



HAL
open science

L'interaction didactique dans l'enseignement instrumental : consignes et régulations multimodales influencées par la nature des artefacts

Suzanne Perrin-Goy

► **To cite this version:**

Suzanne Perrin-Goy. L'interaction didactique dans l'enseignement instrumental : consignes et régulations multimodales influencées par la nature des artefacts. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00534591

HAL Id: hal-00534591

<https://hal.science/hal-00534591>

Submitted on 10 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'interaction didactique dans l'enseignement instrumental : consignes et régulations multimodales influencées par la nature des artefacts

PERRIN-GOY Suzanne

Hochschule der Künste Bern / Haute Ecole des Arts de Berne

Introduction

Les consignes et régulations ont un rôle central dans l'enseignement au même titre que d'autres outils (situations-problèmes, exercices, ...).

Dans le cas de l'apprentissage instrumental, ce qui est particulièrement intéressant et en même temps problématique, c'est la multimodalité de l'interaction qui va notamment prendre la forme d'une consigne qui peut être formulée verbalement de diverses manières (descriptives, informationnelles, métaphoriques,...), mais qui peut également être complétée par un élément gestuel, schématique et / ou sonore; ce dernier peut aller dans le même sens que la consigne, la moduler, la nuancer voire être en contradiction avec elle. De la même manière, les régulations sont multimodales notamment selon les modalités suivantes : sonores, gestuelles, onomatopées, ... Cette gestion multimodale n'est pas simple et révèle des configurations assez particulières qui mettent en lumière des difficultés de l'enseignant, des problèmes relationnels ou encore des problèmes liés à la qualité des instruments à disposition de l'élève et du professeur novice.

Pour étudier cela, nous allons tout d'abord nous pencher sur les différentes formes et fonctions que les consignes et régulations peuvent revêtir dans l'enseignement instrumental, tant individuellement que combinées entre elles (Adam, 2001; Rivière, 2006). Puis, nous considérerons les problèmes posés par la multimodalité de ces interactions tant pour l'activité du professeur novice que pour celle de son élève (de Saint-Georges, 2008; Filliettaz, 2009). Enfin, nous essayerons de faire le point sur les conséquences de cette complexité pour la formation professionnelle et les éléments de réflexion à prendre en compte dans le futur.

1. Cadre théorique et problématique

L'analyse approfondie de notre corpus portant sur des interactions entre des enseignants novices et leurs élèves nous permet de voir que l'essentiel des consignes observées peuvent être regroupées par séquence au sens où l'entend Rivière (2004) citant Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 219) : « Nous entendons par séquence [...] un groupe d'échanges liés dans l'interaction par un but, par une activité [...] particulière » ou encore selon Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 37) et Traverso (1999, p. 38) : « La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c'est-à-dire traitant d'un même thème ou centré sur une même tâche. »

Les consignes rencontrées dans ce corpus peuvent prendre plusieurs formes et remplir plusieurs fonctions différentes :

- La mise au travail et l'organisation de l'activité qui, d'une part, comprend l'information sur cette organisation de l'activité et, d'autre part, en montre parfois la logique de construction. Ces requêtes d'engagement (Rivière, 2006; Zakhartchouk, 2000), pour faire faire (Rivière, 2006) peuvent prendre une forme: a) affirmative, b) informative, c) interrogative, d) injonctive, e) de fausse question (Zakhartchouk, 2000). Elles peuvent par ailleurs mettre en évidence des marques de déroulement du temps. Les formes impératives quant à elles peuvent aussi bien ne concerner que l'élève ou prendre une forme plurielle engageant alors aussi bien le novice que l'élève ou la forme englobante du « on » (Kerbrat-Orecchioni, 1996)
- La régulation de l'activité durant les étapes de réalisation (Zakhartchouk, 2000) qui permet de : a) faire savoir, b) faire comprendre en donnant des outils ou en orientant l'activité (Rivière, 2004, 2006), c) se représenter ce que l'élève doit faire ou à quoi il doit arriver (Rivière, 2006). Sa forme peut être aussi bien interrogative, qu'affirmative ou injonctive, ou combiner entre elles plusieurs formes telles qu'injonctive et explicative – avec ou sans élément d'exemple (Rivière, 2006) –, affirmative et explicative, ou encore interrogative et justificative.
- L'évaluation ou l'évaluation diagnostique (Rivière, 2006) qui sont parfois combinées avec la régulation (Zakhartchouk, 2000)
- La consigne-conseil qui a plutôt une fonction de généralisation.

La différence de formes rencontrées pour une même fonction (injonctions et formes impératives / formes de politesse (Kerbrat-Orecchioni, 1996; Traverso, 1999) ou formes impérative en forme de questions qui ménagent la face de l'élève) et les résultats engendrés tels qu'ils se donnent à voir dans les extraits utilisés pour les analyses tend à corroborer le postulat de Rivière (2006) disant l'existence d'un lien entre relation interpersonnelle telle qu'elle se donne à lire dans l'activité de prescription et l'interprétation des consignes par les apprenants.

