

Mamouni My Ismail

N° : 21011322

Promotion Arendt

Master 1, Sciences de l'Education

CNED- Université de Rouen

Dispositif FORSE

TRAVAIL INDIVIDUEL- Anglais

Texte 8

Learning music from collaboration

Partie I :

Résumé en français du texte 8: R. Keith Sawyer¹, Learning music from collaboration, International Journal of Educational Research 47 (2008) 50–59

Justification du choix :

J'ai choisi ce sujet parmi d'autres, d'abord par son contenu très riche, qui survole de nombreuses notions, théories, comportements,..., mais aussi parce qu'il propose des idées originales et à mon avis efficaces qu'on peut tout enseignant peut appliquer dans son cours, en encourageant l'improvisation, la sienne et celle de ses élèves, les faire partager le cours, les inciter à collaborer, les sensibiliser le travail en groupe n'est pas une perte de temps, mais c'est une façon efficace pour apprendre.

Résumé:

L'objectif de l'article comme le décrit l'auteur au début dans son résumé est d'étudier le phénomène d'improvisation en jazz et en théâtre. Il décrit un modèle général de la créativité en groupe en puisant une fois dans la psychologie sociale des groupes de collaboration, et une fois dans l'étude ethnographique de l'improvisation. Il montre comment ce modèle peut être utilisé pour mieux comprendre les compétences et performances musicales, et donne des recommandations à appliquer en éducation musicale pour mieux tirer parti de la collaboration.

1. Introduction: La nature sociale de la musique

les groupes d'improvisation en musique sont l'un des purs exemples de collaboration. Les psychologues qui se sont intéressés à la musique se sont concentrés plus sur les processus mentaux individuelles des artistes et par conséquent, l'aspect collaboratif de la performance musicale a été négligé. Dans son article, l'auteur étudie, aussi bien en jazz mais qu'en théâtre, comment musiciens et acteurs, lors de leurs actes d'improvisation apprennent à équilibrer entre deux forces opposées : la structure et la liberté. A la fin de l'article, l'auteur répond à une question importante en éducation musicale, mais qui peut trouver aussi sa place en éducation plus générale: quelle relation existe entre la collaboration en groupe et l'apprentissage individuel.

Le jazz et le théâtre d'improvisation, ont tous les deux des caractéristiques communes: rien n'est scripté, ou dirigée par un chef de file. Les artistes s'auto-organisent et leur production artistique émerge de l'action collective et des interactions de l'ensemble du groupe.

Les concepts traditionnelles psychologiques de la cognitivité, comme la planification et la représentation semblent ici inappropriés pour expliquer le phénomène d'improvisation en groupe. La production de groupe est sans plan, et les membres du groupe, n'ont en aucun moment une représentation mentale statique du déroulement de leur performance, qui se déroule de façon imprévisible, évolue rapidement et ne cesse de se transformer.

Bien sûr, les interprètes doivent posséder certains modèles qui guident leur action, toute fois ces modèles ne construisent pas la performance émergente dans son ensemble, et chaque artiste a une représentation différente de l'événement qui se déroule. Ces modèles ne peuvent donc expliquer qu'une action donnée d'un acteur donné à un moment donné de l'improvisation. L'improvisation en groupe nécessite alors une autre échelle d'explication, celle qui au-delà de l'acteur (l'individu), s'intéresse au processus de distribution et d'interaction au sein du groupe. C'est d'ailleurs une question encore non résolue par les chercheurs en sciences de l'éducation qui travaillent sur le paradigme socio-culturel du lien entre la connaissance au niveau du groupe et l'apprentissage individuel qui se déroule au sein du groupe. Si la connaissance du groupe s'en va quand le groupe se dissout, si cette connaissance n'existe que lorsque ce groupe spécifique se réunit,

¹Washington University in St. Louis, Department of Education, Campus Box 1183, St. Louis, MO 63130, USA

il est donc d'un intérêt limité à l'individu.

Ce genre de problèmes est au cœur de la nouvelle approche théorique connu sous le nom *psychologie socioculturelle*, une approche qui rejette les modèles classiques d'apprentissage "*transmission et d'acquisition*", en faveur de modèles socialement intégrés et qui décrit l'apprentissage comme des transformations en mode participatif (Rogoff, 1990, 1998).

