

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

JREM

Volume 5, n° 1
Printemps 2006



Observatoire
Musical
Français

JREM

Observatoire Musical Français (EA206),

Ecole doctorale *Concepts et langages* (ED5)

Université Paris-Sorbonne (Paris IV).

Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :
www.omf.paris4.sorbonne.fr

Sommaire

Volume 5, n° 1, Printemps 2006

L'appropriation formative musicale.

Pierre ZURCHER (5-39)

Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale.

Odile TRIPIER-MONDANCIN (41-77)

Analyse comparative des notions de Transposition didactique et de Pratiques sociales de référence.

Le choix d'un modèle en didactique de la musique ?

Adrien BOURG (79-116)

Actualité des travaux Universitaires en éducation musicale
(Université de Paris-Sorbonne, Paris IV).

(117-120)

Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique.

Il publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions et des comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.

Il paraît deux fois l'an conjointement sous forme papier et numérique.

Comité scientifique Jean-Pierre ASTOLFI (université de Rouen),
Frédéric BILLIET (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Jean-Marc CHOUVEL (université de Reims),
Anne-Marie GREEN (université de Besançon),
Michel IMBERTY (université de Paris X-Nanterre),
Jean-Pierre MIALARET (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Danièle PISTONE (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

Comité de lecture Sylvie BERBAUM, Gilles BOUDINET, Béatrice DUBOST,
Claire FIJALKOW, Laurent GUIRARD, François MADURELL,
Jean-Pierre MIALARET, Joseph ROY, Brigitte SOULAS, Pierre ZURCHER.

Comité éditorial Jean-Pierre MIALARET
et *JREM*, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, Université
Corres- Paris-Sorbonne (Paris IV),
pondance 1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS
Pour plus d'informations : www.omf.paris4.sorbonne.fr
Pour nous contacter : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr

Vente (support papier) Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du *Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique* (www.omf.paris4.sorbonne.fr)

Le prix de vente au numéro papier est de 6 €, port en sus. Les demandes devront être adressées aux Editions musicales Aug. Zurfluh, 13, avenue du lycée Lakanal, 92340 Bourg-la-Reine, Tel. 0146605028, Fax : 0146615230, Email : zurfluh@wanadoo.fr

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-135-1
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET ; © Observatoire Musical Français 2006.

Couverture : Lithographie par Daumier (extrait) : Un jeune homme en train d'acquérir ce que l'on est convenu d'appeler un art d'agrément. *Le Charivari*, 4 juin 1846.

NOTE AUX AUTEURS

Les auteurs sont invités à suivre les normes de présentation déclinées ci-après. Le comité éditorial sera ravi de répondre à toute demande de précisions complémentaires.

Format 5000 à 7000 mots pour les articles ; 1000 à 2000 mots pour les revues de question et les comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.
Tous ces documents seront rédigés en français. Les articles seront accompagnés d'un résumé de 200 à 250 mots ainsi que de sa traduction en langue anglaise.

Présentation Les textes devront être remis à la fois sous forme de document papier (en trois exemplaires) et sous forme de fichier numérique au format RTF (disquette 3,5' ou courriel avec fichier joint envoyé au comité éditorial : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr).
Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.

Iconographie, tableaux et exemples musicaux Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.
Pour les documents susceptibles d'exister sous forme numérique (tableaux, photographies, partitions, etc.) un double sera également envoyé en fichier séparé. Les originaux d'une mauvaise qualité graphique ne seront pas reproduits.
Chaque illustration sera accompagnée d'une légende qualifiant son contenu. Elle sera nommée et numérotée suivant sa nature et son ordre d'apparition (tableau 1, exemple 3...).

Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitiez « le tableau suivant », « ci dessus », etc.).

Intertitres, notes de bas de page et citations Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.
Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.
Les références bibliographiques apparaîtront toujours dans le corps du texte sous forme condensée (nom de l'auteur suivi de l'année d'édition entre parenthèses). Elles renverront à une bibliographie présentée en fin de document et établie selon les normes suivantes : nom et initiale(s) du prénom de l'auteur, année d'édition (placée entre parenthèse), titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur. S'il s'agit d'un article de revue ou d'ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.
Exemples :
Francès, R., (1958), *La perception de la musique*, Paris, Vrin.
Swanwick, K. et Tillman, J., (1986), The sequence of musical development : a study of children's compositions, *British Journal of Music Education*, **3**, 305-339.

Révision Les manuscrits retenus par le comité de lecture seront soumis à un processus de révision par des pairs. Les remarques des pairs seront discutées avec les auteurs et les documents ne pourront être publiés qu'après acceptation réciproque.
Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| SOMMAIRE | 1 |
| ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS | 3 |
| L'APPROPRIATION FORMATIVE MUSICALE | 5 |
| INTRODUCTION | 6 |
| POSITION DU PROBLEME | 8 |
| Hypothèses et contexte d'observation | 10 |
| PROCESSUS ET INTERACTIONS OBSERVABLES | 11 |
| Procédures | 11 |
| Trois registres de l'appropriation | 11 |
| La zone d'action privilégiée | 13 |
| Trois registres de reconstitution | 13 |
| La hiérarchie de réactivation | 15 |
| LA VOCALISATION MUSICALE | 17 |
| Ancrage du musical dans l'organisme | 17 |
| Les gestes musicaux | 20 |
| Les praxies musicales | 24 |
| SPÉCIFICITÉS DE L'ACTION MUSICALE | 29 |
| L'équilibrage des structures musicales | 29 |
| CONCLUSION | 37 |
| BIBLIOGRAPHIE | 39 |
| VALEURS DECLAREES IMPLICITEMENT PAR DES PROFESSEURS D'EDUCATION MUSICALE | 41 |
| INTRODUCTION | 42 |
| Questions de recherche ? | 42 |
| Pourquoi "Ouvrir la boîte noire" des valeurs ? | 43 |
| Précautions | 44 |
| Dans cet article | 44 |
| Posture, méthodologie, outils, protocoles | 45 |
| QUAND ON POSE INDIRECTEMENT LA QUESTION DES VALEURS : L'APPROCHE PAR INFERENCE | 46 |
| 1 - Des finalités pour l'éducation musicale au collège | 46 |
| 2 - La question du relativisme musical | 59 |
| 3 - Quatre qualités pour enseigner l'éducation musicale | 62 |
| 4 - La confiance dans le système d'enseignement de l'éducation musicale | 69 |
| 5 - Confiance, satisfaction et liberté, corrélations | 72 |
| CONCLUSION PROVISOIRE : DES VALEURS GENERALES A LEURS PRINCIPES D'APPLICATION | 73 |
| BIBLIOGRAPHIE | 75 |
| ANALYSE COMPARATIVE DES NOTIONS DE | 79 |
| TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET DE PRATIQUES SOCIALES DE REFERENCE. | 79 |
| LE CHOIX D'UN MODELE EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE? | 79 |
| INTRODUCTION | 80 |
| 1. TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET PRATIQUES SOCIALES DE REFERENCE | 81 |
| La « théorie » de la transposition didactique | 81 |
| La notion de Pratique sociale de référence | 85 |

| | |
|--|-----|
| 2. DU RAPPORT ENTRE CES DEUX THEORIES | 87 |
| a) Une démarche et une finalité différente..... | 89 |
| b) Référence et origine | 89 |
| c) Pratiques et savoirs | 91 |
| d) Des conceptions différentes..... | 93 |
| e) Transposition restreinte/transposition élargie..... | 94 |
| 3. LA REPRISE DES DEUX MODELES : ENTRE AMALGAME ET ADAPTATION | 97 |
| 4. BILAN ET PERSPECTIVE : ETUDE DE CAS EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE | 104 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 110 |
| ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE. PARIS IV)..... | 117 |
| HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES..... | 117 |
| TITRES DES MEMOIRES DE MAITRISE SOUTENUS A L'UFR DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE, UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE, PARIS IV, 2004-2005..... | 119 |
| INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 4 | 121 |

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

Musical appropriation

Pierre ZURCHER

5 - 39

This article shows the extent to which the appropriation of music by the subject is a dynamic process. Music-making, as observed in the here-and-now of its reception, is founded on an archaeology of inter-subjective vocal concordances. This anchoring in the sphere of communication is the source of its dynamics of appropriation, as demonstrated by the experimental observations described. The article then shows that these, in turn, are based on substitutions, that is, on the organisation of vocalisation by verbalisation. Indeed, musical production requires patterns of behavioural organisation which are only developed several years on. One can therefore say that musical appropriation is a progressive transition from musical verbalisation to musical vocalisation. Thus, the act of auditory re-enactment, stemming from a situation of specialist apprenticeship, constitutes the key moment of transmission in musical culture.

Values declared implicitly by teachers of musical education

Odile TRIPIER-MONDANCIN

41-77

We think that values contribute to an understanding of the different patterns in teaching art subjects, when they are made explicit. This article pertains to what is contained in the values as expressed by the music teachers when the question is first asked, implicitly. If the values are made up of preferences that predispose individuals to act in a certain way, they cannot as such be registered : they can only be reached by inference. In order to do so, five indicators are examined: the purposes of musical education, the personal qualities required, confidence in the present education system, satisfaction and feeling of freedom in the classroom. Wishing to integrate a subjectivity into our approach, which otherwise strives to be the most objective possible, keeping this subject in mind, we have turned our attention towards survey methods. Descriptive and inferential statistics tools as well as propositional speech analysis help us in each phase : from the description to the confirmation of results. Concerning the national part of the survey under study, approximately 190 answers by teachers are used. Our approach is to propose a description and an analysis between individuals. It would seem that an overall answer as concerns values is not possible, including one that would be valid for all situations and all levels of thought that you are likely to encounter in the complex area of education.

Comparative analysis of notions of didactic transposition and standard social practices. Selecting a model in music didactics?

Adrien BOURG

79 - 116

The notions of didactic transposition and of social practices based on references, yielded respectively by the didactic approach to mathematics and by experimental, technical sciences, have certainly contributed to the development of discipline-specific didactic study in the French-speaking sphere. Specifically linked at first to a given discipline,

these notions, in the wake of migrations toward several disciplines, have become cross-fertilizing notions (inter- or transdidactic). In doing so they have tended to relinquish a part of their epistemology, which has given rise to a number of cases in which ideas suffered from mixup or confusion. The aim of this article is to analyse the two notions in a critical way and from a comparative perspective, with emphasis on the initial communication gestures that underly them. We shall also show the adaptations they have undergone within various fields of discipline, thereby setting forth one among several conceivable perspectives for didactic endeavors in music, in the form of case studies.

Recent University Research Projects in Musical Education (University Paris-Sorbonne, Paris IV). 117 - 120

L'APPROPRIATION FORMATIVE MUSICALE.

