

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DENYSE BLONDIN

MISE À L'ESSAI D'UNE DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF
EN ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE AU PRIMAIRE
ET OBSERVATION DE L'ÉVOLUTION DU STATUT DE L'ÉLÈVE

JUIN 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Ce mémoire est dédié à mes enfants
Mathieu, Marie-Hélène et Olivier,
pour qui l'idée même d'apprendre est devenue, au fil
de mon propre apprentissage, un jeu parfois savant
qui dépasse les frontières de l'obligatoire et de l'âge
pour rejoindre celles de l'intérêt et de la
détermination.*

AVANT- PROPOS

L'enseignement de la musique au primaire est riche en interactions humaines. Toutefois, les problèmes rencontrés quotidiennement, en particulier ceux qui font référence au déficit d'habiletés sociales, sont une source de frustration, d'impuissance et d'épuisement professionnel pour les musiciens-éducateurs.

À l'aube d'une nouvelle réforme en éducation (ministère de l'Éducation du Québec, 1997), de nombreux articles (Bullock, 1992; Fad et Ryser, 1993; Fields, 1989; Jordan et LeMétais, 1997; Sletta, 1992) et *Avis du Conseil supérieur de l'éducation* (CSE, 1991, 1994a, 1994b, 1995, 1996) confirment les observations du milieu scolaire et orientent ce travail de recherche vers un besoin reconnu, celui de développer des habiletés sociales à l'école. En effet, le développement de « l'aptitude à vivre avec les autres » (CSE, 1991, p. 23) y est régulièrement décrit comme une préoccupation capitale.

Ainsi, l'intention de ce mémoire est de mieux comprendre le rôle que peuvent jouer la pédagogie musicale et le musicien-éducateur dans le contexte d'une nouvelle réforme dont certains des objectifs visent à répondre aux multiples appels lancés par des organismes consultatifs en éducation ainsi que de nombreux parents et intervenants pour obtenir que l'école prenne une part active dans le développement social des élèves.

SOMMAIRE

L'objectif de cette recherche est d'évaluer la pertinence d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire et d'observer l'évolution du statut de l'élève afin d'améliorer la qualité des interventions pédagogiques. L'expérimentation, d'une durée de neuf semaines, propose des activités musicales coopératives intégrant les objectifs du programme de musique aux conditions essentielles d'application de l'apprentissage coopératif. Les participants ($n = 114$) proviennent du 2^e cycle du primaire d'une école en milieu urbain. La collecte des données a été effectuée à l'aide de deux sociogrammes, de trois échelles de Likert et d'une série d'observations directes systématiques dans un protocole à mesures répétées. Les résultats montrent peu de changements significatifs dans l'évolution des statuts, toutefois l'analyse du journal de bord met en évidence certaines difficultés liées à l'implantation de la démarche. De plus, les résultats révèlent des informations utiles pour des musiciens-éducateurs ou des chercheurs désireux d'utiliser l'apprentissage coopératif dans leur classe ou dans le cadre d'un projet de recherche en milieu naturel. Compte tenu du caractère stable du statut, la conclusion recommande la tenue d'une recherche expérimentale à long terme pour établir de façon claire l'effet de l'apprentissage coopératif sur le statut des élèves et le développement des habiletés sociales en enseignement de la musique.

REMERCIEMENTS

Malgré des satisfactions quotidiennes indéniables, j'ai souvent pensé que mon travail de spécialiste en musique au primaire s'apparentait, par l'ingratitude de la tâche et l'immuabilité des perceptions du milieu, au rocher de Sisyphe, ce dieu grec condamné pour l'éternité à rouler une pierre au sommet d'une montagne abrupte et à la regarder, impuissant, dévaler la pente aussitôt.

En faisant le choix d'approfondir mes connaissances, j'ai trouvé, à l'aide des études avancées, un moyen de transformer ma propre pierre pédagogique et de redéfinir mon rôle en éducation. Je réalise la chance que j'ai eue car, malgré ma détermination, je n'écrirais pas ces lignes avec autant de satisfaction sans les enseignements, le soutien et les encouragements d'un noyau de personnes qui m'ont aidée à donner un sens à ma démarche.

Parmi ces personnes, je souhaite remercier très chaleureusement mes directeurs de recherche, Madame Louisette Lavoie, professeure au département des sciences de l'éducation et Monsieur Louis Laurencelle, professeur au département des sciences de l'activité physique, pour m'avoir patiemment initiée aux exigences de la recherche scientifique. J'ai reconnu dans leur souci constant de justesse, de rigueur et d'authenticité l'empreinte profonde que laisse une longue pratique de la musique. Cette qualité intrinsèque, perceptible dans leurs enseignements, m'a permis d'appréhender la recherche d'une manière proche des procédés musicaux où chaque étape de réalisation est maintes fois reprise

jusqu'à ce que le message réfléchisse fidèlement l'intention du compositeur et satisfasse l'interprète. Je suis reconnaissante d'avoir autant appris au contact de leur complémentarité professionnelle, à travers leur vision de la science partagée et leur pratique de recherche différenciée et je mesure ma chance d'avoir, pendant près de trois années, profité de leur grande compréhension et de leur disponibilité jamais démenties.

De plus, je tiens à souligner le soutien constant de ma famille, en particulier de Monsieur Réal Beaudoin, mon plus fidèle lecteur, tour à tour correcteur et critique, souvent intransigeant mais toujours encourageant ainsi que celui d'amis très chers, Madame Norma Boily et Monsieur Clément Dion, qui ont joué un rôle déterminant dans la rédaction de ce mémoire en m'a aidant à surmonter des difficultés qui ont momentanément hypothéqué mes efforts.

Je voudrais aussi remercier mes assistantes de recherche, Mesdames Mélanie Leblond, Josette Destrempe et Marie-Christine Joseph-Genest, de m'avoir aidée et soutenue pendant toute la durée de l'expérimentation.

Finalement, je veux mentionner la collaboration des enseignants de 2^e cycle de l'école Les Terrasses de Trois-Rivières Ouest qui ont accepté de participer à cette recherche.

Grâce à ces personnes qui ont contribué à réunir autour de moi des conditions favorables, la maîtrise en éducation m'a permis de briser l'image de Sisyphe, cette ombre qui plane sur la carrière de tant d'enseignants spécialistes, impuissants à se définir et à se renouveler dans un cadre de travail aux contraintes sans cesse grandissantes et aux ressources amoindries.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------------|
| AVANT- PROPOS | I |
| SOMMAIRE | II |
| REMERCIEMENTS..... | III |
| TABLE DES MATIÈRES | V |
| LISTE DES TABLEAUX | XI |
| LISTE DES FIGURES..... | XIII |
| | |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE | 4 |
| Contexte | 4 |
| Question de recherche et sous-questions | 7 |
| Concepts généraux | 8 |
| L'enseignement de la musique au primaire..... | 8 |
| L'apprentissage coopératif | 11 |
| L'apprentissage coopératif en enseignement de la musique | 12 |
| Identification du problème..... | 14 |
| Le statut | 15 |
| Le statut sociométrique | 18 |
| Le statut et le comportement des élèves..... | 21 |
| Le concept de soi musical..... | 22 |
| Hypothèse de recherche | 24 |

| | |
|--|-----------|
| Les postulats | 24 |
| Les variables à l'étude | 28 |
| Importance de la recherche | 29 |
| CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE | 32 |
| Le concept de statut..... | 32 |
| Définition | 33 |
| Types de statut | 33 |
| Caractéristiques de statut | 34 |
| Évaluation des caractéristiques de statut..... | 35 |
| Prédominance d'une caractéristique | 36 |
| La théorie des attentes de compétences | 37 |
| Présentation de la théorie étudiée | 38 |
| Processus d'attribution d'un statut | 38 |
| Hiérarchisation du statut | 40 |
| Stabilité du statut | 41 |
| Statut et comportement..... | 42 |
| Processus d'équilibration du statut | 44 |
| Implication pour la recherche | 47 |
| Le statut sociométrique | 48 |
| Définition | 49 |
| Catégories de statut sociométrique..... | 49 |
| Recension des écrits | 50 |
| Le statut sociométrique et le comportement..... | 55 |

| | |
|---|-----------|
| Concepts de sociabilité, d'agressivité et de retrait | 55 |
| La dominance | 57 |
| Le retrait..... | 58 |
| L'apprentissage coopératif..... | 59 |
| Définition | 60 |
| Les éléments essentiels de la méthode <i>Learning Together</i> | 61 |
| Hétérogénéité | 61 |
| Responsabilité individuelle..... | 62 |
| Interdépendance positive..... | 63 |
| Développement des habiletés sociales | 64 |
| Rétroaction..... | 66 |
| Le programme de musique..... | 66 |
| Démarche pédagogique | 66 |
| Processus de créativité | 67 |
| Objectifs de la pédagogie musicale | 69 |
| Le concept de soi | 70 |
| Définition | 70 |
| Le soi musical | 72 |
| Le modèle de design pédagogique de Lebrun et Berthelot (1994) ... | 73 |
| Étapes d'analyse..... | 73 |
| Résultats de la démarche de design..... | 74 |
| Implication pour la recherche..... | 75 |
| CHAPITRE III : MÉTHODE DE RECHERCHE | 76 |

| | |
|--|-----------|
| Aperçu général | 76 |
| Type de recherche | 76 |
| Profil des participants | 77 |
| Contexte pédagogique..... | 79 |
| Rôle de l'expérimentatrice..... | 79 |
| Formation de l'expérimentatrice..... | 80 |
| Formation des équipes coopératives | 81 |
| Activités musicales coopératives | 82 |
| Exercices coopératifs | 90 |
| Contrôle de la méthode..... | 90 |
| Facteurs historiques | 91 |
| Dépouillement des données | 92 |
| Caractéristiques personnelles de l'expérimentatrice | 92 |
| Fiabilité du traitement expérimental | 92 |
| Caractéristiques des assistantes de recherche et observatrices | 93 |
| Attentes de l'expérimentatrice | 94 |
| Accoutumance aux questionnaires | 94 |
| Attitude des sujets et présence d'observateurs en classe..... | 95 |
| Autorisations | 97 |
| Instruments de mesure | 98 |
| Mesure du statut sociométrique | 98 |
| Mesure du comportement de l'élève | 100 |
| Mesure du concept de soi musical | 102 |

| | |
|---|------------|
| Observations en classe | 103 |
| Journal de bord de l'expérimentatrice | 109 |
| Collecte des données..... | 110 |
| Traitement et analyse des données | 111 |
| CHAPITRE IV : ANALYSE DES RÉSULTATS | 113 |
| Le test <i>t</i> de Student | 114 |
| Statistiques descriptives..... | 114 |
| Interprétation des résultats..... | 119 |
| L'évolution des statuts dans la classe | 123 |
| Procédure | 123 |
| Modifications à la procédure | 126 |
| Interprétation des résultats..... | 127 |
| Les analyses de variance univariées (ANOVA)..... | 136 |
| Comparaison des résultats | 140 |
| Représentativité de l'échantillon utilisé | 142 |
| Interprétation des résultats..... | 144 |
| Les observations directes systématiques | 147 |
| Interprétation des résultats..... | 149 |
| L'analyse du journal de bord de l'expérimentatrice | 151 |
| Interprétation des résultats..... | 153 |
| CHAPITRE V : DISCUSSION | 158 |
| Récapitulation..... | 158 |
| Discussion des résultats | 160 |

| | |
|---|------------|
| Faible significativité des résultats..... | 160 |
| Stabilité du statut | 161 |
| Influence des catégories « rejeté » et « populaire »..... | 162 |
| Dominance et retrait dans les équipes coopératives..... | 163 |
| Difficulté de la démarche..... | 164 |
| Pistes de recherche..... | 166 |
| Conclusion..... | 168 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 170 |
| | |
| APPENDICE A..... | 181 |
| APPENDICE B..... | 185 |
| APPENDICE C..... | 222 |
| APPENDICE D..... | 216 |
| APPENDICE E..... | 231 |
| APPENDICE F..... | 238 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 1 | Activités préparatoires – 3 cours..... | 83 |
| Tableau 2 | Projet SEMAC 5 ^e – 6 ^e années | 84 |
| Tableau 3 | Scénario présenté aux élèves pour justifier la présence des observatrices..... | 96 |
| Tableau 4 | Corrélation entre le score reçu de nomination de pairs et le score reçu de préférences sociales, pour chaque groupe et chaque moment..... | 100 |
| Tableau 5 | Comportements de retrait (R) et de dominance (D) à observer..... | 105 |
| Tableau 6 | Plan des moments d'observation..... | 108 |
| Tableau 7 | Étapes de la collecte des données | 111 |
| Tableau 8 | Moyennes (M) et écarts-types (ET) des variables dépendantes..... | 116 |
| Tableau 9 | Différence des moyennes (post – prétest) des variables dépendantes et significativité des résultats d'après le test <i>t</i> de Student..... | 118 |
| Tableau 10 | Évolution des variables dépendantes | 122 |
| Tableau 11 | Procédure pour l'établissement du statut de l'élève d'après Coie, Dodge et Coppotelli (1982)..... | 125 |
| Tableau 12 | Modifications apportées à la procédure de Coie, Dodge et Coppotelli (1982)..... | 126 |
| Tableau 13 | Fréquences de statut des élèves du groupe 501 (<i>n</i> = 28) | 127 |
| Tableau 14 | Fréquences de statut des élèves du groupe 502 (<i>n</i> = 28) | 129 |
| Tableau 15 | Fréquences de statut des élèves du groupe 601 (<i>n</i> = 29) | 130 |
| Tableau 16 | Fréquences de statut des élèves du groupe 602 (<i>n</i> = 29) | 131 |
| Tableau 17 | Fréquences de statut - Données cumulatives (501, 502, 601 et 602) | 132 |
| Tableau 18 | Matrice de transition (<i>n</i> = 114) | 133 |

| | | |
|------------|---|-----|
| Tableau 19 | Analyses de variance univariées (ANOVA) | |
| | Statistiques du pré-test ($n = 32$)..... | 137 |
| Tableau 20 | Analyses de variance univariées (ANOVA) | |
| | Statistiques du post-test ($n = 32$) | 139 |
| Tableau 21 | Observation des comportements de dominance et de retrait dans les équipes coopératives | 148 |
| Tableau 22 | Analyse de contenu du journal de bord | 152 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|------------------|--|-----|
| <i>Figure 1.</i> | Compétences utiles à développer d'après Fad et Ryser, (1993). Habilétes sociales mises en pratique dans l'expérimentation..... | 6 |
| <i>Figure 2.</i> | Les conséquences du statut sociométrique sur l'évolution du talent ou d'une compétence en musique..... | 20 |
| <i>Figure 3.</i> | Répartition des positions de statut pré et post expérimentales..... | 134 |
| <i>Figure 4.</i> | Représentativité de l'échantillon..... | 142 |

INTRODUCTION

Nombre de problèmes de l'école d'aujourd'hui sont directement imputables à un déficit d'habiletés sociales. Le phénomène n'est pas unique au système scolaire québécois et il est attribuable en partie aux changements sociaux des dernières décennies (Wentzel & Asher, 1995), dont la modification des structures familiales (Boivin & Bégin, 1989), l'augmentation du phénomène ethnique (Herry & Crête, 1991), l'abandon des rituels religieux et la prolifération de la violence dans la vie de l'enfant (Fad & Ryser, 1993).

En effet, il est généralement reconnu, non seulement par le milieu scolaire mais aussi par les parents, que les élèves d'aujourd'hui manquent de tolérance entre eux, qu'ils parlent beaucoup mais écoutent peu et que leur quotidien est marqué de violences mineures (injures, menaces et coups). Le Conseil supérieur de l'éducation y voit « [...] une exigence accrue pour l'école d'apprendre à chacun des élèves à prendre sa place sans prendre toute la place » (CSE, 1996, p. 27).

Ce constat justifie grandement la nécessité de rechercher de nouvelles stratégies pédagogiques visant à développer les habiletés sociales afin de faciliter « [...] le renforcement de l'identité personnelle et l'aptitude à vivre avec les autres » (CSE, 1991, p. 23).

Cette nécessité est perçue par de nombreux intervenants en éducation mais elle est ressentie avec encore plus d'acuité par les différents spécialistes qui enseignent les disciplines artistiques, l'anglais et l'éducation physique, à cause du

nombre important d'élèves rencontrés. Les musiciens-éducateurs sont particulièrement sensibles à cette situation puisque la Centrale d'enseignement du Québec (CEQ) souligne que, de tous les spécialistes, les musiciens-éducateurs enseignent au plus grand nombre d'élèves par semaine (1993).

Pour eux, « l'individualisme compétitif » (ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991, p. 45) mis en évidence par le rapport Bouchard et l'impact social de l'intégration des élèves atteints de problèmes physiques, intellectuels et comportementaux entraînent des répercussions importantes sur l'enseignement de leur discipline, le succès des apprentissages musicaux étant largement tributaire du climat socio-affectif de la classe (MEQ, 1982, p. 7).

C'est donc en pensant aux 1 102 musiciens-éducateurs (CEQ, 1993) qui enseignent dans le secteur primaire du réseau public d'éducation au Québec qu'a été réalisée cette recherche.

Ce document comprend cinq chapitres. Le premier situe la problématique dans le contexte des nouveaux besoins en éducation, des exigences du programme de musique et des possibilités offertes par l'apprentissage coopératif. Le deuxième chapitre présente les assises théoriques de cette recherche, les objectifs du programme de musique et les conditions essentielles d'application de l'apprentissage coopératif selon la méthode d'enseignement choisie. Le troisième chapitre expose la méthode de recherche, décrit les participants, les instruments de mesure et le processus de collecte des données tandis que le quatrième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Finalement le

cinquième chapitre résume les principaux résultats et suggère certaines avenues de recherche ou d'enseignement.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente d'abord le contexte de la problématique, propose une question de recherche principale et deux sous-questions et définit les principaux concepts étudiés. De plus, il identifie le problème à l'étude, l'hypothèse de recherche et les postulats qui l'appuient. Finalement, ce chapitre présente des arguments justifiant l'importance de cette recherche.

Contexte

Le Conseil supérieur de l'éducation résume à l'avance le contexte de la problématique en suggérant que « [...] l'idée de joindre le développement intellectuel, social et personnel avec l'initiation culturelle paraît une voie éclairante et une perspective équilibrée » (CSE, 1994b, p. 30).

En effet, l'approche traditionnelle en éducation considère les compétences académiques comme la clé du succès à l'école. Cependant, l'étude de Fad et Ryser (1993) offre des résultats de recherche qui mettent en évidence d'autres formes de compétences, dont les habiletés sociales, qui pourraient contribuer au succès des élèves ou, à tout le moins, à les doter d'une meilleure capacité à faire face aux situations de la vie de tous les jours.

Pour leur part, Elliot, Sheridan et Gresham (1989) font état des enjeux élevés découlant du développement des habiletés sociales sur la reconnaissance par les pairs, le rendement académique, la motivation et le concept de soi.

Par ailleurs, Jordan et LeMétais (1997) indiquent que le développement des habiletés sociales contribue à réduire les comportements perturbateurs à l'école mais ces auteurs précisent que la présentation de modèles correctifs est insuffisante. Ils préconisent donc, à l'instar de Fields (1989), Ramsey (1991) et Wentzel et Asher (1995), l'enseignement et la pratique systématique d'habiletés sociales en classe.

De plus, Fad et Ryser (1993), Fields (1989) ainsi que Sletta (1992) rapportent que le développement social contribue à l'adaptation au milieu et serait même précurseur de la capacité de trouver et de garder un emploi. Pour ces auteurs, un déficit important au niveau des habiletés sociales dans les premières années scolaires est un indice certain de problèmes futurs tels que la délinquance, le décrochage et la mésadaptation sociale à l'âge adulte. Aussi, ces enfants, dont la compétence sociale est déficiente, sont plus souvent référés à des professionnels de la santé mentale que leurs pairs et ceux-ci risquent d'être peu acceptés par les autres élèves, ouvertement rejetés ou négligés. Enfin, ces enfants présentent un rendement scolaire plus faible que les enfants mieux adaptés socialement.

Fad et Ryser (1993) identifient des habiletés sociales importantes pour favoriser la réussite scolaire et l'adaptation au milieu. La plupart de ces habiletés, présentées à la figure 1, font partie des compétences susceptibles d'être

développées par une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique.

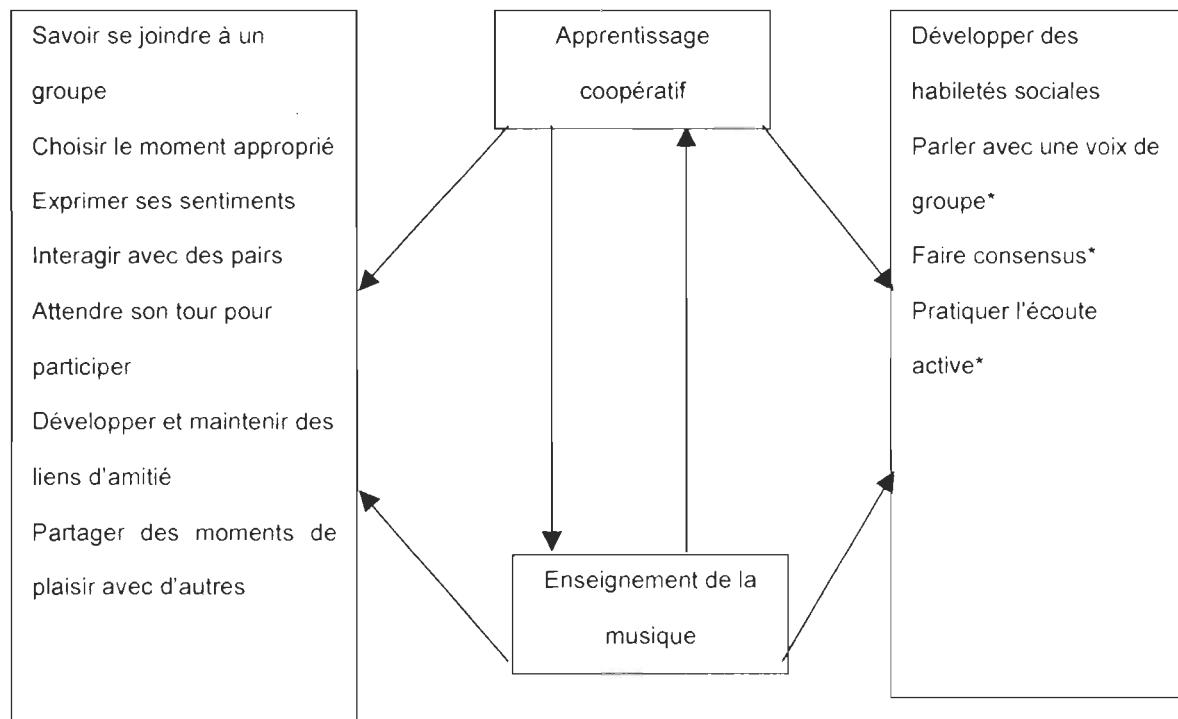


Figure 1. Compétences utiles à développer d'après Fad et Ryser, (1993).
 *Habiletés sociales mises en pratique dans l'expérimentation.

Cette étude s'intéresse donc d'une façon directe au besoin, considéré urgent (CSE, 1995), d'enseigner des habiletés sociales dans la perspective du développement des « compétences transversales » (MEQ, 1997, p. 122) jugées nécessaires à l'épanouissement de l'élève.

Question de recherche et sous-questions

C'est dans ce contexte que cette recherche propose de mettre à l'essai une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire. Ainsi la principale question de recherche se formule comme suit : l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire, orientée vers l'enseignement et la pratique d'habiletés sociales de base, permet-elle d'observer une évolution significative du statut sociométrique des participants?

De plus, deux sous-questions visent à recueillir des informations sur l'évolution du comportement des élèves ainsi que sur la dominance et le retrait dans les équipes coopératives. Ces informations permettront d'interpréter les résultats de la présente recherche et serviront à orienter des recherches ultérieures portant sur une problématique semblable.

Question 1 : au sujet du comportement de l'élève, l'utilisation de l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique permet-elle :

- a) d'observer des modifications dans l'évolution de la perception de l'élève?

b) d'observer des modifications dans l'évolution de la perception de l'enseignant?

Question 2 : au sujet des comportements de dominance et de retrait dans les équipes coopératives, l'observation directe systématique permet-elle :

- a) de constater la présence de comportements de dominance au sein des équipes coopératives?
- b) de constater la présence de comportements de retrait au sein des équipes coopératives?
- c) de constater une évolution du comportement de dominance entre le début et la fin de l'expérimentation?
- d) de constater une évolution du comportement de retrait entre le début et la fin de l'expérimentation?

Concepts généraux

L'enseignement de la musique au primaire

D'une réforme à l'autre. Au début des années '80, l'adoption de nouveaux programmes d'enseignement au primaire a contribué à la reconnaissance des arts comme autant de disciplines favorisant le développement global de l'enfant. Ces programmes d'arts comportent des objectifs qui visent à promouvoir le développement des dimensions cognitive, sociale et affective de l'enfant, dimensions jugées essentielles au développement global de l'enfant. À cet effet,

le Conseil supérieur de l'éducation signale que « [...] c'est sur l'ensemble des apprentissages que l'éducation artistique est susceptible d'avoir des retombées positives importantes » (1988, p. 16).

Ainsi situé dans le « projet global de formation » (CSE, 1988, p. 3) et confirmé dans son rôle essentiel par le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (MEQ, 1997), le programme d'enseignement de la musique au primaire (MEQ, 1982) propose une démarche pédagogique comportant de grandes exigences. Certaines de ces exigences portent sur des aspects humains et socialisants de la formation et visent à développer le processus créateur de l'enfant, à lui permettre « d'exprimer des sentiments [...] et [...] à favoriser sa communication avec autrui » (CSE, 1988, p. 11).

La pratique permet cependant de constater que la pédagogie musicale adoptée au primaire depuis la réforme des années '80, pourtant orientée sur la compétence plutôt que sur la performance, n'arrive pas à rejoindre d'emblée tous les élèves et qu'elle se heurte à des problèmes communs à toutes les autres disciplines, notamment les problèmes découlant des changements sociaux.

À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation (1994b) signale que ce programme offre une conception exclusivement disciplinaire et suggère plutôt de situer celui-ci dans une approche visant davantage la formation de base. D'ailleurs, la nouvelle réforme (MEQ, 1997) privilégie cette fois une approche qui vise à modifier cette conception en liant l'enseignement disciplinaire de la musique à l'ensemble du curriculum par la nécessité de développer des compétences transversales dans toutes les disciplines.

Des documents récents (CSE, 1994a; MEQ, 1994, 1995, 1997) relatifs à la réforme des programmes insistent sur l'importance de développer, à travers les matières, des compétences transversales et des attitudes transdisciplinaires comme « [...] apprendre à penser et apprendre à coopérer [...] » (CSE, 1994b, p. 30).

Le « Programme des programmes » (MEQ, 1997) propose certaines attitudes et compétences à caractère académique ou social déjà ciblées par l'enseignement de la musique et d'autres qu'il serait possible de développer à l'aide d'une formule d'enseignement appropriée dans cette discipline. Parmi celles-ci, signalons, dans l'axe des compétences intellectuelles, le développement et l'utilisation de la mémoire, la créativité et l'exercice du sens esthétique, l'aptitude à communiquer et la capacité d'évaluer et de s'auto-évaluer; dans l'axe des compétences méthodologiques, la capacité de travailler en équipe et dans l'axe des compétences liées à la socialisation, l'application des règles de vie en société et le développement d'un sens esthétique et moral (MEQ, 1997, p. 122).

Ainsi, pour le musicien-éducateur désireux d'offrir à ses élèves l'occasion d'acquérir des compétences académiques solides dans le contexte d'un développement social plus harmonieux, se trouvent réunis les ingrédients propices à effectuer une démarche intéressante et un travail enrichissant.

L'apprentissage coopératif

Selon de nombreux auteurs dont Cohen (1994a), Cohen et Lotan (1995) et Johnson et Johnson (1994a, 1994b), l'apprentissage coopératif présente des solutions intéressantes pour mieux préparer les élèves à vivre dans une société de plus en plus complexe et pour développer chez eux les habiletés sociales nécessaires pour y parvenir. De plus, pour Arends (1994), Johnson et Johnson (1994a), Kagan (1994), Kaplan et Stauffer (1994) et Sharan (1990), il est possible d'adapter l'apprentissage coopératif à toutes les disciplines du curriculum.

Outre les gains importants au niveau du rendement scolaire, Johnson et Johnson (1994a), de même que Slavin (1995), indiquent que la pratique de l'apprentissage coopératif produit des résultats positifs au niveau de l'acquisition d'habiletés sociales et de coopération ainsi que du concept de soi. D'ailleurs, quelques sociologues dont Elliot et *al.* (1989) et Ramsey (1991, 1995) proposent des stratégies d'apprentissage coopératif dans des programmes d'entraînement aux habiletés sociales.

Selon Slavin (1995), d'autres résultats indiquent que les élèves en situation d'apprentissage coopératif développent davantage leur responsabilité individuelle face aux apprentissages et qu'ils sont plus motivés à la tâche.

L'apprentissage coopératif se présente donc comme une formule d'enseignement prometteuse pour l'enseignement de la musique, compte tenu de l'importance accordée au développement des habiletés cognitives mais

également à celui des habiletés sociales qui facilitent, en musique, le processus même des apprentissages artistiques (Kaplan & Stauffer, 1994).

L'apprentissage coopératif en enseignement de la musique

Malgré le fait que l'apprentissage coopératif soit adaptable à toutes les disciplines du curriculum et l'ait effectivement été pour plusieurs, peu de travaux font état de l'utilisation de cette formule en enseignement de la musique.

En effet, dans un article destiné à des musiciens-éducateurs, Di Natale et Russell (1995) mentionnent que l'apprentissage coopératif a souvent été oublié comme formule d'enseignement en musique mais que la classe de musique ne peut que bénéficier des habiletés sociales et de l'interdépendance positive développées par l'apprentissage coopératif.

Pour leur part, Kaplan et Stauffer (1994) précisent que la musique, pratiquée en groupe dans la classe, constitue naturellement un travail d'équipe et que bien peu de réalisations musicales s'accomplissent sans l'effort, l'entraide et le soutien des autres musiciens du groupe. À cela, Baloche (1994) ajoute que l'apprentissage coopératif est intéressant pour bon nombre de musiciens-éducateurs et que cette formule peut être adaptée au contenu de l'enseignement de la musique avec succès.

Il est maintenant admis que l'apprentissage coopératif est réputé pour mettre en place, à l'aide d'éléments essentiels comme la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive, une structure de travail où la

contribution de chacun est indispensable pour atteindre le but commun poursuivi par l'équipe.

En enseignement de la musique, cette contribution individuelle se présente sous deux aspects : l'aspect académique et l'aspect social. Le premier aspect comprend l'aptitude pour la musique et l'intérêt personnel. Il se manifeste par la justesse de l'oreille, la capacité d'utiliser sa voix et celle d'exprimer des émotions, l'emploi de ressources associées à la créativité et à l'imagination. De plus, l'aspect académique de la contribution individuelle comprend plusieurs habiletés liées à la motricité (pour jouer d'un instrument, pour exécuter des séquences rythmiques ou pour exprimer des émotions par le mouvement) et à l'intelligence (décoder, lire, inventer, mémoriser, conceptualiser, synthétiser).

Le deuxième aspect comprend diverses habiletés sociales comme la capacité de respecter des consignes, des opinions ou des préférences, l'écoute active, la tolérance, la capacité de communiquer et d'interagir avec les autres. La contribution individuelle s'exerce à des degrés variés, selon les compétences de chacun, le niveau de motivation et les occasions offertes par le groupe.

Par du travail en petites équipes hétérogènes facilitant les interactions significantes, par l'enseignement et la pratique systématique d'habiletés sociales et de coopération, par le partage d'un but commun, par une gestion de classe basée sur la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive et par une procédure de rétroaction favorisant la résolution des problèmes de coopération et l'amélioration de la qualité des apprentissages, l'apprentissage coopératif se présente comme une voie intéressante à explorer en enseignement de la

musique pour améliorer les relations avec les pairs, le comportement des élèves et le concept de soi.

Toutefois, malgré une structure destinée à mettre en valeur la contribution de tous les membres de l'équipe, Balkwell (1991), Cohen (1994a, 1994b), Cohen, Lotan et Leechor (1989), Cohen, Lotan et Catanzarite (1990) et Cohen et Lotan (1995) rapportent que le travail en équipes coopératives peut mettre à jour des inégalités de rapport en créant ou en accentuant un problème de statut.

Identification du problème

Cohen et Lotan (1995) et Dembo et McAuliffe (cités dans McAuliffe & Dembo, 1994) démontrent qu'en petits groupes, les élèves ne participent pas tous d'une façon productive et efficace. Cela pourrait s'avérer particulièrement juste en enseignement de la musique où la personnalité des élèves, le talent individuel et les ressources culturelles familiales créent déjà un clivage dans les classes, certains élèves ayant tendance à laisser plus de place à ceux qui manifestent une aptitude naturelle, une préférence évidente ou des connaissances particulières pour cette discipline.

De plus, le déficit d'habiletés sociales manifeste pourrait, dans les conditions actuelles de l'école, augmenter les inégalités de participation des élèves dans les équipes en ajoutant aux différences d'aptitudes académiques la difficulté, pour certains élèves, d'interagir avec les autres.

La combinaison de ces facteurs pourrait créer ou accentuer un problème de statut au sein des équipes coopératives, l'aspect social de la contribution individuelle de l'élève s'illustrant sur une échelle allant de l'extrême popularité au rejet systématique.

Le statut

Le statut découle de la perception d'une différence de ressources en regard de la contribution présumée des élèves (Cohen, 1994a). Dans la classe, trois sources de perception contribuent à établir le statut de l'élève. Il s'agit de la perception que l'élève a de lui-même, de la perception de ses pairs et de celle des enseignants (Cohen & *al.*, 1990). Ces perceptions s'expriment par des attentes de compétences correspondant à chacune des sources de perception.

Ainsi, en situation d'apprentissage coopératif, la contribution individuelle dans les équipes est déterminée par les attentes de compétences personnelles de l'élève, par les attentes de ses pairs et par celles de l'enseignant.

En outre, Cohen (1984) et McAuliffe et Dembo (1994) rapportent qu'en plus des attentes de compétences en lien direct avec le travail proposé (ex. l'aptitude musicale pour un travail d'équipe en enseignement de la musique), d'autres facteurs d'influence n'ayant aucun lien avec le travail à effectuer sont à considérer.

Ainsi, des recherches menées sur l'effet de la popularité (Rosenholz, citée dans Cohen & *al*, 1990), de la race (Cohen, 1982, 1984, 1990), du sexe (Droedge & Stipek, 1993 ; Kennedy, 1990) et des habiletés sociales (Wentzel, 1991) montrent que ces facteurs sont déterminants dans la perception des compétences individuelles et la formation d'attentes de compétences présupposées. Jumelées à une compétence directement reliée au travail à effectuer, ces dernières influencent les attentes des trois sources de perception et affectent le degré de participation effective des élèves au travail d'équipe.

Selon les recherches menées par Berger, Wagner et Zelditch (1985), les élèves qui partagent un travail en équipe comportant l'atteinte d'un but commun forment rapidement des attentes face à la compétence relative de chaque membre du groupe. Ces attentes, selon ces auteurs, portent sur la capacité présupposée du membre à contribuer à l'atteinte du but commun. Lorsque cette comparaison est établie et vérifiée par des résultats ou des comportements observables, elle se cristallise sous la forme de statut, celui-ci étant le reflet des perceptions hiérarchisées de tous les membres du groupe sur la base des attentes de compétences académiques ou sociales. Cette position de statut exerce donc une forte pression sur les interactions dans l'équipe.

Ainsi, McAuliffe et Dembo (1994) rapportent que le groupe offre systématiquement aux membres possédant la plus haute cote de compétence académique ou sociale attendue, un plus grand nombre d'occasions d'aider le groupe à atteindre le but fixé, plus de chances de contribuer à résoudre des

problèmes dans le groupe et plus d'occasions de réagir positivement ou négativement aux initiatives des autres.

Pour sa part, Cohen (1990, 1994a, 1994b) souligne la probabilité que les élèves dont le statut académique et social est élevé contrôlent le travail du groupe parce qu'ils sont perçus par les autres élèves comme possédant une plus grande compétence. Les travaux de cet auteur montrent que les attentes de compétences presupposées résultent de l'effet d'une compétence académique réelle mais aussi de la perception associée aux habiletés sociales des élèves. Cohen et *al.* (1990) montrent de plus, que dans certains cas, des sujets ne possédant pas une compétence académique élevée en regard de la tâche à accomplir se voient tout de même accorder cette compétence par les équipiers en raison de leur impact social sur le groupe.

À cela, Driskell, Olmstead et Salas (1993) ajoutent que le contrôle peut s'exercer de façon bénéfique et positive lorsque la compétence attendue correspond à la compétence réelle, mais que le contrôle peut aussi prendre la forme de dominance lorsque les attentes du groupe sont contradictoires ou attribuées en fonction de l'influence de l'impact social plutôt que de la compétence réelle. Alors, la dominance produite réduit les interactions dans l'équipe et nuit aux apprentissages de chacun des membres.

En outre, Cohen, Lotan et Leechor (1989) montrent que certains élèves se voient attribuer un statut plus faible parce qu'ils sont perçus comme ayant une moins grande compétence académique ou sociale, au point que les autres membres du groupe attendent moins de travail de leur part. Ces élèves, selon

Parker et Asher (1987), perçoivent la différence d'attentes à leur égard et, en réaction, deviennent moins performants (les élèves négligés), s'isolent en participant peu ou développent un comportement perturbateur (les élèves controversés et rejetés). Le retrait ou le refus de participer d'un élève, provoqué ou non par un problème de statut dans l'équipe, est, selon Parker et Asher (1987), un indice de relation problématique avec les pairs et un facteur de risque potentiel pour le développement de l'enfant. À ce sujet, le rapport Bouchard (MSSS, 1991) souligne que :

[...] les enfants qui se sentent moins compétents, qui connaissent, dès la fréquentation de leurs premiers groupes de pairs, plus que leur part d'échecs, souffrent davantage de la solitude. [...] Ils décrochent plus facilement de l'école, de leur environnement social quand ce n'est pas de la vie elle-même. (p. 41)

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

Le statut sociométrique

En enseignement de la musique au primaire, les résultats scolaires sont généralement peu significatifs car les élèves savent que cette discipline n'est pas considérée comme une matière à promotion. L'aspect académique de la

contribution individuelle de l'élève est plutôt subordonnée à l'aspect social des apprentissages. D'une part, le talent joue un rôle de monnaie d'échange permettant de mieux faire accepter ses idées, ses goûts et ses préférences par les autres. D'autre part, la réussite se décrit comme une source de perception positive face aux attentes de l'élève et un catalyseur d'attentes de compétences favorables de la part des autres et de l'enseignant. Le fait que ces attentes de compétences puissent être transférées à d'autres situations académiques revêt une importance qui n'est pas à négliger.

Ainsi, selon Van der Maren (1993) et Ramsey (1995), la dynamique des relations entre les pairs pourrait jouer un rôle important dans la participation active des élèves. Or, l'étude du statut sociométrique porte justement sur les relations et les influences dans les interactions entre pairs. Pour Wentzel (1991), le statut sociométrique est en relation avec la vie académique des élèves. De plus, il influence les relations interpersonnelles et le rendement académique (Ellyson & Dovidio, 1985; Pettit, Clawson, Dodge & Bates, 1996; Wentzel & Asher, 1995), le comportement des élèves (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993) et le concept de soi (Boivin & Bégin, 1989). Le statut sociométrique constitue donc, en enseignement de la musique, un facteur qui pourrait influencer le climat de la classe de musique et la qualité des apprentissages réalisés.

Selon Wentzel et Asher (1995), l'une des raisons invoquées pour justifier cette influence concerne la différence de motivation à participer aux activités et à réussir des élèves populaires par rapport à la motivation des élèves rejetés. Le fait d'avoir des amis entraînerait un sentiment d'appartenance et augmenterait la

motivation à réussir, ce que ne peuvent apprécier les élèves rejetés. La figure 2 illustre les conséquences du statut sociométrique sur le développement du talent ou d'une compétence associés à la musique.

