions d'apprentissage, développe de nouvelles compétences sur le *comment*, qui nourriront son autonomie.

S'agit-il simplement d'une autonomie du faire ou d'une autonomie de l'apprendre ? La tension entre faire et apprendre devrait trouver un chemin médian entre production visée et processus de réalisation, tout en permettant la transmission de l'art musical.

7. Littérature

Astolfi, Jean-Pierre (2017), *La saveur des savoirs, disciplines et plaisir d'apprendre*, Collection dirigée par Philippe Meirieu, ESF Editeur.

Bardin, Laurence (2001), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France.

Bourgeois, Etienne (2018), *Le désir d'apprendre*, Paris, PUF.

Bourreau, Michel et Sanchez, Michèle (2006), « L'éducation à l'autonomie », Dossier N° 449, Cahiers Pédagogiques, CRAP, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>, consulté le 22 mai 2019.

Brophy, Jere (2000), « Teaching, Practices Series-1 », *International Academy of Education*, ED 440 066, p.19.

Cantwell, R.H et Millard, Y. (1994), « The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, pp. 45–63.

Carey Gemma, Harrison Scott, Dwyer Rachael, Encouraging reflective practice in conservatoire students: a pathway to autonomous learning?, *Music Education Research*, vol. 19, pp. 99-110.

Charlier, Bernadette (1998), *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles, De Boeck.

Coen, Pierre-François (2018), « La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques », *Distances et médiations des savoirs*, N° 2, p. -5.

Cosnefroy, Laurent. « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs*, vol. 23, N° 2, 2010, pp. 9-50.

Christenssens, Otto M. (1995), « Interpretation and Meaning in music », dans Eero Tarasti Editor, *Musical signification, Essays in the Semiotic Theory and Analysis of Music*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

Davidson, Jane W. (2004), *The Music Practitioner, Research for the Music Performer, Teacher and Listener*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.

De Ketele, Jean-Marie et al. (2010), « Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaires », in L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck, p.49-65.

Edward L. Deci, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier & Richard M. Ryan (2011), « Motivation and Education: The Self-Determination Perspective », *Educational Psychologist*, vol. 26, N°3-4, p. 325-346.

Erickson, Frederick (1986), « Qualitative methods in research teaching », In Wittrock, Merlin C., *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York, Macmillan Publishing Company.

Ericsson, Tesch-Romer & Krampe (1990), « The role of practice and motivation in the acquisition of expert-level performance in real life », In M.J.A Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents*. Leicester: BPS Books.

Sloboda, John A. (Ed), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation and composition*, Oxford, Clarendon Press.

Hadji, Charles (2018), *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Sciences humaines, Paris, ESF.

Hargreaves, David sous la direction de Deliege, I. et Sloboda, J. A. (1995), « Développement du sens artistique et musical », in *Naissance et développement du sens musical*, Paris : PUF, pp.170-174.

Hallam, Susan (1995a), « Professional musician's orientations to practice: implications for teaching », *British Journal of Music Education*, vol 12 (1), p. 3-19.

Hallam. Susan (1995b). « Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music », *Psychology of Music*, vol 23(2), p.111-128.

Hallam. Susan (1997), « The development of memorization strategies in musicians: Implications for instrumental teaching », *British Journal of Music Education*, Vol. 14 (1), p. 87-97.

- Hallam, Susan (1998a), *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Houssaye, Jean (2014), *Le triangle pédagogique, les différentes facettes de la pédagogie*, Paris, ESF Editeur.
- Huberman, Michael, Miles, Matthew (1992), *Analyse de données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Jorro Anne (1999), *Le lecteur interprète*, Education et Formation/l'éducateur, Presse Universitaire de France.
- Kémâl, Afsin (2009), *Psychopédagogie de l'écoute musicale. Entendre, écouter, comprendre*. Pédagogies en développement. Editions De Boeck.
- Harnischmacher, Christian, Knigge, Jens (2017), « Motivation, Musizierpraxis und Musikinteresse in der Familie als Prädiktoren der Kompetenz « Musik wahrnehmen und kontextualisieren » und des Kompetenzerlebens im Musikunterricht », *Bulletin of empirical music education research*, Vol. 8, November 2018, ISSN: 2190-3174.
- Lahire, Bernard (2001), « La construction de l'“autonomie” à l'école primaire : entre savoirs et pouvoir », In: Revue française de pédagogie, vol.135, *Culture et éducation : Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin*. p. 151-161.
- Lartigot, Jean-Claude & Sprogis, Eric (1991), *Ecoles de musique, un changement bien tempéré : jeux et enjeux*, Paris, Edisud.
- Lartigot, Jean-Claude (1999), *L'apprenti instrumentiste, De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation de l'enseignement*, Paris, Van de Velde.
- L'Ecuyer, René, (1990, 2011), *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et Concept de soi*, Presses de l'Université du Québec.
- Lipowski, Frank (2017), « Kognitive Aktivierung », In A. Wolf, H.-P. Kuhn, A. Knüppel & C. Siedenbiedel (Hrsg.), *Handbuch zur Umsetzung des Curriculums für die universitäre Begleitung von Studierenden in ihren Schulpraktika*, p.19-21, Universität Kassel.
- Marchand, Chrystel (2011), « Massification d'un enseignement instrumental : faire entendre la voix de la recherche », *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*.
- Marchand, Chrystel. (2009), *Pour une didactique de l'art musical*, Sciences de l'éducation musicale, L'Harmattan.
- Marzano, J. Robert, Kendall, John S. (2007), *The New Taxonomy of Educational Objectives*, Second Edition, California, Corwin Press.
- Mayring, Philipp (1993), *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu*

qualitativem Denken, Volume 13, Beltz Verlag.

Miles B. Matthew, Hubermann, A. Michael, (2003), *Analyse des données qualitatives, Méthodes en sciences humaines*, De Boeck.

Nader-Grosbois, Nathalie (2011) *Régulation, autorégulation et dysrégulation*,
<https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ipsy/autoregulation-et-metacognition.html>

Platt, Heather, Smith, Peter Hahn (2012), *Expressive intersections in Brahms, Essays in Analysis and Meaning*, Indiana University Press.

Runtz-Christan, Edmée, Coen, Pierre-François (2017), « La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation », *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, Hors-série N° 2

Sloboda, John A., Davidson, J.W, Howe, M.J.A., And Moore, D.G. (1996). « The role of practice in the development of performing musicians », *British Journal of Psychology*, vol. 87, p.287-309.

Tardiff, Jacques (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Canada, Les Editions Logiques.

Ursin, Janin, Paloniemi, Susanna (2019), « Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates », *Teacher Development*, 23:2, 233 – 248, DOI : [10.1080/13664530.2019.1575274](https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1575274)

Van der Maren, Jean-Marie (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.

Zimmerman, Barry J., Martinez-Pons, Manuel (1990), « Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use », *Journal of Educational Psychology*, Vol.82, N° 1, p.51-59, American Psychological Association, Inc.

Zimmerman, Barry, (2008), « Investigating Self-Regulation and Motivation: historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects », *American Educational Research Journal*, Vol.45, N°.1, pp 166–183.

Zulauf, Madeleine, Wirthner, Martine (2002), *A la recherche du développement musical*, L'Harmattan, Paris.

Zumbrunn, Sharon, Tadlock, Joseph, Roberts, Elizabeth Danielle (2011), « Encourage Self Regulated Learning in the Classroom », *Metropolitan Educational Research Consortium, Virginia commonwealth University*,

https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=merc_pubs

5.1.1 Évolution de la recherche (1)

L'essentiel de la première étude et transition vers la deuxième.

En osant synthétiser ces résultats en quelques mots, on peut dire que, pour les 21 professeurs interrogés, l'autonomie dépend essentiellement de la motivation, des capacités d'autorégulation et des savoirs et compétences acquises de l'élève. Les professeurs se considèrent en marge du phénomène et ne mentionnent que très rarement l'équilibre à trouver entre transmission du savoir⁶ et construction du savoir par l'élève. Le développement de compétences autorégulatives par une posture de guide apparaît très peu dans les données analysées à ce stade de la recherche et c'est particulièrement intéressant de le relever, car dans leurs actes (Étude 2), nous pourrions observer beaucoup d'éléments à la fois complémentaires et parfois contradictoires à cette première partie. Voilà pourquoi la deuxième étude s'intéresse aux actes des professeurs, dans leur relation avec l'élève durant la leçon individuelle. Sont-ils vraiment en marge du processus d'acquisition de l'autonomie ? En quoi sont-ils un « guide », puisqu'ils ont de la peine à en donner des caractéristiques ? Quels indicateurs de développement d'autonomie peut-on déceler dans les interactions professeur-élève ?

⁶ Le terme « savoir » intègre ici la maîtrise des compétences techniques liées à l'instrument de musique, le déchiffrement des codes musicaux et également l'apprendre à s'exercer et s'autoréguler pour le travail individuel à la maison. La transmission a toute sa place dans l'enseignement de musique instrumentale (Bourgeois, 2018).

5.2 Article 2

Quelle posture de l'enseignant·e expert·e pour développer l'autonomie des élèves musiciens ?

Chardonnens, S. (2023). Quelle posture de l'enseignant·e expert·e pour développer l'autonomie des élèves musiciens ? *Journal de Recherche en Education Musicale*.
(article soumis le 17 janvier 2023).

Quelle posture de l'enseignant·e expert·e pour développer l'autonomie des élèves musiciens ?

What posture of the expert teacher to develop the autonomy of student musicians?

Auteur : Sarah Chardonnens

Résumé

Dans le contexte de l'enseignement musical instrumental, développer l'autonomie de l'élève constitue un défi majeur autant pour ce dernier que pour la ou le professeur·e. L'exploration et l'appropriation du processus d'apprentissage par l'élève est principalement guidée par la ou le professeur·e au sein de l'action conjointe professeur-élève. Cette recherche qualitative portant sur 12 leçons, analyse la pratique d'enseignants experts afin de décrire, dans l'action conjointe, leur posture pour développer l'autonomie. L'analyse fait émerger, d'une part, de nouvelles pistes pour équilibrer transmission et appropriation du savoir musical par l'élève musicien et, d'autre part, une proposition de révision du concept de compagnonnage cognitif.

Mots-clés

Enseignement instrumental ; autonomie ; stratégies enseignantes ; apprentissage autorégulé ; compagnonnage cognitif.

Abstract

In the context of instrumental music education, developing student autonomy is a major challenge for both the student and the teacher. The exploration and appropriation of the learning process by the student are mainly guided by the teacher within the joint teacher-student action. This qualitative research on 12 lessons analyses the activity of expert teachers in order to describe, in the joint action, their posture to develop autonomy. The analysis brings to light, on the one hand, new avenues for balancing the transmission and appropriation of musical knowledge by the student musician and, on the other hand, a proposal to revise the concept of cognitive apprenticeship.

Keywords

Instrumental teaching; autonomy; teaching strategies; self-regulated learning; cognitive apprenticeship.

Introduction

Dans le contexte de l'enseignement musical instrumental, développer l'autonomie de l'élève constitue un défi majeur autant pour ce dernier que pour la ou le professeur·e (Hallam, 2001 ; McPherson et Zimmerman, 2002). En effet, l'apprentissage musical intègre d'une part, l'acquisition de connaissances techniques et musicales transmises par la ou le professeur·e et, d'autre part, le développement chez l'élève, de compétences comportementales, environnementales, relationnelles et autorégulatrices (Zimmerman et Pons, 1990 ; Zimmerman, 2008) indispensables pour progresser dans le contexte spécifique de l'apprentissage instrumental (alternance entre un cours par semaine avec la ou le professeur·e et un travail régulier à la maison par l'élève seul). L'exploration et l'appropriation du processus d'apprentissage par l'élève sont principalement guidées par la ou le professeur·e au sein de l'action conjointe professeur·e-élève (Sensevy, 2011). Cette recherche qualitative porte sur 12 leçons (trois professeur·e·s de musique avec deux élèves chacun, sur deux leçons consécutives). Elle analyse la pratique enseignante afin de décrire, dans l'action conjointe, la posture de la ou du professeur·e (Lameul, 2016) et d'identifier ses intentions, ses stratégies et les interactions avec l'élève, pour développer son autonomie. Grâce à des leçons filmées et des entretiens d'autoconfrontation, les données analysées font émerger d'une part, de nouvelles pistes pour équilibrer transmission et appropriation du savoir musical par l'élève musicien et, d'autre part, une proposition de révision du concept de compagnonnage cognitif (Delacote, 1996 ; Deschênes, 2018).

Le cadre théorique expose d'abord une synthèse des éléments constitutifs du développement de l'autonomie puis les composantes de la posture (intentions, stratégies et actions des professeur·e·s) utiles à l'analyse des données. Certains éléments relatifs au compagnonnage cognitif et à l'enseignement de stratégies d'apprentissage complètent ce cadre théorique afin de mettre en relief les composantes clés pouvant agir sur le développement de l'autonomie dans l'action conjointe professeur·e-élève.

L'analyse des actions des professeur·e·s et la manière dont ils expliquent leurs actions dans le cadre de l'interaction professeur·e-élève pendant la leçon constituent le cœur des données. C'est pourquoi le cadre théorique de l'action conjointe (Sensevy, 1998) nous semble particulièrement pertinent et nous le présentons dans la partie méthode.

Les résultats sont exposés en deux parties. L'analyse détaillée des différents échanges verbaux et actions présente quatre types d'interactions professeur·e-élève et cinq catégories de postures. À travers une analyse fine de l'action conjointe, l'intérêt de ces résultats est de révéler le rôle essentiel de la ou du professeur·e pour développer l'autonomie : les professeur·e·s experts incitent l'élève à s'impliquer cognitivement dans le processus d'apprentissage. La partie discussion précise les nouveaux éléments ainsi que les limites de l'étude et propose des pistes de recherches futures.

Cadre théorique

L'autonomie et l'autorégulation

L'apprenant autonome définit ses propres objectifs, décide des critères de réussite, met en place des stratégies d'apprentissage, puis contrôle et autorégule ses actions (Zimmermann, 2008 ; Schunk et Zimmerman, 1994) afin d'acquérir de nouvelles compétences musicales (Jorro, 1999; Hallam, 2001). S'il juge sa performance insatisfaisante, il y remédie en utilisant d'autres stratégies (Carey et al., 2017). Cette réflexivité critique sur les performances et les connaissances combine analyse et évaluation. Les connaissances sont assimilées et intégrées. L'élève est rassuré, ce qui lui permet de s'affirmer. Il gagne en autonomie et crée son propre parcours en développant des compétences d'autorégulation et de gestion de l'apprentissage. Ces compétences émergent notamment au travers des interactions entre la ou le professeur·e et l'élève (Regelski, 2007 ; Duffy et al., 2009 ; Sensevy, 2011). Grangeat (1999) décrit ces processus comme une régulation métacognitive : l'élève observe ses mécanismes de pensées et augmente ses capacités de régulation. De cette manière, il développe une autorégulation de ses compétences métacognitives. Ces comportements cognitifs réflexifs peuvent émerger consciemment chez l'apprenant lorsque la ou le professeur·e l'invite à la verbalisation de son activité cognitive (Cosnefroy, 2011 ; Mucchielli, 2011). Des recherches ont montré que l'autorégulation s'appuie et développe notamment la verbalisation des processus cognitifs (Runtz-Christan et Coen, 2017) en plus des compétences et du degré d'expertise de l'apprenant (Hadji, 2018 ; Cosnefroy, 2010). La verbalisation représente dans ce sens un outil puissant de structuration des connaissances (Gentner et Lowenstein, 2002 ; Loewenstein et Gentner, 2005). Sous cet angle, on peut s'interroger sur l'importance de la verbalisation durant l'action conjointe et comment elle s'exprime dans la posture des professeur·e·s.

La posture de la ou du professeur·e

Selon de nombreux auteurs (Barrel, 1988 ; Duffy, 2009 ; Lameul, 2016), la posture de la ou du professeur·e est importante pour favoriser le développement de l'autorégulation chez l'élève. Par sa définition en trois dimensions (ce que la ou le professeur·e croit, ce qu'il veut et ce qu'il fait), la posture est fondée sur les croyances, les intentions et les actions de la ou du professeur·e (Pratt, 1998) et joue un rôle sur le développement de l'autonomie des élèves.

Ursin et Palionemi (2019) démontrent que la manière dont la ou le professeur·e se représente son propre rôle est importante pour le choix des stratégies d'enseignement qu'il met en œuvre. S'intéresser aux composantes émergentes de la posture de la ou du professeur·e permettra de mieux cerner les éléments pouvant favoriser le développement de l'autonomie.

Les stratégies d'enseignement : compagnonnage réflexif et verbalisation.

Si l'on suppose que l'autonomie de l'élève peut se développer grâce à la posture de la ou du professeur·e dans l'action conjointe avec l'élève, il est intéressant d'intégrer les travaux concernant le compagnonnage cognitif à notre étude. Celui-ci développe les compétences des apprenants, notamment par un dialogue cognitif et réflexif entre la ou le professeur·e et l'élève (Deschênes, 2018). Cette démarche repose sur l'accompagnement par un expert et permet d'explicitier les processus de la pensée pendant les différentes phases de construction et d'apprentissage des nouvelles compétences de l'apprenant (Collins, 1991 ; Dennen et Burner, 2008). Le modèle de base présente cinq phases :

- 1) Modélisation : démonstration du processus de raisonnement.
- 2) Coaching : support et assistance des activités cognitives.
- 3) Réflexion : auto-analyse et évaluation.
- 4) Articulation : verbalisation des résultats de la réflexion.
- 5) Exploration : formation et évaluation de ses propres hypothèses.

Le dialogue réalisé pendant ces cinq phases porte essentiellement sur les processus cognitifs de l'apprenant, incite l'explicitation de stratégies. Il s'agit d'enseigner des stratégies métacognitives, motivationnelles et comportementales à l'élève. Des stratégies qui selon Deschênes (2018) se construisent au sein de l'interaction professeur·e-élève. Il est par ailleurs indispensable que l'élève s'engage activement dans le processus d'apprentissage. Selon de nombreux auteurs (Young, 2010 ; McPhail, 2010 ; Daniel, 2006), cet engagement actif de l'élève permet un processus constructif où les qualités de réceptivité, de rétroaction et le sentiment d'efficacité de l'apprenant jouent un rôle notable, au même titre que l'attention, la concentration et la motivation (Shanker, 2013). C'est par la verbalisation de l'action (Mucchielli, 2011) que les connaissances se structurent (Gentner et Loewenstein, 2002 ;

Loewenstein et Gentner, 2005). Dans ce contexte, les choix didactiques et la posture de la ou du professeur·e peuvent être déterminants. Même si l'élève a besoin d'une structure, d'un encadrement (Regelski, 2007), la flexibilité reste primordiale : selon Greene (2008), l'élève apprécie de gérer par lui-même le rythme de travail et son contenu. Les discussions entre professeur·e et élève durant le cours impliquent de déterminer des choix possibles permettant à l'élève de progresser de manière indépendante lorsqu'il travaille seul à la maison.

Question de recherche

Si l'on suppose que l'autonomie de l'élève se développe grâce à la posture construite par sa ou son professeur·e (son intention, sa stratégie et son action), la question de notre recherche s'attache à décrire la posture construite par l'enseignant expert dans l'interaction avec son élève.

Quelle posture l'enseignant — expert construit-il pour développer la gestion autonome des apprentissages des élèves ?

Pour répondre à cette question, l'analyse de l'action — conjointe de trois enseignants experts permet de caractériser les modalités d'interactions mises en œuvre pour développer l'autonomie de l'élève musicien et de les associer à des postures typiques.

Méthode

La méthode présente l'échantillon, les différentes méthodes de recueil de données puis la méthode d'analyse.

Échantillon

La recherche s'est concentrée sur le travail de trois professeur·e·s experts, enseignant chacun à deux élèves, pendant deux leçons consécutives. Les trois experts choisis ont une trentaine d'années d'expérience d'enseignement, ont formé de nombreux musiciens actuellement professionnels et ont fourni, dans une précédente étude (Chardonens, 2021), de nombreuses explications pédagogiques et didactiques fondées. Les élèves, de 11 à 17 ans, ont été sélectionnés par leur professeur·e, susceptibles d'être particulièrement réactifs durant les leçons et suffisamment âgés pour s'exprimer lors des entretiens de l'étude.

Méthodes de recueil de données

Afin d'identifier l'ensemble des gestes et postures susceptibles de développer l'autonomie, nous avons filmé les six leçons, identifié les moments pertinents (selon la chercheuse et les professeur·e·s) de la leçon et confronté individuellement les professeur·e·s et les élèves aux enregistrements (12 entretiens enregistrés). Cette méthode d'autoconfrontation consiste à recueillir les représentations des acteurs — professeur·e et élève — à propos de leur pratique. Elle est particulièrement appropriée pour décrire précisément les croyances et intentions de la ou du professeur·e, par rapport aux actions réalisées dans la leçon.

Le tableau ci-dessous présente les participants et la manière de codifier les références pour les extraits.

Professeurs	Elèves
Professeur Marco 52 ans, 30 années d'expérience, clarinette	Giulia 16 ans, 8 années
	Paula 14 ans, 6 années
Professeur Julie 44 ans, 27 années d'expérience, piano	Nina 11 ans, 4 années
	Loïse 15 ans, 6 années
Professeur Anna, 54 ans, 29 années d'expérience, violon	Kira 14 ans, 5 années
	Olive 17 ans, 9 années
Explication des références :	
Première lettre des prénoms fictifs du prof (Majuscule) et de l'élève (minuscule), suivi d'une précision concernant la leçon (1 ou 2) et de la numérotation du nombre de verbatims récoltés :	Mg/L1-1: Marco-Giulia, Leçon 1, Extrait 1 Mg/L1-2: Marco-Giulia, Leçon 1, Extrait 2 Mg/L2-1: Marco-Giulia, Leçon 2, Extrait 1
Idem pour la référence des entretiens d'autoconfrontation. Mention de qui s'exprime (professeur ou élève) avec la position de la lettre du prénom en premier :	Mg/En1: Marco-Giulia, Entretien 1, c'est Marco qui s'exprime. gM/En 2 : Giulia-Marco, Entretien 1, c'est Giulia qui s'exprime.

Tableau 1 : Présentation des participants et explication des références

Notre matériau brut de recherche est constitué de vidéos, commentaires, explications et arguments dont l'analyse conduit à la production de 2'747 éléments codés dans le logiciel MAXQDA.

Méthode d'analyse des données

L'analyse des données s'appuie sur les travaux consacrés à l'action conjointe (Sensevy, 1998) et permet une analyse des interactions professeur·e-élève. Ces interactions sont confrontées aux explications et commentaires de la ou du professeur·e et de l'élève afin de déceler l'importance donnée à ces actes, les arguments en faveur de ces choix pédagogiques et de vérifier les liens supposés avec le développement de l'autonomie. Appuyées sur les connaissances théoriques de l'action conjointe, ces données sont confrontées aux résultats de la première analyse chronologique et permettent une meilleure compréhension des choix pédagogiques de la ou du professeur·e.

Sensevy (2007) décrit l'action conjointe selon trois postulats : 1. L'action didactique de la ou du professeur·e est inmanquablement liée à l'action didactique entre la ou le professeur·e et l'élève. 2. Ce système théorique décrit le spécifique de l'action didactique (contenus, savoirs) et du générique (de l'action humaine). 3. L'action conjointe présente un aspect anthropologique : comprendre ce qu'il se passe lorsque le savoir est transmis/préparé/présenté par quelqu'un d'autre. Les actions, les contenus, les éléments du savoir se succèdent et la forme scolaire classique implique une réaction en chaîne pour accomplir des tâches, parfois sans trop de temps consacré à l'expérimentation, des essais réalisés par l'élève qui lui permettrait de mieux manipuler l'information, le savoir. La coopération et la coordination au sein d'une pratique commune entre professeur·e et élève permettent à chacun d'exercer son propre rôle. Par la métaphore du jeu, l'action conjointe présente quatre composantes : 1. l'alternance (à toi, à moi) dans laquelle l'action est partagée, avec des rôles dissymétriques et de nature différente, comme, le policier et le citoyen ou encore la ou le professeur·e et l'élève. 2. une condition : on gagne uniquement si l'autre gagne aussi, car il s'agit d'une puissance d'agir commune. Le chef d'orchestre gagne uniquement si le musicien s'implique dans l'interprétation et la performance pour gagner, il faut apprendre, intégrer et redonner cette puissance d'agir. Par contre, les deux joueurs remportent la victoire uniquement si l'élève intègre son propre mouvement, lorsqu'il fait un pas autonome. La ou le professeur·e a réussi lorsque l'élève témoigne de sa propre puissance d'agir, fondée sur ce même enseignement. 3. *Proprio motu* : l'élève doit accepter que la ou le professeur·e se désengage, puisque l'appropriation du savoir passe par une phase de détachement. Cette apparente solitude permet un pas vers l'indépendance, le détachement des

paroles et des actes de la ou du professeur·e. 4. Dernière caractéristique de ce jeu didactique : la ou le professeur·e est joueur et juge. Il reste titulaire du verdict, souvent par un regard, une approbation, un mot de confirmation sur l'action de l'élève.

Le codage des données est effectué de manière générique sur le corpus entier et sur différents aspects : la fréquence des interventions des professeur·e·s, les gestes professionnels silencieux et évidemment les nombreux échanges verbaux et musicaux. Ce sont principalement ces interactions verbales et musicales professeur·e-élève qui ont été utilisées pour l'analyse en les reliant aux composantes de l'action conjointe.