2. Les conversations en jazz

Dans cette partie de l'article, l'auteur décrit grâce à un exemple (voir page 2 de l'article en question), un échange musical simple, qui se produit fréquemment en jazz mais rarement senti par les auditeurs occasionnels, mais qui nécessite des connaissances partagées profondes.

3. Un modèle de créativité de groupe

Sur la base de ses études sur l'improvisation du groupe, en jazz et en théâtre, l'auteur propose un modèle de créativité en groupe (Sawyer, 2003a). Le modèle est conçu à la fois pour étudier la collaboration au sein du groupe quand elle est non structurée, mais également détecter les différents degrés de structure dans la même collaboration. Ce modèle de créativité de groupe est basé sur la nature sémiotique de l'interaction (Mertz et Parmentier, 1985) où chaque acte d'improvisation est soumis à un ensemble de forces d'interaction: (1) l'interprète, qui apporte quelque chose de nouveau; (2) les autres participants à l'interaction, (3) la définition et les contraintes du genre de performance; (4) la force contraignante indépendante opérant sur l'acte et qui se constitue au fur et à mesure du déroulement de l'interaction, que l'auteur appelle *l'émergence*, en empruntant le terme à Mead (1932).

L'émergent, structuré mais éphémère, change à chaque acte, et se construit à partir des interactions collectives antérieures. C'est un phénomène social, qui n'est pas déterminée par un artiste unique, mais plutôt soumis à la contrainte de la nature de la collaboration. Pour que l'interaction se poursuive comme une activité intersubjective partagée, les interprètes doivent collaborer ensemble pour créer l'émergent, et pour que le groupe préserve son intersubjectivité, chaque artiste doit contribuer à conserver la cohérence de l'émergent.

Certains psychologues ont étudié les processus d'improvisation en jazz et en musique classique, et ont constaté une recherche d'équilibre entre deux tendances opposées: la cohérence et l'inventivité. Cette opposition est analogue à celle entre la structure et l'improvisation. Ce sont deux composantes nécessaires lors du processus d'improvisation qui ne fonctionnent pas isolément, mais en interaction constante les unes avec les autres (Clarke, 1988).

L'auteur décrit le processus de créativité en groupe comme suit : Artistes interprètes ou exécutants sont faiblement contraints d'agir sur la nature de performance. L'émergent exerce des contraintes très fortes sur les actes des improvisateurs. La nature de cette contrainte est spécifique à la performance et au moment de l'interaction; à certains moments l'émergent est très contraignant et ne laisse qu'une petite marge d'actions possibles, tandis que dans d'autres moments, l'émergent est faiblement contraignant ; et artistes ou interprètes ont une large marge d'actions possibles. Ainsi l'équilibre entre structure et improvisation est en constante évolution au cours d'une performance.

Dans le jeu d'improvisation, la situation est pareille: chaque interprète est censé contribuer avec quelque chose d'original. Certaines de ces contributions sont d'une grande force contraignante, laissant le prochain artiste avec une plus petite marge d'actions possibles; ces actes comprennent aussi bon nombre de ces actions qui sont explicitement interdits en improvisation. D'autres actions sont de faible degré de contrainte, laissant le prochain artiste avec un large éventail d'actions

possibles. Ces dernières actions ont pour effet de maintenir l'émergent ouvert et plein de possibilité, alors que les premières ont plutôt tendance à faire converger plus rapidement. En réponse à l'improvisation d'un artiste, les autres participants évaluent son acte, et déterminent dans quelle mesure cette idée nouvelle va influencer l'émergent (encore / toujours en évolution). Cette évaluation est souvent immédiate et souvent inconsciemment orientée vers un but. Une improvisation plus habile est plus susceptible d'intégrer l'émergent, opérant ainsi avec plus de force sur les improvisations ultérieures.

Dans un autre exemple d'improvisation (voir page 53), cette fois théâtrale, l'auteur nous montre les acteurs doivent conserver la cohérence dramatique de l'émergent, comment chaque acteur propose sa contribution supplémentaire, émergente et dramatique et influence ainsi les actes des autres interprètes. Il analyse aussi comment ils ont la possibilité de l'accepter (en travaillant avec elle, en s'appuyant sur elle, l'adopter), de la rejeter (en continuant comme si elle n'avait jamais eu lieu), ou de l'accepter partiellement (en sélectionnant un aspect et s'appuyant dessus, et en ignorant le reste). Cette décision d'évaluation est un effort de groupe, et ne peut être clairement identifiée à un moment précis, ni par une seule personne. La performance peut évoluer pendant un certain temps avant que ça devienne clair ce qui a été ou non accepté.