D'une manière générale, nous constatons que ce discours prescriptif est perméable à d'autres types de discours comme l'explication, la désignation, la description, (Rivière, 2006), la métaphore verbale et non-verbale (onomatopées). Ce discours va également de paire avec une gestualité communicationnelle et extra-communicationnelle telle qu'elle est présentée par de Saint-Georges (2008) citant les travaux de Filliettaz (2001a, 2007a et b) qui s'appuient notamment sur les propositions de McNeill (1992) et de Cosnier et Vaysse (1997). Tant les onomatopées que les gestes fonctionnent dans une large part en appui du discours prescriptif. Il est toutefois relativement fréquent, notamment dans la régulation de l'activité de l'élève, que ces deux derniers éléments soient des éléments prescriptifs autonomes qui permettent au professeur-novice de faire évoluer l'activité de l'élève durant le jeu de ce dernier.

La complexité de ces interactions et régulations multimodales est encore liée à la qualité des artéfacts (instruments) utilisés par le professeur-novice et l'élève. En effet l'élève, surtout lorsqu'il est débutant, utilise un instrument d'étude ou de moindre qualité (car souvent moins cher à l'achat) dont les possibilités techniques ou expressives sont différentes de ceux utilisés par le professeur novice. Comme le

montre Gibson (2006), cela va considérablement modifier les possibilités et les modes d'actions du professeur-novice par rapport à ce que l'élève pourra produire et demandera au premier non seulement de tenir compte des obstacles liés à l'artéfact utilisés, mais aussi de ses possibilités pour réguler l'activité du second.

2. Méthode

2.1 Récolte et analyse des données

Les données ont été recueillies dans le cadre régulier de stages professionnels supervisés auxquels sont astreints des professeurs novices d'instrument de musique. Suivant l'institution, ces cours ont lieu sous forme d'une leçon hebdomadaire de 30 ou 40 minutes donnée par le professeur novice à son élève. Toutes les deux ou quatre semaines, le professeur novice donne son cours en présence du professeur de didactique responsable du stage. Dans ce cas, la leçon donnée à l'élève est suivie de 15 à 20 minutes d'entretien entre le professeur novice et le professeur de didactique à propos de la leçon qui vient d'être donnée. Lors de cet entretien, novice et expert reviennent sur l'expérience qui vient d'être vécue pour en éclaircir les problèmes ou les difficultés, relever les points forts ou à corriger, tout en essayant d'inscrire ceux-ci dans un processus plus général de développement des compétences du professeur novice.

Nous avons enregistré, avec leur accord et celui de leur élève, des professeurs novices formés dans différentes institutions de façon systématique et cela sur une durée entre quatre et neuf mois selon les cas. Chaque enregistrement a été réalisé au moyen d'un dictaphone digital permettant d'avoir une prise de son de bonne qualité pour un faible encombrement. Ce dernier point a favorisé l'oubli assez rapide de l'appareil par les étudiants.

Pour pouvoir transcrire les données, il a été nécessaire de retravailler les bandes sons, de manière à diminuer le niveau sonore des instruments et à remonter celui des voix afin de mieux avoir accès aux interactions professeur novice – élève.

Par ailleurs, ces données audio sont complétées par: des notes d'observations réalisées durant l'enregistrement des cours par l'expert-chercheur; les traces écrites des préparations de cours des professeurs novices observés; les comptes-rendus de cours remis à l'expert et leurs mises à jour rendues pour l'examen de fin de formation; les traces de croquis explicatifs ou des exercices rédigés par ces novices pour leur élève durant ces cours. Les éléments gestuels ont été transcrits dans les verbatims selon une méthodologie librement inspirée de celle utilisée par Mondada (2008).

2.2 Cas étudié

Les données analysées dans le cadre de cette étude sont tirées d'une recherche beaucoup plus vaste impliquant une douzaine de couple novice-élève, donnant à chaque fois entre quatre et douze leçons. Les élèves des professeurs novices sont tous des collègues étudiants qui suivent une formation à l'enseignement instrumental, parfois dans la même volée que le professeur novice. En effet, les contraintes d'horaires et de lieu de formation de ces professeurs d'instruments novices rendent compliqué l'accès à un élève dont le profil correspondrait à la plupart des élèves – enfants ou adultes - d'écoles de musique. Cet état de fait génère, suivant les cas, une certaine complicité ou au contraire des tensions entre le

professeur novice et son élève, selon l'adéquation entre l'investissement en temps consenti par l'élève pour rendre service au professeur novice afin de lui permettre de réaliser sa formation, et la satisfaction en termes d'acquisition d'apprentissage ainsi que d'intérêt personnel que l'élève a à suivre ces cours.

Pour cette étude, nous ferons principalement référence à un cours de batterie jazz, dont la richesse nous permet de montrer un maximum d'éléments intéressants malgré l'espace restreint dont nous disposons ici.

3. Résultats

3.1 Analyse de l'extrait de cours de batterie

Le cours de batterie analysé est constitué de quatre parties. Nous nous intéressons plus particulièrement à la quatrième partie, elle-même composée d'une introduction, de sept séquences et d'une conclusion. Nous examinerons plus particulièrement la deuxième, la troisième et la septième séquence :

- Une deuxième séquence de mise en place de la technique de grosse caisse (lignes 305 à 323/a). Cette séquence est thématiquement fortement liée à la troisième séquence.
- Une troisième séquence de travail oral de la grosse caisse en introduisant peu à peu d'autres éléments de la batterie (lignes 323/b à 366)
- Une septième séquence de synthèse pour le travail à effectuer à la maison sur le travail progressif avec toute la batterie (lignes 428 à 453)