Résultats

Conformément à la question de recherche, les résultats présentent cinq postures supposément favorables au développement de l'autonomie. La description de chaque posture est illustrée par un extrait de leçon, associé aux commentaires de la ou du professeur·e (récoltés en autoconfrontation) qui confirme, précise et conscientise ses intentions et actes. La qualification de chaque posture est mentionnée par des termes tels que compagnon, ami-critique, stratège, explicitateur ou motivateur afin de mieux déterminer les caractéristiques principales émanant de la posture en question.

- 1) En analysant les interactions professeur·e-élève, quatre types d'échanges sont caractérisés. Repérées au sein de chaque posture, ces types d'interactions mettent en évidence le lien entre la stratégie enseignante et la posture choisie de la ou du professeur·e.
- 2) Incitation à l'autoévaluation
- 3) Jeu du toi-moi
- 4) Rétroaction
- 5) Verbalisation

Posture de compagnon.

La posture de compagnon (596 verbatims) est prédominante. Il accompagne l'apprentissage. Il fait prendre conscience à l'élève que plusieurs chemins sont possibles : « Ah ! Tu avais une autre logique ! et tu t'es rendu compte de ça. Ok. Donc tu peux le retravailler. »

(Jl/L1-1). Par sa proximité, il assiste l'élève dans le développement, l'automatisation et le transfert des connaissances : « On a deux problèmes, le si et le do dièse. Ce que je t'ai conseillé est d'aller jusqu'à la première difficulté seulement. Et répéter cela comme il faut pour l'automatiser, ensuite ça marche tout seul. Et ensuite, tu peux prendre la deuxième difficulté. C'est clair pour toi ? » (Jn/L2-1). Par de courtes rétroactions, il confirme l'exactitude, intervient pour activer des connaissances antérieures : « Rappelle-moi ce à quoi tu devais faire attention ? » (Jl/L1-2). Il laisse de la place à l'élève : ose le silence après avoir posé une question ou à la fin de la performance de l'élève, accepte les réponses des élèves et les réajuste, les complète. L'élève répond en jouant de son instrument (548 verbatims), en adaptant son jeu aux conseils donnés. La ou le professeur·e joue beaucoup (316 verbatims) et peut favoriser la démonstration de la sonorité et de l'interprétation en utilisant le canal auditif.

Extrait 7 (Ak/En1-5):

« Sincèrement, pendant le confinement, j'ai trouvé justement bien d'avoir cette distance dans ce cas-là, concernant mon suivi dans mon plan. Parce que, tu vois, quand tu es au cours, j'essaie de laisser de la place à l'élève, je demande souvent à l'élève « Quelle est ta stratégie pour travailler ça? » Au lieu de toute de suite lui dire comment faire. Mais c'est vrai que, par mon caractère, je n'attends pas 5 minutes! Après je dis...! Et avec la distance, même si ma question n'était pas très ciblée, j'attendais! La distance a aidé pour qu'elle prenne conscience seule. J'ai trouvé que ce n'était pas si mal. »

L'incitation à l'autoévaluation dans la posture compagnon

Majoritairement menée par la ou le professeur·e, l'incitation peut prendre plusieurs formes et avoir des buts différents. Elle permet de mieux comprendre les pensées de l'élève pendant qu'il a joué (cf. Extrait 2), ou assure la ou le professeur·e que l'élève a bien saisi la tâche qui lui est demandée, dans le détail. Le questionnement demande rarement des réponses longues de la part de l'élève.

Extrait 2 (Jl/L1-2) :

E joue.

P : Bravo ! Alors dis-moi maintenant, on imagine que c'est toi la prof et que l'élève te joue ça... qu'est-ce que tu dirais ?

E : (*rire...*) je ne sais pas....

P : Que pourrais-tu donner comme conseil ? pas pour critiquer mais pour que l'élève fasse des progrès ?

E : Peut être essayer de moins jouer groupe par groupe et de faire des bouts ensemble. Travailler deux mesures par mesures...

P : Au lieu de tout jouer ?

E : Oui...

P : Et pourquoi deux mesures ? et pas une ... ou trois ?

E : Ben, j'ai l'impression que le travail est plus sur deux mesures... et comme ça, ça fait pas trop non plus.

P : D'accord, oui... et dans l'idée de répéter ces deux mesures pour les mémoriser ? pour le drill

E : Oui. Et puis regarder ceux qui vont moins bien, on les travaille plusieurs fois, ou plus lentement

P. Oui, ok.

La verbalisation dans la posture compagnon

Avec bienveillance, la ou le professeur·e formule les actions de l'élève.

Extrait 1 (Ak/L1-1):

P : Alors, j'ai vu que cette fois-là, tu m'as envoyé une gamme,

E : hmm

P : et en fait, j'ai tout de suite compris qu'il s'agissait du coup d'archet de l'étude.

E : hmm

P : Donc tu as pris le coup d'archet de l'étude et tu t'es dis, « je le travaille sur une gamme » ?

E : ouais

P : C'est bien ça ?

E : Ouais

Commentaire de la professeure : « Elle a fait ça de manière intelligente, reprendre le coup d'archet et d'essayer sur une gamme. Mais je voulais être sûre d'avoir compris ce qu'elle voulait travailler. Parce que parfois, j'entends des choses sur lesquelles j'aimerais travailler et je ne suis pas sûre qu'elle entende la même chose que moi. » (Ak/En1-3)

Le jeu du toi-moi dans la posture compagnon.

En référence à Sensevy (2008), on observe une fréquente alternance entre élève et professeur·e durant toute la leçon. Celle-ci peut être uniquement sonore, lorsqu'on décide de travailler par

imitation, ou alors verbale, si la ou le professeur·e désire guider la réflexion ou l'autorégulation de l'élève (cf. Extrait 3).

Extrait 3 (Ak/L1-3):

P : Maintenant il faut qu'on se débrouille avec notre distribution d'archet. Voyons ce que ça donne !

E joue.

E : Ben, il faut que je mette plus de pousse là ?

P : Voyons... (*sous-entendu : vas-y, montre-moi ce que ça donne*)

E joue.

P : Je ne te sens pas forcément plus libre.... (...)

E joue, s'interrompt et dit :

Ou alors commencer comme d'habitude, parce que plus j'avance plus j'arrive à la pointe.

P : Voyons...

E joue

P : T'as déjà essayé de jouer une note, puis encore une autre... et sans qu'on remarque, tu changes de position ? Essaie !

E joue.

P : Très bien. Attends, maintenant on fait la même chose et on enlève les notes ! (seulement jouer sur une note, avec les changements d'archet)

E joue.

P : ça sonne plutôt bien. Maintenant on peut ajouter les notes.

E joue.

P : Hmm (*affirmatif*). Raisonnable ?

E : Oui !

Commentaire du professeur : « Ben oui, à chaque petit essai, elle améliore si elle pense à ce qu'elle fait et aux détails. Je pense que ça l'incite à réfléchir et à juger son travail quand elle est à la maison, ça devient une habitude d'écouter de manière critique ce que l'on fait. » (Ao/En2-3)

Dans le commentaire du professeur ci-dessus, on observe que la posture de compagnon glisse vers celle d'ami-critique présentée au point 4.2.

Posture d'ami-critique.

Par de courtes interventions, la professeure adoptant une posture d'ami-critique incite fréquemment l'élève à s'évaluer : « Alors dis-moi, on imagine que c'est toi la prof et que l'élève te joue ça... qu'est-ce que tu dirais ? » (Jl/L1-2). Cela permet au professeur et à l'élève d'évaluer les difficultés des tâches : « Est-ce que là, tu arrives à pointer les endroits qui sont difficiles pour toi ? » (Jl/L1-1), d'adapter la stratégie de travail, de surveiller les progrès :

« Qu'est-ce qui se passe quand tu fais ça ? » (Jl/L1-3) ou encore d'évaluer les performances selon des critères qu'ils décident conjointement. De cette façon, on est proche de la fonction de médiateur, car souvent, l'évaluation du professeur est suivie par une explication, une rectification, un complément d'information. Par ces interactions, l'élève s'observe, évalue sa production et se régule (158 verbatims).

L'incitation à l'autoévaluation dans la posture ami-critique.

Extrait 8 (Ak/L2-1) :

P et E écoutent un enregistrement de l'élève réalisé à la maison.

P : Ok. C'est un petit trait. Qu'as-tu remarqué toi ?

E : Deux points positifs : j'avais déjà fait ça et je trouvais que le coup d'archet est déjà mieux que la dernière fois.

P : Bien, ok. Oui.

E : Je dois toujours le travailler, mais c'est déjà mieux.

P : Oui.

E : Et sinon, les changements de corde, ce n'était pas très réussi . Les démanchés aussi.

P : Les démanchés... ok. Alors tu as entendu ça, et tu voulais travailler sur quoi alors ?

E : Ben un petit peu les coups d'archet à nouveau.

P : Ok, c'était bien et tu voulais encore être sûre, oui.

E : Et puis les démanchés. Et puis, il y avait aussi, quand c'est tout le temps la même chose, là.. C'était faux.

P : Tu mets le doigt et une fois c'est plus haut, une fois c'est plus bas ?

E : Oui.

P : Alors pour résumer, tu as pensé qu'il y avait des problèmes d'intonation, les démanchés et à la fin, une sorte de synchronisation et que tu voulais revoir le coup d'archet. Et sinon, tu étais assez satisfaite ?

E : Oui.

Commentaire de la professeure : « Ce qui est intéressant, c'est que je lui demande de s'évaluer et c'est difficile pour elle de répondre. Ensuite, je précise la question en direction de comment améliorer, donner un conseil et elle répond directement en proposant des pistes de comment travailler pour améliorer. J'aime bien insister aussi sur le fait de dire les choses, quand c'est important, ou si c'est nouveau. » (Jl/En2-2)

Les rétroactions dans la posture d'ami-critique.

Importants et intégrés dans le jeu du toi-moi ou encore au terme d'une prestation de l'élève, les retours et validations de la ou du professeur·e permettent un ajustement de l'activité

pédagogique, renforcent le sentiment de « faire juste » de l'élève. Parfois, ces rétroactions sont différées : la professeure préfère demander d'abord à l'élève de s'évaluer avant de confirmer son jugement (cf. Extrait 4). Cela permet parfois de mettre le doigt sur des éléments nouveaux, mais surtout de confirmer au professeur et à l'élève qu'ils sont sur la même route et que « les deux gagnent » (Sensevy, 1998).

Extrait 4 (Ak/L2-1):

P et E écoute le premier enregistrement de l'élève.

P : Ok. C'est un petit trait. Qu'as-tu remarqué, toi ?

E : Deux points positifs : j'avais déjà fait ça et je trouvais que le coup d'archet est déjà mieux que la dernière fois.

P : Bien, ok. oui.

E : Je dois toujours le travailler, mais c'est déjà mieux.

P : Oui.

E : Et sinon, les changements de corde, ce n'était pas très réussi. Les démanchés aussi.

P : Les démanchés... ok. Alors tu as entendu ça, et tu voulais travailler sur quoi alors ?

E : Ben un petit peu les coups d'archet à nouveau

P : Ok. C'était bien et tu voulais encore être sûre, oui.

E : Et puis les démanchés. Et puis il y avait aussi, quand c'est tout le temps la même chose, là. C'était faux.

P : Tu mets le doigt et une fois c'est plus haut, une fois c'est plus bas.. ?

E : Oui.

P : Alors, on peut résumer que tu as pensé qu'il y avait des problèmes d'intonation, les démanchés et à la fin, une sorte de synchronisation et que tu voulais revoir le coup d'archet. Et sinon, tu étais assez satisfaite ?

E : Oui.

Commentaire de la professeure : « Là, c'est super de voir comme elle arrive petit à petit à juger son travail je trouve. Mais elle a besoin d'être rassurée que je lui dise que je suis d'accord avec son jugement. Ça lui confirme qu'elle fait juste aussi à la maison, ça lui donne confiance. » (Ak/En2-4)

Soulignons la dernière phrase du dialogue dans l'extrait 4 : une synthèse de l'essentiel par la professeure. Dans le commentaire, ce dernier relève l'importance de la confiance pour acquérir l'autonomie.

Posture de stratège.

Dans sa posture de stratège, la ou le professeur·e et l'élève choisissent des stratégies d'apprentissage (219 verbatims) : préparation à l'apprentissage, adaptation de la difficulté de l'exercice, gestion du temps (cf. Extrait Jn/L1-4). L'élève répond, confirme, ajuste ses actions,

choisit des stratégies par lui-même (75 verbatims), définit des buts et décide ce qu'il veut (39 verbatims). Cependant, il dirige rarement ses propres pratiques (7 verbatims).

Extrait 9 (Jn/L1-4) :

E Joue un nouveau morceau qui sera à travailler à la maison.

P : Super ! Qu'est-ce qui est spécial, tu as remarqué quelque chose ?

E : Oui, c'est difficile.

P : Comment as-tu fait ?

E : On peut faire comme ça, non ? (E montre les doigtés sur l'instrument)

P : Exactement. Alors quel côté le do dièse ?

E joue.

P : Ok, le do ici et le do dièse ici.

E essaie.

P : Oui ! C'est ça ! ça ira ? (sous-entendu : pour travailler à la maison)

E : C'est un peu difficile, mais je vais essayer.

P note l'indication dans la partition.

Posture d'explicitateur

Par un dialogue constant avec l'élève, la ou le professeur·e « explicitateur » incite l'élève à expliciter les différentes réalisations de phases d'enseignement dirigées pour développer la conscience des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales (212 verbatims) : « Alors là par exemple, je ne comprends pas. Tu joues lisse pour bien contrôler l'archet, c'est ça ? Ou c'était quoi l'idée ? » (Ak/L2-2). Il exprime les choix concernant la réalisation des phases pratiques guidées pour assurer l'intégration des processus. Il incite à des phases de pratiques autonomes, aide à l'assimilation de connaissances d'observation de soi. Il encourage l'autoévaluation, à l'autosurveillance et contribue à l'analyse commune des buts et stratégies.

Extrait 10 (Jn/L1-5) :

E : Pourquoi est-ce que ici, il y a moins de notes ?

P : Je ne sais pas... T'as une idée ?

E : ... heu... parce qu'il n'y a pas de.... Non, je ne sais pas...

P : Regarde, sol majeur (P joue) et ré majeur (P joue).

E : Ah ! il y a deux bouts !

L'élève répond souvent timidement, toutefois développe peu à peu des compétences d'autorégulation. La professeure mentionne : « Il m'arrive souvent d'être surpris par l'autoévaluation de l'élève et c'est très intéressant de voir ce qu'ils entendent et sur quoi ils se focalisent. Et souvent, ça m'explique pourquoi ils jouent d'une certaine façon. Ensuite, j'essaie de montrer un autre côté. » (M/En2-4).

La verbalisation dans la posture de l'explicitateur.

L'incitation de la ou du professeur·e à mettre des mots sur les actions et réflexions permet de fixer des jalons, des piliers sur lesquels l'élève pourra s'appuyer pour son travail autonome. La verbalisation se fait par un questionnement serré et une insistance à utiliser les bons termes et incite l'élève à utiliser des termes précis (cf. Extrait 5 : « faire plus joli » devient « tenir plus l'embouchure, soigner le lié et ensuite faire détaché »).

Extrait 5 (Jn/L2-1) :

P : Qu'est-ce qu'on a dit la semaine passée par rapport à ça ?

E : Faire joli

P : Oui, mais comment as-tu travaillé ? Quelle était l'idée ?

E : Tenir plus l'embouchure, et soigner le lié et ensuite faire détaché.

P : Oui, exactement. Est-ce que tu y a pensé pendant la semaine ?

E : Oui.

Commentaire de la professeure : « Oui, faire joli... Mais je voulais qu'elle dise techniquement ce que ça implique pour l'embouchure, qu'elle prenne conscience de ce qu'elle a expérimenté la dernière leçon. Et aussi être sûre qu'elle s'en rappelle à la maison. » (Jn/En1-3)

La verbalisation peut être source de stress pour l'élève (« C'est un peu stressant, parce que je ne sais pas trop quoi répondre. Et en même temps, je trouve que ça aide à trouver soi-même. » IJ/En2-2). Mais elle permet d'asseoir des compétences autorégulatrices chez l'élève. « Parfois, c'est assez compliqué de savoir comment on a joué, mais j'aime bien le faire, c'est intéressant je trouve. » (nJ/En2-3). « On travaille sur les méthodes pour travailler chez soi, je dois être mon propre professeur avec plusieurs méthodes ou exercices. » (oA/En2-3).

Posture de motivateur.

Le processus vers l'autonomie est long et complexe. La ou le professeur·e motivateur donne du sens et de la valeur au contenu (50 verbatims). Il intervient directement sur le contrôle des stratégies d'apprentissage pour atteindre l'objectif, recentre le travail de l'élève, donne de l'importance à l'effort, à la gestion de l'engagement de l'élève : « Super ! C'est déjà mieux. Le son n'est pas encore parfait, mais je ne m'inquiète pas, ça va venir, on est en bonne voie. On peut le travailler sur d'autres morceaux. On continue ? » (Jn/L1-2.). Il discute et choisit avec l'élève des objectifs, dirige l'attention et l'intérêt de l'élève sur ses propres forces et faiblesses, soutient la concentration. Cependant, il lui laisse aussi la place : « En fait, c'est très souvent moi qui propose des pièces et après, la prof juge si c'est faisable pour moi ou trop difficile. Après,

elle me fait aussi quelques propositions, mais en général, c'est moi qui dis ce que j'ai envie de faire, je suis curieuse et j'ai toujours envie de travailler. » (kA/En1-4).

La ou le professeur·e laisse l'élève se débrouiller face à ses difficultés. Pendant le confinement, une stratégie de la professeure était d'inciter les élèves à envoyer des enregistrements sur leur manière de travailler. Kira s'exprime : « Parce qu'avant le confinement, c'était un peu plus dur de me motiver et depuis, je trouve que c'est plus facile. Apprendre à être autonome, être obligée de travailler toute seule m'a beaucoup aidée. » (kA/En2-4). La ou le professeur·e confirme : « Dans son travail individuel, elle a fait d'énormes progrès grâce au confinement. Elle avance plus rapidement maintenant, si elle travaille de façon consciente. »

Discussion

Le point de départ de notre recherche (Chardonnes, 2021) était de comprendre comment la ou le professeur·e de musique transmet le savoir musical tout en permettant à l'élève de développer des compétences de gestion autonome de son apprentissage. Notre étude montre que les intentions, stratégies et actions (posture) de la ou du professeur·e ont un effet non seulement sur l'élève et son autonomie, mais également sur le professeur lui-même et la construction de sa posture. Les éléments fondamentaux et connus du développement de l'autonomie sont clairement présents dans les résultats : la ou le professeur·e expert guide l'élève, lui demande de s'évaluer, d'expliquer ses actions (avant-pendant-après) et soutient la motivation de l'élève. On retrouve les étapes du compagnonnage cognitif (Collins, 1991 ; Deschênes, 2018), notamment les phases de coaching (support et assistance des activités cognitives), de réflexion (auto-analyse et évaluation) et de la verbalisation des résultats de la réflexion.

Grâce à cette recherche, de nouveaux éléments sont apportés à l'enseignement musical et à sa double fonction qui porte à la fois sur le quoi (les savoirs liés à l'apprentissage de la musique et de la maîtrise technique de l'instrument) et le comment (les processus d'apprentissage et l'observation métacognitive de ses actions). Les résultats montrent que le quoi et le comment sont liés et difficilement différenciés par les protagonistes. La ou le professeur·e montre comment faire, guide (posture de compagnon), suscite la réflexion de l'élève (posture ami-critique) sans toutefois systématiquement verbaliser le processus à un niveau métacognitif. Dans les données récoltées en autoconfrontation, les professeur·e-s estiment qu'il est suffisant d'être un guide, supposant que l'élève fera un transfert plus ou moins

instinctif à l'acquisition de compétences métacognitives. On sait que l'apprentissage de stratégies métacognitives est plus efficace dans un contexte précis (Bandura, 2003 ; Delacote, 1996 ; Pressley, 1995), de surplus que l'explicitation renforce l'acquisition de ces stratégies (Runtz-Christan et Coen, 2017 ; Mucchielli, 2011, Gentner et Loewenstein, 2002). La posture de l'explicitateur est nécessaire et devrait être plus souvent mise en œuvre par les professeur·e·s, en considérant les aspects temporels, quantitatifs et qualitatifs. Même s'ils ne font pas un simple compagnonnage (méta) cognitif et qu'ils suscitent effectivement chez l'élève une réflexion sur le « comment on va s'y prendre », les professeur·e·s ont crainte que le temps investi pour un compagnonnage cognitif se fasse au détriment de l'apprentissage technique de la maîtrise instrumentale (posture stratège). La gestion du temps est délicate afin de distribuer l'attention d'une part au jeu sonore correct, à l'expression musicale et d'autre part à la prise de conscience de l'élève pour le phénomène d'apprentissage autonome. On peut s'interroger sur la quantité et l'importance à donner à ces instants d'explicitation et de futures recherches seront les bienvenues ce concernant.

Au-delà des aspects quantitatifs et temporels, la qualité des interventions est à relever chez les professeur·e·s. Malgré la difficulté d'inciter la verbalisation chez l'élève à des moments précis, les professeur·e·s experts mènent des moments de questionnement très serrés (posture ami-critique), orientent l'écoute attentive de l'élève vers le détail et l'invitent à s'exprimer (explicitateur) sur ses perceptions. Cela permet d'affiner son audition, de préciser l'utilisation d'un vocabulaire adéquat, d'aiguiser son intérêt, de renforcer sa confiance en lui et de nourrir sa motivation et son indépendance. Et paradoxalement, la ou le professeur·e doit parfois savoir se taire. Le silence laisse la place à la réflexion chez l'élève, habitué aux nombreux commentaires et conseils. La délicate gestion des différentes postures enseignantes se fait de manière fluide chez les professeur·e·s experts et les résultats montrent qu'ils font plus que ce qu'ils disent et ne sont pas toujours conscients de l'impact qu'ils peuvent avoir sur le développement de l'autonomie. Il sera important d'informer et former les futurs enseignants sur ce sujet.

Repenser l'enseignement de musique dans le contexte du compagnonnage cognitif (cf. 2.3) permet d'affiner la compréhension du processus d'apprentissage de l'autonomie. Les différentes postures de la ou du professeur·e définies dans notre analyse se retrouvent dans plusieurs phases du compagnonnage (modélisation, coaching, réflexion, articulation, exploration). Par conséquent, plutôt que de présenter ces différentes phases, nous préférons mettre en lumière les postures de la ou du professeur·e (qui se retrouvent d'ailleurs dans plusieurs phases). Cela permet de cibler les points essentiels à développer pour la formation des

enseignants de musique. De plus, cette révision du compagnonnage (méta) cognitif innove par son côté créatif. En effet, en acquérant des compétences de gestion de l'apprentissage dans un contexte précis, l'élève fixe des jalons sur les manières de procéder. Par la richesse et la diversité des contenus de l'enseignement musical (œuvres d'époques différentes, techniques instrumentales variées, musique d'ensemble...), l'élève développe une créativité cognitive de gestion des apprentissages.

Enfin, au-delà de la description des interactions possibles dans une perspective de construction de compétences créatives, cette étude interroge essentiellement l'anticipation : « Comment vas-tu t'y prendre ? ». L'autonomie serait donc la capacité de créer une connaissance nouvelle à partir de compétences transférables. Autrement dit, développer l'autonomie consiste à créer, notamment par la verbalisation et tout ce qu'elle suppose, une réflexivité consciente et constante chez l'élève. La ou le professeur·e l'incite à s'analyser, à s'exprimer sur les éléments à améliorer avant-pendant-après l'expérience d'apprentissage. Avant : état des lieux de ce qui est à faire, de ce que l'élève maîtrise déjà (connaissances et de stratégies d'apprentissage connues) qui lui permet d'anticiper la réalisation de ses objectifs. Pendant : guidé de cette manière, l'élève s'implique proactivement et se construit peu à peu un bagage technique (méta) cognitif de compétences, de connaissances et de stratégies, d'outils d'analyse dans lequel il peut puiser. Après : un retour réflexif et verbal de ce qui s'est passé consiste à fixer des jalons métacognitifs de procédures d'apprentissage autonome.

Ce type de compagnonnage cognitif durant les phases de l'apprentissage met en lumière l'importance de la variation des postures enseignantes qui accompagnent l'apparente solitude de l'apprenti musicien. Il est maintenant important de compléter cette recherche en se positionnant du côté de l'élève. L'impact réel de la posture enseignante est par conséquent encore à mesurer auprès des élèves. Nos recherches futures s'intéresseront donc au développement de l'autonomie du point de vue de l'élève afin de vérifier notre analyse avant de proposer un programme de formation des enseignants intégrant ces nouvelles données.

Bibliographie

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. de Boeck supérieur.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10e éd.). Paris : Presses Universitaires de France, 93117.