4. Structure et liberté

Les deux exemples cités par l'auteur, en jazz et théâtre improvisé, montrent que les improvisateurs ne jouent pas tout simplement ce qu'ils veulent, dans une absence complète de structure et qu'il y a une grande quantité de connaissances à se partager qui permettent à l'improvisation de continuer. Dans le jazz, chaque musicien doit concilier deux tendances contradictoires: l'attente à la créativité et à l'inspiration, et la nécessité de préserver un minimum de structure. Berliner (1994, p. 417) décrit ces deux tendances comme deux conventions socialement concurrentes: d'abord, dans le jazz, en tant que musique démocratique, tous les musiciens devraient avoir la liberté de s'exprimer, et deuxièmement, vu qu'ils sont mutuellement interdépendants, ils devraient limiter leur liberté individuelle pour le bien du groupe.

Becker (2000) voit ces attentes comme une étiquette de l'improvisation, analogue avec les règles informelles et implicites d'une bonne conduite sociale. Il rapporte sa propre expérience où il jouait du piano dans des sessions nocturnes à Chicago et émet l'hypothèse que cette étiquette a émergé de manière informelle pour trouver un équilibre entre ces deux tendances contradictoires

Berliner et Becker ont remarqué tous les deux, qu'en jazz, les participants doivent partager un ensemble de conventions sociales qu'ils ont appris à travers leurs processus de socialisation professionnelle. Ces conventions ne sont pas généralement écrites, mais plutôt le résultat de la pratique d'une culture orale. Ces conventions incluent un large éventail de règles non écrites: (1) les musiciens sont censés connaître un large répertoire de standards de jazz et être en mesure de les jouer sans répétition; (2) les musiciens sont censés connaître les substitutions standards, pour être en mesure de bien écouter son utilisation par un soliste, et d'être en mesure de suivre immédiatement; (3) les musiciens devraient être en mesure d'évaluer quand un soliste se rapproche de la fin d'un solo afin qu'ils puissent soutenir le point culminant, et aussi pour que le soliste suivant puisse commencer sans retard (Bastien & Hostager, 1992). Beaucoup d'autres règles, ont été bien documentées par l'ethnographie en jazz, Paul Berliner (Berliner, 1994).

Ces règles, explicites et implicites, sont des structures qui émergent de manière informelle dans une communauté de pratiques, à partir l'expérimentation continue de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas, dans les classes d'apprentissage, au fil des répétitions et enfin devant le public.

Pour Csikszentmihalyi (1988, 1990a), l'ensemble de ces règles et conventions ressemble à un *domaine* comprenant les matières premières nécessaires pour l'individu créateur, et les règles et procédures qui peuvent être utilisés. Les actes individuels qui ne satisfont pas les contraintes du domaine sont rarement considérés.

Dans le cas du jazz en petit groupe, le domaine serait: les échelles, les styles qui composent le jazz, et le champs seraient les musiciens, les critiques et les amateurs du jazz. Bien que beaucoup préfèrent rester fidèles aux règles traditionnelles du jazz, il y a aussi une tendance à rompre avec ces traditions, d'aller au-delà du domaine, comme d'ailleurs dans d'autres champs scientifiques et artistiques, où la créativité se construit à partir d'innovation sous des contraintes.

5. Degrés de structure

On retrouve la même recherche d'équilibre entre structure et liberté dans le théâtre d'improvisation (Sawyer, 2003a). Par exemple, tous les improvisateurs apprennent des jeux de base comme les Freeze Tag, et des techniques comme celle de taper sur l'épaule d'un acteur quand vous voulez lui demander de quitter la scène. L'observateur néophyte qui ne connaît pas ces structures pense qu'il n'y a pas de structure.

Les scènes hebdomadaire de théâtre d'improvisation à Chicago en sont des exemples riches, vivantes et créatives. Initiés depuis les années 1990 par le théâtre ImprovOlympic, qui a développé un style composition sans limite de longue durée, et ComedySportz, qui a plutôt opté pour une structure relativement plus rigide.