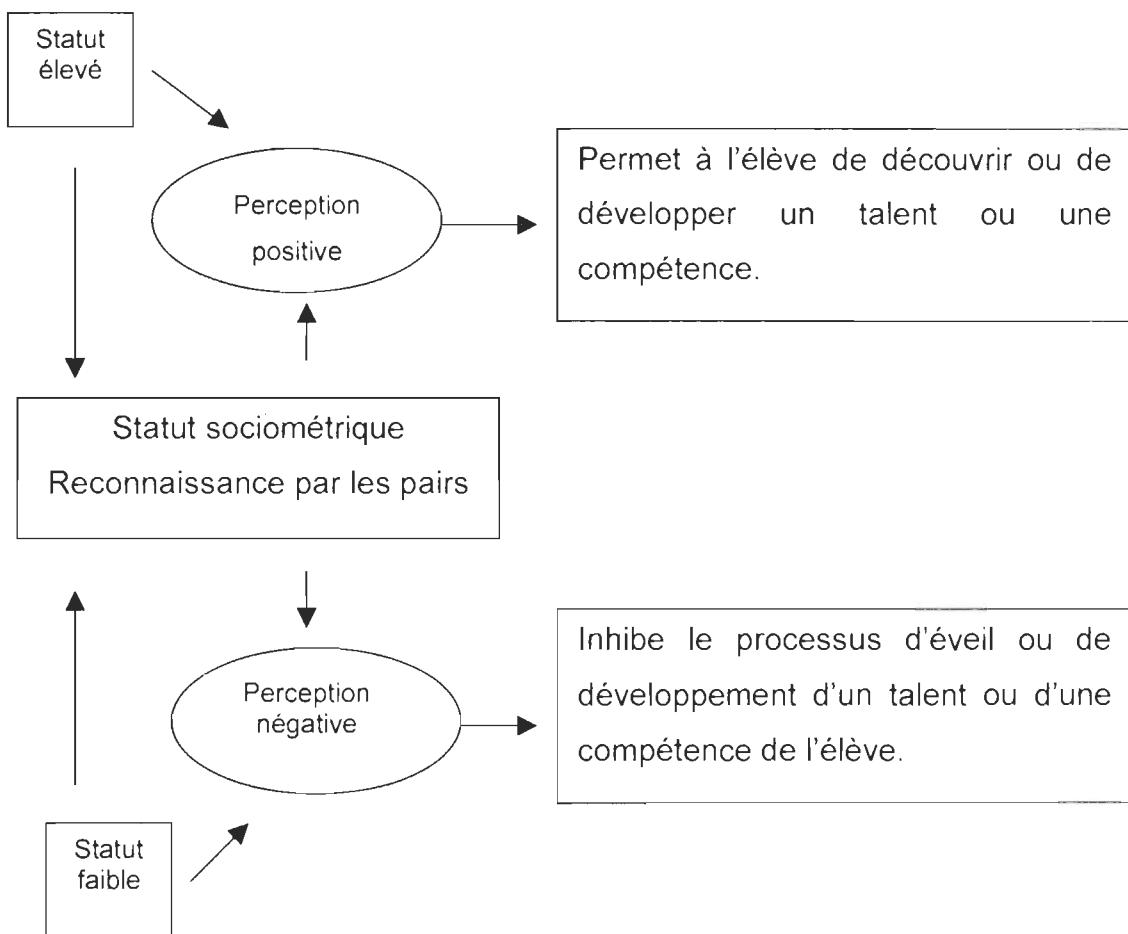


Figure 2. Les conséquences du statut sociométrique sur l'évolution du talent ou d'une compétence en musique.

Le statut et le comportement des élèves

L'apprentissage coopératif vise à donner à l'élève, par l'enseignement des habiletés sociales en classe et le travail en équipes, des outils pour améliorer sa relation avec ses pairs et ses enseignants et à développer positivement son concept de soi.

Il est raisonnable d'estimer qu'une évolution positive du statut sociométrique devrait entraîner une amélioration du comportement de l'élève, celle-ci se manifestant dans la perception personnelle de l'élève, dans la perception de ses pairs ainsi que dans celle de l'enseignant.

De nombreux auteurs dont Balkwell (1991), Cohen et *al.*, (1990) et Elliot et *al.*, (1989) soulignent que le statut sociométrique reflète l'impact social et les préférences sociales des élèves d'une classe. Toutefois, il s'agit d'informations obtenues indirectement, par entrevues ou par questionnaires. Dans les interactions, le statut sociométrique se traduit en comportements prosociaux ou antisociaux. L'observation de ces comportements fournit des informations directes permettant de vérifier autant la constance que la consistance des résultats fournis par les questionnaires.

Pour Bullock (1992), les comportements prosociaux réfèrent à des gestes et à des paroles qui reflètent le sens des responsabilités, l'altruisme, la tolérance, la bonne volonté tandis que les comportements antisociaux comprennent des mouvements d'agressivité et de perturbation, de retrait et d'isolement.

Toutefois, si les comportements prosociaux contribuent à des interactions plus efficaces, certains comportements antisociaux sont susceptibles d'accentuer le problème de statut et l'inégalité des rapports dans les équipes coopératives en plus d'avoir des conséquences sur le développement de l'enfant. Parmi ceux-ci, les comportements de dominance et de retrait (Ellyson & Dovidio, 1985) apparaissent assez importants puisqu'ils mettent concrètement en évidence le problème de statut. De plus, ils peuvent signaler l'inégalité des rapports au sein des équipes coopératives et les irrégularités d'application des conditions essentielles d'apprentissage coopératif. Ces comportements feront l'objet d'une définition approfondie en lien avec le cadre de référence, au prochain chapitre.

Le concept de soi musical

L'enseignement de la musique tout autant que l'apprentissage coopératif vise à permettre à l'élève de se construire un concept de soi positif et stable à travers des apprentissages et des réalisations multiples. Selon Marsh et Shavelson (1985), le concept de soi général possède des composantes multidimensionnelles. Les travaux de Vispoel (1993) montrent que l'une d'elles est reliée à la dimension artistique de l'être humain.

D'ailleurs, Kaplan et Stauffer (1994) signalent que la pratique d'une discipline comme la musique dans le cadre d'activités en apprentissage coopératif procure aux élèves bénéficiant d'un statut élevé l'occasion d'aider les autres et de pratiquer des compétences de niveau supérieur comme le

développement de la pensée formelle à partir de la pensée intuitive (*thinking about thinking*). Il s'agit d'une valorisation qui contribue à la construction, à la description et à l'évaluation d'un concept de soi général positif car la perception de l'élève à statut élevé est orientée vers le succès, la satisfaction personnelle et l'approbation des autres.

De plus, Reynolds (1997) rapporte que l'enthousiasme des élèves pour les programmes de musique pourrait être influencé par leur concept de soi ou à tout le moins, par la dimension musicale de leur concept de soi, le soi musical. Ainsi, un élève possédant un talent pour la musique pourrait compenser certaines lacunes dans d'autres domaines, notamment le manque d'habiletés physiques, académiques ou sociales.

D'ailleurs, selon Reynolds (1997), nombre de remarques à caractère anecdotique suggèrent que la classe de musique offre des chances de succès à des élèves moins doués pour d'autres types d'activités.

Enfin, selon Boivin et Bégin (1989) et Herry et Crête (1991), le statut sociométrique des élèves pourrait avoir une influence sur leur concept de soi.

Compte tenu de l'implantation d'une nouvelle démarche et de l'influence d'un concept de soi positif sur la motivation et le rendement des élèves (Vispoel, 1993), cette étude s'emploiera à observer les modifications apportées au concept de soi musical des élèves en fonction du statut sociométrique.

Hypothèse de recherche

L'intention avouée de mieux comprendre le rôle éducatif que peuvent jouer le musicien-éducateur et l'enseignement de la musique dans le contexte du développement des habiletés sociales se traduit par deux grands objectifs : d'abord celui d'améliorer la pertinence des interventions pédagogiques en enseignement de la musique au primaire dans le contexte du développement des habiletés sociales et, découlant de là, celui d'améliorer les relations entre les élèves. Ces objectifs ont guidé l'élaboration de la problématique et soutiennent la réalisation globale de ce travail de recherche.

Toutefois, les données recueillies étant quantitatives, la question de recherche sera transformée de façon opérationnelle par une hypothèse de recherche. Celle-ci facilitera l'interprétation des résultats et permettra de prendre une décision sur la pertinence de la démarche en fonction des statistiques révélées par l'analyse des données. Cette hypothèse de recherche se formule comme suit : la démarche de recherche permet d'observer une évolution positive significative des variables associées au statut de l'élève.

Les postulats

La pertinence de cette démarche de recherche sera évaluée sous l'angle de l'évolution du statut sociométrique des élèves. Cinq postulats provenant de la

théorie étudiée appuient le choix des objectifs et de l'hypothèse de recherche et imposent des limites concrètes à cette étude.

Postulat 1 : l'attribution du statut. Cohen (1994b) et Ridgeway (1991) précisent que le statut résulte de trois sources de perceptions : la perception personnelle de l'élève, celle de ses pairs et celle de l'enseignant.

Le problème identifie clairement que l'apprentissage coopératif, en proposant des tâches partagées et un but commun à des petites équipes hétérogènes, pourrait contribuer à activer les conditions favorables à l'attribution d'un statut.

En fonction de ce postulat, l'évolution du statut sera mesurée selon la perception personnelle de l'élève (comportement et concept de soi musical), selon celle de ses pairs (impact social, préférences sociales et relations interpersonnelles) et d'après la perception de l'enseignant (comportement et popularité).

Postulat 2 : la hiérarchisation du statut. Toutefois, Ramsey (1991) ainsi que Wentzel et Asher (1995) mentionnent que le statut s'organise au cours des premières relations de jeu avec les pairs, à la garderie ou à la maternelle. De plus, Balkwell, Berger, Webster, Nelson-Kieger et Cashen (1992) expliquent que la hiérarchisation résulte de l'évaluation de ressources spécifiques autant que de caractéristiques plus générales. Enfin, Cohen (1982) souligne que le statut attribué procède d'attentes de compétences provenant de la conjoncture d'un

ensemble de caractéristiques spécifiques et générales, permanentes ou évolutives et qu'une fois établie, cette hiérarchie se cristallise.

Ainsi, l'expérimentation doit tenir compte non seulement des caractéristiques identifiées à la démarche dont l'âge (générale), l'aptitude pour la musique (spécifique et évolutive), l'impact social et les préférences sociales (spécifiques et évolutives) mais considérer qu'à tout moment d'autres caractéristiques (latentes) non identifiées peuvent influencer les résultats de la collecte de données. La présence de ces facteurs difficilement contrôlables en milieu naturel expliquent la nécessité de mesures répétitives et variées.

Postulat 3 : la stabilité du statut. Berger, Rosenholtz et Zelditch, (1980) indiquent que l'organisation des statuts de la classe se maintient dans les petites équipes coopératives. Pettit et al. (1996) ainsi que Asher et Coie, (1990) soulignent que le statut est d'une remarquable stabilité à travers les années scolaires du primaire. Cohen et al. (1990) présentent d'ailleurs des résultats de recherche constants avec l'assertion de ces auteurs. Finalement, des études sociologiques montrent que certaines catégories d'élèves, comme celles des élèves « rejetés » et « populaires » affichent la plus grande stabilité de toutes les catégories sociométriques (Ramsey, 1995).

Ce postulat est d'une grande importance puisqu'il oriente l'examen des résultats d'une étude relativement courte dans la perspective d'un développement à long terme.

Postulat 4 : le comportement et le statut. La théorie définit le comportement comme la facette observable du statut, un changement de statut entraînant des changements parallèles du comportement (Balkwell, 1991; Munroe & *al.*, 1995).

Ainsi, dans le contexte d'une expérimentation visant le développement d'habiletés sociales par du travail en apprentissage coopératif, l'évolution du statut sera-t-elle observée à partir de trois concepts définis de comportement faisant référence à la sociabilité, à l'agressivité et au retrait (Newcomb & *al.*, 1993).

Postulat 5 : la déstabilisation des statuts. Finalement, Cohen (1982, 1994a, 1994b) explique que la démarche d'apprentissage coopératif doit chercher à déstabiliser les statuts en introduisant des inconsistances de façon à permettre aux élèves de percevoir de nouvelles caractéristiques de statut jusque-là ignorées ou peu utilisées et à équilibrer les rapports entre les élèves.

Dans le cadre de cette recherche, le traitement du statut comprendra des rôles et des normes coopératives et les activités musicales coopératives porteront sur le développement du processus créateur de l'élève, peu sollicité dans les autres disciplines académiques.

L'hypothèse de recherche, soutenue par les postulats présentés, devrait permettre d'évaluer d'une façon globale la pertinence de la démarche proposée dans cette étude.

Les variables à l'étude

L'expérimentation de cette recherche porte sur la mise à l'essai d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire. La démarche projetée constitue la variable indépendante.

Afin de mesurer l'évolution du statut, deux dimensions sont considérées : la dimension comportementale et la dimension académique. Pour la dimension comportementale, trois concepts permettent d'identifier les variables privilégiées. Il s'agit de la sociabilité, de l'agressivité et du retrait. En fonction de la sociabilité, les variables choisies illustrent l'impact social des élèves (1), leurs préférences sociales (2), l'indice de popularité (3), les relations interpersonnelles d'après la perception personnelle de l'élève (4) et les relations interpersonnelles d'après la perception de l'enseignant (5).

Pour mesurer le comportement d'agressivité, trois variables ont été sélectionnées. Celles-ci portent sur le respect des règles de vie à l'école (6), l'hostilité et l'impulsivité (7) ainsi que sur la dominance dans les équipes coopératives (8).

Trois autres variables représentent le comportement de retrait et sont déterminées par l'évaluation de l'anxiété (9), des comportements de dépendance (10) et par le refus de participer aux activités coopératives (11). Enfin l'évolution du concept de soi musical constitue la variable académique (12).

Importance de la recherche

L'intention de mieux comprendre la dimension éducative de l'enseignement de la musique au primaire a motivé cette démarche de recherche où l'accent est mis sur le développement des habiletés sociales à l'aide d'une démarche d'apprentissage coopératif. Toutefois, l'utilisation de l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au primaire constitue une situation nouvelle et l'une des étapes de ce travail de recherche a été consacrée à l'élaboration de la série d'activités musicales coopératives utilisées ici.

À cet égard, cette recherche pourrait certainement servir de référence à d'autres recherches sur le même thème ou encore, à des musiciens-éducateurs désireux de contribuer au développement social des élèves.

Dans l'un ou l'autre cas, le développement des activités musicales coopératives élaborées pour les besoins de cette recherche constituent déjà un apport important puisque aucune activité coopérative visant spécifiquement le développement d'habiletés sociales n'est disponible actuellement pour l'enseignement de la musique au primaire.

Cette recherche a, de plus, le mérite de s'inscrire dans une dimension importante de la réforme, à savoir le développement des compétences transversales.

Elle permet aussi de sensibiliser aux problèmes de statut que peuvent vivre les élèves à l'intérieur de l'une ou l'autre des disciplines enseignées et particulièrement dans les situations où l'écart entre les habiletés académiques est

important (Cohen, 1990). La connaissance plus approfondie des problèmes de statut engendrés par le travail en petites équipes coopératives accentue encore l'importance de poursuivre des recherches en ce sens.

En outre, cette étude est d'autant plus importante qu'il n'existe pratiquement pas de recherches portant sur l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique et sur les variables approfondies dans cette étude, c'est-à-dire le traitement des problèmes de statut dans les disciplines de spécialité au primaire, l'observation de comportements de dominance et de retrait et l'évolution du concept de soi musical en rapport avec le statut sociométrique.

Pourtant présentée comme une stratégie valable pour toutes les disciplines du curriculum, une seule étude, celle de Baloche (1994), porte sur la créativité musicale en apprentissage coopératif au primaire, alors que Johnson et Johnson (1989) mentionnent trois études sur l'enseignement de la musique à l'ordre secondaire et Slavin (1995) n'en recense aucune au primaire dans sa métanalyse.

D'ailleurs, dans son journal « *Teaching Music* », l'association américaine des musiciens-éducateurs (*Music Educators National Conference*, MENC, 1998) recommande la recherche et l'expérimentation de modèles d'apprentissage coopératif intégrables à l'enseignement de la musique dans le but évident d'améliorer la pédagogie musicale.

D'autre part, bien que cette formule s'inscrive dans la lignée des nouveaux moyens d'apprentissage et que ceux-ci soient considérés comme des actions prioritaires aux États-Unis et, plus près de nous, dans bon nombre de

commissions scolaires au Québec, seules Kaplan et Stauffer (1994) proposent une méthode d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique. Cette méthode n'a cependant fait l'objet d'aucune recherche scientifique et n'offre pas de résultats scientifiques pour étayer ses principes.

Finalement, la réalisation de cette étude a nécessité la préparation et la mise au point d'instruments de mesure adaptés à cette problématique nouvelle. Signalons le développement d'une grille d'observation directe et l'adaptation de questionnaires destinés à l'évaluation du comportement de l'élève par l'élève et par l'enseignant.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre définit les principaux concepts étudiés, situe la problématique dans le cadre général de la théorie des attentes de compétences et présente une recension des écrits portant sur le statut sociométrique en fonction des catégories de statut, du comportement des élèves et du concept de soi dans sa dimension musicale.

De plus, le cadre de référence présente les éléments essentiels de la méthode d'apprentissage coopératif choisie, décrit la démarche pédagogique de l'enseignement de la musique et les objectifs du programme. Enfin, ce chapitre expose les étapes suivies pour l'élaboration de la série d'activités musicales coopératives.

Le concept de statut

Cette partie s'emploie à définir le concept de statut et ses principales caractéristiques ainsi qu'à décrire le rôle des perceptions dans l'attribution d'un statut.

Définition

Le concept de statut se situe au cœur de la théorie des attentes de compétences. Selon Lovaglia (1995) et Ridgeway (1991), le statut réfère à la position d'un individu dans la hiérarchie de groupe sur la base de critères tels que le prestige, l'honneur et le respect. Le statut définit « [...] l'identité sociale, le rôle explicite, les droits et les devoirs de l'individu » (Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, 1996, p. 217) ou il se présente comme « l'ensemble des attributs qui permettent à un acteur de jouer un rôle social » (Ferréol, Cauche, Duprez, Gadrey & Simon, 1995, p. 256).

Enfin, pour Boudon et Bourricaud (1994), le statut réfère à « [...] un ensemble de ressources réelles ou virtuelles, dont la disposition par un individu permet à celui-ci d'interpréter ou de jouer ses rôles selon des modulations horizontales (contacts et échanges avec ses partenaires) et verticales (relations avec l'autorité) » (p. 565).

Types de statut

Cohen et al. (1990) identifient trois différents types de statut dans la classe : le statut social, le statut académique et le statut sociométrique. Selon ces auteurs, le premier réfère à la représentation du monde extérieur dans la classe (sexe, âge, race, nationalité ou ethnie); le second résulte des perceptions reliées au rendement scolaire, aux habiletés spécifiques en lecture, en

mathématiques, en sports ou en arts tandis que le troisième se forme dans les relations interpersonnelles entre les élèves. Cohen et *al.* (1990) précisent que ces perceptions proviennent de trois sources distinctes : du soi, des autres élèves et de l'enseignant.

Ainsi, la perception de soi s'illustre par un ensemble de descriptions, d'évaluations et d'attentes en fonction des attributs personnels; la perception des autres s'exerce sous la forme d'évaluations et d'attentes dirigées vers les pairs; en retour, la perception de ces attentes contrôle le degré d'extériorisation ou d'inhibition de la participation. Enfin, la perception de l'enseignant vient renforcer, déstabiliser ou infirmer les deux premières perceptions. L'ensemble de ces perceptions contribue à former le statut de l'élève (Cohen & *al.*, 1990). D'une façon générale, celui-ci peut accentuer, par la comparaison des perceptions multiples, des inégalités de rapports au sein des équipes coopératives.

Caractéristiques de statut

Le statut est déterminé par la perception d'attributs qui sont permanents (sexe, âge, race, nationalité ou ethnie) ou évolutifs (aptitude, rendement scolaire, popularité, apparence, compétence sociale). Ces attributs sont considérés comme les caractéristiques du statut. De plus, ces caractéristiques peuvent être générales, comme dans le cas de l'intelligence, ou spécifiques, c'est-à-dire en fonction d'une habileté particulière. Les caractéristiques générales sont permanentes et réfèrent à l'âge, au sexe et à la race, à la nationalité ou à l'ethnie.

tandis que les caractéristiques spécifiques sont soit permanentes, soit évolutives et renvoient à des ressources comme l'intelligence, le talent, l'habileté physique (permanentes), l'apparence, la popularité ou la compétence sociale (évolutives).

Ainsi, un statut se forme d'après des perceptions multiples provenant de sources variées. Ces perceptions portent sur une ou plusieurs caractéristiques, générales ou spécifiques, permanentes ou évolutives. Toutefois, toutes ces caractéristiques n'ont pas le même poids dans l'attribution d'un statut.

Évaluation des caractéristiques de statut

La perception d'une caractéristique générale comme le sexe, l'âge, la race, la nationalité ou l'ethnie, entraîne une évaluation positive, négative ou neutre sans référence à une situation contextuelle. De plus, à chaque degré d'évaluation correspond toute une série d'attentes de compétences établies d'après la réputation de cette caractéristique, les expériences personnelles antécédentes et les stéréotypes véhiculés par la famille et la société (Berger & al., 1980).

Pour sa part, la perception d'une caractéristique spécifique comme l'habileté en lecture, en mathématiques, en sports ou en arts, comprend également une évaluation positive, négative ou neutre mais, à l'opposé de l'évaluation d'une caractéristique générale, celle-ci porte sur la présence ou l'absence d'une ressource dans un contexte spécifique en fonction du besoin immédiat. Ce besoin est dicté par la tâche à réaliser et le but commun de

l'équipe. De plus, chaque degré d'évaluation est associé à une attente de compétence distincte (Berger & al., 1980).

Ainsi, dans la démarche projetée, des caractéristiques comme l'âge et le sexe (générales et permanentes), la popularité, l'aptitude pour la musique et certaines habiletés sociales (spécifiques, permanentes ou évolutives) peuvent faire l'objet de perceptions multiples et simultanées, se combiner pour créer une série d'attentes de compétences et, lorsque celles-ci ne sont pas contredites, contribuer à l'établissement d'un statut social, académique ou sociométrique. Toutes les perceptions de ces caractéristiques sont relatives, de même que leurs évaluations et les attentes qui y correspondent. La comparaison entre deux individus se fait donc sur trois degrés : meilleur, égal ou moins bon.

Prédominance d'une caractéristique

Toutefois le contexte détermine la prédominance de certaines caractéristiques de statut générales ou spécifiques et nuance la position de statut de l'individu. Ainsi, en enseignement de la musique, l'aptitude pour la musique prend une valeur dominante. Il est raisonnable de déduire qu'il en est de même pour les habiletés sociales en situation de travail en équipe. Ainsi, une ou des caractéristiques dominantes déterminent l'état des attentes, c'est-à-dire les croyances ancrées à propos d'une conduite à prévoir. Ces attentes déterminent à leur tour des comportements de telle façon que les attentes créées initialement

par une ou plusieurs caractéristiques de statut sont maintenues par les interactions subséquentes.

L'évolution du statut a fait l'objet de nombreuses études aboutissant à de non moins nombreuses théories dont l'une d'elles, la théorie des attentes de compétences, servira à préciser le cadre de cette recherche et à interpréter les données recueillies.

La théorie des attentes de compétences

Cette partie vise à délimiter la problématique de cette recherche en fonction des processus suivants : l'attribution et la hiérarchisation du statut, la stabilité de celui-ci, la traduction des attentes de compétences en comportements et l'équilibration des statuts. Ces différents processus définissent le cadre de cette recherche d'après la théorie des attentes de compétences développée par Berger et *al.* (1980).

De plus, cette partie précise la position de cette recherche quant à l'admissibilité d'une dimension musicale du concept de soi afin d'étudier cette dimension en rapport avec l'évolution du statut des élèves en enseignement de la musique.

Présentation de la théorie étudiée

La théorie des attentes de compétences fait partie d'un important programme de recherche aux États-Unis (Balkwell & *al.*, 1992; Berger & *al.*, 1980; Berger & *al.*, 1985; Cohen, 1982, 1984, 1994a, 1994b; Fisek, Berger & Norman, 1995; Lovaglia, 1995). Cette théorie définit l'effet du statut sur des variables comme le rendement scolaire (Cohen & Lotan, 1995; Cohen & *al.*, 1990), la reconnaissance par les pairs et le comportement des élèves (Balkwell, 1991; McAuliffe & Dembo, 1994; Parker & Asher, 1987). D'autres études portent sur le statut sociométrique (Asher & Coie, 1990; Cohen & *al.*, 1989; Ramsey, 1995; Wentzel, 1991; Wentzel & Asher, 1995), ou étudient sa relation avec le concept de soi (Boivin & Bégin, 1989; Herry & Crête, 1991).

Pour de nombreuses recherches, cette théorie a ainsi proposé des explications sur les processus d'attribution et de hiérarchisation du statut.

Processus d'attribution d'un statut

Ridgeway (1991) expose en quatre étapes le processus d'attribution d'un statut. Ces étapes sont : la naissance des impressions consensuelles; le constat de l'inégalité des ressources; l'admissibilité d'une apparence de compétence; la généralisation des perceptions par un transfert d'attentes.

La première étape s'appuie sur des impressions implicites vérifiées ou infirmées par des contacts ultérieurs à partir de la perception de caractéristiques

de statut. La deuxième lie les impressions implicites à une évaluation des ressources du groupe en fonction des besoins et constate la présence ou l'absence de ces ressources. Cette différence de ressources établit une distinction parmi les membres du groupe sur la base d'une évaluation relative plutôt qu'absolue. La troisième étape reconnaît que celui qui semble posséder le plus de ressources dans le groupe est perçu comme la personne pouvant contribuer le plus utilement à l'atteinte du but de l'équipe. Enfin, l'étape de généralisation permet le transfert d'attentes d'un type de personnes à l'autre, constate l'affaiblissement du processus initial et la naissance d'autres impressions implicites qui impriment au statut un mouvement de pendule dans les relations interpersonnelles.

De plus, selon la théorie des attentes de compétences, le processus d'attribution du statut s'organise lorsque les deux conditions suivantes sont présentes : 1) un travail partagé en équipe où les tâches supposent un but commun, un intérêt à réussir et la reconnaissance que les membres de l'équipe peuvent contribuer au succès ou à l'échec du travail, 2) le travail doit s'effectuer obligatoirement en petites équipes (de trois à six personnes) où les membres sont tenus responsables du succès ou de l'échec de celui-ci (Cohen, 1984; Ridgeway, 1991). Une fois le statut attribué dans les conditions mentionnées, celui-ci s'organise en fonction du prestige, de l'honneur et du respect inspiré par l'ensemble des attentes de compétences formées à l'endroit des membres du groupe. Cette identification permet la hiérarchisation du statut.

Hiérarchisation du statut

Balkwell et *al.* (1992) expliquent la hiérarchisation du statut par : 1) l'émergence d'une caractéristique prédominante et l'évaluation de la pertinence de cette caractéristique en fonction du travail proposé, 2) l'admission tacite des attentes de compétences jusqu'à preuve du contraire, 3) la survie des relations entre les caractéristiques, les attentes et les positions de statut, même à la suite du départ ou de l'arrivée d'un membre, 4) la combinaison des perceptions multiples d'une même caractéristique ou de caractéristiques différentes formant un agrégat de perceptions et 5) la transformation des attentes de compétences en comportements parallèles.

Ainsi, selon Ridgeway (1991), une caractéristique de statut permet de différencier les membres d'une équipe en fonction d'une ressource recherchée. Toutefois, Balkwell et *al.* (1992) indiquent que l'importance de la caractéristique relève du degré de relation avec la tâche proposée. Plus la relation est directe, par exemple le talent pour la musique en rapport avec une tâche musicale ou la capacité de faire des compromis dans des situations d'interaction, plus la caractéristique prend de l'importance et confère à celui qui la possède une « valeur ajoutée ». Cette valeur ajoutée constitue un avantage de statut.

En outre, le possesseur d'une caractéristique prédominante est directement associé à l'atteinte du but commun de l'équipe et les attentes de compétences qui sont dirigées vers lui sont tacitement admises par les autres à

moins que l'incompétence ne soit clairement démontrée. Ainsi, un élève dont l'aptitude musicale est connue se verra attribuer un avantage, une valeur ajoutée.

De plus, les relations entre les caractéristiques des membres, les attentes qui en découlent et les positions qui se développent, résistent même à l'arrivée ou au départ d'un membre. Ainsi, un nouvel élève prendra sa place dans un groupe sans perturber les attentes de compétences déjà existantes. Qui plus est, dans une situation de travail contextuelle, les membres d'une équipe, par le moyen des perceptions, combinent également différentes informations de statut dont les caractéristiques générales ou spécifiques, permanentes ou évolutives, sont dominantes ou influentes afin de former des attentes plus générales pour eux et pour les autres.

Enfin, pour Munroe et *al.* (1995), la position d'un membre dans l'ordre de pouvoir et de prestige se révèle par l'adoption de certains comportements. Ces comportements sont une fonction directe des attentes générales sur la base d'une comparaison avec les attentes dirigées vers les autres membres. Une fois établie, la hiérarchisation du statut se cristallise.

Stabilité du statut

Berger et *al.* (1980) indiquent que les petits groupes appelés à se former pour répondre à une tâche précise ne développent pas une nouvelle hiérarchie de statuts. Plutôt, ils maintiennent entre eux l'organisation existante à l'extérieur du groupe, dans la classe par exemple. Ainsi, dans des équipes coopératives en

musique, le fait que l'organisation des statuts puisse être tributaire de l'organisation qui prévaut dans la classe constitue une limite pour cette recherche. De plus, Ramsey (1991) souligne que le statut se forme dès les premiers contacts à la garderie ou à la maternelle dans les situations de jeu. Par ailleurs, il est relativement stable, une fois acquis, à travers toutes les années du primaire.

Enfin, cet auteur fait remarquer que le statut sociométrique d'un enfant rejeté et celui d'un enfant populaire montrent beaucoup de stabilité à travers le primaire, le rejet étant considéré comme le plus stable de tous les statuts. En fonction d'une expérimentation destinée d'abord à mettre à l'essai une démarche d'apprentissage coopératif en musique et à vérifier la pertinence de celle-ci en observant l'évolution du statut des élèves, la durée du protocole (neuf semaines) devrait permettre de vérifier la faisabilité de l'expérience. Toutefois, l'observation des modifications apportées au statut de l'élève devrait tout au plus mettre en évidence des indices de relation, sans prétendre à des inférences généralisables. Ceci constitue une seconde limite de cette étude.

Statut et comportement

Pour Balkwell (1991) et Berger et al. (1980), une caractéristique de statut est un attribut appartenant à un individu (ou à un élève). Elle se présente sous trois degrés d'évaluation relatifs (positif, négatif ou neutre). De plus, la présence ou l'absence de cet attribut est associée à une attente de compétence. Selon le

processus de hiérarchisation décrit par Balkwell et *al.* (1992), cette attente de compétence est confrontée à un code de comportements.

En classe, ce code de comportements est constitué de croyances à propos de la conduite qu'un élève devrait adopter selon qu'il possède ou non l'attribut général ou spécifique recherché et selon l'importance de la relation de l'attribut avec la tâche à réaliser. Dans les équipes coopératives, ce code de comportements reflète de façon observable le degré de prestige et de pouvoir d'un élève par rapport à un autre.

Ainsi, Berger, Fisek et Crosbie (cités dans DeGilder & Wilke, 1990), montrent que plus un statut est consistant, plus le prestige et le pouvoir d'un individu au sein d'un petit groupe de travail s'illustrent de façon extrême (statut élevé ou faible). L'étude de Munroe et *al.* (1995) explique par la théorie des attentes de compétences comment des individus organisent leur comportement au travail afin qu'ils soient consistants avec ce qu'ils attendent des autres et ce qu'ils perçoivent des attentes des autres à leur sujet. Leur expérimentation s'adresse à des petits groupes de travail orientés à la fois sur une tâche commune et sur un partage collectif des responsabilités. La théorie stipule en effet qu'il s'agit de conditions déterminantes pour le développement des hiérarchies de pouvoir et de prestige.

Les auteurs rapportent que la hiérarchie structurée dans un groupe permet d'accorder, d'après les habiletés inférées (induites), une plus grande influence aux membres qui sont jugés plus compétents. Ainsi un individu peut se voir offrir plus d'occasions d'exprimer son opinion, être invité à proposer plus de tentatives

de solutions, voir ses propositions être évaluées positivement plus fréquemment et obtenir plus d'influence que les autres membres du groupe.

Selon Berger (cité dans Balkwell, 1991), la fonction de transformation des attentes en phénomènes observables peut être représentée par une fréquence de comportement ou un changement d'attente pouvant modifier le niveau de comportement proportionnellement au niveau de comportement habituel. Par ailleurs, Balkwell (1991) fait remarquer qu'un changement de comportement qui ne peut pas être perçu par les autres est sans conséquence pour les interactions sociales.

Dans le cadre de cette recherche, trois concepts distincts définissant les comportements d'élèves ont été sélectionnés; il s'agit de la sociabilité, de l'agressivité et du retrait (Newcomb & *al.*, 1993). De plus, les comportements étudiés ont trait au respect des règles de vie à l'école, à l'anxiété, aux relations interpersonnelles, à l'agressivité, aux comportements de dépendance, à la dominance et au retrait.

Processus d'équilibration du statut

Cohen (1982, 1994b) explique qu'il est essentiel, pour garantir des interactions efficaces et des apprentissages valables de rechercher l'équilibration des statuts au sein des équipes coopératives par des interventions appropriées. Le statut présentant une stabilité assez importante dans le temps et d'une situation à l'autre, il est nécessaire de planifier une phase de déstabilisation des

statuts pour obtenir l'équilibration recherchée. Pour avoir un effet déstabilisateur sur les attentes de compétences, il importe que l'intervention de l'enseignant introduise des actions susceptibles de créer des inconsistances dans les sources de perception. C'est ce que le modèle coopératif doit s'employer à faire pour obtenir des interactions égales et partagées par tous les membres de l'équipe.

À cet égard, Cohen (1982, 1994b) indique quatre moyens pour déstabiliser les statuts au sein des petites équipes coopératives ou dans la classe : 1) introduire des inconsistances sous la forme de rôles, 2) utiliser une référence, par exemple faire valoir l'opinion d'un adulte en position d'autorité, 3) utiliser les évaluations de l'enseignant comme source d'inconsistance, 4) employer des normes de travail coopératives.

La démarche de recherche projette d'introduire des inconsistances sous la forme de rôles et par l'emploi de normes de travail coopératives. Les rôles réduisent l'avantage des statuts élevés en mettant en évidence de nouvelles caractéristiques de statut. Celles-ci entraînent des attentes de compétences plus positives pour les statuts faibles. L'accumulation d'attentes inconsistantes modifie aussi le statut existant. C'est l'intervention la plus fréquemment employée. Cohen attribue d'ailleurs le succès de la méthode d'apprentissage coopératif *Complex Instruction*, (Cohen, Lotan, Withcombe, Balderrama, Cassey & Swanson, 1994), portant sur le traitement des problèmes de statut, à l'emploi d'habiletés multiples nécessaires à la réussite de la tâche proposée.

Pour sa part, l'emploi des normes de travail coopératives vise à prévenir la dominance des sujets à statut élevé et à encourager les contributions des élèves à faible statut.

Toutefois, à lui seul, le traitement visant à équilibrer les attentes de compétences n'est pas suffisant pour produire des interactions harmonieuses et rationnelles. Cohen (1982) et Cohen et *al.* (1989) recommandent donc que les élèves apprennent les habiletés sociales et de coopération nécessaires à un travail d'équipe efficace. Le développement du processus créateur et la mise en valeur de l'imagination et de la créativité constitueront des moyens supplémentaires d'introduire des inconsistances dans le cadre des activités musicales coopératives.

Ainsi, en plaçant les élèves dans des petits groupes coopératifs, Cohen (1994a) explique que l'enseignant active des conditions favorables au développement d'une caractéristique de statut, laquelle deviendra prédominante dans le groupe si l'effet n'est pas dûment contrôlé par l'enseignant. Lorsqu'un statut devient prédominant, il sert de base à des attentes de compétences de la part de tous les membres du groupe, que ces attentes se situent par rapport à eux-mêmes ou par rapport aux autres.

Les résultats de Cohen et *al.* (1990) montrent qu'il est plus facile de modifier le rendement scolaire que de traiter l'effet des statuts. Parmi les raisons invoquées par les auteurs pour justifier leurs conclusions, mentionnons : 1) la possibilité que le traitement de l'effet du statut par une intervention particulière (normes et rôles spécifiques) soit annulé par l'effet des autres stratégies

d'apprentissage, le statut se reconstruisant par d'autres interventions en classe au fur et à mesure qu'il est déstabilisé par le traitement cherchant à le réduire; 2) le fait que la recherche de Cohen et *al.* (1990) comptait sur un changement de perception en profondeur de la part des enseignants et des élèves au sujet des caractéristiques de statut alors qu'elle s'est heurtée à un facteur de résistance sérieux autant de la part des élèves que de celle des enseignants. L'effet des stratégies d'apprentissage relevant des disciplines académiques enseignées par le titulaire représente une autre limite à la portée de cette étude.

Implication pour la recherche

Le but de l'étude est donc de déstabiliser le statut sociométrique de l'élève à l'intérieur d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique visant le développement des habiletés sociales au primaire.

En musique, le statut sociométrique régularise en quelque sorte l'état des relations au sein d'une classe et, derrière l'approbation ou le refus des élèves de participer à une activité, de jouer une pièce ou de chanter une mélodie, le statut révèle le contrôle que peut exercer l'ensemble du groupe sur un élève, ou vice versa, sur la réussite d'un cours ou le succès des élèves. La démarche compte parvenir à déstabiliser le statut sociométrique des élèves par l'introduction d'inconsistances comme les rôles et les normes de travail coopératives ainsi que par le développement du processus créateur.

Toutefois, la démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique peut mettre en évidence non seulement les caractéristiques spécifiques du statut comme l'aptitude pour la musique et la compétence sociale mais aussi d'autres caractéristiques dont le sexe (permanent) et le rendement académique (en évolution). Ceci constitue une limite supplémentaire de cette recherche.

La démarche se propose d'agir au niveau de la dimension horizontale du statut (les échanges entre les pairs) par l'enseignement et la pratique des habiletés sociales et vise à mettre en évidence des caractéristiques de statut moins exploitées dans la classe régulière, comme l'imagination et la créativité, de façon à renouveler les perceptions à propos de la contribution exigée des participants.

La reconnaissance de ces caractéristiques devrait modifier les perceptions de soi, des autres et de l'enseignant et ce faisant, permettre de modifier les attentes de compétences et entraîner un changement de comportement parallèle, en accord avec ces nouvelles attentes.

Ces nouvelles attentes et les changements de comportements correspondants devraient s'illustrer par une évolution parallèle à celle du statut sociométrique de l'élève.

Le statut sociométrique

Cette partie présente le type de statut observé dans cette recherche. Celui-ci fait l'objet d'une définition suivie d'une recension des écrits en fonction des

catégories de statut, du comportement des élèves et de la dimension musicale du concept de soi.

Définition

Le statut sociométrique réfère à la perception et à l'évaluation des relations interpersonnelles au sein d'un groupe (Boudon & *al.*, 1996). De plus, il identifie les relations de sympathie, d'antipathie ou d'indifférence entre les membres d'un groupe (Ferréol & *al.*, 1995). Le statut sociométrique résulte d'un long processus mis en branle dès les premières situations de jeu dans un groupe et se nourrit de la multiplication des situations d'interactions, par la concordance ou la contradiction des perceptions accumulées au jeu, en classe et dans la rue. Le statut sociométrique attribué à un individu dépend en partie du niveau de sa compétence sociale dans la classe.

Catégories de statut sociométrique

De nombreuses recherches dont celles de Baker, Barthelemy et Kurdeck (1993), Boivin et Bégin (1989), Crick et Ladd (1993), Droedge et Stipek (1993), Herry et Crête (1991), Kennedy, (1990), Newcomb et *al.*, (1993), Pettit et *al.*, (1996), Ramsey (1991,1995), Wentzel (1991) et Wentzel et Asher (1995) portent sur le statut sociométrique d'élèves du primaire et définissent cinq catégories de statut d'après le modèle de Coie, Dodge et Coppotelli (1982). Ces catégories

identifient ainsi l'élève : a) populaire; b) rejeté; c) négligé; d) controversé; e) dans la moyenne. La recension des écrits met en évidence les comportements et attitudes associés à chacune des catégories d'après différents résultats de recherche.