- Barell, J. (1988). Fostering Thoughtful Self-Direction in Students. *Educational leadership*, 45(7), 14-17.
- Carey, G., Harrison, S., et Dwyer, R. (2017). Encouraging reflective practice in conservatoire students : a pathway to autonomous learning ? *Music Education Research*, 19(1), 99–110.
- Chardonnens, S. (2021), Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir. *Revue musicale OICRM*, 8 (1), 148-167.
- Clot, Y. (2008). Le statut de la critique en psychologie du travail : une clinique de l'activité. *Psychologie Française*, 53 (2), 173-193.
- Coen, Pierre-François (2018), La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs*, 2, 5.
- Collins, A. (1991). Cognitive apprenticeship and instructional technology. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform, 1991*, 121–138.
- Collins, A., Brown, J. S., et Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23 (2), 9-50.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : déontologie et identité*. Grenoble. PUG.
- Dennen, V. P., et Burner, K. J. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 425–439.
- Deschênes, M. F., Boyer, L., Fernandez, N., et Goudreau, J. (2018). Le compagnonnage cognitif : une approche pédagogique à explorer pour le développement du raisonnement clinique infirmier ? — Cognitive Companionship : a potential pedagogical approach to developing clinical reasoning in nursing? *Quality Advancement in Nursing Education-Avancées en formation infirmière*, 4 (2), 5.
- Deschênes, M. F., Pelletier, I., Tremblay, K., et Charlin, B. (2020). La formation par concordance : une nouvelle forme de compagnonnage cognitif pour développer le raisonnement chez les étudiants. *Pédagogie collégiale* 33 (2).
- Delacote, G (1996). *Savoir apprendre, les nouvelles méthodes*. Éditions Odile Jacob.
- Duffy, G. G., Miller S., Parsons, S., et Meloth, M. (2009). Teachers as Metacognitive Professionals dans *Handbook of Metacognition in Éducation*, Douglas J. Hacker, John Dunlosky, et Arthur C. Graesser (dir.) 240-56, New York : Routledge.

- Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 5(1), 32-54.
- Gentner, D., et J. Loewenstein, (2002). Relational Language and Relational Thought. E. Amsel et JP.Byrnes (éd.). *Language, Literac, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic communication*, Erlbaum, Mahwah, NJ. 87-120.
- Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, 115-127.
- Greene, J., Moos, D. et Azevedo, R. (2011). Self-regulation of learning with computer-based learning environments. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 107–115.
- Hadji, C. (2018). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Sciences humaines. Paris. ESF.
- Hallam, S. (2001 a). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7–3.
- Hallam, S. (2001b). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39.
- Lameul, G (2016), « Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel », *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32 (3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>
- L'Écuyer, R. (1990, 2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Méthode GPS et Concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Loewenstein J. et Gentner, D. (2005). Relational Language and the Developemnt of Relational Mappin. *Cognitive Psychology*, 50(4), 315-353.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Deutscher Studienverlag.
- Moussay, S., et Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation : La prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue Canadienne De L'éducation*, 37 (1), 96-119.
- McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.
- McPherson, G., et Zimmerman, B. (2002). Self-regulation of musical learning. Dans Colwell, R., Richardson, C. (Dir.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. 327–347. New York. Oxford University Press.
- Miles B. Matthew, et Hubermann, A. Michael, (2003). *Analyse des données qualitatives, Méthodes en sciences humaines*. De Boeck.

- Mucchielli, A. (dir.) (2011). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris. Armand Colin.
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Co., PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542.
- Pressley, M. et Woloshyn V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performances*, Brookline Brooks.
- Regelski, T. (2004). *Teaching general music in grades 4–8: A musicianship approach*. New York et Oxford. Oxford University Press.
- Runtz-Christan, E., et Coen, P.-F. (2017). La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, special edition N° 2.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Sensevy G. et Mercier A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.
- Shanker, S. (2016). *Self-regulation can dramatically improve a child's mood, attention, and concentration. How to Help Your Child (and You) Break the Stress Cycle and Successfully Engage with Life*. Dr Penguin Editions.
- Schunk, D. H., et Zimmerman, B. J. (1994). Self-Regulation in Education: Retrospect and Prospect. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Toronto, ON : Pearson.
- Shanker, S. (2012). *Report of the 2012 thinker in residence: Self-regulation*. Subiaco, Western Australia. Commissioner for Children and Young People Western Australia.
- Ursin, J., Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates, *Teacher Development*, 23(2), 233-248. DOI : 10.1080/13664530.2019.1575274
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Brussels. De Boeck.
- Young, M.R. (2010). The art and science of fostering engaged learning. *Academy of Educational Leadership Journal*, suppl. Special Issue; Arden, 14, 1-18.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy : An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

5.2.1 Évolution de la recherche (2)

L'essentiel de la deuxième étude et transition vers la troisième.

Cette deuxième étude est très riche et fournit énormément d'informations sur les postures enseignantes favorables au développement de l'autonomie. La notion temporelle est également un élément très important : à quel moment le professeur choisit d'intervenir et quels sont ses actions et dires afin de soutenir l'autorégulation de l'élève. On observe que les trois professeurs experts démontrent un grand champ d'action pour contribuer au développement de l'autonomie, contrairement aux résultats de l'analyse de l'étude 1 lorsqu'ils parlent de leurs intentions et stratégies. À la lumière de ces résultats, il semble important, dans la troisième étude, de mettre en balance les données de l'étude 1 et 2 afin d'analyser, entre ce que les professeurs croient, disent et font, les possibles divergences, convergences, similitudes ou contradictions.

5.3 Article 3

Music teachers' stance in action to develop student autonomy

Chardonnens, S. (2023). Music teachers' stance in action. *Psychology of Music*.
Article accepté le 8 février 2023.

Music teachers' stance in action to develop student autonomy

Sarah Chardonnes

Abstract

In the context of instrumental teaching, developing student autonomy is a major goal of teachers in addition to transmitting knowledge and fostering musical learning. This research, which consists of two successive studies, focused on the development of student autonomy from the teacher's perspective. In the first study, I conducted a qualitative analysis of twenty-one teachers' beliefs and intentions with regard to the development of student autonomy and their roles in this process. The results showed that teachers considered themselves somewhat at the periphery of the process in which students attain autonomy. In the second study, I analysed in depth the joint action of three teachers with their students during two successive lessons. My analysis of the film recordings revealed that teachers performed many pedagogical actions to develop student autonomy, albeit unconsciously and without verbalisation. The results of this second study suggest that there are four possible teaching stances that make it possible to develop autonomy. Based on a synthesis of the two studies, I propose a model that helps teachers to develop student autonomy through the understanding and clarification of the four key phases of the self-regulation process.

Keywords: Music teacher, autonomy development, teacher stance, verbalisation

Introduction

Developing student musicians' autonomy is important and challenging for both teachers and students. As musical learning integrates both the acquisition of technical and musical knowledge as well as the development of self-regulatory behavioural, environmental and relational skills (Zimmerman and Pons, 1990, Zimmerman, 2008), it is difficult for a student to self-manage the learning process. This includes planning actions, organising strategies and evaluating activities (Hallam 2001, Cosnefroy, 2011, Zimmerman, 2008).

Reflective cognitive behaviours emerge consciously in the learners' thinking process, resulting from the explicitness of their cognitive activity (Cosnefroy, 2011). By explaining what they are doing, students become aware of their learning process, find words to describe the experience and integrate strategies to develop autonomy. To activate students' awareness of their own learning mechanism, teachers need specific strategies. Several authors have argued that these strategies are effective if they are performed directly in the context of learning and not learned theoretically, separately from the practical learning process (Deschênes, Boyer, Fernandez, Goudreau, 2020). My two-part research design first addresses the representations, intentions and strategies described by teachers, and then confronts teachers with their teaching actions in the reality of the classroom.

Pratt (1998) defines the teacher's perspective on teaching as an interrelated set of beliefs and intentions which give meaning to their actions. In this article, I use the term stance, defined by Lameul (2016), as it incorporates all three components: beliefs, intentions and actions.

My research focuses on these three components of stance: What do experienced teachers believe, want, intend and do with regard to the development of their students' autonomy? In the first part of the research project, I examine teachers' beliefs and intentions, and in the second part I compare these beliefs and intentions with the actions taken by teachers during lessons. This allows me to describe and better understand teachers' stances during joint action with their students.

The theoretical section presents the concepts of autonomy and stance as well as Marzano-Kendall's (2006) taxonomy, which proposes a hierarchy of the tasks assigned to students in terms of their difficulty. After clarifying the research questions, I explain the framework for the qualitative analysis in the Methods Section. The Results Section is structured according to the three components of stance: a) teachers' beliefs about autonomy, b) teachers' intentions, c) teachers' actions and their comments on these actions. These three sub-sections allow me to highlight different teaching strategies in relation to teachers' stances. Based on my results, I propose future avenues for research and teacher training, supported by a representative model of joint teacher–student action which describes the different strategies and actions that are conducive to the development of autonomy.

Theoretical framework

Music education

One-to-one instrumental teaching is marked by historical traditions (Hargreaves 1995), varied aesthetic criteria (Tarasti 2011) and a balance between knowledge transmission (Lahire 2001, Coen and Zulauf 2015, Coen 2018) and educational constructivism. In the eyes of students, the teacher is very often the great master of musical and technical knowledge related to learning an instrument as well as an expert in the learning procedures for developing instrumental skills (Hallam 2001, Jorro 1999). For this reason, it is inherently difficult for students to develop autonomy (McPherson and Zimmerman 2011).

Development of autonomy

Autonomy in educational science in general has been discussed by many authors (Wright, Kanellopoulos 2010, Cosnefroy 2011, Zimmerman 2008). Ideally, autonomous learners define their own goals, decide on the criteria for success, implement strategies and monitor and self-regulate their actions (Zimmermann 2008; McPhail 2013). As Carey, Harrison and Dwyer (2017) state, this critical reflexivity about performance and knowledge combines analysis and evaluation. Ultimately, knowledge is assimilated and integrated by students, who are reassured and, thus, able to assert themselves and to detach themselves from their role model, the teacher. They gain autonomy and create their own pathways, developing self-regulation and learning management skills. Grangeat (1999) describes this process as metacognitive regulation. The students observe themselves in their thought process and increase their regulation capacities, building new metacognition.

Research has shown that self-regulation includes verbalisation of cognitive processes (Runtz-Christan and Coen 2017) in addition to the learner's skills and degree of expertise (Hadji 2012, Cosnefroy 2011). Verbalisation, according to Loewenstein and Gentner (2005), is a powerful tool for structuring knowledge. The learner develops reflective cognitive behaviours, notably prompted by the verbalization of his or her cognitive activity (Cosnefroy 2011, Mucchielli 2009).

Teacher's stance

These self-regulatory behaviours and skills emerge in particular through interactions between the teacher and students (Regelski 2007, Duffy et al. 2009, Sensevy 2011). The teacher's stance is therefore essential in this process. Ursin and Palionemi (2019) show that teachers'

conceptions of their own role are important for their choice of teaching strategies. Depending on their beliefs, personal conceptions, experiences and actions (Pratt, 1998), teachers can influence the autonomy development process. In this project, I therefore hypothesised that teachers can improve the development of autonomy in joint action with the student, notably through the verbalization of cognitive processes (Gentner and Loewenstein 2002, Deschênes 2020, Pelletier, Tremblay and Charlin 2020).

Based on these theoretical foundations, this study investigates the stance of the instrumental music teacher in light of research on self-regulation and the development of autonomy. The first part of the study focuses on experienced teachers' beliefs and intentions as well as on what autonomy is and how it develops. A teacher is considered experienced based on his or her number of years of experience as well as on the precision of his or her pedagogical argumentation. The second part involves observing and analysing teachers' actions and teachers' explanations of their actions during teacher–student interaction in the lesson. The results describe the stance of teachers and identify possible contradictions between their actions and intentions.

Research questions (RQ)

The research project was split into two complementary studies with the objective of answering the following questions:

Study 1

1. What beliefs do teachers have about student autonomy? (RQ1)
2. What are teachers' intentions with regard to the development of student autonomy? (RQ2)

Study 2

How do teachers develop student autonomy in joint action with their students?

3. What actions do teachers adopt to enable the development of student autonomy? (RQ3)
4. What kind of patterns emerge from the links between beliefs, intentions and actions? (RQ4)

By answering these questions, I aim to define the teachers' stances on teaching, that is, teachers' beliefs, intentions and actions with regard to developing student autonomy in joint action with students. As a result, I propose avenues for training and research which involve joint action between teachers and students with a focus on verbalisation during teaching.

Methods

Design

To conduct hermeneutic research (De Landsheere and Van der Maren 1996) of this kind, I applied a comprehensive approach. From this perspective, it is important to highlight that I, as researcher, was involved in the whole process (Charlier, 1998), which entailed elaborating the research questions based on experience and literature, collecting data through interviews and then analysing and interpreting the data based on the work of Miles and Huberman (2003).

After analysing the teachers' intentions and strategies (Part 1), I looked at the teachers' actions during the lesson and, more specifically, at the student–teacher relationship, trying to understand what kind of stance helps to develop autonomy from the teacher's point of view. To identify all the actions and stances that could develop autonomy, I filmed six lessons, identified relevant moments in the lessons and confronted the teachers and students individually with the recordings (12 recorded interviews). This self-confrontation method involved collecting data on the teachers' activity and the teacher–student interactions. Following the activity clinic approach (Clot, 2008), the method applied a cultural, linguistic and proximity framework to allow reflexivity on experience (Guérin et al. 2006).

Participants and Procedure

The participants were all music school teachers and students in Switzerland. They were contacted by the researcher personally. In order to increase the richness of the data, the teachers were of 10 different nationalities, with between 7 and 35 years of teaching experience. They were also chosen according to the instrument they teach in order to represent as many different instruments as possible (strings, winds, brass, percussion, voice). Participants were informed of the confidentiality of the study and materials were treated confidentially so that research participants cannot be identified (ethical consent and approval). In the first part of the study (January–May 2018), the data were collected in individual interviews (conducted by the author of the study) with 21 experienced music teachers of six different nationalities, with between eight and 40 years of experience and representing the main instrument families (strings, woodwind, brass, percussion). They answered 20 semi-open-ended questions in which they were asked to define autonomy and the autonomous student and to describe the part of their lessons devoted to developing autonomy. They described the strategies, tools and attitudes that they believed could develop autonomy.

The second part of the research (autumn 2019–spring 2020) focused on the work of three experienced teachers, each teaching two students over two consecutive lessons. The three

teachers were selected from the 21 interviewed during the first part of the research. They were specifically chosen because of their reputation as teachers (excellent results from their students over many years) and because of the quality and finesse of their pedagogical arguments during the first interviews.

Materials

For the interviews in the first part, a microphone and an audio recorder recorded the dialogues, which were then transcribed by the researcher herself into Word documents. After transcriptions the interviews were analysed and then coded using Hyper Research Software. For the second part of the research, the lessons were filmed by a camera and the post-lesson interviews (individually) with the teacher and the student were recorded and transcribed by the researcher.

The dialogues from the filmed lessons were also transcribed by the researcher. The 2,747 collected elements (videos, comments, explanations and arguments) were transcribed, coded and analysed using MAXQDA software.

Analysis

A qualitative content analysis method was used (Mayring 1993, L'Ecuyer 2011, Bardin 2001). The data were analysed in two ways. Using Hyper Research software (Part 1) and MAXQDA (Part 2), I created an initial categorisation of the interviews, extracting the terms spontaneously linked to autonomy and the autonomous student and analysing them semantically. Next, the definitions of autonomy were classified according to "what" and "how". For the first part of the study, the teachers used verbs of different taxonomic levels to describe autonomy. For some teachers, being autonomous meant "managing a score alone", whereas for others it meant "defining one's learning objectives, evaluating and controlling one's work and learning to learn". These levels of complexity were analysed using Marzano-Kendall's (2006) taxonomy.

When teachers described their intentions and strategies, they used specific action verbs to refer to the hypothetical tasks assigned to their student. In order to analyse the data accurately and especially to categorise the types of teacher intentions and strategies, I used Marzano-Kendall's taxonomy (2006). It consists of categories with six levels of difficulty, ranging from

retrieval to systems thinking (Table 1). Each level has sub-categories that specify a different way of information processing, thus allowing for a more detailed analysis of the data collected.

Level of Difficulty	Process	Verbs/Definitions/Descriptions
1. Retrieval	Recognizing	Recognize, select, identify (from a list).
	Recalling	Exemplify, name, list, describe, produce information on demand.
	Executing	Use, show, make, complete, draft.
2. Comprehension	Integrating	describe how or why, the effects, describe, explain, summarize.
	Symbolizing	Symbolize, depict, represent, draw, use models, critical aspects of knowledge in a pictorial or symbolic form.
3. Analysis	Matching	Categorize, compare, sort, create an analogy.
	Classifying	Classify, organize, identify a broader category, identify different types.
	Analyzing	identify errors or problems, identify issues or misunderstandings, assess, critique, evaluate, identify and explain logical or factual errors.
	Generalizing	establish conclusions, elaborate about inferences, state a principle, trace chronological development, infer new generalizations from known knowledge.
	Specifying	Predict, judge, deduce.
4. Knowledge Utilization	Decision-Making	Decide, select among similar alternatives, establish criteria, defend choices.
	Problem-Solving	Solve, recognize obstacles, adapt, develop new strategies
	Experimenting	Experiment, generate, theorize, predict.
	Investigating	Investigate, research, distinguish features, think through implications, report results.
5. Metacognition	Monitoring Accuracy	determine accuracy of understanding and defend judgments
	Monitoring Clarity	determine how well they understand knowledge.
	Process Monitoring	self-monitor the process of achieving a goal.
	Specify Goals	set specific learning goals and develop a plan for accomplishing the goals.
	Examining Motivation	examine motivations to learn and improve.
6. Self System Thinking	Examining Emotions	identify emotional responses associated with knowledge.
	Examining Efficacy	examine own beliefs to improve integration of knowledge.
	Examining Importance	analyze importance of knowledge to self.

Table 1: Marzano-Kendall's Taxonomy (2006)

The interactions filmed (Part 2) combined with the explanations and comments by the teachers and students allowed me to detect the importance assigned to the pedagogical acts and choices and to verify the assumed associations with the development of autonomy.

Results

The results derived from the data analysis are presented in three parts. I describe 1) teachers' beliefs about autonomy and its development (Figure 1) (RQ1) and 2) teachers' intentions and strategies for developing autonomy (RQ2) (Figure 2). The lengths of the lines in the figures

represent the number of data records collected and therefore the importance given to autonomy by the teachers. The data were collected from 21 teachers interviewed.

These results also allow me to 3) compare the filmed actions, which were commented on by the teachers (RQ3), with their beliefs, intentions and strategies in order to better define their stance in joint teacher-student action with a view to developing autonomy (RQ4). For the third part, three teachers were filmed and interviewed. The analysis of the results is presented in text form, illustrated by extracts from the lessons and the self-confrontation.

Teachers' beliefs about autonomy and its development

The teachers linked autonomy primarily to motivational aspects and personality characteristics. They talked about autonomy first using terms such as "motivation, self-confidence, pride, sense of mastery, maturity, independence and freedom" (47 items). Second, cognitive skills were mentioned: "self-evaluation, reflexivity, synthesising, setting goals, developing strategies, deciding on criteria for success, controlling one's behaviour, thoughts and emotions for self-regulating and improving performance" (36 items). Finally, the teachers named the necessary interpersonal characteristics: "rigour, seriousness, respect, discipline, curiosity and self-awareness" (24 items).

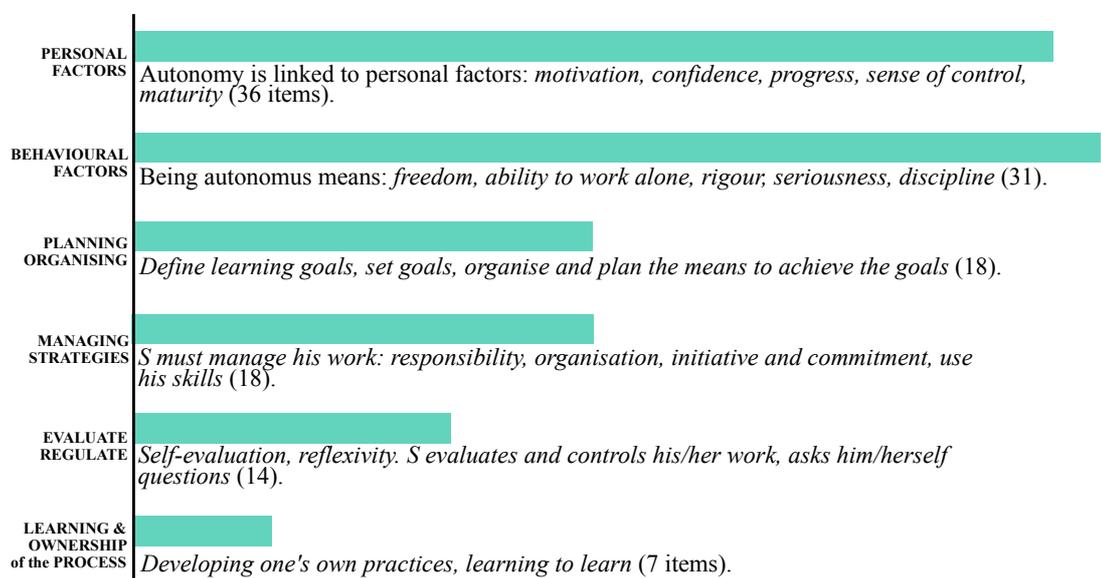


Figure 1. Teachers' beliefs about the development of autonomy

Teachers' intentions and strategies for developing autonomy

The teachers emphasized the difficulty of developing student autonomy. They proposed solutions such as "guiding the student, supporting the activity, proposing tools and ways of

working". All items in Figure 3 were taken from the 21 teacher interviews and grouped together semantically. The number of items collected is indicated by the number after each description.

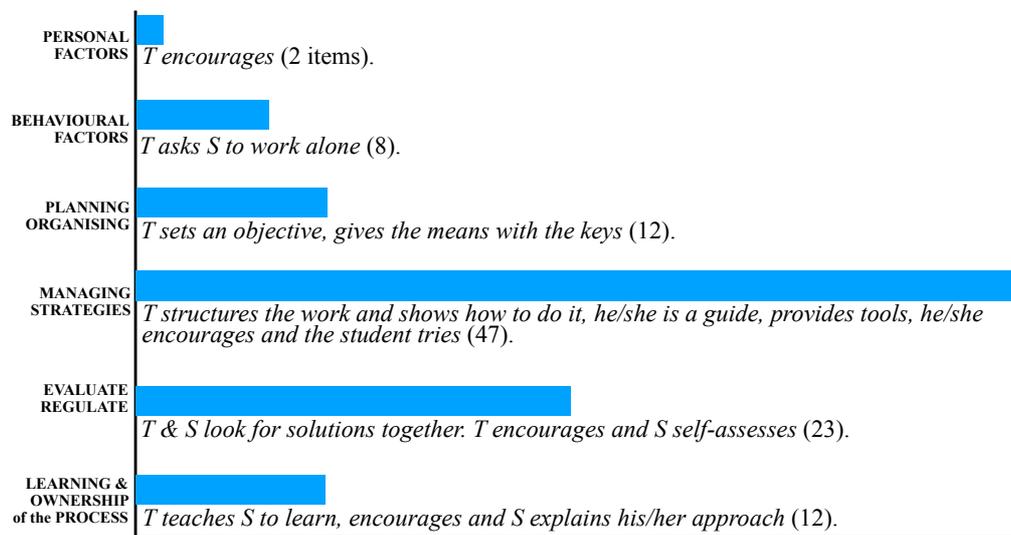


Figure 2. Teachers' intentions about the development of autonomy

According to the teachers, the complex process of students attaining autonomy includes actions with different levels of difficulty, ranging from "getting by alone with a score" to "learning to learn". These elements relate to the "what" (working alone, solving problems alone) and the "how" (managing what has been done during the lesson, evaluating one's own work, defining learning objectives).

Using Marzano-Kendall's taxonomy (2006) to classify the data from this first part of the research, I found that the 21 teachers described their actions mainly in relation to tasks of a low taxonomic level (retrieval, comprehension). According to the teachers, they structure the work, show students how to do it themselves and encourage students to try to do it (Figure 2). However, more complex tasks such as encouraging students to explain their approach (use of knowledge, metacognition, systems thinking) were not mentioned. They consider themselves on the periphery of the process of students attaining autonomy and do not feel that they can really take actions to develop student autonomy.

The teachers reported that they were very present in terms of structuring work, providing tools and encouraging students to assess themselves. The majority of teachers interviewed stated that the teacher is a guide for the student. However, they did not elaborate on the actions this status as guide involves. For this reason, I filmed the lessons in order to see precisely what the teachers actually did during joint action and to reveal the elements that make up teachers'

stance. After the lessons, when asked about their actions, the teachers were able to give more concrete information.

Teachers' actions

Transmitting knowledge and guiding students in the acquisition of skills were the main actions mentioned by teachers in the first part of my research. Teachers reported supporting, guiding and mentoring as well as offering tools and working methods. Most teachers implicitly assumed that students were able to reproduce the proposed strategies and actions in their individual work. According to them, it is sufficient for them to act as models for their students to reproduce and integrate a skill.

Based on the reality of the filmed lessons (Part 2) with the three selected experienced teachers, I observed that the teachers did much more to develop students' autonomy than reported. Four types of strategy could be identified in their teaching:

Firstly, encouraging self-assessment: The teacher checks the student's intention: "I wanted to make sure I understood what she wanted to work on." In short interventions, the teacher frequently encourages the student to express himself or herself on the difficulty of an action, the choice of a work strategy or asks him or her to monitor his or her progress and evaluate his or her performance.

T: Are you able to visually point out the places that are difficult for you?

S: Well, in fact, I noticed while playing that it wasn't always the same note.

T: Did you work on a mistake?

S: Yes, and so I still have to work on it.

T: In fact, you noticed that it's the octaves, right?

S: Yes, yes, in fact it's always re re re re do si la...

T: Ah! You had another logic! And you realised that. Ok. So, you can work on it again.

S: Yes, it's good.