La deuxième séquence de mise en place de la technique de grosse caisse (qui se joue au moyen d'une pédale actionnée par le pied gauche du batteur) commence elle aussi par l'ouvreur « alors ». Une première consigne d'organisation (« ce qu'on peut faire pour commencer ») expliquée (« pour faire simple ») indique que la tâche va se construire en plusieurs étapes lignes 305/a et 306. L'élève commence à jouer la grosse caisse sur les quatre temps (ligne 307) et continue ligne 35 en ajoutant le charleston sur les 2^{ème} et 4^{ème} temps. Le novice donne une consigne de régulation (ligne 308) en demandant de jouer plus léger, que nous pouvons considérer comme une consigne pour « faire représenter » puisque le novice indique par une pression du doigt ce que doit peser le pied sur la pédale qui actionne la grosse caisse. L'élève s'arrête lorsque le novice donne la consigne pour "faire comprendre" des lignes 312 et 314 qui se poursuit par "faire se représenter" aux lignes 316 et 318 : « Essaie d sentir dès qu't'as donné le coup, ben d'te laisser tirer par la pédale ». Alors que l'élève exerce le geste, le novice produit une pré-clôture de ce moment de technique préparatoire de l'usage de la grosse caisse par deux injonctions ou consignes pour

305	NOV	*ALORS/... @c'qu'on peut faire\ pour commencer\ : +j'serai pour faire simple\, c'est >qu'tu joues la grosse caisse sur tous les temps/... <i>N* expression décidée @ lève la main en regardant E+ écarte la main > désigne la grosse caisse</i>
306		#1 *et tu lâche après sur le thème\ et tu prends la respiration\ (à voix basse) @ouais!\ # <i>N* ramène bras vers lui @ acquiesce de la tête</i>
307	MUS	#2 [grosse caisse] [+ charleston] # E joue grosse caisse en alternance avec charleston
308	NOV	#1 *La grosse caisse vraiment l'plus léger possible\, si t'arrive àààà avoir @c'qu'écrase s'doigt-là\ voilà!\ # <i>N * lève la main en faisant un cercle légèrement ouvert entre pouce et index @ referme légèrement les deux doigts</i>
309	MUS	#*2 # E* continue de jouer
310	NOV	#1 *léger/①...sans\ sans\② @ouais!\③..... #[sur fond de grosse caisse] N*relève la main comme si elle flottait @ acquiesce
311	ELV	#2 * ①alors là\ ②ça\ ça aussi\③ (@rire) # E* fait la moue @ glousse de rire (19'10'')
312	NOV	*alors ça/ tu peux aussi t'amuser en @faisant des grands gestes\, aussi d'abord... pour commencer... les les tu\..la même chose qu'avec la baguette\ tu montes/ et pis tu tu : <i>N* désigne grosse caisse @ mime geste exagéré du pied sur la pédale, main gauche sous main droite fait le mouvement du pied</i>

que l'élève travaille ces aspects chez lui, puis enchaîne directement sur la troisième partie qui lui est thématiquement intimement liée (ligne 323/a).

- 313 ELV *Ouais E *moue dubitative
 314 NOV *et pis après tu lâches\ et tu ::de\ de\ ... de r'tenir juste c'qui/ faut fin de r'bondir juste qu'y faut/ pour @qu'la batte reste appuyée quoi\
*N * remonte la main droite en la décollant un peu de main gauche @ désigne du doigt batte grosse caisse*
 315 MUS [*cous grosse caisse] [*coups grosse caisse] E *concentré donne de légers coups grosse caisse
 316 NOV *Essaye d'sentir/ parcqu'le le @truc y va t'tirer en arrière\, la pédale elle va forcément t'tirer en arrière\
N regard intérieur tout en ayant la tête tournée vers E @ mains l'une sur l'autre en biais, la gauche fait relever la droite en arrière*
 317 ELV *ouais :: *ouais :::/ E *hoche de la tête
 318 NOV *essaye d'sentir/ dès qu't'adonné le coup/@ ben d'te laisser d't'elaisser tirer/ par la par la pédale\
*N * regard tourné éa l'intérieur @ main droite se laisse basculer en arrière par main gauche*
 319 ELV *mou :ouais.\ [@coup grosse caisse] E *moue peu convaincue @ donne coups grosse caisse en observant son pied
 320 NOV *Alors ça/ c'est un truc qu'tu peux qu'tu peux exercer\.... N* fait un geste de côté
 321 ELV #*1 mouhmpf... # E * expression entre grimace et moue
 322 MUS #2 [*grosse caisse] [*grosse caisse 2 fois] #E * donne coups grosse caisse expression sceptique
 323 NOV *Ben t'essay'ra/ quoi \ N* lève une main (19'50'')
 #1 mehem alors on *part du moment qu'ça va.... # N *Désigne la batterie

