

Date :	Prof. de Didactique :	Acteurs :	Moment du cours :	Codage effectué par :	Réf. Vidéo :
11.05.2015	TF	A., Ja., St _{f2+7}	Piano : F3 d'A.	GT + SB	TF.A.F3-11.05.2015

La leçon débute avec T_f qui demande à P_f les pièces qu'elle a à jouer. T_f propose de faire une séance avec une pièce, dix minutes de travail de leçon, puis discussion (feedback).

Le feedback a lieu en parallèle : d'autres étudiants essayent directement et concrètement de mettre en pratique idées et remédiations. Remarques de T_f.

Time	Verbatim (définitions données)	Savoir tacite
[01.00]	[Malgré le soin apporté, on constate que P _f n'est pas assise au bord de sa banquette. Elle est également trop près du piano, ce qui la gênera physiquement dans la souplesse de mouvement des membres supérieurs.]	L'assise de pianiste se fait sur les ischions, au bord avant de la banquette. Cette assise est un <i>savoir basique que tout pianiste doit acquérir</i> .
[01.22]	[St _{f7} : « Tu veux pas une autre chaise ? » Incite St _f à mieux choisir son matériel. St _f sera ainsi assise à la même hauteur que P _f .]	RR : On ne peut parler de milieu didactique que lorsqu'il y a tâche. Ici il s'agit de quelque chose d'aussi important : les conditions du didactique... que malheureusement nous ne codons pas.
[01.36]	Néant, P _f mobilise ses doigts sur le clavier, sans enfoncer les touches, elle revient virtuellement sur la tâche attendue (le morceau à apprendre pour cette leçon ?) ; de 01.36 → 02.20, entrée de T _f .	Intéressant : P _f rend manifeste un travail personnel directement lié aux leçons antérieures. Dans ce cas, on pourrait rajouter un M _I : Ce serait comme si elle jouait le morceau ; un M _T dans

		l'optique ou l'on « s'échaufferait » ou travaillait techniquement sa pièce.
02.47	[02.30 Donc, elle m'a dit que vous travailliez deux fois par semaine. Donc, depuis la dernière séance, vous vous êtes vues beaucoup de fois !] Est-ce que tu as essayé de changer ton style de leçon ? St _f : Ouais, j'ai essayé ; mais j'ai aussi une question : donc, il fallait éviter les répétitions, mais quand j'essaye de lui apprendre... T _f : Comment ça, « éviter les répétitions » ..? St _f : Au sens de varier plus quand on doit atteindre un résultat... T _f : Dans le cas où ça ne marche pas, oui, il faut changer tout de suite de moyen et d'outils.	Il y avait une tâche explicite... dont il va être vraisemblablement question dans cette leçon. Donc il faut coder.
03.17	St _f : Des fois, elle (P _f) a un peu de mal, mais j'ai l'impression que c'est juste parce que c'est le début et qu'il faut plus ou moins répéter, plus ça va marcher ; <i>en fait, c'est une méthode qui marche</i> . Je ne savais pas s'il fallait changer ; je l'ai <i>quand-même</i> fait...	Ici St _f est en train de proposer un diagnostic, donc ON NE CODE PAS Il est intéressant de connaître d'où vient cette « méthode ».
03.40	Est-ce que tu te souviens de ce dont on a parlé après [...] ce que tu as souhaité, ce que tu pourrais améliorer ? Est-ce que tu as essayé ou réussi plusieurs sujets différents ? Y-a-t-il des éléments qui ne te conviennent pas ? Le style d'enseignement, plus mettre au piano, moins de paroles ; quelque chose comme ça, concrètement. St _f : J'ai joué plus avec elle. Après, on n'a pas deux piano, j'ai jamais testé ça...	Visiblement il y avait une injonction pour changer la manière de donner les leçons (donc, plutôt D _{PL}) et pas de D _R . Par ailleurs le contexte indique qu'il y avait clairement une tâche... et la question de T _f REACTUALISE cette tâche.
04.39	T _f : Mais tu peux très bien t'asseoir correctement (quand tu joues au piano). C'est important de ne pas montrer aux élèves, « juste comme ça » (montre) dans l'aigu, avec une technique tordue et il faut justement profiter des moments où ton élève peut observer comment tu joues (tout) ensemble. T'écouter avec beaucoup plus de recul que juste là.	Il y a explicitement une tâche. Il y a aussi discursif ou De+ (l'élève peut observer...) : même si elle ne le montre pas elle le décrit avec détail. J'hésite entre les deux, mais je penche plus pour le DE+ (notamment parce qu'il s'agit d'un feedback).
05.23	St _f : J'avais aussi une question, quand on m'a appris le piano, on attendait que j'arrive à faire un passage et on travaillait longtemps jusqu'à ce que j'y arrive, de façon à ce que je l'aie suffisamment maîtrisé, quand j'arrive chez moi. J'ai aussi cette tendance-là, c'est parfois laborieux (extrapolé) « et j'ai de la peine à bien doser la répétition. » (Que faire ?)	Ici l'étudiante diagnostique...donc pas de codage.