Secondly, teacher–student alternation: This involves working through imitation, not only in terms of sound but also based on a verbalisation, if the teacher wants to guide the student's thinking, self-regulation or activity with a closer dialogue: "Well, yeah, with every little try, she improves if she thinks about what she's doing and the details. I think it gets her to think and judge her work when she's at home. It becomes a habit to listen critically to what we've done." The teacher guides the student, demonstrates, makes him or her aware that several

pathways are possible, assists the student with the development, automation and transfer of knowledge. By giving brief feedback, the teacher confirms and clarifies what the student says or does. The teacher also gives the student space, remains silent after asking a question or at the end of a student's performance.

Thirdly, feedback: The teacher's feedback and approval allow the student to adjust his or her activity, reinforcing his or her feeling of "doing the right thing". There is a lot of feedback in the video data. Through this feedback, the teacher confirms the student's actions, encourages him/her and gives him/her confidence to work independently at home. Sometimes using words, sometimes using head movements or a smile, the teacher indicates to the student that he or she is on the right track. The process of a student attaining autonomy is long and complex. The teacher motivates the student, giving meaning and value to the content and emphasises the importance of the student's effort and commitment: "Great! It's already better. The sound isn't perfect yet, but I'm not worried, it will come. We're well on our way." The teacher directs the student's attention and interest to his or her strengths and weaknesses, supporting his or her concentration.

Fourthly, verbalisation: In a dialogue with the student, the teacher asks questions and stimulates reflexivity and metacognitive analysis: "So, I don't understand, do you play smoothly to control the bow well? What's the idea?" This stance encourages self-assessment and guides self-regulation, contributing to the joint analysis of goals and strategies. The teacher encourages the student to put his or her actions and reflections during the lesson into words, thus allowing the student to set milestones – pillars on which he or she will be able to rely for his or her independent work. This encouragement takes the form of close questioning and insistence on the use of the right terms ("make it prettier" becomes "hold the embouchure, take care of the binding and then integrate the detached"). This verbalisation can be stressful for the student, but it fosters the development of strong self-regulatory skills ("It's a little stressful, because I don't really know what to say. And at the same time, I find that it helps you to figure it out yourself. It's kind of complicated to figure out how you played. I have to be my own teacher for several methods or exercises."). The verbalisation also allows the teacher to understand how the student is proceeding, as students sometimes take unexpected pathways. "It's interesting because it suggests a way of grouping things that I hadn't thought of. It's great to see that they're finding strategies and a logic that works for them, that's important. For me,

it teaches me not to impose anything, to let the student look for himself or herself. Little by little, they build a repertoire of solutions to work with."

In the excerpt below, the teacher encourages a student to self-regulate and guides her by asking specific questions. He reassures her that she is on the right track.

S plays.

T: Bravo! So, tell me now, let's imagine that you're the teacher and the student plays this for you... what would you say?

S: (laughing...) I don't know....

T: What advice could you give to help the student make progress?

S: Maybe to try to play less group-by-group and do bits together. Work two bars at a time...

T: Instead of playing everything?

S: Yes...

T: And why two bars? And not one ... or three?

S: Well, I have the impression that the music is more on two bars... and like that, it's not too much either.

T: OK, yes... and the idea is to repeat these two measures to memorise them... for the drill.

S: Yes. And then look at those that don't go so well, we would work on them several times, or more slowly.

T: Yes, ok.

The teachers do not explicitly mention awareness of the learning process. Their questioning remains quite general, for example "What did you notice?" or "What happens when you do this?" This is an important point that will be developed in the Discussion Section.

Conclusive synthesis of the results

Beliefs and intentions

Teachers are aware that the development of autonomy is essential. In the first part of the study, they emphasise the importance of motivation and the personal characteristics of the student. They also mention the skills required for self-regulation as essential pillars for the development of autonomy. However, their beliefs and intentions reveal that they see themselves as being on the periphery of the process. For Zimmerman (2008), the autonomous learner is a learner who defines his or her own goals, decides on criteria for success, chooses strategies, monitors and self-regulates. The teachers' intentions reveal that it is the teacher who performs these tasks with the student, who takes charge of the process.

Actions

The three teachers carry out many actions that support the development of student autonomy. However, they are not always aware of the specific strategies used and do not conceptualise or mention them in their interview responses.

In their professional actions, they encourage the verbalisation of cognitive processes, as highlighted in the work of Runtz-Christan and Coen (2017), Cosnefroy (2011) or Mucchielli (2009). However, they do not mention verbalisation in the interviews.

The teacher's stance

While guiding their students, the teachers encourage them to express themselves, to find words to describe different important moments of the lesson. They support their students with a reassuring guiding stance: "We'll get there!" They set an example by frequently introducing students to self-assessment and self-regulation through dialogue and by offering them challenges aligned with their abilities. Teachers sometimes leave students to fend for themselves, but never abandon them.

As noted by Regelski (2004), Duffy et al (2009) and Sensevy (2011), self-regulatory behaviours and skills emerge in interaction between teacher and students. The four types of strategy derived from my findings confirm the importance of teacher stance. The research of Ursin and Palionemi (2019) and Pratt (1998) showed that teachers' beliefs influence the choice of teaching strategies. I observed real involvement of teachers in the action, even if they had difficulty describing it when they talked about their work.

Discussion

Aiming at specifying the role of teacher stance in fostering the development of student autonomy, this study generated findings that can be divided into three main areas: the balance between transmission and construction of knowledge, the quality of teacher support depending on the difficulty of a task, and the place, role and quality of verbalisation in music lessons.

Firstly, finding a balance between the transmission and construction of knowledge is difficult (Lahire 2001, Coen 2018). The transmission of knowledge and teacher explanations take up a lot of space in lessons. It is difficult for music teachers to allow students to take charge of their learning, especially when students have to accomplish complex tasks, as shown by my results based on an analysis according to the Marzano-Kendall taxonomy. When describing their beliefs and intentions, teachers do not explicitly mention the subtle mechanisms that allow

students to integrate self-regulation procedures (Zimmerman 2008, Grangeat 1999). Teachers impart knowledge, demonstrate to students how to work independently and assume that students will be able to acquire these skills over time. Allowing students to take responsibility for their own learning can appear to be a loss of control for teachers.

Secondly, the teachers provide a lot of explanations and demonstrations of their strategies, but mainly with regard to simple tasks. For more complex tasks, which are higher in the taxonomy, they have few strategies for engaging students and making them aware of self-regulation. Nevertheless, the results reveal a large number of teaching actions that encourage self-regulation, taking the form of demonstration or accompaniment, which are often performed instinctively and not verbalised by teachers. Teachers implicitly expect students to be able to recreate the learning process that has been demonstrated to them, regardless of the amount of guidance provided. One of the reasons for this lack of explanation becomes directly clear in the interviews with teachers. They rely mainly on their experience to carry out actions fostering self-regulation and are not sufficiently informed theoretically on the foundations of self-regulation development.

Thirdly, the results of the second part of the study on actions reveal moments of verbalisation that the teachers do not systematically refer to in the self-confrontation interviews. Although the teachers often make the student aware of the learning process (Cosnefroy, 2011) through verbalisation (Deschênes et al., 2020), they do not mention it as an important element in the self-confrontation interviews.

Future directions and presentation of the model

In order to integrate self-regulatory procedures, students need to learn how to handle complex tasks. Encouragement of verbalisation by teachers is a first step, but not sufficient. Guiding students to analyse instrumental techniques or working procedures in detail and asking students to explain these analyses are two indispensable steps that should be integrated into music lessons. "Yes, but it takes time!" teachers reply. However, taking this time is not really a constraint. Although the acquisition of autonomy is a long process (McPherson and Zimmerman, 2011), asking good targeted questions at specific moments in the learning process only takes up two or three minutes during a lesson, yet it paves the way to the student developing autonomy. The teacher's stance supports musical learning and, at the same time, encourages student verbalisation in order to foster student awareness of the learning process.

Model for developing student autonomy

As the teacher's stance is decisive in the process of acquiring autonomy, I propose a model of joint teacher–student action in four mutually flexible phases, which allow for backtracking, reminders and moments of experimentation:

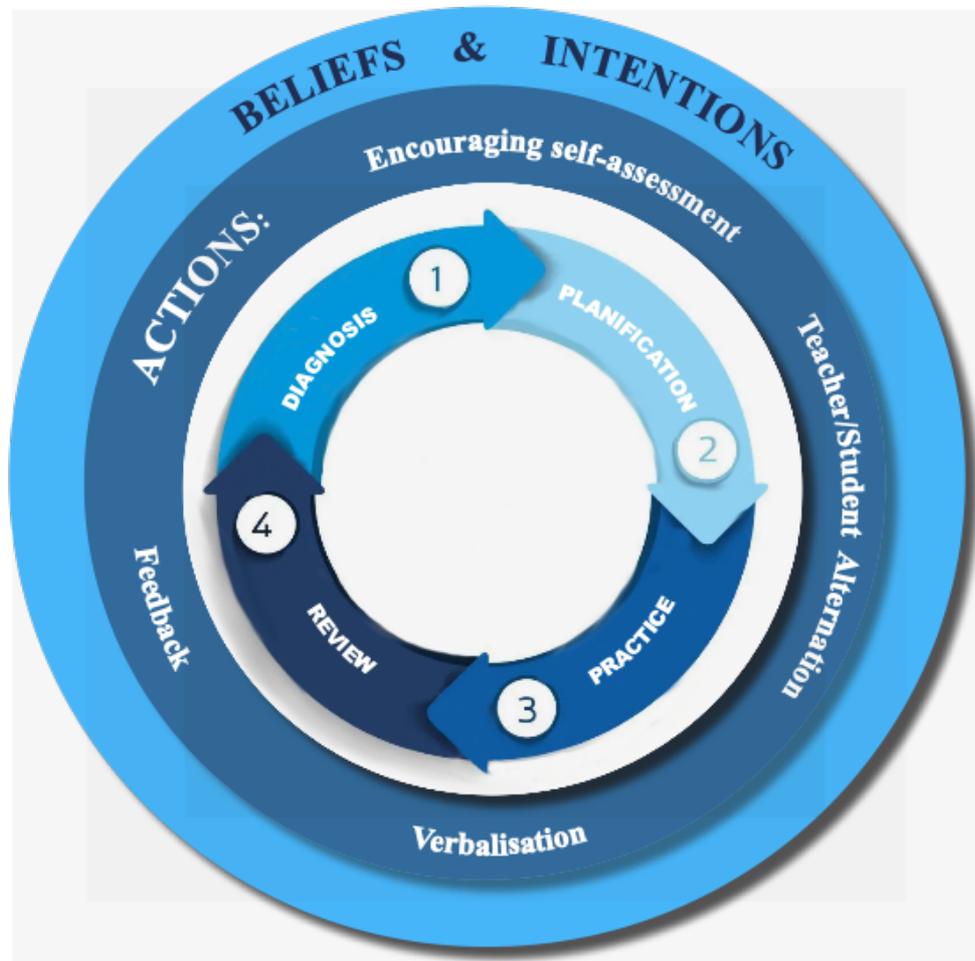


Figure 3. Model for developing student autonomy

Phase 1 (Diagnosis) is centred on the activity of the student who presents his/her intentions and strategies, guided or redirected by the teacher. This moment guides the rest of the work. It is a focused dialogue lesson which allows the teacher to move directly to Phase 2.

Phase 2 (Planning): The student verbalizes and makes explicit the objectives, strategies and priorities. This anticipation of the work and the links with the teacher's experience reassure the student, give him or her confidence and, above all, allow the integration of metacognitive strategies. The teacher confirms or readjusts the student's proposals.

Phase 3 (Practice) consists of guided work, imitation, regulation, self-regulation and individual training. Even in action learning and musical learning, awareness is essential. There

are two powerful ways of developing awareness which were identified in the actions of experienced teachers: first, moments when specific questions make students listen specifically to a detail, and when students are encouraged to describe their perception of this detail. This sharpens students' hearing and interest, builds their confidence and fuels their motivation. Secondly, it is important to be silent. In Phase 3, the teacher's silence is worth its weight in gold. It allows the student to try out, reflect, test and have time for musical practice.

Phase 4 (Review) consists of brief and very focused feedback on the process carried out in Phases 1 to 3. This final verbalisation is guided by the teacher (“Could you explain to me how we improved this passage?”). It allows the teacher to check understanding of the "how" and the student to become aware of the processes experienced. Under guidance, the student is proactively involved and gradually builds a technical and (meta)cognitive repertoire of skills, knowledge and strategies.

Limitations of the research

This research project in music education highlights the fundamental role of the music teacher. However, my research is subject to a number of limitations.

Firstly, each teacher-student pairing is unique. The teacher orients his or her stance according to his or her affinities, organises his or her own value system (built up since childhood), which influences his or her pedagogical and didactic choices as well as assessment practices. The student also has a distinctive profile, family, social context and personality. The teacher–student duos followed and analysed in this project are only several examples from a multitude of possible pairings.

Secondly, we are in a pedagogical model (Hargreaves 1995) rather than a pedagogy of creation. The institutional framework imposed constraints on the frequency and duration of lessons. Furthermore, the extensive historical past of the instrumental teaching of the master virtuoso (Marchand 2011) still leaves traces that are difficult to parameterise in my study.

Thirdly, the educational system, school and social environment have a very important impact on students' attitudes. Ideally, students are the actors of their learning and considered intelligent, responsible, reactive, proactive and able to build their knowledge. Autonomy is based on transparency (everything must be explained) and objectification (based on knowledge and skills). The student must have the necessary tools to progress with his or her self-assessment (analysis grid, criteria, etc.). Developing autonomy is demanding and requires a significant

cognitive effort, hence the importance of homework management by the teacher with regard to this activity, which has the status of an extracurricular leisure activity (hobby).

Finally, I place great importance on verbalisation. However, verbalisation is not always possible as the student experiences feelings that are sometimes difficult to define and even more difficult to express and describe in words. The expression of emotions is a personal matter, which is why it is important to give students the freedom to express themselves individually. The teacher can offer tools for self-expression with a vocabulary adapted to the age of students, but the essence of music is, above all, experiencing it without speaking. On the other hand, talking and exchanging about the technical aspects of learning is important. The secret probably lies in striking a fine balance between listening, practising, imitating, describing, conceptualising and planning.

Research perspectives

The next step in my research will be to integrate the student's perspective, stance and perceptions. I will then be able to propose a model of teacher education that integrates conceptions, actions and thinking about actions and a method of increased reflexivity that is individually tailored to the student.

The acquisition of autonomy is a progressive and constant process, in which the teacher's role is fundamental at every stage. It seems indispensable that the teacher has better and more detailed knowledge of the entire process. This requires teachers to be informed and attentive to the specific actions and interactions at certain key moments of the lesson. The teacher's stance thus allows students to develop self-regulation skills and to be capable of producing (meta-) observations of his or her learning. Understanding the issues as well as training and informing teachers is therefore the future direction of my work.

Music is a social activity to be experienced together, to be shared with peers. It would be interesting to conduct research on autonomy in chamber music, in small instrumental groups or in orchestras. The importance of social interaction for the development of student autonomy is certainly a relevant avenue for future research.

References

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10e éd.). Paris: Presses Universitaires de France, 93117.
- Carey, G., Harrison, S., & Dwyer, R. (2017). Encouraging reflective practice in conservatoire students: a pathway to autonomous learning? *Music Education Research*, 19(1), 99-110.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Clot, Y. (2008). Le statut de la critique en psychologie du travail: une clinique de l'activité. *Psychologie française*, 53(2), 173-193.
- Coen, P. F. (2018). La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (22).
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50.
- author (2021). Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir. *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167.
- De Landsheere, G. (1996). Van Der Maren (Jean-Marie). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 117(1), 174-175.
- Duffy, G. G., Miller, S., Parsons, S., & Meloth, M. (2009). 13 Teachers as Metacognitive Professionals. *Handbook of metacognition in education*, 240.
- Deschênes, M. F., Pelletier, I., Tremblay, K., & Charlin, B. (2020). La formation par concordance: une nouvelle forme de compagnonnage cognitif pour développer le raisonnement chez les étudiants. *Pédagogie collégiale vol. 33, no 2, hiver 2020*.
- Deschênes, M. F., Goudreau, J., & Fernandez, N. (2020). Learning strategies used by undergraduate nursing students in the context of a digital educational strategy based on script concordance: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 95, 104607.
- Gentner, D., & Loewenstein, J. (2002). Relational language and relational thought. In *Language, literacy, and cognitive development* (pp. 101-138). Psychology Press.
- Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, 115-127.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.

- Hargreaves, D. (1995). Développement du sens artistique et musical. *Naissance et développement du sens musical*, 169-287.
- Hallam, S. (2001). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Education Research*, 3(1), 7-23.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British journal of music education*, 18(1), 27-39.
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation: de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32 (3)).
- Lahire, B. (2001). La construction de l'«autonomie» à l'école primaire: Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.
- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. PUQ.
- Loewenstein, J., & Gentner, D. (2005). Relational language and the development of relational mapping. *Cognitive psychology*, 50(4), 315-353.
- McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In *MENC handbook of research on music learning*. Oxford University Press.
- Marchand, C. (2011). Massification d'un enseignement instrumental: faire entendre la voix de la recherche. *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale, Paris, L'Harmattan*, 101-107.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Mayring, P. (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Psychologie Verlags Union.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Pratt, D. D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Co., PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542.

Regelski, T. A. (2004). *Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach*. Oxford University Press.

Runtz-Christan, E., & Coen, P. F. (2017). La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série*.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 800). De Boeck.

Tarasti, E. (Ed.). (2011). *Musical signification: essays in the semiotic theory and analysis of music* (Vol. 121). Walter de Gruyter.

Ursin, J., & Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development, 23*(2), 233-248.

Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British journal of music education, 27*(1), 71-87.

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

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

5.4 Synthèse des résultats

En confrontant les croyances/intentions (Étude 1) aux actions des professeurs (Étude 2), les résultats présentent tout d'abord une importante différence entre les propos et les actions des professeurs concernant le développement de l'autonomie. Lorsqu'ils en parlent, ils décrivent dans l'idéal les compétences d'un élève autonome sans pouvoir expliquer comment cette autonomie s'acquiert. Ils se considèrent en marge du développement et ne s'expriment que très peu sur les compétences métacognitives du « comment apprendre à apprendre ». Ils supposent qu'en montrant l'exemple, les élèves sauront acquérir des capacités autorégulatrices transférables dans d'autres situations d'apprentissage. Les professeurs ont été confrontés à leurs actions durant l'étude 2 (autoconfrontation) et s'expriment ensuite sur les intentions dévoilées par l'action.

Dans la réalité des leçons données par les trois experts, on observe les quatre types d'échanges mentionnés. Au-delà de l'importance de ces types d'échanges, relevons principalement l'importance du moment auxquels ils surviennent. Des « arrêts sur image » avec l'élève pour l'inciter à autoévaluer, pour confirmer que l'élève fait juste, ou pour des moments de verbalisation ciblées et percutants, à certains instants clés de l'apprentissage. On constate que les trois professeurs experts font beaucoup plus que ce que prétendent la majorité des professeurs interrogés dans la première étude.

Au sein de la leçon, la pratique instrumentale tient une place importante et l'équilibre à trouver entre pratiquer son instrument et expliquer comment apprendre reste un défi pour le professeur. Le développement de l'autonomie consiste en un phénomène complexe qui se construit dans le temps et lié à de nombreux paramètres externes à l'action du professeur (environnement social de l'élève, volonté de l'élève de faire un effort, facteurs organisationnels...). Pourtant, par cette étude, nous constatons que le professeur peut agir par sa posture et les différents types de stratégies qu'il choisit. Le professeur expert reconnaît notamment les moments clés de (avant-pendant ou après) l'apprentissage où la verbalisation et l'explicitation brève représenteront des piliers transférables pour développer l'autonomie. Par exemple, le professeur invite l'élève, avant l'apprentissage, à anticiper et expliquer le travail : quelle stratégie l'élève choisit, pour quel objectif. Pendant l'apprentissage, le professeur observe l'élève en train de travailler un passage technique, demande à l'élève de brièvement décrire les actions par lesquelles il passe (je joue, je regarde ce que je fais de faux et je corrige). Après l'apprentissage, le professeur

questionne l'élève sur le processus vécu, relève les difficultés surmontées et tend vers une institutionnalisation des compétences autorégulatrices.

Des premiers entretiens dans lesquels les professeurs lient l'autonomie à « faire seul », on observe une réelle implication du professeur expert, qui guide l'élève vers un travail autonome par de subtiles interventions. En réalité, l'élève ne fait pas seul. Il est accompagné et guidé, et il doit s'engager dans le travail par lui-même. Le professeur ne porte pas toute la responsabilité de l'apprentissage. La richesse des interactions professeur-élève relevée dans l'étude 2 et la complexité de la posture enseignante qui ressort de l'étude 3 nourrissent la discussion ci-après ainsi que les pistes conclusives.

VI. DISCUSSION ET PISTES CONCLUSIVES

Ce dernier chapitre revient sur les croyances, intentions et actions des professeurs pour répondre plus précisément aux questions de recherche énoncées au point 2.2. Le professeur est considéré par l'élève comme un modèle, pour toutes les raisons évoquées en introduction de ce document. Par sa posture, il lui permet de construire et de s'approprier le savoir musical et des compétences pour travailler de manière autonome. Il est important de préciser que la dynamique motivationnelle n'a pas été le sujet principal de cette recherche, mais que le concept est apparu très souvent dans les données récoltées, mentionnées par les professeurs. D'une certaine manière, en nous intéressant au développement de l'autonomie, des pistes de réflexion se profilent également pour soutenir la dynamique motivationnelle de l'élève. Par cette recherche, nous osons postuler que le professeur, en donnant du sens à l'apprentissage, en renforçant le sentiment de compétence et d'estime de soi de l'élève, agit sur la dynamique motivationnelle et l'amélioration de ses compétences autorégulatrices.

6.1 Quelle posture du professeur pour l'autonomie de l'élève ?

Cette thèse s'intéresse aux croyances, intentions et actions des professeurs pour comprendre et décrire les postures qu'ils adoptent pour soutenir l'autonomie de leurs élèves.

La question initiale de cette thèse interroge d'une part le processus d'acquisition de l'autonomie ainsi que les facteurs sur lesquels le professeur peut agir par sa posture pour développer des

compétences autorégulatrices chez son élève. En observant l'ensemble des résultats, trois perspectives se profilent concernant le processus d'acquisition de l'autonomie.

6.1.1 L'importance du professeur

Dans les résultats de notre recherche, on constate que les professeurs n'ont pas vraiment conscience de l'impact qu'ils peuvent avoir sur le processus d'acquisition de l'autonomie. Pour rappel, l'analyse des données de l'étude 1 démontre que les professeurs lient le développement de l'autonomie à des qualités intrapersonnelles de l'élève (la confiance qu'il a en lui-même, la maturité, la motivation, la rigueur dans le travail et à des compétences cognitives (autoévaluation, questionnement, réflexivité). Toutefois, lorsque les professeurs parlent des stratégies et intentions, ils mentionnent des tâches de niveau taxonomique plutôt bas (donner des outils de travail). Ils accompagnent l'élève pour les tâches d'apprentissage techniques et ne mentionnent pratiquement pas l'accompagnement métacognitif d'apprendre à apprendre. Par contre, dans l'étude 2, on observe chez les trois professeurs experts, une incitation à la réflexion autorégulatrice. Cette appropriation du processus d'apprentissage, nommé compagnonnage cognitif (Deschêne, 2018), conscientisation de l'apprentissage (Swartz et Perkins, 1990), verbalisation des processus cognitifs (Gentner et Loewenstein 2002, 2005) ou encore apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2011, Berger, 2023), est effectivement présente dans les extraits vidéo de l'étude 2. Les professeurs interrogés ensuite par autoconfrontation expliquent leurs actions et réalisent alors l'impact potentiel de leurs actes. Ce qui n'apparaît pas dans les données de l'étude 1.

Le processus d'acquisition de l'autonomie évolue de manière graduelle et débute dès le premier cours d'instrument. Cette culture de l'apprentissage adaptée et progressive passe par une formation des professeurs afin de prendre conscience de leur rôle essentiel et des mécanismes importants qui sont en jeu. Les résultats de la première étude de la recherche indiquent que les professeurs connaissent la problématique de l'autonomie, donnent des définitions précises, mais ont plus de difficultés à décrire leurs actions enseignantes. Ils donnent des exemples concrets de tâches de niveau taxonomique simple et ne s'expriment pas pour les tâches plus complexes d'anticipation, de gestion et d'autorégulation de l'apprentissage. Ils ne devraient pourtant pas être en marge du processus, ils en font partie intégrante, dans l'action conjointe avec l'élève. On le voit chez les trois professeurs experts de la deuxième étude. Leurs intentions et stratégies semblent efficaces afin de développer des compétences d'autonomie chez leurs

élèves. Ils incitent à l'autoévaluation, guident par un questionnement serré sur des concepts déterminés et s'assurent d'une bonne compréhension des mécanismes (méta) cognitifs de l'élève, notamment par l'incitation à l'explicitation, et également par une écoute attentive du résultat musical. Cependant, les entretiens en autoconfrontation révèlent une difficulté à expliciter le processus d'acquisition d'autonomie. On peut supposer qu'ils n'ont pas complètement conscience des stratégies qu'ils utilisent implicitement. C'est la raison pour laquelle nous poursuivrons cette réflexion dans le point 7.6 par des pistes de formation pour les professeurs.