Parker et Asher (1987) soulignent que le degré d'acceptation des enfants entre eux peut varier d'un extrême à l'autre, certains étant très appréciés et entourés d'amis (l'élève populaire) tandis que d'autres sont exclus et isolés de façon systématique (l'élève rejeté). Entre ces deux extrêmes, se situent la majorité des élèves d'une classe (l'élève dans la moyenne); les élèves généralement ignorés (l'élève négligé) et ceux qui sont perçus de façon contradictoire (l'élève controversé) gravitent pour leur part autour de la catégorie de l'élève dans la moyenne.

Recension des écrits

Cette partie présente des résultats de recherche portant sur les différentes catégories de statut sociométrique en fonction du comportement et du concept de soi des élèves. L'étude verra à justifier la dimension musicale de cette variable dans une section ultérieure.

L'élève populaire. La popularité présente un indice de stabilité élevé et les élèves de cette catégorie sont généralement appréciés de leurs pairs (Ramsey, 1991). De plus, le statut d'élève populaire se maintient d'un contexte à l'autre. Pour Newcomb et *al.*, (1993) ainsi que Elllyson et Dovidio (1985), le

comportement est un facteur majeur des deux niveaux d'acceptation de ces élèves. De plus, ces élèves possèdent une compétence sociale positive et s'intéressent aux autres (Wentzel, 1991; Wentzel & Asher, 1995). Ces résultats sont consistants avec ceux de Kennedy (1990) et Pettit et *al.* (1996).

Bullock (1992) signale que l'élève populaire participe activement aux activités de la classe et qu'il utilise des habiletés de coopération dans ses relations avec les autres, au jeu ou au travail et Newcomb et *al.* (1993) démontrent que cette catégorie d'élèves affiche un niveau de retrait ou d'isolement plus faible que les élèves dans la moyenne.

Pour leur part, Boivin et Bégin (1989) indiquent que les élèves populaires ont des perceptions de soi plus positives et plus signifiantes que les autres catégories d'élèves sur le plan de la reconnaissance par les pairs et du concept de soi.

L'élève controversé. Crick et Ladd (1993) montrent que cette catégorie de statut comprend des élèves qui sont très appréciés par certains de leurs pairs et tout autant détestés par d'autres élèves. Ces réactions contradictoires entraînent une instabilité du niveau de statut, tout au moins dans la comparaison avec les catégories d'élève rejeté et d'élève populaire (Ramsey, 1991). De plus, Newcomb et *al.* (1993) rapportent que les indices de sociabilité et d'agressivité de cette catégorie de statut sont plus élevés que ceux de l'élève dans la moyenne. Toutefois, pour ces auteurs, le niveau d'anxiété sociale est encore peu démarqué de celui des autres catégories.

Wentzel (1991) rapporte que la catégorie de l'élève controversé comprend des élèves moins autonomes que les élèves dans la moyenne, moins respectueux des règles, plus agressifs et moins appréciés des enseignants.

Boivin et Bégin (1989) indiquent également que les élèves de cette catégorie sont plus négatifs que les élèves dans la moyenne sur le plan de la perception de leur comportement et de leur concept de soi.

L'élève négligé. Cette catégorie fait partie de l'ensemble des statuts de la classe considérés comme faibles à cause de leur impact social minimal. La catégorie de l'élève négligé s'apparente, pour le niveau de stabilité, à la catégorie de l'élève controversé (Ramsey, 1991). Par contre, elle s'en distingue par des comportements différents. Ainsi, l'élève négligé manifeste de la gêne et participe peu aux activités de la classe (Parker & Asher, 1987) et le niveau d'agressivité et la fréquence des comportements perturbateurs se comparent à celui de l'élève dans la moyenne (Bullock, 1992). Cet élève devient plus actif socialement au fur et à mesure qu'il apprend de nouvelles habiletés sociales ou lorsqu'il se retrouve dans un plus petit groupe (Ramsey, 1991).

Parker et Asher (1987), Wentzel (1991) ainsi que Wentzel et Asher (1995) suggèrent que l'élève de cette catégorie présente souvent un profil académique positif et que, comparé à l'élève populaire, le premier possède une motivation plus élevée, est décrit par son enseignant comme plus discipliné, sociable et docile. De plus, il est apprécié de son enseignant même s'il est généralement ignoré par ses pairs (Bullock, 1992; Crick & Ladd, 1993).

Enfin, Wentzel (1991) introduit la possibilité distincte que l'élève négligé développe des compétences que l'élève populaire et l'élève dans la moyenne ne développent pas.

L'élève rejeté. Parker et Asher (1987) considèrent cette catégorie de statut comme appartenant au groupe des statuts faibles dans la classe à cause de la quantité d'évaluations négatives dont cette catégorie fait l'objet tant sur les plans académique que comportemental. Ramsey (1991, 1995) indique qu'il s'agit de la catégorie la plus stable de toutes les catégories de statut. Wentzel (1991) rapporte que l'élève rejeté manque de sécurité et manifeste plus d'agressivité que l'élève dans la moyenne et qu'il est moins apprécié des enseignants. L'élève rejeté est aussi perçu comme un moins bon élève que l'élève dans la moyenne.

Pettit et *al.* (1996) précisent que cette catégorie de statut est modérément stable durant les années du primaire. Des enfants rejetés dans une classe peuvent espérer une amélioration de leurs compétences sociales seulement lorsqu'ils ne sont plus rejetés dans un nouveau groupe (Asher & Coie, 1990) tandis que des enfants rejetés à répétition (année après année) montrent une diminution de l'ensemble de leurs compétences. Enfin, selon Pettit et *al.* (1996) ainsi que Bullock (1992), lorsque cette catégorie d'élèves fait l'objet d'un rejet systématique chronique, l'élève rejeté affiche un niveau de constance élevé dans les troubles du comportement.

Newcomb et *al.* (1993) mentionnent que l'élève rejeté ressent de la solitude, de l'insatisfaction sociale et des difficultés académiques en plus de

manifester des comportements d'agressivité verbale et physique. Cet élève est activement détesté par ses pairs (Crick & Ladd, 1993).

Pour Boivin et Bégin (1989), Herry et Crête (1991) et Wentzel et Asher (1995), deux groupes d'élèves rejetés peuvent être distingués : les élèves agressifs et les élèves passifs. Pour Boivin et Bégin (1989), les premiers manifestent une perception de soi plus élevée que les élèves dans la moyenne sur le plan du concept de soi. Ces auteurs mentionnent la possibilité que ces élèves aient une perception déformée d'eux-mêmes. Les deuxièmes, pour leur part, affichent une perception d'eux-mêmes plus négative que les élèves dans la moyenne sur les plans de la reconnaissance par les pairs.

Boivin et Bégin (1989) ainsi que Paradis et Vitaro (1992) mentionnent la possibilité que certains élèves rejetés possédant un concept de soi positif fassent l'expérience de relations positives avec les pairs à l'extérieur de l'école. De plus Paradis et Vitaro (1992) observent que de nombreux enfants rejetés ou agressifs perçoivent leurs relations sociales aussi positivement que les enfants non rejetés.

De plus, Wentzel et Asher (1995) précisent que seuls les élèves rejetés et agressifs présentent un profil académique problématique.

Finalement, Rogosh et Newcomb (1989) signalent que la ségrégation des élèves rejetés est due à l'attitude négative et à l'ostracisme des autres élèves et que le phénomène prend plus d'ampleur chez les grands que chez les petits.

L'élève se situant dans la moyenne. Dans l'ensemble des études sociométriques recensées, la tradition d'analyse veut que cette catégorie d'élèves

serve de référence et permette d'évaluer les variables étudiées par comparaison avec cette catégorie, ce qui explique peut-être que cette catégorie soit très peu documentée par elle-même. Le fait que la recherche s'intéresse davantage aux divers problèmes associés au statut de l'élève contribue à l'absence de concepts théoriques pour cette catégorie d'élèves manifestant peu ou pas de problèmes académiques ou relationnels. Ramsey (1991) résume cette pensée en indiquant que l'élève se situant dans cette catégorie correspond aux élèves n'appartenant à aucune autre catégorie.

Le statut sociométrique et le comportement

La prochaine section présente trois concepts qui définissent les aspects observables du comportement sous l'angle du statut sociométrique.

Concepts de sociabilité, d'agressivité et de retrait

Selon la théorie des attentes de compétences, le statut sociométrique se manifeste par des gestes ou des paroles qui correspondent à la perception des attentes des autres tout en reflétant les dispositions internes d'un individu. Newcomb et *al.* (1993) définissent trois concepts distincts pour décrire le comportement : un mouvement vers les autres, un mouvement contre les autres et un mouvement d'éloignement par rapport aux autres.

Le premier est identifié à la sociabilité et réfère à un concept générique où l'élève développe un système de support à l'extérieur du milieu familial. Ce

faisant, l'élève établit une appartenance à la société et développe la mutualité de relation dans les rapports avec ses pairs. La sociabilité comprend différents degrés positifs d'interaction sociale s'illustrant par la participation active, par la coopération et la popularité.

Le deuxième correspond au concept d'agressivité. Celui-ci traduit une vision du monde hostile et perpétue l'idée d'un conflit continual avec les autres. Ainsi l'agressivité maintient l'attitude de colère et de rébellion envers les autres, peu importe ce que la société peut offrir. L'agressivité se manifeste par une attitude perturbatrice, le refus de se conformer aux règles de vie à l'école, le manque de respect des autres, l'hostilité, les menaces verbales et physiques et un ensemble de sentiments négatifs dirigés vers soi et vers les autres.

Quant au troisième concept, ce dernier représente le comportement de retrait et décrit le refus de l'élève de prendre part à l'environnement ou à combattre celui-ci. Il s'identifie par l'isolement ou le refus de participer aux activités, l'anxiété, l'inquiétude et l'hypersensibilité de l'élève.

Ainsi les concepts de sociabilité, d'agressivité et de retrait existent à différents degrés. Toutefois, Asher et Coie (1990), Ellyson et Dovidio (1985), McAuliffe et Dembo (1994) ainsi que Parker et Asher (1987) montrent que les comportements associés à ces concepts tendent, dans les cas problématiques, à progresser vers le retrait ou l'agressivité. Dans le cadre de cette étude, le concept d'agressivité est étudié en fonction du phénomène de dominance au sein des équipes coopératives.

La dominance

Cohen (1982) indique que, dans le contexte de l'apprentissage coopératif, les attentes de compétences affectent plusieurs comportements. Rappelons que ceux-ci sont directement observables et constituent une source d'information privilégiée pour la recherche. L'un de ces comportements s'exprime par la dominance de certains élèves dans les équipes coopératives.

Définition. Selon Boudon et *al.* (1994), la dominance est une forme de relation sociale qui réfère à l'exercice d'un pouvoir (contrôle) et se définit par les inégalités de rapport. En effet, à chaque comportement de dominance correspondent un ou plusieurs comportements de dépendance. Au sein des équipes coopératives, la dominance apparaît lorsque l'interdépendance positive (Johnson & Johnson, 1994a; 1994b) n'arrive pas à régulariser les interactions. Cela peut être le cas dans certains types d'équipes coopératives hétérogènes où, placé en situation d'atteindre un but commun par un partage des tâches, le contrôle d'un élève possédant un statut élevé déborde de son influence bénéfique pour s'exercer par la dominance (Driskell & *al.*, 1993). Cela peut être également le cas de certains élèves à faible statut (rejetés et controversés) qui utilisent des comportements d'agressivité physique et verbale pour contrôler le travail de l'équipe ou nuire à celui-ci.

Cohen (1982) soutient qu'il est indispensable pour l'apprentissage coopératif de se concentrer sur les interventions qui éloignent les élèves de la

dominance pour favoriser des interactions plus équilibrées. Cela est d'autant plus important que les interventions en milieu naturel présentent des problèmes particuliers à cause notamment d'une quantité importante de caractéristiques de statuts qui opèrent de façon simultanée sans le bénéfice d'une organisation hiérarchisée d'office comme dans le monde du travail où la dominance est identifiée à certains postes particuliers et justifiée par ceux-ci.

De plus, la dominance dans les équipes coopératives entraîne toute une série de réactions dommageables pour l'élève et pour ses apprentissages, notamment une diminution de la participation et des échanges ainsi que l'isolement pouvant aller jusqu'au retrait. Bien que défini précédemment, le concept de retrait fait l'objet de précisions dans les lignes suivantes.

Le retrait

Le concept de retrait a traditionnellement été traité comme un concept unitaire qui réfère à un patron hétérogène de comportements. Toutefois, dans des recherches récentes dont celle de Younger et Daniels (1992), l'évidence accumulée permet de distinguer deux aspects : l'attitude passive manifestée par la gêne, l'hypersensibilité et l'anxiété, et l'attitude active identifiée par l'isolement volontaire en réaction au rejet des pairs. Ces deux aspects réfèrent à des formes de mésadaptation différentes.

De plus, dans une étude menée auprès d'un échantillon de 567 enfants du niveau maternelle où la collecte de données a été effectuée par des observations

directes en situation de jeu libre, Harrist, Zaia, Bates, Dodge et Pettit (1997) identifient quatre catégories d'élèves manifestant des symptômes de retrait social. Il s'agit des types suivants : 1) asocial; 2) passif-anxieux; 3) actif-rejeté; 4) triste - déprimé. Hymel, Rubin, Rowden et LeMare, (1990) et Newcomb et *al.* (1993) confirment l'existence des trois premières catégories.

Les conclusions de Harrist et *al.* (1997) montrent que les résultats sociométriques des sujets asociaux se rapprochent du profil d'élève négligé; que les sujets actifs-rejetés rejoignent la catégorie d'élève rejeté; et que les sujets tristes-déprimés semblent proches de la catégorie d'élève négligé. Aussi, certains types d'élèves présentent plus de difficultés comportementales que d'autres, ou encore des problèmes plus difficiles à identifier, ce qui expliquerait l'ambiguïté existante en ce qui a trait au retrait social comme facteur de risque dans le développement psychosocial.

L'apprentissage coopératif

Afin de préciser les priorités de l'apprentissage coopératif et de limiter la portée de cette étude, cette partie définit le concept de l'apprentissage coopératif et décrit les cinq éléments essentiels du modèle *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1994a) développés dans la démarche soumise à l'expérimentation. De plus, cette partie présente les rôles et les normes employées dans les activités musicales coopératives ainsi que les habiletés sociales enseignées.

Définition

Présenté comme le meilleur exemple de pratique d'enseignement contemporain (Antil, Jenkins, Wayne & Vadasy, 1998), l'apprentissage coopératif se définit pour les uns comme étant un mode d'apprentissage orienté vers l'enfant et essentiellement sociocentré où la réussite personnelle est subordonnée à la réussite du groupe (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1995). Pour d'autres, il s'agit d'une stratégie d'apprentissage dont les origines remontent aux travaux de Morton Deutsh et Kurt Lewin, dans la première moitié du XXe siècle (Slavin, Sharan, Kagan, Hertz-Lazarowitz, Webb & Schmuck, 1985). Enfin, Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Appolonia et Howden, (1996) récrivent l'apprentissage coopératif comme étant orienté vers le développement académique et social et découlant de la pensée développementale de Piaget et constructiviste de Vygotsky.

Antil et *al.* (1998) mentionnent qu'il existe une grande variété de méthodes d'apprentissage coopératif et que celles-ci proposent un nombre différent d'éléments essentiels. Toutefois, deux grands principes sont reconnus d'emblée par les principaux chercheurs du domaine : la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive. Ceux-ci feront l'objet d'une description dans la prochaine section.

Les éléments essentiels de la méthode *Learning Together*

Les éléments essentiels de l'apprentissage coopératif selon le modèle *Learning Together* de Johnson et Johnson (1994a) sont les suivants : l'hétérogénéité des groupes, la responsabilité individuelle des participants, l'interdépendance positive dans le groupe, le développement des habiletés sociales et la présence de rétroactions fréquentes au niveau individuel, du groupe et de la classe.

Hétérogénéité

Selon Arends (1994), Davidson (1994), Doyon (1991), Doyon et Ouellet, (1991), Hertz-Lazarowitz, Baird et Lazarowitz (1992), Johnson et Johnson (1994a), et Kagan (1994), l'hétérogénéité assure la diversité nécessaire pour offrir aux élèves les meilleures chances de contribuer au succès des autres. Des critères tels que le rendement académique mais aussi les compétences intellectuelles et sociales, de même que le sexe, l'ethnie, les handicaps physiques et intellectuels et les affinités naturelles doivent être considérés pour définir l'hétérogénéité (Baloche, 1994). Par des méthodes qui favorisent le travail en petits groupes hétérogènes combinées à d'autres éléments essentiels dont l'interdépendance positive, l'apprentissage coopératif, selon Johnson et Johnson (1994a), offre une solution au problème des inégalités de rapports des élèves.

Responsabilité individuelle

De nombreux auteurs dont Cohen (1994a; 1994b), Davidson (1994), Doyon (1991), Kagan (1994), Johnson et Johnson (1994a; 1994b), et Slavin (1995) s'entendent pour souligner l'importance de la responsabilité individuelle, considérée comme le premier des deux grands principes de l'apprentissage coopératif. Celle-ci réfère à la gestion personnelle de l'apprentissage, suscite l'implication de l'élève en lui donnant un but et des outils pour « apprendre à apprendre » et contribue à l'amélioration du rendement académique individuel. Ce faisant, la responsabilité individuelle favorise les comportements positifs face au travail et l'autonomie de l'élève tout en réduisant l'incidence des comportements improductifs. De plus, elle assure un partage équitable des tâches dans le groupe par l'utilisation de rôles spécifiques pour chaque élève.

Les rôles utilisés pendant l'expérimentation. Quatre rôles ont été introduits dans l'expérimentation. La description de chaque rôle a été affichée en classe sur des cartons bien en vue de tous les élèves.

Animateur : assure le respect des consignes de travail et d'habiletés sociales à pratiquer; décide de l'ordre des interventions et vérifie que tous les équipiers remplissent leur rôle.

Secrétaire : est en charge du seul crayon de l'équipe; note les renseignements utiles pour son équipe; résume le travail accompli et le présente aux autres élèves de la classe dans les phases de regroupement. De plus, il

vérifie les réponses de son équipe dans les tests écrits et répond aux questions de l'enseignant sur le fonctionnement du groupe.

Responsable du matériel : s'assure que tous les équipiers ont les instruments et les partitions nécessaires pour faire le travail; voit à remettre le matériel de son équipe en place au départ de la classe.

Minuteur : tient compte des délais accordés pour les activités et rappelle son équipe à l'ordre lorsque le travail est improductif. Il manipule le sablier ou le chronomètre de l'équipe.

L'organisation des activités prévoit que, dans les cas où une équipe coopérative comprendrait trois membres au lieu de quatre, les rôles de minuteur et de responsable du matériel pourraient être combinés.

Interdépendance positive

Cohen (1994a; 1994b), Doyon (1991), Johnson et Johnson (1989; 1994a; 1994b), Pepitone (1985) et Udvari-Solner (1994) considèrent l'interdépendance positive comme étant le second grand principe de l'apprentissage coopératif. Pour ces auteurs, l'interdépendance positive est au cœur de l'apprentissage coopératif et repose sur deux responsabilités dévolues à l'élève : d'abord, apprendre la leçon ou exécuter une tâche, puis s'assurer que les autres élèves du groupe apprennent la leçon ou exécutent la tâche aussi. Pour Kagan (1994), l'interdépendance positive doit résulter de la corrélation fructueuse entre les intérêts des élèves et ceux du groupe auquel ils sont assignés.

Pour les auteurs cités précédemment, il ne peut y avoir d'apprentissage coopératif sans interdépendance positive.

Développement des habiletés sociales

Cohen (1994a; 1994b), Davidson (1994), Doyon (1991), Doyon et Ouellet (1991), Johnson et Johnson (1994a; 1994b), Jordan et LeMétais (1997) et Kagan (1994) considèrent qu'il est très important d'inclure l'apprentissage des habiletés sociales dans les activités coopératives. Pour Johnson et Johnson (1994b) en particulier, tout le champ de la dynamique de groupe repose sur le principe que les habiletés sociales sont la clé de la productivité du groupe. De plus, Kelly (1994) mentionne que « [...] l'enseignement des habiletés sociales est essentiel à un travail de groupe efficace [et que] d'être capable d'écouter, de communiquer et de travailler harmonieusement avec d'autres est perçu comme aussi important que d'apprendre à lire, à écrire ou à utiliser l'informatique» (p. 103).

Sletta (1992) définit les habiletés sociales comme une série de comportements sociaux contextuels en relation les uns avec les autres, orientés vers un objectif pouvant être enseigné et appris. De plus, pour cet auteur, ces habiletés sociales sont sous l'influence et le contrôle de l'élève (p.184).

Les habiletés sociales choisies. Compte tenu de la durée et du contexte de l'expérimentation, trois habiletés sociales ont été ciblées : 1) parler avec une voix de groupe, 2) faire consensus, et 3) pratiquer l'écoute active. En considérant le

milieu où se déroulent les activités (un espace assez restreint) et la matière des apprentissages (les sons), la première habileté permet un fonctionnement efficace dans une classe de petites dimensions. Pour des équipes dont le but du travail consiste à explorer l'univers sonore, la capacité d'utiliser une voix de groupe (chuchoter) revêt une grande importance. Cette habileté sera enseignée et pratiquée au cours des quatre premières activités.

Une fois la capacité de parler avec une voix de groupe acquise par la plupart des élèves, la deuxième habileté sociale choisie est celle de faire consensus. Les activités préparées mettent en évidence le problème des choix individuels, exploitent des structures destinées à permettre à chaque équipier d'exprimer son opinion et d'en faire la démonstration au besoin puis de rallier les autres à son choix ou d'accepter le choix le plus profitable pour l'équipe. Cette habileté sera pratiquée aux cours 5, 6 et 7. Enfin, la troisième habileté sociale porte sur les moyens de pratiquer l'écoute active et exige en quelque sorte la mise en pratique des habiletés sociales développées précédemment.

Les normes de travail coopératives. À la différence d'une pédagogie traditionnelle, en apprentissage coopératif, les élèves ont leur mot à dire sur le fonctionnement de la classe. Ainsi, il est nécessaire de prendre une entente, un « contrat social » (Abrami et al., 1996) et de fixer les règles de conduite et de participation. Par exemple, il est important de respecter le choix d'un élève de travailler individuellement. De plus, Abrami et al. (1996) suggèrent de définir avec les élèves les comportements acceptables et ceux que l'enseignant ne devrait

pas tolérer. Des conséquences pour les élèves adoptant des comportements peu appropriés devraient être suggérées par l'enseignant et approuvées par les élèves.

Rétroaction

Davidson (1994), Doyon (1991), Johnson et Johnson (1994a; 1994b), Johnson, Johnson, Stanne et Garibaldi (1990) et Yager, Johnson, Johnson et Snider (1986) considèrent qu'une rétroaction fréquente dirigée vers l'élève, vers l'équipe ou destinée à la classe entière est importante pour l'apprentissage coopératif. L'évaluation ponctuelle d'une activité permet en effet de corriger et d'encourager le fonctionnement de l'élève, du petit groupe ou de la classe pour les activités à venir. De plus, le principe de la rétroaction correspond à l'étape du RÉAGIR dans le programme de musique au primaire.

Le programme de musique

Cette partie présente la démarche pédagogique de l'enseignement musical et définit le processus de créativité et les objectifs du programme.

Démarche pédagogique

Celle-ci se divise en trois étapes : d'abord, le PERCEVOIR, qui consiste à découvrir, explorer et identifier le domaine sonore, ensuite le FAIRE qui

représente le moment de la production sonore, celui de l'interprétation et de la création et finalement le RÉAGIR, dont la fonction est d'analyser et de comparer les productions et d'exprimer ses émotions face aux phénomènes sonores explorés. L'ensemble de cette démarche vise à développer le processus de créativité chez l'enfant, un phénomène unique dans le cadre global du curriculum du primaire.

Processus de créativité

La recherche cognitive sur le développement des fonctions cérébrales permet maintenant d'affirmer qu'il existe des « mécanismes d'échange » (CSE, 1988, p. 16) entre les dimensions cognitives et affectives des apprentissages. Ainsi,

[...] l'éducation artistique favorise l'expression de la créativité de la personne par l'expérience esthétique et intervient pour équilibrer deux styles de connaissances, l'un causal et l'autre contextuel, caractérisant le rationnel et l'intuitif de la raison humaine (CSE, 1988, p.17).

Déjà, Maslow (cité dans Baloche, 1994) soulignait que l'éducation artistique est tellement proche de l'éducation intrinsèque de tout être humain qu'elle devrait être considérée comme « fondamentale plutôt que comme complémentaire » (p. 256).

Définition. En musique, la créativité se définit comme la capacité de réorganiser et de présenter des éléments musicaux d'une façon nouvelle (MEQ, 1982). Le processus de créativité se développe selon les phases suivantes : la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification (CSE, 1988). Ces phases correspondent d'assez près à la démarche PERCEVOIR-FAIRE-RÉAGIR décrite plus haut.

Le modèle de créativité proposé par le programme du primaire est un modèle dynamique où l'objet de la création « est engendré par le groupe dans un effort de construction » (MEQ, 1982, p. 4). Les niveaux de créativité à atteindre correspondent en ordre croissant à ceux-ci : la créativité expressive, la créativité productive, la créativité inventive et la créativité innovatrice.

Dans le cadre de l'expérimentation prévue, la créativité est présentée comme un moyen de déstabiliser les statuts en permettant aux élèves d'utiliser une habileté peu exploitée par le reste du curriculum. Les deux niveaux de créativité qui seront le plus utilisés au cours de l'expérimentation sont la créativité inventive et la créativité innovatrice.

La première sert à exploiter les matériaux et les formes connues et à établir de nouvelles relations entre ces éléments. La deuxième peut être utilisée comme un véhicule des émotions à l'intérieur d'une situation de communication (musique descriptive) où la musique évoque les cris ou les mouvements de certains animaux ou personnages. Elle peut devenir la trame de fond d'un conte. Elle peut même s'élaborer pour elle-même, sans le support d'un prétexte pour s'organiser (musique pure) (MEQ, 1982).

Objectifs de la pédagogie musicale

Le guide pédagogique du volet MUSIQUE au primaire (MEQ, 1982) présente huit objectifs généraux répartis dans les trois étapes de la démarche recommandée. Les objectifs visant le développement des habiletés auditives, la reconnaissance des phénomènes musicaux et la capacité de les identifier se retrouvent dans la première étape de la démarche, celle du PERCEVOIR. Ceux qui concernent la production et la création sont regroupés dans le FAIRE et les objectifs visant à rendre l'élève capable de faire des constatations, des comparaisons et d'évaluer le résultat de ses productions sonores se retrouvent dans l'étape du RÉAGIR. Ces objectifs ont pour but de permettre aux élèves de vivre des expériences musicales cognitives et affectives signifiantes.

Le modèle d'apprentissage coopératif *Learning Together* développé par Johnson et Johnson, appuyé par les structures de Kagan, nous semble bien indiqué pour répondre à ces objectifs puisqu'il permet l'utilisation de modes d'apprentissages spécifiques à certains types d'élèves tels que «inductifs», «déductifs», «visuels», «auditifs» et qu'il permet la mise en valeur de compétences particulières comme l'invention, la fluidité, la flexibilité, la pensée convergente, divergente, la planification ou la communication, tel que recommandé dans le guide pédagogique (MEQ, 1982).

En donnant aux élèves en groupes coopératifs l'occasion d'utiliser leur pensée divergente (au centre des résolutions de problèmes créatives) dans leurs

activités musicales, la démarche prévue pour l'expérimentation ouvre une porte sur des possibilités différentes de développer et de mettre en valeur les habiletés multiples des élèves.

Le concept de soi

Cette partie apporte des précisions sur le concept de soi dans sa dimension musicale en regard des différentes positions théoriques qui entourent ce concept et en rapport avec le statut sociométrique.

Définition

D'après Markus et Wurf (1987), le concept de soi est une représentation multidimensionnelle qui réfère à l'auto-description qu'une personne peut faire d'elle-même, c'est-à-dire la perception des caractéristiques personnelles dans des situations contextuelles de courte durée et dans l'ensemble de ces situations, ce qui crée une impression profonde et durable.

Pour Basque (1990), le concept de soi maintient la stabilité et l'harmonie interne (la congruence des sentiments du soi personnel) et permet l'interprétation des expériences (la congruence des comportements).

Pour Paradis et Vitaro (1992), les évaluations cognitives du concept de soi comportent deux aspects : 1) connaissance de ses caractéristiques personnelles, 2) jugement de ses compétences (degré de satisfaction) portant sur des dimensions académiques et non-académiques. Les principales caractéristiques à

considérer pour les enfants du primaire sont le rendement scolaire, les relations avec les pairs ou la famille, les compétences sportives et la conduite à l'école (Shavelson & al. cités dans Paradis & Vitaro, 1992).

Dans le cadre spécifique de cette recherche en enseignement de la musique, l'intérêt pour la dimension musicale du concept de soi est manifeste, en particulier celui de constater l'évolution du soi musical en rapport avec le statut sociométrique des élèves. Toutefois, malgré cet intérêt, Vispoel (1993) et Reynolds (1997) nous apprennent que très peu de recherches ont exploré l'aire artistique du concept de soi.

Malgré cela, Marsh et Roche (1996) ainsi que Vispoel (1993) rappellent que la société, à travers ses systèmes éducatifs, encourage les perceptions positives non seulement pour leur valeur sur la motivation et les résultats des élèves mais d'abord et avant tout pour leur valeur intrinsèque (leur finalité propre).

Ainsi, de nombreux systèmes scolaires, dont celui privilégié par le ministère de l'Éducation du Québec, confirment l'importance de l'éducation artistique en maintenant l'enseignement des disciplines artistiques au primaire et au secondaire et ce, en dépit de l'âpre compétition d'autres matières « dans le but d'occuper [dans la grille-horaire] un temps de spécialité rare et de plus en plus convoité » (MEQ, 1994, p. 61).

D'ailleurs, le Rapport Rioux (cité dans CSE, 1988) mentionne que l'éducation artistique contribue au développement de l'imagination, cet élément psychique qui permet de nous personnaliser. En contribuant à développer

l'imagination d'un sujet, l'éducation artistique (par son volet musique) pourrait ainsi augmenter la valeur intrinsèque du concept de soi.

Le soi musical

En outre, quelques travaux font référence à la dimension musicale du concept de soi. Ainsi, Laycock (1992) parle du concept de soi pour le musicien comme étant la perception de lui-même en relation avec la musique. De plus, Austin (cité dans Laycock, 1992) soutient qu'en brisant le cercle vicieux du dénigrement et de la dévalorisation personnelle familiers aux adolescents (*negative self-image*), nous assisterions à une recrudescence d'activités à caractère culturel et à une revalorisation de la littérature musicale.

Les travaux de Vispoel (1993) signalent que, malgré le fait que la recherche ait longtemps négligé le domaine musical dans l'étude du concept de soi, celui-ci s'intègre au modèle de Shavelson développé par Marsh (1990).

Dans cette structure multidimensionnelle, des domaines spécifiques peuvent être importants pour certains sujets alors qu'ils sont tout au plus périphériques pour d'autres (Hattie, 1992 ; Markus & Wurf, 1987), être perçus comme positifs ou négatifs, favorables ou défavorables. Marsh, Perry, Horsely et Roche (cités dans Marsh & Roche, 1996) donnent l'exemple d'un athlète dont l'échelle des habiletés physiques est très élevée alors que les échelles de mathématiques, de lecture et de stabilité émotionnelle présentent des scores dans la moyenne. Cette étude s'emploiera à recueillir des informations portant sur

le soi musical des élèves et à observer si celles-ci reflètent les résultats des travaux précédemment décrits.

Au surplus, la perception du concept de soi affectant le niveau de participation et la position de statut (Boivin & Bégin, 1989; Herry & Crête, 1991), la mesure du soi musical pourrait donner des indices quant à une relation possible entre ces variables. Herry et Crête (1991) montrent que les élèves qui ont une perception positive de leur performance académique sont plus souvent choisis comme partenaires de travail ou de jeux que les élèves dont la perception est négative.

Le modèle de design pédagogique de Lebrun et Berthelot (1994)

Étapes d'analyse

Le modèle de design pédagogique de Lebrun et Berthelot (1994) a servi à l'élaboration des activités musicales coopératives en trois étapes. La première étape a réuni d'abord les éléments d'une analyse des besoins, des ressources humaines et matérielles, du contexte entourant l'expérimentation, du contenu pédagogique relié aux apprentissages musicaux et du contenu coopératif compte tenu des objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche.

Ensuite, la deuxième étape a permis l'analyse comparative des différentes méthodes d'apprentissage coopératif afin de justifier le choix de la méthode à utiliser dans le contexte de l'expérimentation. Finalement, la troisième étape propose un nouveau modèle intégrant les cinq conditions essentielles de

l'apprentissage coopératif à la démarche pédagogique de l'enseignement de la musique. De plus, cette étape a permis d'identifier les structures coopératives employées.

Résultats de la démarche de design

Les résultats de la démarche de design pédagogique mettent en évidence la nécessité de structurer des activités centrées sur l'élève, complètes en elles-mêmes, vu le délai d'une semaine entre les cours de musique. De plus, les activités musicales doivent satisfaire l'atteinte d'un nombre important et varié d'objectifs du programme d'enseignement de la musique tout en permettant le développement et l'objectivation des habiletés de socialisation et de coopération par l'utilisation diversifiée des groupes hétérogènes.

Ces résultats soulignent également l'exiguïté des locaux, ce qui a pour effet de limiter l'emploi varié des structures coopératives (Kagan, 1994).

Aussi, l'analyse comparative des méthodes d'apprentissage coopératif permet de distinguer, parmi l'ensemble des méthodes offertes, la méthode de Johnson et Johnson, (1994a) (*Learning Together*), la seule qui vise explicitement le développement des habiletés sociales et de coopération. De plus, la nouveauté de l'expérimentation alliée à la nécessité d'offrir des activités riches d'interactions pour l'équipe incitent à l'emploi de structures coopératives déjà éprouvées (Kagan, 1994).

Enfin, l'élaboration des modules d'activités musicales répond à trois fonctions déterminantes, soit de permettre 1) l'acquisition des apprentissages liés au programme d'enseignement de la musique, 2) l'acquisition des habiletés sociales et de coopération proposées par la méthode d'apprentissage coopératif et 3) l'introduction des inconsistances destinées à déstabiliser les statuts (normes coopératives, rôles et développement du processus de créativité).

Implication pour la recherche

L'analyse des besoins fait ressortir les faits suivants : chacune des activités musicales proposées doit également permettre l'intégration des conditions essentielles de l'apprentissage coopératif dans la démarche pédagogique d'enseignement de la musique. La planification des activités doit aussi tenir compte des contraintes associées aux observations en classe à certaines périodes.

De plus, le contenu doit proposer des activités stimulantes pour les élèves et le matériel doit être préparé à l'avance (Cohen, 1982). Finalement, l'ensemble du travail doit être « robotisé » afin d'être présenté de la même manière à chaque groupe et ce, pendant les neuf semaines de l'expérimentation. De plus, cette précaution permet de mieux contrôler des facteurs qui risqueraient d'invalider les résultats comme les biais engendrés par les attentes personnelles du chercheur et les conditions particulières de chaque groupe de participants.

CHAPITRE III

MÉTHODE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente le type de recherche privilégié, le profil des participants et le contexte pédagogique entourant l'expérimentation. Il apporte des précisions quant au rôle et à la formation de l'expérimentatrice et aux modalités de formation des équipes coopératives. Il présente aussi le plan des activités musicales coopératives. De plus, les facteurs susceptibles d'affecter le déroulement de la recherche et les moyens employés pour les contrôler sont identifiés. Ce chapitre présente également une description des instruments de mesure employés. Finalement, des précisions sur la collecte et le traitement des données complètent ce chapitre.

Aperçu général

Type de recherche

Cette recherche est de type exploratoire et utilise une méthode descriptive étayée par une analyse de données quantitative. Selon Robert (1988), la caractéristique principale de la méthode descriptive est la capacité de fournir des renseignements détaillés sur un problème particulier.

La méthode de cette recherche propose d'établir le profil sociométrique des participants dans chaque groupe, puis de soumettre ces groupes à un

traitement de neuf semaines en apprentissage coopératif dans le cadre de l'enseignement de la musique afin d'observer l'évolution des variables à l'aide d'un protocole à mesures répétées.

L'influence du statut sociométrique des élèves est activée par deux conditions : d'abord, les élèves sont regroupés en petites équipes et ensuite le travail est orienté vers l'atteinte d'un but commun pour lequel la contribution de chaque élève du groupe est jugée essentielle. Quoique ces deux conditions soient susceptibles de créer ou d'accentuer un problème de statut, elles sont cependant indispensables à l'apprentissage coopératif. Ainsi, l'implantation de cette démarche vise à déstabiliser le statut des élèves par des moyens spécifiques comme les rôles, les normes coopératives et le développement du processus créateur de l'élève.

Profil des participants

Le devis de recherche prévoyait la participation de six groupes d'élèves de 4^e, 5^e et 6^e années de l'école Les Terrasses de Trois-Rivières Ouest. Toutefois, les deux classes de 4^e ont été exclues au début de l'expérimentation. Les raisons sont précisées dans la section « contrôle de la méthode ». Du fait de l'exclusion des deux groupes mentionnés, l'échantillon étudié se compose de 114 élèves ($n=114$) répartis dans quatre groupes réguliers de 5^e et 6^e année, intégrant des élèves manifestant divers troubles d'apprentissage (TA), du comportement ou de la conduite (TC). L'expérimentation a eu lieu d'octobre à décembre 1997.

Les quatre groupes (501- 502- 601- 602) offrent des profils différents pour chaque niveau; en effet, les groupes 601 et 602 (6^e année : $n = 29$ et 29) affichent le maximum d'élèves réguliers autorisé par le ratio maître/élèves et ce, malgré la présence de nombreux élèves en situation problématique (4 TC et 2 TA), tandis que les groupes 501 et 502 (5^e année : $n = 28$ et 28) n'atteignent pas le ratio maximum et ne présentent aucun cas signalé d'élève en difficulté grave d'apprentissage ou de comportement.

L'ensemble des participants provient d'un milieu socio-économique favorisé dans lequel un grand nombre d'enfants ont l'occasion de développer des talents spécifiques à l'extérieur de l'école (sports variés, cours de musique privés, cours de danse, classes de peinture). De plus, la majorité des sujets ont reçu, à l'école, des cours d'éducation musicale depuis leur 1^{re} année, à raison de 60 minutes par semaine au premier cycle et de 45 minutes par semaine au deuxième cycle. L'enseignement musical, soutenu par des activités culturelles familiales, s'inscrit donc dans une continuité et l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif constitue une sorte de rupture avec la tradition académique, l'enseignement de la musique étant jusque-là habituellement « magistocentré » (Chamberland & *al.*, 1995). Le fonctionnement en équipes coopératives et la prise en charge de ses apprentissages par l'élève constituent donc des éléments nouveaux dans le déroulement des cours de musique.

Contexte pédagogique

Rôle de l'expérimentatrice

D'après la classification de Fraenkel et Wallen (1993), auteurs d'un ouvrage de référence portant sur les méthodes de recherche en éducation, l'expérimentatrice est considérée comme un participant à part entière puisque, dans cette recherche, son rôle correspond aux deux critères qui caractérisent ce type de chercheur. En effet, elle est responsable de la charge d'enseignement et ses intérêts de recherche ne sont pas connus des participants. Cette position se situe à l'opposé de celle d'observateur à part entière (pas de charge d'enseignement, pas de présence à l'école et direction du projet de l'extérieur) plus traditionnelle en recherche quantitative.

La double position de l'expérimentatrice offre des avantages et des inconvénients. Parmi les avantages, celle-ci permet un bon contrôle de l'expérimentation en milieu naturel. Ceci est particulièrement juste dans le cas présent où, vraisemblablement, très peu de musiciens-éducateurs possèdent la formation nécessaire en apprentissage coopératif pour assumer les périodes d'enseignement prévues dans cette recherche. Cette position donne aussi accès à une grande quantité de détails entourant l'expérimentation et permet d'acquérir une bonne compréhension des phénomènes à l'étude. De plus, la présence en classe permet, le cas échéant, de rendre compte des conditions particulières

d'expérimentation inhérentes au milieu naturel et des limites fonctionnelles de cette recherche.