05.47	<p>T_f : Donc là, on va voir ce qui va se passer et ce n'est pas du tout interdit de répéter ; car si on ne répète pas avec l'élève, ton élève ne va pas apprendre. Elle ne verrait pas, non plus, comment progresser à la maison. Mais, c'est à toi de voir jusqu'à quand et jusqu'à combien de fois (répéter). C'est à toi d'observer l'état de ton élève. Si ça dure trop longtemps, tu sens que l'élève est déconcentré, alors c'est le moment de changer de système (de technique, d'activité, etc.) (« de système » ou de « sujet »).</p> <p>Au contraire, si tu sens que ton élève est en train de vraiment s'accrocher sur le sujet et que tu vois qu'elle est « dedans », alors pourquoi pas continuer un peu plus.</p>	<p>Par extension, gestion des activités dans le temps (chronogénèse).</p> <p>MH !</p> <p>Système réfère à D_{PL} et sujet à D_R.</p>
06.49	<p>On peut voir ça dans son ensemble, aujourd'hui pour l'objectif de leçon, essaie de mettre un peu plus de fantaisie : dans tes explications, dans plus de variété ou un sens imaginaire. C'est à toi de voir comment gérer le concret et la fantaisie. Tu vas faire une petite aventure. On peut faire vingt minutes.</p>	
***	<p>DEBUT DU FEEDBACK</p> <p>Partie commune, problématisation, efforts de remédiations, proposition de la formatrice.</p>	***
14.52 (00.00)	<p>T_f : Pardon, on peut juste stopper là ? Parce que c'est un problème qui est peut-être difficile, mais quand même, on peut avoir plusieurs idées. Tu en as déjà essayé plusieurs.</p> <p>S'adresse aux deux autres St_f (St_{f2} et St_{f7}) : Est-ce que vous avez des idées différentes ? À St_f : J'aimerais te demander pourquoi c'est si difficile ; pourquoi elle hésite comme ça, à ton avis ?</p> <p>St_f : Il y a un petit changement des deux mains ; <i>piqué</i> peut faire perdre le contrôle.</p>	<p>Pointage sur la difficulté qu'a P_f à jouer un petit passage.</p>
15.43 (01.43)	<p>T_f : Les doigtés sont comment, sur les photocopies, je vois 5-4... S'adresse à St_{f7} : À ton avis, pourquoi c'est si difficile ? St_{f7} : Je voudrais juste savoir est-ce qu'elle met un pouce ou un deux sur le <i>do</i> de la main gauche ? J'ai l'impression que c'est quand tu lui as demandé de changer de doigté qui (pose problème) ne marche pas encore.</p>	<p>Contextualisation, pas de définition ; pas de codage.</p>
16.47 (02.47)	<p>T_f : Est-ce que tu peux travailler à partir de ton idée, si tu peux trouver une solution, à la place d'A. (St_f).</p>	
16.57 (02.57)	<p>St_{f7} : Pour être bien sûr du doigté, j'aimerais qu'on enlève le problème des notes (St_{f7} ferme le couvercle du piano) et qu'on essaie en exagérant le geste. Faire ça (partition) en levant beaucoup les doigts (fait l'exemple) « 3, 2, 1, 1, 1, 4, 3 », juste la main droite, à fond.</p>	<p>Etape zéro. Comme il s'agit d'un feedback, ce que fait l'étudiant St_{f7} doit être considéré Comme un exemple... de la conduite de leçon.</p>
17.24 (03.24)	<p>[Et non ! (P_f se trompe : elle fait 32111[3]).] Tu peux dire en même temps le nom des doigtés ? 3211143... St_{f7} : Ça fait 4313 [...] Encore une fois !</p>	<p>St_{f7} rajoute progressivement un petit élément technique à la tâche.</p>