6.1.2 L'acquisition de l'autonomie

Selon les éléments mentionnés dans notre cadre théorique, l'acquisition de l'autonomie est pour de nombreux auteurs un processus volontaire et réflexif, basé notamment sur des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux (Zimmerman, 2008 ; Cosnefroy, 2011 ; Hallam, 2001). L'apprenant autonome met en œuvre des stratégies autorégulatrices agissant sur la planification, l'organisation ou encore l'évaluation de ses apprentissages. Ce processus autorégulateur est lié à des facteurs internes tels que la cognition, la métacognition et la dynamique motivationnelle (Cartier et Mottier Lopez, 2017, Berger, 2023, Pintrick, 2000 a) et des facteurs externes tels que l'environnement, le cadre de l'institution, les pairs. Bien que, selon les résultats de l'étude 1, les professeurs se considèrent quelque peu en marge du processus d'acquisition de l'autonomie, on peut soutenir, en s'appuyant sur les données complètes de l'étude et les éléments théoriques invoqués, qu'ils ont un rôle à jouer dans l'acquisition progressive de stratégies autorégulatrices de l'élève.

Concrètement, les résultats de l'étude 2 démontrent que les professeurs experts incitent l'élève à verbaliser les processus cognitifs et métacognitifs, à des moments précis de la leçon. La verbalisation⁷ permet à l'élève de mettre en mots ces processus autorégulateurs et favorise le développement de stratégies d'autorégulation (Berger, 2023 ; Zohar et Ben David, 2009). De surcroît, l'engagement de l'apprenant est renforcé par sa propre gestion de l'apprentissage (Reeve, 2012) et agit sur ses croyances motivationnelles et permet à l'élève de se construire comme un apprenant progressivement indépendant.

⁷ La verbalisation est discutée de manière plus détaillée au point 7.3 suivant.

6.1.3 Une construction de soi

Si l'apprentissage autonome signifie définir ses propres objectifs, décider de stratégies, gérer l'apprentissage en autorégulant selon des critères concrets, l'apprentissage ne peut se faire de manière totalement autonome. Comme Bourgeois (2018, p.153) le mentionne, « l'indépendance dans l'apprentissage ne peut se conquérir qu'au départ d'une relation de dépendance à autrui ».

La répétition de nouveaux gestes, de nouvelles sensations, de savoir-être, de savoir-faire constitue des éléments fondamentaux de l'apprentissage. La construction de ces compétences prend du temps et permet peu à peu l'acquisition de ces *gestes-sensations-savoirs-être-faire*. L'apprenant se les approprie, les intègre et surtout, se permet peu à peu de les adapter à sa personnalité. Il se différencie du modèle initial. Le mimétisme, l'imitation du modèle, du maître, devient un modelage créatif et personnalisé. Il est donc important pour le professeur d'avoir connaissance de ce processus, car il passe du statut de modèle-exemple-guide à celui d'accompagnant-observateur. Le rôle du professeur et sa posture jouent un rôle fondamental dans la construction de l'autonomie de l'élève selon trois éléments fondamentaux : le compagnonnage (méta) cognitif, la gestion des affects et le détachement progressif de sa fonction de maître-guide. Par sa posture, le professeur peut avoir un impact sur le développement de l'autonomie de l'élève, alors que cela n'apparaît que très tardivement dans les données de notre étude. Cette prise de conscience du rôle du professeur se révèle notamment grâce à l'autoconfrontation aux vidéos et aux questions du chercheur.

De surcroît, une problématique qui surgit réside en la temporalité de cet apprentissage. En effet, ce processus de subjectivation (Bourgeois, 2018) prend du temps, s'étale sur des semaines, des mois, des années. Les résultats de l'étude démontrent que les professeurs ont de la difficulté à expliquer comment se développe le phénomène (« ça se passe... », « progressivement »). Relevons finalement les petits moments extraits des analyses vidéo durant lesquels les professeurs experts font des « arrêts sur image » avec l'élève et l'incite à verbaliser ce qu'il se passe à des moments importants de l'apprentissage... à nouveau, la verbalisation.

6.2 Principaux apports

En considérant l'ensemble de la recherche et les éléments discutés ci-dessus, nous présentons les principaux apports possibles dans une perspective s'inspirant de trois axes de Chalmers

(1995), Boxenbaum et Rouleau (2011) que sont la construction de connaissances, la détection de failles et la créativité.

6.2.1 Des ponts entre les domaines

Les concepts et construits invoqués dans cette recherche sont issus de différents champs d'études, des domaines liés à l'enseignement en milieu scolaire, à l'enseignement musical ou à la formation des enseignants. Ces différentes orientations théoriques permettent de créer des ponts entre les domaines et construire de nouvelles connaissances. Par exemple, le fait de s'intéresser particulièrement à la posture du professeur pour développer l'autonomie de l'élève offre un nouvel éclairage sur les connaissances de l'autorégulation et pourrait avoir un impact sur la formation des enseignants, et plus particulièrement dans le domaine musical. L'importance focale donnée à la pratique enseignante située reconsidère le statut du professeur, et interroge les fondements de construction de l'autonomie grâce à l'impact positif que peut avoir le professeur selon ses croyances, intentions et par ses actions.

6.2.2 L'autonomie de l'élève

Au cœur de cette recherche, le concept d'autonomie de l'élève questionne 1) les fondements de l'enseignement de musique instrumentale, de sa logique transmissive, 2) repositionne le statut de l'élève dans ce domaine et 3) apporte un éclairage sur l'impact de la posture du professeur concernant les processus autorégulatifs de l'élève. Il s'agit de thématiser, auprès des professeurs et des élèves, la place de la transmission au sein de l'apprentissage musical. Le terme de transmission subit parfois une connotation négative. Néanmoins, donner l'information, transmettre du contenu, fait partie intégrante de l'enseignement et on peut considérer la transmission comme le centre du noyau de l'apprentissage. Le savoir est fait pour être offert. L'élève cherche l'information, l'ingère, avant de se l'approprier. Autrement dit, donner les moyens à l'apprenant de faire quelque chose de personnel avec le savoir transmis. Le processus de subjectivation, se construit peu à peu et nécessite de la volonté de la part de l'élève pour se dégager de la confortable imitation du professeur. Ce dernier devient sollicité comme accompagnant-guide, avec ses dimensions affective et symbolique.

6.2.3 *L'autorégulation*

Un deuxième apport consiste à repenser, avec les professeurs et les élèves du contexte musical, l'appropriation du processus d'autorégulation de l'élève. L'autorégulation intègre la gestion de stratégies d'apprentissage, incite l'apprenant à agir sur son comportement et ses émotions (Bourgeois, 2018 ; Berger, 2023) : expliquer, comprendre la gestion des actions est un point central de l'autonomie, le processus même de l'apprentissage. Cela implique de multiples connaissances : connaissance de soi, connaissances des tâches et objectifs à atteindre, connaissance des stratégies possibles, apprises, vécues ou nouvelles. Rappelons que l'autorégulation se développe avec les influences sociales et environnementales (Zimmerman, 2002) et que l'engagement de l'apprenant est lié à des enjeux identitaires (Bourgeois, 2011).

Ainsi, l'interaction entre la connaissance de soi, ses capacités, ses affects, et les compétences à développer pour atteindre ses objectifs renforce les stratégies d'autorégulation de l'élève. Grâce à ces avancées théoriques et empiriques, la dynamique motivationnelle pourrait se préciser. Dans notre étude, les instants d'incitation à la verbalisation entre le professeur expert et son élève mettent en évidence la compréhension du phénomène par l'élève. Il s'efforce de décrire ses actions, comment il a travaillé ou ce qu'il envisage de faire. Décrire ses actions passées, présentes et futures sur un plan émotionnel, stratégique, cognitif est une tâche difficile pour l'élève et pourrait modifier ses représentations motivationnelles. De plus, les indicateurs d'engagements (Bourgeois, 2018) sont liés aux représentations motivationnelles de l'apprenant que sont la valeur perçue de la tâche et l'espérance de la réussite (Eccles, Wiegfield, 2000).

Ainsi, reconsidérer l'autorégulation dans le contexte de l'apprentissage musical interroge fondamentalement l'importance des représentations motivationnelles dans le processus.

La posture

Dans notre recherche, thématiser la compréhension de la posture dans le domaine musical est, à notre connaissance, une nouvelle contribution. L'articulation des trois composantes reflète les tensions entre croyances, intentions et action. Ceci ouvre la voie à de multiples perspectives de recherche et approfondissements dont nous parlerons au point 7.6. Les résultats analysés de manière fine et approfondie offrent une description plus précise de l'apprentissage dans le contexte de musique instrumentale.

6.2.4 *La verbalisation*

L'acquisition de l'autonomie consiste en un phénomène qui se construit par le vécu sensoriel de l'action, l'observation de soi et la compréhension de ses propres gestes. Pour le professeur, accompagner l'élève dans ce chemin sinueux est une tâche délicate d'observations, de suggestions, de relances motivationnelles et peu à peu de détachement. Grâce notamment à l'analyse de l'action conjointe (Sensevy, 2011), la recherche précise ce que le professeur fait pendant la leçon. Relevons un élément important : les données révélées dans l'étude 2 démontrent que le professeur peut inciter à la verbalisation des processus cognitifs (Gentner et Loewenstein, 2002 ; Deschêne 2020 ; Pelletier, Tremblay et Charlin, 2020). Un moyen de prendre conscience de l'action serait notamment d'utiliser le langage, l'explicitation. La verbalisation permettrait de mieux saisir les différentes étapes et les composantes nécessaires pour guider l'élève. Mais que faut-il verbaliser ? À quel moment ? Comment ? L'apprentissage musical est avant tout une activité sonore. Les mots n'ont pas toujours leur place adéquate dans la leçon. Bien que l'assimilation de techniques et stratégies vécues soit mieux intégrée si elles sont verbalisées par l'apprenant, l'observation de soi sur le « comment j'apprends » est difficile pour l'élève.

Développer l'autonomie consisterait à créer, par la verbalisation, une réflexivité consciente et constante chez l'élève. Le professeur l'inciterait à s'analyser et à s'exprimer sur les éléments potentiellement améliorables avant-pendant-après (Figure 10).

6.3 Analyse des limites de notre recherche

Cette recherche menée dans le contexte de l'enseignement musical permet un éclairage sur l'importance du rôle du professeur de musique. Toutefois, de nombreuses difficultés affectent notre recherche et pondèrent nos résultats. En complément de l'analyse critique exposée au point 4.4, cette rubrique traite plus en détail les limites de la recherche.

Premièrement, chaque duo professeur-élève est unique. Le professeur oriente sa posture en fonction de ses affinités, organise son propre système de valeurs (construit depuis l'enfance) et qui influence ses choix pédagogiques, didactiques et ses pratiques évaluatives. L'élève a son profil particulier, un contexte familial et social, est une personnalité en devenir. Les duos professeur-élève qui ont été suivis et analysés ne sont qu'une humble partie de cette multitude

de possibilités. Une autre possibilité pour enrichir et préciser la recherche pourrait être de suivre le duo professeur-élève sur une période plus longue, toujours avec l'utilisation de vidéo et d'autoconfrontation en entretien. Ainsi, en modifiant ce paramètre « durée », on pourrait supposer que la mesure des effets sur le développement de l'autonomie de l'élève serait plus précise.

Une autre formule contribuant à améliorer la richesse des données pourrait être de proposer à un professeur expert d'accueillir un nouvel élève, considéré comme « pas du tout autonome » par son professeur initial. Les données recueillies (vidéo et entretiens) se baseraient sur l'observation de la posture et des stratégies du professeur ainsi que de l'impact sur l'élève sur le long terme.

De manière générale, ces propositions réfèrent à l'analyse de l'activité. En somme, il s'agit de traiter plus en détail l'activité en situation et d'étudier les différentes conceptions de l'activité afin d'affiner l'analyse.

Deuxièmement, nous sommes malgré tout dans la pédagogie du modèle (Hargreaves, 1995) par opposition à une pédagogie de la création. Le cadre institutionnel impose des contraintes de fréquence et durée de leçon et le lourd passé historique de l'enseignement instrumental du maître virtuose laisse encore des traces difficilement paramétrables dans notre étude. Pratiquer l'instrument sans le professeur reste une condition de l'apprentissage. Les heures passées à s'exercer sont présentées comme une récompense à l'élève s'il acquiert et développe des compétences techniques et conceptuelles. Le rapport à la musique est parfois relégué au second plan : d'abord le travail, et ensuite le plaisir. De plus, les cours individuels négligent une part fondamentale de l'apprentissage musical : la musique demeure une activité sociale à vivre ensemble, à partager avec les pairs. Il serait intéressant de poursuivre la recherche en s'orientant vers l'autonomie en musique de chambre, en petite formation instrumentale ou en orchestre.

Troisièmement, le système éducatif, le milieu scolaire et social ont un impact non négligeable sur l'attitude de l'élève. Dans l'idéal, on lui demande d'être acteur de son apprentissage, considéré comme une personne intelligente, responsable, réactive, proactive, capable de construire ses savoirs. L'autonomie repose sur la transparence (doit être explicité), l'objectivation (s'appuyer sur des savoirs et des connaissances) et l'élève doivent avoir à disposition des outils pour progresser dans son autoévaluation (grille d'analyse, critères...). C'est exigeant et demande un effort cognitif important, d'où l'importance de la gestion des affects de la part du professeur pour cette activité qui a le statut de hobby extrascolaire. Dans

notre étude, nous n'avons pas considéré ces aspects du point de vue de l'élève. Il sera fondamental de poursuivre des recherches en s'intéressant au développement de l'autonomie du point de vue de l'élève et vérifier les hypothèses formulées.

Le point suivant concerne les données incomplètes. Dans l'étude 2, les données analysées révèlent que les professeurs experts ont recours à de multitudes d'actions qui ne sont pas toutes mentionnées dans les données de la première étude et que les professeurs experts n'expliquent pas dans les autoconfrontations, si ce n'est sur l'impulsion du chercheur. Ces données silencieuses et implicites rendent l'analyse difficile et représente un risque pour le chercheur de combler les lacunes et qu'il ajoute des interprétations.

À propos d'interprétation : les entretiens ont été menés en français, allemand, suisse-allemand, anglais et italien. Bien que l'auteur maîtrise ces langues, il est nécessaire de préciser que l'analyse des données a été réalisée dans la langue source et représente un risque de légères modifications sémantiques lors de la traduction des verbatims utilisés à titre d'exemple dans les articles publiés.

Et enfin, nous avons beaucoup insisté sur la verbalisation. Elle n'est cependant pas toujours opportune, car l'élève vit des sensations parfois difficiles à cerner pour lui-même et encore plus difficiles à exprimer et décrire avec des mots. Exprimer des émotions est propre à chacun et il est important de laisser à l'élève la liberté de s'exprimer de manière individuelle sur le ressenti musical... ou non. Le professeur peut lui offrir des outils pour s'exprimer par un vocabulaire adapté en fonction de l'âge de l'élève, mais l'essence de la musique est avant tout de la vivre sans parler. Par contre, partager et échanger sur les aspects techniques de l'apprentissage est important. Le secret réside probablement dans l'équilibre subtil à trouver entre écoute, pratique, imitation, description, conceptualisation, planification.

Finalement, tout le processus d'acquisition de l'autonomie n'est pas uniquement la responsabilité du professeur (Viau, 2018). Comme on le voit dans la figure ci-dessous, l'apprenant autonome acquiert des compétences grâce au professeur (Maître-Guide), puise également dans ses propres capacités d'engagement et de persévérance, la formation qu'il reçoit dans l'encadrement du Conservatoire (cours de théorie, cours de musique de chambre...) et enfin parmi toutes les ressources externes (entourage, société de musique, ressources numériques...). Comme indiqué dans la figure 9 ci-dessous, le maître-guide n'est qu'un

élément de toute cette complexité. Même si la recherche démontre qu'il joue un rôle plus important qu'il ne le pense, les résultats sont à tempérer.

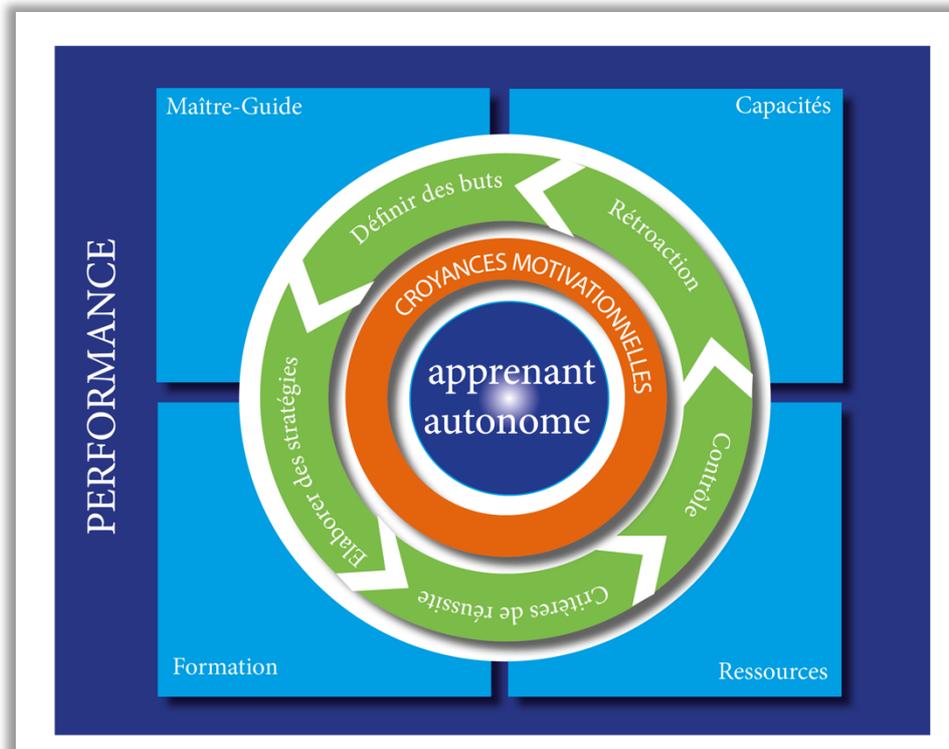


Figure 9: L'apprenant autonome selon l'auteur

6.4 Perspectives pour la recherche et la formation

L'acquisition de l'autonomie se constitue comme un phénomène progressif, constant, dans lequel le rôle du professeur peut jouer un rôle selon sa posture. De multiples perspectives se dégagent de la présente contribution et apportent un nouvel éclairage sur l'autonomie de l'élève.

6.4.1 Recherches futures

Une avenue à explorer consiste à s'intéresser plus spécifiquement à l'élève.

En se basant sur le postulat que le professeur et sa posture ont un impact sur le processus d'acquisition de l'autonomie de l'élève, il sera important d'observer, déterminer et analyser l'effet que peut produire la posture sur les perceptions et actions de l'élève. De ce fait, poursuivre l'analyse de manière détaillée en suivant un professeur et trois élèves différents

(vidéo et autoconfrontations, entretiens avec le professeur et l'élève), sur plusieurs semaines, pourrait offrir des données intéressantes à analyser.

Dans la première étude, les professeurs lient l'autonomie très fortement à la motivation, que nous préférons nommer dynamique motivationnelle, et se considèrent à l'extérieur de cette dynamique. Ainsi, s'intéresser aux interinfluences du processus de régulation et de la dynamique motivationnelle de l'élève est important dans le domaine de l'enseignement musical. En effet, apprendre un instrument de musique est une activité extrascolaire, non obligatoire, mais qui, par le besoin de travail-apprentissage régulier, présente une dynamique particulière pour l'élève et son entourage. Une recherche axée plutôt sur les facteurs d'engagement de l'élève, en intégrant l'aspect individuel (estime de soi, histoire de vie, milieu socioculturel et familial, croyances...) et contextuel (cadre de l'institution, climat de groupe...), pourrait contribuer à préciser un aspect de la dynamique motivationnelle.

Il serait également fort utile d'analyser les effets possibles du développement de l'autorégulation et des stratégies d'apprentissages sur la qualité de l'apprentissage. Effectivement, pratiquer un instrument nécessite des heures de travail pour acquérir un niveau expert. Dans la perspective d'optimiser le temps de travail des étudiants en musique, nous pourrions poursuivre les nombreux travaux de Hallam (2001, 2018) en nous interrogeant, dans notre contexte helvétique, sur les effets de la verbalisation portant sur les stratégies d'apprentissage.

Un autre sujet intéressant sera d'approfondir la corrélation existante ou non entre la douance musicale et le développement de l'autonomie. Les élèves qui présentent des aptitudes musicales importantes semblent progresser plus facilement et acquièrent des compétences techniques avec aisance. Chantier ambitieux, on pourra s'interroger sur les progrès de ces élèves concernant leur acquisition de compétences autorégulatrices sur le long terme.

6.4.2 Perspectives pour la formation des enseignants

Grâce à cette recherche en trois études, il est possible de proposer des pistes de formation pour les professeurs de musique, pour les enseignants en milieu scolaire et les étudiants.

Plusieurs configurations deviennent possibles et adaptables aux différents cadres institutionnels. Les points fondamentaux relevant du contenu sont les suivants : informer-comprendre-situer.

Comme enseignant, il est possible d'agir sur le développement de l'autonomie et l'autorégulation de l'élève. Grâce à l'éclairage qu'offre notre recherche, il semble indispensable pour le professeur d'avoir une meilleure connaissance du phénomène dans sa globalité et dans le détail, ainsi que de son potentiel d'action. Ce phénomène relève d'un apprentissage sur deux niveaux en parallèle : l'apprentissage cognitif ET métacognitif (Zohar et Ben David, 2009, Lepareur, 2023). Cet « apprentissage en duplex » se réalise pendant l'activité, de manière située et contextualisée, dans l'action et l'interaction. Le savoir portant sur les stratégies autorégulatrices (Cobern, 2010, 2016 ; Zohar, 2012) devient un objectif d'apprentissage et cela modifie en profondeur la conception de l'enseignement. Pour le professeur, soutenir le processus d'autorégulation peut passer par une meilleure compréhension de sa posture et des effets sur l'élève et/ou une utilisation de la verbalisation ciblée à des moments clés de la leçon. Une meilleure (méta) observation de la leçon contribue à cette construction de compétences chez le professeur, tout en déclenchant certains mécanismes autorégulateurs chez l'élève.

Expliciter, partager et faire comprendre les buts et les critères de réussite, peut être en s'appuyant sur une taxonomie afin de hiérarchiser la difficulté, peut devenir une manière d'enseigner. Intégrer les connaissances procédurales et métacognitives font partie de l'apprentissage (Taylor, 1999 ; Hallam, 2001). L'essentiel réside certainement dans le changement de croyance : considérer l'élève comme responsable de son apprentissage, malgré le fait qu'il ne maîtrise pas encore l'instrument de musique ou l'interprétation musicale. Discuter du « comment » et en extraire des modes opératoires transférables à d'autres apprentissages, peu à peu. Car la difficulté est notamment d'utiliser ces stratégies autorégulatrices dans un autre contexte, de manière adéquate. L'expérience de plusieurs années d'enseignement reste évidemment un atout. Des modules de formation continue pour les professeurs expérimentés pourraient être axés sur la prise de conscience de leurs actions implicites quant au développement de l'autonomie et aux compétences autorégulatrices des élèves, en utilisant la vidéo et l'autoconfrontation puisque ces outils se sont révélés efficaces. Pour les jeunes professeurs et les étudiants, prendre conscience de la difficulté de développer l'autonomie dans le cadre de l'enseignement instrumental est certainement un point d'entrée dans la problématique.

Proposition pour la formation

La posture de l'enseignant supposément déterminante dans le processus d'acquisition de l'autonomie, nous proposons un modèle d'action conjointe enseignant-élève (Figure 10) en

quatre phases mutuellement flexibles, qui permettent des retours en arrière, des rappels et des moments d'expérimentation :

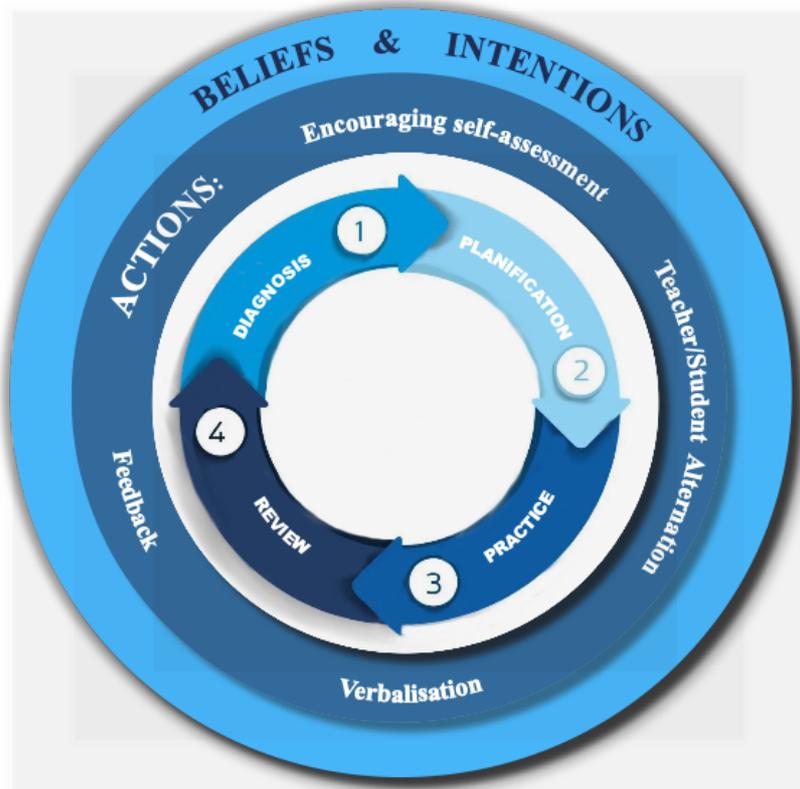


Figure 10 : Posture du professeur selon les 4 phases de l'apprentissage autonome, selon l'auteur.