Pierre ZURCHER¹**JREM vol. 5, n°1 printemps 2006, 5-39**

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Cet article porte sur la culture musicale et présente une conception dynamique de son appropriation par le sujet. Il est d'abord postulé que le musical, désigné en sa spécificité hic et nunc par l'activité du milieu d'accueil, s'établit sur les instances archaïques de régulations vocales inter-individuelles. Cet ancrage dans la sphère communicative est source de la dynamique appropriative que révèlent les observations. Le propos défend alors que ce besoin immédiat d'activités musicales s'établit sur des fonctionnalités substitutives, en l'occurrence l'ordonnancement de la vocalisation par la verbalisation. En effet, les conduites musicales requièrent des moyens d'organisation de l'action qui sont l'objet d'une construction n'aboutissant que quelques années plus tard. On peut alors dire que l'appropriation musicale est un passage progressif de la verbalisation musicale à la vocalisation musicale. En second lieu, il est proposé de voir dans la rémanence auditive, créée chez le sujet en situation d'apprentissage, par l'activité d'un expert, la matière même du transfert de la culture musicale.

¹ Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Genève ; Fondateur, Animateur de l'Atelier musical à la Chaux-de-Fonds ; Enseignant à la Haute école de musique, Bienne/Berne ; Membre du Groupe de recherche Sciences de l'éducation musicale à l'OMF.

INTRODUCTION

Au travers de la confrontation des deux grands modèles de la psychologie de la pensée, élaborés au 20^{ème} siècle, l'enjeu de ce domaine du savoir est devenu manifeste : expliquer les relations entre la nature et la culture. Il s'agit, en effet, de saisir comment se parlent l'immanent de l'organisme et l'évanescent de la culture.

L'enfant constitue un potentiel d'adaptation au milieu, mais l'ensemble d'aptitudes ainsi élaborées porte-t-il indifféremment sur les environnements naturels et culturels ? En d'autres termes entretenons-nous la même relation à l'environnement lorsqu'il est langage et savoirs, que lorsqu'il est nature proprement dite ?

Au-delà de l'empirisme du XIX^{ème} siècle, qui ne concevait de dynamisme cognitif que celui de l'imprégnation sensorielle puis de l'association de ce donné, deux grandes propositions ont été élaborées.

Celle de Jean Piaget¹ d'abord. Pour lui, l'environnement n'est que le facteur dynamique à l'œuvre dans les mécanismes structuraux d'adaptation, issus de l'action, constituant et ajustant par intégration progressive les moyens de traitements et de représentations nécessaires à la vie mentale. On lui reproche alors volontiers d'ignorer la spécificité culturelle humaine, bien qu'elle soit pourtant présente dans sa réflexion. Il défend en effet l'idée que la pensée rationnelle est par essence sociale et que l'enfant doit renoncer à l'égoïsme initial pour y adhérer.

La seconde proposition s'élabore sur la base d'une reconnaissance de la spécificité de l'environnement culturel et de sa répercussion sur la forme même de l'appareil de la pensée. Cette attribution d'un rôle à la culture dans le développement, issue

¹ « La psychologie de l'enfant », de 1966 est une présentation concise de la théorie opératoire.

d'une école initiée par Pavlov, se cristallise dans l'œuvre de Vigotsky¹. Sa théorie instrumentale pose de manière différente que celle de Piaget la question de l'appropriation culturelle. Pour Vigotsky, l'expérience culturelle accumulée, - mathématiques, écriture, langage, architecture, etc ... - constitue les *instruments psychologiques*. A leur contact, les fonctions psychiques et leurs déroulements sont modifiés. Sont ainsi créés, à côté des processus de comportements naturels, un nouveau type de conduite dit acte instrumental. Vigotsky propose ainsi un renversement de notre relation au monde, car, par l'acte instrumental, l'homme se contrôle lui-même *de l'extérieur*, au travers de l'instrument psychologique.

Bien que leurs prémisses mêmes les opposent, ces deux théories, - *l'interactionnisme logique* de Piaget et *l'interactionnisme social* de Vigotsky -, sont souvent malencontreusement associées. Il est néanmoins envisageable de les invoquer sur certains points qui leur sont spécifiques, sans que cela ne soit une volonté de synthèse. Mais il n'est pas question d'entrer dans ce débat. Notre domaine est celui de la musique. Elle représente un mode d'action, elle est de la pensée, elle est aussi de la culture. C'est sans doute cette complexité qui la rend fuyante à l'explication. Pour preuve, les deux grands systèmes de pensée précités ont eux peu de prises sur elle. En outre, nous ne désirons pas consacrer ce propos à l'explication du musical mais à l'interrogation quant aux conditions de son transfert et c'est là une zone grise de la psychologie de la musique. En effet, les théories et les principes s'arrêtent au seuil du concret : on ne dit que très peu de la réalité pratique de l'appropriation musicale.

Pourtant, au travers de l'observation des conduites enfantines, il est possible de constituer une image du processus à l'œuvre.

¹ Pour une synthèse, le toujours actuel ouvrage de Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P : Vigotsky aujourd'hui

POSITION DU PROBLEME

Les grands systèmes psychologiques brièvement évoqués ont pour objectif une compréhension de la pensée et de sa genèse. Cela a impliqué que chacun d'eux possède une hypothèse quant aux échanges avec le milieu. Mais malgré des propositions de principe, la nature même des systèmes d'échanges majorants, a peu été traitée. Voici un rappel de l'état de la question.

Les mécanismes de transfert

Le principe d'appropriation relatif à l'empirisme est celui de *l'acculturation*. C'est une conception générale, plutôt sociologique, basée sur le postulat d'un transfert du savoir par imprégnation sensorielle. Ce concept est dominant aujourd'hui encore dans le domaine de la musique, où il est implicitement ou explicitement invoqué.

En réponse à la même interrogation, il s'est développé dans le contexte de la pensée piagétienne la notion de co-opération. Sur la base d'une pratique conjointe dans une tâche cognitive, on considère que les concertations des enfants entre eux quant aux difficultés rencontrées, leurs désaccords et les résultats obtenus sont source d'une élévation du niveau d'aptitude propre, qui est supposé devenir un acquis.

Dans la théorie de Vigotsky, la réponse proposée est celle du principe de la *Zone Proximale de Développement*. Est ainsi désignée la possibilité existante pour l'enfant de dépasser ses aptitudes individuelles en agissant avec un adulte (ou, plus généralement, un plus expert que lui). Cette espace d'action constituerait non seulement la possibilité d'accéder à un niveau d'aptitudes supérieur, mais aussi celui de rendre permanent ce gain. Il existe une condition implicite évidente à ce processus : sa cohérence pédagogique, c'est-à-dire que l'activité soumise à l'enfant soit à sa portée.

Ces trois propositions restent néanmoins des principes, applicables ou observables, mais ne renvoient à aucune description concrète des mécanismes à l'œuvre.

Il existe pourtant un savoir à ce sujet, issu de la tradition psychologique et développée avec pertinence par Wallon¹.

Un mécanisme d'appropriation

La démonstration de Wallon s'appuie sur l'examen des diverses conceptions de l'imitation. Il propose alors une distinction, capitale à nos yeux, en prenant en compte l'aspect séquentiel des conduites intentionnelles. Il attire ainsi l'attention sur les modes d'imitation immédiate – échopraxie, écholalie, persévération – en rappelant qu'ils ont en commun de ne porter que sur les derniers éléments perçus. Il pose alors que la reproduction d'une telle séquence motrice composée implique que soit neutralisée l'imitation directe.

Wallon apporte pour preuve de cette inhibition que, dans le cadre de l'imitation, un intervalle temporel s'instaure entre perception et reproduction. Cela paraît d'ailleurs évident. En effet, si la réaction induite survient dès le premier élément, elle masquera la perception des suivants, ou si contraire elle n'intervient que pour les derniers éléments, ce sont les premiers qui seront oubliés. Il précise encore une chose importante : ce décalage peut être de quelques instants à quelques jours. Il y a là plus que simple mécanisme. Il s'agit en fait des bases de l'accès à un niveau supérieur : celui de l'*activité intentionnelle*.

Wallon distingue ainsi avec profit deux fonctions mentales : la capacité à induire une potentialité motrice à partir de son spectacle – *la participation perceptivo-posturale* – et la possibilité d'une réactivation de cette activité.

Voici, pris dans notre domaine des activités musicales, une illustration des plus commune de ce processus :

Exemple 1 . Les enfants participant pour la première fois au cours d'initiation musicale sont en général très intimidés. Lorsque les autres enfants dansent en commun, (par ex. le pas sautillé de la rythmique) on s'attend à ce que le nouvel

¹ Voir chap. II dans « De l'acte à la pensée »

élève soit entraîné par le mouvement et l'enthousiasme ambiant. Or, il reste comme figé.

Lorsque ce même enfant revient pour la leçon suivante, son parent accompagnant nous dit souvent : « Il a dansé autour de la table toute la semaine ! »

En résumé, ce qui précède définit le contexte théorique et pratique dans lequel nous allons intégrer les conduites observables dans le cadre de la pédagogie musicale. Nous pouvons aussi rendre explicites les hypothèses qui sous-tendent ce propos.

Hypothèses et contexte d'observation

Notre champ d'observation, dans le cadre des activités musicales, va se restreindre à un mode précis de transmission culturelle, celui lié à l'activité vocale.

Les critères d'analyse des conduites sont déterminés par trois choix. En premier lieu, nous allons exploiter le principe de la zone proximale de développement de Vigotsky en la posant comme fonction princeps, observable, de la dynamique appropriative. Nous allons en outre, pour analyser les conduites, recourir à l'outil puissant qu'est la théorie de la pensée sensori-motrice piagétienne, et les conditions prévalant aux coordinations de l'action qu'elle illustre. En troisième lieu, nous allons poser que la reproduction immédiate d'une phrase chantée est un cas d'emploi de la participation perceptivo-posturale, appréhendée donc ici comme mécanisme pratique. Précisons immédiatement qu'il n'est pas seulement question de trace perceptive, mais de *facilitation*, dans le sens que donne la neurologie à ce terme, celui d'un chemin réactivable des influx nerveux. Cette trace de l'action de l'enseignant chez l'enseigné est véritablement un espace commun, un lien, le lieu du transfert cognitif.

Joignons alors les deux propositions : **cette facilitation et la zone proximale de développement sont une seule et même chose !**

L'hypothèse que nous allons soutenir est la suivante : l'appropriation musicale est

rendue possible grâce à l'existence d'une facilitation de l'action. Celle-ci est créée par l'activité de l'enseignant ; elle a une durée limitée. L'activité ainsi rendue possible à l'apprenant, est formative par constitution et réglage de schèmes audio moteurs. Nous allons éprouver cette conception pratique de la zone proximale de développement en observant l'activité voco-motrice, qui est fondamentale en musique.

PROCESSUS ET INTERACTIONS OBSERVABLES

Procédures

Il va être question ici de la pratique la plus courante d'apprentissage des chansons, principalement observable en contexte scolaire et pré-scolaire. Il s'agit de la procédure usuelle de présentation d'un fragment de la chanson par l'enseignant, immédiatement reprise par les élèves. L'activité est répétée jusqu'à évaluation favorable par l'enseignant, qui fait étudier une autre partie. Diverses variantes pédagogiques peuvent enrichir cette procédure : regroupement de plusieurs parties, reprises de l'ensemble de la chanson, etc...