Comme dans les séquences qui la précède, la troisième commence par l'ouvreur « alors ». Il est suivi d'une consigne de mise au travail et de régulation de l'activité avec ce qui précède « on part du moment que ça va... » (ligne 323/b) qui lance l'activité de l'élève soit la grosse caisse sur le 1^{er} et le 3^{ème} temps et le charleston sur les 2^{ème} et 4^{ème} temps, directement suivie d'une consigne lui faisant faire des noires d'abord réalisée sur la cymbale, puis sur un tom (tambour au nombre de 3 à 5 dont la hauteur du son varie en fonction de leurs différentes tailles et qui se trouvent devant et à gauche du batteur) à la ligne 325. Le novice illustre la fin de sa consigne par un exemple sous forme d'onomatopée « tatala tala tala tala » pour faire comprendre à l'élève comment faire des croches en swing. A la ligne 329, le novice fait évoluer l'activité par une injonction à jouer ce qui est sur la page (du solfège rythmique de Cherubini), puis la règle en esquissant une étape dans le travail « alors si...ouais pour l'instant...sans » (ligne 335 planification) et en suggérant une articulation (skipp) facilitatrice pour jouer tout ce qui est écrit. La consigne suivante ligne 337, renseigne l'élève sur le fait qu'il a inversé les appuis entre les 2 pieds « là t'es à l'envers ». Ce dernier ratifie la remarque en rigolant suscitant un commentaire du novice signifiant que le résultat est devenu un peu fumeux. Suite à l'interprétation complète de l'exercice no 1 de la page 7 du solfège rythmique de Cherubini, le novice donne une consigne diagnostique qui informe l'élève sur les éléments auxquels il devra prendre garde lorsqu'il retravaillera cet exercice tout en la complétant d'une information pour lui faire comprendre que ces différents problèmes se régleront avec le temps. Le novice lance une nouvelle consigne pour faire faire un nouvel exercice et il va continuer de la faire évoluer pendant que l'élève joue. Il l'adapte au fur et à mesure de l'activité de l'élève tant au niveau de l'exercice lui-même (lignes 349 à 353) que des éléments gestuels (ligne 355). Le novice propose une consigne d'organisation

de l'exercice instrumental à faire à domicile en l'illustrant d'un exemple (ligne 357) et enchaîne directement sur une nouvelle variante qu'il exemplifie également (ligne 357/b). La fin de la séquence est constituée de l'exercice joué par l'élève en interaction avec le novice lorsqu'il hésite.

323	NOV	*Ben t'essay'ra/ quoi \ N* lève une main (19'50'')
		#1 mehem alors on *part du moment qu'ça va.... # N *Désigne la batterie
324	ELV	#2 XXXXXXXX # E * joue alternativement grosse caisse et Charleston avec les pieds
325	NOV	#1 *avec là\①... @voilà!\..... maintenant essaye simplement d'faire des noires avec la baguette droite② +bah! sur la caisse claire là\, travaille plutôt sur la caisse claire pour l'instant..>③... essaye les les croches quoi!\ tatala\ tala\ tala\tala\④# N * pointe le charleston @ acquiesce de la tête + montre du doigt la caisse claire > observe E en l'écoutant attentivement
326	MUS	#2 [* ①grosse caisse et chabada alterné] [②@cours sur cymbale] [③+ coups caisse claire⑤④] ># E * ①joue alternativement grosse caisse et charleston alterné avec les pieds ②@Joue des noires sur la cymbale +rapproche de lui sa main droite en reculant le bras et joue ③les noires sur la caisse claire> ④joue des croches caisse claire
327	ELV	#1 * ⑤alors là dis donc\... #E* fait la moue
328	MUS	#2 [*⑤coups pointés caisse claire] #E* joue des croches caisse claire avec accent sur les noires (20'15'')
329	NOV	#1 * ①aaih/ tu vois tu peux jouer c'qui a sur @ la page/... # N* moue satisfaite @ désigne page devant E
330	MUS	#2 [* ①coups caisse claire en pointée croche] # E* continue à jouer GC/CH/ et croches CC
331	ELV	#1 * ②Sur la page?/..... # E * regarde devant lui concentré sur ce qu'il fait
332	MUS	#2 [②coups caisse claire croche pointée] # E* continue à jouer GC/CH/ et croches CC
333	NOV	#1 *③ouais\.... # N * Acquiesce
334	MUS	#2 [*③coups caisse claire croche pointée] # E * lit rythme écrit et joue des noires pointées-croches.
335	NOV	#1*①alors si/..... @ouais pour l'instant\sans\ .. ②ouais/ si tu veux jouer en fait tout c'qui'est écrit fait/ +des skippe\ (?)# N* ébauche geste de la main @ geste de la main paume ouverte + relève main fermée par petits coups
336	MUS	#2 [*①coups caisse claire croche pointé] ②XXXXXX# E *continue à jouer GC/CH/ croches-pointées doubles CC en faisant un commentaire inaudible
337	NOV	#1 *①(tout doucement) ouais/.....@là t'es à l'envers!\... # (20'36'') N * observe @ pointe du doigt direction E
338	MUS	#2 ①[*caisse claire grosse caisse et chabada] # E * joue toujours
339	ELV	#1 *ouaias à fond\ ①(@grand éclat de rire joyeux) +BON!\ # E* se fend d'une large sourire @ s'arrête pose les mains sur les cuisses et éclate spontanément de rire + se reprend
340	NOV	#2 *①c'est un peu "egaz"(?) # N * regarde E d'un air amusé
341	MUS	[* @batterie] E * recommence l'exercice joueGC/CH/ croches-pointées doubles CC N*@ écoute et observe E attentivement
342	NOV	#1 *Ok!(21'05'')D'accord !\ @p'ti p'tit problème d'équilibre entre la gauche et la droite\, au niveau intensité①\, +t'es plus fort à droite qu'à gauche②\, >mais ça, ça va v'nir en travaillant c'est des <des problèmes différents. # N * lève la main @ dresse un doigt et désigne alternativement mains gauche et main droite de E + indique droite puis gauche > redescend la main < main ouverte à plat mouvement de va et vient latéral
343	ELV	#2 *ouais①ok②! # E * acquiesce et rassemble ses baguettes dans une main