La phase 1 (*Diagnosis*) est centrée sur les actions de l'élève qui présente ses intentions et ses stratégies, guidé ou réorienté par l'enseignant. Ce moment oriente le reste du travail. Il s'agit d'une leçon de dialogue ciblé qui permet à l'enseignant de passer directement à la phase 2. L'élève⁸ réalise une évaluation diagnostique de ce qui est à apprendre, détermine ce qu'il envisage de travailler, précise quelles sont ses connaissances, compétences et stratégies et anticipe la manière de réaliser ses objectifs.

Phase 2 (*Planification*) : L'élève verbalise et rend explicites les objectifs, les stratégies et les priorités. Cette anticipation du travail et les liens avec l'expérience de l'enseignant rassurent l'élève, lui donnent confiance et surtout permettent l'intégration de stratégies métacognitives. L'enseignant confirme ou réajuste les propositions de l'élève.

⁸ Accompagné, guidé par le professeur.

La phase 3 (*Practice*) consiste en un travail guidé, une imitation, une régulation, une autorégulation et un entraînement individuel. Même dans l'apprentissage par l'action et l'apprentissage musical, la prise de conscience est décisive. Il existe deux moyens puissants de la développer, identifiés dans les actions d'enseignants expérimentés, à savoir : premièrement, les moments où des questions spécifiques amènent les élèves à écouter spécifiquement un détail, et où les élèves sont encouragés à décrire leur perception de ce détail. Cela aiguise l'ouïe et l'intérêt des élèves, renforce leur confiance et alimente leur motivation. Deuxièmement, il est important de rester silencieux. Dans la phase 3, le silence de l'enseignant vaut son pesant d'or. Il permet à l'élève d'essayer, de réfléchir, de tester et d'avoir du temps pour la pratique musicale.

La phase 4 (*Review*) consiste en un retour bref et très ciblé sur le processus effectué dans les phases 1 à 3. Cette verbalisation finale est guidée par l'enseignant (« Pourrais-tu m'expliquer comment nous avons amélioré ce passage ? »). Elle permet à l'enseignant de vérifier la compréhension du « comment » et à l'étudiant de prendre conscience des processus vécus. Sous la direction de l'enseignant, l'élève s'implique de manière proactive et construit progressivement un répertoire technique et (méta) cognitif de compétences, de connaissances et de stratégies.

L'impact que cette verbalisation (et la posture du professeur) peut avoir sur l'acquisition de processus d'autorégulation ou sur les croyances motivationnelles de l'apprenant constitue certainement un contenu important pour des recherches futures.

6.4.3 *Finalemment*

Après avoir intellectuellement voyagé dans les méandres de ce processus de thèse, il est difficile de parler de conclusion. Malgré l'apparence finalisée de ces pages, le travail n'est pas terminé mais plutôt lancé vers une dynamique réflexive. Les deux pôles de départ que sont l'autonomie de l'élève musicien et la posture du professeur ont permis de scruter l'enseignement de la musique, à jamais inachevé. Perpétuellement en mouvement, l'apprentissage musical se réinvente dans chaque relation professeur-élève. La place importante de la transmission du savoir est enveloppée et soutenue par la posture bienveillante du professeur. Il gère la transposition didactique des savoirs, accompagne l'élève et lui transmet le plaisir de faire de la musique tout en développant une rigueur de travail et la satisfaction d'une belle esthétique

musicale. Grâce à la posture du professeur, soutenu par un « maître » qui croît en lui, l'élève maîtrise à la fois des savoirs et des savoir-apprendre. Ces savoirs et savoir-apprendre ne sont pas simplement compris et appliqués, mais intégrés aux processus d'apprentissage. L'élève ose (car il faut du courage) les dépasser, les transformer. Ainsi, il développe, par une réflexivité de ses actions, des compétences autorégulatrices transposables à d'autres contextes et gagne en indépendance. En théorie, c'est beau et simple. Dans la réalité, c'est encore mieux, car indéfiniment créatif. Le métier de professeur de musique a de l'avenir !

POSTFACE

Avant l'autonomie, la musique...

L'élève qui a choisi d'apprendre à jouer d'un instrument a tout d'abord écouté. Il a une idée de quelle sonorité lui plaît, quel instrument l'intéresse. Cette étape qui précède sa propre production sonore est fondamentale pour comprendre certains éléments favorisant l'autonomie. Dans la psychopédagogie de l'écoute musicale, Afsin (2009) précise que le processus d'écoute active signifie bien plus que de percevoir des sons. La hauteur, la durée, le timbre, l'intensité ne sont qu'une partie du processus d'écoute musicale. L'apprenant développe des compétences cognitives (rythme, intervalles, mélodie, harmonie, forme musicale), des compétences psychomotrices (capacité physique, discrimination perceptive, mémoire motrice, organisation, création non verbale) et des compétences affectives (réception, évocation, empathie, adhésion, valorisation). On comprend dès lors que l'autonomie de l'élève invoque plusieurs compétences, et donc que la substance de la musique va au-delà du cognitif.

La compréhension musicale n'est pas uniquement la gestion d'un apprentissage pour et par la maîtrise technique de l'instrument. L'interprétation musicale est universellement reconnue comme une compétence d'un niveau de complexité élevé (Sloboda, 1985), comme l'aptitude à reproduire une mélodie plus ou moins familière, qui permet de mettre en évidence les lacunes et potentiels des représentations internes de l'élève. Pour illustrer cette affirmation, rappelez-vous l'anecdote lorsque Mozart a retranscrit le Miserere de Allegri de mémoire, après deux écoutes en concert⁹.

La mémoire musicale est une compétence, tout comme la compréhension vive du langage et de l'écriture. Il s'agit d'une capacité mentale, à un niveau d'expert, qui permet d'identifier les motifs mélodico-rythmiques (patterns ou chunks), de saisir les suites harmoniques des passages clés et surtout de se représenter l'œuvre par une vue d'ensemble, une construction de la structure. Peut être parce que Mozart compose dès son plus jeune âge avec son papa violoniste et pédagogue, il développe une pensée métacognitive de la composition musicale, arborant à la fois la structure de l'œuvre dans son entier, les macrostructures harmoniques sous-jacentes ainsi

⁹ <https://www.happyneuron.fr/actualite-scientifique/mozart-et-le-miserere-d-allegri-le-billet-du-neurologue>

que les motifs mélodiques essentiels. On peut supposer que tout cela, associé à une excellente mémoire et un degré d'expertise, lui a permis de réécrire l'œuvre d'Allegri.

On retrouve ce niveau de complexité chez les joueurs d'échecs (Halpern et Bower, 1982 ; Chase et Simon, 1973). Pour un joueur d'échecs expérimenté, la représentation mentale est une description structurale des relations entre les pièces et de leurs fonctions, des stratégies sous-jacentes du jeu. Par sa pratique du jeu d'échecs, il possède des mécanismes automatiques de perception qui identifient immédiatement les patterns et les stratégies.

Revenons à l'élève et à son autonomie : l'élève a besoin d'exercer et de pratiquer des compétences de bases, de développer sa mémoire musicale et d'observer son travail en faisant des mini-pauses d'observation de lui-même. C'est par les nombreuses compétences et stratégies auxquelles l'élève a recours ainsi que par la complexité de l'utilisation de ses compétences qu'un élève expert se distinguera d'un élève novice (Halpern et Bower, 1982). L'acquisition du vocabulaire propre à décrire la structure musicale est un des moyens d'extension et de fixation du savoir, en fonction de la capacité mnésique de l'élève. De plus, la vitesse de compréhension cognitive de ces structures musicales permet une exécution rapide. Ces automatismes sont intégrés grâce à des centaines d'heures de pratique. Comme le dit si bien Howard Gruber (1999), « practice is not everything, but without practice everything is nothing ». L'acquisition de ces structures demeure nécessaire pour devenir expert. La pratique musicale ainsi que la compréhension progressive des mécanismes de l'apprentissage pourraient supposément permettre à l'élève d'acquérir une autonomie de l'apprentissage. C'est un long processus guidé par le professeur, qui adapte sa posture en fonction du développement cognitif, affectif et moteur de l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale : entendre, écouter, comprendre*. De Boeck.

Anoot, E., Briquet-Duhazé, S., & Ardouin, T. (2017). Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes : Attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires. *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes*, 1-302.

Asmus Jr, E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of research in Music Education*, 34(4), 262-278.

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

Bardin, L. (2001). L'analyse de contenu (10e éd.). Paris : Presses Universitaires de France, 93117.

Benton, C. (2014). *Thinking about thinking: Metacognition for music learning*. R&L Education.

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

Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.

Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). 1. A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning.

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. puf.

Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 119-133.

Bourreau, J. P., & Sanchez, M. (2012). L'école peut-elle (aussi) transmettre les gestes et la posture de l'apprenant?. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*.

Boxenbaum, E., & Rouleau, L. (2011). New knowledge products as bricolage: Metaphors and scripts in organizational theory. *Academy of Management Review*, 36(2), 272-296.

Brassac, C. (2001). Formation et dialogisme : l'exemple d'un apprentissage situé et distribué. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (30/2).

Brault-Labbé, A., Veilleux, V., Lacroix, M. M., Béliveau, M. E., Gosselin-Leclerc, C., & Brassard, A. (2018). Théorie de l'autodétermination et modèle multimodal d'engagement : un pairage prometteur pour mieux comprendre les liens entre motivation et engagement scolaires chez des étudiants universitaires. *European Review of Applied Psychology*, 68(1), 23-34.

Bucheton, D., & 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 (vol 3-n° 3), 29-48.

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

Carré, P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Cartier, S. C., & Lopez, L. M. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones*. PUQ.

Chalmers, D. J. (1995). The puzzle of conscious experience. *Scientific American*, 273(6), 80-86.

- Chandler, T. A., Chiarella, D., & Auria, C. (1987). Performance expectancy, success, satisfaction, and attributions as variables in band challenges. *Journal of Research in Music Education*, 35(4), 249-258.
- Chardonnens (2021). Autonomie de l'élève musicien. Analyse compréhensive des représentations et des stratégies des professeurs, entre prescription et construction du savoir. *Revue musicale OICRM*, 8(1), 148-167.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive psychology*, 4(1), 55-81.
- Christensen, O. M. (1995). Interpretation and meaning in music. *Musical Signification, Essays in the Semiotic Theory and Analysis of Music*, 81-91.
- Clot, Y. (2008). Le statut de la critique en psychologie du travail : une clinique de l'activité. *Psychologie française*, 53(2), 173-193.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, (1), 83-94.
- Clot, Y. (2001a). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 2(6), 31-54.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation* (pp.255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. Faïta, D., Fendandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens d'autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Coburn, C. E., & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational researcher*, 45(1), 48-54.

Coburn, A. (2010). Youth work as border pedagogy. *What is youth work*, 33-46.

Coen, P. F. (2018). La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (22).

Coen, P. F., & Zulauf, M. (2015). Technologies et apprentissage d'un instrument de musique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 177-200.

Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas.... *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 141-169.

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21.

Colwell, R., & Webster, P. R. (Eds.). (2011). *MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 1 : Strategies* (Vol. 1). OUP USA.

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

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : déontologie et identité*. Presses universitaires de Grenoble.

Cosnefroy, L. (1996). *Méthodes de travail et démarches de pensée*. Bruxelles : De Boeck.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher education*, 27(2), 320-331.

Delacote, G. (1996). *Savoir apprendre, les nouvelles méthodes*, Odile Jacob.

De Landsheere, G. (1996). Van Der Maren (Jean-Marie). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 117(1), 174-175.

Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32(3)).

Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-42.

Deschênes, M. F., Pelletier, I., Tremblay, K., & Charlin, B. (2020). La formation par concordance : une nouvelle forme de compagnonnage cognitif pour développer le raisonnement chez les étudiants. *Pédagogie collégiale vol. 33, no 2, hiver 2020*.

Deschênes, M. F., Goudreau, J., & Fernandez, N. (2020). Learning strategies used by undergraduate nursing students in the context of a digital educational strategy based on script concordance: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 95, 104607.

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

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

Durler, H. (2016). L'autonomie de l'élève et ses supports pédagogiques. *Recherches en éducation — REE*, 25, 57-67.

Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). Linking data: The articulation of qualitative and quantitative methods in social research.

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

Goldberg, P. (1999). Increasing Problem Solving through the Metacognitive Skills of Planning, Monitoring, and Evaluating.

Grangeat, M. (1999). Processus métacognitifs et différenciation pédagogique. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, 115-127.

Grangeat, M. et coll. (1997). La métacognition, une aide au travail des élèves. Paris : ESF éd.

Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084.

Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding. *Handbook of creativity*, 93.

Gufoni (V. (1996). Les protocoles verbaux comme étude de la production écrite : approche critique. *Études de linguistique appliquées*, 101, 20-32.

Güsewell, A., & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 218-239.

Giovannini-Cartulano, V., Coen, P. F., Güsewell, A., & Paukovics, E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental. *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*, 26, 43-56.

Gomez Florent. Représentations et identité professionnelle du formateur d'enseignant. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, hors-série n° 2, 1997. Représentations en formation. pp. 127-152.

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF.

Hallam, S. (2018). Commentary: instrumental music. *GE McPherson y GF Welch. Vocal, Instrumental, and Ensemble Learning and Teaching*, 3, 101-107.

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

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

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

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British journal of music education*, 18(1), 27-39.

Halpern, A. R., & Bower, G. H. (1982). Musical expertise and melodic structure in memory for musical notation. *The American Journal of Psychology*, 31-50.

Hanin, V., Laurent, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Entre croyances et pratiques de futurs enseignants de mathématiques au secondaire : une relation perméable. *Phronesis*, 10(2), 107-128.

Hargreaves, D. (1995). Développement du sens artistique et musical. *Naissance et développement du sens musical*, 169-287.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational research review*, 3(2), 168-186.

Houssaye, J. (1995). Viau (Rolland). La motivation en contexte scolaire. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 154-155.

HyperRESEARCH 2.8.3. Computer Software. Researchware, Inc., 2009.

Irvine, J. (2017). A comparison of revised Bloom and Marzano's New Taxonomy of Learning, *Research in Higher Education Journal*, vol. 33., Brock University.

Jenny, J., Della Faille, D., & Rizkallah, É. (2013). Propositions théoriques pour une méthode d'analyses sociologiques des discours. *Cahiers de recherche sociologique*, (54), 39-69.

Joliat, François & Güsewell, Angelika & Terrien, Pascal. (2017). Les identités des professeurs de musique.

Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *E-Jriepps*, 38, 114-132.

Lahire, B. (2007). 12. Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. Dans : B. Lahire, *L'esprit sociologique* (pp. 322-347). Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135(1), 151-161.

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche & formation*, 27(1), 15-28.

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

Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2, Rennes.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, n° 17(2), 71-94.

Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance ? Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat inédite, Université Paris Ouest La Défense, Paris.

Langevin, V., François, M., Boini, S., & Riou, A. (2011). Les questionnaires dans la démarche de prévention du stress au travail. *Documents pour le médecin du travail*, 125, 23-36.

Lartigot, J. C. (1994). *L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ? du projet de l'élève à la médiation des situations d'enseignement* (Doctoral dissertation, Lyon 2).

L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. PUQ.

Legette, R. M. (2002). Pre-service teachers' beliefs about the causes of success and failure in music. *Update : Applications of Research in Music Education*, 21(1), 22-28.

Lepareur, C. (2023). Apprentissage autorégulé en classe de sciences : Penser l'articulation de l'évaluation formative à la démarche d'investigation.

Le Poul, H. (2002). Le dialogue pédagogique. *Recherches & éducations*, (1).

Levitin D. (2006). De la note au cerveau. L'influence de la musique sur le comportement. Editions Héloïse d'Ormesson.

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

Marchand, C. (2011). Massification d'un enseignement instrumental : faire entendre la voix de la recherche. *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale, Paris, L'Harmattan*, 101-107.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (Eds.). (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.

Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 53-67.

Maurice, J. J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie*, 114(1), 85-96.

Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive* (Vol. 11). Saint-Paul.

Mayring, P. (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Psychologie Verlags Union.

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

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In *MENC handbook of research on music learning*. Oxford University Press.

Meignan, Y. & Masson, C. (2020). Autonomisation des élèves : quel potentiel éducatif du dispositif de formation : L'accompagnement personnalisé en bac pro agro-alimentaire. *Formation emploi*, 151, 65-92.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Muchielli, A. (Ed.). (2011). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris : Arman Colin.

Mulin, T. (2014). Posture professionnelle. Dans A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 213-217). Bruxelles : De Boeck.

Perraudeau, M. (2002). L'entretien de type critique : un dispositif pour comprendre l'élève et l'aider à se comprendre. *Recherches & éducations*, (1).

Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). 2. assessing metacognition and self-regulated learning.

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

Poteaux, N. et Pelaccia, T. (2016). Favoriser le transfert des apprentissages de la salle de cours au milieu de soins. Dans Pelaccia, *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?* (477 p.). Paris : De Boeck Supérieur.

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

Pratt, D. D., & Collins, J. B. (2001). Teaching perspectives inventory. Retrieved November, 27, 2005.

Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Regelski, T. A. (2004). *Teaching general music in grades 4-8: A musicianship approach*. Oxford University Press.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of educational psychology*, 106(2), 527.

Reeve, J. (2012). À self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA : Springer US.

Runtz-Christan, E., & Coen, P. F. (2017). La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série*.

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. *Handbook of research on student engagement*, 219-235.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique* (p. 800). De Boeck.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.

Sloboda, J. A., Hermelin, B., & O'Connor, N. (1985). An exceptional musical memory. *Music perception*, 3(2), 155-169.

Strauss, A. L., Soulet, M. H., Corbin, J. M., Emery, S., & Soulet, M. H. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press/Saint-Paul.

Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (2016). *Teaching thinking: Issues and approaches*. Routledge.

Tardif, J (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les éditions Logiques.

Tarasti, E. (Ed.). (2011). *Musical signification : essays in the semiotic theory and analysis of music* (Vol. 121). Walter de Gruyter.

Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30(1), 34-45.

Tochon (1996), F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.

Ursin, J., & Paloniemi, S. (2019). Conceptions of teachership in the professional identity construction of adult educator graduates. *Teacher Development*, 23(2), 233-248.

Vause, A. (2010). Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation & Formation, e, 294*, 13-19.

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções, 9(27)*.

VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com.

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

Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance, 5(3)*, 2-4.

Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. *Sciences humaines, 12*, 44-46.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25(1)*, 68-81.

Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British journal of music education, 27(1)*, 71-87.

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

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

Zohar, A. (2012). Explicit teaching of metastrategic knowledge: Definitions, students' learning, and teachers' professional development. *Metacognition in science education: Trends in current research*, 197-223.

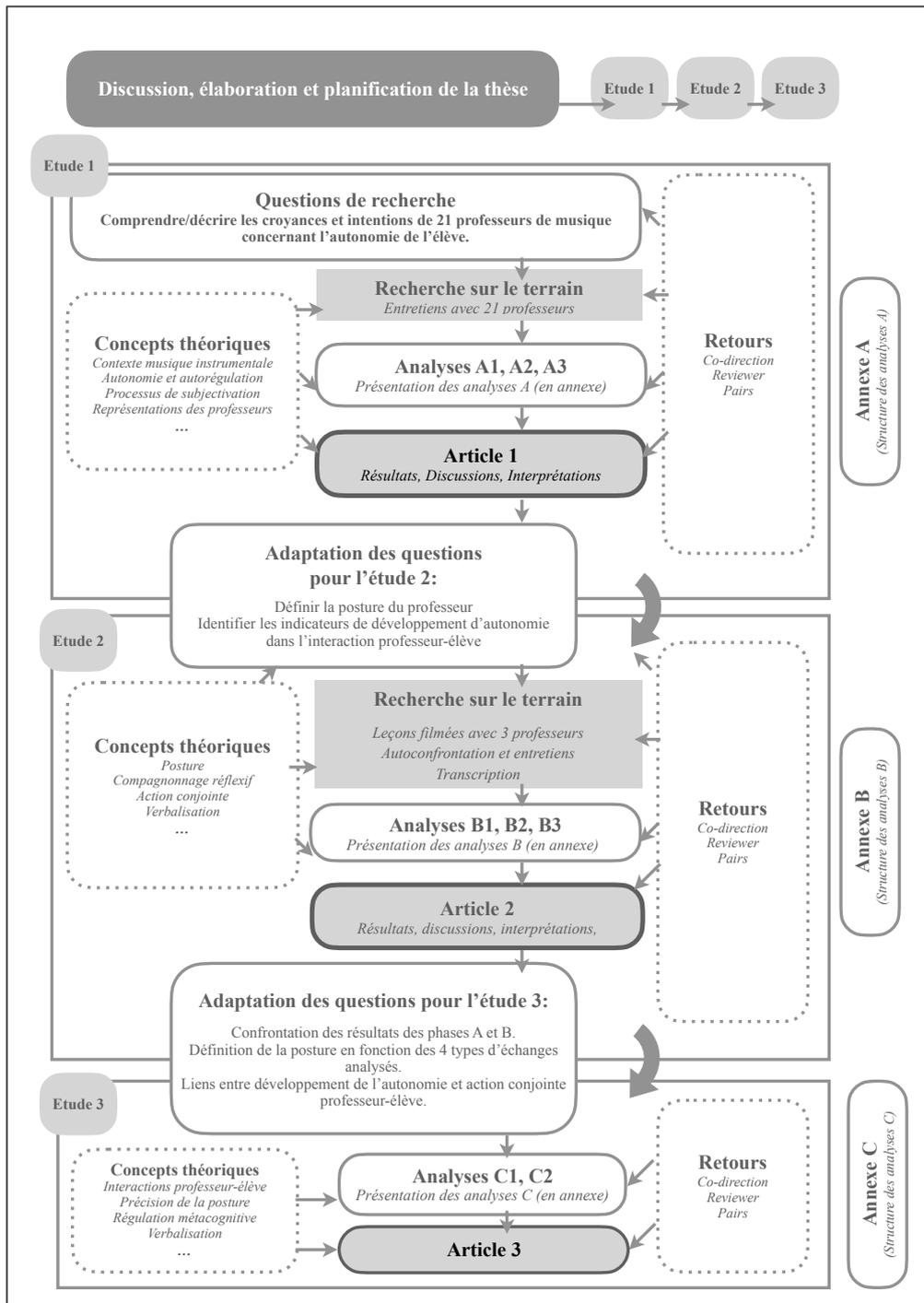
Zohar, A., & Ben David, A. (2009). Paving a clear path in a thick forest: A conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, 4(3), 177-195.

Zulauf, M., Coen PF (2006), *entre savoirs modulés et savoir moduler*, L'harmattan.

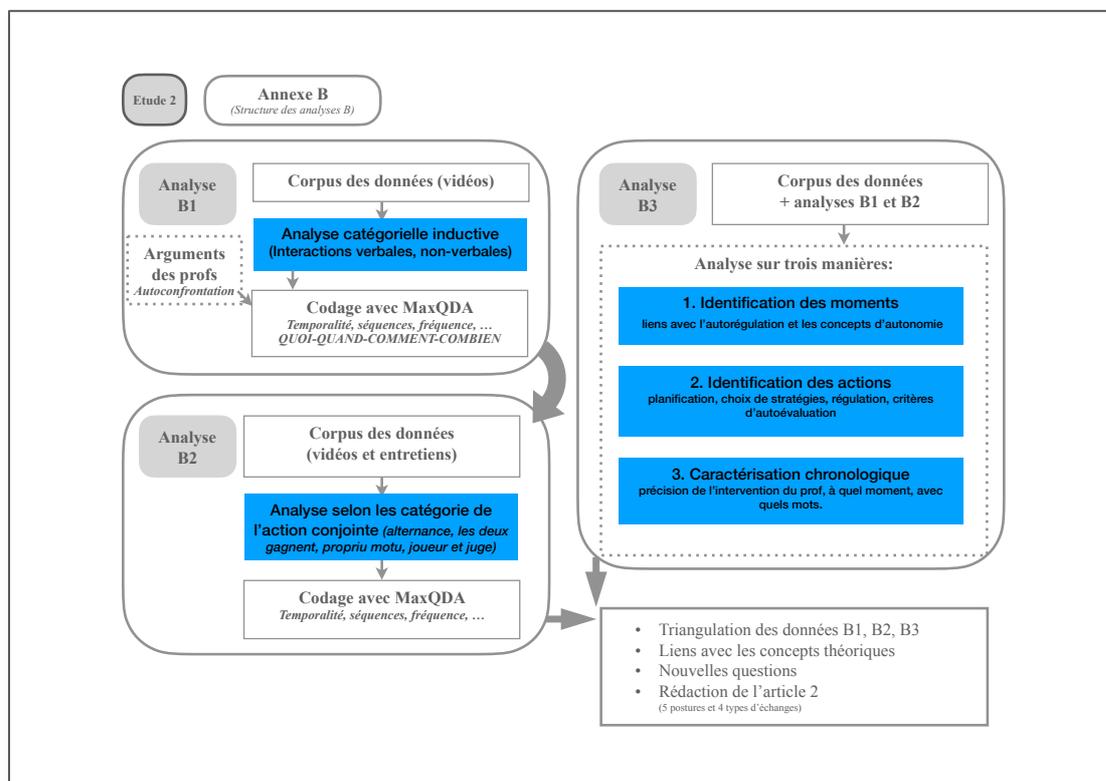
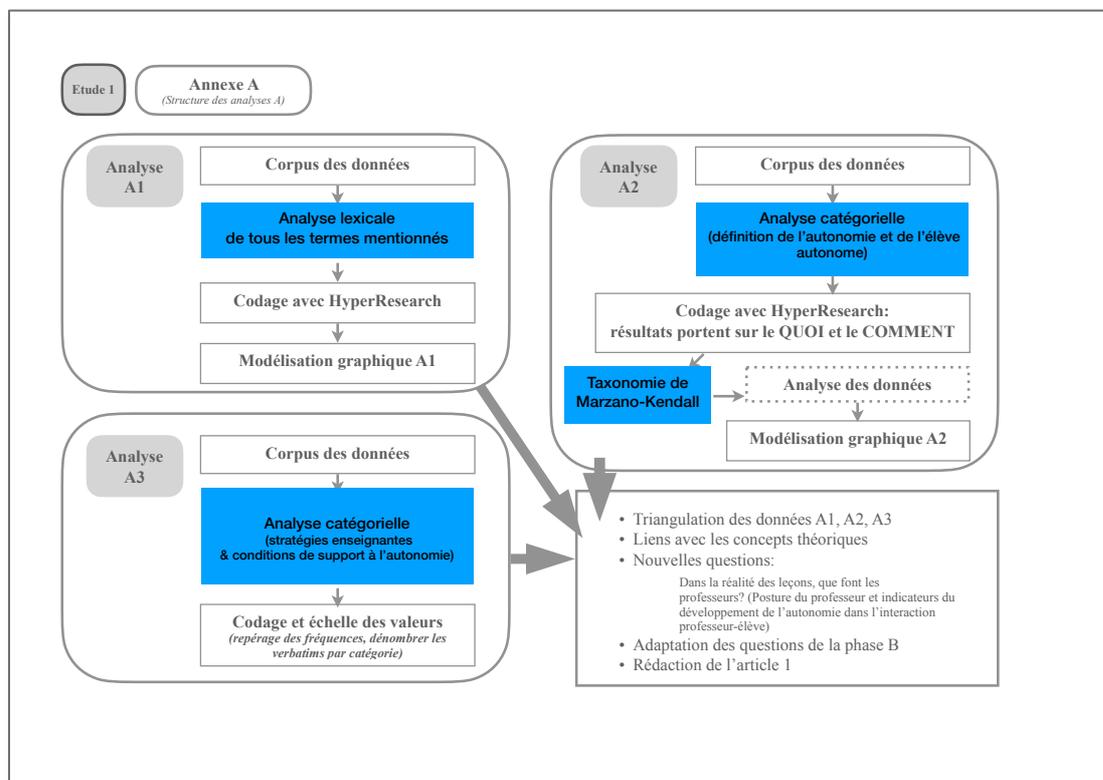
Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). Encourage self regulated learning in the classroom.