17.47 (03.47)	(Rouvrir le couvercle) Pour l'instant, tu fais un gros geste comme ce que tu viens de faire sur les notes. (P _f se trompe).	Il la redéfinit à chaque étape réussie.
18.01 (04.01)	Maintenant, on va travailler une autre chose, c'est qu'il faut que tu passes de 3 à 4 sur la même note. Tu peux jouer 3 et 4, en alternance sur une note ?	
18.12 (04.12)	Est-ce que tu peux le faire sans regarder (le clavier) ? [...] [Facile ? - Oui.]	
18.17 (04.17)	Donc, maintenant tu penses la même chose (joue la mélodie) et tu amènes le quatrième doigt. Encore une fois - puis avec la fin (de la mélodie).	Ici l'exemple concerne D _R , mais aussi le rôle d'un exemple joué par l'enseignant sur les processus d'apprentissage de l'élève (D _L).
18.39 (04.39)	Tu peux faire la même chose sans regarder et encore plus fort ?	Ici D _R concerne le fait qu'il montre un exemple de régulation (comme le suivant également).
18.46 (04.46)	Est-ce que tu peux « piquer », à la fin ? (Ici, petite hésitation dans le jeu de P _f).	Les étapes s'additionnent et fusionnent.
18.56 (04.56)	Allez, on pense à tout : changer de doigt, piqué, fort. (Pas de faute).	Petite finalité technique réussie.
19.07 (05.07)	Est-ce que, maintenant on peut faire la même chose en jouant en-dessous ? (Ajout de la main gauche, mais c'est encore St _{f7} qui joue).	
19.20 (05.20)	Tu me joues la main gauche, toute seule. [...] Tu peux faire sans regarder ? [...] Les accents sur ces deux (notes) là.	Tâche et régulation.
19.52 (05.52)	Maintenant, (ferme le couvercle) je vais te demander une dernière chose, avant qu'on fasse tout ensemble : tu fais tout ensemble, mais sur le bois (du couvercle). [Fais attention à bien commencer sur le deuxième doigt à la main gauche]. (P _f se trompe) Ça ne marche pas encore, la synchro entre les deux mains.	Le milieu didactique change. Dt, codé à chaque nouvelle variable, même objectif.
[20.14]	T _f : Bon, on va stopper là. Le problème qui a été soulevé, plusieurs problèmes de doigtés, (à St _f) tu penses que c'était juste ? - <i>Oui</i> .	Pas de définition. Institutionnalisation indirecte du travail de St _{f7} .
20.33 (06.33)	(à St _{f2}) Maintenant, Al., les solutions qu'il a proposées, est-ce que c'était convenable ? - Pour le doigté, ce serait peut-être plus facile si elle sait que les deux mains mettent les mêmes doigts (symétrie). Je mettrais le pouce en option. T _f : On ne va pas changer les doigtés. On va essayer de travailler avec les doigtés avec lesquels elle (P _f) est venue. St _{f2} : Je travaillerais le moment où les deux mains tombent ensembles.	

[21.25]	[(À St _{f2}) La manière qu'il a travaillée avec Ja., sur ce problème, est-ce que c'était convenable ? (T _f répète la question)] - <i>Oui</i> , je trouve que c'était bien.	Pas de définition. Institutionnalisation indirecte du travail de St _{f7} .
21.40 (07.40)	T _f : Est-ce que vous avez encore des idées, encore plus efficaces ? Pour moi, il y a quelques étapes de sautées. St _{f2} : Je travaillerais (le problème technique de doigté) sur le premier temps, le moment où les deux mains jouent (les deux ré).	
22.24 (08.24)	T _f : Donc de ne pas aller plus loin et de t'arrêter sur le ré ? - Non, pour les doigtés, (montre sur la partition) j'avais pensé juste de prendre ces deux et ces deux (notes ?) et de visualiser où ... « arrive ensemble » [commentaire incompréhensible]. T _f : Garde la même manière de faire et suis la même route que ton camarade a proposé. St _{f2} : [incompréhensible].	
23.16 (09.16)	A ton avis, (à St _{f7}) qu'aurais-tu pu faire encore, comme travail plus détaillé ? Tu as un peu sauté les étapes. D'ailleurs, tu as dit une chose : que c'est « <i>difficile quand c'est piqué</i> ». On peut demander de jouer <i>legato</i> ... déjà pour avoir <i>plus de contact</i> ; même juste la main droite : <i>mi, ré, la</i> . À ton avis, quel est vraiment l'endroit précis qui était problématique ? Sur le ré ! On peut encore plus centrer (le passage à problème).	Toujours le même problème (le ré) qui est pointé.
24.20 (10.20)	St _{f7} : Mais là, je pense qu'il y a aussi un souci à la main gauche, je crois qu'elle mettait un pouce sur le <i>do</i> . Je pense qu'il faut aussi voir ça, car du coup, la main gauche a un déplacement de plus à faire.	
24.38 (10.38)	Je peux encore enlever des choses (pour plus centrer), à ta place j'essaierais même sans lever.	
24.50 (10.50)	Je vais lui demander, d'ailleurs vous allez essayer, <i>do, do, do, mi, ré</i> , c'est tout ! Ce sera beaucoup plus net si elle part sur le temps ; déjà sans levée. Et puis, au lieu de <i>ré, la, ré</i> , arriver jusqu'au bout de la phrase jusqu'au premier temps. Essayons comme ça.	
***	Petite partie « leçon » avec outils de travail différemment orientés.	***
***	Retour à la partie commune.	***
28.10 (11.10)	T _f : Alors, ça, c'est une chose que justement j'aimerais vous demander : vous pensez que c'est faisable, juste avec sa prof, sur la séance et qu'elle va réussir ? St _{f7} : Elle a peut-être trop d'infos maintenant, pour réussir. T _f : Donc qu'est-ce qu'on va faire, dans ce cas-là ? St _f : Tu le travailleras à la maison ! St _{f7} : Et lui redire les étapes à travailler. T _f : Exact !	On compte les minutes de feedback à la suite, malgré l'interruption du moment de leçon, tout en signalant ce dernier
28.39 (11.39)	C'est une chose très complexe, quand on commence à travailler avec vos élèves. Souvent tu as travaillé avec la levée : une manière (de faire) qui était complètement enregistrée dans la tête (de P _f) et même physiquement. C'est vrai que, même si elle comprend, c'est dur d'effacer tout ce qui était « enregistré » précédemment. [C'est une proposition que tu lui fais sur le carnet de devoirs (répétition).]	