Parmi les inconvénients de cette position se trouvent, entre autres, le nombre élevé de précautions à prendre pour éviter la contamination des données de recherche par un effet de Hawthorne et pour assurer l'absence de biais dans la procédure d'expérimentation. De plus, ces précautions, jumelées à la préparation du nouveau matériel, à la planification des cours et à l'enseignement, constituent un mécanisme lourd à gérer pour l'expérimentatrice cumulant les obligations et les contraintes des deux parties. Toutefois, les avantages dépassent largement les inconvénients.

Formation de l'expérimentatrice

Pour compléter la formation théorique reliée à l'étude du concept d'apprentissage coopératif et à l'examen des différentes méthodes d'apprentissage coopératif, l'expérimentatrice a participé à une formation à la pratique de l'apprentissage coopératif. Ainsi, elle s'est intégrée à un groupe d'enseignants de la Commission scolaire La Riveraine dont la formation était assurée par une spécialiste affiliée à l'université McGill; cette formation était offerte dans le cadre d'un projet de recherche de l'UQTR portant sur l'intégration des nouvelles technologies dans les classes multiprogrammes à l'aide de l'apprentissage coopératif (projet sous la direction de Mme Colette Deaudelin, Ph.D., professeure à l'UQTR).

Formation des équipes coopératives

La méthode *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1994a) recommande la formation d'équipes coopératives sur la base de l'hétérogénéité. Or, dans les disciplines académiques, le critère du rendement scolaire sert fréquemment à la formation des équipes. Toutefois, d'autres méthodes proposent des regroupements en équipe à partir de critères différents et qui répondent véritablement au critère d'hétérogénéité. C'est le cas notamment de la méthode *Complex Instruction* (Cohen & al., 1994) qui propose la formation d'équipes hétérogènes à partir des habiletés spécifiques des élèves ou encore la méthode *Group Investigation* (Sharan, 1990) qui suggère la formation d'équipes hétérogènes sur la base de l'expertise de chaque élève sur un sujet particulier.

Afin de répondre à la condition essentielle d'hétérogénéité, l'enseignant doit avoir une très bonne connaissance de ses élèves. Cela constitue un obstacle majeur en enseignement de la musique à cause du nombre élevé d'élèves rencontrés et du temps de présence restreint auprès de chaque groupe. En conséquence, cette étude adopte une procédure en trois étapes, comprenant une phase de regroupement par affinités personnelles, une phase d'équilibration des équipes et une phase de vérification de l'hétérogénéité et de consolidation des équipes coopératives. Il s'agit d'une procédure hybride adaptée aux besoins particuliers des musiciens-éducateurs. Cette procédure s'inspire des modèles présentés précédemment et s'appuie sur les critères d'affinité personnelle et de

compétence musicale. Cette procédure permet ainsi de répondre aux exigences de la condition essentielle d'hétérogénéité (Appendice A).

Les activités musicales coopératives

Deux séries d'activités musicales coopératives ont été élaborées à partir des objectifs du programme du ministère de l'Éducation (MEQ, 1982), à l'aide du guide d'apprentissage «Mon passeport musical, 6^e année» (Aubin, Leroux & Paquette, 1986). Ces activités ont été structurées de façon à intégrer à la démarche de la pédagogie musicale prescrite, les cinq éléments essentiels de la méthode *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1994a). La première série comprend trois activités préparatoires destinées à introduire l'apprentissage coopératif, à présenter le nouveau mode de fonctionnement (normes, rôles et habiletés sociales) et à expliquer les structures coopératives qui seront utilisées dans l'expérimentation ainsi qu'à présenter les apprentissages musicaux à réaliser et à entamer une révision des notions antérieures (Tableau 1).

La deuxième série (Tableau 2) constitue l'outil privilégié pour le traitement expérimental et le plan de chacune des neuf activités présente les objectifs d'apprentissage spécifiques et les stratégies connexes, les objectifs de coopération à atteindre, les habiletés sociales à enseigner et à pratiquer de même que les structures coopératives à employer pour chaque exercice correspondant aux phases de la démarche pédagogique musicale. Il est à noter que ces activités sont présentées en détail à la fin de ce mémoire (Appendice B).

Tableau 1**Activités préparatoires – 3 cours**

- **Objectifs pédagogiques :** Présenter les apprentissages de l'année et de l'étape
Réviser des notions antérieures (théorie, flûte à bec et xylophone)
- **Objectifs de coopération :** Introduire l'apprentissage coopératif
Former les équipes de travail
Établir les normes coopératives – Expliquer les rôles des équipiers

| Titre du cours | Objectifs d'apprentissage | Démarche pédagogique | Objectifs de coopération | Habileté sociale | Structures coopératives |
|--------------------------|---|--|---|--|---|
| 1. La rentrée | <ul style="list-style-type: none"> □ Présenter les objectifs de l'année □ Réviser des notions (instruments connus) □ Chanson de la rentrée | <ul style="list-style-type: none"> □ Présenter le bulletin □ Jeu (reconnaissance auditive) □ Audition et pratique | <ul style="list-style-type: none"> □ Formation des équipes (étape 1) □ Faire connaissance □ Établir les règles de vie de la classe (normes coopératives) | <ul style="list-style-type: none"> □ Activité préparatoire : Choisir une place libre près d'un ami aidant | <ul style="list-style-type: none"> □ Chasse à la personne (Kagan 9 :5) □ Expliquer la structure « Table ronde orale » (Kagan 12 :2) □ Pratiquer la structure « Table ronde orale » |
| 2. Mon année musicale | <ul style="list-style-type: none"> □ Présenter les objectifs de l'étape □ Révision des notions de flûte à bec □ Lecture d'une pièce | <ul style="list-style-type: none"> □ Feuille synthèse □ Feuille de doigtés et exercice de lecture à vue □ Remise de la première partition | <ul style="list-style-type: none"> □ Formation des équipes (étape 2) □ Développer une identité d'équipe □ Établir les règles de vie (conséquences) | <ul style="list-style-type: none"> □ Changement de places au besoin | <ul style="list-style-type: none"> □ Questionnaire « Mes musiques préférées » □ Expliquer la structure « La fiche d'identité musicale » (Kagan 8 : 2) □ Compléter la fiche d'identité musicale |
| 3. Mon équipe de travail | <ul style="list-style-type: none"> □ Révision : lecture et rythmique □ Pièce de flûte à bec : lecture et pratique □ Pièce de xylophone : lecture | <ul style="list-style-type: none"> □ Lecture à vue □ Reconnaissance des formules rythmiques □ Pratique de la partition □ Remise de la partition de xylophone | <ul style="list-style-type: none"> □ Formation des équipes (étape 3) □ Consolider l'équipe □ Présenter les rôles des équipiers | <ul style="list-style-type: none"> □ Vérification de l'équilibre des équipes | <ul style="list-style-type: none"> □ Expliquer la structure 1-2-3 « Kagan 12 : 2) □ Pratiquer la structure 1-2-3 □ Pratiquer les rôles |

Tableau 2

Plan des neuf activités musicales coopératives
Projet SEMAC¹ 5^e – 6^e années
École Les Terrasses

- **Objectifs d'apprentissage :** Identifier les variations d'un thème
 - Reconnaître des formules rythmiques variées
 - Interpréter une mélodie à l'instrument
 - Reconnaître des instruments de musique à l'audition
 - Reconnaître des styles musicaux
- **Habiletés sociales :** Utiliser une voix de groupe (cours 1-2-3-4)
 - Faire consensus (cours 5-6-7)
 - Pratiquer l'écoute active (cours 8-9)

¹ Titre de l'expérimentation, tel que présenté dans le milieu scolaire : Évolution du Statut des élèves en Enseignement de la Musique par une méthode d'Apprentissage Coopératif. (SEMAC)

| Titre du cours | Objectifs d'apprentissage | Stratégies | Objectifs de coopération | Habilétes sociales | Exercices Structures coopératives | | |
|----------------------|--|--|--|--|-----------------------------------|---------------|--------------------------------|
| | | | | | Percevoir | Faire | Réagir |
| 1. Création farfelue | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Réviser des rythmes connus <input type="checkbox"/> Créer une mélodie rythmique <input type="checkbox"/> Interpréter 4 mesures rythmiques | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Devinettes (orales) <input type="checkbox"/> Création descriptive <input type="checkbox"/> Interprétation | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> R.I.² chaque élève compose sa séquence <input type="checkbox"/> I.P.³. tous les élèves présentent la séquence ensemble | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser une voix de groupe : - Avoir l'air de partager un secret (geste) - « Parle plus bas s'il te plaît » (parole) | Tous pour un | Le jeu de dés | Les jetons « Droit de parole » |

² R.I. : responsabilité individuelle.

³ I.P. : interdépendance positive.

| Titre du cours | Objectifs d'apprentissage | Stratégies | Objectifs de coopération | Habilétés sociales | Exercices | | |
|------------------------------|--|---|---|--|-------------------------|--------------------------------|--------------|
| | | | | | Structures coopératives | Percevoir | Faire |
| 2. De vieilles connaissances | <input type="checkbox"/> Identifier des formes connues <input type="checkbox"/> Déchiffrer une partition simple au xylo <input type="checkbox"/> Identifier la nouvelle forme | <input type="checkbox"/> Définition : Trouver la réponse <input type="checkbox"/> Lecture à vue | <input type="checkbox"/> R.I. répondre à sa question - Jouer les 2 mesures assignées <input type="checkbox"/> I.P. : l'équipe reconnaît la forme <input type="checkbox"/> Rétroaction | <input type="checkbox"/> Utiliser une voix de groupe : - Être près les uns des autres (geste) - « Je t'entends mal » (parole) | Tous pour un | Les jetons « Droit de parole » | Réaction |
| 3. Xylo Coop | <input type="checkbox"/> Réviser le paramètre de hauteur <input type="checkbox"/> Créer une variation de hauteur à partir du thème <input type="checkbox"/> Mémoriser et interpréter | <input type="checkbox"/> Question ouverte <input type="checkbox"/> Modifier 4 notes de la partition <input type="checkbox"/> Pratiquer la nouvelle partition <input type="checkbox"/> Audition | <input type="checkbox"/> R.I. chaque élève modifie une note <input type="checkbox"/> I.P. Tous les élèves peuvent jouer la partition modifiée (4 notes) | <input type="checkbox"/> Utiliser une voix de groupe : - Une seule personne joue à la fois (geste) - « Vas-y, on t'écoute » (parole) | Structure 1-2-3 | Les jetons « Droit de parole » | Tous pour un |

| Titre du cours | Objectifs d'apprentissage | | Stratégies | Objectifs de coopération | Habilétés sociales | Exercices | | Structures coopératives |
|--|--|---|---|--|--|--|--|-------------------------|
| | Objectifs | Stratégies | | | | Exercices | Structures coopératives | |
| 4. Rythmotion | <input type="checkbox"/> Le paramètre de durée <input type="checkbox"/> Créer une variation de durée à partir du thème | <input type="checkbox"/> Question ouverte <input type="checkbox"/> Changer 4 pulsations <input type="checkbox"/> Pratiquer la nouvelle partition | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> R.I. chaque élève modifie sa pulsation <input type="checkbox"/> I.P. Tous les élèves peuvent jouer la partition modifiée | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utiliser une voix de groupe : - Rapprocher les têtes pour discuter (geste) - « Parle moins fort, s'il te plaît » (parole) | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1-2-3 | Percevoir Structure Faire Les jetons « Droit de parole » | Réagir Tous pour un | |
| 5. Ouan - Tou - Tri C'est parti ⁴ | <input type="checkbox"/> Le paramètre d'intensité <input type="checkbox"/> Créer une variation d'intensité à partir du thème <input type="checkbox"/> Mémoriser et interpréter | <input type="checkbox"/> Question ouverte <input type="checkbox"/> Modifier 2 mesures consécutives <input type="checkbox"/> Pratiquer et faire deviner aux autres équipes | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> R.I. chaque élève propose sa modification <input type="checkbox"/> I.P. Tous jouent la révision <input type="checkbox"/> Rétroaction | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Utiliser une voix de groupe Voir cours 1-2-3-4 | <input type="checkbox"/> 1-2-3 | Structure Les jetons « Droit de parole » (Faire consensus) | Rétroaction a) Modification des autres équipes* b) Participation : J'ai aidé oui / non | |

⁴ L'appellation est de Jos Wuytack, spécialiste de la pédagogie musicale ORFF

| Titre du cours | Objectifs d'apprentissage | Stratégies | Objectifs de coopération | Habiletés sociales | Exercices | | |
|------------------------|---|--|---|--|-------------------------|--------------------------------------|--|
| | | | | | Structures coopératives | | |
| 6. Un thème en couleur | <input type="checkbox"/> Le paramètre du timbre <input type="checkbox"/> Créer une variation de timbre <input type="checkbox"/> Interpréter | <input type="checkbox"/> Question ouverte <input type="checkbox"/> Modifier le thème <input type="checkbox"/> Pratiquer et présenter | <input type="checkbox"/> R.I. chaque élève suggère une modification <input type="checkbox"/> I.P. Tous jouent la variation modifiée | <input type="checkbox"/> Faire consensus - Signes d'accord (geste) - « Est-ce que tu es d'accord? » (parole) | Percevoir 1-2-3 | Faire Les jetons « Droit de parole » | Réagir Tous pour un |
| 7 Je sais tout ça | <input type="checkbox"/> Reconnaître les variations d'un thème | <input type="checkbox"/> Discussion <input type="checkbox"/> Évaluation écrite individuelle (5 questions) Greensleeves | <input type="checkbox"/> R.I. Bon résultat individuel <input type="checkbox"/> I.P. Résultats d'équipe additionnés <input type="checkbox"/> Rétroaction | <input type="checkbox"/> Utilisation des habiletés apprises <input type="checkbox"/> Voix de groupe <input type="checkbox"/> Faire consensus | Structure 1-2-3 | Table ronde musicale | Tous pour un a) Évaluation écrite b) Je reconnais des variations c) Qui m'a aidé le plus? |

| Titre du cours | Objectifs d'apprentissage | Stratégies | Objectifs de coopération | Habiletés sociales | Exercices | | | |
|-----------------------------|---|---|--|--|-------------------------|---|---------------------|--------|
| | | | | | Structures coopératives | Percevoir | Faire | Réagir |
| 8. Nos instruments préférés | <input type="checkbox"/> Nommer des instruments <input type="checkbox"/> Classer par famille <input type="checkbox"/> Identifier à l'audition | <input type="checkbox"/> Faire une liste <input type="checkbox"/> Regrouper par mode de production <input type="checkbox"/> Audition (pratique) | <input type="checkbox"/> R.I. L'élève contribue chaque fois que c'est son tour <input type="checkbox"/> I.P. Toute l'équipe aide l'élève en difficulté | <input type="checkbox"/> Pratiquer l'écoute active <input type="checkbox"/> Utiliser une voix de groupe <input type="checkbox"/> Faire consensus | Table ronde écrite | Le jeu de dés (expliquer un mode de production et justifier le choix) | Tous pour un | |
| 9. Notre style de musique | <input type="checkbox"/> Identifier des styles de musique variés <input type="checkbox"/> Reconnaître des styles à l'audition | <input type="checkbox"/> Discussion <input type="checkbox"/> Faire une liste des styles connus <input type="checkbox"/> Répondre à des questions d'audition | <input type="checkbox"/> R.I. Répondre au moins à une question pour l'équipe <input type="checkbox"/> I.P. Résumer les goûts des autres équipiers <input type="checkbox"/> Rétroaction | <input type="checkbox"/> Pratiquer l'écoute active : - Je regarde la personne qui parle (geste) - « Ce que tu veux dire c'est ... » (parole) | Table ronde musicale | Le jeu de cartes (pour savoir qui commence) 1-2-3 Rétroaction | Compte rendu écrit. | |

Exercices coopératifs

Le devis de l'expérimentation prévoit utiliser la totalité du temps d'enseignement, soit 45 minutes par semaine, pour travailler en coopération dans la classe de musique. De plus, la présentation de trois exercices coopératifs distincts d'une durée de cinq minutes chacun à l'intérieur de chaque période d'enseignement permet de mettre en pratique les habiletés sociales proposées et les normes coopératives en plus d'assumer les rôles assignés, déstabilisateurs pour le statut. Ces exercices sont effectués à l'aide des structures coopératives de Kagan (1994).

En outre, l'organisation des trois exercices pratiques correspond aux trois étapes de la démarche pédagogique et elle facilite les séances d'observations directes par des observatrices indépendantes. Le temps réservé pour ces trois exercices correspond à 33% des 45 minutes par semaine attribuées à l'enseignement de la musique au 2^e cycle du primaire dans la commission scolaire où l'expérimentation a eu lieu.

Contrôle de la méthode

Comme cette étude constitue une démarche exploratoire, le devis de recherche comprend un protocole à mesures répétées sans groupe de contrôle. Toutefois, ce devis n'exerce pas un contrôle strict sur les variables et différents facteurs peuvent menacer la validité de la recherche et mettre en doute les résultats obtenus. Ces facteurs sont : 1) les facteurs historiques, 2) des erreurs

dans le dépouillement des résultats, 3) les biais causés par l'expérimentatrice et les assistantes de recherche, 4) les attentes personnelles face à la réalisation de l'expérimentation (expérimentatrice et assistantes de recherche), 5) l'administration de tests à mesures répétées (accoutumance), 6) l'attitude des sujets.

Toutefois, l'identification, très tôt dans la préparation de la recherche, constitue un atout non négligeable pour contrôler ces facteurs invalidants. Voici comment ces facteurs ont été traités.

Facteurs historiques

Les deux groupes de 4^e année ont été exclus de l'expérimentation pour les raisons suivantes : les cours 1 et 2 de l'expérimentation ont été annulés (exercice d'incendie au cours 1; voyage des élèves au cours 2; absence d'un titulaire au moment du pré-test; problème disciplinaire grave au cours 3 avec exclusion de trois élèves perturbateurs dans un des deux groupes. Toutefois, l'expérimentatrice a respecté le protocole pour la passation des questionnaires et les observations systématiques afin d'altérer le moins possible la perception des conditions globales d'expérimentation dans l'école. Cependant, l'expérimentatrice a supprimé toute référence à l'apprentissage coopératif dans les activités prévues par le devis de recherche dans les groupes de 4^e année.

Dépouillement des données

Pour éviter des erreurs dues à la fatigue, le dépouillement des données quantitatives a été effectué sur une longue période (3 mois). De plus, il a été fait avec l'aide d'une assistante de recherche avec inversion des rôles (lecteur et enregistreur) et vérification à intervalle régulier des données enregistrées / dépouillées.

Caractéristiques personnelles de l'expérimentatrice

L'une des responsabilités de l'expérimentatrice est de veiller à ce que le traitement expérimental respecte le protocole prévu. De plus, la participation active de l'expérimentatrice à la recherche pose des problèmes à différents niveaux. Parmi ceux-ci, signalons la fiabilité du traitement expérimental proprement dit (dans ce cas, l'enseignement de la musique en apprentissage coopératif), les biais associés à la présentation des activités d'enseignement ainsi que des manipulations entraînant des variations dans les conditions d'application selon les groupes.

Fiabilité du traitement expérimental

Le déroulement du traitement expérimental s'étalant sur neuf semaines, l'élaboration préalable de l'ensemble des activités musicales coopératives constitue la principale mesure de contrôle en même temps que l'instrument

principal de la recherche. Une fois les activités dûment rédigées, elles ont été approuvées par une spécialiste de l'apprentissage coopératif. Il s'agit pour l'expérimentatrice de « robotiser » la démarche de façon à ce que tous les groupes reçoivent le même traitement. Toutefois, comme il est impossible de gérer une expérimentation en milieu naturel en faisant abstraction des imprévus et des réactions de l'expérimentatrice en présence de ceux-ci, il est prudent de reconnaître à l'avance que l'expérimentatrice doive s'ajuster à des situations imprévues survenant au cours de l'expérimentation. Ainsi, certaines décisions de l'expérimentatrice se sont traduites en manipulations directes de la variable indépendante. Ces manipulations répondaient à des problèmes suscités en classe et relatifs à la discipline de classe, au comportement des élèves et à une résistance de certains élèves à participer. Toutefois, ces imprévus pouvant affecter les données de recherche, l'expérimentatrice a tenu un journal de bord au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation, ce qui permet, à défaut d'enrayer les variations dans le traitement expérimental, de bien les cerner et d'en tenir compte au moment de l'analyse des données.

Caractéristiques des assistantes de recherche et observatrices

Trois personnes ont joué le rôle d'assistantes de recherche et d'observatrices tout au long de l'expérimentation. Elles ont été soutenues par un travail de préparation en observation de groupes et par un protocole concernant les étapes à réaliser pour l'administration des questionnaires. Pour éviter des

biais d'intention, les assistantes ne connaissent que les grandes lignes de la recherche. Elles n'ont pas été informées du lien entre les questionnaires, les observations et les intentions détaillées du chercheur.

A. Attentes de l'expérimentatrice

La distance naturelle créée par ces mêmes conditions qui rendaient difficile la formation des équipes hétérogènes, c'est-à-dire le nombre important d'élèves et le temps de présence restreint, constitue ici un avantage. La connaissance même de ce problème permet d'envisager comme moyens de contrôle des attentes de l'expérimentatrice des mécanismes simples comme le fait de s'en tenir aux procédures de travail habituelles, d'user de discrétion et d'exercer une vigilance constante en présence des sujets pour permettre au chercheur de cohabiter en harmonie avec l'enseignant sans que les élèves ne perçoivent d'attentes qui seraient différentes des exigences habituelles de ce dernier.

Accoutumance aux questionnaires

La période de neuf semaines, le nombre de questionnaires et la nature des questions offrent à la fois un délai raisonnable et une variété satisfaisante pour assurer des résultats dépendant peu d'une accoutumance.

Attitude des sujets et présence d'observateurs en classe

Deux points sont particulièrement importants à surveiller dans les commentaires aux groupes d'élèves : la discréption de l'expérimentatrice sur ses intentions de recherche et la justification de la présence d'observateurs en classe. La présence « d'étrangers » dans la classe demande d'être traitée avec beaucoup de vigilance à cause des effets possibles sur le groupe - perturbations inhabituelles ou désir de bien faire. L'impression d'être observé constitue un phénomène à ne pas négliger. Afin de contrer les effets possibles de cette présence, le tableau 3 décrit le scénario présenté aux groupes d'élèves.

Tableau 3 Scénario présenté aux élèves pour justifier la présence des observatrices

- 1 Les observatrices sont toujours en place avant l'entrée du groupe, vêtues de façon à ne pas attirer l'attention.
- 2 Les observatrices n'interviennent jamais en présence des élèves. Consigne de silence absolu.
- 3 L'expérimentatrice s'abstient de communiquer verbalement ou par signes avec les observatrices.
- 4 L'expérimentatrice présente la situation aux groupes en disant qu'elle est le sujet des observations pour un travail de recherche à l'université; l'expérimentatrice précise que le cours va se dérouler normalement.
- 5 En tout temps, les observatrices appliquent une réserve stricte prévue au protocole pour les cas où un élève viendrait leur parler, ce qui s'est produit à trois ou quatre reprises et de la part de deux élèves seulement.

Les commentaires des sujets permettent d'affirmer que, loin d'établir un lien entre l'expérimentation et l'expérimentatrice, dévoilant ainsi les intérêts de recherche de celle-ci avec les conséquences que cela suppose pour la fidélité et la validité des données, les sujets ont considéré les mesures prises en classe comme un phénomène indépendant, sans relation avec eux. De même, pour les situations d'observations en classe, les sujets ont considéré les observatrices comme des superviseurs évaluant un stagiaire, par analogie à une situation

familière pour plusieurs d'entre eux. Certains ont demandé à l'expérimentatrice pourquoi les observatrices étaient présentes, surtout lors des dernières visites, et l'enseignant a fait à chaque fois la même réponse : « Elles viennent me regarder travailler ». Cette réponse a semblé satisfaire tous ceux qui posaient la question.

À la dernière séance prévue (cours 9), des élèves dans tous les groupes ont manifesté une certaine lassitude se traduisant par des : « Ah non, pas encore! » ou des : « Qu'est-ce qu'elles font, les dames? »

Également à la dernière séance, quelques élèves ont réalisé qu'ils étaient observés. L'un d'eux a demandé : « Qu'est-ce qu'elles écrivent? ». Un autre a constaté : « Elle me regarde, puis après elle écrit quelque chose ». À chaque fois, l'expérimentatrice a répondu soit en réitérant le scénario prévu, soit en offrant la réponse la plus évasive possible.

Il est à signaler que ce n'est qu'à la toute fin de l'expérimentation, après le post-test, qu'un élève (sur 114) a fait remarquer à l'expérimentatrice que la personne venue faire passer les tests était aussi venue observer en classe.

Autorisations

Conformément aux politiques scolaires et au code d'éthique de la recherche scientifique, diverses autorisations ont été demandées et obtenues aux différents paliers décisionnels du milieu scolaire : 1) à la Commission scolaire, 2) à la direction de l'école, 3) au conseil d'établissement, 4) aux parents. Ces derniers ont reçu un formulaire expliquant les grandes lignes du projet. Les

parents ont donné leur consentement par écrit (Appendice C). De plus, l'autorisation d'utiliser les instruments de mesure et les guides d'interprétation ont été obtenus auprès de l'organisme américain *du Primary Mental Health Project*, (Cowen, Hightower, Pedro-Carroll, Work, Wyman & Haffey, 1996) (Appendice D).

Instruments de mesure

Pour observer l'évolution du statut sociométrique des élèves et recueillir des informations sur le comportement et le concept de soi en rapport avec le statut sociométrique, cinq instruments ont été privilégiés : un sociogramme portant sur les nominations de pairs; un questionnaire destiné à évaluer les préférences sociales des élèves dans leur classe; deux questionnaires complémentaires portant sur la perception du comportement à l'école, et un questionnaire servant à évaluer la perception du concept de soi musical des élèves (Appendice E).

Ces instruments ont été présentés aux élèves selon un plan à mesures répétées, avant et après l'expérimentation. De plus, des observations en classe ont servi à relever la présence et l'évolution de comportements de dominance et de retrait dans les équipes coopératives.

Mesure du statut sociométrique

Deux instruments ont servi à déterminer la position de statut de chaque sujet. Le premier est un sociogramme désigné sous le nom de sociogramme

court (SC) et portant sur les nominations de pairs, où l'élève indique trois élèves avec qui il lui est possible de travailler et trois élèves avec qui il lui est impossible de travailler en équipe. Il s'agit d'un instrument à deux dimensions permettant d'évaluer l'impact social de chaque élève et les préférences sociales dans le groupe.

Le deuxième est un questionnaire présenté sous la forme d'une échelle de Likert en 5 points. Cet instrument, désigné sociogramme long (SL), sert à évaluer les préférences sociales du groupe par rapport à tous les élèves de la classe. À côté du nom de chacun des élèves de sa classe, le sujet doit cocher l'élément qui correspond le mieux à son opinion: Meilleur ami(e) / Ami(e) / Ami(e) à l'occasion / Pas très ami (e) / Pas ami(e) du tout. Pour chaque score donné par un sujet aux autres élèves de sa classe correspond un score reçu. Le total chiffré des scores reçus, pour chaque sujet, constitue une mesure du statut sociométrique. Cependant, les nominations de pairs et les évaluations portant sur les préférences sociales étant subjectives, les résultats des deux instruments ont été mis en corrélation pour vérifier la concordance des scores obtenus. Le tableau 4 rapporte les coefficients de corrélation établis pour chaque groupe à chacun des moments.

Tableau 4 Corrélation entre le score reçu de nomination de pairs et le score reçu de préférences sociales, pour chaque groupe et chaque moment*

| | 501 | 502 | 601 | 602 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|
| Pré-test | 0,821 | 0,648 | 0,907 | 0,729 |
| Post-test | 0,685 | 0,826 | 0,892 | 0,536 |

*Noter qu'au seuil de probabilité de 0,001, les valeurs critiques de corrélation sont de 0,44 ($n = 28$) ou 0,43 ($n = 29$)

Les coefficients de corrélation se situent entre 0,536 et 0,907, indiquant une concordance raisonnable pour les groupes 501, 502 et 601, compte tenu du genre de test. Cependant, les coefficients du groupe 602 sont légèrement inférieurs aux autres coefficients. De plus, si les deux instruments sont cohérents sur le plan du contenu, leur structure est différente. C'est pourquoi les résultats seront analysés avec prudence.

Mesure du comportement de l'élève

Le cadre théorique précise que le comportement traduit de façon observable le statut de l'élève. Ainsi, deux instruments complémentaires servent à mesurer la perception et l'évolution du comportement des élèves.

Instrument de l'élève. Pour déterminer le comportement selon la perception de l'élève, l'étude utilise le *Child Rating Scale* (CRS), provenant d'un programme de recherche américain, le *Primary Mental Health Project*, portant sur le développement d'habiletés sociales chez des élèves du niveau primaire (Cowen

& al., 1996). Ce questionnaire comporte quatre échelles : 1) respect des règles de vie à l'école; 2) anxiété / retrait; 3) relations interpersonnelles; 4) intérêt pour l'école. Pour chacune de ces échelles, chaque élève évalue son comportement à l'école en faisant un choix de réponse modulé sur trois degrés : 1) Habituellement oui; 2) Quelquefois; 3) Habituellement non. Chaque échelle est composée de six questions du type : «Je dérange mes camarades quand ils (elles) travaillent» et : «Je me fais des amis facilement». Tous les élèves participant à l'expérimentation ont répondu à ce questionnaire.

Instrument de l'enseignant. Pour déterminer le comportement de l'élève selon la perception de l'enseignant, l'étude utilise le *Teacher-Child Rating Scale* (T-CRS), provenant du même programme. Ce questionnaire, complémentaire au précédent, comprend 35 questions du type « [...] perturbe la classe » et « [...] est à l'aise dans le rôle de chef de groupe ». Ces questions sont réparties en 7 échelles : 1) Hostilité / impulsivité, 2) Timidité / anxiété, 3) Apprentissage, 4) Adaptation à l'environnement scolaire, 5) Relations interpersonnelles, 6) Efficacité au travail, 7) Indice de popularité de l'élève.

Ce questionnaire vise à décrire le point de vue de l'enseignant sur l'attitude et le comportement habituels d'un sous-échantillon d'élèves de sa classe ($n = 8$). Les choix de réponses sont effectués à partir d'une échelle de Likert en 5 points : Aucun problème / Problème occasionnel / Problème fréquent / Problème quotidien / Problème très sérieux (1^{re} partie) et Pas du tout / Un peu / Assez / Beaucoup / Tout à fait (2^e partie).

Ces instruments de mesure ont été réalisés par Dick Hightower (cité dans Ramsey, 1991) et leur utilisation a été autorisée par M. Emery Cowen, directeur actuel du projet et par M. Hightower. Les questionnaires ont été traduits et adaptés de l'anglais par l'expérimentatrice, possédant une formation en traduction (baccalauréat en traduction, UQTR, 1996), et ceux-ci ont fait l'objet d'une validation par un comité d'experts formé des deux codirecteurs de recherche, d'une traductrice dont la langue maternelle est le français et d'une autre personne dont la langue maternelle est l'anglais.

Mesure du concept de soi musical

L'instrument qui sert à vérifier la perception du soi musical a été adapté du *Self-Description Questionnaire- I* (SDQ-I, Marsh, 1990). Il s'agit d'un instrument dont la fidélité, évaluée par consistance interne, varie de 0,80 à 0,90 ($\alpha \geq 0,80$). D'après Marsh, sa validité peut être reliée à des critères externes tels que l'âge, le statut socio-économique, le rendement académique et l'influence de la perception des pairs.

L'étude utilise l'une des huit échelles de cet instrument, l'échelle des mathématiques. Celle-ci mesure le concept de soi de l'élève en rapport avec son habileté, son plaisir et son intérêt pour les mathématiques. L'échelle choisie a été modifiée de manière à ce que le mot « musique » apparaisse au lieu du mot « mathématiques », laissant le reste de la formulation inchangée. Les résultats de cet instrument, administré en juin de l'année précédente auprès des mêmes

cohortes puis en décembre à la fin de l'expérimentation, ont été appariés puis analysés avec d'autres variables associées au statut sociométrique de l'élève.

L'ensemble des instruments (sauf le SDQ-I au moment du pré-test) a été présenté aux sujets en octobre et en décembre par des assistantes de recherche ayant reçu la formation nécessaire et le matériel adéquat pour respecter un protocole de présentation uniformisé. À chacun des moments, y compris pour la mesure déterminée par le SDQ-I (administré en juin par les enseignants de chaque classe), les mesures ont été prises simultanément dans toutes les classes participant à l'expérimentation pour éviter la contamination des données.

Observations en classe

Afin de concrétiser la théorie et d'observer la présence et l'évolution de comportements de retrait et de dominance dans les équipes coopératives, nous avons utilisé une grille d'observations directes systématiques (Mayer et Ouellet, 1991) à trois moments différents au cours de l'expérimentation. Cette section identifie les limites à la série d'observations, présente les comportements choisis, la grille d'observations et l'échantillon à observer. De plus, cette section décrit la méthode d'échantillonnage, la formation des assistantes de recherche et la procédure d'observation. Finalement, les critères de fidélité sont exposés.

Les limites à la série d'observations. De nombreuses contraintes constituant autant de limites à cette série d'observations ont été répertoriées par

l'expérimentatrice avec l'aide des assistantes de recherche. Ces contraintes portent sur la définition opérationnelle des unités d'observation, l'échantillon à observer, la méthode d'échantillonnage, la formation des observatrices et la procédure d'observation. Cette dernière limite comprend différents facteurs comme l'organisation de la classe, le repérage visuel et le codage des sujets, l'exiguïté des lieux, une vision perturbée par les mouvements des enfants, la difficulté d'observer les comportements ciblés sans faire d'inférence personnelle, la concentration perturbée par le volume de bruit élevé, le synchronisme des mouvements d'observations et le mode d'observation (papier et crayon). Bon nombre de ces limites ont été neutralisées. Malheureusement d'autres sont apparues en cours d'expérimentation. Par exemple, le comportement imprévisible de certains élèves se déplaçant spontanément d'une place à l'autre a constitué tout au long des séances d'observation une difficulté d'importance pour les observatrices.

Les comportements ciblés. Quatre comportements ont été choisis en fonction de leur impact sur les rapports entre les élèves et la productivité du groupe. Deux de ces comportements comprennent des gestes indiquant la dominance et le retrait, tandis que les deux autres comprennent des paroles qui dénotent un comportement de dominance ou de retrait. Le tableau 5 présente la définition opérationnelle des comportements ciblés.

Tableau 5 Comportements de retrait (R) et de dominance (D) à observer

| | |
|----------------|--|
| R ₁ | Regarder ailleurs d'une façon soutenue pendant que l'équipe travaille |
| R ₂ | Ne pas prendre le matériel nécessaire pour participer à l'activité |
| D ₁ | Bousculer ou faire un geste agressif envers un coéquipier dans le but de diriger, de prendre le contrôle |
| D ₂ | Utiliser une voix très forte (hors contexte) pour communiquer avec les équipiers |

Mise au point de l'instrument d'observation. Le contexte spécifique de cette expérimentation exigeant un instrument sur mesure pour relever adéquatement les comportements ciblés, une grille d'observation en classe (Doyon & Ouellet, 1991), déjà adaptée au travail coopératif, a servi de point de départ à la grille utilisée pour les besoins spécifiques de cette expérimentation. Des modifications correspondant aux unités d'observation retenues et aux contraintes d'une série d'observations en milieu naturel ont été effectuées.

L'échantillon à observer. Une autre contrainte concerne le grand nombre de sujets à observer dans une classe, le devis prévoyant quatre comportements différents à observer (deux associés au retrait et deux à la dominance), chez 28 sujets regroupés en sept équipes coopératives de quatre personnes, ce qui représente un possibilité maximale de 112 annotations sur la grille pour chaque minute d'observation prévue. Étant inapplicable sans recourir à l'enregistrement vidéo et à des outils informatisés, le plan d'origine a été modifié au cours des

séances d'entraînement pour se limiter à l'observation d'un échantillon aléatoire formé de trois équipes coopératives (entre 10 et 12 sujets) dans chaque groupe.

La méthode d'échantillonnage. Deux techniques d'échantillonnage ont été retenues : 1) l'observation continue et 2) l'échantillonnage par balayage (Coutu, Provost & Bowen, 1998). La première permet d'observer et d'enregistrer la présence des quatre comportements ciblés dans le devis de recherche auprès d'une des trois équipes coopératives identifiées pendant un temps déterminé de cinq minutes, soit la durée de chaque activité musicale coopérative prévue. La deuxième, qui s'apparente à l'échantillonnage un-zéro, permet de relever, à travers les trois équipes coopératives identifiées dans chaque classe, des occurrences des comportements à observer et de noter leur présence s'il y a lieu pendant une durée restreinte, soit une minute pour chaque équipe avec un temps d'arrêt de 30 secondes avant le passage à l'équipe suivante.

Formation des assistantes de recherche. Trois personnes ont reçu une formation permettant de se familiariser avec le milieu, avec les unités comportementales à observer, avec la grille d'observation ainsi qu'avec les opérations à effectuer pour enregistrer les données observées. Ainsi, les trois personnes ont pratiqué les deux techniques d'échantillonnage de façon à assumer l'un ou l'autre des rôles attribués au hasard au début de chaque séance d'observation soit : 1) le rôle d'inspectrice à l'aide de la technique d'observation

continue (une personne) ou 2) le rôle d'observatrice à l'aide de la technique d'échantillonnage par balayage (deux personnes).

Des sessions d'entraînement (d'une durée de six heures) ont été effectuées en classe en présence des élèves pour assurer le repérage rapide des comportements de dominance et de retrait d'après des caractéristiques opérationnelles et afin d'apprendre à noter ceux-ci d'une manière homogène, uniforme et constante sur une grille d'observation appropriée.

La procédure d'observation. L'étude cherche à observer la présence et l'évolution de comportements spécifiques liés au travail en équipes coopératives plutôt que la durée des comportements sélectionnés ou leur récurrence. Compte tenu des limites énoncées précédemment, des périodes d'observation d'une minute par balayage (observatrices 1 et 2) et de cinq minutes d'observation continue (inspectrice) ont été prévues pour chacun des trois exercices coopératifs effectués pendant la période de musique de 45 minutes. Au cours de celles-ci, les observatrices ont reçu la consigne de noter, à l'aide d'un trait inscrit dans la case appropriée de la grille, chaque apparition des comportements ciblés, et ce pour chaque élève des trois équipes sélectionnées (technique du un / zéro). L'inspectrice, pour sa part, observe la même équipe pendant une activité complète (durée 5 minutes) et note chaque apparition des comportements ciblés. À l'activité suivante, l'inspectrice observe la deuxième des trois équipes pour la durée de l'activité. À la troisième activité, l'inspectrice note l'apparition des comportements ciblés dans la troisième équipe pour la totalité de la troisième

activité. Pour faciliter le travail des observatrices et éviter une confusion possible de sujets, chacune des équipes et tous les sujets de l'échantillon ont été clairement identifiés et l'enseignante a prévu dans sa planification de cours, des activités musicales coopératives n'exigeant pas de déplacement dans la salle de musique. Le tableau 6 présente le plan des observations pour une période de musique.

Tableau 6 Plan des moments d'observation

| | Groupe type | | | | | | | | | |
|------------|-------------------------------|-------|-------|----------|-------|-------|----------|-------|-------|-------|
| | 1 ^{re} séance (date) | | | | | | | | | |
| | Équipe 3 | | | Équipe 4 | | | Équipe 6 | | | |
| | Ins* | Obs. | Obs. | Ins. | Obs. | Obs. | Ins. | Obs. | Obs. | Obs. |
| | 5 min | 1 min | 1 min | 5 min | 1 min | 1 min | 5 min | 1 min | 1 min | 1 min |
| Activité 1 | X | X | X | | X | X | | X | X | |
| Activité 2 | | X | X | X | X | X | | X | X | |
| Activité 3 | | X | X | | X | X | X | X | X | |

* Ins. : inspectrice; Obs. : observatrice.