Ce type de pratique pédagogique peut constituer un champ d'observation, à condition qu'y soient insérés des *espaces de vérification*. Dans le contexte de la présente recherche, ils sont au nombre de deux et livrent de manière simple des renseignements précieux. Il s'agit d'une part de la demande de reproduction sans représentation du modèle – cela immédiatement ou au delà d'un laps de temps minimal – et d'autre part de demander à l'élève une version non verbale de ce qu'il vient d'acquérir, sous la forme d'une musicalisation utilisant la seule syllabe « la ».....

Trois registres de l'appropriation

A première analyse, l'activité d'appropriation ainsi menée permet de distinguer chez l'élève l'existence de trois statuts spécifiques d'action.

Le registre de l'imitation formative

Il est le centre du processus d'appropriation. La répétition immédiate par les élèves est (en général) si précise qu'elle donne une impression de facilité, d'évidence. En outre, l'activité conjointe induit chez certains élèves l'adaptation de l'action à celle du groupe. Ce mécanisme de *réafférentation* est au cœur de la dynamique d'appropriation. Cet ajustement de l'action au contexte est en outre projeté sur les actions ultérieures (accommodation des schèmes d'action). Cela corrobore le sentiment que l'action de l'enseignant se transfère comme aptitude chez l'élève.

Le registre de la réactivation

Il se distingue du précédent par la présence de conduites altérées qui sont interprétables comme des *emphases fonctionnelles*, de deux origines possibles : celle de l'organisation de l'action et celle du langage.

Cette dislocation de l'unité première semble survenir dès lors que l'immédiateté entre modèle et action est rompue, ou encore quand l'unité configurale est outrepassée (par exemple lorsque deux fragments de chant sont soumis à imitation). Néanmoins, ces conduites bénéficient encore en partie du régime de facilitation motrice, en tout cas pour ce qui est de son versant auditif.

Le registre de la reconstitution.

L'activité est ici par principe individuelle et se trouve temporellement hors de la zone de facilitation. On constate alors la présence d'un processus de reconstitution par évocation de ce qui est absent. Il y a un ordre relatif à la réactivation isolée des fonctions qui étaient auparavant liées. D'un point de vue mnémonique, l'outil d'invocation le plus persistant est celui de la dimension verbale, cela sous sa forme abstraite : le sens général du texte. Cette réduction indexicale de la chanson permet (peu ou prou) la réactivation de ses éléments verbaux. L'énonciation de ceux-ci va réactiver des schèmes d'actions constitués ou invoqués et au final l'action voco-

musicale engagée va réactiver la trace initiale de facilitation.

La zone d'action privilégiée

Cette première exposition des faits met en évidence d'une part que l'efficacité de l'appropriation est compromise à partir d'une certaine durée entre modèle et activité, d'autre part qu'au delà de la zone d'efficacité, l'action n'est plus fonctionnellement homogène. Les conduites de reconstitution mettent en effet en évidence une désintégration de l'unité fonctionnelle de l'imitation immédiate, l'un ou l'autre composant, auparavant à l'œuvre de façon liée, devenant alors émergent, assujettissant l'action à ses conditions propres.

C'est cela même qui démontre que l'imitation immédiate n'est pas simple mise en œuvre des activités perceptives, motrices et langagières, mais entité facilitatrice de l'activité audio-vocale. Elle est à la fois trace et chemin, et se présente comme la création temporaire d'un schème d'action, avec ses deux versants perceptifs et moteurs, invocables un court instant, avant que le connu et les conditions de reconstitution ne reprennent la prérogative.

Pour en savoir plus, pour isoler en quelque sorte la spécificité de la facilitation audio-vocale, il n'y a pas de meilleur moyen que d'examiner ce que son indépendance aux contingences évite ! En effet, l'activité de reconstitution met en évidence, au travers de sa prépondérance momentanée, les fonctionnalités associées dans la conduite musicale.

Trois registres de reconstitution

Voici les trois déclinaisons possibles de la conduite de reconstitution voco-musicale.

Reconstitution de la dimension verbale

A l'origine, les éléments verbaux de la chanson se confondent avec leur articulation musicale. Bien que perçus comme éléments du langage, ils ont dans la situation chantée un statut qu'on pourrait qualifier de « désémantisé ». Ils ont un rôle d'outil,

et l'observation des plus jeunes enfants montre bien qu'ils sont sans réactions particulières à des termes qui leur sont à l'évidence incompréhensibles (pensons aux « mâtines » de Frère Jacques !).

Le point ultime de la reconstitution est celui où n'est plus accessible ni la mélodie, ni la verbalisation associée. Subsiste alors un donné indexical, évocable, reposant sur le sens. On saisit immédiatement la nature contradictoire de cette situation puisqu'il s'agit de réactiver une chaîne verbale « désémantisée » à partir de son sens.

On peut alors voir les plus petits psalmodier autour d'un mot clé de la chanson, ou même d'un mot absent, mais renvoyant au sens du texte.

Reconstitution de la dimension motrice.

Toute cette approche de l'activité musicale repose sur la notion de schème d'action. Elle est centrale pour Piaget, et traverse toute son œuvre. Voici l'une des nombreuses définitions qu'il en donne :

« Nous appelons schème d'une action la structure générale de cette action, se conservant au cours de ses répétitions, se consolidant par l'exercice et s'appliquant à des situations qui varient en fonction des modifications du milieu »¹.

Un schème peut être déclenché par présentation de son versant perceptif. En langage piagétien, on parle d'assimilation réognitive, ou en termes simples, que le spectacle de l'action se répercute sur le plan moteur. Ceci vaut à l'évidence aussi pour le domaine du musical.

Exemple 2 . Une situation très courante illustre cela : un élève s'engage dans la reproduction d'une chansonnette apprise auparavant, avec la verbalisation correcte mais une mélodie sans grands rapports avec ce qui est attendu.

¹ Piaget (1972) p.40

L'enseignante l'arrête, lui chantonne les deux ou trois premières notes. Immédiatement, l'élève exécute correctement la chanson.

Cet exemple met également en évidence que l'invocation du schème d'action peut en quelque sorte rater sa cible en mettant en œuvre un schème voisin ! Plus spécifique est d'assister à la mise en œuvre de formes altérées manifestement conséquentes aux mécanismes d'équilibration propres aux coordinations de l'action. Ce principe piagétien de *l'équilibration* qu'on retrouve à tous les étages du schématisation, de la pensée sensori-motrice aux opérations de la pensée, est à l'œuvre aussi dans le domaine des activités séquentielles. Nous avons mis en évidence son existence dans les activités rythmo-motrices¹, nous reviendrons sur son rôle dans l'action vocale.

Reconstitution de la dimension auditive

L'aspect auditif de la facilitation d'action musicale n'est pas invocable en lui-même, mais peut être réactivé par l'action propre. C'est en fait la perception par le sujet du résultat sonore de son action qui peut induire la reconnaissance. La relation entre organisation de l'action et reconnaissance est donc le fait d'une boucle extérieure. Concrètement, le processus peut être une progression par approximation. L'enfant chantonne ce dont il se souvient, et redécouvre tout à coup la forme correcte (comme tout musicien n'a pas manqué de l'observer !).

La hiérarchie de réactivation

On constate que les réactivations sont assujetties à un ordre de succession. En effet, la trace auditive n'est pas invocable en elle-même, les schèmes moteurs non plus. Seule la trace verbale possède cette invocabilité. On voit aussi que les trois

¹ Zurcher 1999

dimensions de l'activité voco-musicale ont un statut mnémonique propre, s'étendant du volatile au permanent.

La trace auditive constitue un principe passif ; il n'est qu'un chemin qui ne peut être réactivé, sinon par lui-même pourrait-on dire. Le schème d'action, lui, représente un principe actif, mais qui ne peut pas non plus être activé directement, alors que la trace verbale possède au contraire une dimension indexicale permettant son évocation.

Il s'agit donc de comprendre comment ces trois instances fonctionnelles sont intriquées au départ, puis apparaissent distinctement l'une de l'autre. Cette question renvoie au savoir sur les coordinations de l'action, l'approche piagétienne n'étant ici pas du tout contradictoire avec notre adhésion aux principes vigotskiens. En effet, il n'y a là aucune volonté de créer une synthèse entre les deux théories (entreprise vaine, nous l'avons déjà dit) mais de prendre en compte l'appareil des descriptions pratiques livrées par la démarche piagétienne.

LA VOCALISATION MUSICALE

On l'a vu, l'expression musicale relève largement de l'activité mentale, mais elle n'en demeure pas moins un mode d'action. Cette pratique est elle-même diverse, ne l'oublions pas. Trois modes de l'activité musicale coexistent de fait : le chant, les activités rythmo motrices et la musicalisation à l'aide d'un dispositif sonore (tout bêtement : un instrument de musique). Parmi eux, l'activité musico-vocale est le support premier, le lieu essentiel de l'appropriation musicale. Il concerne tous les enfants, et pour cette raison nous la qualifions d'*appropriation incidente*.

Plus tard, une certaine part seulement des enfants va se consacrer à l'étude et à l'usage d'un instrument de musique. Cela est issu d'un choix personnel de l'enfant et/ou de son milieu. On parlera alors d'*appropriation manifeste*. Mais ce n'est pas tout puisqu'il existe une pratique intermédiaire : celle des activités rythmiques. Elles vont jouer un rôle formateur majeur dans le développement des coordinations motrices de l'enfant en lui donnant accès aux activités interindividuelles. Nous avons qualifié cette forme pratique d'interactivité de *socialité motrice*. Ces activités interviennent dès 3-4 ans en situation institutionnelle (classe de rythmique, activités scolaires de comptines) ou plus tard dans le champ « autogéré » de la société des enfants (jeux de frappes de mains, jeu de l'élastique, sauts à la corde, etc.)

Comme déjà dit, ce propos se restreint à la seule activité voco-musicale, et nous allons en aborder les divers aspects sur le plan de l'action.

Ancrage du musical dans l'organisme

Gestes et praxies

Dès notre naissance, par tâtonnement, par expérimentation, par comparaison, nous élaborons une entité mentale qui est à la fois usage du corps et usage du monde. Les détails de cette construction font l'objet d'une part importante de la théorie

piagétienne, celle consacrée à la pensée sensori-motrice¹. Elle est centrée sur la notion de schème déjà présentée. Rappelons que pour l'essentiel le schème est la partie répétable d'une action. C'est une structure organisatrice, réutilisable, adaptable aux circonstances et aux objets nouveaux, combinable et intégrable (en devenant le contenu d'un autre schème).