- 361 MUS [*batterie au complet rythme]
*E * joue CG et Charleston alternés aux pieds, cc noire pointée croche et cymbale noire
 noire pointée croche le tout en boucle*
- 362 ELV *mmeerde.\E* S'arrête avec une expression ennuyée
- 363 NOV *ouais/ (22'30'') N * relève la tête
- 364 ELV *seulement deux XXXXXX * E secoue la tête négativement
- 365 NOV *AH?! @NON\ NON?! \ N * surpris lève la tête vers E @ secoue la tête négativement
 mais décidé
 #1 * ① non\ non\..... C'est bon\, c'est bon② # N * le geste s'atténue
- 366 ELV #2 *NON?/① @ah ouais?② # E * relève la tête interrogatif @ regarde N dubitatif
 (22'35'')

La septième séquence de synthèse (ligne 428) pour le travail à la maison faisant suite à cette leçon débute par une ratification de ce qui vient d'être fait « YES » et d'une remarque qui fait une forme de transition vers les points de synthèse à venir « si je dicte tout ça... ». La synthèse débute vraiment avec notre ouvrier « Alors » en gros... (ligne 430). Le novice commence à élaborer la consigne de travail sur la caisse claire mais elle sera en fait co-construite tout au long de la séquence, car l'élève demande pas mal de précisions (ligne 435), « d'aide-mémoire parce qu'euh ::: », notamment pour comprendre l'usage de la prescription écrite en symbole musicaux que le novice rédige afin de guider le travail de l'élève à la maison. A chaque fois, le novice précise le point soulevé par l'élève et développe plus loin la consigne en donnant les informations sollicitées. Cette co-construction va durer pour toute la synthèse de travail à la caisse claire soit jusqu'à la ligne 453.

Coordonnées jazz

1) jouer c.c. (D sur 2 temps)

2) [jeu c.c.
 ↑ ♯ ↑ ♯]

3) [D G c.c.
 ↑ ♯ ↑ ♯]

4) [x x ↓ x x] ← c.c.
 ↑ ♯ ↑ ♯]

refaire tout avec: x x ↓ x x] ← D

Légende
 ligne supérieure: ce qui se joue avec les mains
 ligne inférieure: ce qui se joue avec les pieds
 c.c: caisse claire
 D: droite et MD: main droite
 MG: main gauche
 ↑: Grosse Caisse
 x: Charleston
 ♯: Grosse Caisse et Charleston simultanés

- 428 NOV *YES!/ (27'42'')[@baguette qu'on rassemble et qu'on pose] +si je dicte tout ça/.... Donchhh!\
*N * Mouvement de tête @ rassemble ses deux baguettes et les pose sur le bord
 caisse claire +prends un crayon et papier*
- 429 ELV *EH! he(soufflé) [@rangement de matériel] heu +(à mi-voix)donc heueueu\
*E * se redresse @ rassemble ses baguettes et les mets dans son sac prends
 papier crayon+ se redresse et regarde N*

- 430 NOV *Alors!\ en gros\, ben déjà heuheuheu...ben tu,tu joues tu joues +tel quel à la caisse claire/
N * Avance la main semi fermée devant lui +pointe la caisse claire de son crayon
- 431 ELV * Ouais!\.. ça c'est pour le, @l'expérience 2?\ E * Acquiesce... @crayon levé en direction N
- 432 NOV #1 *EUH..ouais! @exactement!ben le même+ temps si tu veux XXXXXXXX①
>rigole quoi!② #
N * interloqué @ acquiesce + avance la main > laisse tomber sa main sur le genou un peu exaspéré
- 433 ELV #2 *①Bon poids (incompréhensible) ②[@rire] # E * geste de la main vers le bas qui soupèse @ rigole
- 434 NOV * Eueueuh!\....Bon donc av @avec la droite sursur +les temps Hein?/
N * réfléchit regarde vers l'intérieur @ pointe main droite de E + mouvement de haut en bas
- 435 ELV *Ouais!\ ouais\ (tout doucement)nm @d'aide mémoire parce qu'euh :::\XXXXX [matériel]
E * acquiesce doucement de la tête @ Ecrit sur sa feuille (28'22")
- 436 NOV *eheh bon pour l'phrasé là j'pense @qu'c'est clair :::/, +Alors ensuite\.. la même chose\ >[baguettes] donc la <grosse caisse sur tous les temps/, *@[respiration] Alors là/, ouais/ tu tu tutoie @+déjà un peu la grosse caisse quoi!\ c'est un peu ::\ +>
N * bras levé @ descend le bras + écrit sue sa feuille > déplace ses baguettes sur caisse claire < pointe vers la grosse caisse *@ reprend un peu bruyamment de l'air @+ geste insistant vers la grosse caisse +> déclanche vibreur caisse claire
- 437 ELV *ouaiais, ouais!@ E * acquiesce @donne un petit coup de grosse caisse pied droit.(28'38")
- 438 NOV *ouaisouaisouais @bon!\ +Pour pour l'instant fait déjà comme ça\ comme ça vient quoi!\ >Là!une chose/ [léger bruit de baguette sur le pad] <niveau de/caisse claire par d'ssus/
N *hoche plusieurs fois de la tête@ s'arrête +lève la main ouvert de biais > fait rebondir plusieurs fois une baguette sur le pad < Lève la main à plat à mi-hauteur devant lui
- 439 ELV * Ouais\ (28'44") E * acquiesce
- 440 NOV *Ensuite\, N * concentré écrit
- 441 ELV *EUH ::\..lla croix c'est...@tchip?/ E *relève la tête vers N @ relève son crayon
- 442 NOV * ouais,\ @c'est tchip!\ N* Acquiesce @ geste rebondissant en bas en haut en direction charleston
- 443 ELV *ok!\ E* acquiesce
- 444 NOV *avec le rond, @c'est boum!\
N * expression goguenard en direction de E @geste de frappe direction grosse caisse
- 445 ELV *[rire] E * hilare
- 446 NOV *t'tention, @c'est bon\.. +Voilàà!/ heuuu :::, ensuite >tu joues la caisse claire à la main gauche/ (29'00")
N* lève le doigt @ plonge vers son papier. +redresse la tête > geste de frappe main gauche au-dessus CC
- 447 ELV #1 *①ouais @là j'fais tout main gauche\② +mhem. #
E * Acquiesce @ imite geste de N +acquiesce
- 448 NOV #2 *①j'laisse faire ②@essaye déjà comme ça/, # +ensuite, on rajoute\.....
N* geste main haut en bas @ latéralement +retourne à son papier