Comme l'improvisation, par sa nature, est imprévisible, ni les interprètes ni le public ne savent à quel point une performance donnée sera réussie, et cela fait d'elle un spectacle à risque. Sheldon Patinkin, l'un des premiers improvisateurs qui devint plus tard directeur de Second City à Chicago, a déclaré que "si quatre ou cinq de nos improvisations fonctionnent ensemble, c'était formidable." (Sweet, 1978, p. 236). Cependant les acteurs aiment continuer à effectuer des improvisations en dépit du risque d'échec, parce qu'elles étaient tellement plus amusantes que les action plus structurées: "J'ai trouvé les improvisations amusantes, même si elles ont été les plus risquées." (Anne Meara, dans Sweet, 1978, p. 165). Les artistes les plus qualifiés préfèrent effectuer les genres les plus risqués de l'improvisation, comme le prédit (Csikszentmihalyi, 1990b) : "leur degré élevé de compétences nécessite un degré élevé équivalent de défi."

La question pertinente pour l'improvisateur est de un choix entre structure et liberté. ImprovOlympic choisit un degré de liberté élevé et proportionnellement un risque plus élevé, alors que ComedySportz opte pour un ensemble de structures plus rigides qui réduisent les risques. Le choix est influencé par les personnages, par le style, mais aussi par des considérations financières, car les genres les moins risqués de l'improvisation, en théâtre et en jazz, sont plus accessibles et plus susceptibles de réussir de manière cohérente et professionnelle dans un cadre d'exécution publique.

En raison de ce risque, il est difficile, par exemple, de proposer une improvisation totalement libre et non structurée en produit commerciale de divertissement grand public. On sait bien qu'il s'est avéré particulièrement difficile de faire fonctionner l'improvisation théâtrale en télévision.

6. Apprendre à improviser

Les artistes en herbe apprennent progressivement à participer à des ensembles de création, en même temps qu'ils apprennent les conventions du domaine. Un problème universel devant le quel tous les apprenants doivent faire face est de savoir marier entre structures nécessaires et

conventions traditionnelles de l'improvisation, et donc d'apprendre à improviser habilement en mode de collaboration.

Les musiciens de jazz prennent conscience de ces structures et conventions du domaine par l'écoute. Un musicien a dit "Il est essentiel pour moi d'écouter autant que possible, parce que c'est là où la véritable étude commence" (musicien interrogé par Sawyer, le 11 novembre 1990).

Les improvisateurs apprennent de nombreuses conventions implicitement, mais aussi explicitement. La règle la plus élémentaire de l'improvisation est "Oui, et. . ." c'est à dire qu'à chaque tour de dialogue, un acteur doit accepter la réalité dramatique proposée par l'acteur précédent, puis proposer la sienne. Quand un acteur rejette la proposition du tour précédent, les improvisateurs le considèrent comme un déni, c'est le péché capital de l'improvisation. Le "Oui, et ..." a pour effet d'encourager la continuité de la création collective de l'émergent.

Une troisième leçon importante que les improvisateurs débutant doivent apprendre : "Ne pas écrire le script dans sa tête." En croyant pouvoir maîtriser le déroulement de l'improvisation, les débutants ont tendance à vouloir mettre en place un scénario éventuel, à essayer de deviner comment les autres acteurs réagiront à l'énoncé, et donc déjà de penser à leur prochain tour. Non seulement cela demande un grand effort de planification, mais en plus il handicape l'écoute attentive de la réponse du partenaire et d'y répondre. Un très bon exercice pour s'en rendre compte que ce n'est pas efficace est un jeu simple appelé "TheWord" où plusieurs acteurs, debout en ligne sur le devant de la scène, tous face au public, construisent une histoire mot par mot, acteur par acteur.

Cet exercice enseigne aux acteurs de réagir rapidement, sans aucune planification et surtout de ne pas "écrire le scénario dans leur tête", Il leur apprend aussi la façon dont l'émergent se construit à partir de l'action collective, plutôt que d'être imposé ou choisi par l'un quelconque des acteurs.

Ainsi, la créativité en groupe nécessite des conventions et des structures, même dans les genres les plus improvisant. Artistes, interprètes et exécutants doivent maîtriser ces conventions et structures pour pouvoir improviser habilement au sein du groupe. Cette formation ne peut être accomplie seule, en lisant un livre ou en écoutant une conférence, c'est un processus fondamentalement participatif et sociale de l'apprentissage.