La fidélité inter-juges. La fidélité des résultats est assurée par la simultanéité des observations (fidélité inter-juges) compilées dans une matrice regroupant les observations associées à chaque équipe et à chaque sujet pour chaque activité coopérative de 5 minutes. La fidélité inter-observateurs a fait l'objet d'une vérification fréquente au cours de l'expérimentation. Toutefois, les nombreuses limites énumérées précédemment expliquent que nous ayons obtenu un pourcentage d'accord inter-juges variant entre 50% et 100%.

Ainsi, le niveau d'accord minimal de 90 % requis habituellement s'avère ici impossible à rencontrer. Cependant, il est important d'admettre que l'inexistence d'un taux d'accord suffisant ne permet pas pour autant de remettre en question les observations notées au fur et à mesure du travail de l'expérimentation. Toutefois, le taux d'accord minimal prévu n'étant pas atteint, l'analyse permettra tout au plus d'observer avec prudence la présence et l'évolution des comportements ciblés entre le début et la fin de l'expérimentation en confrontation avec les scores obtenus par d'autres instruments, sans dépasser le contexte de l'expérimentation et l'échantillon choisi et en considérant toutes les limites précitées.

Journal de bord de l'expérimentatrice

En plus des scores montrant l'évolution du statut des élèves et de ceux portant sur l'observation de comportements liés au statut sociométrique des élèves, des thèmes identifiés dans le journal de bord concernent la planification, la préparation et la gestion des activités coopératives dans le cadre d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique auprès d'élèves du deuxième cycle du primaire. Ces informations qualitatives sont présentées à titre de complément à l'analyse quantitative des données.

Ainsi, le journal de bord comprend des indications relatives aux préoccupations de l'enseignant (gestion du niveau de bruit dans la classe, rapport consignes / temps, développement d'automatismes et validité des apprentissages

réalisés), à la réceptivité des élèves (craintes, refus, gestion des revirements multiples), aux contraintes variées (temps d'enseignement, résistance de certains sujets, absences et retards non planifiés) ainsi qu'à l'impact sur la tâche de l'enseignant (préparation des activités, changement de rôle à assumer, stress, inconfort et inquiétude). Le journal de bord fait aussi état de progrès constatés au fil des semaines par l'expérimentatrice (encouragements).

L'analyse du journal de bord est destinée à décrire les indices de réussite et à identifier les écueils à éviter pour faciliter la mise en place d'une telle démarche intégrant les conditions essentielles de l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique avec des chances raisonnables de succès.

Collecte des données

La procédure de collecte des données comprend l'administration de questionnaires et une série d'observations directes systématiques en classe. Les quatre instruments destinés à l'élève et celui de l'enseignant ont été administrés par des personnes indépendantes ayant reçu la formation nécessaire pour respecter un protocole uniformisé dans le premier cas et un entraînement spécifique dans le deuxième cas. Le tableau 7 décrit les étapes suivies pour la collecte des données.

Tableau 7 : Étapes de la collecte des données

| | |
|----------------|--|
| juin 1997 | Administration du SDQ-I par les enseignants, à la suite du concert de fin d'année. |
| septembre 1997 | Administration des instruments suivants (dans l'ordre) : <ul style="list-style-type: none"> . Sociogramme long (évaluation des préférences sociales) (SL) . Comportement de l'élève (CRS) . Sociogramme court (nominations de pairs) (SC) de façon simultanée à toutes les classes. |
| septembre 1997 | Au même moment, l'enseignant répond à un questionnaire sur le comportement de l'élève (T-CRS) |
| décembre 1997 | Administration des instruments suivants (dans l'ordre) : <ul style="list-style-type: none"> . Sociogramme long (évaluation des préférences sociales) (SL) . Comportement de l'élève (CRS) . Sociogramme court (nominations de pairs) (SC) de façon simultanée à toutes les classes. SDQ-I |

Traitement et analyse des données

Bien que cette recherche constitue en quelque sorte une étape préparatoire à une étude expérimentale ultérieure, elle comporte une hypothèse de recherche qui demande à être vérifiée par un test approprié en vue de déterminer la significativité statistique des résultats.

Ainsi, différents scores portant sur les variables à l'étude et reflétant le statut des élèves seront compilés à partir des sociogrammes et des échelles de

Likert. L'analyse proposée est surtout descriptive et consistera à constater, s'il y a lieu, les modifications de statut et les changements dans les variables entre le début et la fin des activités d'apprentissage coopératif. En outre, la grille d'observation donnera des précisions sur la présence de comportements de dominance et de retrait au sein des équipes coopératives.

Ainsi, l'analyse verra à présenter les résultats de quatre instruments, à rendre une décision statistique quant à leur significativité, à identifier les positions de statut et à observer les modifications. De plus, une série d'analyses de variance univariées (ANOVA) permettra de constater l'évolution des variables étudiées en fonction des catégories de statut. Enfin l'analyse des résultats présentera un tableau de fréquences des observations directes systématiques et l'analyse de contenu du journal de bord de l'expérimentatrice.

Toutefois, cette recherche visant d'abord à vérifier la pertinence de la démarche, à observer et à décrire l'évolution du statut, la décision rendue selon le degré de significativité sera interprétée d'après le contexte immédiat de la recherche pré-expérimentale, sans intention de généralisation, celle-ci relevant d'une étude ultérieure planifiée selon un devis expérimental.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Rappelons que la méthode de cette recherche est surtout descriptive mais qu'elle vise tout de même à vérifier une hypothèse portant sur l'évolution du statut de l'élève afin d'évaluer la pertinence d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique. Cette démarche a été mise à l'essai pendant neuf semaines. La décision statistique sera prise à l'aide d'un test de significativité (le t de Student) sur la différence de deux moyennes jumelées et d'analyses de variance univariées (ANOVA) portant sur les variables dépendantes (Laurencelle, 1998a). De plus, ce chapitre s'emploiera à répondre aux questions de recherche proposées dans la problématique et à interpréter les résultats.

Ce chapitre se compose de cinq sections. La première présente les statistiques descriptives des variables étudiées et les résultats du test t de Student. La deuxième section présente les positions de statut et observe l'évolution des positions dans chaque groupe à l'aide de tableaux de fréquences. La troisième section offre les résultats d'une série d'analyses de variance univariées (ANOVA) visant à déterminer l'évolution des participants d'après cinq catégories de statut. La quatrième section examine des résultats associés aux observations directes systématiques portant sur les comportements de dominance et de retrait au sein des équipes coopératives. Enfin la dernière partie

rapporte l'analyse de contenu effectuée à partir du journal de bord de l'expérimentatrice.

Le test t de Student

Cette partie regroupe les statistiques descriptives provenant des scores obtenus pour l'ensemble des variables dépendantes au début et à la fin de l'expérimentation.

Statistiques descriptives

À partir des réponses de l'élève et de l'enseignant pour chacun des questionnaires, la somme des scores bruts individuels permet d'établir la moyenne et l'écart-type pour chaque groupe de participants (501, 502, 601 et 602). Le tableau 8 présente ces résultats pour les moments pré et post expérimentaux.

L'examen des scores présentés dans le tableau 8 permet dès l'abord de faire deux observations. Dans l'ensemble, les moyennes (M) affichent des résultats très semblables entre les moments pré et post expérimentaux et les écarts-types (ET) associés à certaines variables sont élevés, ce qui indique des différences importantes d'un élève à l'autre pour chacun des groupes. Ce fait est particulièrement remarquable pour les variables d'impact social (SC) pour les groupes 601 et 602, de préférences sociales (SL) et du soi musical pour tous les groupes, du comportement global I pour les groupes 501 et 502, du

comportement global II pour tous les groupes et des relations interpersonnelles II pour le groupe 501 (évaluation de l'enseignant).

Tableau 8 Moyennes (M) et écarts-types (ET) des variables dépendantes

| | Impact social (SC) | | Préférences sociales (SL) | | Comportement I (CRS) | | Comportement II (T-CRS) | | Soi musical (SDQ-I) | |
|--------------------------------|--------------------|-------|---------------------------|-------|----------------------|-------|-------------------------|-------|---------------------|----|
| | M | ET | M | ET | M | ET | M | ET | M | ET |
| Impact social (SC) | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 5,75 | 2,91 | 5,75 | 3,01 | 5,61 | 5,57 | 5,75 | 6,11 | | |
| Post-test | 6,07 | 3,23 | 5,96 | 2,66 | 4,27 | 4,73 | 3,99 | 4,08 | | |
| Préférences sociales (SL) | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 59,82 | 9,63 | 64,57 | 9,84 | 65,07 | 11,76 | 71,93 | 13,99 | | |
| Post-test | 64,86 | 11,18 | 68,86 | 11,74 | 67,41 | 11,56 | 66,48 | 15,30 | | |
| Comportement I (global) | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 52,41 | 6,83 | 50,89 | 5,63 | 53,52 | 3,40 | 52,76 | 4,54 | | |
| Post-test | 50,71 | 5,11 | 49,82 | 6,20 | 54,56 | 3,69 | 54,24 | 3,96 | | |
| Respect des règles de vie | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 14,43 | 3,23 | 14,00 | 3,25 | 15,10 | 3,00 | 15,90 | 3,57 | | |
| Post-test | 14,86 | 1,82 | 14,80 | 2,03 | 15,50 | 1,04 | 15,41 | 0,95 | | |
| Anxiété/ timidité | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 8,36 | 2,71 | 8,61 | 2,92 | 7,86 | 2,49 | 7,79 | 2,58 | | |
| Post-test | 8,43 | 2,28 | 8,29 | 2,16 | 8,75 | 2,46 | 8,24 | 1,99 | | |
| Relations interpersonnelles I | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 14,60 | 4,10 | 14,40 | 3,70 | 15,43 | 2,30 | 14,40 | 3,83 | | |
| Post-test | 14,68 | 3,13 | 14,60 | 2,44 | 16,18 | 1,58 | 15,50 | 2,92 | | |
| Comportement II (global) | n = 8 | | n = 8 | | n = 8 | | n = 8 | | | |
| Perception de l'enseignant | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 142,25 | 15,23 | 144,75 | 18,76 | 151,37 | 21,23 | 155,13 | 20,15 | | |
| Post-test | 145,25 | 12,82 | 149,88 | 14,22 | 135,50 | 20,28 | 148,75 | 20,21 | | |
| Hostilité/Impulsivité | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 28,94 | 2,24 | 29,13 | 1,03 | 27,87 | 2,36 | 28,06 | 1,90 | | |
| Post-test | 29,19 | 1,56 | 29,81 | 0,37 | 27,22 | 2,59 | 26,75 | 3,09 | | |
| Comportements de dépendance | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 29,00 | 0,93 | 26,13 | 3,44 | 28,15 | 1,68 | 28,63 | 1,77 | | |
| Post-test | 29,25 | 0,71 | 25,88 | 3,36 | 26,38 | 2,56 | 26,25 | 2,44 | | |
| Relations interpersonnelles II | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 10,75 | 5,55 | 10,13 | 4,32 | 13,75 | 2,96 | 15,38 | 3,58 | | |
| Post-test | 11,12 | 5,19 | 10,38 | 3,85 | 11,62 | 2,26 | 15,75 | 2,32 | | |
| Indice de popularité | | | | | | | | | | |
| Pré-test | 14,13 | 2,99 | 13,00 | 3,25 | 14,63 | 3,96 | 16,13 | 3,60 | | |
| Post-test | 14,50 | 2,83 | 13,38 | 1,85 | 12,63 | 2,83 | 14,63 | 3,62 | | |
| Soi musical (SDQ-I) | n = 25 | | n = 26 | | n = 23 | | n = 20 | | | |
| Pré-test | 35,48 | 7,46 | 37,50 | 5,70 | 37,64 | 7,56 | 38,68 | 6,89 | | |
| Post-test | 35,93 | 7,06 | 34,43 | 8,03 | 38,81 | 6,04 | 36,64 | 5,78 | | |

Curieusement, les écarts-types enregistrent, pour d'autres variables, des niveaux beaucoup plus faibles de dispersion. C'est notamment le cas des variables suivantes pour tous les groupes de participants : respect des règles de vie à l'école, anxiété / timidité, hostilité / impulsivité, comportements de dépendance et indice de popularité. De plus les écarts-types sont généralement plus bas, plus homogènes pour ces variables au post-test qu'au pré-test. À l'inverse des premières constatations, celles-ci suggèrent une bonne cohérence des réponses.

Cette ambiguïté, perceptible dans les premières observations, pourrait indiquer que les mesures obtenues sont peu homogènes ou que les résultats reflètent une hétérogénéité qui caractérise véritablement les groupes de participants. Dans ce cas, la variabilité s'expliquerait par une amplitude réelle des réponses des participants. Le tableau 9 présente la différence des moyennes et permet d'établir la significativité des résultats à l'aide du test *t* de Student.

Tableau 9 Différence des moyennes (post – pré-test) des variables dépendantes et significativité des résultats d'après le test *t* de Student

| | 501 | | 502 | | 601 | | 602 | |
|--------------------------------|---------------|------|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|
| | <i>n</i> = 28 | | <i>n</i> = 28 | | <i>n</i> = 29 | | <i>n</i> = 29 | |
| | M | ET | M | ET | M | ET | M | ET |
| Impact social (SC) | 0,32 | 2,67 | 0,21 | 2,42 | -0,04 | 2,33 | 0,36 | 2,25 |
| Préférences sociales (SL) | 5,04* | 6,68 | 4,29* | 5,19 | 2,35 | 6,33 | -5,45* | 8,61 |
| Comportement I (global) | | | | | | | | |
| Perception de l'élève | -1,93 | 5,30 | -1,00 | 4,55 | 0,28 | 13,03 | 1,44 | 4,64 |
| Respect des règles de vie | 0,43 | 3,18 | 0,28* | -0,25 | 0,43 | 2,94 | -0,48 | 3,23 |
| Anxiété/ timidité | 0,07 | 3,57 | -0,32 | 0,50 | 0,86 | 3,09 | 0,45 | 1,99 |
| Relations interpersonnelles I | 0,07 | 3,28 | -0,36 | 0,01 | 0,78* | -0,78 | 1,03 | -0,91 |
| Comportement II (global) | <i>n</i> = 8 | | <i>n</i> = 8 | | <i>n</i> = 8 | | <i>n</i> = 8 | |
| Perception de l'enseignant | 3,00* | 4,11 | 5,13* | 9,78 | -15,88 | 7,97 | -6,38 | 6,74 |
| Hostilité/Impulsivité | 0,25* | 0,71 | 0,69* | 1,03 | -0,65 | 1,88 | -1,31 | 1,69 |
| Comportements de dépendance | 0,25 | 0,46 | -0,25 | 1,91 | -1,78 | 1,79 | -2,38 | 2,13 |
| Relations interpersonnelles II | 0,38* | 0,92 | 0,25 | 2,44 | -2,13 | 1,46 | 0,38 | 1,99 |
| Indice de popularité | 0,38* | 0,74 | 0,38 | 2,67 | -2,00 | 1,41 | -1,50 | 2,56 |
| | <i>n</i> = 25 | | <i>n</i> = 26 | | <i>n</i> = 23 | | <i>n</i> = 20 | |
| Soi musical (SDQ-1) | 1,62 | 9,00 | 0,39 | 10,83 | 0,32 | 8,32 | -1,40 | 8,95 |

*représente une différence significative au seuil ($\alpha = 0,05$ bilatéral)

L'examen du tableau 9 révèle deux informations à considérer. D'une part, la faible différence des moyennes jumelées pour chaque variable confirme le fait qu'il y a peu de résultats contrastants dans l'ensemble des groupes. D'autre part,

le tableau permet de distinguer une différence négative des résultats dans certains groupes.

Interprétation des résultats

En fonction du test *t* de Student, deux groupes de participants présentent une évolution significative positive au niveau des variables associées à la sociabilité et à l'agressivité. De plus, un autre groupe affiche des résultats significatifs positifs et négatifs de ces variables tandis que le dernier groupe de participants montre une évolution significative négative de certaines variables mesurant la sociabilité, l'agressivité et le retrait. Enfin, la variable académique mesurée par le soi musical n'offre aucune variation significative.

Ainsi, le groupe 501 présente une évolution significative du niveau de préférences sociales (SL), du comportement II (global), de l'hostilité et de l'impulsivité, des relations interpersonnelles d'après l'évaluation de l'enseignant et de l'indice de popularité.

Pour sa part, le groupe 502 montre une évolution significative du niveau de préférences sociales (SL), du respect des règles de vie de l'école, du comportement II (global) ainsi que de l'hostilité et de l'impulsivité.

Enfin, le groupe 601 indique une évolution significative des relations interpersonnelles d'après l'évaluation de l'élève tandis qu'aucune évolution positive significative n'est constatée pour le groupe 602.

Sauf pour les résultats mentionnés, et encore faut-il considérer l'importance de la variabilité dont une partie pourrait être attribuable à des fluctuations dues à différents types d'erreurs, la décision statistique ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle, soit qu'aucune évolution n'est présente, en faveur de notre hypothèse, soit que le traitement expérimental entraîne des modifications positives significatives dans l'ensemble des variables étudiées.

De plus, d'autres résultats s'avèrent préoccupants. En effet, le tableau 9 fait état de résultats qui débordent négativement la valeur critique au seuil de 0,05 d'après la table de Student (Laurencelle & Dupuis, 1998). Si l'on ne retrouve pas d'exemples de résultats négatifs significatifs dans les groupes du niveau 500, en revanche ces résultats négatifs s'illustrent à maintes reprises dans les groupes du niveau 600.

Rappelons que les groupes du niveau 500 ont été décrits précédemment (voir Chapitre III : « Profil des participants ») comme étant de composition homogène, sans présence d'élèves en troubles d'apprentissage ou de comportement identifiés, tandis que le niveau 600 présente un profil plus hétérogène, marqué par la présence de quelques élèves en trouble d'apprentissage et de comportement.

À ce sujet, Fad et Ryser (1993) ainsi que Fields (1989) et Sletta (1992) signalent que les enfants dont la compétence sociale est déficiente risquent d'être peu acceptés par les autres, voire négligés ou rejetés.

Or, les deux groupes (601 et 602) affichent des résultats qui débordent significativement la valeur critique négative pour les variables du comportement

d'après l'évaluation de l'enseignant et de l'indice de popularité. De plus, le groupe 601 montre une évolution négative de la variable mesurant les relations interpersonnelles d'après l'évaluation de l'enseignant tandis que le groupe 602 présente des résultats négatifs significatifs pour les variables d'hostilité et d'impulsivité, des comportements de dépendance et des relations interpersonnelles d'après l'évaluation de l'enseignant. Ces résultats semblent indiquer que des élèves manifestant des troubles d'apprentissage ou de comportement constituent un facteur d'hétérogénéité dans un groupe et que leur présence pourrait affecter l'évolution des relations entre les élèves de leur groupe sur le plan de la sociabilité, de l'agressivité et du retrait. Le tableau 10 résume l'évolution des variables pour chacun des groupes.

Tableau 10 **Évolution des variables dépendantes**

| Concept | Variable dépendante | 501 | 502 | 601 | 602 |
|-------------|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Sociabilité | Impact social | | | | |
| | Préférences sociales | + | + | | - |
| | Relations interpersonnelles I | | | + | |
| | Relations interpersonnelles II | + | | - | |
| | Indice de popularité | + | | - | - |
| Agressivité | Respect des règles de vie | | + | | |
| | Hostilité/Impulsivité | + | + | | - |
| Retrait | Comportements de dépendance | | | | - |
| Académique | Soi musical | | | | |

Il est à noter que la position des élèves du groupe 601 quant à leur perception des relations interpersonnelles est en contradiction avec la perception de leur enseignant. Ce genre de résultat n'est pas sans précédent. Boivin et Bégin (1989) l'expliquent par le fait que certains élèves rejetés ont une vision déformée, irréaliste, de leurs compétences sociales.

Toutefois, certains facteurs peuvent nuancer l'ensemble de ces résultats, en particulier la représentativité mais surtout la taille de l'échantillon ($n = 8$) composé pour le questionnaire de l'enseignant. Cet élément pose un doute quant à la représentativité des résultats obtenus.

La section suivante permettra d'identifier la position des élèves de chaque groupe sur l'échelle des statuts et d'observer leur évolution selon les catégories de statut définies précédemment. Ces observations apporteront des précisions quant à la justesse des résultats présentés précédemment.

L'évolution des statuts dans la classe

Cette partie présente la position de statut des élèves dans chaque groupe. Cette position est obtenue à partir du sociogramme de nominations de pairs d'après une réplique de la procédure de Coie, Dodge et Coppotelli (1982). Les statuts déterminés par cette procédure seront ensuite interprétés à l'aide de tableaux de fréquences pour chaque groupe et pour l'ensemble des participants.

Procédure

La procédure de Coie et *al.* (1982) s'effectue à partir des écarts-réduits des scores provenant du sociogramme à deux dimensions (Laurencelle, 1998b). Les nominations positives (NP) et négatives (NN) sont additionnées pour former un score d'impact social (IS) tandis que les mêmes nominations sont soustraites l'une de l'autre pour produire un score de préférences sociales (PS). L'efficacité de cette procédure a fait l'objet d'une recherche comparative (Terry & Coie, 1991) et de nombreuses études y ont recours (Baker & *al.*, 1993; Boivin & Bégin, 1989; Herry & Crête, 1991; Kennedy, 1990; Rogosh & Newcomb, 1989 et Wentzel & Asher, 1995). Cette procédure sera donc employée pour identifier la position de

chaque élève dans son groupe, définir les catégories de statut dans l'ensemble des groupes et observer les modifications après le traitement de la variable indépendante. De plus, en regroupant un échantillon de participants d'après leur position de statut, cinq nouvelles catégories seront formées. Ces nouvelles catégories seront examinées dans une série d'analyses de variance univariées portant sur l'évolution des variables dépendantes en fonction du statut.

Il apparaît important de spécifier ici que le questionnaire sociométrique porte sur les nominations de pairs, positives et négatives, et que celui-ci pourrait avoir des conséquences pour les participants. Toutefois, Baker et al. (1993) indiquent qu'après vérification, cette procédure, en particulier les nominations négatives de pairs, ne semble pas avoir de conséquences nuisibles auprès des enfants. Leur conclusion est en accord avec les résultats de Bell-Dolan, Foster et Smith-Christopher (1992) sur ce sujet.

Cependant, pour plus de précautions, dans la présente expérimentation, les observatrices ont pris soin de signaler que les questionnaires sont confidentiels et de répéter à plus d'une reprise que les réponses ne sont pas dévoilées aux enseignants ni aux autres élèves. Le tableau 11 présente la procédure employée.

Tableau 11 Procédure pour l'établissement du statut de l'élève d'après Coie, Dodge et Coppotelli (1982)

| Catégories | IS | NP | NN | PS |
|-----------------|----------------------|-----|-----|----------------------|
| Populaire | -- | > 0 | < 0 | > 1,0 |
| Rejeté | -- | < 0 | > 0 | < -1,0 |
| Controversé | > 1,0 | > 0 | > 0 | -- |
| Négligé | <-1,0 | < 0 | < 0 | -- |
| Dans la moyenne | Entre -0,5 et 0,5 | -- | -- | Entre -0,5 et 0,5 |
| Autres | | | | |

IS (impact social); NP (nominations positives); NN (nominations négatives); PS (préférences sociales)

Cette procédure définit six catégories de statut et chacune est déterminée par des seuils fixes. D'après les indications fournies, des scores de nominations positives (> 0), de nominations négatives (< 0) et de préférences sociales ($> 1,0$) correspondent à la catégorie « populaire » alors qu'à l'opposé, des scores de nominations positives (< 0), de nominations négatives (> 0) et de préférences sociales ($< -1,0$) correspondent à la catégorie « rejeté ». En outre, des scores d'impact social ($> 1,0$), de nominations positives (> 0) et de nominations négatives (> 0) se regroupent dans la catégorie « controversé ». Enfin la catégorie « négligé » comprend les scores d'impact social ($< -1,0$), de nominations positives (< 0) et de nominations négatives (< 0). La catégorie « dans la moyenne » est déterminée par les seuils d'impact social et de préférences sociales (entre $-0,5$ et $0,5$). La catégorie « autres » est formée des scores n'appartenant à aucune des catégories précédentes.

Modifications à la procédure

Afin de pratiquer les analyses subséquentes à partir du plus grand nombre de données disponibles et d'obtenir un maximum d'informations sur les variables à l'étude, la procédure décrite au tableau 11 a été modifiée de façon à éliminer la catégorie « autres ». Le tableau 12 présente les modifications apportées.

Tableau 12 Modifications apportées à la procédure de Coie, Dodge et Coppotelli (1982)

| Catégories | IS | NP | NN | PS |
|-----------------|--------------------------|-----|------|--------------------------|
| Populaire | -- | > 0 | < 0 | > 0,750 |
| Rejeté | -- | < 0 | > 0 | < -0,750 |
| Controversé | > 0,750 | > 0 | > 0 | -- |
| Négligé | < -0,750 | < 0 | < -0 | -- |
| Dans la moyenne | Entre -0,749 et 0,749 | -- | -- | Entre -0,749 et 0,749 |

IS (impact social); NP (nominations positives); NN (nominations négatives); PS (préférences sociales)

Des changements mineurs dans les seuils d'impact social et de préférences sociales pour les catégories « controversé » et « négligé » (abaissement du seuil à 0,750 et augmentation du seuil à -0,750) ont été apportés pour inclure les élèves se situant près des limites de +1 et de -1. Les seuils de la catégorie « dans la moyenne » ont été ajustés en conséquence

(-0,749 à 0,749). Toutefois, les modifications respectent l'orientation générale de la procédure initiale de Coie et al. (1982). Les calculs destinés à établir chacune des positions de statut se retrouvent à la fin de ce mémoire (Appendice F).

Interprétation des résultats

Rappelons que les statistiques descriptives du groupe 501 présentent une évolution positive pour quatre variables dépendantes : préférences sociales, relations interpersonnelles II, indice de popularité et hostilité / impulsivité. De plus, ce groupe de participants affiche une évolution positive du comportement d'après la perception de l'enseignant. Le tableau 13 présente la fréquence des statuts observés dans le groupe 501.

Tableau 13 Fréquences de statut des élèves du groupe 501 (n = 28)

| Catégorie | Pré-test | | Post-test | |
|------------------|----------|------|-----------|------|
| | F | % | F | % |
| Populaire | 4 | 14,3 | 4 | 14,3 |
| Rejeté | 5 | 17,9 | 4 | 14,3 |
| Controversé | -- | -- | 2 | 7,1 |
| Négligé | 6 | 21,4 | 8 | 28,6 |
| Dans la moyenne | 13 | 46,4 | 10 | 35,8 |

L'observation des fréquences de statut montre une diminution de la catégorie « rejeté » (-1) et « dans la moyenne » (-3), ce qui pourrait indiquer une

évolution positive du statut compte tenu de la réputation de stabilité de cette catégorie (Ramsey, 1991). Le tableau montre aussi que les diminutions enregistrées se retrouvent soit dans la catégorie « controversé » (+2) ou dans la catégorie « négligé » (+2), ce qui ne constitue pas un gain de statut appréciable compte tenu du caractère ambivalent de la catégorie « controversé » et peu influent de la catégorie « négligé ». La fréquence des élèves populaires est demeurée stable, ce qui est consistant avec la stabilité reconnue de cette catégorie (Ramsey, 1991). Toutefois, selon le même auteur, la catégorie la plus stable de toutes est la catégorie « rejeté ». Pourtant, le tableau de fréquence présenté plus haut propose une diminution de cette catégorie. À cet effet, Parker et Asher (1987) soulignent que des élèves rejetés peuvent espérer une amélioration de leurs compétences sociales lorsqu'ils ne sont plus rejetés dans un nouveau groupe.

Ce résultat, ajouté aux observations précédentes, met en évidence que ce groupe de participants présente une évolution significative positive dans trois variables sur cinq associées à la sociabilité et dans une des deux variables associées à l'agressivité tout en affichant une diminution de la catégorie « rejeté ».

Le groupe 502 pour sa part, affiche une évolution significative positive des variables suivantes : préférences sociales et hostilité et impulsivité. Le tableau 14 présente la fréquence des statuts observés dans le groupe 502.

Tableau 14 Fréquences de statut des élèves du groupe 502 (*n* = 28)

| Catégorie | Pré-test | | Post-test | |
|------------------|----------|------|-----------|------|
| | F | % | F | % |
| Populaire | 4 | 14,3 | 5 | 17,9 |
| Rejeté | 5 | 17,9 | 5 | 17,9 |
| Controversé | 3 | 10,7 | 3 | 10,7 |
| Négligé | 7 | 25 | 5 | 17,9 |
| Dans la moyenne | 9 | 32,1 | 10 | 35,8 |

Cette fois, l'observation des données permet de constater une diminution de la catégorie « négligé » (-2) et une augmentation de la catégorie « populaire » (+1) et « dans la moyenne » (+1). Les catégories « rejeté » et « controversé » sont demeurées stables indiquant une caractérisation de statut pour deux élèves de la catégorie « négligé ».

Les résultats précédents du groupe 601 sont ambivalents. En effet, ils présentent une évolution positive des relations interpersonnelles selon la perception de l'élève. Toutefois ce résultat est contredit par la perception de l'enseignant et appuyé par son évaluation négative de l'indice de popularité de ses élèves. Le tableau 15 présente la fréquence des statuts observés dans le groupe 601.

Tableau 15 Fréquences de statut des élèves du groupe 601 (n = 29)

| Catégorie | Pré-test | | Post-test | |
|------------------|----------|------|-----------|------|
| | F | % | F | % |
| Populaire | 3 | 10,3 | 4 | 13,8 |
| Rejeté | 4 | 13,8 | 4 | 13,8 |
| Controversé | 1 | 0,03 | -- | |
| Négligé | 4 | 13,8 | 4 | 13,8 |
| Dans la moyenne | 17 | 58,7 | 17 | 58,7 |

L'examen du tableau de fréquences de statut du groupe 601 révèle que très peu de mouvements ont été enregistrés si ce n'est une augmentation des élèves populaires (+1) et une diminution dans la catégorie « controversé » (-1). Les autres catégories, « rejeté », « négligé », et « dans la moyenne » demeurent stables, montrant un mouvement de la catégorie « controversé » à « populaire », ce qui pourrait constituer un gain de statut pour un participant. La contradiction des perceptions entre les élèves et leur enseignant, jumelée à un mouvement unique dans le tableau de fréquences, illustre assez bien la résistance des caractéristiques de statut telle que décrite par Ridgeway (1991) et Balkwell et al. (1992).

Finalement, le groupe 602 est le seul groupe à présenter une évolution significative mais négative pour deux variables sur cinq associées à la sociabilité, pour une variable sur deux portant sur l'agressivité et pour une variable associée au retrait. Le tableau 16 présente la fréquence des statuts observés dans le groupe 602.

Tableau 16 Fréquences de statut des élèves du groupe 602 (*n* = 29)

| Catégorie | Pré-test | | Post-test | |
|------------------|----------|------|-----------|------|
| | F | % | F | % |
| Populaire | 6 | 26,7 | 5 | 17,2 |
| Rejeté | 5 | 17,2 | 6 | 20,7 |
| Controversé | 1 | 0,03 | 1 | 0,03 |
| Négligé | 4 | 13,8 | 6 | 20,7 |
| Dans la moyenne | 13 | 44,8 | 11 | 37,9 |

Le groupe 602 montre une diminution de la catégorie « populaire » (-1) et « dans la moyenne » (-2). De plus, cette diminution s'explique par une augmentation de la catégorie « rejeté » (+1) et « négligé » (+2). La catégorie « controversé » demeure stable. Comparée à l'évolution des statuts des autres groupes, le groupe 602 est le seul à montrer une légère perte de statut. Cette constatation peut être associée à l'observation des résultats du test de Student. En effet, ce groupe (602) a aussi enregistré le plus grand nombre de résultats significatifs négatifs au test de Student. Toutefois, il est prématué d'exclure la possibilité que ces deux événements soient le fruit du hasard. Le tableau 17 présente les fréquences de statut pour l'ensemble des données.

Tableau 17 **Fréquences de statut**
Données cumulatives (501, 502, 601 et 602)

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

À travers les données regroupées (501, 502, 601 et 602), la catégorie « rejeté » montre une grande stabilité avec un pourcentage de 16,6 % tant au pré-test qu'au post-test. Quant aux autres catégories, une augmentation de (+1) pour la catégorie « populaire » et « controversé » et de (+2) pour la catégorie « négligé » révèle un mouvement très faible dans les positions de statut. Afin de vérifier si les catégories reconstituées avant et après le traitement sont formées des mêmes sujets, le tableau 18 présente une matrice de transition dans laquelle se retrouvent les mouvements de position avant et après l'expérimentation pour chaque participant.

Tableau 18 Matrice de transition (*n* = 114)

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

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

De plus, les observations des tableaux de fréquence sont consistantes avec la double perspective de la stabilité du statut (Balkwell, 1991; Ramsey, 1991, 1995; Ridgeway, 1991) et de la difficulté reconnue (Cohen, 1994a) à modifier une hiérarchie de statut (Balkwell & *al.*, 1992) déjà établie par un

traitement visant l'équilibration des statuts comme c'est le cas pour cette recherche. La figure 3 illustre la stabilité de ces résultats.

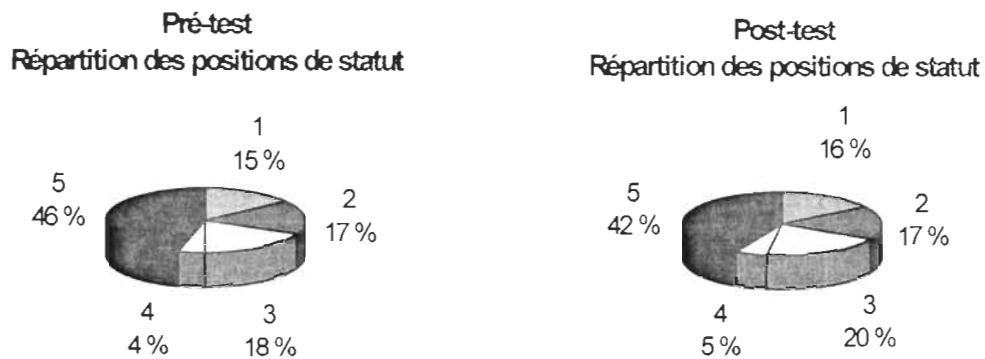


Figure 3. Répartition des positions de statut pré et post expérimentales.

Ainsi, l'apparente stabilité des résultats éclaire les données du tableau 8 sur la nature des fluctuations et sur les résultats du test de significativité présentés au tableau 9. En effet, les indices de dispersion élevés pourraient être dus à la présence d'élèves des catégories « populaire » et « rejeté » dans des proportions équivalentes mais avec des scores très éloignés d'une catégorie à l'autre. Les résultats semblent caractériser l'hétérogénéité réelle des groupes de participants. Les résultats ne montrent cependant que peu de modifications dans les variables étudiées et ne permettent pas d'établir un rapport indiscutable entre l'apprentissage coopératif et l'évolution du statut des élèves après une expérimentation de neuf semaines. Toutefois, un profil de classe et quelques résultats significatifs très différenciés selon les groupes de participants, tant au niveau 500 qu'au niveau 600, malgré une répartition des statuts dans chaque

groupe assez similaire, suggèrent la présence d'un ou plusieurs facteurs d'influence du traitement.

Le traitement expérimental portant sur la mise à l'essai d'une démarche d'apprentissage coopératif, il est raisonnable de penser que celui-ci constitue l'un de ces facteurs d'influence. Toutefois, la présence de résultats négatifs dans deux groupes de participants remet en cause l'intégration et l'efficacité de certains éléments, notamment ceux de la responsabilité individuelle et de l'interdépendance positive, essentiels au bon fonctionnement de l'apprentissage coopératif, de même que les moyens pris pour développer les habiletés sociales du moins en ce qui a trait aux habiletés choisies et aux délais nécessaires pour acquérir de nouvelles habitudes de travail dans les groupes constitués d'un profil marqué d'élèves en troubles de comportement et d'apprentissage.

Cependant, d'autres facteurs peuvent avoir influencé l'ensemble des résultats. Parmi ceux-ci, citons le style d'enseignement du titulaire car celui-ci est susceptible de renforcer ou de réduire les effets de l'apprentissage coopératif ainsi que différents événements externes comme les situations de jeu à l'école ou dans la rue de même que certaines caractéristiques individuelles d'élèves à statut faible, des conflits ouverts ou encore des réussites ou des échecs académiques.

Ainsi, aux fins de l'hypothèse de recherche visant à déterminer la présence d'une évolution significative du statut, la stabilité même des positions de statut rejoint les résultats de recherche antérieurs et suggère la nécessité d'un traitement expérimental en apprentissage coopératif de longue durée. De plus, la présence de résultats négatifs significatifs demeure préoccupante.

Finalement, l'analyse et l'interprétation des deux premières sections nous permettent de répondre à la sous-question de recherche portant sur l'évolution du comportement de l'élève. Ainsi, les résultats indiquent que, dans la perception de l'élève, aucune évolution positive significative ne peut être constatée. Par contre, l'évaluation de l'enseignant montre une évolution significative dans tous les groupes de participants. Dans le cas des groupes 501 et 502, celle-ci s'avère positive alors que dans les groupes 601 et 602, l'évolution rejoint un seuil négatif.

La troisième section présente une analyse qui intéresse les résultats de l'ensemble des variables obtenues pour chacune des catégories de statut. L'analyse devrait donner des indices permettant de comparer l'influence d'une catégorie de statut sur l'autre et d'expliquer les premiers résultats.

Les analyses de variance univariées (ANOVA)

Cette section présente les résultats d'un échantillon de participants désignés par tirage au hasard. Les résultats sont regroupés par catégorie de statut. L'interprétation verra à déterminer l'influence des catégories dans chacune des variables étudiées dans la perspective du traitement expérimental et des résultats précédents. Le tableau 19 présente les statistiques descriptives (M et ET) pour l'échantillon ($n = 32$).

Tableau 19 **Analyses de variance univariées (ANOVA)**
Statistiques du pré-test (*n* = 32)

| Variables | Moyennes et écart-types des variables en fonction des catégories de statut | | | | |
|--------------------------------|--|------------|-------------|-----------------|---------------------|
| | P (populaire) | R (rejeté) | N (négligé) | C (controversé) | M (dans la moyenne) |
| Impact social (SC)* | | | | | |
| M | 0,316 | 1,180 | -0,936 | 1,419 | -0,181 |
| ET | 0,942 | 1,551 | 0,023 | 0,952 | 0,458 |
| Préférences sociales (SL)* | | | | | |
| M | 1,017 | -1,517 | 0,105 | 1,403 | 0,066 |
| ET | 0,956 | 1,155 | 0,495 | 0,664 | 0,818 |
| CRS Comportement I * | | | | | |
| M | 0,402 | -0,791 | 0,059 | -1,728 | 0,435 |
| ET | 0,661 | 0,775 | 0,753 | -0,644 | 0,903 |
| Respect des règles de vie | | | | | |
| M | 0,239 | -0,149 | 0,309 | -0,411 | -0,139 |
| ET | 0,457 | 0,520 | 0,663 | 1,755 | 1,453 |
| Anxiété/ timidité | | | | | |
| M | -0,370 | 0,226 | 0,892 | -0,622 | -0,334 |
| ET | 0,537 | 0,577 | 0,338 | 0,102 | 0,989 |
| Relations interpersonnelles | | | | | |
| M | 0,493 | -0,535 | -0,201 | 0,554 | 0,283 |
| ET | 0,474 | 0,614 | 0,892 | 0,159 | 0,686 |
| T-CRS Comportement II | | | | | |
| M | 0,206 | -0,635 | -0,304 | -0,644 | 0,249 |
| ET | 0,790 | 1,423 | 0,793 | 0,854 | 0,711 |
| Hostilité/impulsivité | | | | | |
| M | -0,064 | -0,868 | 0,037 | -0,492 | 0,364 |
| ET | 1,382 | 1,200 | 0,638 | 1,213 | 0,612 |
| Comportements de dépendance | | | | | |
| M | 0,400 | -0,345 | -0,692 | 0,807 | 0,105 |
| ET | 1,031 | 1,216 | 0,626 | 0,041 | 0,887 |
| Relations interpersonnelles II | | | | | |
| M | 0,611 | -0,384 | -0,376 | -0,394 | 0,102 |
| ET | 0,636 | 1,513 | 0,516 | 1,170 | 0,887 |
| Indice de popularité | | | | | |
| M | 0,522 | -0,233 | -0,303 | -0,865 | 0,120 |
| ET | 0,791 | 1,251 | 0,905 | 0,788 | 0,907 |
| Soi musical | | | | | |
| M | 0,192 | -0,324 | -0,582 | -1,110 | 0,530 |
| ET | 0,693 | 1,012 | 1,502 | 1,445 | 0,556 |

* Différences significatives d'après le F d'analyse de variance (*p* < 0,05 ; *df* = 4, 27)

Rappelons que le tableau 19 porte sur les mesures effectuées avant l'intervention de neuf semaines en apprentissage coopératif. On y trouve des résultats significatifs pour deux variables, associées au concept de sociabilité. Il s'agit des variables d'impact social et de préférences sociales. De plus, le tableau présente des résultats significatifs pour les scores associés au comportement global 1 en fonction des catégories de statut. Tous les autres résultats sont non significatifs au seuil de 0,05 d'après l'analyse de variance.