449 ELV *les noires surheueu :::\... E * indique les traits obliques
450 NOV *exactement!\ @ et pis là, tu joues la caisse claire ::./ et pis et pis après+ bon!\ et
puis ensuite tu >refais l'tour/ avec\ Boum\ ping ::: pingkiding ::: kingkiding\
N * acquiesce @ montre partition+ lève main ouverte > mouvement de main arrondi
451 ELV ouais ok.\ (29'33'')
452 NOV Voilà!\ avec la main droite\ VOILà! (29'36'')ça c'est pour ça/
453 ELV MHEM!

4. Discussions

4.1 Types et formes de consignes

Si nous nous penchons sur les consignes rencontrées dans cet extrait, nous pouvons dire que nous avons rencontré les éléments suivants :

- Consignes d'organisation et d'informations sur l'organisation du travail qui ont pour fonction d'engager l'élève dans l'activité tout en montrant la logique de construction, comme par exemple aux lignes 305 et 323. Elles mettent aussi en évidence des marques du déroulement du temps : « ...pour commencer.. » (ligne 305); « Ben, t'essayeras quoi »; changement de temps du verbe (ligne 323); « maintenant » (ligne 325/b). Sur le plan formel, nous constatons que dans cet extrait, la forme impérative est utilisée: dans un pluriel engageant le novice en même temps que l'élève; à la deuxième personne mais avec un verbe atténuant le côté impératif « essaye de... » (ligne 325); avec la même formule, mais exprimée en question (ligne 348); avec une formule affirmative utilisant un « On » englobant novice et élève (ligne 305).
- Consignes pour faire savoir, faire comprendre en donnant des outils ou en orientant l'activité, par exemple aux lignes 312, 314, 316... Elles sont de forme explicative, descriptive combinée parfois avec une injonction à ce centrer sur un aspect bien précis « essaye d'sentir...la pédale elle va forcément d'tirer en arrière » (ligne 316).
- Consignes pour faire représenter permettant à l'élève de se faire une représentation de ce qu'il doit faire ou à quoi il doit arriver, par exemple aux lignes 308 et 318. Elles sont de forme descriptive et ou explicative
- Consignes de régulation de l'action permettant à l'élève d'ajuster la réalisation par exemple ligne 310 « léger...sans...ouais », ligne 337 « ouais...là t'es à l'envers », ligne 342 « Ok ! D'accord ! p'tit p'tit problème d'équilibre entre la gauche et la droite, au niveau intensité t'es plus fort à droite qu'à gauche... ».
- Consignes évaluatives : Nous relevons qu'en ce qui concerne les deux derniers exemples cités dans la rubrique précédente, ces consignes ont également un caractère évaluatif de diagnostique
- Consignes comportant des éléments d'exemple : dans l'extrait présent, ils prennent fréquemment une forme « descriptive » sous forme d'onomatopées, par exemple lignes 325/c, 357/b, 450/a etc. Le choix de la sonorité de l'onomatopée est guidé à la fois par le rythme que son énonciation induit et par la sonorité de l'instrument qui sera utilisé pour le réaliser. D'autres données du corpus (cours de flûte à bec) révèlent un usage fréquent et

régulier de la métaphore : « Alors essaye de la jouer avec un sentiment de fluidité, comme qu'échose qui coule... », pour ne citer qu'un exemple.

Nous constatons la complexité de la construction des consignes, tant dans la combinaison d'éléments ayant des fonctions différentes, que dans les formes de discours utilisés. Par exemple ligne 305 et 306 : « Alors, c'qu'on peut faire pour commencer » (consigne de mise au travail, mettant en lumière un élément de structuration dans le temps), « j'serai pour faire simple » (élément explicatif justifiant le choix de la démarche), « c'est que tu joues la grosse caisse sur tous les temps... et tu lâches après sur l'thème et tu prends la respiration » (éléments de consigne structurant le déroulement de l'activité de l'élève : faire faire).