7. Implications pour l'éducation

De nombreux éducateurs enseignent la musique comme une activité solitaire alors que presque tous les genres musicaux font appel à la collaboration, comme les symphonies européennes ou le jazz américain. C'est parce que la musique est une pratique de collaboration et de communication, que nos méthodes d'enseignement devraient mettre davantage l'accent sur l'interaction de groupe.

Les genres improvisés sont caractérisés par un équilibre entre structure et liberté d'action. Un grand nombre de recherche en éducation insiste sur le fait que que les apprenants doivent avoir une marge de liberté pour construire leurs propres connaissances, mais qu'ils ont besoin de plus de structure que des experts. Lorsque les enfants commencent à apprendre à jouer de la musique en groupe, l'enseignant doit leur fournir les niveaux appropriés de structures adaptés à chaque niveau de compétences. Ce qui leur permet de s'adapter à des styles différents d'apprentissage et à des niveaux différents de collaboration. Ainsi chaque enfant s'approprie la pratique collective à son propre rythme, et à un degré différent.

Dans de telles classes, les élèves en plus d'apprendre les techniques classiques de la musique; acquièrent des compétences interactionnelles: ils apprennent à écouter et à réagir de manière appropriée, ils apprennent à collaborer, ils apprennent à communiquer dans des contextes sociaux. Dans ces activités collectives d'improvisation, les enfants peuvent acquérir une maîtrise plus profonde de la musique qu'ils ne le feraient pas à partir d'activités classiques.

Dans des recherches récentes, l'auteur a argumenté que les enfants apprennent plus efficacement en collaboration et en classes créatives. L'enseignement de la création et de l'improvisation est un des outils efficaces de collaboration et d'apprentissage constructif (Sawyer, 2004a, 2004b). L'enseignant doit animer la salle de classe avec improvisations de groupe, plutôt que d'agir en solo comme interprète devant ses élèves. Les élèves se socialisent alors avec les pratiques de la communauté, dans laquelle toute la classe collabore à l'apprentissage de chaque élève.

Enfin l'auteur se dit prêt à répondre à sa question initiale: Quelle est la relation entre l'apprentissage en groupe qui se produit dans des contextes d'improvisation et d'apprentissage individuel? Après tout, un musicien de jazz débutant ne peut pas rester avec un groupe jusqu'à ce qu'à atteindre un niveau assez élevé de maîtrise des instruments.

Par exemple, dans le Jazz, les jeunes musiciens acquièrent leurs compétences instrumentales dans le contexte de la performance et collaboration en groupe. Il est considéré comme risqué, pour un musicien, de pratiquer pendant une longue période en solitaire, on retrouve beaucoup d'instrumentalistes incroyablement doués, mais qui ne savent pas écouter ni de répondre.

Le même processus se passe en théorie de l'éducation où existe une opposition remarquable entre deux approches l'une qui met l'accent sur l'apprentissage individuel et l'autre qui met l'accent sur l'apprentissage dans un environnement authentique collaboration en équipes

Dans le style plus le traditionnel de scolarité, les enfants sont censés apprendre en tant qu'individus isolés à l'école primaire et secondaire puis université pour rejoindre le marché de travail, quand ils auront appris à appliquer leurs connaissances Mais plusieurs recherches sur l'apprentissage des sciences a montré que ce modèle n'est pas aussi efficace que d'autres modèles qui se construisent en collaboration à partir l'école primaire (Sawyer, 2006). Bien sûr, chaque enfant doit apprendre les connaissances de base qui vont lui permettre une participation effective, mais dans cette nouvelle approche socio-culturelle, on pense que chaque enfant apprend plus efficacement si son apprentissage se fait au sein d'activités de collaboration et de travail d'équipe socialement intégrés. Ainsi, les problèmes auxquels sont confrontés les professeurs de musique sont les mêmes problèmes auquel font face tous les éducateurs, en générale: quel est le meilleur équilibre entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage en groupe? Comment l'interaction de groupe contribue à l'apprentissage individuel? De quelles façons l'apprentissage en groupe contribue à l'apprentissage individuel?