On peut avoir le sentiment que la période sensori-motrice du développement (de 0 à 18 mois) ne soit que le faire valoir du postulat de l'origine motrice de la pensée, cette dernière constituant le vrai intérêt de Piaget. De fait, son œuvre ne porte que peu sur l'action hors de la période sensori-motrice. Pourtant la construction de ce schéma corporel, entendu ici dans sa dimension d'interactivité, ne s'interrompt pas avec l'apparition de la pensée abstraite : de nouvelles expériences, de nouveaux objets parsèment la vie de tous les jours.

On imagine aisément à quel point ce calibrage nous évite que le moindre de nos gestes ne soit désordonné. Mais cette mise en cohérence de notre extension motrice avec le monde n'a de finalité que d'être le matériau d'une nouvelle dimension de l'action : l'assemblage de ces gestes en *actes intentionnels*. Piaget appelle *praxies*² ces enchaînements qui ne sont pas simple juxtaposition de gestes, mais intégration de ceux-ci en une structure d'ensemble comportant une dimension d'autorégulation.

Cela dit, la description des six stades de la pensée sensori-motrice est riche d'enseignements, et on peut y adhérer aujourd'hui encore. Notons néanmoins qu'elle porte essentiellement sur la sphère visuo-motrice. Or nous menons un propos dont l'objet est la musique, aussi un préalable évident consiste à se demander dans quelle mesure la théorie sensori-motrice peut être étendue à la sphère audio-motrice ? Dans le souci d'aborder de façon cohérente cette question,

¹ Par exemple chap. I de Piaget 1966.

² Voir chap. 3 « Les praxies chez l'enfant », Piaget 1972.

nous allons dans un premier temps isoler les aspects qu'on peut légitimement invoquer pour engager ce rapprochement.

La voix de sa mère

L'enfant entre en musique au travers des stimulations vocales qui lui sont dispensées dès les premiers temps de sa vie. Ainsi est activée l'extension des systèmes de régulation de l'organisme vers le sur-organisme constitué par l'ensemble des membres d'une espèce. La partie vocale de ce langage du corps partagé demande à être ajustée au milieu d'accueil. Pour ce qui est des humains, ce contexte se présente au nouveau-né comme intrication de la nature et de la culture. Ceci évoque le phénomène d'empreinte, bien connu en éthologie. Mais il y a là plus qu'un réglage ponctuel, mais instauration d'une interactivité formative continue. Paradoxalement, ce moyen de communication commence en débouchant sur des activités non-interactives. En effet, au bout de quelques mois, on constate l'apparition d'une utilisation autonome, sous forme de vocalises produites par l'enfant lorsqu'il est seul. Il procède ainsi à une auto saturation des chemins de vigilance. Il n'y a pas là improvisation musicale mais manifestation dans l'espace transitionnel : ces lallations sont réactivation de l'absent(e).

Une seconde extension du processus va se faire dans la sphère sociale. Aidé, incité par l'adulte, l'enfant va tant bien que mal ajuster son action au contexte musical. Cette activité conjointe, pour approximative qu'elle puisse être à ses débuts, n'en constitue pas moins un puissant facteur d'élaboration progressive de schèmes d'actions. Ainsi se met aussi en service une régulation de l'émission vocale (réafférentation).

Mais il ne s'agit ici que du calibrage des mouvements, pas encore de celui du réglage de leur assemblage. On peut dire que voix et conditions culturelles du musical (ici le système tonal) entretiennent entre eux les mêmes rapports

qu'environnement matériel et activité gestuelle. Cela signifie que deux distinctions utilisées dans la pensée sensori-motrice sont applicables au musical : la distinction entre gestes et praxies. Elle va conduire notre étude de l'appropriation musicale. Précisons que ces deux dimensions, bien qu'interdépendantes, ont néanmoins chacune des rôles et caractéristiques propres au sein de l'activité appropriative.

Les gestes musicaux

Réaffirmons le postulat choisi : à l'origine l'environnement musical est considéré au même titre que le monde matériel. Partant, l'appréhension de l'espace culturel sonore est pour l'enfant une extension des gestes exploratoires du monde. Or, pour nous, ici et maintenant, l'environnement musical dans lequel entre le nouveau-né se réduit essentiellement au système tonal. Une lente évolution historique, reflet de l'évolution du champ épistémologique, a conduit à une réinterprétation cognitive de la matière musicale, à une « décorporalisation » du son, à un assujettissement significatif aux structures opératoires. Il est clair alors qu'un système tonal si spécifiquement opératoire requiert du sujet des aptitudes de niveau au moins équivalent. Or la psychologie génétique nous apprend que de tels instruments de traitement résultent d'une lente construction. Donc, en d'autres termes, à l'origine, l'enfant va devoir appréhender le musical sans les moyens de traitement qu'il réclame. Comment le fait-il néanmoins ? C'est une réponse à ce comment qui est proposée.

Voici, au travers d'exemples simples, les quatre registres d'activité qui émergent de l'observation. Ils sont ordonnés dans l'esprit de la psychologie génétique, en termes de progression intégrative des systèmes de traitement. Nous invoquons le terme « opératoire », tel qu'il est dévolu à la description de la pensée, mais nous considérons qu'il est utilisable dans notre domaine, qui bien que concret, participe en grande part aux activités intériorisées. En effet, les composants de l'événement musical ne sont jamais présents simultanément.

Le registre configural

Il correspond à une appréhension globale de l'événement sonore, en ce sens qu'il est réduit à ses dimensions de production, avec au mieux une appréhension simplement figurative des aspects structuraux.

Un item simple permet de mettre en évidence ce niveau d'activité, celui de la demi-gamme do-sol, exécuté une première fois en groupe, sur la seule syllabe « da », puis individuellement. Les conduites observables sont analysées et représentées spatialement par un système vidéographique¹.

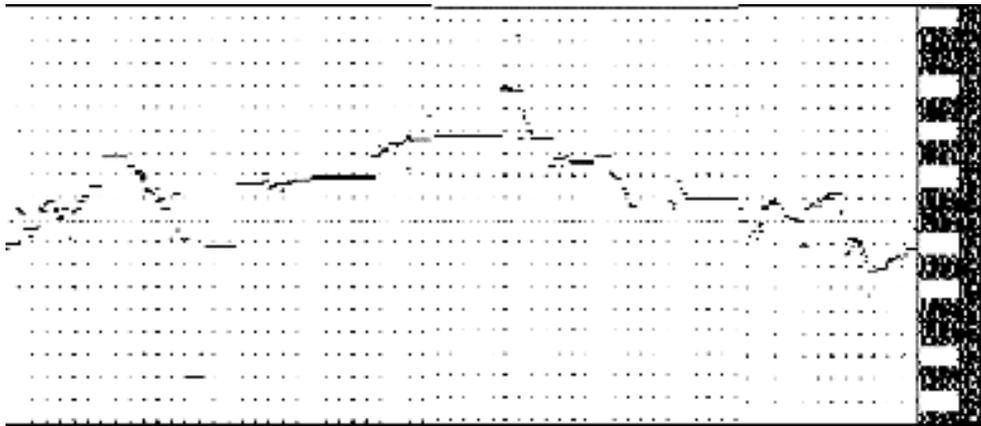


Figure 1 Kim (3 ;2)



Figure 2 Mar (4 ;6)

¹ Appareil FAIRCHILD VOICETRACKER

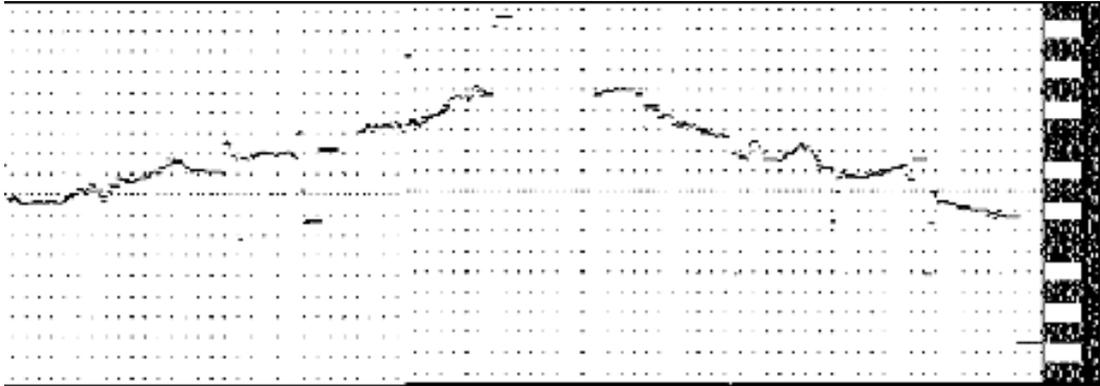


Figure 3 Rom (4 ;6).

Les figures 2 et 3 mettent en évidence la progression des acquis intervenant au delà de la simple évocation globale qu'illustre la figure 1. On constate ainsi en figure 2 plus une influence qu'une intégration au schème scalaire, intégration qui est manifeste dans la figure 3. On constate aussi dans celle-ci l'apparition d'une nouvelle dimension de structuration. En effet une correspondance entre les paliers, certes encore peu différenciés, des activités ascendantes et descendantes témoigne d'une activité de conservation, donc de présence d'invariants. Cette fonction semble préétablie, nécessaire à l'expressivité des interactions vocales, puisqu'elle est aussi à l'œuvre dans le langage.

Le registre préopératoire

L'intervalle du ton est assimilé comme geste de base, mais la reconstitution de l'item dénote une organisation de proche en proche. On peut dire encore que l'invariant auditif est le second organisateur de l'action. La forme spécifique observable de ce registre de reconstitution est la gamme de tons entiers. En voici un exemple, issu de l'observation du même item.

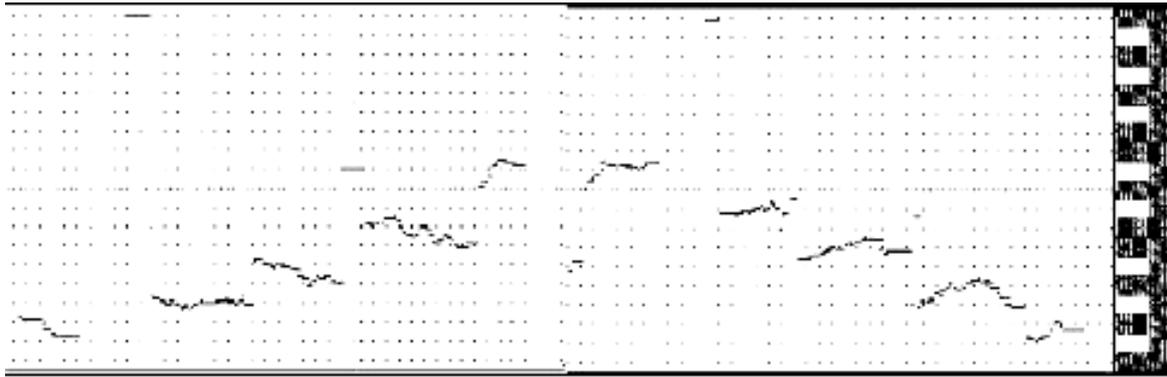


Figure 4 Wil (5 ;9)

Le registre opératoire concret

Ce niveau d'action signe la rupture de la gestion de proche en proche, au bénéfice d'une première forme de gestion d'ensemble. La figure 5 met en évidence la gestion dynamique spécifique des parties ascendantes et descendantes de l'item. On constate l'apparition d'une nouveauté : la résolution dynamique. Il s'agit en fait de l'assujettissement de l'organisation de l'action au schème tension/détente, sous la forme d'un agrégat conclusif avec la séquence ton/demi-ton.