En ce qui concerne la manière dont le novice s'adresse à son élève, nous relevons que cette fois le novice utilise presque essentiellement des formes de politesse qui ménagent la face de son élève : formule en « nous » en « on », la mise en activité se fait souvent sous forme de question par exemple « essayes voir de taper les croches pour voir ? » (ligne 348). Lorsque la forme impérative est utilisée, elle arrive souvent après une explication pour faire reprendre l'activité concrète dans la logique consécutive à cette explication : c'est une mise en pratique de ce qui vient d'être dit. Par exemple, la formule de la ligne 316 est la conséquence des lignes 312 à 314 ou la ligne 355 est la vérification des régulations souhaitées aux lignes 349 à 353. Cette manière de communiquer crée un climat très détendu qui met vraiment l'élève à l'aise. Comparé à d'autres éléments du corpus que nous avons analysés, où le climat d'enseignement était très tendu et le nombre d'injonctions impératives et d'actes menaçants pour la face de l'élève présents en quantité importante, nous constatons que le postulat de Rivière (2006) disant l'existence d'un lien entre relation interpersonnelle telle quelle se donne à lire dans l'activité de prescription et l'interprétation des consignes par les apprenants semble se vérifier. Ici l'élève comprend implicitement qu'une régulation de l'intensité du son passe par un ajustement des gestes (ligne 347)

Nous trouvons également très intéressant la forte implication de l'élève dans l'élaboration des consignes : il pose des questions ou fait des remarques qui stimulent le novice notamment dans les moments de synthèse par exemple dans lignes 428 à 453. Nous faisons l'hypothèse que c'est également une conséquence du climat constructif de travail

Il nous apparaît par ailleurs que, bien qu'il n'ait pas vraiment préparé ce cours, le novice de cet extrait suit un plan ou un certain nombre de points de repères dans sa tête qu'il met à l'épreuve de l'activité avec une certaine logique. Chacune des parties ou séquences que nous avons répertoriées commence, à une exception près, par l'ouvreur « ALORS ». Il initie une activité qu'il régule au fur et à mesure, en fonction de ce qu'il entend ou de ce que l'élève manifeste verbalement ou non. Au vu de ce qui précède, nous avons l'impression de pouvoir faire nôtre une des conclusions de Rivière (2006) « montrant que l'activité de prescription combine la mise en discours de l'action (fonction de cadrage de la participation et de l'activité de l'apprenant, requête d'engagement, réduction des focalisations par l'occupation des rôles praxéologiques, traces de co-action didactique) et la mise en discours comme action didactique (la reformulation, la mise en discours de planification, l'exemplification, la simplification etc. formulées en < faire savoir >, < faire comprendre >, < faire représenter >, autant d'activités réflexives), tout cela dans l'interaction en face-à-face

imposant des contraintes situationnelles (formats de la communication didactique, dimensions symbolique) » (partie V).

4.2 Multimodalité des consignes et rétroactions

A la complexité des types de consignes aux fonctions et formes souvent multiples s'ajoutent des éléments de communication multimodale qui fonctionnent la plupart du temps en parallèle et en complémentarité de la prescription verbale, comme par exemple :

- lorsque des gestes sont travaillés, elles combinent gestes et paroles (lignes 308, 316, 318) ;
- lorsque l'activité est régulée, elles combinent gestes – paroles (parfois sous forme métaphorique) et les onomatopées (lignes 325 et 342) ;
- lorsque le novice propose un exercice, elles combinent paroles- gestes- onomatopées (ligne 357) et/ou métaphore (ligne 436) et/ou dessin/schéma (lignes 441, 444, 450).

Les éléments de corpus montrent l'importance d'harmoniser entre eux ces différents éléments de communication multimodale. Dans les exemples présentés ici, ces éléments se combinent de façon harmonieuse et contribuent non seulement à l'atmosphère détendue mais aussi à l'engagement de l'élève dans l'interaction avec le novice, tant au niveau du dialogue que des gestes et de la tâche.

D'autres éléments de notre corpus montrent que même si la direction d'un geste dans va dans le même sens qu'une métaphore (main qui glisse vers le bas, pour « qu'échose qui coule »), si ce geste est tendu dans le déplacement du bras et le ton de la voix légèrement crispé, le résultat sonore du phrasé de l'élève n'est pas fluide. Il faut donc que l'ensemble des paramètres multimodaux de la prescription soient harmonisés pour que le résultat de la part de l'élève ait des chances d'être convaincants.

Si les croquis et autres prescriptions de symbolique musicale sont utilisés dans les éléments présentés pour servir de support à un travail à domicile (lignes 428 à 453), d'autres éléments du corpus montrent que les schémas et croquis sont aussi utilisés en parallèle d'explications verbales combinées avec des onomatopées symboliques, par exemple lorsqu'un novice tromboniste explique à l'élève comment changer d'harmonique sur une même position de la coulisse. Il présente à ce dernier des dessins en coupe de la bouche montrant la position de la langue en correspondance avec le son des voyelles vocales, lesquelles permettent un passage de l'air à des vitesses différentes. Cela permet à l'élève de se rapprocher, autant que faire se peut, du geste intérieur qu'il devra réaliser sans que le novice puisse réellement contrôler visuellement ce qui est fait. La seule façon qu'a le novice dans ce cas est d'extrapoler, en fonction du résultat obtenu, si l'élève a compris le geste ou non.