*** Fin fichier 1 ***		
29.43 (12.43)	Tu peux ordonner le travail dans son carnet. Et surtout, il faut dire aux élèves qu'il faut répéter un peu tous les jours. Cela devient de plus en plus facile : (à P _f) peut-être que tu seras complètement perdue le premier jour, mais en répétant avec la même manière, ce sera plus facile, le deuxième jour.	Ici M _I et non M _T , car le contexte est général.
30.24 (13.24)	C'est important de distinguer qu'on n'aille pas dépasser un quart d'heure (de leçon) si la proposition est trop complexe, pour l'instant.	D _R portant sur la chronogénèse.
30.39 (13.39)	C'est souvent comme ça, la concentration des jeunes élèves ne dure pas très longtemps. (À P _f) Dans le cas de cette leçon, tu es grande et tu te concentres bien et tu fais beaucoup d'efforts. Mais il y en a qui (« s'éparpillent ») ou viennent sans conviction.	
31.08 (14.08)	C'est selon les élèves, mais on ne va donc pas les forcer jusqu'à ce qu'ils y arrivent. On peut dire « tu fais ça à la maison » et on peut passer à autre chose (dans la leçon).	
31.32 (14.32)	Je te laisse ordonner sur son carnet, tout à l'heure, (les consignes) pour ce travail.	Tâche à faire ultérieurement.
*** Feedback ***		
31.45 (14.45)	(S'adresse à St _{f2}) Alors, maintenant, on va voir tout ce qu'elle a fait. Qu'est-ce que tu as pensé de l'extérieur, Al. (St _{f2}) sur la manière de travailler ? Est-ce qu'il y avait suffisamment d'efficacité, est-ce que c'était spontané, elle a bien surveillé ?	
32.14 (15.14)	St _{f2} : Je trouve que c'était plus dynamique qu'avant. T _f : Dans quel sens ? - Elle a plus exemplifié au piano et elle a donné des exemples (imagés) comme la marche. - Et c'était efficace, tout ce qu'elle a proposé ? - Oui, jusqu'au problème rencontré. Je n'ai pas compris, au début les moments mains ensemble et mains séparées.	
33.24 (16.24)	(S'adresse à St _f) Tu peux expliquer, Al, ce que tu as fait au début ? St _f : On n'a pas tout travaillé mains ensemble, car elle connaissait déjà le thème [...] St _{f2} : Il y avait des moments aussi avec <i>si_b</i> , du coup, c'était pas très clair pour moi [...] avec les changements de rythme, je suis perdue. T _f : C'était ta proposition de ne pas jouer certaines notes, pour faciliter la tâche.	
34.16 (17.16)	Est-ce que tu as constaté de bons résultats avec son enseignement, cette proposition ? St _{f2} : Oui, avec l'esprit de la marche. Elle a bien réagi : piqué (ensuite, nous sommes arrivés au problème). J'ai observé une réponse de sa part (P _f) sur l'exemple de la marche.	
35.00 (18.00)	(À St _{f7}) Et toi, tu as constaté aussi des résultats immédiats, avec ses propositions ? St _{f7} : Sur le tout début et dans l'ensemble, oui. (À St _f) Ta manière de donner le cours est différente d'avant, tu es partie tout de suite, dès la première chose, tu as donné une image. Tu es aussi plus positive dans la façon de dire les choses : dès qu'il y a quelque chose de réussi, tu dis « c'est mieux » ; je crois que c'était différent, avant. Ça partait bien.	