Figure 5 Sol (8;6)

Ce registre de reconstitution est dit concret parce que l'action n'est pas encore gérée comme totalité, étant sous régime d'ordonnancement, soit du réglage pas à pas de la séquence motrice par la chaîne verbale. Ce fait est illustré par

l'observation suivante.

Exemple 3 Cam. (4 ;7) propose une gamme correcte lorsqu'elle est verbalisée.

Invité à la refaire avec la syllabe « da » en lieu et place de chaque nom de note, elle propose la forme suivante, composée de 9 degrés. :

Quelques instants plus tard, elle propose une même performance, cette fois avec 7 degrés.

Le registre opératoire

Il correspond à celui de la maîtrise du bien nommé système tonal. La gestion de l'action est de celle que Piaget appelle « groupe des déplacements », et qui est une totalité autorégulée, fractionnable et réversible. Il l'illustre par l'exemple du chemin de l'école, que l'enfant peut parcourir, interrompre, reprendre et inverser. Dans le domaine musical, cette idée d'une gestion d'ensemble est mise en évidence par l'expérience d'orientation tonale.

Exemple 4 Les sujets sont invités à reproduire la série de notes « mi-fa-sol-fa-mi-re-mi ». Lorsque la reproduction est satisfaisante, il leur est demandé de chanter « Frère Jacques ».

Deux conduites sont alors observables :

Les enfants ayant accédé à la maîtrise tonale entonnent la chanson correctement par son « do » initial

Les autres entonnent sur la dernière note entendue, soit le « mi ».

On constate ainsi que le sujet maîtrisant déduit la tonique d'un échantillon de l'ensemble ne la contenant pas.

Les praxies musicales

Les praxies sont des systèmes de gestes coordonnés en fonction d'un but ou d'une intention. Mais, on l'aura compris, ce caractère coordonné renvoie aux aptitudes

opératoires du sujet. En effet le propre de l'action séquentielle est d'être pré-organisée en un schème d'action global. Mais ce travail d'intégration est assujéti aux conditions de coordination de l'action. Or, certaines configurations peuvent avoir des caractéristiques rétives à ce processus, d'où une perturbation qui peut se traduire par des modifications, locales ou générales.

On l'a déjà dit, la dimension opératoire de notre musique – via le système tonal – réclame un niveau d'activités de traitement qui n'est disponible qu'au fil d'une lente construction. On pourrait donc en conclure que l'enfant ne peut faire de musique avant la fin de la petite enfance. *E pur si muove*. Cette irréductible réalité des choses réclame un modèle de l'appropriation qui rompt avec la métaphore botanique du déploiement : plus question d'imaginer l'existence d'une fonction musicale spécifique et inscrite dans l'organisme. Comme nous prenons en considération l'ancrage du musical dans le canal de communication intra espèce qui l'inscrit ainsi dans le vital, l'enfant n'est plus l'objet d'une imprégnation passive, mais l'acteur d'une volonté d'appropriation. Celle-ci l'entraîne à recourir aux moyens dont il dispose, d'où l'hétérogénéité fonctionnelle qui caractérise l'appropriation musicale.

En résumé, l'enfant s'inscrit dans la culture musicale au travers de formes précuratives d'activité, jusqu'au moment où son propre développement opératoire lui permet de « rattraper » l'histoire de la musique.

Voici, au travers d'une rapide évocation de la genèse des conduites musicales, la série des ruptures fonctionnelles nécessaires à l'enfant pour passer de la verbalisation musicale à la vocalisation musicale.

La période configurale

Les enfants appréhendent des entités configurales, qu'ils reproduisent sans gestion tonale d'ensemble. Ils ne font que faire voisiner ces cellules mélodiques, cela

souvent sans gestion tonale interne non plus.



Figure 6 Frère Jacques et son avatar.

On remarque, qu'outre le mauvais positionnement de la configuration B, l'activité repose sur le schème A, comme le démontre sa structure de tons entiers.

Une variante de cette conduite conforte ce raisonnement : certains enfants positionnent correctement la configuration B (sur le MI, donc) mais utilisent le FA# comme seconde note.

La période de l'ordonnement

Est ainsi désignée la période transitoire durant laquelle le déroulement de l'action séquentielle est assujéti au déroulement conjoint de la chaîne verbale que constituent les paroles des chansonnettes. Nous sommes ainsi dans une activité substitutive, où faute de gestion globale, l'action est ordonnancée par l'organisation verbale.

Au premier examen, cet ordonnancement de l'action vocale possède une certaine efficacité. Pourtant, bien que les parties successives de la chanson soient correctement enchaînées, on s'aperçoit que la gestion tonale n'est pas totalement acquise. On constate par exemple la perdurance de l'organisation par ton entiers – ici le recours au FA#.

La mise en évidence du rôle joué par l'organisation verbale se fait de la manière la plus simple : on demande aux enfants de refaire la chanson avec les vocables « la la la ... ». A partir de ce simple exercice, chacun peut constater l'une ou l'autre forme altérées parmi les cas les plus courants :

- Impossibilité
- Assimilation à l'activité elle-même : une précédente demande de chanter sans les paroles (ou le spectacle de cette demande à un autre enfant) induit l'activité ainsi évoquée, alors qu'il s'agissait d'une autre chanson.
- Démarrage correct de la tâche demandée, puis réduction à des formes rééquilibrées : do-ré-mi do-ré-mi mi-ré-do mi-ré-do.
- Démarrage correct de la tâche demandée puis réduction à des inductats¹ :
- Les diverses parties sont correctement invoquées, mais dans le désordre.
- L'action est réduite aux derniers motifs d'une chanson en comportant plusieurs, malgré une performance verbalisée satisfaisante.

L'insuffisance de ce mode de gestion de l'action est aussi mis évidence par ses excès : il peut par exemple y avoir suppressions d'éléments musicaux par une prépondérance du texte sur la musique. Le cas usuellement observable est celui de la première phrase de Frère Jacques. On se souvient qu'elle comporte les notes do – ré –mi –do. Or le retour à do est systématiquement éludé, les enfants s'en tenant à la musicalisation : une note/une syllabe

La période opératoire

Elle est en soi un achèvement, puisqu'elle signe la fin des mécanismes supplétifs. Mais elle constitue aussi un début, celui du développement musical individuel. Notons au passage que l'utilisation du terme de « développement » est légitime ici,

¹ L'inductat est un processus différent de l'équilibration, cette dernière compense la suite d'une action en fonction des tensions du début. L'inductat renvoie à la situation au cours de laquelle une suite est induite en réponse au début, sans recherche d'équilibre statique. On peut ici formuler l'hypothèse que ce processus est spécifique à la musique.

et seulement ici, puisqu'il renvoie à l'engagement personnel du sujet.

Par rapport à la période précédente, la contre-épreuve est concluante : texte et musique sont désormais disjoints. La forme musicale existe pour elle-même, fredonner en « la la la... » ne pose plus de problèmes. L'intonation globale est souvent correcte, preuve d'une aptitude à gérer *un invariant tonal*.

Néanmoins, si l'enfant entre ainsi dans une période qui est un aboutissement du point de vue des ressources fonctionnelles invoquées, l'accès au temps de l'opérativité est en même temps un début. En effet, la théorie opératoire piagétienne est tout entière basée sur l'idée d'une construction de la part du sujet, au travers des interactions avec le milieu. Une fois encore, ce sont les conduites altérées qui nous enseignent, et cela dès lors qu'on ne les appréhende pas comme expression de carences, mais comme résultats d'emphases fonctionnelles, donc désignation des mécanismes à l'œuvre.

Les modifications apportées aux configurations musicales lors de leur reconstitution illustrent ainsi l'omniprésence des conditions prévalant à l'organisation de l'action séquentielle. On sait que celle-ci n'est pas une suite de sommations motrices volontaires, mais le déroulement d'une planification préalable. Ce programme d'action représente un pré-assemblage de gestes, là encore il ne s'agit pas d'une simple juxtaposition, mais d'une intégration dans une organisation globale imposant ses conditions internes d'équilibre à son contenu. Au mieux, l'action nouvelle à exécuter va être assimilée aux moyens existants, mais elle peut aussi constituer, à divers titres, une perturbation. Ce *conflit cognitif* va induire des activités compensatoires plus ou moins légitimes, dans un registre allant de la réduction du donné aux structures existantes jusqu'à la modification de ces structures. Les principes de l'équilibration cognitive piagétienne peuvent être invoqués pour rendre compte de ce qu'on observe dans les activités voco-musicales de l'enfant. Mais l'activité musicale ne se réduit pas à cet unique aspect, plusieurs

dimensions opératives sont à prendre en considération. En voici l'approche globale.

SPÉCIFICITÉS DE L'ACTION MUSICALE

L'équilibration des structures musicales

Partie essentielle de la théorie opératoire piagétienne, le mécanisme de l'équilibration est le principe dynamique de construction des structures cognitives. C'est à la fois un processus d'adaptation et de création de formes nouvelles, au gré de la prépondérance de l'une sur l'autre, de l'assimilation et de l'accommodation. Voici le rappel des principes généraux de la dynamique mentale ainsi conçue, et tout d'abord les modes possibles d'interactions cognitives, réduits à trois par Piaget, c'est-à-dire ceux intervenant :

Entre les schèmes existants et l'environnement. Cela signifie, dans notre cas, que le donné perceptif – un nouvel objet musical – ne soit pas assimilable tel quel, ses caractéristiques entrant en conflit avec les schèmes déjà constitués par le sujet.

Entre les schèmes et sous-systèmes de même niveau. Pour nous en musique, ce serait par exemple le conflit occasionné par la rupture du caractère scalaire de la partie III de Frère Jacques, telle que l'ont instauré les parties I et II.

Entre les systèmes partiels et le système total. Dans le cadre de notre problématique, le système total est incarné par le schème global d'articulation mélodique, intégrant les schèmes pratiques que sont les diverses parts de la chanson. Or cette structure tension/détente globale peut être en conflit avec des formes résolutive inter configurales.

Piaget décrit ensuite les modes sur lesquels le sujet réagit aux perturbations

occasionnées par ces interactions. Il isole ainsi trois grands principes de conduites compensatrices. Elles interviennent :

Par absorption de la perturbation par une action en sens inverse. Des manifestations simples de cette activité équilibrante « pure » apparaissent couramment dans le champ des conduites rythmiques. On peut quelquefois les observer aussi dans l'activité vocale.