La performance professionnelle en musique est presque toujours un ensemble homogène de pratiques, et ceux qui aspirent à devenir des musiciens professionnels gagneraient plus en collaborant improvisant très tôt dans leur formation. La grande majorité des étudiants qui ne veulent pas devenir des musiciens professionnels bénéficieront encore plus d'expériences éducatives qui les initient à la réalité vécue de la performance de l'ensemble de la musique-live. Ils ne peuvent jamais devenir talentueux instrumentistes, mais les expériences leur donnera une meilleure compréhension de l'essence communicative de la musique. Pour la grande majorité des étudiants en musique, ce dont ils ont besoin plus que toute autre chose est de connaître la nature collaborative de l'ensemble de la performance musicale

Réflexion personnelle:

Un aspect d'improvisation auquel l'auteur ne s'est pas intéressé est que la réussite d'une improvisation nécessite aussi des connaissances partagées par le public. L'auteur a évoqué la même chose pour les interprètes (acteurs, musiciens,...). Je pense que l'improvisation devant un public connaisseur a plus de chances de réussir. Je peux confirmer ceci en se référant à des expériences personnelles : il m'arrive d'improviser en cours souvent, faire un cours de mathématiques sans plan (liberté) , mais avec un titre et objectif (structures). Dans ma classes (classes prépas), j'ai des nouveaux élèves (on les appelle les trois demis 3/2, qui n'ont pas de connaissances partagées) et d'autres qui refont l'année (les 5/2, qui ont des connaissances partagés). Les 3/2 ne remarquent rien, alors que les 5/2 apprécient beaucoup et affirment que cette méthode de cours «non structurée» leur a permis de structurer beaucoup de leurs connaissances acquises l'année dernière.

Bibliographie

- Bastien, D. T., & Hostager, T. J. (1992). Cooperation as communicative accomplishment: A symbolic interaction analysis of an improvised jazz concert. *Communication Studies*, 43, 92–104.
- Becker, H. (2000). The etiquette of improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, 7(3), 171–176.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990a). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 190–212). Newbury Park, CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325–339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990b). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
- Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition* (pp. 1–26). New York: Oxford.
- Mead, G. H. (1932). *The philosophy of the present*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mertz, E., & Parmentier, R. J. (Eds.). (1985). *Semiotic mediation: Sociocultural and psychological perspectives*. Orlando, FL: Academic Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 2: Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 679–744). New York: Wiley.
- Sawyer, R. K. (2003a). *Group creativity: Music, theatre, collaboration*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sawyer, R. K. (2004a). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, R. K. (2004b). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education*, 15(2), 189–201.
- Sawyer, R. K. (Ed.). (2006). *Cambridge handbook of the learning sciences* (New York). Cambridge University Press.
- Sweet, J. (1978). *Something wonderful right away: An oral history of the Second City & the Compass Players*. New York: Avon Books.

Partie II:

Présentation du thème de ma recherche de master 1 en anglais

principal key words : high potential (HP), IQ, Weschler test,

secondary key words : classes prépas, taupins

In our research work we will focus initially students usually called with high potential (HP). We will ask some questions: What is an HP? What advantage or price to pay to be HP, first for HP himself, and in general for its social environment. We have tried to gather as much as possible informations about : how to detect a HP ? what are the appropriate teaching methods for HP ? what are the HP specific features, including social and psychological.

At the end of the work, we propose to focus on a particular case, that of pupils in preparatory classes « classes prépas», often called « taupins », which are normally supposed to be HP, given the require nature of education they receive before integrate the schools. In the absence of study, in our knowledge, on that population, that is « taupins », we will first try to study the mode of teaching in the "classes prépas" from different angles:

- Teaching and learning: The learning method used is effective?
- Psychological: the high scientific potential of « taupins » enables them to manage the stress of their scolarity?
- Sociological: How do society (family, friends,) look on them, how they handle that look? How they manage their emotional and relational space
- Economical: This mode of education costs expensive to the state?

We chose, as a first solution to the lack of study on "classes prépas" to question, through interviews and questionnaires, the different factors: students themselves, engineers-students, engineers, teachers, parents of students, administration. We are looking for our second year of master to continue our research on this interesting population of « taupins », that produce an elite of the nation, but unfortunately neglected by research in science education. We also plan to compare Moroccan, Tunisian and French experiences.