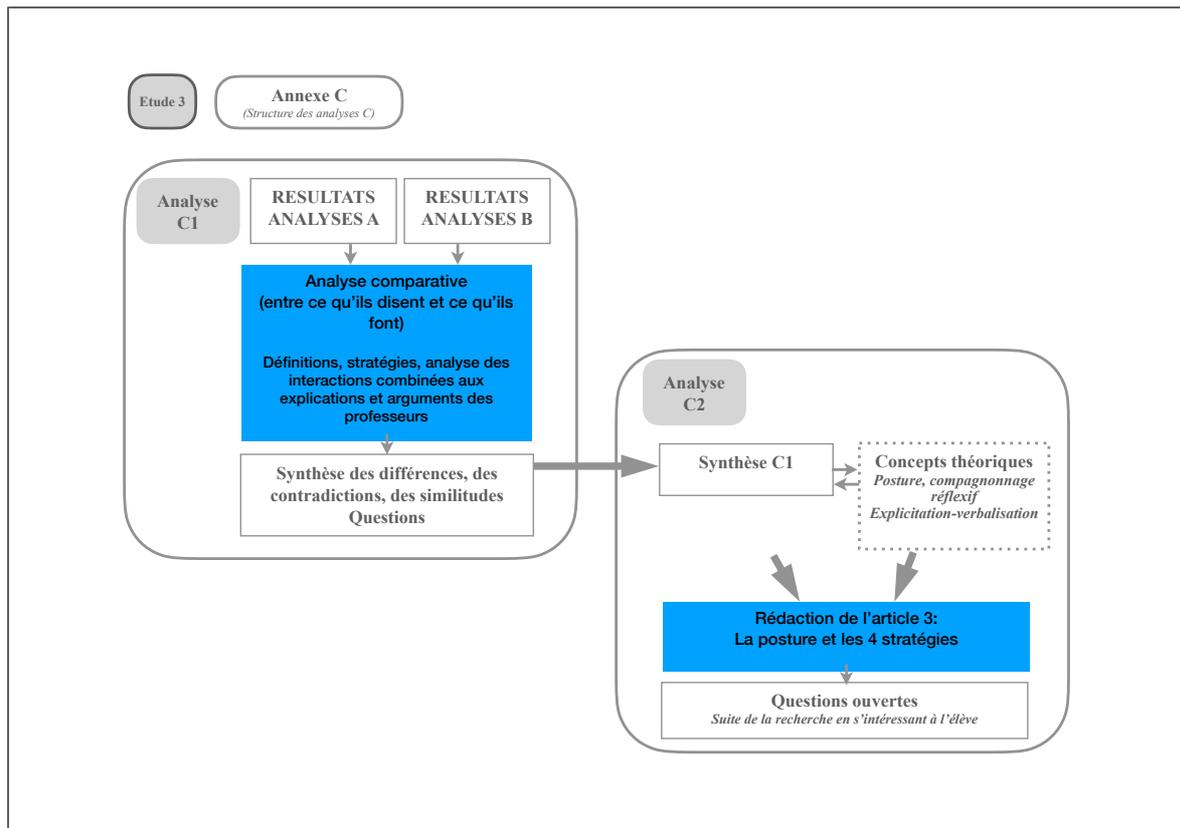
ANNEXES

Annexe 1 : Plan général de recherche



Annexe 2 : Structures des analyses spécifiques aux trois études (A, B, C)





Annexe 3 : Protocole des entretiens

Protocole des entretiens (Mai 2018)

Avant l'entretien:

Une discussion est menée de manière informelle concernant le projet de recherche. Les participants potentiels sont des professeurs de musique tous instruments confondus. Ils sont informés des différentes modalités du projet: la procédure de l'entretien, la durée approximative consacrée à l'entretien, le sujet de recherche ainsi qu'une possibilité d'être sollicité ultérieurement pour la phase suivante de la recherche. Les participants qui sont favorable à cette recherche sont ensuite contactés pour fixer un rendez-vous d'entretien.

Les participants reçoivent les questions de l'entretien quelques jours avant le rendez-vous. Cette courte période de réflexion leur permet de se remémorer certaines situations professionnelles vécues, afin de mieux pouvoir illustrer leurs réponses. Cependant, par convention, les participants n'ont pas à faire de recherches dans la littérature ou sur le net avant de répondre aux questions. La recherche fait appel surtout à leur pratique et leur propre vécu.

L'entretien se déroule, de préférence, dans la salle d'enseignement du participant. Il dure entre 30 et 50 minutes et le tout est enregistré. Le contenu est ensuite retranscrit par le chercheur.

Au début de l'entretien, le participant indique ses années d'expériences et sa nationalité.

Les noms des participants sont ensuite remplacés par un pseudonyme ainsi qu'un code. Le chiffre indique leurs années d'expérience d'enseignement.

Questions de l'entretien:

Le chercheur s'appuie également sur des cartes (mots-clés) posées sur la table. Elles permettent d'une part de garder une ligne directrice pour le suivi de l'entretien, de rappeler le sujet-phare si le professeur s'égare et d'autre part, permet la flexibilité de sauter d'une question à l'autre afin de laisser le sujet s'exprimer librement sans oublier de revenir ultérieurement à certaines questions qui nous auraient échappées.

Annexe 4 : Étude 1, questions des entretiens

Nom, Prénom (sera remplacé par un code) :

Votre nationalité :

Combien d'années d'expérience d'enseignement avez-vous ?

<i>Questions</i>	
Première partie: définition de l'autonomie	
<i>1. On évoque souvent le terme d'autonomie dans l'éducation et la formation, comment définiriez-vous ce terme?</i>	
<i>2. Quels seraient les termes que vous associeriez spontanément à l'autonomie?</i>	
<i>3. Quelle importance accordez-vous au développement de l'autonomie chez vos élèves? En quoi cela est-il important à vos yeux? Quelles sont les raisons?</i>	
<i>4. En quoi faites-vous des liens entre autonomie et apprentissages</i>	
<i>5. Comment définiriez-vous un élève autonome, qu'est-ce que c'est pour vous?</i>	
<i>6. Comment parlez-vous de l'autonomie avec vos élèves? Quels sont les termes que vous utilisez avec eux?</i>	
Deuxième partie: l'autonomie dans vos enseignements	

7. Dans vos cours, comment ce thème de l'autonomie apparaît-il?	
8. Avez-vous des outils, des manières de faire qui favorisent le développement de l'autonomie de vos élèves?	
9. Quelles sont les attitudes du professeur qui pourraient favoriser le développement de l'autonomie chez ces élèves? [parler peu, structurer certains aspects de l'enseignement? ...]	
10. Sur quoi porte le développement de l'autonomie dans vos cours? [Capacité à s'autoévaluer, capacité à organiser son travail, à repérer ce qu'il faut faire...]	
11. Quels sont les éléments prioritaires dans l'apprentissage d'un instrument où l'autonomie de l'élève est essentielle?	
12. De quelle manière, le développement de l'autonomie peut-il être lié à l'âge des élèves, à leur niveau instrumental ou encore leur maturité	
13. Quels sont les effets que vous percevez lorsque vous développer l'autonomie? [Est-ce que cela modifie l'attitude de l'élève par rapport à son travail, son engagement, sa motivation, son organisation?]	
14. Comment les élèves réagissent-ils à vos manières de faire?	

15. Comment évaluez-vous l'autonomie de vos élèves? Cela vous semble-t-il important de le faire? De quelle manière percevez-vous les besoins d'autonomie des élèves?	
Troisième partie: une situation concrète	
16. Pourriez-vous me décrire de manière détaillée une situation dans laquelle vous avez vu le développement de l'autonomie chez un de vos élèves?	
17. Décrivez-moi le profil de cet élève (âge, intérêt pour la musique, parcours musical, niveau...)	
18. Décrivez-moi les stratégies que vous avez utilisées, les outils, les méthodes pour développer l'autonomie de cet élève.	
19. Quelles étaient vos intentions au départ, que recherchiez-vous avec cet élève? Quels effets avez-vous obtenus?	
20. Quel regard critique ou quel bilan portez-vous sur cette situation, les moyens que vous avez mis en oeuvre?	
21. Dans quelle mesure avez-vous pu transposer chez d'autres élèves des éléments de cette situations? Avec quels ajustements?	

Questions	Cartes associées
Première partie: définition de l'autonomie	

<i>On évoque souvent le terme d'autonomie dans l'éducation et la formation, comment définiriez-vous ce terme?</i>	Définition de l'autonomie?
<i>Quels seraient les termes que vous associeriez spontanément à l'autonomie?</i>	Mots-clés associés à l'autonomie
<i>Quelle importance accordez-vous au développement de l'autonomie chez vos élèves? En quoi cela est-il important à vos yeux? Quelles sont les raisons?</i>	Importance de l'autonomie dans l'apprentissage
<i>En quoi faites-vous des liens entre autonomie et apprentissages</i>	Liens autonomie – apprentissage
<i>Comment définiriez-vous un élève autonome, qu'est-ce que c'est pour vous?</i>	L'élève autonome
<i>Comment parlez-vous de l'autonomie avec vos élèves? Quels sont les termes que vous utilisez avec eux?</i>	L'autonomie avec les élèves
Deuxième partie: l'autonomie dans vos enseignements	
<i>Dans vos cours, comment ce thème de l'autonomie apparaît-il?</i>	L'autonomie dans vos cours
<i>Avez-vous des outils, des manières de faire qui favorisent le développement de l'autonomie de vos élèves?</i>	Outils pour développer l'autonomie
<i>Quelles sont les attitudes du professeur qui pourraient favoriser le développement de l'autonomie chez ces élèves? [parler peu, structurer certains aspects de l'enseignement? ...]</i>	Attitudes du professeur favorables à l'autonomie des élèves
<i>Sur quoi porte le développement de l'autonomie dans vos cours? [Capacité à s'autoévaluer, capacité à organiser son travail, à repérer ce qu'il faut faire...]</i>	Objets de l'autonomie
<i>Quels sont les éléments prioritaires dans l'apprentissage d'un instrument où l'autonomie de l'élève est essentielle?</i>	Eléments essentiels à développer de manière autonome
<i>De quelle manière, le développement de l'autonomie peut-il être lié à l'âge des élèves, à leur niveau instrumental ou encore leur maturité</i>	Développement de l'autonomie
<i>Quels sont les effets que vous percevez lorsque vous développez l'autonomie? [Est-ce que cela modifie l'attitude de l'élève par rapport à son travail, son engagement, sa motivation, son organisation?]</i>	Impacts du développement de l'autonomie sur les attitudes de l'élève
<i>Comment les élèves réagissent-ils à vos manières de faire?</i>	Réaction des élèves
<i>Comment évaluez-vous l'autonomie de vos élèves? Cela vous semble-t-il important de le faire? De quelle manière percevez-vous les besoins d'autonomie des élèves?</i>	Evaluer l'autonomie
Troisième partie: une situation concrète	
<i>Pourriez-vous me décrire de manière détaillée une situation dans laquelle vous avez vu le développement de l'autonomie chez un de vos élèves?</i>	Une situation concrète

<i>Décrivez-moi le profil de cet élève (âge, intérêt pour la musique, parcours musical, niveau...)</i>	Profil de l'élève
<i>Décrivez-moi les stratégies que vous avez utilisées, les outils, les méthodes pour développer l'autonomie de cet élève.</i>	Stratégies utilisées
<i>Quelles étaient vos intentions au départ, que recherchiez-vous avec cet élève? Quels effets avez-vous obtenus?</i>	Effet souhaités/effets obtenus
<i>Quel regard critique ou quel bilan portez-vous sur cette situation, les moyens que vous avez mis en oeuvre?</i>	Bilan et regard critique
<i>Dans quelle mesure avez-vous pu transposer chez d'autres élèves des éléments de cette situation? Avec quels ajustements?</i>	Transfert de l'expérience

Annexe 5 : Étude 1, liste des professeurs interrogés

1. Constitution du groupe d'analyse			
Liste des enseignants participants au programme de la phase 1 :			
		nationalité	Instrument
1		tchèque	Flûte traversière
2		suisse	Saxophone
3		suisse	Cor
4		suisse	Chant
5		brésilien	Piano
6		suisse	Piano
7		suisse	Chant
8		suisse	Flûte à bec
9		suisse	Trompette
10		france	Harpe
11		suisse	Violon
12		suisse	Percussions
13		suisse	Saxophone
14		suisse	Violon
15		argentine	Violon
16		allemand	Hautbois
17		mexicain	piano
18		suisse	flûte traversière
19		italien	clarinette basse
20		italien	piano
21		italien	violon
22		polonais	flûte traversière
23		suisse	trompette
24		russe	piano

Annexe 6 : Étude 1, extraits tirés des entretiens

Questions	Unités de sens Catégories d'opinion
Première partie : définition de l'autonomie	
1. On évoque souvent le terme d'autonomie dans l'éducation et la formation, comment définiriez-vous ce terme ?	
<p>L'image qui me vient par rapport à l'autonomie, c'est vraiment le guide de montagne et le client. Le client va dire au guide « moi, je veux faire la Dent Blanche » et le guide va regarder où tu en es, ce dont tu as besoin, <u>peut être</u> qu'il va dire que tu es prêt maintenant, peut être que ça sera pour l'année prochaine, et puis le guide ne va te traîner, il va t'aider. Mais c'est le client qui marche, qui fournit l'effort, qui gère son effort (hydratation, <u>nourriture</u>)... Pour moi, c'est ça l'autonomie dans le contexte d'enseignement. On a besoin d'un guide, d'un enseignement, une référence, sans dire un « maître », quelqu'un qui voit ce qu'il y a à faire, quelqu'un qui va pouvoir dire ce qui convient, ce qui ne convient pas, ce qui est possible ou pas possible (je pense à des choix de pièces par exemples).</p> <p>Et si tu devais faire ce transfert en terme d'enseignement instrumental, l'autonomie, c'est le fait que...</p> <p>Il faut être clair de ce que l'élève veut. Ça se décide à deux. On va se fixer un objectif, et ensuite on donne des moyens, avec des clés (comment travailler, comment s'écouter...)</p>	<p>Le prof guide, mais l'élève fournit l'effort.</p> <p>Ce que veut l'élève, le prof et l'élève décident.</p>
2. Quels seraient les termes que vous associez spontanément à l'autonomie ?	
<p>Il y en a un qui me vient tout le temps, c'est discipline. Il faut beaucoup de discipline pour être autonome. D'être cadré, c'est quelque chose dans lequel on peut se reposer. On peut se reposer dans le cadre. C'est plus dur de se reposer dans l'incertitude. Il faut beaucoup de discipline de la part de l'élève et aussi très largement, une envie d'apprendre.</p> <p>Motivation ? Ça... ce n'est pas encore la motivation. Pour qu'il y ait de la motivation... motivation de quoi ? Est-ce que l'élève vient vraiment pour apprendre le violon ? Je trouve que ce n'est pas toujours évident. Ces élèves n'ont pas tous envie d'apprendre. La passion, l'envie est essentielle. L'envie vient avant la motivation. On a envie de faire quelque chose et après, il faut avoir la motivation pour s'entraîner.</p> <p>Les autres termes qui me viennent sont : esprit de synthèse, la capacité de s'autoévaluer, de s'observer (mais c'est déjà de l'outillage...)</p> <p>Il faut être organisé, discipliné, parce que c'est compliqué pour ces jeunes. Donc discipline et envie.</p>	<p>Il faut beaucoup de discipline.</p> <p>Il faut une envie d'apprendre, de la passion.</p> <p>Outils : esprit de synthèse, capacité de s'auto-évaluer</p>
3. Quelle importance accordez-vous au développement de l'autonomie chez vos élèves ? En quoi cela est-il important à vos yeux ? Quelles sont les raisons ?	
<p>: C'est capital, essentiel. Si on met bout à bout toutes les leçons d'instrument pendant qu'on voit l'élève, sur une année, ça ne fait même pas une semaine. Donc on se voit très peu ensemble (3 jours entier). En trois jours, je ne peux rien faire <u>si il</u> n'y a pas une capacité de l'élève à faire quelque chose seul, ou avec les parents.</p>	<p>Le développement de l'autonomie est essentiel.</p>

<p>Si l'élève fait tous les jours 30 minutes de travail à la maison, c'est énorme !</p>	
<p>4. En quoi faites-vous des liens entre autonomie et apprentissages</p>	
<p>J'ai une image : j'ai pensé à l'oisillon qui reçoit la becquettée. Il attend, le bec ouvert, il attend. Maman donne, donne... il grossit, c'est bien. Mais il ne voit rien d'autre que le nid. Si il pouvait sortir du nid et voir autre chose, ça serait bien. Déjà faire un pas, un engagement vers la connaissance. L'élève qui fait cet engagement-là, de toute façon ça marche à mon avis. L'apprentissage va être plus élargi. A l'école, on reçoit la becquettée et c'est déjà très digéré. Je n'aime pas ça, mais on est obligé de le faire. Ça me frustre un petit peu quand je sens qu'il n'y a pas cette étoile dans les yeux. Si l'élève a un intérêt, veut sortir du nid, essayer de se nourrir soi-même et automatiquement, tu apprends autre chose que ce que la maman te donner. Faut-il alors réveiller l'intérêt de l'élève pour développer son autonomie ? Voilà, C'est ça. Comment pourrait-on le faire ? Je pense que la passion qu'on a soi-même (le prof), ça peut vraiment beaucoup aider. Même vieux comme je suis, le prof a encore passion, c'est important pour l'élève. L'autre chose est de les faire jouer en groupe. Ça reste le secret... qui parlent entre eux, il y a une compétition et de voir ce que les autres font. Ils comparent et ça les fait sortir du nid.</p>	<p>l'élève doit s'engager, faire un pas vers la connaissance.</p> <p>La maman doit nourrir l'enfant (Le prof enseigne ce qu'il doit d'après le programme), mais si l'enfant est intéressé, il peut apprendre plus.</p> <p>Si le prof est passionné, c'est important pour l'élève.</p> <p>Jouer en groupe est important. (compétition, motivation, comparaison... là, il y aura des sous-groupes)</p>
<p>5. Comment définiriez-vous un élève autonome, qu'est-ce que c'est pour vous ?</p>	
<p>C'est l'élève qui va prendre son instrument pour jouer, qui vient à la leçon avec des questions, qui met le doigt sur les difficultés. L'élève vient et sait ce dont il a besoin. Ce n'est pas moi qui l'ai rendu autonome. Un des signes de l'autonomie, c'est qu'un élève arrive et a le courage de montrer ce qui ne va pas et pas tout ce qu'il sait faire. L'élève autonome voit où il y a des difficultés et il demande de l'aide. Plus loin, ça sera aussi de prendre des contacts, d'aller voir ce qui se passe ailleurs (orchestre stage, camp d'été), d'avoir envie de jouer des pièces. L'élève autonome qui va venir avec des questions, qui est capable de voir qu'il y a des difficultés, qui a des souhaits de pièces, et sera proactif dans ses démarches (jouer dans un orchestre ou pour un camp)</p>	<p>l'élève sait ce dont il a besoin = autonomie</p> <p>l'élève a le courage de montrer ce qu'il ne sait pas, ce qui ne va pas.</p> <p>l'élève se donne des moyens pour accéder à l'autonomie (questions, stages, camp, choix de pièces...)</p>
<p>6. Comment parlez-vous de l'autonomie avec vos élèves ? Quels sont les termes que vous utilisez avec eux ?</p>	
<p>J'en parle carrément avec les parents. Après un changement de prof, ils vont se sentir un peu perdu car ils sont très libres chez moi. Au début, je cadre assez les petits, on fait les exercices avec les parents.... Mais ensuite, à partir de l'adolescence, j'attends des élèves qu'ils amènent quelque chose. Je dis par exemple « Viens la semaine prochaine avec une pièce choisie. »</p>	<p>Encadrement des plus jeunes élèves (exercices avec parents et autres formes...)</p>

<p>11. Quels sont les éléments prioritaires dans l'apprentissage d'un instrument où l'autonomie de l'élève est essentielle ?</p>	
<p>Je pense à la motricité, l'écoute. L'autonomie, c'est la capacité à disséquer les difficultés.</p>	<p>Deux éléments prioritaires sont la motricité et l'écoute</p> <p>Autonomie = Capacité à disséquer les difficultés</p>
<p>12. De quelle manière, le développement de l'autonomie peut-il être lié à l'âge des élèves, à leur niveau instrumental ou encore leur maturité</p>	
<p>Un plus jeune élève doit être plus cadré et à partir de l'adolescence, il va faire des choix. Si il vient à la leçon, il est censé être autonome et veut apprendre. Mais il y en a à 40 ans qui ont aussi de la peine à être autonome. C'est lié à la personne, au caractère. De facto, on devient de plus en plus autonome par la vie.</p>	<p>En général, le jeune élève doit être cadré, <u>l'adolescent</u> commence à faire des choix.</p> <p>Mais parfois, c'est lié au caractère.</p> <p>La vie (l'expérience) nous rend autonome.</p>
<p>13. Quels sont les effets que vous percevez lorsque vous développer l'autonomie ? [Est-ce que cela modifie l'attitude de l'élève par rapport à son travail, son engagement, sa motivation, son organisation ?]</p>	
<p>– le prof réfléchit longtemps - <u>Je</u> pense à un élève qui avait très peu confiance en elle. Je ne sais pas si c'est moi qui ai changé quelque chose chez elle. Elle n'arrive pas à jouer deux lignes.... J'ai donc structuré, j'ai cherché des outils, j'étais à la limite de ce que je pouvais proposer. Lui faire prendre conscience de comment elle apprend, ses stratégies d'apprentissage, lui ouvrir d'autres portes. Lui donner confiance.</p>	<p>Faire prendre conscience à l'élève de comment elle apprend (métacognition)</p> <p>Donner confiance à l'élève.</p>

<p>Tu peux m'envoyer un enregistrement Whatsapp, je corrige pendant la <u>semaine</u></p>	<p>Attentes du prof que l'élève se responsabilise.</p>
<p>Deuxième partie : l'autonomie dans vos enseignements</p>	
<p>7. Dans vos cours, comment ce thème de l'autonomie apparaît-il ?</p>	
<p>je leur structure le travail pour la maison. Je pense que c'est essentiel. A chaque leçon, en toile de fond, il y a toujours un quelque chose de l'autonomie qui est toujours présent.</p>	<p>Structurer le travail de l'élève est essentiel. l'autonomie est toujours présente (toile de fond)</p>
<p>8. Avez-vous des outils, des manières de faire qui favorisent le développement de l'autonomie de vos élèves ?</p>	
<p>carnet de devoirs, fiche de travail, j'essaie d'être structuré le travail de la semaine qu'ils doivent faire à la maison, globalement dans la semaine. Essayer d'être très précis avec les devoirs et de ce qui est à faire. Noter combien de temps l'élève a travaillé. Donner un devoir, avec tel objectif. Le temps qu'il faut, les moyens, la structure des devoirs et donner des clés pour comment travailler. Qu'ils aient vraiment des grandes lignes en fonction des problèmes (pour l'intonation, pour le rythme) ce sont des clés, des clés pour travailler. Quel est le problème, comment tu le résous ... et petit à petit, l'élève arrive à trouver ses clés. Mais le prof fait beaucoup de doubles de clés ! l'enregistrement, le miroir, une fiche à remplir pour s'auto-évaluer, capacité de s'écouter, se structurer.</p>	<p>Donner des clés pour <u>travailler et</u> peu à peu l'élève arrive à trouver ses clés.</p>
<p>9. Quelles sont les attitudes du professeur qui pourraient favoriser le développement de l'autonomie chez ces élèves ? [parler peu, structurer certains aspects de l'enseignement ? ...]</p>	
<p>Le prof est un guide, pas une béquille. Je pense qu'il faut vraiment se dissocier de l'élève. Si l'élève échoue, ce n'est pas le prof. Il ne faut pas se projeter dans l'élève. L'élève travaille pour faire plaisir au prof. Est-ce qu'il faut qu'il sente que ça me fait plaisir si il travaille ? Je n'ai pas envie d'entre là-dedans, dans cette dépendance émotionnelle. Avoir une certaine distance avec l'élève et lui rendre sa responsabilité. 50 % 50 %. l'élève est responsable aussi. Il doit bien comprendre qu'il n'est pas obligé d'être là, moi non plus. Faire confiance est aussi une autre attitude. Avoir confiance dans la personne, globalement. En général, j'ai un haut niveau de confiance dans l'élève. Il se sent valorisé et unique. Je suis là pour l'élève, pour sa personne.</p>	<p>Le prof est un guide, pas une béquille. (éviter la dépendance émotionnelle) Responsabilité 50, 50 Relation de confiance</p>
<p>10. Sur quoi porte le développement de l'autonomie dans vos cours ? [Capacité à s'auto-évaluer, capacité à organiser son travail, à repérer ce qu'il faut faire ...]</p>	
<p>éléments à tirer des autres réponses ci-dessus : Outils et clés</p>	

Annexe 7 : Étude 1, figures

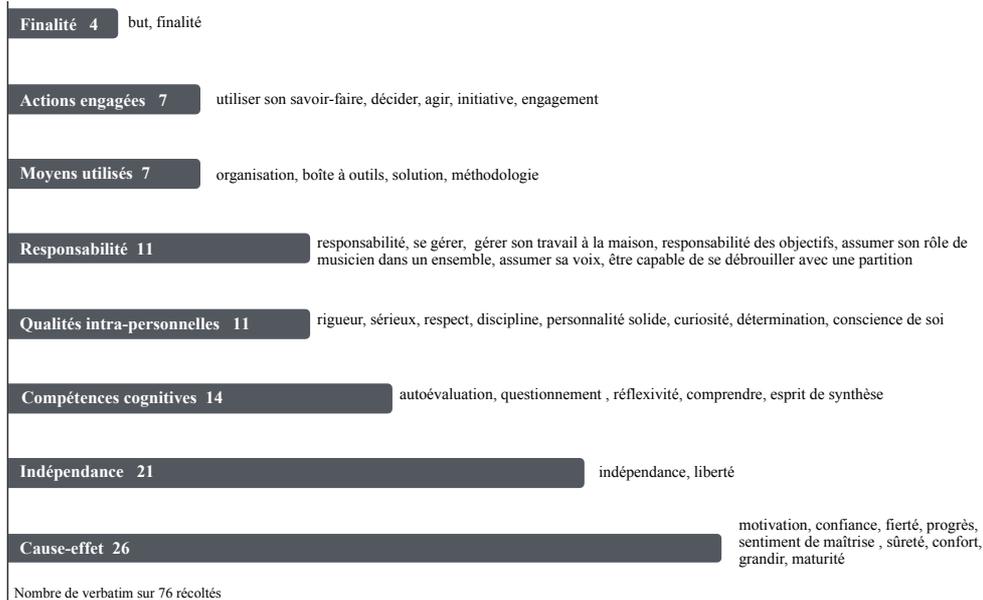


Figure 2: Termes liés à l'autonomie par les enseignants.