36.05 (19.05)	Moi, j'ai beaucoup plus détaillé, car à chaque proposition, ça marchait tout de suite. Évidemment la « sensation » de marche était bien, ensuite tu étais devant le piano et la pulsation était vraiment nette et tout de suite là. Tu as senti que ça marchait vraiment tout de suite.	
36.1 (19.35)	Alors quand on voit une méthode qui marche avec des élèves, il faut répéter (travailler) avec ; il faut utiliser cet outil et l'adapter à l'élève. Et on va regarder. Ensuite, tu as montré (un exemple) et tout de suite son jeu a changé, sans que tu aies expliqué.	
36.55 (19.55)	Je te donne encore un conseil : quand tu te mets là et quand tu joues, tu vas inviter tes élèves à te regarder. J'ai constaté que tu étais plutôt en train de regarder la partition, ce serait beaucoup plus utile si elle te regarde jouer des <i>staccato</i> , par exemple. Parfois l'imitation par le visuel est plus forte que les mots. Aussi quand elle associe un son qu'elle entend avec un geste qu'elle voit.	
38.10 (21.10)	De toute façon, il y a beaucoup de difficultés dedans et tu vas découvrir, petit à petit, avec quelles manières, quelles étapes tu peux éventuellement travailler avec elle. C'est toujours comme ça, il faut tout de suite dire « maintenant, ça ne marche pas » ; cela peut être le fruit de la fatigue et le moment « d'embêter » est mal choisi avec un problème difficile, donc on va faire autre chose. Le moment de changer « d'esprit » (d'activité) est aussi venu. Tu éviteras de te fatiguer. St _{r2} : On peut aussi faire une pause et reprendre plus tard (je discute et fais bouger l'élève).	Répétitions de ce qui a été explicité précédemment.
39.26 (22.26)	(À St _r) Alors, maintenant, on peut rester sur la même pièce. Qu'aimerais-tu traiter, comme deuxième sujet ? Si je te demande de continuer avec un autre élément, pendant dix minutes ? - Peut-être la façon de jouer les mêmes notes. - On peut faire ça ? St _r : Au début, je lui ai montré comment interpréter le thème, mais je ne le lui ai pas dit pour la partie <i>mezzo forte</i> .	
40.29 (23.29)	Utilise, maintenant, quelques minutes pour travailler efficacement un autre élément.	
***	Partie « leçon » avec un travail sur un autre élément.	***
49.20 (24.20)	T _f « On peut juste s'arrêter, on peut finir la séance » « Maintenant, si tu as encore 15 minutes, tu peux faire des suggestions à ton élève sur comment elle peut travailler (les « notes longues » (incompréhensible ... notes tenues ?) l'endroit où il y avait deux problèmes » « Je pense que si elle sort maintenant cela ne sera pas très clair ».	
50.25 (25.25)	T _f « Quels sujets ont été travaillés (s'adresse aux deux autres étudiants) ? St _{fg} « C'est la différence entre les notes piquées et les autres »	

	<p>St_{f7} « Le geste qui était relié à ça puis après tu es plutôt partie sur la gamme. Si on parle des notes tenues, c'est le geste et la nuance aussi »</p> <p>T_f « Oui, mais qu'est-ce qui n'allait pas ? Quelle était la difficulté de l'élève ? »</p> <p>St_{f7} (s'adresse à l'élève) « je ne sais pas si tu étais consciente de où sont les noires et où sont les blanches » (T_f confirme) « C'était pas très précis là »</p>	
51.41 (26.41)	T _f « L'imitation ça a marché, mais sur la partition c'était pas très clair. Donc tu aurais pu lier le jeu et (la lecture) de la partition. Là il faut faire attention parce que souvent les enfants imitent bien, mais ils le font sans comprendre les choses. S'il n'y a pas de compréhension sur le texte ».	
52.32 (27.32)	T _f « Aussi Ja, je pense que tu n'as pas toujours compris comment il faut compter tout ça » « Elle a confondu blanche et blanche pointée » »Dans ces cas il faut travailler avec une autre manière » « Chercher un autre tiroir ».	
53.44	Fin Feedback.	
-----	[La leçon se termine en observant St _f qui inscrit et commente quelques indications sur la partition].	*-----*

Fin du feedback trois.