Ainsi, l'examen des scores pour ces variables montre que les élèves des catégories « controversé » et « rejeté » ont un impact social beaucoup plus grand que l'ensemble des autres catégories tandis que les élèves des catégories « controversé » et « populaire » affichent des scores bien au-dessus de la catégorie des élèves « dans la moyenne » sur le plan des préférences sociales. Les scores des élèves « rejeté » pour leur part confirment la faible appréciation de leur statut en obtenant une position bien inférieure à la moyenne.

Quant à l'évaluation du comportement selon la perception de l'élève, les participants appartenant aux catégories « controversé » et « rejeté » présentent des scores beaucoup plus faibles que les élèves « dans la moyenne » tandis que les scores des élèves de la catégorie « populaire » se rapprochent de la catégorie des élèves « dans la moyenne ». La catégorie « négligé » présente un score négatif d'impact social, légèrement inférieur à la catégorie « dans la moyenne » sur le plan des préférences sociales et du comportement selon la perception de l'élève. Le tableau 20 présente les résultats obtenus au post-test avec le même échantillon de participants.

Tableau 20 **Analyses de variance univariées (ANOVA)**
Statistiques du post-test (*n* = 32)

| Variables | Moyennes et écart-types des variables en fonction des catégories de statut P (populaire), R (rejeté), N (négligé), C (controversé), M (dans la moyenne) | | | | |
|--------------------------------|--|------------------|------------------|------------------|-------------------|
| | P (<i>n</i> =7) | R (<i>n</i> =4) | N (<i>n</i> =4) | C (<i>n</i> =3) | M (<i>n</i> =14) |
| Impact social (SC) * | | | | | |
| M | 0,303 | 1,913 | -1,145 | 0,806 | -0,332 |
| ET | 0,604 | 1,261 | 0,238 | 0,088 | 0,410 |
| Préférences sociales (SL) * | | | | | |
| M | 0,724 | -1,531 | 0,129 | 0,282 | 0,018 |
| ET | 0,630 | 1,481 | 0,568 | 1,390 | 0,779 |
| CRS Comportement I | | | | | |
| M | 1,057 | -0,801 | -0,147 | 1,122 | -0,148 |
| ET | 1,490 | 0,638 | 0,380 | 1,300 | 1,001 |
| Respect des règles de vie | | | | | |
| M | 0,285 | -0,978 | -0,287 | -0,036 | -0,140 |
| ET | 0,818 | 1,360 | 0,886 | 1,142 | 1,186 |
| Anxiété/retrait | | | | | |
| M | 0,050 | 0,091 | 0,624 | 0,539 | 0,007 |
| ET | 1,176 | 1,258 | 0,829 | 1,491 | 0,926 |
| Relations interpersonnelles I | | | | | |
| M | 0,322 | -0,654 | -0,267 | 0,563 | -0,213 |
| ET | 0,576 | 1,244 | 0,515 | 0,698 | 0,928 |
| T-CRS Comportement II | | | | | |
| M | 0,814 | -1,071 | -0,345 | 0,068 | 0,046 |
| ET | 0,789 | 1,227 | 1,216 | 0,979 | 0,633 |
| Hostilité/impulsivité | | | | | |
| M | -0,076 | -0,900 | 0,019 | 0,584 | 0,164 |
| ET | 1,065 | 1,382 | 0,634 | 0,124 | 0,857 |
| Comportements de dépendance | | | | | |
| M | 0,428 | -1,013 | -0,406 | -0,376 | 0,271 |
| ET | 0,564 | 1,006 | 1,216 | 0,128 | 0,923 |
| Relations interpersonnelles II | | | | | |
| M | 0,607 | -0,754 | -0,305 | -0,351 | 0,074 |
| ET | 0,926 | 1,055 | 0,521 | 0,683 | 0,965 |
| Indice de popularité * | | | | | |
| M | 0,352 | -1,248 | -0,518 | 0,449 | 0,232 |
| ET | 0,640 | 0,670 | 0,886 | 1,046 | 0,882 |
| Soi musical | | | | | |
| M | -0,202 | 0,005 | -0,749 | -0,037 | 0,186 |
| ET | 0,663 | 1,322 | 1,116 | 1,236 | 0,855 |

*Différences significatives d'après le F d'analyse de variance (*p* < 0,05 ; *df* = 4, 27)

Les résultats du post-test montrent que trois variables sur dix affichent des scores significatifs. Comme au pré-test, il s'agit de variables associées à la sociabilité. Celles-ci sont l'impact social, les préférences sociales et l'indice de popularité. De plus, l'examen des scores des variables significatives révèle que les élèves des catégories « rejeté » et « controversé » ont un score d'impact social bien supérieur à celui des élèves « dans la moyenne ». En ce qui a trait aux préférences sociales, les élèves de la catégorie « populaire » dominent largement l'ensemble des catégories tandis que les élèves de la catégorie « rejeté » présentent un score qui s'inscrit à l'extrême opposé. De plus, les deux catégories « controversé » et « négligé » offrent des scores proches de la catégorie « dans la moyenne ». L'analyse des résultats de cette variable montrent également que les catégories « rejeté » et « négligé » enregistrent des scores de préférences sociales bien inférieurs aux trois premières.

Quant à l'indice de popularité, les élèves des catégories « controversé » et « populaire » présentent des résultats légèrement au-dessus des élèves « dans la moyenne » tandis que les élèves des catégories « rejeté » et « négligé » présentant des scores négatifs.

Comparaison des résultats

L'analyse des résultats montre que, sur l'ensemble des variables, les différences de l'impact social et des préférences sociales, d'un statut à l'autre, s'avèrent significatives aux deux moments de l'expérimentation. De plus, une

troisième variable, l'indice de popularité, prend une importance significative après l'expérimentation.

À cela, nous pouvons ajouter de nouvelles observations qui indiquent l'évolution des participants. D'abord, sur le plan de l'impact social, les résultats élevés des élèves de la catégorie « rejeté » indiquent une influence de cette catégorie sur les groupes de participants. Cette influence se manifeste davantage après l'expérimentation. Pour la variable des préférences sociales, les élèves de la catégorie « populaire » marquent un ascendant sur ceux de la catégorie « controversé » après l'expérimentation. De plus, les élèves de la catégorie « négligé » rejoignent les élèves de la catégorie « controversé ». Les résultats de ces deux catégories se situent autour de ceux des élèves de la catégorie « dans la moyenne ».

Aussi, les résultats des élèves des catégories « controversé » et « populaire » sont assez proches de la catégorie « dans la moyenne » pour l'indice de popularité alors que les élèves des catégories « négligé » et « rejeté » affichent des scores négatifs pour cette variable après l'expérimentation alors que celle-ci n'était pas significative avant le traitement expérimental.

Enfin, l'ensemble des résultats se rapproche davantage de la moyenne après l'expérimentation.

Représentativité de l'échantillon utilisé

Afin d'interpréter les résultats précédents le plus rigoureusement possible et de les mettre en relation avec les résultats obtenus auprès des groupes d'élèves, la figure 4 illustre la proportion des élèves de l'échantillon appartenant à chacune des catégories avant et après l'expérimentation.

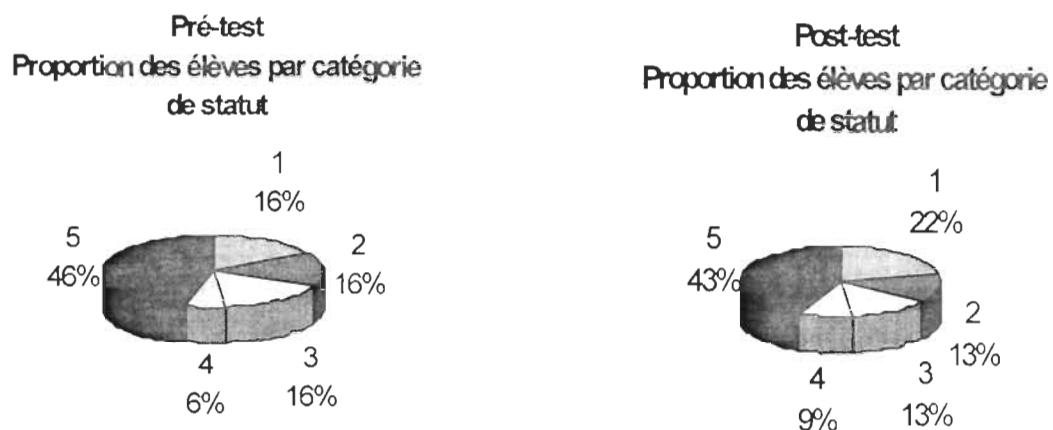


Figure 4. Représentativité de l'échantillon.

En comparant les figures 3 et 4, nous constatons que la répartition des élèves de l'échantillon reflète assez fidèlement celle de l'ensemble des groupes de participants. De plus, le partage des élèves d'une catégorie à l'autre est raisonnablement proportionnel, tant pour l'ensemble des participants que pour l'échantillon. Cet examen confirme la représentativité de l'échantillon choisi et nous assure de la validité relative des résultats présentés.

Malgré le fait que la majorité des variables ne soient pas significatives, deux le sont pour les mesures avant et après l'expérimentation, soit l'impact

social et les préférences sociales des élèves, tandis que les résultats du comportement global I ne marquent pas de variation significative après l'expérimentation. Toutefois, l'indice de popularité, d'après l'évaluation de l'enseignant, montre une variation significative après l'expérimentation, en particulier pour la catégorie « rejeté », dont les résultats sont nettement plus faibles que les autres catégories.

Aussi, il est à remarquer que les scores de la catégorie « controversé » sont beaucoup plus faibles dans les mesures post-test que dans les mesures pré-test et que l'écart entre toutes les catégories et la catégorie « rejeté » s'accentue au post-test. Ce qui pourrait indiquer que, malgré la diminution du nombre d'élèves de cette catégorie (-1), ceux qui restent constituent des cas de statut cristallisés particulièrement difficiles à déstabiliser.

En tenant compte de la représentativité relative de l'échantillon, des résultats de celui-ci autant que des résultats de tous les groupes ainsi que de l'évolution des positions de statut, on pourrait avancer que la diminution des statuts « rejeté » dans un groupe, comme c'est le cas dans les groupes 501 et 502, est en relation avec l'évolution des variables significatives de ces groupes.

À l'opposé, l'augmentation des catégories « rejeté » et « controversé » dans les groupes serait en relation avec l'évolution négative des variables significatives aux groupes 601 et 602.

Ces modifications de statut reflètent vraisemblablement un ou plusieurs facteurs d'influence. Celles-ci pourraient être liées directement au traitement expérimental mis en place ; toutefois d'autres facteurs comme le style de

pédagogie pratiqué par chaque enseignant, les relations interpersonnelles à l'école et au jeu ainsi que le rendement académique sont d'autres facteurs pouvant avoir contribué aux changements de perception mesurés.

Interprétation des résultats

Les premiers résultats (tableau 10) montraient une évolution significative de certaines variables pour l'ensemble des groupes. Or l'évolution observée est parfois positive (groupes 500) mais elle s'avère négative dans d'autres cas (groupes 600). L'examen des positions de statut permet de constater que tous les groupes contiennent des élèves appartenant aux cinq catégories de statut définies pour les besoins de l'expérimentation. Seule la catégorie « controversé » apparaît de façon sporadique.

La représentativité raisonnable de l'échantillon permet maintenant d'interpréter ces résultats à la lumière des observations présentées dans la troisième section.

Ainsi, cette dernière fait ressortir l'importance des variables associées à la sociabilité (impact social, préférences sociales et indice de popularité) dans l'attribution et la hiérarchisation du statut et l'ascendant que prend la catégorie « rejeté » pour la variable de l'impact social. Or, Crick et Ladd (1993) soulignent que l'élève « rejeté » est activement détesté par ses pairs, ce qui suppose des relations conflictuelles dans les équipes coopératives comportant ce type d'élèves. De plus, Bullock (1992), Newcomb et *al.* (1993) et Wentzel (1991)

indiquent que l'élève « rejeté » manifeste de l'agressivité, un niveau élevé et constant de troubles de comportement et qu'il ressent de la solitude et de l'insatisfaction sociale.

Le fait que cette catégorie domine les autres au niveau de la variable d'impact social met en évidence les préoccupations et les difficultés de ces élèves dans les équipes coopératives et pourrait expliquer les résultats négatifs de certains groupes. A ce sujet, l'analyse des fréquences de statut du groupe 602 (tableau 16) montre une augmentation de la catégorie « rejeté ». Par ailleurs, il s'agit du seul groupe à n'avoir enregistré que des résultats significatifs négatifs. D'autre part, le tableau 13 montre une diminution de la catégorie « rejeté » pour le groupe 501 et ce groupe obtient le plus grand nombre de résultats significatifs positifs.

Le cumul de ces faits suggère une insuffisance de moyens déstabilisateurs dans l'intervention expérimentale pour répondre aux besoins individuels des élèves rejetés car leurs besoins semblent dépasser ceux des élèves de la catégorie « dans la moyenne ».

L'un des buts poursuivis par l'expérimentation étant de diminuer l'impact social des élèves rejetés pour faciliter leur intégration aux équipes coopératives, une période d'adaptation à la fois plus longue et plus concentrée contribuerait peut-être davantage à l'atteinte de ce but.

Une autre observation montre la supériorité de la catégorie « populaire » sur le plan des préférences sociales après l'expérimentation et le rapprochement des catégories « controversé » et « négligé » de la moyenne. Or, l'examen des

tableaux des fréquences de statut (tableaux 13 à 17) montre une augmentation des élèves « populaires » dans les groupes 502 et 601. De plus, le groupe 502 enregistre des résultats significatifs pour la variable des préférences sociales. Toutefois, les résultats du groupe 601 sont contradictoires.

Le rapprochement de ces observations fait émerger l'importance de la variable des préférences sociales et de la catégorie « populaire » comme des aspects à considérer dans un processus de déstabilisation des statuts. En effet, les élèves de la catégorie « populaire » possèdent une compétence sociale positive reconnue (Pettit & *al.*, 1996 ; Wentzel, 1991 ; Wentzel & Asher, 1995). Ces élèves participent aux activités et utilisent des habiletés de coopération au jeu et au travail (Bullock, 1992).

La dernière observation se rapporte à l'amélioration des scores des catégories « controversé », « populaire » et « dans la moyenne » dans la mesure de l'indice de popularité. L'élément qui retient l'attention est le comportement positif adopté par les élèves de la catégorie « controversé » que Newcomb et *al.* (1993) décrivent comme capables d'avoir un comportement autant positif et sociable que négatif et agressif.

A la lumière de ces trois observations, nous considérons que le traitement expérimental d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique pourrait avoir eu une influence bénéfique dans les groupes où l'impact social des élèves « rejetés » n'est pas significatif. Toutefois, dans les groupes où l'impact social des élèves de la catégorie « rejeté » est significatif, la mise en place et la pratique des conditions essentielles d'apprentissage coopératif se heurtent à la résistance des

élèves de cette dernière catégorie, freinant l'acquisition de compétences sociales positives pour eux et leurs partenaires. De plus, d'autres facteurs, hors de notre contrôle, ont pu avoir une influence autant positive que négative sur les résultats de cette recherche.

La quatrième section présente les résultats des observations directes systématiques relevées en classe de musique. Ces résultats sont considérés comme directement attribuables au phénomène étudié précisément parce qu'ils ont été enregistrés pendant le traitement expérimental. Toutefois, leur analyse ne poursuit pas une intention de généralisation.

Les observations directes systématiques

Compte tenu des difficultés dues aux contraintes d'observations et du faible pourcentage d'accords inter-juges obtenus, le tableau 21 présente les données enregistrées par la simple technique d'observation continue. Cette technique a été utilisée par l'inspectrice et porte sur une durée de cinq minutes par équipe. Les observations par balayage n'ont pas été retenues aux fins de cette analyse.

Deux variables ont été mesurées par ces observations. Il s'agit d'une variable associée au concept d'agressivité (comportement de dominance) et une variable associée au concept de retrait (comportement de retrait dans l'équipe). L'interprétation des résultats pourrait orienter la préparation de recherches futures

sur le plan du contenu des conditions essentielles d'implantation de l'apprentissage coopératif.

Tableau 21 Observation des comportements de dominance et de retrait dans les équipes coopératives

| Total des observations | | 1re séance | | | 2 ^e séance | | | 3 ^e séance | | |
|------------------------|------|------------|----|----|-----------------------|---|----|-----------------------|---|----|
| Groupe | Obs. | Total | D | R | Total | D | R | Total | D | R |
| 501 | 19 | 7 | 1 | 6 | 4 | - | 4 | 5 | 1 | 4 |
| 502 | 16 | 12 | 3 | 9 | 4 | - | 4 | 4 | 1 | 3 |
| 601 | 35 | 22 | 11 | 11 | 1 | 1 | - | 9 | 1 | 8 |
| 602 | 21 | 11 | 5 | 6 | 5 | - | 5 | 4 | - | 4 |
| Total | 91 | 52 | 20 | 32 | 14 | 1 | 13 | 22 | 3 | 19 |

D = dominance (parole et geste) R = retrait (parole et geste)

En fonction du nombre total d'observations par séance, il se dégage au premier coup d'œil, les informations suivantes. Le nombre total d'observations est beaucoup plus important à la première séance qu'aux deux autres et, parmi les trois séances d'observations, la deuxième séance récolte le moins d'enregistrements et ce, pour tous les groupes. Toutefois, ces observations enregistrées rapportent pour tous les groupes la présence des deux types de comportements ciblés, les comportements de retrait y étant davantage présents que ceux de dominance et ce, aux trois séances.

Enfin, le groupe 601, celui qui marque le plus de résultats ambivalents dans les tableaux 8 et 9, récolte le plus d'enregistrements de comportements de dominance et de retrait. Il est suivi du groupe 602. Rappelons que ces deux

groupes ont été les seuls à offrir des résultats significatifs négatifs et à enregistrer une baisse d'élèves de la catégorie de statut « populaire ».

Interprétation des résultats

La présence de comportements de dominance et de retrait pourrait refléter des difficultés de gestion coopérative à l'intérieur des équipes observées notamment au plan de la responsabilité individuelle et de l'interdépendance positive. Tout indique que le traitement expérimental ne s'étale pas sur une assez longue période pour permettre de régulariser les comportements antisociaux et de créer le climat coopératif nécessaire à la déstabilisation des statuts en présence.

En relation avec la variable indépendante, les observations systématiques montrent que le processus de déstabilisation semble confronté à la stabilité du statut et à la résistance des participants.

L'enseignement des habiletés sociales ne semble pas donner de résultats immédiats au niveau de la présence et l'évolution des comportements de retrait et, considérant la résistance et la ténacité des perceptions, la chute des comportements de dominance pourrait être considérée comme un indice de progression à la condition de refléter une amélioration des variables de la sociabilité plutôt qu'une recrudescence de comportements associés au retrait. Cohen (1994a ; 1994b) soutient par ailleurs que les perceptions sont très difficiles à changer. De plus, les résultats des observations systématiques dans le

contexte de cette démarche montrent qu'il est impossible d'obtenir des résultats immédiats, le tableau des comportements observés (tableau 21) et celui de la différence des moyennes jumelées (tableau 9) en faisant foi.

Parmi les facteurs responsables de ces faibles résultats, il faut considérer la hiérarchisation des statuts déjà en place dans la classe et qui s'est transférée dans les équipes coopératives, la durée de neuf semaines de l'expérimentation et la proportion réservée à l'apprentissage coopératif durant cette période, soit 45 minutes par semaine.

De plus, les niveaux de significativité de certaines variables illustrent des problèmes réels même si ces problèmes sont davantage présents dans certains groupes spécifiques plutôt que dans l'ensemble des groupes de participants. Ces problèmes prennent une figure plus concrète à la lumière des observations de dominance et de retrait enregistrées dans les équipes coopératives. En effet, plus le groupe est hétérogène et présente un profil comprenant des élèves des catégories « rejeté », « controversé » et « négligé », plus il est difficile de former des équipes coopératives équilibrées, les ressources positives des élèves des catégories « populaire » et « dans la moyenne » étant sollicitées au-delà des limites de leurs bonnes dispositions à la coopération. Il pourrait arriver que des groupes homogènes négatifs (réactifs) soient formés malgré les précautions et les bonnes intentions de l'enseignant.

Le statut étant stable, les progrès vers l'équilibration peuvent faire l'objet d'un lent travail s'échelonnant sur une période prolongée.

La dernière section révèle les thèmes dévoilés par l'analyse du journal de bord de l'expérimentatrice tout au long du traitement expérimental.

L'analyse du journal de bord de l'expérimentatrice

Une analyse de contenu a été effectuée à partir des données qualitatives recueillies dans le journal de bord de l'expérimentatrice. Cinq thèmes se dégagent de cette analyse. Ceux-ci se rapportent à l'acte d'enseignement, à la réceptivité des élèves confrontés à une nouvelle stratégie, aux contraintes variées identifiées en cours d'expérimentation, à l'impact de l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif sur la tâche de l'enseignant et à des signes positifs témoignant de l'adaptation et de la satisfaction de certains élèves en rapport avec la nouvelle stratégie d'apprentissage (Tableau 22).

Tableau 22**Analyse de contenu du journal de bord**

| Thèmes analysés | |
|--|--|
| 1. L'acte d'enseignement | <p>Le niveau de bruit dans la classe.</p> <p>Les consignes nouvelles à donner.</p> <p>La validité des apprentissages (contrôle).</p> <p>La récupération de minutes.</p> <p>Le développement d'automatismes.</p> |
| 2. Réceptivité des élèves | <p>Craines.</p> <p>Refus de participer.</p> <p>Revirements multiples - une gestion au cas par cas.</p> |
| 3. Contraintes variées | <p>Le manque de temps.</p> <p>La résistance de certains élèves.</p> <p>Les imprévus (déplacement d'horaire, absences d'élèves, retards causés par des élèves, des communications de la direction ou des activités spéciales non planifiées ex.: exercices d'incendie, visite de l'infirmière).</p> |
| 4. Impact sur la tâche de l'enseignant | <p>Augmentation du temps de préparation des cours.</p> <p>Difficultés au niveau du nouveau rôle à assumer.</p> <p>Stress, inconfort, inquiétude devant la nouveauté des activités proposées aux élèves.</p> |
| 5. Signes positifs | <p>Quelques élèves mentionnent qu'ils travaillent bien ensemble même s'ils ne sont pas des amis dans la vie de tous les jours.</p> <p>Les équipes trouvent leurs propres solutions avec un peu d'aide de l'enseignante.</p> |

Interprétation des résultats

Les cinq thèmes qui se dégagent de cette analyse de contenu contiennent des renseignements utiles particulièrement pour des enseignants, spécialistes ou titulaires qui seraient intéressés à l'apprentissage coopératif et à l'implantation d'une démarche du même type que la présente recherche dans leur classe.

L'acte d'enseignement. En classe de musique, le bruit est omniprésent. Il fait partie de la vie de tous les jours et, dans les meilleures conditions, il se change parfois en harmonie. Toutefois, l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif suppose un contexte où les élèves interagissent verbalement en équipes et expérimentent les fruits de leurs discussions sur des instruments de musique pouvant être nombreux et variés. Bien entendu, l'un des objectifs des équipes coopératives étant de trouver des solutions personnalisées, les exercices musicaux sont souvent différents et contribuent à éléver le niveau de bruit à des limites trop souvent inacceptables malgré une gestion pédagogique efficace. Le journal de bord montre qu'il s'agit là d'un écueil permanent qui provoque des insatisfactions autant chez les élèves qu'auprès de leur enseignante.

De plus, l'implantation d'une stratégie d'enseignement suppose qu'il y aura des consignes de travail nouvelles auxquelles les élèves devront s'habituer. Dans le cas de l'apprentissage coopératif, celles-ci sont nombreuses et très variées et, dans un cours de musique où chaque minute compte, la présentation de

nouvelles règles de fonctionnement a souvent dérouté et frustré des élèves qui signalaient manquer de temps pour « faire de la musique ».

Une autre caractéristique qui se dégage concerne la validité et le contrôle des apprentissages réalisés, et le journal de bord reflète les interrogations fréquentes de l'expérimentatrice à ce sujet. Il est facile de comprendre qu'en classe, la majorité des évaluations sont individuelles et réalisées à l'écrit, ce qui est peu fréquent en enseignement de la musique où l'évaluation est associée souvent à une démonstration de compétence à l'instrument.

Dans la foulée de ces préoccupations, le journal de bord rapporte des considérations à l'effet qu'il faut faire plus en moins de temps, ce qui impose un rythme difficile à soutenir. La solution rapportée par l'expérimentatrice est l'introduction lente des concepts d'apprentissage coopératif et de ses structures et le développement d'automatismes dans la gestion des activités pour réduire le nombre et la variété de consignes à donner tout en maximisant les minutes d'enseignement de la musique.

La réceptivité des élèves. Parmi les événements rapportés au fil de l'expérimentation, trois types caractérisent l'implantation de la démarche auprès des élèves. D'abord, l'analyse du journal de bord révèle que les élèves ont exprimé à maintes reprises leur crainte d'être forcés de travailler avec des élèves antipathiques. Ensuite, quelques élèves ont systématiquement réitéré leur refus de participer aux activités dans le cadre d'une équipe et ce, jusqu'à la toute fin de l'expérimentation. Dans ces cas, le journal de bord rapporte que

l'expérimentatrice s'est conformée au protocole et a suggéré aux élèves de travailler individuellement. Elle mentionne à quelques reprises avoir exigé que l'élève fasse toute la tâche dévolue à une équipe composée de quatre personnes. Enfin, d'autres élèves se sont distingués en essayant de modifier leur choix de participation, individuelle ou coopérative, d'une semaine à l'autre selon les activités proposées. Parmi ces élèves, certains ont tenté à plusieurs reprises de négocier leur place au sein d'une équipe de leur choix plutôt que d'accepter le choix fait par l'expérimentatrice. Dans tous ces cas, le journal de bord signale que chaque élève a fait l'objet d'une gestion au cas par cas, ce qui ne s'avère pas une solution pratique à long terme compte tenu du grand nombre d'élèves rencontrés par un spécialiste en musique à chaque semaine.

Contraintes variées. Le journal de bord mentionne dans de nombreuses entrées le manque de temps pour compléter l'ensemble des activités prévues, pour répondre aux questions des élèves ou encore pour introduire des activités d'enrichissement que les élèves apprécient tels une audition, une chanson ou le récit d'une anecdote musicale.

Une autre contrainte concerne la résistance de deux élèves face au travail en apprentissage coopératif. Dans le premier cas, le journal rapporte que l'élève a pleuré pendant les sept premiers cours parce qu'il n'arrivait pas à négocier une entente satisfaisante pour lui avec l'expérimentatrice. Au huitième cours, il a accepté l'entente proposée par l'expérimentatrice et s'est joint à une équipe. Dans le deuxième cas, l'élève a refusé d'essayer le travail en équipe et n'a fait

aucun effort pour faire le travail individuellement et ce, pour toute la durée de l'expérimentation.

Finalement, les imprévus représentent une bonne partie des contraintes associées à l'expérimentation en milieu naturel : le journal de bord en rapporte plusieurs. Toutefois, en dehors du contexte expérimental, les imprévus font partie de la vie de l'école et ne constituent pas un problème sérieux quant à l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique.

Impact sur la tâche de l'enseignante. Ce thème identifie une augmentation du temps de préparation des cours, ce qui est régulièrement précisé par des auteurs dont Kagan (1994) et Johnson et Johnson (1994a). De plus, l'expérimentatrice confie à plus d'une reprise sa difficulté à assumer un rôle d'observatrice pendant les activités coopératives des élèves. Cette difficulté est amplifiée par le nombre d'élèves qui posent des questions à l'enseignante plutôt qu'à leurs coéquipiers. Il semble que la limite entre la tolérance envers les demandes des élèves et le respect des consignes de travail coopératif ait été difficile à tracer et à maintenir tout au long de l'expérimentation.

Finalement, l'expérimentatrice mentionne des inquiétudes multiples concernant la nouveauté des activités, l'insécurité des élèves et la présence des observatrices en classe. Le journal de bord rapporte des propos à l'effet que l'expérimentatrice vit un stress supplémentaire attribuable au traitement expérimental.

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

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

Finalement nous examinerons, dans le chapitre réservé à la discussion, des éléments du devis expérimental qui pourraient avoir contribué à la faible significativité des résultats. Parmi ces éléments figurent le nombre de participants et l'échantillon sélectionné, le niveau académique des élèves, la durée des cours de musique, la fréquence des interventions et la planification des activités musicales coopératives ainsi que la méthode d'apprentissage coopératif utilisée pendant l'expérimentation.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre présente une récapitulation des résultats analysés, propose des explications en rapport avec l'hypothèse de recherche, discute des limites de certains éléments du devis et signale des questions mises en évidence par l'interprétation des données. De plus, différentes pistes de recherche sont suggérées. La conclusion résume l'ensemble des observations.

Récapitulation

Cette recherche constitue une étape préparatoire dans un processus destiné à établir la faisabilité, l'impact et l'effet de l'apprentissage coopératif sur l'évolution des statuts à l'aide du développement des habiletés sociales et de moyens déstabilisateurs adaptés à l'enseignement de la musique au primaire.

L'analyse des résultats, au chapitre précédent, a permis de dégager cinq observations. Premièrement, les statistiques descriptives (tableaux 8, 9, 10) montrent que le devis de recherche proposé entraîne peu de résultats significatifs pour l'ensemble des variables. Toutefois, certains résultats indiquent une évolution positive des groupes 501 et 502 sur le plan de la sociabilité et de l'agressivité. D'autres résultats s'avèrent négatifs pour les groupes 601 et 602 pour des variables associées à la sociabilité, à l'agressivité et au retrait. Le traitement expérimental étant le même pour l'ensemble des quatre groupes,

d'autres facteurs expliquent nécessairement les différences de résultats. Il est toutefois difficile de préciser lesquels avec certitude.

Deuxièmement, les tableaux des fréquences de statut (tableaux 13 à 17) confirment que les statistiques descriptives, malgré les indices de dispersion élevés des premiers résultats, caractérisent une hétérogénéité réelle des groupes puisque 57 positions de statut sur 114 demeurent inchangées après l'expérimentation (tableau 18).

Troisièmement, la série d'analyses de variance, effectuées à partir des résultats d'un échantillon de participants, fait ressortir l'influence des catégories de statut « *rejeté* » et « *populaire* » pour les variables de l'impact social et des préférences sociales. De plus, la variable de l'indice de popularité se montre significative après l'expérimentation et les catégories « *négligé* » et « *controversé* » se rapprochent davantage de la catégorie « *dans la moyenne* » au post-test qu'au pré-test. Les autres variables sont non significatives.

Quatrièmement, les observations directes systématiques (tableau 21) illustrent la présence de comportements de dominance et de retrait dans les équipes coopératives au début du traitement expérimental, la diminution des comportements de dominance et le maintien des comportements de retrait à travers les neuf semaines d'expérimentation.

Cinquièmement, l'analyse de contenu du journal de bord (tableau 22) identifie plusieurs difficultés reliées à l'implantation de la démarche. L'ensemble de ces résultats oriente la discussion vers une réévaluation de certains éléments

du devis d'expérimentation et illustre clairement le besoin de procéder à d'autres recherches, expérimentales si possible.

Discussion des résultats

Faible significativité des résultats

L'hypothèse de recherche proposait qu'une démarche d'apprentissage coopératif en enseignement de la musique au 2^e cycle du primaire puisse entraîner une évolution positive du statut des participants par l'enseignement et la pratique d'habiletés sociales. La faible significativité des résultats ne permet pas de rejeter l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse de recherche. Ceci est certes décevant mais le fait n'a rien d'étonnant compte tenu de la durée de l'expérimentation, des nombreuses contraintes associées à une recherche en milieu naturel et des moyens à la disposition de l'étudiante.

En effet, même si de nombreux travaux (Cohen, 1984, 1994b; Cohen & al., 1990; Johnson & Johnson, 1994a, 1994b; Kagan, 1994; Sharan, 1990; Slavin, 1995) montrent que l'apprentissage coopératif est réputé pour améliorer les relations interpersonnelles, la responsabilité de l'élève et la perception de soi, nombre de ces études, dont celles de Cohen et de ses collègues, portant sur l'apprentissage coopératif et le traitement du statut en milieu scolaire ont fait l'objet de plusieurs mois d'expérimentation, allant même d'une à trois années. La présente démarche, de type pré-expérimental, s'étale sur une très courte période en raison du caractère innovateur de la problématique proposée.

Stabilité du statut

Les résultats obtenus sont en accord avec les études de Cohen (1994b), de Cohen et Lotan (1995), de Cohen et *al.* (1990) qui soulignent le caractère stable du statut à travers le primaire et la difficulté de déstabiliser celui-ci. L'ensemble de ces résultats concorde avec d'autres études sociologiques portant sur le statut (Berger & *al.*, (1985), Ramsey, 1995 ; Ridgeway, 1991 ; Wentzel, 1991 ; Wentzel & Asher, 1995).

Cette expérimentation, réalisée en enseignement de la musique, constitue une tentative isolée d'implanter une méthode d'apprentissage coopératif dans le milieu scolaire où elle a eu lieu. Il serait intéressant de comparer ces résultats avec d'autres résultats soutenus par la pratique, en classe régulière, de l'apprentissage coopératif ou par une période d'adaptation aux principes coopératifs. À ce sujet, Cohen et *al.* (1990) soulignent l'importance d'une période d'entraînement aux normes coopératives en classe avant l'implantation de l'apprentissage coopératif.

En accord avec ces auteurs, la faible significativité des résultats suggère la nécessité d'effectuer des recherches sur une plus longue base temporelle et, dans le cas où celles-ci seraient effectuées en enseignement de la musique, l'auteure de ce mémoire suggère de choisir des participants appartenant à un seul niveau académique, ce qui aurait pour effet de mieux personnaliser les

activités musicales coopératives, les habiletés sociales à enseigner et les moyens d'intervention pour déstabiliser les statuts en présence.

Influence des catégories « rejeté » et « populaire »

Cette recherche montre que les catégories d'élèves « rejeté » et « populaire » affichent des résultats significatifs pour deux variables associées à la sociabilité. La première catégorie s'impose sur le plan de l'impact social tandis que la deuxième s'avère prépondérante sur le plan des préférences sociales. Les autres résultats ne sont pas significatifs. L'hétérogénéité effective des groupes et celle des équipes coopératives formées dans chaque groupe, la réceptivité de certains participants, la résistance d'autres participants et la qualité de la responsabilité individuelle et de l'interdépendance positive en vigueur dans chaque équipe fournissent des éléments d'explication à ces résultats mitigés.

Les quelques résultats significatifs de cette étude sont compatibles avec les conclusions de Bullock (1992), Ramsey (1995), Wentzel (1991) et Wentzel et Asher (1995). Ils peuvent être attribuables à l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique, en particulier au niveau des préférences sociales, à cause de l'enseignement et de la pratique d'habiletés sociales précises intégrées au devis de l'expérimentation. Cependant, ceux-ci pourraient aussi être attribuables à d'autres causes, notamment la gestion de la classe régulière et des relations interpersonnelles positives à l'école mais aussi dans la famille et dans diverses situations de jeu. C'est l'un des problèmes identifiés de la recherche en

milieu naturel et ce fait constitue l'une des limites les plus importantes de cette recherche.

Les recherches menées sur le statut ont la plupart du temps été menées de façon expérimentale en laboratoire et celles-ci s'employaient à contrôler un maximum de variables pour isoler les phénomènes à l'étude (Berger & *al.*, 1980 ; Berger & *al.*, 1985). Les études recensées portant sur le statut et expérimentées en milieu naturel, soit en classe (Boivin & Bégin, 1989 ; Cohen & Lotan, 1995 ; Cohen & *al.*, 1990 ; Herry & Crête, 1991) soit en milieu de travail (Lovaglia, 1995, Munroe & *al.*, 1995), ont été effectuées sur une période de plusieurs mois. La recherche de Wentzel et Asher (1995) se basait sur une étude longitudinale.

Dominance et retrait dans les équipes coopératives

De nombreux comportements de dominance et de retrait ont été observés à trois reprises pendant les activités coopératives. À cela, l'interprétation suggère un problème d'intégration et d'efficacité des conditions essentielles d'apprentissage coopératif, notamment de la responsabilité individuelle à cause de la présence et du maintien de comportements de retrait et de l'interdépendance qui ne s'exerce peut-être pas de façon positive dans toutes les équipes coopératives, la présence des comportements de retrait en faisant foi malgré une diminution des comportements de dominance au fil de l'expérimentation. Ces résultats pourraient s'expliquer par la faible proportion du temps réservé aux activités musicales coopératives à l'intérieur de chaque cours

de musique, par le délai d'une semaine entre chaque cours ou par la résistance déconcertante de la part de certains participants. Une solution, pour Cohen et Lotan (1995), consiste à planifier une étape d'entraînement aux habiletés sociales et aux normes coopératives avant l'implantation proprement dite de la méthode d'apprentissage coopératif choisie.

De plus, tous les groupes, malgré leur profil différencié, ont reçu le même traitement expérimental. On peut supposer qu'une expérimentation effectuée auprès de groupes possédant un profil plus homogène ou encore l'enseignement et la pratique d'habiletés sociales adaptées aux besoins spécifiques de chaque groupe de participants, serait plus efficace et entraînerait davantage de résultats significatifs.

Difficulté de la démarche

Doyon (1991) note une absence de recherche à long terme et la difficulté de contrôler les variables en milieu naturel. Cet auteur parle aussi de problèmes liés à la durée d'exposition, du choix des renforçateurs et de la difficulté à obtenir la contribution de tous les équipiers. Ces problèmes sont en lien direct avec l'efficacité des deux grands principes de l'apprentissage coopératif, soit la responsabilité individuelle et l'interdépendance positive et en rapport avec l'analyse de contenu de l'expérimentatrice et la réévaluation de certains éléments du devis de recherche.

Par ailleurs, Jordan et LeMétais (1997) soulignent qu'un enseignant met en moyenne une période de deux années complètes avant de se sentir à l'aise avec les principes et la gestion de l'apprentissage coopératif. Le musicien-éducateur, en comparaison, s'avère désavantagé en fonction d'une tâche d'enseignement répartie sur six niveaux et du grand nombre d'élèves rencontrés chaque semaine. De plus, l'instabilité des affectations, renouvelées sur une base annuelle, constitue une difficulté supplémentaire à surmonter. L'auteure recommande aux musiciens-éducateurs et aux spécialistes intéressés par l'apprentissage coopératif, sur la base de sa propre expérience, une implantation graduelle par niveau, à une cadence d'un niveau par année, à la condition de pouvoir bénéficier d'une affectation stable auprès des groupes choisis. Aussi, l'implantation d'une démarche d'apprentissage coopératif dans les disciplines de spécialité pourrait s'avérer moins exigeante et plus profitable dans un milieu scolaire déjà sensibilisé à ce type de stratégie où les enseignants titulaires pratiquent déjà une méthode d'apprentissage coopératif.

Enfin, il y aurait peut-être lieu de s'écartier des méthodes d'apprentissage coopératif déjà existantes et de mettre au point une nouvelle méthode, basée sur les deux grands principes de coopération sur le développement du processus créateur. Une méthode plus flexible que les méthodes existantes serait peut-être mieux adaptée à l'enseignement de la musique. Cette réflexion est soutenue par Slavin (cité dans Sharan, 1990) qui propose de concevoir des techniques nouvelles et différentes capables de répondre aux besoins nombreux et variés des enseignants et des élèves. La méthode *Complex Instruction* (Cohen et al.,

1994), basée sur le développement de l'habileté intellectuelle de conceptualisation et comportant moins d'éléments essentiels, pourrait constituer un point de départ valable pour une telle recherche.