Exemple 5 . Après une performance verbalisée de « Frère Jacques », il est demandé à un élève dans sa quatrième année de « refaire sans les mots ». Il propose alors :



Figure 7 Equilibration par action en sens inverse

Privé de l'ordonnancement verbal, l'activité s'engage avec une planification motrice rudimentaire, celle du schème tension-détente. La reproduction de la première cellule mélodique perturbe ce dernier, entraînant la détente par l'activité inverse. C'est une illustration de l'interaction entre schèmes et sous-systèmes.

Par absorption de la perturbation par déplacement d'équilibre. Voici un exemple de cette conduite, intervenant dans la situation d'interaction entre sous-systèmes. C'est une conduite altérée usuellement observable à un âge donné.

Exemple 6 . Le début de la chanson « A la claire fontaine » est constitué de deux cellules mélodiques identiques, à cela près que la seconde s'enchaîne

immédiatement à la première. Cette organisation est sans autre possible sous régime de verbalisation, mais peut-être source de tension lors de la planification motrice.

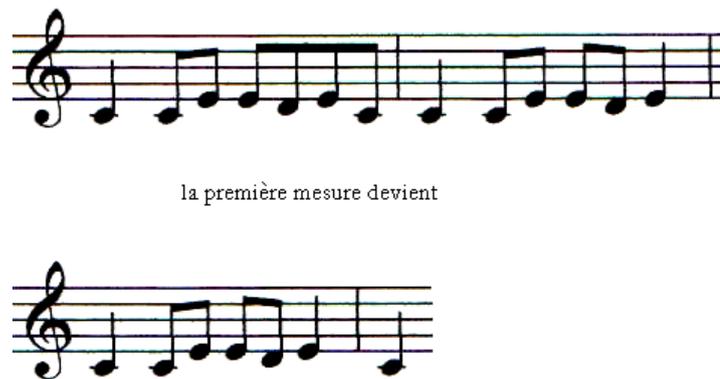


Figure 8 Déplacement d'équilibre sur « à la claire fontaine »

On constate dans ce cas comment chacun des schèmes pratiques réclame son propre équilibre, modifiant ainsi la chanson.

Par anticipation de la perturbation. Cette conduite compensatrice est évidemment la plus élaborée du système piagétien. Elle concerne en fait les opérations de la pensée, soit les actions intériorisées et réversibles. Nous l'évoquons néanmoins dans notre domaine des actions concrètes pour rendre compte d'un mode dynamique d'équilibration, particulier à la musique. On observe en effet, avec, ou en plus des pondérations présentées ci-dessus, une réorganisation de l'action qu'on peut qualifier de *probabiliste*. Les praxies vocales peuvent en effet comporter des parties qui sont réélaborées selon l'hypothèse qu'induit le contexte mélodique sur la suite possible des événements engagés. Ces *inductats* ont pour particularité (à partir d'un certain âge, car ce n'est pas le

cas chez les petits) de s'inscrire dans la logique tonale. Ce mode d'équilibration apparaît lorsque les représentations sont inaccessibles ou insuffisamment résistantes.



Figure 9 Inductat survenu sur le motif 3 d'une chanson

Cette situation est certainement liée à la nature même des schèmes d'action audio-vocaux, qui semblent nantis précocement de la maîtrise d'un caractère invariant concret (donc à distinguer des invariants à l'œuvre dans les structures opératoires) qui sous-tend, qui « attend » la chute de l'intonation annonçant la fin de l'énonciation langagière. Cette forme archaïque de schème tension/détente module, en terme de report des tensions, toute l'organisation de l'action.

Au gré de la constitution et du renforcement des aptitudes, les restructurations peuvent combiner équilibrages et inductats, et porter sur les dimensions intra, inter et trans-figurales. En voici l'illustration, à partir de la première phrase d'une chanson :



Figure 10 : Les deux premières phrases de « LUNE »

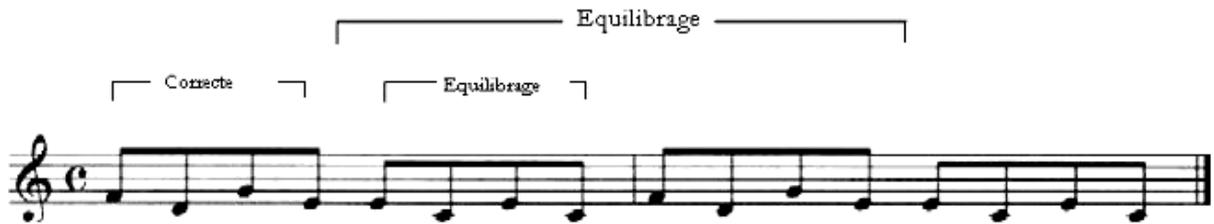


Figure 11 Equilibrage

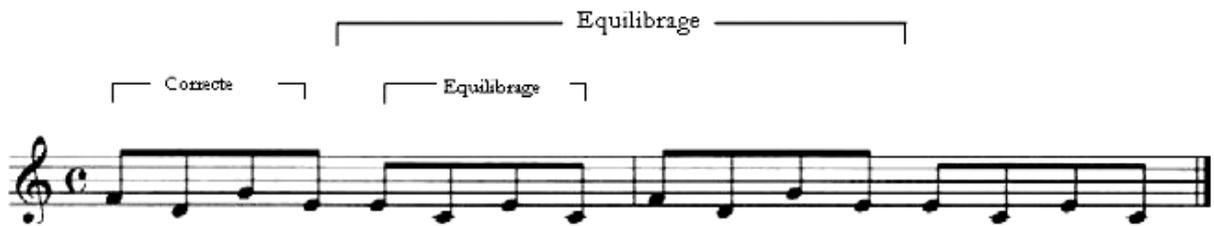


Figure 12 Equilibrage intégré en inductat



Figure 13 : Inductat sur le second motif

L'épaisseur opératoire de la musique tonale

Il existe un aspect de la gestion d'ensemble qui est particulier à la musique. Il s'agit de la difficulté, inhérente à une gestion directe de l'action, que peut avoir le sujet à gérer correctement les organisations musicales modulées harmoniquement. Ce fait est mis en évidence lors des reconstitutions de chansons usuelles de l'enfance comportant une cadence harmonique : elle est réduite à sa version monodique.

Exemple 7 . Le pont de « Au clair de la lune » avec son « ré » initial (cadence II -> V) devient un « mi » dans l'interprétation des enfants.

Exemple 8 . La partie D de Frère Jacques. Chacun sait qu'à l'origine cette mélodie est un canon. Or, elle se voit progressivement harmonisée, au gré de l'esprit du temps. Aujourd'hui, nombre de personnes (en fait ceux qui souvent n'ont pas ou pas eu de culture musicale active) interprètent la cellule finale de la chanson sous la forme « ré sol do » (au lieu de « do sol do » original).

On constate alors de la part des enfants ayant appris la chanson de cette manière une tendance à proposer la conclusion « mi la mi » ou encore « mi do mi »

Deux explications sont requises pour comprendre ce type de conduite. Elles empruntent toutes deux à la théorie des coordinations de l'action.

La première invoque le principe d'intégration, soit celui de l'emboîtement des schèmes par d'autres schèmes. Souvenons nous d'abord que la praxie représente une structure d'organisation et de contrôle qui ne porte pas sur le réel, puisqu'elle est assujettissement d'autres schèmes. Mais, dans l'action musicale, l'expression monodique dont il est question ici, réclame la présence continue d'un caractère invariant, en l'occurrence ici la tonique. Celle-ci est requise tant pour le réglage des intonations, des intervalles et des configurations mélodiques. On comprend bien

qu'il n'y a pas trois invariants pour cela, mais un seul. Il est ainsi évident que praxies et gestes, bien que les premières intègrent les seconds comme objet, se confondent dans ce cas. Ceci explique alors la réduction de l'harmonique au monodique, ce dernier se suffisant d'un invariant, alors que l'harmonisation en tant que musicalisation de configurations musicales, correspond à un nouveau degré d'intégration, et réclame donc deux invariants. En d'autres termes, l'ensemble de traitement musical monodique doit être intégré dans une nouvelle structure gérant les changements de fondamentale auquel correspond l'harmonisation.

Cette explication n'épuise pourtant pas la question : il reste à savoir comment s'établit la hiérarchie tonale sur laquelle repose l'explication précédente. En effet, qu'est-ce qui fait que le « ré » initiant une cadence V -- I ne soit pas accessible aux enfants « préharmonisants » ?

Il vient évidemment à l'esprit d'invoquer les principes de l'attractivité tonale. Mais le risque est grand de retomber ici dans une psychologie physiologiste, se basant sur le rôle central du principe de consonance ? Les éléments de genèse des conduites enfantines présentés ici infirment au contraire l'idée que l'octave, ou la quinte seraient en soi des principes régulateurs et constituants ! Il faut donc s'orienter plutôt vers une explication en terme de dynamique d'usage, créatrice de hiérarchies au travers du schématisme tension/détente, structure fondamentale de l'activité voco-motrice.

La pré-appropriation musicale

La présentation du caractère transitoire des fonctionnalités requises dans la première période de l'appropriation musicale s'accompagne inévitablement d'un jugement de valeur. En effet nos conceptions implicites du développement restent souvent basées sur un avatar du mythe du progrès, qui entraîne à considérer le nouveau comme dévaluant ce qu'il remplace. Même dans la théorie piagétienne,

bien que les stades antécédents soient toujours reconnus comme préparatoires des suivants, règne la valorisation de l'achèvement. En fait, les diverses théories du développement concèdent au mieux une valorisation qualitative des périodes préparatoires. Or, issu de l'observation et de l'expérience propre, c'est un nouveau regard qui est proposé ici, considérant la période préparatoire également sur sa dimension *quantitative*.

En ramenant cette discussion à l'appropriation musicale, le postulat est alors celui-ci : le temps de l'activité verbo-musicale se présente comme une période en quelque sorte privilégiée car relativement à l'abri des mécanismes de traitement et d'intégration, prépondérants dans les périodes ultérieures. On sait en effet que la finalité des activités de traitement est de réduire le nouveau au connu. De manière prosaïque, on peut illustrer cela en disant qu'à partir d'un certain âge notre relation au monde ne se fait plus par les choses, mais au travers des catégories qu'elles nous ont fait construire. Il en serait alors ainsi en musique : grosso modo, la période pré-opérative de l'appropriation musicale serait déterminante quant à la dimension qu'aura dans notre vie l'aptitude musicale.

Pratiquement, l'ordonnancement verbal de l'action permet un enchaînement des configurations qui n'est pas encore assujéti à des conditions globales d'équilibre omniprésentes ensuite. La comparaison entre conduites vocales et motrices illustre cela.

Exemple 9 . La majorité des enfants de 4 –5 ans chantent sans problèmes les deux premières phrases de « Frère Jacques »

Mais il est possible d'observer qu'en situation de reconstitution au piano, la seconde phrase est enchaînée sur la note FA au lieu du MI, le schématisme scalaire intégrant le schème de la première cellule rythmique et incitant à ne pas répéter le Mi en question.