De même, d'autres parties du corpus de cette leçon de batterie montrent les difficultés – rencontrées aussi dans l'enseignement d'autres instruments - que posent les différences entre les artefacts instrumentaux dont disposent les novices et leurs élèves. Dans le cours de batterie, en amont et en aval des exemples cités ici, se pose le problème du travail des gestes sur un pad que l'élève ne possède pas. Cet élément permet de travailler les gestes en pleine puissance (ce qui aura pu être démontré durant le cours), ce que l'usage de remplacement de la caisse claire ne permet en revanche que difficilement dans la durée, sous peine de problèmes de surdité. De même un instrument d'étude - soit de moindre qualité dans l'émission du

son (flûte à bec) ou dont l'embouchure à une forme différente (trombone) - demande au novice de savoir ce que l'instrument de l'élève permet réellement de faire ou non, soit par exemple quelle alternative de doigté (lorsque le clétage est simplifié) l'élève doit utiliser contrairement à ce que le novice peut faire sur son propre instrument, ou sur un instrument historique (Torbianelli, Bertschy, Miucci, & Perrin-Goy, 2010).

Conclusion

Du point de vue de la formation des professeurs d'instruments, les résultats de cette étude nous rendent attentifs à la double problématique de formation que soulèvent les interactions didactiques dans l'enseignement instrumental.

En effet, si novice et élève utilisent des artéfacts différents, de surcroît dans une activité dont une bonne part est invisible de l'extérieur, il est indispensable que les professeurs novices soient formés à un double type d'enquête pour réguler leur action : enquêter sur leur propre manière (morphologique notamment) de réaliser le geste instrumental en lien avec l'artéfact qu'ils ont dans les mains et enquêter sur la manière dont l'élève (dans sa morphologie propre) réalise ce qui lui est demandé avec les possibilités propres à son artéfact.

D'un point de vue pragmatique, cela nécessite de la part du professeur novice de deviner ce que fait l'élève et comment il le fait, compte tenu de l'artéfact qu'il a dans les mains et de tout ce qui se passe à l'intérieur de l'élève, qui est pour l'essentiel invisible ou indirectement visible pour le novice. Ce dernier devra donc « interpréter » le résultat sonore afin de tirer des corrélations avec les éléments qui seront éventuellement à réguler chez l'élève. Dans le cas précis, si l'imitation a son utilité, le novice devra expliciter avec l'élève sur quoi porte réellement l'imitation : sur le résultat sonore, sur le geste, ou les deux combinés ensemble si les morphologies et les artéfacts du novice et de l'élève sont suffisamment proches. C'est là qu'entreront en action de nombreuses négociations entre ce que le novice peut demander à l'élève ou non en fonction de l'artéfact utilisé.

Ces éléments nous montrent également l'importance de prendre en compte les aspects sonores de la communication multimodale. Si de nombreux aspects sur la gestuelle et les aspects visuels du résultat gestuel ont été étudiés dans les milieux de la formation professionnelle (Filliettaz, 2008 p. 88 et 94), le résultat sonore d'une activité éphémère telle que celle de l'activité instrumentale n'a en revanche pas été étudié jusqu'ici.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, no 111-112, 7-38.
- de Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds.), *Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale* (Vol. 117, pp. 117-158). Genève: Université de Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation.

- Filliettaz, L. (2008). L'analyse des interactions. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Eds.), *Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale* (Vol. 117, pp. 71-113). Genève: Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation.
- Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale: une approche linguistique et interactionnelle. *Education & Didactique*, 3(1), 91-119.
- Gibson, W. (2006). Material culture and embodied action: sociological notes on the examination of musical instruments in jazz improvisation. *The Sociological Review*, 54(1), 171-187.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. Une étude de la modélisation spatiale comme activité pratique située et incarnée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), pp 219-266.
- Rivière, V. (2004). *Modes de transmission de la consigne en classe d'accueil: lieu d'inscription d'une co-construction de la culture éducative?*, from www.marges-linguistiques.com
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique*. Unpublished Thèse en didactique des langues et des cultures, Université Paris III -- Sorbonne nouvelle, Paris.
- Torbianelli, E., Bertschy, E.-M., Miucci, L., & Perrin-Goy, S. (2010). «*Guide-mains* und «*L'art du chant appliqué au piano*», 2010, from <http://www.hkb.bfh.ch/guidemains.html>
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- Zakhartchouk, J. M. (2000). Les consignes au coeur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères*, 22, 62-81.

ANNEXES

Conventions de transcriptions

Signe employé	Signification
MAJuscule	segments accentués
/	intonations montantes
\	intonations descendantes
XXX	segments ininterprétables
: ::	allongements syllabiques
.	pauses de durées variables
(commentaires)	commentaires du transcripteur relatif notamment à des intonations particulières
[commentaires]	indications sur le contenu de tours de parole musicaux
#1 # et #2 #	Tours de paroles superposés et imbriqués
[Lien permettant une meilleure visualisation des tours de parole imbriqués l'un dans l'autre
❶ ❷ ❸ ❹	Puces de repérages précis des éléments imbriqués entre 2 tours de paroles et des gestes y relatifs
<i>N et E suivis de texte italique</i>	Indications gestuelles des acteurs se rapportant au texte de verbatim
* @ + > < *@	Renvois permettant de localiser à quel endroit du verbatim sont effectués les gestes décrits