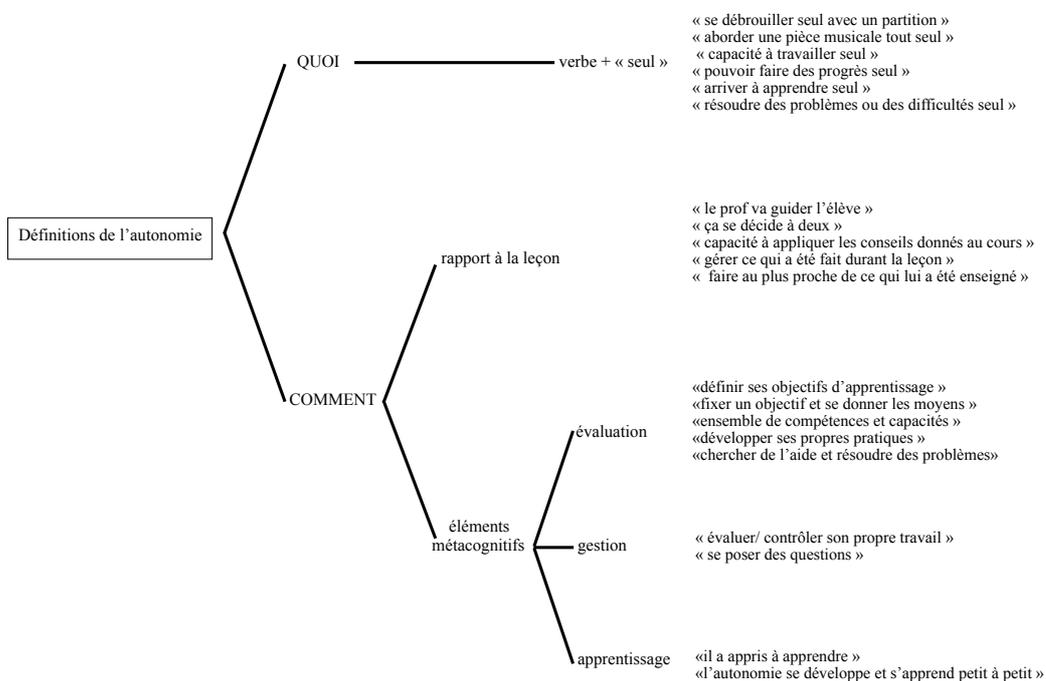
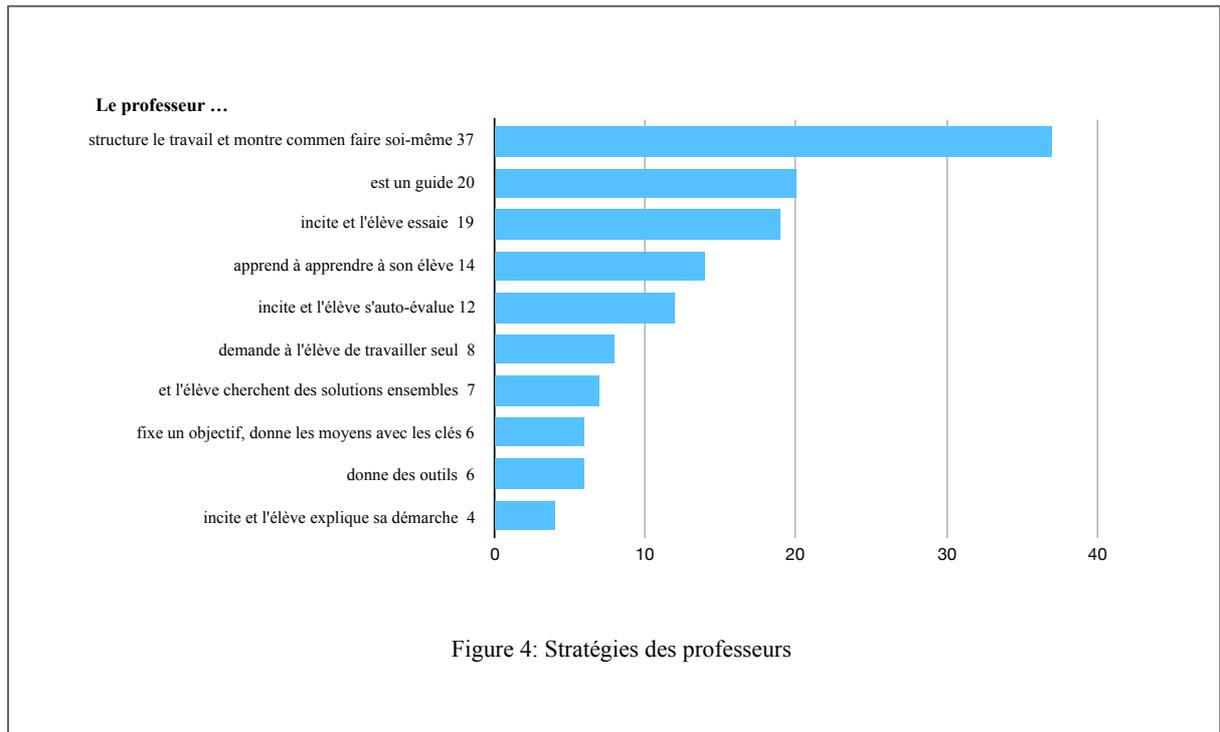


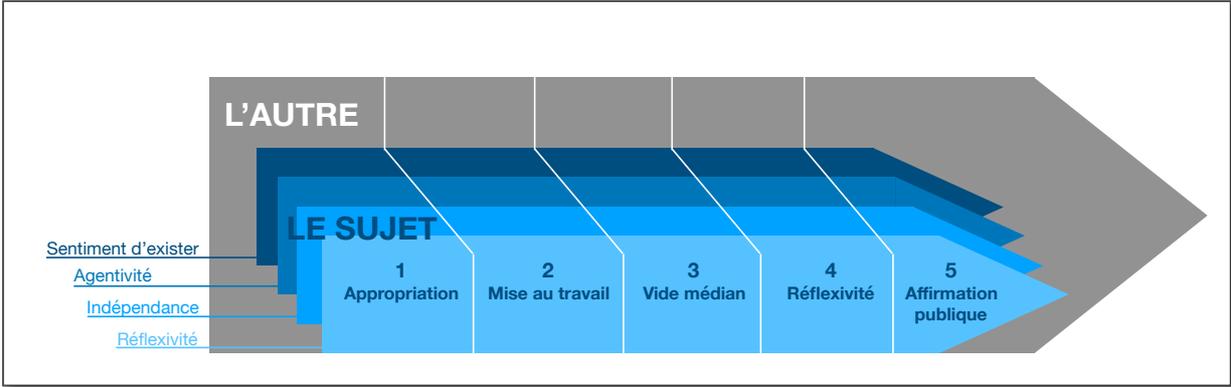
Figure 3: Définitions de l'autonomie



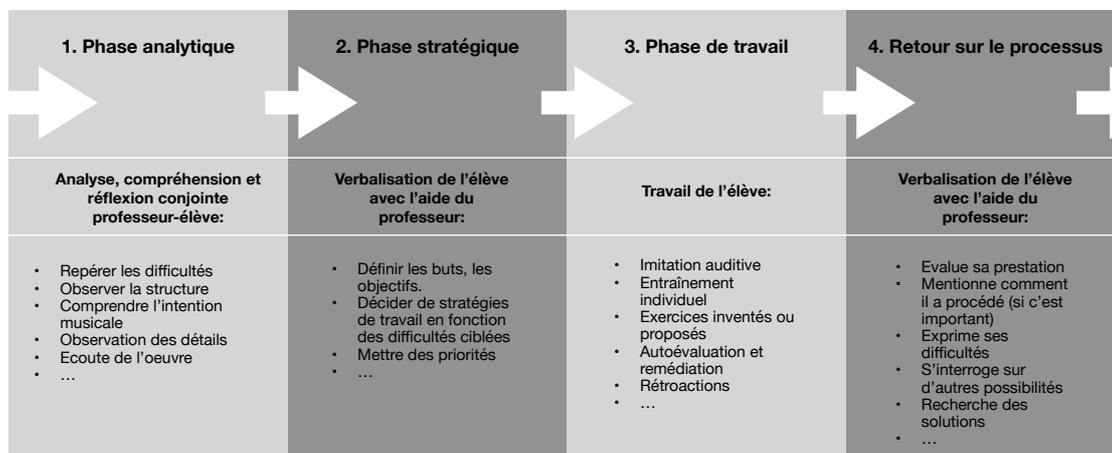
Définitions de l'autonomie et de l'élève autonome par les professeurs :

- autonome veut dire autodidacte
- capacité à appliquer les conseils données au cours
- capacité à travailler seul
- chercher de l'aide et résoudre des problèmes
- comprendre et faire soi-même
- conscience et confiance d'être un prof pour soi-même
- contrôler son propre travail
- définir ses objectifs d'apprentissage
- désirer apprendre par soi-même
- développer ses propres pratiques
- ensemble de compétences et de capacités
- faculté de réagir indépendant
- faire au plus proche de ce qui a été enseigné
- fin de l'apprentissage
- gérer ce qui a été fait durant la leçon
- il a appris à apprendre
- il arrive à apprendre seul
- l'autonomie est liée à l'apprentissage
- l'autonomie se développe et s'apprend
- l'élève arrive à aborder une pièce musicale seul
- l'élève arrive à un résultat indépendant
- l'élève sait où il veut aller
- le prof va guider l'élève
- on fixe un objectif et on se donne les moyens
- penser de manière autonome
- pouvoir faire des progrès tout seul
- prendre une décision soi-même
- résoudre des problèmes et des difficultés seul
- se donner à soi-même ses propres lois
- se débrouiller seul
- se poser des questions
- se responsabiliser
- ça se décide à deux
- évaluer son propre résultat
- être son propre maître

Annexe 8 : Le processus de subjectivation selon Bourgeois



Annexe 9 : Étude 2, synthèse selon l'auteure



Les 4 types de stratégies:

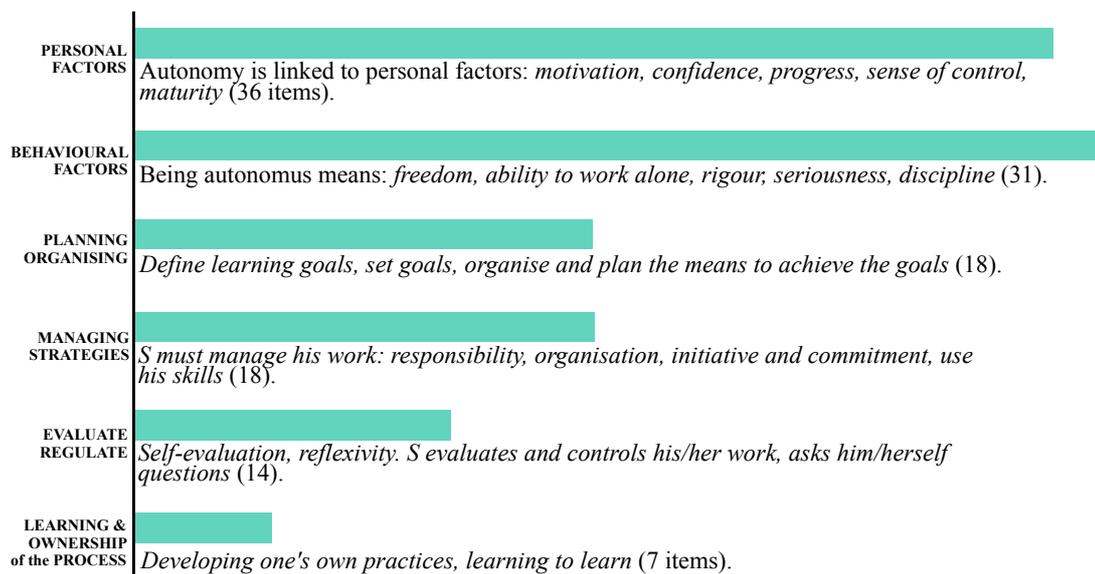
- Incitation à l'autoévaluation
- Jeu du toi-moi
- Rétroaction
- Verbalisation

Les 5 postures du professeur:

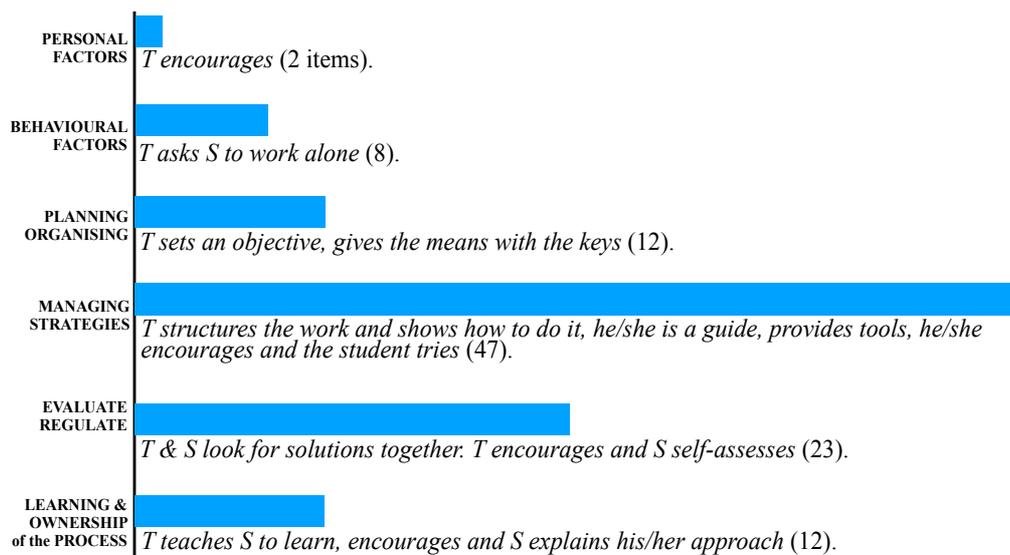
- Posture du compagnon
- Posture d'ami-critique
- Posture de stratège
- Posture d'explicitateur
- Posture de motivateur

Annexe 10 : Étude 3, figures

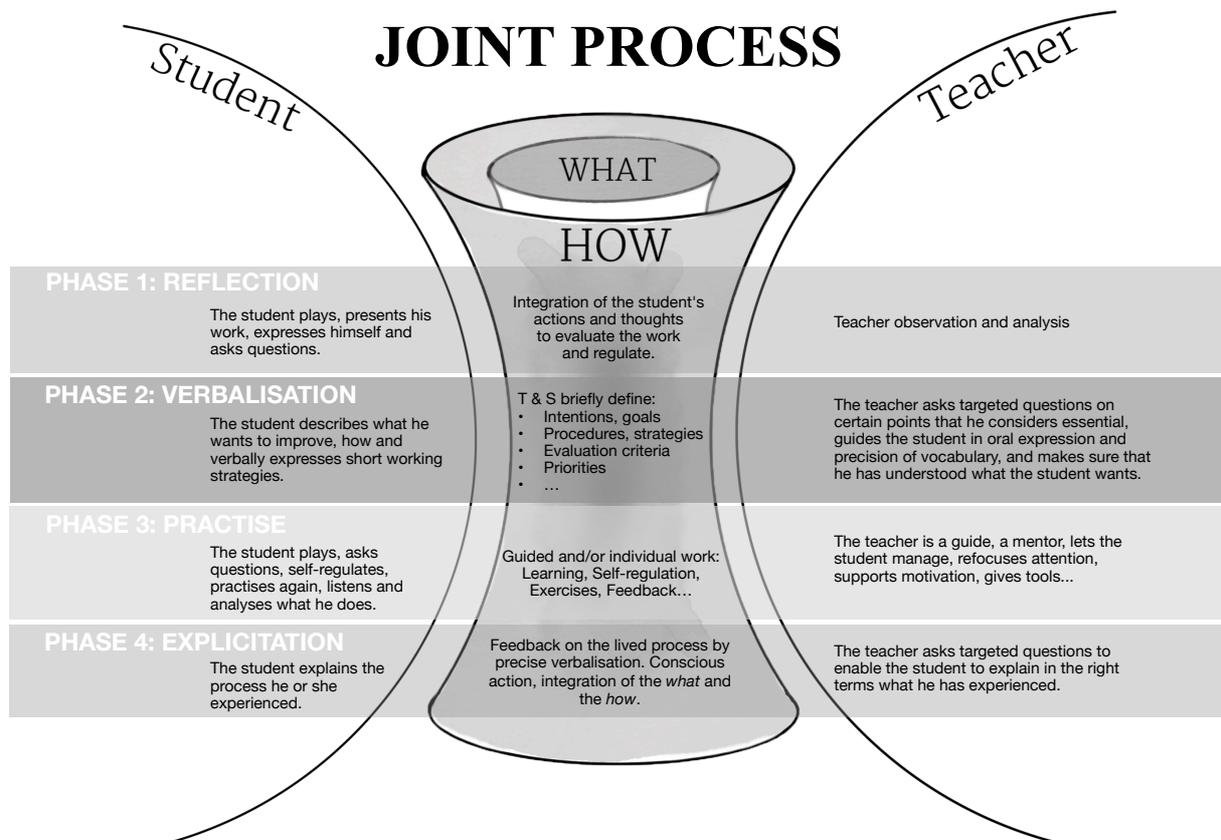
Teachers' beliefs about development of autonomy



Teachers' intentions about development of autonomy.



Annexe 11 : Autonomy Development Model



Annexe 12 : Les postures selon différents auteurs

Dans le cadre de la formation des enseignants, Gomez (1997) propose 7 postures :

1. L'ingénieur (multitude de possibilités pour concevoir, réaliser et évaluer l'enseignement),
2. L'expert (analyse des pratiques, évaluation diagnostique, recherche et personnalisation de l'intervention, centré sur le problème, apporte des explications et émet des hypothèses),
3. Le chercheur (production de connaissances, problématisation, interprétation des résultats, lien entre rationalité scientifique et pragmatisme du terrain),
4. Le modèle (modélisation de l'apprentissage comme moyen d'apprentissage, sert de guide et de référence à l'action),
5. Le clinicien (relève les implications psychiques dans le métier exercé, travail intérieur pour prendre conscience de son fonctionnement psychique, conscience de soi),
6. Le perturbateur (création des situations pour déceler les habitudes des actions professionnelles, faire évoluer et favoriser la conscientisation du fonctionnement de l'apprenant, les actions « spontanées » sont mises en relation avec les connaissances procédurales),
7. Le mentor (rôle de conseiller, observateur, instructeur, évaluateur, guide. Il donne des retours constructifs, a des compétences variées, pousse la réflexion et l'analyse, favorise le développement de métacompétences).

Bucheton et Soulé (2009) décrivent six postures spécifiques aux enseignants, des « postures d'étayages » que les praticiens peuvent adopter pour conduire la classe :

1. la posture de contrôle (cadrer la situation pour faire avancer tout le groupe de concert)
2. la posture d'accompagnement (individuellement ou collectivement, apporter une aide ponctuelle, une relance en fonction de l'avancement dans la tâche)
3. la posture de lâcher-prise (laisser les élèves expérimenter par des voies qui leur sont propres)
4. la posture de sur-étayage ou contre-étayage (apporter des pistes directes pour faire avancer la tâche) (
5. la posture d'enseignement (reformuler, démontrer, structurer les savoirs) et
6. la posture de magicien (capter de diverses façons l'attention des élèves).

Aux Pays-Bas, Crasborn et al. (2011) ont développé un modèle (MERID, MEntor Roles In Dialogues) dans le cadre de la formation des enseignants formateurs afin de guider les discussions entre le mentor et accompagné).

Le modèle présente 4 postures :

1. Dirigeant (le mentor introduit lui-même le sujet de discussion, avec un style directif et un temps de parole souvent long),
2. L'initiant (le mentor introduit lui-même le sujet de discussion, utilisant un style non directif avec un temps de parole court)
3. L'encourageant (l'accompagné introduit le sujet de discussion, style non directif et un temps de parole bref)
4. Le conseiller (l'accompagné introduit le sujet de discussion, intervient de manière directive avec un temps de parole important.)

Dans cette analyse, il est intéressant de relever que les formateurs utilisent la posture de conseiller et de dirigeant malgré le fait qu'ils souhaitent encourager les accompagnés à porter une réflexion sur leurs actions.

En 2016, Jorro a identifié, à partir de l'analyse des pratiques des acteurs, cinq postures qui peuvent être investies par les formateurs impliqués dans l'accompagnement professionnel d'enseignants débutants :

1. la posture de pisteur (organiser l'entretien pour que l'accompagné comprenne les règles du jeu),
2. la posture de contradicteur (suppose une écoute active puis un questionnement critique avec bienveillance),
3. la posture de traducteur (incite à expliciter les éléments qui ne sont pas compris ou corriger les erreurs de représentation),
4. la posture de médiateur (fait des liens avec les ressources (matérielles et humaines) potentiellement utiles),
5. la posture de régulateur (inciter l'accompagné en situation d'auto ou de coévaluation).

Dans le domaine de l'encadrement de jeunes enseignants, Van Nieuwenhoven & Colognesi (2013) ont identifié plusieurs postures chez les formateurs. Ces postures sont reprises dans les travaux de Giovannini-Cartulano, Coen, Gusewell et Paukovics (2018), considérées comme transférables à tout formateur par les auteurs :

1. le militaire (met en avant les exigences et impose les démarches à réaliser),
2. le guide de montagne (soutient l'accompagné dans son dépassement des obstacles),
3. l'entrepreneur (planifie et gère l'ensemble des types de posture en co-construction),
4. le chef d'orchestre (cherche à harmoniser et créer avec les autres),
5. le sage (partage son expérience plutôt à la demande),
6. les pompier et souffleurs (interviennent en cas de besoin pour soutenir l'accompagné),
6. le plagiste (se retire pour laisser la place à l'accompagné).