Plus techniquement, la prédominance verbale de la première période de l'appropriation musicale constitue une situation non coercitive, non réductrice, d'appréhension de configurations musicales. Il se constitue ainsi une diversité de schèmes pratiques d'action audio-vocale. Cette bibliothèque, par son ampleur, constitue la matière qui va être intégrée lors de la construction des activités de traitement. Ainsi se trouve alors déterminée une dimension potentielle de l'aptitude musicale, que chacun pourra exploiter mais ne plus redéfinir sur le fond.

Cela, et ce qui précède est matière à un nouveau regard, et sur l'appropriation musicale, et sur sa place dans la petite enfance.

CONCLUSION

Ce propos a donné lieu à de nombreuses hypothèses, est-il raisonnable de le conclure en y en ajoutant de nouvelles ? Il est vrai que pour rester dans la dimension d'un article, nous avons souvent procédé à un survol de la question traitée, ne présentant qu'une part des observations accumulées, n'ignorant pas que chacune d'elles est alors tout autant démonstration que source de questions. Pour cette raison, il apparaît comme judicieux de présenter les interrogations qui demandent à être approfondies et les hypothèses validées ou reformulées.

La première question qui nous paraît ouverte porte sur le point central autour duquel s'articule toute la démonstration : celui de la rémanence perceptivo-posturale. Mais si son existence relève de l'évidence, on ne peut en dire autant de ses caractéristiques. Il y a là donc matière à examens : cette trace auditive élargie a-t-elle une durée fixe, déterminée physiologiquement, est-elle individuelle ou est-elle liée à l'âge, à l'expérience ou encore fonction de la dimension ou la complexité des objets musicaux traités ? Voilà toute désignée une vaste entreprise de

vérification, à l'évidence source de connaissances nouvelles.

Une seconde question est aussi à traiter : celle des conditions et limites de la dynamique de réafférentation de l'émission vocale. On mesure bien l'importance de son rôle, mais là aussi nous manquent les critères prévalant à sa mise en œuvre et surtout à son inhibition. En effet, dans l'activité conjointe certains enfants ajustent leur performance au contexte sonore, donc à l'activité des autres enfants. Mais le font-ils parce qu'ils perçoivent la faiblesse de leur propre action ? Et, pour les autres, un mécanisme verrouille-t-il un moment donné la perméabilité de l'action propre à l'influence extérieure ? Nous avons traité cette question dans l'étude des activités rythmo-motrices. Il en était sorti la proposition que dans l'évolution des aptitudes, l'un des acquis était précisément l'intégration des instances de représentation à la base de l'organisation de l'action. Ces représentations abstraites, de par leur nature même, ne peuvent plus se confondre avec le renouvellement de la trace perceptive consécutive à l'activité : la perception n'annule plus la représentation. Cette proposition est-elle valable pour l'activité voco-motrice ?

La troisième question ouverte est celle de l'importance de l'élargissement de l'activité musicale pré-opérative. Si réellement la diversité ainsi accumulée se reporte qualitativement sur les aptitudes qui vont se constituer ensuite, c'est aussi de manière qualitative (et non quantitatives seulement) que doivent se constater les différences entre musiciens et non-musiciens !

Ces questions demandent réponse, mais pas uniquement pour ajouter à un savoir mais aussi pour étayer une pratique. N'oublions pas que la recherche ainsi menée l'est d'abord par besoin pédagogique. L'éducation musicale a besoin d'être sans cesse définie en ses principes et ses moments, elle est inscrite dans l'exigence humaine de transmission.

BIBLIOGRAPHIE

Luria, A.R., (1978), *Les fonctions corticales supérieures de l'homme*, Paris, PUF.

Piaget, J., (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF.

Piaget, J., (1972), *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël.

Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P., (Ed) (1985), *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Wallon, H., (1970), *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.

Zurcher, P., (1996), *L'initiation musicale des 3 à 6 ans*, Genève, Slatkine.

Zurcher, P., (1999), L'équilibration des structures musicales in : Dossier préparatoire des journées francophones de recherche en éducation musicale, Neuchâtel, IRDP.

Zurcher, P., (2003), Les relations entre langage et musique. Une approche génétique chez des enfants de 3 à 6 ans. JREM, 2, 4-42, Paris, OMF/Paris IV.

VALEURS DECLAREES IMPLICITEMENT PAR DES PROFESSEURS D'EDUCATION MUSICALE

Odile TRIPIER-MONDANCIN¹



JREM vol. 5, n°1, printemps 2006, 41-77

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Nous pensons que les valeurs participent à une intelligibilité des différents schémas dans l'enseignement des arts, lorsqu'elles sont explicitées. Cet article a trait à ce que recouvrent les valeurs dans les déclarations des enseignants d'éducation musicale quand la question est posée en premier lieu, implicitement. Si les valeurs sont des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens déterminé, elles ne sont pas directement observables : on ne peut les atteindre que par inférence. Nous examinons cinq indicateurs : les finalités de l'éducation musicale, les qualités nécessaires pour l'enseigner, la confiance dans son système d'enseignement actuel, la satisfaction dans le métier, le sentiment de liberté en classe. Dans une démarche la plus objectivante possible, compte tenu du sujet, nous nous tournons vers les méthodes d'enquêtes. Les outils de la statistique descriptive et inférentielle ainsi que ceux de l'analyse propositionnelle des discours nous aident dans chaque phase : de la description à la validation des résultats. Pour la partie nationale de l'enquête, examinée, nous exploitons les réponses d'environ 190 enseignants. Nous procédons à une description et analyse interindividuelle. Il semble qu'on ne puisse avoir une réponse générale sur les valeurs, valable pour tous les niveaux de situations et de réflexion que l'on rencontre dans le domaine complexe de l'éducation.

¹ PRAG Musique à l'IUFM Midi-Pyrénées, Doctorante en Sciences de l'éducation et en Musicologie à l'Université du Mirail.

INTRODUCTION

Questions de recherche ?

Après la description des différents niveaux¹ de rapports entre l'enseignement musical en France et l'idée de démocratie², nous cartographions la place des valeurs dans le rapport entretenu par des enseignants d'éducation musicale en collège avec la discipline qu'ils enseignent. Pour des raisons de faisabilité, notre sujet est réduit aux pratiques déclarées.

C'est dans la métaphore de la cartographie que s'élabore notre mise en regard de savoirs de la pratique³ et de ceux de la recherche. La carte n'est pas le territoire : notre recherche ne correspond pas à la réalité des valeurs, mais à une représentation, une intelligibilité (Hadji, Baillé, 1998, p. 14) de celles-ci. Nous devrions aboutir à un nouveau savoir de type praxéologique (Bru, 1998, p. 61), sous forme de points d'appui sur, et peut être, pour, la pratique. Ce savoir serait généré par le "métissage"⁴ des valeurs déclarées par les enseignants, l'analyse que nous en faisons, et les savoirs déjà théorisés par divers champs de la recherche. Une fois ce travail réalisé, nous devrions avoir quelques "modèles"⁵ pour examiner le discours des enseignants, sinon les postures, non plus hors classe mais dans la

¹ Nous qualifions de niveaux, les différents "organes" de l'Institution éducation nationale qui ont à faire des choix, de la classe qui agit en temps réel, aux groupes de travail ministériels, en temps différé

² DEA histoire de l'art et Musicologie, Université Toulouse II Le Mirail (2001) : Rapport entretenu entre l'enseignement de la musique et l'idée de démocratie, en France. IUFM, CERF-CERFI avec le soutien de l'INRP, directeur, Jésus Aguila, président de jury, Marc Bru

³ Ceux qui acceptent le jeu des compromis entre idéaux, valeurs, contraintes sociales, institutionnelles

⁴ Nous employons volontairement ce terme pour évoquer un phénomène de mode très présent jusqu'aux métissages postmodernes de la Cité de la Musique (mars 2006). Cela pourra servir plus tard à une analyse parmi d'autres, des données recueillies.

⁵ Non pas dans le sens de ce qui doit être reproduit en tant que prescription mais modèle d'analyse. Il s'agira pour l'essentiel, de modèles taxonomiques, autrement dit basés sur des catégorisations successives, stabilisées.

classe, cette fois-ci¹.

Nous revendiquons une recherche de type exploratoire. Quatre grandes questions de recherche structurent notre recherche :

. Qui sont, d'un point de vue factuel, les professeurs d'éducation musicale en France selon notre échantillon ?

. Que recouvre le terme "valeur" dans les déclarations de professeurs d'éducation musicale, quelles sont-elles ?

. Quelles genèses possibles de ces valeurs² ?

. Quel est le devenir, la validation, l'existence, de ces valeurs déclarées après une heure de classe³ ?

Pourquoi "Ouvrir la boîte noire" des valeurs⁴ ?

Dès 1975, V. et G. de Landsheere signalent que l'incidence des valeurs des maîtres sur le sort réservé aux objectifs est mal étudiée. J. Hassenforder note que les travaux à ce sujet sont "épars et peu nombreux" (1979, p. 2). Plus tard, M. Bru notait qu'« à trop vouloir prouver la pertinence d'un choix pédagogique, notamment à l'aide d'arguments scientifiques, on finit par oublier que le principe fondateur de ce choix consiste à définir des valeurs et à s'inscrire dans un engagement symbolique » (Bru, 1998, p. 47). A l'instar de G. Mialaret, nous pensons que les analyses en sciences de l'éducation, « portent sur des « objets » sous-tendus par un système plus ou moins explicite de valeurs qui leur donne, au niveau de l'action leur véritable signification ; quand ces valeurs sont nettement explicitées il est plus

¹ Il est à noter que le travail d'archivage d'un corpus de 23 films d'une heure dans 23 collèges différents est intégralement réalisé sur des supports pérennes. Quinze conseillers pédagogiques ainsi que huit professeurs stagiaires nous ont accueillie.

² Provenance du sens des valeurs, circonstances d'apparition de la question des valeurs dans le collège, rapport aux programmes, interlocuteurs sur ce sujet pendant la formation initiale, continue..

³ Au travers des jugements de valeur, jugements de goût, finalités, contenus, modalités d'enseignements, les supports d'écoute de chants de pratiques instrumentales utilisés ...

⁴ Nous empruntons la métaphore à M. Bru (2002)

facile de les prendre en compte dans nos schémas scientifiques ; mais quand ces valeurs ne sont que plus ou moins explicitées elles constituent un ensemble de données très incertaines qui met le chercheur dans une position très difficile au moment de l'interprétation de ses résultats». Si les chercheurs, comme le suggère G. Mialaret (OMF, 2001, p.19) sont en position difficile pour interpréter, que penser alors des enseignants qui doivent en temps réel faire des choix dans une situation de classe dont la complexité n'échappe à personne ?