Pistes de recherche

Cette mise à l'essai constitue une première étape dans la recherche de moyens pédagogiques comme l'apprentissage coopératif à implanter en enseignement de la musique. Une piste de recherche privilégiée concerne la mise au point d'une nouvelle méthode d'apprentissage coopératif spécialement conçue pour l'enseignement de la musique au primaire.

En effet, il a été démontré par Kagan (1994) et Sharan (1990) que de nombreuses méthodes d'apprentissage coopératif correspondent à des besoins différenciés et spécifiques selon les milieux et les disciplines enseignées. Or, l'analyse du journal de bord, dans cette recherche, fait ressortir la lourdeur de la méthode employée (*Learning Together*) composée de cinq conditions essentielles à la réussite de l'apprentissage coopératif, selon ses auteurs, Johnson et Johnson (1994a). Dans le cadre de l'enseignement de la musique, lui-même doté d'une démarche pédagogique exigeante basée sur les étapes du Percevoir-Faire- Réagir et d'un temps restreint dans la grille-horaire, l'intégration de nombreuses conditions d'application constitue une tâche complexe qui n'est peut-être pas parfaitement adaptée à la discipline et à la clientèle. L'apprentissage coopératif peut sans doute être intégré à toutes les disciplines mais que se

passerait-il si, à l'instar des affirmations de Kagan (1994), de Sharan (1990) et de Slavin (1995), nous arrivions à mettre au point une nouvelle méthode qui conserverait l'esprit de la démarche pédagogique de l'enseignement de la musique actuelle en répartissant, par exemple, les activités sur trois semaines (Percevoir – Faire – Réagir) pour tenir compte des contraintes de temps et en intégrant les conditions essentielles de l'apprentissage coopératif dans des structures coopératives créées pour répondre à des objectifs spécifiques du programme de musique. Une recherche comparative pourrait éclairer cette question.

Le discours des principaux chercheurs en apprentissage coopératif fait ressortir l'effet des méthodes coopératives sur bon nombre de variables dont la coopération et les habiletés sociales. Toutefois, cette recherche montre, en particulier par l'observation directe en classe, que les principes de responsabilité individuelle et d'interdépendance positive sont assez difficiles à conceptualiser, à mettre en place et à soutenir dans les équipes coopératives. La résistance de certains élèves pourrait aussi remettre en question l'efficacité, du moins immédiate, des méthodes coopératives dans le contexte des disciplines de spécialité en raison du temps alloué à celles-ci. De plus, la présence et la répartition des statuts dans les groupes rendent difficile la formation équilibrée des équipes coopératives et le travail de celles-ci.

Une autre piste de recherche consisterait à mettre au point des moyens d'intervention variés, spécifiquement destinés à favoriser la déstabilisation des

statuts en enseignement de la musique, moyens qui tiennent compte des nombreuses contraintes identifiées par l'expérimentation.

Également, il y aurait peut-être lieu, à défaut d'implanter l'apprentissage coopératif en enseignement de la musique à partir de la seule classe de musique, de travailler en collaboration avec les enseignants afin de répondre aux prescriptions de la nouvelle réforme en regard des compétences transversales à développer (MEQ, 1997). Ainsi les équipes coopératives de la classe de musique pourraient être maintenues dans d'autres disciplines enseignées par le titulaire.

Finalement, une recherche expérimentale, établie à partir d'un devis de Solomon (Fraenkel & Wallen, 1993 ; Mercier & Gagnon, 1998) constitue l'aboutissement logique de la présente recherche afin de déterminer de façon plus précise l'effet de l'apprentissage coopératif sur l'évolution du statut des élèves et le développement des habiletés sociales dans le contexte de l'enseignement de la musique et de parvenir à des inférences généralisables.

CONCLUSION

Dans le contexte d'une problématique sociale orientée vers des besoins reconnus, cette recherche au caractère innovateur a permis de recueillir des informations qui pourraient s'avérer importantes, pour l'auteure de ce mémoire tout autant que pour d'autres chercheurs ou des enseignants, dans la poursuite de ce cheminement de recherche et d'enseignement.

Une chose est certaine : à travers les différentes étapes de la maîtrise en général et de cette recherche en particulier, l'auteure a acquis la conviction que l'enseignement de la musique et les musiciens-éducateurs ont un rôle primordial à jouer dans la mission éducative de l'école. Ce rôle pourrait prendre la forme d'une contribution au développement de compétences transversales artistiques, intellectuelles et sociales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Appolonia, S. & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Antil, L. R., Jenkins, J. R., Wayne S. K. & Vadasy P. F. (1998). Cooperative Learning : Prevalence, conceptualizations and the relation between research and practice. *American educational research journal*, 35(3), 419-454.

Arends, R. I. (1994). *Learning to teach*. New York : McGraw-Hill inc.

Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press.

Aubin, I., Leroux, J. & Paquette, M. (1986). *Mon passeport musical, 1^{re} à 6^e année*. Montréal : Éditions de l'Image de l'art.

Baker, A. K., Barthelemy, K. J. & Kurdek, L. A. (1993). The relation between fifth and sixth grader peer-rated classroom social status and their perceptions of family and neighborhood factors. *Journal of applied developmental psychology*, 14, 547-556.

Balkwell, J. W. (1991). From expectations to behavior : an improved postulate for expectation states theory. *American Sociological Review*, 56, 355-369.

Balkwell, J. W., Berger, J., Webster, M. Jr., Nelson-Kilger, M. & Cashen, J. (1992). Processing status information. *Advances in group processes*, 9, 1-20.

Baloche, L. (1994). Creativity and cooperation in the elementary music classroom. *Journal of creative behavior*, 28(4), 255-265.

Basque, D. (1990). Le concept de soi en éducation : une revue de littérature. Essai de maîtrise. Université Laval, Québec : Département de psychopédagogie.

Bell-Dolan, D. J., Foster, S. & Smith Christopher, J. (1992). Children's reactions to participating in a peer relations study: an example of cost-effective assessment. *Child Study Journal*, 22(2), 127-155.

Berger, J., Rosenholtz, S. J. & Zelditch, M. Jr. (1980). Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, 6, 479-508.

Berger, J., Wagner, D. G., Zelditch, M. Jr. (1985). Expectations - Status Theory. In Berger, J. & Zelditch, M. Jr. (Ed.). *Status, Rewards and Influence*. San Francisco. Gossy-Bass.

Boivin, M. & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: the case of the rejected children. *Child development*, 60, 591-596.

Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. & Lécuyer, B. P. (1996). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse.

Boudon, R. & Bourriaud, F. (1994). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Bullock, J. R. (1992). Children without friends : who are they and how can teacher help? *Childhood education*, 69(2), 92-96.

Centrale de l'enseignement du Québec. (1993). *Les spécialistes au préscolaire et au primaire : on aurait avantage à mieux les connaître*. Fédération des enseignants & enseignantes de commissions scolaires (CEQ). Québec. (Numéro de publication D9964).

Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Cohen, E. G. (1982). Expectation states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8, 209-235.

Cohen, E. G. (1984). Talking and working together : status, interaction and learning. In Peterson, P. L., Wilkinson, L. C. & Hallinan, M. (Ed). *The*

social context of instruction : groupe organizing and group processes (pp. 171 – 187). San Francisco : Academic Press Inc.

Cohen, E. G. (1990). Continuing to cooperate : prerequisites for persistence. *Phi Delta Kappan*. Octobre 1990.

Cohen, E. G. (1994a). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* (F. Ouellet, trad.). Montréal : Éditions De la Chenelière inc. (Ouvrage original paru en 1994).

Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the classroom : conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.

Cohen, E. G. & Lotan, R. (1995). Producing equal-status interaction in the heterogenous classroom. *American Educational Research Journal*, 32(1), 99-120.

Cohen, E. G., Lotan, R. & Catanzarite L. (1990). Treating status problems in the cooperative classroom, In Sharan, S. (Éd.). *Cooperative learning : Theory and practice* (pp. 203-229). New York : Praeger.

Cohen, E. G., Lotan, R. & Leechor, C. (1989). Can classroom learn ? *Sociology of education*, 62, 75-94.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. & Swanson, P. E. (1994). Complex instruction : higher-order thinking in heterogenous classrooms. In Sharan, S. (Éd.). *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 83 -96). Westport : Greenwood Press.

Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status : a cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18, 557-570.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). *L'éducation artistique à l'école*. Sainte-Foy : Direction des Communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. Vincent, S. & Proulx, J. (1991). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. Proulx, J. (1994a). *Des conditions pour faire avancer l'école*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. Marsolais, A. & Proulx, J. (1994b). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. Fontaine, S. & Proulx, J. (1995). *Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. Roy, J. & Proulx, J. (1996). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation.

Coutu, S., Provost, M.A. et Bowen, F. (1998). L'observation systématique des comportements *In* Bouchard, S. et Cyr, C. (Éd.). *Recherche psychosociale* (pp. 305-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Cowen, E. L., Hightower, A. D., Pedro-Carroll, J. L., Work, W. C., Wyman, P. A. et Haffey, W. G. (1996). *The Primary Mental Health Project*. Washington : American Psychology Association.

Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences : attributions, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental psychology*, 29(2), 244-254.

Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning. *In* Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (Éd.). *Creativity and collaborative learning : a practical guide to empowering students and teachers* (pp. 13-30). MD : Paul H. Brooks Publishing.

DeGilder, D. & Wilke, H. A. M. (1990). Processing sequential status information. *Social psychology quarterly*, 53(4), 340-351.

Di Natale, J. J. & Russell, G. S. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music educators journal*, 82(26).

Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe : un mode d'apprentissage. *Science et comportement*, 21(2), 126-146.

Doyon, M. & Ouellet, G. (1991). *L'apprentissage coopératif*. Montréal : CÉCM. (Service des études).

Driskell, J. E., Olmstead, B. & Salas, E. (1993). Task cues, dominance cues and influence in task groups. *Journal of applied psychology*, 78(1), 51-60.

Droedge, K. L. & Stipek, D. J. (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental psychology*, 29(4), 646-654.

Elliot, S. N., Sheridan, S. M. & Gresham, F. M. (1989). Scientific practitioner. Assessing and treating social skills defects : a case study for the scientist-practitioner. *Journal of school psychology*, 27, 197-222.

Ellyson, S. L. & Dovidio, J. F. (1985). *Power, dominance and nonverbal behavior : basic concepts and issues*. New-York : Springer-Verlag.

Fad, K. S. & Ryser, G. R. (1993). Social / behavioral variables related to success in general education. *Remedial and special education*, 14(1), 25-35.

Ferreol, G., Cauche, P., Duprez, J. M., Gadrey, N. & Simon, M. (1995). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.

Fields, B. A. (1989). A classroom-based social skills training program for children with social competence and school adjustment problems. *Australia and New Zealand journal of developmental disabilities*, 15(2), 99-107.

Fisek, H., Berger, J. & Norman, R. Z. (1995). Evaluations and the formation of expectations. *American journal of sociology*, 101(3), 721-746.

Fraenkel, J. R. et Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate a research in education*. San Francisco : McGraw-Hill Inc.

Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood : sociometric status and social cognitive differences across four years. *Child development*, 68(2), 278-294.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Herry, Y. & Crête, C. (1991). Le concept de soi et les comportements scolaires et sociaux d'élèves du primaire. *Canadian Journal of special education*, 7(2), 181-200.

Hertz-Lazarowitz, R., Baird, H. J. & Lazarowitz, R. (1992). Academic achievement and social gains of different status students learning science in cooperative groups. *Cooperative Learning : The magazine for cooperation in education*, 13(1).

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships : longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child development*, 61, 2004-2021.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition : theory and research*. University of Minnesota : Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. B. & Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The journal of social psychology*, 130(4), 507-516.

Johnson, D. W. & Johnson. R. T. (1994a). *Learning together and alone*. Needham Heights, Mass. : Allyn and Bacon, (Ouvrage original publié en 1975).

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994b). An overview of cooperative learning. In Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (Éd.). *Creativity and collaborative*

learning : a practical guide to empowering students and teachers (pp. 31-44). MD : Paul H. Brook.

Jordan, D. W. & LeMétais, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational research*, 39(1), 3-21.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano. CA : Resources for teachers Inc. (Ouvrage original publié en 1992).

Kaplan, P. R. & Stauffer, S. L. (1994). *Cooperative learning in music*. Reston, (Virginia) : Music Educators National Conference.

Kelly, B. (1994). Students disruptions in the cooperative classroom : Experiences in a New Brunswick, Canada, school district. In Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (Éd.). *Creativity and collaborative learning : a practical guide to empowering students and teachers (pp. 103-114)*. MD : Paul H. Brooks.

Kennedy, J. (1990). Determinants of peer social status : contributions of physical appearance, reputation and behavior. *Journal of youth and adolescence*, 19(3), 233-244.

Laurencelle, L. (1998a). Les analyses statistiques, In Bouchard S. & Cyr, C., (Éd.) *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique (pp. 345 – 388)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Laurencelle, L. (1998b). *Théorie et techniques de la mesure instrumentale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Laurencelle, L. & Dupuis, F. A. (1998). *Tables statistiques expliquées et appliquées*. Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.

Laycock, R. P. (1992). *The relationship of musical experience, musical aptitude, self-concept, age, and academic achievement to the musical problem solving*. Dissertation Abstracts. Michigan : UMI.

Lebrun, N. & Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique. Une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa. Éditions Nouvelles AMS.

Lovaglia, M. J. (1995). Power and status : exchange, attribution and expectations states. *Small group research*, 26(3), 400-426.

Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept : a social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 38, 299-337.

Marsh, H.W. (1990). *Self-Description Questionnaire-1*. Campbelltown : University of Western Sydney, Macarthur.

Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1996). Structure of artistic self-concept for performing arts and non-performing arts students in a performing arts high school : « Setting the stage » with multigroup Confirmatory factor Analysis. *Journal of educational psychology*, 88(3), 461- 477.

Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept : its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20, 111-121.

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.

McAuliffe, T. J. & Dembo, M. H. (1994). Status rules of behavior in scenarios of peer learning. *Journal of educational psychology*, 86(2), 163-172.

Mercier, P. et Gagnon, M. (1998). Les protocoles de recherche pré, quasi et expérimentaux. In Bouchard, S. et Cyr, C. (Éd.). *Recherche psychosociale*. 77-135. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1982). *Guide pédagogique. Primaire, Musique, second cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (rapport Corbo). Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1995). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Rapport du groupe de travail pour les jeunes. (Rapport Bouchard). Québec : Direction des communications.

Munroe, P. T., Tootell, G. et Kuhn, T. J. (1995). Agreement as a function of initial choice and stay response probabilities in status characteristics research. *Small Group Research*, 26(3).

Music Educators National Conference. (1998). Research agenda. *Teaching Music*, 5(4), 3-24.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations : A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99-128.

Paradis, R. & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation scolaire : une recension critique des écrits *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21(2), 93-114.

Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : are low-accepted children at-risk ? *Psychological bulletin*, 102(3), 357-389.

Pepitone, E. A. (1985). Children in cooperation and competition : antecedents and consequences of self-orientation. In Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. & Schmuck, R. (Éd.) *Learning to cooperate, cooperate to learn* (pp. 17-66). New York : Plenum Press.

Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A. & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status : the role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(2), 267-294.

Ramsey, P. K. (1991). *Making friends in school : promoting peer relationships in early childhood*. New York : Teachers College Press.

Ramsey, P. K. (1995). Changing social dynamics in early childhood classrooms. *Child development*, 66, 764-773.

Reynolds, J. W. (1997). *Music education and student self-concept. A review of literature*. Document informatique : <http://satie.arts.usf.edu/music/rpme/rpmereyn.html>.

Ridgeway, C. (1991). The social construction of status value : gender and other nominal characteristics. *Social forces*, 70(2), 367-386.

Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, (3^{ème} édition). St-Hyacinthe : Édisem.

Rogosh, F. A. & Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child development*, 60, 597-610.

Sharan, S. (1990). Cooperative learning : a perspective on research and practice, In Sharan, S. (Éd.) *Cooperative learning : theory and research*. New York. Praeger. 285-300.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning*. Needham, Mass. : Allyn and Bacon. (Ouvrage original publié en 1990).

Slavin, R. E., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, O. et Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperate to learn*. New-York : Plenum Press.

Sletta, O. (1992). Social skills as exchange resources. *Scandinavian journal of educational research*, 36(3), 183-190.

Terry, R. & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Development psychology*, (27)5, 867-880.

Udvari-Solner, A. (1994). A decision-making model for curricular adaptations in cooperative groups. In Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (Éd.). *Creativity and collaborative learning : a practical guide to empowering students and teachers* (pp. 59-78). MD : Paul H. Brooks Publishing.

Van Der Maren, J. M. (1993). Le groupe-classe. In Safty, A. (Éd.). *L'enseignement efficace, théories et pratiques* (pp. 3 - 57). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and psychological measurement*, 53, 1023-1033.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5) 1066-1078.

Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child development*, (66), 754-763.

Yager, S., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Snider, B. (1986). The impact of group processing on achievement in cooperative learning groups. *The journal of social psychology*, 126(3), 389-397.

Younger, A. J. et Daniels, T. M. (1992). Children's reasons for nominating their peers as withdrawn : passive withdrawal versus active isolation. *Developmental psychology*, 28(5). 955-960.

APPENDICE A

ÉTAPES DE FORMATION DES ÉQUIPES COOPÉRATIVES

ÉTAPES DE FORMATION DES ÉQUIPES COOPÉRATIVES EN MUSIQUE

Première étape : Le regroupement

Mise en place dès la première rencontre, la première étape correspond à celle d'un regroupement par affinités personnelles, c'est-à-dire avec des amis, à la condition expresse qu'il s'agisse d'amis aidants. L'enseignant avise dès le départ que ce privilège sera retiré si les élèves font un mauvais choix de regroupement. Les tables de la salle de musique sont installées en sept modules distincts de manière à créer un climat coopératif, chaque module constituant la base de regroupement des sept équipes coopératives de chaque classe.

L'enseignant observe les échanges et note la qualité du travail fourni par les élèves pendant un cours ou deux selon les groupes, tout en laissant aux élèves le temps de s'habituer au changement causé par le regroupement en équipes. Lorsqu'il juge le moment approprié, l'enseignant procède à la seconde étape. Il est important de remarquer que, selon la personnalité et la composition des groupes, le moment pourrait différer d'un groupe à l'autre, ce qui constitue une difficulté supplémentaire pour la planification de l'enseignement.

Deuxième étape : L'équilibration

Cette étape comprend une période d'adaptation pour les élèves et elle aboutit à l'équilibration des équipes en fonction des observations effectuées précédemment. Au cours de cette étape, l'enseignant s'assure d'une répartition équilibrée des élèves selon le critère de compétence musicale afin de permettre la réalisation des apprentissages proposés dans toutes les équipes coopératives.

L'enseignant procède aux changements nécessaires, proposant un déplacement aux élèves manifestant des problèmes, en vue de favoriser les apprentissages par un comportement adéquat à l'intérieur des équipes. Il s'agit d'une étape cruciale et l'enseignant doit déployer tous ses efforts pour faciliter l'intégration rapide des élèves dans les nouvelles équipes tout en

l'intégration rapide des élèves dans les nouvelles équipes tout en montrant une grande vigilance pour détecter les problèmes potentiels. Le degré de succès de cette étape dépend de deux facteurs : 1) le décodage rapide des comportements verbaux et non-verbaux prédicteurs de problèmes, et 2) la qualité de l'alliance établie entre l'enseignant et ses élèves.

Cette étape est déterminante pour le groupe car sa réussite (ou son échec) affecte directement le climat de travail, la motivation et l'intérêt des élèves. Le succès de cette étape de transition offre des indices précieux quant aux chances d'implanter la nouvelle formule. Il est donc recommandé d'attendre les conditions adéquates et d'agir à un moment propice aux modifications avant de procéder à l'étape finale de formation des équipes et de commencer à consolider les équipes coopératives.

Troisième étape : La vérification et la consolidation

Cette étape comprend une période d'ajustement et de vérification : sa durée étant proportionnelle aux besoins constatés par l'enseignant, vérifiés par les commentaires d'élèves en réaction positive ou négative face au fonctionnement proposé. Cette étape permet à l'enseignant d'apporter les solutions appropriées aux problèmes soulevés par certains élèves. Il s'agit d'une approche au cas par cas. En effet, certains élèves plus fragiles éprouvent des difficultés particulières lorsqu'ils sont placés dans une situation comportant un degré d'inconnu ou les obligeant à faire des compromis. Devant les difficultés présentées par le regroupement en équipe, quelques élèves peuvent souhaiter travailler individuellement plutôt que de faire partie de l'équipe proposée. L'enseignant présente des choix clairs à ces élèves (travailler individuellement ou accepter le regroupement proposé) et respecte leur décision le cas échéant. Toutefois, il doit veiller à maintenir l'entente prise à l'aide des normes coopératives établies, tout au long de la séquence prévue en travail coopératif, qu'il s'agisse d'une semaine, d'un mois ou d'une étape, malgré les changements d'humeur des élèves concernés.

consolidation des liens dans les équipes. En enseignement de la musique au primaire, ces précautions nous semblent indispensables pour mettre en place la condition essentielle d'hétérogénéité et offrir un climat propice aux apprentissages musicaux et au développement d'habiletés sociales proposées.

Lorsque cette démarche en trois étapes est réalisée, l'enseignant et ses élèves sont en mesure de commencer le véritable travail d'apprentissage coopératif. En assurant des conditions favorables au bon déroulement des activités coopératives, l'enseignant se donne des moyens pour faire face aux différentes contraintes qui découlent de la nouvelle situation d'enseignement et gérer les imprévus.

APPENDICE B

ACTIVITÉS MUSICALES COOPÉRATIVES

1 A 9

ACTIVITÉ 1

CRÉATION FARFELUE

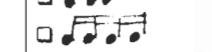
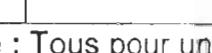
Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème musical

Objectifs d'apprentissage :

- Reconnaitre des formules rythmiques variées
- Créer une séquence rythmique
- Interpréter la création de l'équipe

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle de : Chaque élève crée la séquence rythmique de son prénom
- Interdépendance positive : Tous les élèves de l'équipe présentent la séquence complète
- Rétroaction (s'il y a lieu) :
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Etapes | Démarche | Stratégies |
|---------|---|---|
| Étape 1 | L'activité consiste à créer une séquence rythmique à partir des prénoms des équipiers et à présenter cette séquence au groupe. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Habileté sociale : Utiliser une voix de groupe <input type="checkbox"/> Rôles à distribuer <input type="checkbox"/> Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès l'arrivée. |
| Étape 2 | PERCEVOIR Devinettes rythmiques (rythmes au tableau) | <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: space-between;"> <div style="flex: 1;"> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  </div> <div style="flex: 1; text-align: right;"> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  <input type="checkbox"/>  </div> </div> |
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifier le rythme joué par un équipier | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Tous pour un <input type="checkbox"/> Responsable du matériel apporte le dé à jouer <input type="checkbox"/> Animateur tire le dé pour savoir qui devine. Chaque équipier joue à son tour <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | Question sur la participation dans l'équipe Préparation du FAIRE : | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> Explications pour le |

| | | |
|---------|--|---|
| | <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser tous les prénoms <input type="checkbox"/> 4 pulsations par prénom / 4 mesures <input type="checkbox"/> Employer des silences au besoin <input type="checkbox"/> Créer une séquence rythmique <input type="checkbox"/> L'équipe décide de l'ordre des prénoms <input type="checkbox"/> Rappel de l'habileté sociale à pratiquer | <p>groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Exemple au tableau <input type="checkbox"/> Revoir l'habileté en gestes et en paroles. |
| Étape 5 | <p>FAIRE (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chaque élève prépare une séquence pour son prénom et la présente à son équipe lorsque l'animateur tire son numéro. <input type="checkbox"/> Tous les équipiers aident un élève en difficulté <input type="checkbox"/> L'animateur peut tirer le dé pour organiser la séquence finale avec tous les prénoms. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Le jeu de dés <input type="checkbox"/> Animateur ordonne le travail <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | <p>Question sur le déroulement de l'étape précédente</p> <p>Préparation du RÉAGIR</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La séquence doit être présentée par toute l'équipe au grand groupe <input type="checkbox"/> Déterminer le temps de pratique en équipe <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Droit de parole | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> Explications au groupe |

| | | |
|----------------|--|---|
| Étape 7 | <p>RÉAGIR (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'équipe pratique la séquence créée avec tous les prénoms des équipiers <input type="checkbox"/> L'équipe pratique l'habileté sociale désignée | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : Droit de parole <input type="checkbox"/> Animateur choisit 1 personne qui frappe ou joue la séquence décidée. S'il y a un problème, l'élève doit recommencer jusqu'à la satisfaction de l'équipe. <input type="checkbox"/> Minuteur accorde autant de temps pour chaque élève de l'équipe |
| Étape 8 | <p>Évaluation de l'activité :</p> <p>Présentation des séquences inventées.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant choisit une équipe ou plusieurs pour jouer la séquence préparée <input type="checkbox"/> L'enseignant demande le commentaire des autres équipes. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'équipe choisie joue pour le groupe <input type="checkbox"/> Le groupe écoute avec attention <input type="checkbox"/> Concertation rapide dans chaque équipe <input type="checkbox"/> Secrétaire transmet le commentaire de l'équipe. |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à la maison <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 2

DE VIEILLES CONNAISSANCES

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème

Objectifs d'apprentissage : Identifier des formes connues (OSTINATO; A-B; A-B-A; CANON; RONDO)
Déchiffrer une partition simple au xylophone

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Chaque élève répond à sa question et joue les mesures assignées
- Interdépendance positive : Tous les élèves de l'équipe reconnaissent la forme musicale
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Écrite : a) sur l'apprentissage
b) sur le fonctionnement en équipe
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|----------------|--|--|
| Étape 1 | L'activité consiste à réviser des formes musicales connues (OSTINATO; A-B; A-B-A; CANON; RONDO) ainsi qu'à lire une partition simple en équipe | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Habileté sociale : Utiliser une voix de groupe <input type="checkbox"/> Rôles à distribuer <input type="checkbox"/> Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès que possible. |
| Étape 2 | PERCEVOIR <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire une liste des formes connues <input type="checkbox"/> Nommer des pièces qui emploient ces formes musicales <input type="checkbox"/> Expliquer l'habileté sociale et la structure | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En grand groupe |

| | | |
|----------------|--|---|
| Étape 3 | <p>PERCEVOIR II (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reconnaître des formes musicales connues <p>Questionnaire : Qui suis-je?</p> <p>Réponses :</p> <p>A-B; CANON; RONDO; OSTINATO; A-B-A</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Tous pour un <input type="checkbox"/> Responsable du matériel se procure la feuille du questionnaire et le dé à jouer <input type="checkbox"/> Animateur lit chaque question à haute voix et tire le dé pour savoir qui répond. <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | <p>Question sur l'apprentissage</p> <p>Préparation du FAIRE :</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Lire le thème de la partition <input type="checkbox"/> Frapper le rythme <input type="checkbox"/> Trouver les notes au xylophone <input type="checkbox"/> Annoncer la structure « Droit de parole » | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> Responsable du matériel fournit 4 partitions à son équipe |
| Étape 5 | <p>FAIRE (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chaque élève lit le thème <input type="checkbox"/> Chaque élève frappe le rythme <input type="checkbox"/> Chaque élève joue le thème | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Les jetons « Droit de parole » <input type="checkbox"/> Animateur choisit qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | <p>Question sur le respect de l'habileté sociale</p> <p>Préparation du RÉAGIR</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Annoncer l'audition de décodage <input type="checkbox"/> Remplir 1 feuille de rétroaction par équipe <input type="checkbox"/> Expliquer la structure :Table ronde écrite | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> Responsable du matériel fournit 1 feuille et 1 crayon pour l'équipe |

| | | |
|----------------|--|--|
| Étape 7 | <p>RÉAGIR (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Audition de décodage <input type="checkbox"/> Lecture de la feuille (Partie A) <input type="checkbox"/> Discussion (Partie B) <input type="checkbox"/> Remplir la feuille (Partie B) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure Table ronde écrite <input type="checkbox"/> Animateur Demande le choix de réponse de chacun <input type="checkbox"/> Secrétaire écrit la réponse choisie par l'équipe <input type="checkbox"/> Minuteur divise le temps en 2 parties |
| Étape 8 | <p>Évaluation de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant vérifie les réponses rapidement (Partie A) <input type="checkbox"/> L'enseignant adresse un commentaire positif ou un encouragement aux équipes (Partie B) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel remet la feuille de rétroaction à l'enseignant |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison Jouer la nouvelle partition <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

Activité 2

De vieilles connaissances (exercice)

« Qui suis-je? »

1. Je comprends un refrain et des couplets.
2. Ma mélodie s'interprète en entrées successives par 2 ou plusieurs groupes.
3. Je suis formée de 3 mélodies différentes dont l'une est jouée au début, entre les 2 autres mélodies, et reprise à la fin.
4. J'accompagne une mélodie en répétant le même motif pour toute la durée de la pièce.
5. Je suis formée de 2 mélodies différentes et la première est reprise à la fin.

Activité 2

De vieilles connaissances (rétroaction)

Partie A : Audition

Quelle est la forme de cette pièce?

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| • A - B | • RONDO |
| • A - B - A | • CANON |
| • Mélodie avec OSTINATO | • Thème et variations |

Partie B :

Discute avec ton équipe. Ensuite, indique le niveau de ta participation au travail d'aujourd'hui

Au secrétaire :

Inscris le prénom de chaque équipier

| | |
|--|-----------------------------------|
| | * Super _____ Je peux faire mieux |
| | * Super _____ Je peux faire mieux |
| | * Super _____ Je peux faire mieux |
| | * Super _____ Je peux faire mieux |

ACTIVITÉ 3

XYLO COOP

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème

Objectifs d'apprentissage :

- Réviser le paramètre de hauteur
- Créer une variation à l'aide du paramètre de hauteur
- Interpréter la variation

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Chaque élève doit modifier sa section de la mélodie
- Interdépendance positive : Tous les élèves peuvent jouer la variation de l'équipe
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Orale et intégrée
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|----------------|---|---|
| Étape 1 | L'activité consiste à modifier le thème de la partition et créer une variation à l'aide du paramètre de hauteur (voir Activité 2) | <ul style="list-style-type: none"> □ Habileté sociale : Utiliser une voix de groupe (cours 3) □ Rôles à distribuer □ Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès que possible. |
| Étape 2 | <p style="text-align: center;">PERCEVOIR</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Quels sont les éléments musicaux qui appartiennent à la hauteur? □ Expliquer la structure 1-2-3 □ Expliquer les nouveaux moyens de l'habileté sociale | <ul style="list-style-type: none"> □ Grand groupe □ Question ouverte □ Réponses à main levée |

| | | |
|----------------|---|---|
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le paramètre de hauteur pour varier un thème <input type="checkbox"/> Qu'est-ce qu'il faut changer dans la mélodie? | <input type="checkbox"/> Structure : 1-2-3 <input type="checkbox"/> 1. Chercher un moyen seul <input type="checkbox"/> 2. Partager ce moyen avec l'ami face à face <input type="checkbox"/> Garder le meilleur moyen des 2 <input type="checkbox"/> 3. Partager 2 & 2 <input type="checkbox"/> Garder le meilleur moyen <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | Question sur le moyen choisi Préparation du FAIRE : Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diviser la partition en 4 sections (mesures 1-2; 3-4; 5-6; 7-8) <input type="checkbox"/> Attribuer 1 section à chaque équipier <input type="checkbox"/> Chaque équipier doit modifier 1 note de sa section en altérant la hauteur <input type="checkbox"/> Expliquer la structure « Droit de parole » | <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> Animateur attribue une section à chaque équipier |
| Étape 5 | FAIRE (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Modifier 1 note (hauteur) pour chaque section <input type="checkbox"/> Jouer la section modifiée aux autres élèves de l'équipe | <input type="checkbox"/> Structure : Droit de parole <input type="checkbox"/> Animateur Décide qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | Commentaire sur l'habileté sociale Préparation du RÉAGIR Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation pour que tous les équipiers la sachent <input type="checkbox"/> Jouer le thème et la variation <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Tous pour un. | <input type="checkbox"/> En grand groupe <input type="checkbox"/> |
| Étape 7 | RÉAGIR (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation <input type="checkbox"/> Aider ceux qui ont plus de difficulté | <input type="checkbox"/> Structure Tous pour un <input type="checkbox"/> Animateur décide qui joue le premier |

| | | |
|----------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ajouter le thème et enchaîner avec la variation de hauteur | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Minuteur Accorde autant de temps pour chaque élève de l'équipe |
| Étape 8 | <p>Évaluation de l'activité :</p> <p>Présentation des variations inventées</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant pique un numéro. L'élève désigné dans chaque équipe joue le thème et la variation pour la classe <input type="checkbox"/> L'enseignant offre un commentaire pour chaque participant. Au besoin, il vérifie le travail auprès de l'équipe | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Tous pour un. <input type="checkbox"/> 1 élève représente son équipe <input type="checkbox"/> Le groupe écoute les présentations. |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison <ul style="list-style-type: none"> Jouer la partition Thème et 1^{re} variation <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 4

RYTHMOTION

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème

Objectifs d'apprentissage :

- Réviser le paramètre de durée
- Créer une variation à l'aide du paramètre de durée
- Mémoriser et interpréter la variation de durée

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Chaque élève doit modifier 1 pulsation
- Interdépendance positive : Tous les élèves jouent la partition modifiée
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Orale et intégrée
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|---------|---|---|
| Étape 1 | L'activité consiste à modifier le thème de la partition pour de faire une variation à l'aide du paramètre de durée | <ul style="list-style-type: none"> □ Habileté sociale : Utiliser une voix de groupe (cours 4) □ Rôles à distribuer □ Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès que possible. |
| Étape 2 | <p>PERCEVOIR Quels sont les éléments musicaux qui appartiennent à la durée?</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Revoir la structure 1-2-3 □ Expliquer les nouveaux moyens de l'habileté sociale | <ul style="list-style-type: none"> □ Grand groupe □ Question ouverte □ Réponse à main levée |

| | | |
|----------------|--|--|
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le paramètre de durée pour varier un thème <input type="checkbox"/> Qu'est-ce qu'il faut changer dans la mélodie pour en faire une variation de durée? | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : 1-2-3 <input type="checkbox"/> 1.Chercher un moyen seul <input type="checkbox"/> 2.Partager ce moyen avec l'ami face à face <input type="checkbox"/> Garder le meilleur moyen <input type="checkbox"/> 3.Partager 2 X 2 <input type="checkbox"/> Garder le meilleur moyen <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | Question sur le moyen choisi Préparation du FAIRE : Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diviser la partition en 4 sections 2 mesures <input type="checkbox"/> Attribuer une section à chaque équipier <input type="checkbox"/> Chaque équipier doit modifier une pulsation de sa section <input type="checkbox"/> Expliquer la structure « Droit de parole » | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> Animateur attribue une section à chaque équipier |
| Étape 5 | FAIRE (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Modifier 1 pulsation dans chaque section <input type="checkbox"/> Jouer la section modifiée aux autres élèves de l'équipe | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : Droit de parole <input type="checkbox"/> Animateur Décide qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | Question sur la participation Préparation du RÉAGIR Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation de durée pour que tous les équipiers la sachent <input type="checkbox"/> Jouer le thème + variation de durée Expliquer la structure : Tous pour un | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> En grand groupe |
| Étape 7 | RÉAGIR (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation de durée <input type="checkbox"/> Aider ceux qui ont plus de difficulté | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> Tous pour un <input type="checkbox"/> Animateur décide qui joue en premier |

| | | |
|----------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ajouter le thème et enchaîner avec les variations de hauteur et de durée | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Minuteur Accorde autant de temps pour chaque élève de l'équipe |
| Étape 8 | <p>Évaluation de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présentation des variations inventées <input type="checkbox"/> L'enseignant pique un numéro. L'élève désigné dans chaque équipe joue le thème et la variation de durée pour la classe | <p><u>Structure</u> : Tous pour un</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un élève représente son équipe <input type="checkbox"/> Le groupe commente les présentations en comparant avec la version du manuel |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison Jouer le thème et les variations apprises <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 5

OUAN - TOU - TRI * C'EST PARTI

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème

Objectifs d'apprentissage :

- Réviser le paramètre d'intensité
- Créer une variation d'intensité à partir d'un thème
- Interpréter une partition

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Chaque élève doit proposer sa modification
- Interdépendance positive : Tous les élèves jouent la partition de l'équipe
- Rétroaction (s'il y a lieu) : écrite : a) sur l'apprentissage
b) sur la participation
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|---------------------|---|--|
| Étape 1 – | L'activité consiste à modifier le thème de la partition pour faire une variation à l'aide du paramètre d'intensité | <ul style="list-style-type: none"> □ Habileté sociale : Faire consensus □ Rôles à distribuer □ Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès l'arrivée. |
| Étape 2 | <p>PERCEVOIR</p> <ul style="list-style-type: none"> □ Quels sont les éléments musicaux qui appartiennent à l'intensité □ Revoir la structure 1-2-3 □ Expliquer l'habileté sociale | <ul style="list-style-type: none"> □ Grand groupe □ Question ouverte □ Réponses à main levée |

* L'appellation est de Jos Wuy Tack

| | | |
|----------------|---|---|
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le paramètre d'intensité pour varier un thème | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : 1-2-3 <input type="checkbox"/> 1.Chercher un moyen seul <input type="checkbox"/> 2.Partager ce moyen avec l'ami en face <input type="checkbox"/> Garder le meilleur moyen des 2 <input type="checkbox"/> 3.Partager 2 X 2 <input type="checkbox"/> <p>Minuteur compte le temps (5 minutes)</p> |
| Étape 4 | Question sur le moyen choisi Préparation du FAIRE : Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chaque élève ajoute une modification d'intensité à l'endroit de son choix <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : « Droit de parole » | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe |
| Étape 5 | FAIRE (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire consensus sur l'élément d'intensité à utiliser <input type="checkbox"/> Jouer la section modifiée aux autres élèves de l'équipe | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : « Droit de parole » <input type="checkbox"/> Animateur décide qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | Question sur le rôle d'animateur Préparation du RÉAGIR Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation d'intensité en équipe <input type="checkbox"/> Jouer pour la classe <p>Expliquer la structure : Tous pour un</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> En grand groupe |

| | | |
|----------------|---|--|
| Étape 7 | RÉAGIR (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer ensemble la variation de manière à obtenir l'effet d'intensité désiré | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Tous pour un <input type="checkbox"/> Animateur décide qui joue en premier <input type="checkbox"/> Minuteur accorde autant de temps à chaque élève de l'équipe |
| Étape 8 | Évaluation de l'activité : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présenter la variation d'intensité au groupe <input type="checkbox"/> Le groupe doit reconnaître l'effet choisi <input type="checkbox"/> Rétroaction : a) sur l'apprentissage b) sur la participation | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Toute l'équipe joue <input type="checkbox"/> Réponses par écrit <input type="checkbox"/> Responsable du matériel : fournit la feuille et le crayon <input type="checkbox"/> Le secrétaire remplit la feuille d'après les indications de l'équipe |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison Jouer le thème et les trois variations connues <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 5

« Ouan-Tou-Tri ... c'est parti »

(Rétroaction sur l'apprentissage)

Partie A : Place un X sous l'élément d'intensité que ton équipe reconnaît

| Équipe | P | F | < | > | PF ou FP | <> ou >< |
|--------|---|---|---|---|----------------|----------------|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |

(Rétroaction sur la participation)

Partie B : Notre participation a été (place un X à l'endroit approprié)

ExcellenteMoyennePas très
bonne

ACTIVITÉ 6

UN THÈME EN COULEUR

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème

Objectifs d'apprentissage : Réviser le paramètre du timbre
Créer une variation à l'aide du timbre
Interpréter la variation

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Chaque élève doit créer sa variation
- Interdépendance positive : Tous les élèves peuvent jouer la variation de l'équipe
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Orale et intégrée
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|---------|---|--|
| Étape 1 | .L'activité consiste à créer une variation de timbre à partir du thème de la partition (voir Activité 2) | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Habileté sociale : Faire consensus <input type="checkbox"/> Rôles à distribuer <input type="checkbox"/> Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès l'arrivée. |
| Étape 2 | PERCEVOIR <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comment varier un thème pour en changer le timbre? <input type="checkbox"/> Revoir la structure 1-2-3 <input type="checkbox"/> Expliquer l'habileté sociale | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En grand groupe <input type="checkbox"/> Question ouverte <input type="checkbox"/> Réponses à main levée |
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliser le paramètre de timbre pour varier un thème | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : 1-2-3 <input type="checkbox"/> 1.Chercher un moyen seul <input type="checkbox"/> 2.Partager ce moyen avec l'ami en face <input type="checkbox"/> Garder le meilleur moyen des 2 <input type="checkbox"/> 3.Partager 2 X 2 <input type="checkbox"/> <p>Minuteur compte le temps (5 minutes)</p> |
| Étape 4 | <p>Question sur le fonctionnement à propos du consensus atteint</p> <p>Préparation du FAIRE :</p> <p>Consignes :</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> En grand groupe |

| | | |
|----------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chaque élève pratique à son tour la variation de timbre avec le moyen choisi <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : « Droit de parole » | |
| Étape 5 | <p>FAIRE (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chaque élève joue la variation <input type="checkbox"/> L'élève reçoit l'aide ou les encouragements des équipiers | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : « Droit de parole » <input type="checkbox"/> Animateur décide qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | <p>Question sur le rôle de minuteur</p> <p>Préparation du RÉAGIR</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation de l'équipe <input type="checkbox"/> L'enseignant demande le commentaire du groupe <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Tous pour un | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> En grand groupe |
| Étape 7 | <p>RÉAGIR (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pratiquer la variation <input type="checkbox"/> Corriger les problèmes d'exécution | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> Tous pour un <input type="checkbox"/> Animateur Décide qui joue en premier <input type="checkbox"/> Secrétaire <input type="checkbox"/> Minuteur |

| | | |
|----------------|--|---|
| Étape 8 | <p>Évaluation de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Présenter la variation de timbre au groupe <input type="checkbox"/> Écouter les commentaires de la classe <input type="checkbox"/> L'enseignant fait un commentaire à chaque équipe | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Toute l'équipe joue <input type="checkbox"/> Réponses à main levée |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison <input type="checkbox"/> Annoncer l'évaluation pour le prochain cours <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 7

JE SAIS TOUT ÇA

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Identifier les variations d'un thème

Objectifs d'apprentissage : Évaluer l'apprentissage de la première étape

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Bon résultat individuel
- Interdépendance positive : Résultats d'équipe cumulés
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Écrite sur le processus d'apprentissage
Écrite sur le travail d'équipe
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|----------------|--|--|
| Étape 1 | Activité d'évaluation à partir d'une audition | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Habileté sociale : Utiliser une voix de groupe Faire consensus <input type="checkbox"/> Rôles à distribuer <input type="checkbox"/> Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès que possible. |
| Étape 2 | <p style="text-align: center;">PERCEVOIR</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Revoir les différentes façons de varier un thème <input type="checkbox"/> Regrouper les éléments musicaux <input type="checkbox"/> Revoir la structure : 1-2-3 <input type="checkbox"/> Réviser les habiletés sociales | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Questions fermées <input type="checkbox"/> Réponses à main levée |

| | | |
|----------------|---|--|
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Écouter l'extrait musical Audition 1 <input type="checkbox"/> Discussion en équipe sur les variations entendues | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : 1-2-3 <input type="checkbox"/> 1.Chercher les réponses tout seul <input type="checkbox"/> 2.Partager avec l'ami en face <input type="checkbox"/> Garder la meilleure solution <input type="checkbox"/> 3.Partager 2 X 2 <input type="checkbox"/> Garder la meilleure solution <input type="checkbox"/> Animateur résume les réponses trouvées <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | Question sur la difficulté de l'apprentissage Préparation du FAIRE : Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En écoutant l'Audition 2, vérifier les réponses chacun pour soi <input type="checkbox"/> En cas de désaccord, justifier le choix personnel <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Table ronde musicale | <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe |
| Étape 5 | FAIRE (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Audition 2 <input type="checkbox"/> Discussion – argumentation <input type="checkbox"/> Consensus d'équipe | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> : Table ronde musicale <input type="checkbox"/> Individuel <input type="checkbox"/> Animateur décide qui prend la parole en 1^{er} <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |

| | | |
|----------------|--|---|
| Étape 6 | <p>Question sur le consensus établi dans chaque équipe</p> <p>Préparation du RÉAGIR</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pendant l'Audition 3, répondre individuellement <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Tous pour un <input type="checkbox"/> Revoir l'importance de faire consensus | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> Responsable du matériel distribue les feuilles d'évaluation |
| Étape 7 | <p>RÉAGIR (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Audition 3 <input type="checkbox"/> Feuille en main, chaque élève répond oralement à son tour | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> Tous pour un <input type="checkbox"/> Animateur décide qui répond en 1^{er} <input type="checkbox"/> Minuteur accorde autant de temps pour chaque élève de l'équipe |
| Étape 8 | <p>Évaluation de l'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Audition 4 <input type="checkbox"/> Réponses individuelles écrites <input type="checkbox"/> Rétroaction sur le processus d'apprentissage : Nomme l'équipier qui t'a le plus aidé à réussir | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel distribue les crayons à son équipe <input type="checkbox"/> Les élèves s'isolent pour répondre à l'évaluation |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 7

« JE SAIS TOUT ÇA » (Exercice)

Percevoir :

Questions fermées

UN COMPOSITEUR VEUT MODIFIER UNE MELODIE :

1. En la modifiant, il compose une [variation].
2. S'il change des notes sur la portée et qu'il écrit certaines plus aiguës et d'autres plus graves, il compose une variation de [hauteur].
3. S'il préfère changer de temps en jouant beaucoup plus lentement ou beaucoup plus vite, il compose une variation de [durée].
4. S'il ajoute la mélodie reprise à un autre instrument, il faut une variation de [timbre].
5. S'il utilise des changements brusques de nuances, il faut une variation [d'intensité].
6. Comment se nomme la mélodie qui sert à composer toutes ces variations? [Thème]

ACTIVITÉ 7

« JE SAIS TOUT ÇA »
(Évaluation)

Mon nom : _____

Ma classe : _____

Évaluation : Identifier les variations d'un thème

Mets un X (un seul par numéro) à l'endroit approprié

| | | | | |
|----|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> hauteur | <input type="checkbox"/> timbre | <input type="checkbox"/> intensité | <input type="checkbox"/> durée |
| 2. | <input type="checkbox"/> hauteur | <input type="checkbox"/> timbre | <input type="checkbox"/> intensité | <input type="checkbox"/> durée |
| 3. | <input type="checkbox"/> hauteur | <input type="checkbox"/> timbre | <input type="checkbox"/> intensité | <input type="checkbox"/> durée |
| 4. | <input type="checkbox"/> hauteur | <input type="checkbox"/> timbre | <input type="checkbox"/> intensité | <input type="checkbox"/> durée |

Rétroaction sur le processus d'apprentissage :

Place un X sur la ligne à l'endroit approprié

1. Je peux reconnaître des variations :

Facilement

Avec de l'aide

Difficilement

Rétroaction sur le travail en équipe :

2. Voici le nom de l'équipier qui m'a le plus :

| | |
|-------------|-------|
| Aidé : | _____ |
| Encouragé : | _____ |
| Critiqué : | _____ |

ACTIVITÉ 8

NOS INSTRUMENTS PRÉFÉRÉS

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Reconnaître les familles d'instruments

Objectifs d'apprentissage :

- Nommer des instruments de musique
- Classer les instruments par famille
- Reconnaître certains instruments à l'audition

Objectifs de coopération

- Responsabilité individuelle : L'élève contribue chaque fois que c'est son tour de nommer, classer ou identifier un instrument
- Interdépendance positive : Toute l'équipe aide les élèves qui ont des difficultés
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Orale et intégrée
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étapes | Démarche | Stratégies |
|---------|---|---|
| Étape 1 | L'activité consiste à faire la liste des instruments de l'orchestre, à classer les instruments par famille et par mode de production et à identifier à l'audition, 1 ou plusieurs instruments à la fois | <ul style="list-style-type: none"> □ Habileté sociale : Pratiquer l'écoute active □ Rôles à distribuer □ Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès que possible. |
| Étape 2 | PERCEVOIR <ul style="list-style-type: none"> □ Présenter quelques photos d'instruments □ Revoir les modes de production et les familles □ Expliquer la structure : Table ronde □ Expliquer l'habileté sociale écrite | <ul style="list-style-type: none"> □ En grand groupe □ Identifier à main levée □ Réponses à main levée |

| | | |
|----------------|---|---|
| Étape 3 | <p>PERCEVOIR II (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire une liste alphabétique des instruments de l'orchestre L <input type="checkbox"/> Si l'équipe travaille rapidement, trouver un deuxième instrument qui commence par chaque lettre lorsque c'est possible. | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Table ronde écrite <input type="checkbox"/> Responsable du matériel distribue une feuille et un crayon pour l'équipe <input type="checkbox"/> Animateur décide qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | <p>Question sur la participation individuelle</p> <p>Préparation du FAIRE :</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vérifier les réponses <input type="checkbox"/> Associer les instruments au mode de production <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Le jeu de dé | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> Réponses à main levée <input type="checkbox"/> Secrétaire corrige les erreurs <input type="checkbox"/> Responsable du matériel distribue une nouvelle feuille |
| Étape 5 | <p>FAIRE (5 minutes)</p> <p>Exercice COOP</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Associer l'instrument à une famille à l'aide des modes de production <input type="checkbox"/> Justifier le mode de production choisi | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Structure : Le jeu de dé <input type="checkbox"/> Animateur Tire le dé pour savoir qui joue <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | <p>Question sur l'habileté sociale</p> <p>Préparation du RÉAGIR</p> <p>Consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> À l'audition, il faut reconnaître l'instrument, la famille ou le mode de production <input type="checkbox"/> L'enseignant ramasse une seule feuille par équipe, au hasard. Résultat d'équipe <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Tous pour un | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe <input type="checkbox"/> Responsable du matériel distribue 4 feuilles et les 3 crayons manquants. |

| | | |
|----------------|--|--|
| Étape 7 | RÉAGIR (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Activité d'audition <input type="checkbox"/> Arrêt à chaque extrait musical <input type="checkbox"/> Discussion <input type="checkbox"/> Réponse écrite | <input type="checkbox"/> Structure Tous pour un <input type="checkbox"/> Animateur s'assure que tout le monde dans l'équipe a droit de parole <input type="checkbox"/> Minuteur accorde autant de temps pour chaque élève de l'équipe |
| Étape 8 | Évaluation de l'activité et du travail: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant choisit 1 feuille par équipe <input type="checkbox"/> L'enseignant demande à un autre équipier s'il a l'impression d'avoir été aidé par son équipe | <input type="checkbox"/> L'élève désigné remet sa feuille <input type="checkbox"/> L'élève désigné répond à l'enseignant |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

ACTIVITÉ 8

NOS INSTRUMENTS PRÉFÉRÉS
(exercice)

Percevoir

Inscrivez le nom d'un instrument de l'orchestre pour chaque lettre

A Alto

B Basson, Blocs chinois

C Contrebasse, Célesta, Cymbales, Clarinette, Cor français, Cor anglais, Clavecin

F Flûte traversière

H Harpe, Hautbois

P Piano, Piccolo

T Trompette, Trombone, Tuba, Timbales, Triangle

V Violon, Violoncelle

ACTIVITÉ 8**NOS INSTRUMENTS PRÉFÉRÉS****(Audition 1)****Faire :** Inscris le nom de l'instrument à l'endroit approprié :

| | |
|---|--|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |

NOS INSTRUMENTS PRÉFÉRÉS**(Audition 2)** —**Réagir :**

Nous avons aimé l'extrait 1, 2 ou 3 parce que..

| | |
|---|-----------|
| 1 | Parce que |
| 2 | Parce que |
| 3 | Parce que |

ACTIVITÉ 9

NOTRE STYLE DE MUSIQUE

Objectif à évaluer à la fin de l'étape : Reconnaître des styles musicaux à l'audition

Objectifs d'apprentissage : Identifier des styles connus
Reconnaître des styles musicaux à l'audition

Objectifs de coopération :

- Responsabilité individuelle : Répondre à une ou plusieurs questions pour l'équipe
- Interdépendance positive : Résumer les goûts des autres équipiers
- Rétroaction (s'il y a lieu) : Écrite sur les rôles
- Rôles : Animateur – Secrétaire – Minuteur - Responsable du matériel

| Étape | Démarche | Stratégies |
|---------|--|---|
| Étape 1 | L'activité consiste à identifier des styles de musique connus et à en reconnaître quelques-uns à l'audition | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Habileté sociale : Utiliser une voix de groupe Faire consensus Pratiquer l'écoute active <input type="checkbox"/> Rôles à distribuer <input type="checkbox"/> Responsable du matériel doit vérifier l'état du matériel à la table dès l'arrivée. |
| Étape 2 | PERCEVOIR <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> À l'aide de la feuille de question, discuter d'événements musicaux ou de tes goûts <input type="checkbox"/> Expliquer la structure table ronde musicale <input type="checkbox"/> Revoir les habiletés sociales connues | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En grand groupe <input type="checkbox"/> Responsable du matériel distribue une feuille dans l'équipe |

| | | |
|----------------|---|---|
| Étape 3 | PERCEVOIR II (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Répondre aux questions à tour de rôle <input type="checkbox"/> Chaque élève choisit une ou 2 questions. L'équipe doit répondre à toutes les questions. | <input type="checkbox"/> Structure : Table ronde musicale <input type="checkbox"/> Animateur décide qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur compte le temps (5 minutes) |
| Étape 4 | Commentaire de l'enseignant sur l'utilisation des habiletés sociales Préparation du FAIRE : Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Faire une liste des styles connus <input type="checkbox"/> Compter le nombre de réponses <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : Le jeu de cartes | <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son équipe <input type="checkbox"/> Responsable du matériel apporte une feuille blanche et un crayon |
| Étape 5 | FAIRE (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Chaque élève écrit pendant une minute les suggestions des autres <input type="checkbox"/> L'animateur compte les réponses | <input type="checkbox"/> Structure : Le jeu de cartes <input type="checkbox"/> Animateur pige qui commence <input type="checkbox"/> Minuteur avertit l'équipe du temps qui s'écoule <input type="checkbox"/> L'activité doit être complétée dans les délais prévus. |
| Étape 6 | Question sur le nombre de réponses par équipe Préparation du RÉAGIR Consignes : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Audition 1: identifier seul <input type="checkbox"/> Audition 2: identifier à 2 <input type="checkbox"/> Audition 3: identifier 2 X 2 <input type="checkbox"/> Expliquer la structure : 1-2-3 | <input type="checkbox"/> Secrétaire répond pour son groupe |

| | | |
|---------|--|--|
| Étape 7 | RÉAGIR (5 minutes) Exercice COOP <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Audition 1 : 5 questions <input type="checkbox"/> Audition 2 : 5 questions <input type="checkbox"/> Audition 3 : 5 questions | <input type="checkbox"/> <u>Structure</u> 1-2-3 |
| Étape 8 | Évaluation de l'activité : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> L'enseignant fait jouer l'extrait correspondant à la 1^{re} question et demande la réponse à tous les (choisir un rôle) <input type="checkbox"/> idem pour les 4 autres questions | <input type="checkbox"/> Structure : Tous pour un <input type="checkbox"/> Rétroaction sur le travail d'équipe |
| Étape 9 | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rappel du travail à faire à la maison <input type="checkbox"/> Consignes de départ | <input type="checkbox"/> Responsable du matériel s'assure du bon état du matériel avant de partir. |

Notre style de musique préféré

Discussion

1. Nomme un musicien que tu aimes et dis pourquoi à tes équipiers.
2. À quel moment de la journée et à quel endroit écoutes-tu le plus de musique? Décris ton habitude aux autres.
3. Si cela t'es déjà arrivé, raconte un événement musical auquel tu as assisté avec tes parents ou ta famille.
4. Indique aux autres le style de musique préféré de ton père.
5. Indique aux autres le style de musique préféré de ta mère.
6. En imaginant que tu es une grande vedette musicale et que tu gagnes une fortune \$\$\$, dis aux autres de quel instrument tu joues si bien. Décris pourquoi tu l'as choisi.
7. Qui aime le plus la musique dans ta famille? Quel style?
8. Nomme sa chanson ou son œuvre préférée.

ACTIVITÉ 9**Notre style de musique****Réagir**

a) Voici le style de musique préféré de notre équipe :

b) Voici le prénom de l'ami dans l'équipe qui m'a le plus :

| | |
|-------------|--|
| Aidé : | |
| Encouragé : | |
| Compris : | |

c) Ma participation à l'équipe : (place un X sur la ligne)

Super

Moyenne

Pas très
bonne

APPENDICE C

CONSENTEMENT PARENTAL

PROJET SEMAC

École Les Terrasses

Projet SEMAC

Évolution du **S**tatut des **É**lèves en enseignement de la **M**usique
par l'**A**pprentissage **C**oopératif

Mercredi le 24 septembre 1997

À l'intention des parents des élèves de 2^e cycle

Votre enfant participera bientôt au projet SEMAC à l'intérieur de ses cours de musique. Ce projet, préparé dans le cadre de la maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, vise à évaluer la pertinence d'une démarche d'apprentissage coopératif dans les cours de musique auprès des élèves du 2^e cycle de l'élémentaire.

L'apprentissage coopératif est une forme d'enseignement qui responsabilise l'enfant face à ses propres apprentissages et qui, par le moyen d'habiletés sociales enseignées en classe, le sensibilise aussi aux apprentissages des autres élèves de sa classe.

C'est une excellente formule où les élèves travaillent en petits groupes de trois à six élèves. Pratiquée dans les classes régulières, cette formule a donné des résultats très intéressants tant au niveau du rendement académique qu'au niveau de l'estime de soi et de la motivation à l'école. Toutefois, peu de recherches ont été effectuées en enseignement de la musique à l'élémentaire, ceci malgré le fait que les finalités de l'apprentissage coopératif rejoignent des besoins identifiés dans de nombreux *Avis au ministre de l'éducation* publiés au cours des dernières années (développement d'habiletés sociales et de coopération). Le développement de ces habiletés étant considéré comme nécessaire en enseignement de la musique (respect des autres, écoute, tolérance), l'apprentissage coopératif pourrait contribuer au succès de l'enseignement de la musique et aux progrès académiques et humains de votre enfant.

Afin de déterminer la pertinence de la démarche, les élèves répondront d'une part à des questionnaires visant à déterminer leur statut avant et après

l'expérimentation. D'autre part, des observateurs viendront dans la classe de musique, pendant certains cours pour compléter des grilles d'observation.

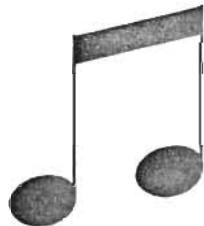
Enfin, même si le projet se termine en ~~dé~~ ~~embre~~ 1997, je compte poursuivre les efforts entrepris pour favoriser, dans le cadre des cours de musique, le développement d'habiletés sociales et de coopération par l'apprentissage coopératif.

Après avoir pris connaissance du projet auquel participera votre enfant, veuillez compléter le formulaire de consentement parental (page suivante) et le retourner à l'école pour le 29 septembre 1997.

Merci de votre collaboration

Denyse Blondin-Beaudoin, spécialiste en musique

Responsable du **PROJET SEMAC**



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

visant l'utilisation de la démarche et des résultats de groupe pour la recherche sur les modes d'enseignement au primaire

Information :

- L'objectif du projet est de développer les habiletés sociales des élèves par une méthode d'apprentissage coopératif
- Le projet sera réalisé dans le cadre des cours de musique (travail en petites équipes coopératives) auprès des élèves du 2^e cycle
- La durée prévue s'étend d'octobre à décembre 1997
- L'évolution des élèves sera mesurée à l'aide de questionnaires remis aux élèves et aux enseignants au début et à la fin du projet.
- Des observateurs seront présents dans les classes à quelques reprises.

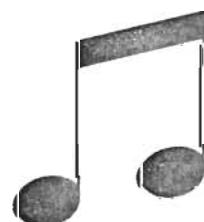
Consentement parental :

Je sais que mon enfant _____ participera au projet SEMAC dans le cadre de ses cours de musique et j'accepte que ses résultats servent à l'analyse et à l'interprétation des données de recherche.

Je comprends que les observations et les résultats seront compilés et analysés par groupe-classe plutôt qu'individuellement. La confidentialité sera maintenue en tout temps. Les résultats de recherche et les conclusions qui en découlent pourront être utilisés à des fins de publication.

Signature d'un parent ou tuteur :

Note : Une copie du texte intégral du projet SEMAC tel qu'accepté par le Comité des études avancées de l'UQTR et par la Commission scolaire de Chavigny sera disponible à l'école pour les personnes qui souhaiteraient la consulter.



APPENDICE D

AUTORISATION

DU

- *PRIMARY MENTAL HEALTH PROJECT*

Denyse Blondin
6075 Lacoursière
Trois-Rivières Ouest, Qc
G8Y 4T6

Thursday, September 25th, 1997

Primary Mental Health Project
685 South Avenue
Rochester, NY 14620
United States

Subject : Request for measures (CRS Child Rating Scale)

Dear Mr/Mrs

- I have received yesterday the guideline to the T-CRS (Teacher-Child Rating Scale). Thank you for your prompt reply to my letter. I am sending you, via fax, the informations you have requested.

Please notice that I have asked for both the guidelines for the T-CRS (Teacher-Child Rating Scale) and the CRS (Child Rating Scale) as soon as possible.

Thanks again

Denyse Blondin
Graduate student, master degree in Education
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Research project

Title: Implementation of a Cooperative Learning method in the music classroom and measures of status modification among the subjects (elementary level)

Abstract : The litterature on elementary school in Quebec consistently reports problems concerning acquisition of social skills for young children and consequences such as bullying and fights which undermine the normal progression of child development through curriculum. Cooperative learning has showed through numerous research positive effects in helping subject develop social skills in the classroom. In addition, music curriculum being socially oriented, activities are conducted in the spirit of sharing and listening to others, criticising works but not persons for example.

The purpose of this pre-experimental research is to integrate social skills activities through cooperative learning method (Learning Together, Johnson & Johnson, 1994) and observe the modifications on subjects status ($n=112$) over a nine weeks period.

Quantitative data collected via measures obtained by instruments like Kagan's Sociometric Grid and Primary mental Health Project T-CRS and CRS will be used to determine subject status before and after the experimentation. Also observers will visit the music classroom to complete a grid on withdrawal and dominance behaviors in the heterogenous cooperative groups.

First, the present research hopes to establish that using a cooperative learning methods combined to music education program is an effective way to teach social skills in the classroom. Secund, observed modifications to subjects status could bring forward the importance of teaching social skills in the heterogenous cooperative working groups in order to reduce status problems, specifically withdrawal and dominance behaviors, instead of creating or complicate them.

Denyse Blondin
 Graduate student, Master in Education program
 Researcher

September 25th, 1997, Trois-Rivières Ouest, Québec

Rochester, N.Y.

229

le 20 septembre, 1957

Chère Mlle:

Je réponds toute de suite à votre enquête du 15 Septembre à l'égard de deux échelles que nous employons dans le PMHP, à savoir (le T-CAS et le CAS).

Je vous signale que nous venons de finir un livre qui décrit non seulement le PMHP, mais aussi les échelles variées, que nous avons développé dans ce contexte. Ci-inclus vous trouverez une annonce de cet livre, et aussi des copies des deux échelles (trois, à dire vrai) auxquelles vous avez dirigé vos questions.

Pour procurer les manuelles etc., il faut

- contacter notre bureau de testage à 685 South Ave.

Alors, j'ai passé votre lettre à ce bureau, et j'espère que vous recevrez bientôt, une réponse plus directe et concrète, à vos questions.

Bonne chance avec vos travaux projetés.

Veuillez croire je vous prie à mes sentiments les plus distingués

E. L. Cowen

Prof en psychologie
Univ. de Rochester

Primary Mental Health Project, Inc.

685 South Avenue
 Rochester, NY 14620
 Phone: 716-262-2920
 Fax: 716-262-4761

Student Request for Measures

Thank you for your interest in PMHP, Inc. measures. Though copyrighted, we allow students to reproduce our measures at no charge for student research. We do ask that you complete the following, and upon completion of your research, send a copy of your final report, thesis, or dissertation.

Name: Denyse Blondin
 Address: 6075 Lacoursière
Trois-Rivières Ouest
Québec G8Y 4T6
 Phone: 1 (819) 370-1228
 Fax 1 (819) 370-1157

University: Université du Québec à Trois-Rivières
 Advisor's
 Signature: Géralyn Cone PhD

To receive an original copy of a measure for duplicating purposes, place a check in the 'Permission to Duplicate' column next to the measure(s) you wish to receive. If you wish to purchase measures, fill in the attached order form.

| Measure (Includes Guidelines) | Permission to Duplicate |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| AML-R Behavior Rating Scale | |
| CRS Child Rating Scale | <input checked="" type="checkbox"/> |
| T-CRS Teacher-Child Rating Scale | <input checked="" type="checkbox"/> |
| A-CRS Associate-Child Rating Scale | |
| BIF Background Information Form | |
| PSR Professional Summary Report | |
| CL Child Log | |

Type of Study: Thesis Dissertation Other
 (Please attach a brief explanation of study)

Will measure(s) be included as appendices with paper?

YES NO

"X" means YES.

Anticipated Completion Date: June 1998 Signature: Denyse Blondin

Once we receive this information, we will forward your order and provide copyright permission.

For further information, call Geralyn Cone at 716-262-2920 or write to the above address.

The above named student has permission to make copies of the measures listed for the purpose stated above.

9/29/97

G. Cone

Date

PMHP Director

APPENDICE E

INSTRUMENTS

DE

MESURE

QUESTIONNAIRE No 1

SOCIOGRAMME LONG (SL) version individuelle

En premier : noircis la ligne de ton nom à l'aide de ton crayon.

Écoute bien les consignes et lorsqu'on te demande de commencer, indique comment tu perçois chaque élève de ta classe en plaçant un X dans la case appropriée :

| | Meilleur ami(e) | Amie(e) | Ami(e) à l'occasion | Pas très ami(e) | Pas du tout ami(e) |
|----|-----------------|---------|---------------------|-----------------|--------------------|
| 1 | | | | | |
| 2 | | | | | |
| 3 | | | | | |
| 4 | | | | | |
| 5 | | | | | |
| 6 | | | | | |
| 7 | | | | | |
| 8 | | | | | |
| 9 | | | | | |
| 10 | | | | | |
| 11 | | | | | |
| 12 | | | | | |
| 13 | | | | | |
| 14 | | | | | |
| 15 | | | | | |
| 16 | | | | | |
| 17 | | | | | |
| 18 | | | | | |
| 19 | | | | | |
| 20 | | | | | |
| 21 | | | | | |
| 22 | | | | | |
| 23 | | | | | |
| 24 | | | | | |

Source : Patricia G. Ramsey (1991) Changing social dynamics in early childhood classrooms. *Child Development*, 66, 764-773.

QUESTIONNAIRE No 2

MON COMPORTEMENT À L'ÉCOLE

| Caractéristiques | Habituellement NON | Quelques fois | Habituellement OUI |
|--|-----------------------|------------------|-----------------------|
| 1.J'ai un bon comportement à l'école | | | |
| 2.Il m'arrive d'avoir peur à l'école | | | |
| 3.J'ai beaucoup d'amis(es) | | | |
| 4.J'aime faire mes travaux d'école | | | |
| 5.Je dérange mes camarades quand ils (elles) travaillent | | | |
| 6.En classe, j'ai peur de faire des erreurs | | | |
| 7.Mes camarades m'agacent | | | |
| 8.Je m'ennuie en classe | | | |
| 9.Je fais ce qu'on attend de moi à l'école | | | |
| 10.Certaines choses m'inquiètent à l'école | | | |
| 11.Certains(nes) élèves sont méchants(tes) avec moi | | | |
| 12.C'est l'fun l'école | | | |
| 13.Je m'attire des ennuis en classe | | | |
| 14.C'est facile de me faire de la peine | | | |
| 15.Mes camarades m'aiment bien | | | |
| 16.J'aime répondre aux questions en classe | | | |
| 17.Je respecte les règles de la classe | | | |
| 18.Je suis nerveux(se) à l'école | | | |
| 19. Les autres me choisissent toujours en dernier pour jouer | | | |
| 20.Je déteste l'école | | | |
| 21.Je crie des noms aux autres à l'école | | | |
| 22.J'ai envie de pleurer à l'école | | | |
| 23.Je me fais des amis(es) facilement | | | |
| 24.Ça me tanne d'aller à l'école | | | |

Source : Primary Mental Health Project. (1996)

QUESTIONNAIRE No 3

SOCIOGRAMME COURT (SC)

- + INDIQUE UN + PRÈS DU NOM DE 3 PERSONNES AVEC QUI TU POURRAIS TRAVAILLER EN ÉQUIPE.
- ✓ INDIQUE UN v À CÔTÉ DU NOM DE 3 PERSONNES AVEC QUI TU AURAIS DE LA DIFFICULTÉ À TRAVAILLER EN ÉQUIPE.

| 1 Nom des élèves | |
|------------------|--|
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |
| 11 | |
| 12 | |
| 13 | |
| 14 | |
| 15 | |
| 16 | |
| 17 | |
| 18 | |
| 19 | |
| 20 | |
| 21 | |
| 22 | |
| 23 | |
| 24 | |

Source : Kagan, Spencer. (1994). Cooperative Learning. Ressources for teachers. San Juan Capistrano.

QUESTIONNAIRE No 4 (DE L'ENSEIGNANT)

Partie A

COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

Veuillez évaluer l'élève d'après les descriptions suivantes :

| Nom de l'élève : | Aucun problème | Problème occasionnel | Problème fréquent | Problème quotidien | Problème très sérieux |
|--|----------------|----------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|
| • perturbe la classe | | | | | |
| • se tient à part des autres | | | | | |
| • est sous-performant(e) | | | | | |
| • bouge continuellement | | | | | |
| • est gêné(e), timide | | | | | |
| • n'a pas de bonnes habitudes de | | | | | |
| • dérange ceux et celles qui travaillent | | | | | |
| • est inquiet(ète) | | | | | |
| • manque de concentration, a une | | | | | |
| • recherche continuellement l'attention | | | | | |
| • est nerveux(se), effrayé(e) tendu(e), | | | | | |
| • a de la difficulté à suivre des | | | | | |
| • est violent(e) avec les autres | | | | | |
| • exprime difficilement ses émotions | | | | | |
| • manifeste peu d'intérêt à réussir | | | | | |
| • est provocant(e) | | | | | |
| • est entêté(e) | | | | | |
| • est triste ou malheureux(se) | | | | | |
| • est intéressé(e) aux matières | | | | | |

QUESTIONNAIRE No 4 (DE L'ENSEIGNANT)

Partie B

COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE

ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

Reconnaissez-vous l'élève d'après les descriptions suivantes ?

| | Pas du tout | un peu | assez | Beaucoup | Tout à fait |
|--|-------------|--------|-------|----------|-------------|
| • accepte de participer même quand ses idées ne sont pas retenues | | | | | |
| • soutient son point de vue malgré la pression du groupe | | | | | |
| • termine le travail commencé | | | | | |
| • a de nombreux amis(es) | | | | | |
| • n'attache pas d'importance aux taquineries | | | | | |
| • est à l'aise dans le rôle de chef de groupe | | | | | |
| • est bien organisé(e) | | | | | |
| • est amical(e) avec ses camarades | | | | | |
| • respecte les limites fixées | | | | | |
| • participe aux discussions dans la classe | | | | | |
| • travaille bien malgré les distractions | | | | | |
| • se fait facilement des amis(es) | | | | | |
| • accepte bien la défaite | | | | | |
| • exprime ses idées sans se faire prier | | | | | |
| • travaille de façon autonome | | | | | |
| • les autres élèves veulent s'asseoir près de lui (elle) en classe | | | | | |
| • supporte bien les déceptions | | | | | |

Source : Primary Mental Health Project. (1996)

QUESTIONNAIRE No 5

SDQ-I (échelle de musique)

Consigne : pour chaque question, indique ta réponse à l'aide d'un X dans la colonne appropriée.

| SDQ-1 | Faux | Plutôt faux | Parfois faux/ | Plutôt vrai | Vrai |
|---|------|-------------|---------------|-------------|------|
| J'obtiens de bons résultats en musique | | | | | |
| J'aime la musique | | | | | |
| Je suis bon(ne) en musique | | | | | |
| Je suis intéressé(e) par la musique | | | | | |
| J'écoute les autres jouer avec plaisir | | | | | |
| J'aime apprendre la musique | | | | | |
| Apprendre la musique, c'est facile pour moi | | | | | |
| J'ai toujours hâte de faire de la musique | | | | | |
| J'apprends rapidement la musique | | | | | |

APPENDICE F

**CALCUL DES ÉCARTS-RÉDUITS POUR CHAQUE GROUPE
DE PARTICIPANTS ET CHAQUE MOMENT DE
L'EXPÉRIMENTATION**

(SCORES Z)

Groupe 501 Sociogramme court

Groupe 502 Sociogramme court

| Statut | Scores Z (écart - réduits) | | | | | | | |
|--------|----------------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|----------------------|--------|
| | Impact social | | Nominations positives | | Nominations négatives | | Préférences sociales | |
| 1 | 0,747 | 0,389 | -0,577 | 0,640 | 1,010 | -0,021 | -1,003 | 0,251 |
| 2 | 0,083 | -1,115 | 0,715 | 0,062 | -0,275 | -0,904 | 0,543 | 0,678 |
| 3 | 1,078 | 0,765 | 2,008 | 1,219 | 0,046 | -0,021 | 0,801 | 0,464 |
| 4 | 3,069 | 2,270 | -0,577 | -1,674 | 3,260 | 2,627 | -2,807 | -2,520 |
| 5 | 0,083 | -0,739 | -1,223 | -0,517 | 0,689 | -0,315 | -1,003 | 0,038 |
| 6 | -0,581 | 0,389 | 0,069 | 1,797 | -0,597 | -0,610 | 0,543 | 1,104 |
| 7 | -0,581 | -1,491 | 0,715 | -0,517 | -0,918 | -0,904 | 1,058 | 0,464 |
| 8 | -0,581 | 0,013 | 0,069 | 1,797 | -0,597 | -0,904 | 0,543 | 1,317 |
| 9 | -0,581 | -0,363 | 0,069 | 0,062 | -0,597 | -0,315 | 0,543 | 0,251 |
| 10 | -0,912 | -0,363 | -0,577 | 0,062 | -0,597 | -0,315 | 0,285 | 0,251 |
| 11 | -0,249 | 0,765 | 0,715 | 1,797 | -0,597 | -0,315 | 0,801 | 0,891 |
| 12 | 1,078 | -0,363 | 2,654 | 0,640 | -0,275 | -0,610 | 1,316 | 0,678 |
| 13 | 0,083 | 0,013 | -0,577 | 0,640 | 0,367 | -0,315 | -0,488 | 0,464 |
| 14 | -0,912 | -0,739 | -0,577 | 0,640 | -0,597 | -0,904 | 0,285 | 0,891 |
| 15 | 0,747 | 0,389 | 1,361 | -0,517 | 0,046 | 0,567 | 0,543 | -0,601 |
| 16 | 1,410 | 0,765 | 0,715 | 0,640 | 1,010 | 0,273 | -0,488 | 0,038 |
| 17 | -0,912 | -1,115 | 0,069 | 0,062 | -0,918 | -0,904 | 0,801 | 0,678 |
| 18 | -0,581 | 0,389 | -0,577 | -0,517 | -0,275 | 0,567 | 0,028 | -0,601 |
| 19 | -1,244 | -0,739 | -0,577 | 0,640 | -0,918 | -0,904 | 0,543 | 0,891 |
| 20 | -1,244 | -0,739 | -0,577 | 0,062 | -0,918 | -0,610 | 0,543 | 0,464 |
| 21 | 0,083 | -0,739 | -1,223 | -1,674 | 0,689 | 0,273 | -1,003 | -0,815 |
| 22 | -0,581 | 0,765 | -0,577 | -1,095 | -0,275 | 1,156 | 0,028 | -1,241 |
| 23 | 0,415 | 0,765 | -0,577 | 0,062 | 0,689 | 0,567 | -0,745 | -0,388 |
| 24 | 1,410 | 2,270 | -1,869 | -1,674 | 2,296 | 2,627 | -2,549 | -2,520 |
| 25 | -0,912 | -1,115 | 0,069 | -0,517 | -0,918 | -0,610 | 0,801 | 0,251 |
| 26 | -0,912 | -1,115 | 0,069 | 0,062 | -0,918 | -0,904 | 0,801 | 0,678 |
| 27 | -0,249 | 1,517 | -0,577 | -1,095 | 0,046 | 1,744 | -0,230 | -1,667 |
| 28 | 0,747 | -0,739 | 1,361 | -1,095 | 0,046 | -0,021 | -0,488 | -0,388 |
| X | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,00 | 0,00 |
| S | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,00 | 1,00 |

Groupe 601 Sociogramme court

Groupe 602 Sociogramme court

| Statut | Scores Z (écart - réduits) | | | | | | | |
|--------|----------------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|----------------------|--------|
| | Impact social | | Nominations positives | | Nominations négatives | | Préférences sociales | |
| 1 | Avant | 0,053 | Après | 0,499 | Avant | -1,066 | Après | -0,946 |
| 2 | Avant | -0,202 | Après | -0,728 | Avant | 0,058 | Après | -0,465 |
| 3 | Avant | -0,457 | Après | 0,499 | Avant | 0,620 | Après | 1,941 |
| 4 | Avant | -0,967 | Après | -0,237 | Avant | -0,504 | Après | 0,498 |
| 5 | Avant | 0,308 | Après | 0,254 | Avant | 0,058 | Après | -1,427 |
| 6 | Avant | 0,308 | Après | 0,499 | Avant | 2,306 | Après | 2,422 |
| 7 | Avant | 2,092 | Après | 1,726 | Avant | 1,182 | Après | -0,946 |
| 8 | Avant | 0,308 | Après | 0,254 | Avant | -1,066 | Après | -0,946 |
| 9 | Avant | -0,457 | Après | -0,728 | Avant | 0,058 | Après | -0,465 |
| 10 | Avant | -0,712 | Après | -0,728 | Avant | -1,628 | Après | -0,946 |
| 11 | Avant | 0,308 | Après | -0,728 | Avant | -0,504 | Après | 0,017 |
| 12 | Avant | -0,457 | Après | 0,254 | Avant | 0,620 | Après | 0,498 |
| 13 | Avant | 0,308 | Après | 0,008 | Avant | 2,306 | Après | 1,460 |
| 14 | Avant | 0,308 | Après | -0,973 | Avant | 1,744 | Après | -0,465 |
| 15 | Avant | -0,457 | Après | -0,973 | Avant | 0,620 | Après | -0,465 |
| 16 | Avant | -0,967 | Après | -0,482 | Avant | -0,504 | Après | 0,017 |
| 17 | Avant | -0,967 | Après | -0,728 | Avant | -0,504 | Après | -0,465 |
| 18 | Avant | 3,112 | Après | 2,462 | Avant | -1,628 | Après | -0,465 |
| 19 | Avant | -0,202 | Après | 0,008 | Avant | -0,504 | Après | 0,498 |
| 20 | Avant | -0,712 | Après | -0,482 | Avant | 0,058 | Après | -0,465 |
| 21 | Avant | -0,967 | Après | -0,973 | Avant | -0,504 | Après | -0,946 |
| 22 | Avant | -0,457 | Après | -0,237 | Avant | 0,058 | Après | 0,979 |
| 23 | Avant | -0,712 | Après | 0,499 | Avant | 0,058 | Après | 2,422 |
| 24 | Avant | 0,563 | Après | 0,745 | Avant | 0,620 | Après | 0,017 |
| 25 | Avant | -0,712 | Après | -0,728 | Avant | 0,058 | Après | 0,017 |
| 26 | Avant | -0,712 | Après | -0,973 | Avant | 0,058 | Après | -0,465 |
| 27 | Avant | 2,347 | Après | 2,953 | Avant | -1,066 | Après | -0,465 |
| 28 | Avant | -0,202 | Après | 0,008 | Avant | 0,058 | Après | 0,017 |
| 29 | Avant | 0,308 | Après | -0,973 | Avant | -1,066 | Après | -0,465 |
| X | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 | | 0,000 |
| S | | 1,000 | | 1,000 | | 1,000 | | 1,000 |