Précautions

Comme en toute activité de description, analyse, un certain nombre de précautions, liées en partie au sujet lui-même, mais également spécifiques à chaque étape de la recherche sont posées en préalable : nous ne cherchons pas à prouver que la pratique des enseignants en question est bonne ou mauvaise ou que l'on peut expliquer l'action par les normes et valeurs (Ogien, 2004, Tome 2 1354-1367). Est-il possible d'analyser les valeurs des autres sans pour autant projeter ses propres valeurs, ses représentations, (Beaud, Weber, 1997, p. 139), sans tomber dans des généralisations hâtives ? Cette remarque s'adresse à nous-même en premier lieu et à ceux qui nous liront.

À ces principes de précautions déontologiques, nous ajoutons ceux d'ordre méthodologique. Ils sont appliqués à chaque étape de telle sorte que les données recueillies s'en trouvent vérifiables et validables. En outre, dès l'élaboration des questionnaires, un continuum de questions, du moins inductif au plus inductif a été élaboré, afin d'éviter au maximum toute suggestion.

Dans cet article

Nous développons ci après, la question relative à ce que recouvre le mot valeur dans les déclarations de professeurs d'éducation musicale hors du contexte classe. Si le sujet n'est pas simple, une première solution se présente : « Les valeurs sont des idéaux, des préférences qui prédisposent les individus à agir dans un sens

déterminé. Elles appartiennent aux orientations profondes qui structurent les représentations et les actions d'un individu. Elles s'apparentent à ce que certains psychosociologues appellent les "attitudes". Elles ne sont pas directement observables, à la différence des opinions et des comportements. On ne peut donc les atteindre que par inférence à partir de ce que chacun veut bien livrer de lui-même. Les valeurs d'un individu constituent son identité profonde, ce qui le mobilise et le fait vivre. » (P. Bréchon, 2000, p. 9).

En d'autres termes, cela signifie que pour savoir ce que recouvre le terme valeur, nous avons dû concevoir des indicateurs qui pourraient nous renseigner. Qui plus est, cette première approche, par inférence, évite le phénomène dit de désirabilité sociale.

Posture, méthodologie, outils, protocoles

Pour répondre au questionnement qui nous occupe plus précisément dans cet article, nous empruntons tour à tour deux postures utilisées par l'ethnomusicologie (Nattiez, 2004, p.732) et antérieurement par la linguistique et l'anthropologie (Pike, 1967) : la posture étique basée sur l'ancrage scientifique du chercheur, la posture émique prenant en compte les concepts et systèmes de pensée d'enseignants. Dans ce cadre et pour répondre en premier lieu à l'ensemble des précautions citées plus haut, nous mettons en place une enquête.

Notre démarche s'appuie sur la statistique descriptive et inférentielle, en tant qu'aide à la décision¹, aux niveaux des descriptions, des analyses, de l'aide à la stabilisation des catégorisations des questions ouvertes, de la validation de nos hypothèses. Cet outil relativement neutre permet de mettre provisoirement à distance notre subjectivité, sans pour autant la nier. Deux logiciels sont requis : SPSS pour les opérations statistiques et Tropes, au service de l'analyse

¹ et non pas certitude de vérité

propositionnelle des discours des enseignants. Les réponses aux questions ouvertes sont traitées par catégorisation post codage¹, une fois que les réponses ont été saisies exhaustivement dans SPSS. Le fichier intégral des réponses reçues est bien entendu disponible. Les dimensions de cet article ne nous permettent pas de les reporter.

C'est le questionnaire de faits (et parfois d'opinions), fractionné en trois parties, à l'échelle nationale, et adressé aux enseignants d'éducation musicale actuellement en poste en collège, qui nous est utile. Il a été mis en ligne de juillet 2004 à juin 2005 à l'adresse suivante : http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm. Nous complétons notre analyse à l'aide de réponses de l'une des questions posées dans l'entretien directif mené à l'issue de l'observation filmée d'une heure de classe de 23 enseignants volontaires, en poste dans l'Académie de Toulouse.

QUAND ON POSE INDIRECTEMENT LA QUESTION DES VALEURS : L'APPROCHE PAR INFERENCE

1 - Des finalités pour l'éducation musicale au collège

1 - 1 Des finalités indicatrices de valeurs

Un certain nombre de chercheurs, s'accordent à dire que les finalités d'une discipline scolaire sont porteuses de valeurs (Reboul, 2004, p.95). Très simplement, certains disent qu'éduquer c'est conduire vers le vrai le bon le beau (de Landsheere, 1975, p. 24), autrement dit, vers les valeurs intellectuelles, morales, esthétiques.

¹ Découpage des réponses en propositions (unités sémantiques), saisie exhaustive des réponses, lecture, tri après vision d'ensemble, codage à des semaines de distance en catégories homogènes en veillant aux relations d'inclusion, exclusion, recouvrement. Mesure de l'accord intra observateur.

1 - 2 La question

C'est dès lors en tant qu'indicateur de valeurs, que la question d'opinion, ci -après, est placée dans la première moitié du questionnaire factuel (à visée nationale). Elle prend la forme suivante :

"En quelques lignes, pour vous, enseigner l'éducation musicale au collège a pour finalité : "

Son caractère ouvert est destiné à décrire le plus finement possible ce que les enseignants veulent bien dire de ce qu'ils pensent à ce sujet. Nous ne souhaitons pas dans un premier temps conditionner le répondant par des questions fermées.

Le nombre de réponses manquantes est de 11 sur les 191 répondants. Nous procédons à une description puis à une analyse inter-individuelle post-catégorisation. Dans l'immédiat, le nombre de propositions est trop important pour une analyse intra-individuelle : 355 pour 191 répondants. Ainsi nous connaissons les catégories ou types de finalités pour un ensemble d'enseignants, des plus récurrentes aux moins nombreuses.

Nous vérifierons plus tard qu'à mesure que l'on "descend" des finalités générales vers les finalités plus opérationnalisées d'un cours qui a été observé pendant une heure, alors la charge des valeurs peut se modifier (de Landsheere, 1975, p. 24).

1-3 Premier traitement par catégorisation stabilisée à l'aide du logiciel Tropes.

Commentaire général : des valeurs "ethico-éducativo-musicales", aux valeurs marchandes.

Nous parvenons à un modèle stabilisé après de nombreux tris successifs de toutes les réponses, en catégories les plus homogènes possibles. Cette taxonomie (cf. ci-après) constitue notre première référence des types de finalités de l'éducation musicale, énoncées par 180 enseignants.

Les intitulés de catégories que nous avons choisis sont largement inspirés par les réponses, ils reprennent pour une large part, les mots employés par les enseignants.

Certaines des 38 catégories pourraient entretenir des relations de redondance, d'inclusion ou de recouvrement. Des enjeux sémantiques parfois pragmatiques¹ nous ont conduite à différencier dans ce premier temps, les idées, les forces énoncées, en catégories distinctes. Ainsi, « éveiller l'épanouissement musical, la sensibilité » aurait pu être amalgamé à « ouvrir, faire découvrir... », la seconde incluant la première. Mais la force illocutoire² et presque perlocutoire³ contenue dans les verbes « ouvrir faire découvrir » nous a semblé contenir un aspect directif intentionnel bien supérieur. De même si « construire le goût musical » participe à « aider à la construction de l'autonomie intellectuelle et du jugement critique », il n'est pas évident que l'inverse soit vrai. Le nombre figuré en bout de ligne signale le nombre de propositions sur la totalité des réponses données.

| | |
|---|----|
| Ouvrir, faire découvrir des mondes et cultures musicales différentes | 73 |
| Étayer une culture, donner envie d'apprendre | 35 |
| Donner de la joie, Se faire plaisir, vivre des émotions | 29 |
| Apprendre la tolérance, vivre avec les autres, respect de soi, des autres | 25 |
| Rendre accessible à tous les élèves | 24 |
| Aider à la construction de l'autonomie intellectuelle, jugement critique /médias | 22 |
| Eveiller l'épanouissement de la sensibilité musicale de l'élève | 20 |
| Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles | 20 |
| Eveiller la curiosité musicale | 11 |
| Construire le goût musical | 11 |

¹ Partie de la linguistique qui traite du langage associé à son utilisation orientée vers autrui, relativement à l'action.

² L'intention de l'énonciateur contenue dans l'information donnée au travers du verbe ouvrir, par opposition à un simple acte locutoire.

³ Destinée à produire un effet sur l'élève entre autres.

| | |
|--|----|
| Développer la créativité | 10 |
| Donner des bases musicales, vocabulaire, | 10 |
| Apprendre à écouter la musique | 9 |
| Développer les aptitudes d'expression en public | 6 |
| Enseigner par l'art | 5 |
| Remédiation pour élèves en difficulté, intégrer dans la société | 4 |
| Aider à devenir adulte, éduquer comme les autres disciplines | 4 |
| Partager des moments musicaux, une passion | 4 |
| Acquérir des qualités de musiciens | 3 |
| Développer la mémoire, la perception | 3 |
| Apporter un complément psychique, corporel, esthétique, connaissance de son corps | 2 |
| Faire comprendre le rapport des musiques actuelles / passées : filiation | 2 |
| Créer un esprit de groupe | 2 |
| Rendre intelligent, participer à la construction intellectuelle de l'individu | 2 |
| Développer des manières d'apprendre et de travailler | 2 |
| Réaliser et faire des projets | 2 |
| La musique fait partie de notre culture | 2 |
| Faire apprécier ou pour le moins écouter | 2 |
| Faire un métier amusant | 2 |
| Gagner ma vie d'enseignant | 1 |
| Inciter à aller en école de musique | 1 |
| Valoriser les qualités personnelles des élèves (mais dubitatif...) | 1 |
| Inutilité de cet enseignement | 1 |
| Aucune finalité, ça devrait être...c'est un défouloir | 1 |
| Communiquer les valeurs de la musique par la pratique | 1 |
| Développer goût de l'effort, concentration | 1 |

| | |
|-----------------------------------|---|
| Enseignant = passeur | 1 |
| Métaphore : petite graines semées | 1 |

Sur les 180 répondants, une seule référence explicite est faite aux textes des programmes, aucune aux prescriptions de l'institution ou d'une autorité pédagogique. Cela ne signifie pas pour autant que les contenus de programmes n'ont aucun rôle dans la provenance des finalités énoncées¹. Nous en concluons provisoirement que les valeurs implicitement énoncées sont revendiquées et non pas héritées, au sens dans lequel l'emploie V. Jouve (2001). Les finalités les plus représentées sont plutôt générales², alors que les moins représentées sont plus précises. Elles oscillent, tout comme l'histoire de l'esthétique, de Platon à nos jours (Cassirer, 1995, p. 182), (Garda, 2004, p. 650), entre des pôles opposés ou complémentaires de l'art. Ainsi, dans l'ordre respectif des fréquences, les pôles éthico-musical (ouverture aux cultures musicales, accès pour tous), intellectuel, émotionnel, politique, éducatif au sens de l'acquisition à l'autonomie critique, esthétique ("sensible"), pratique, créatif, cognitif, se succèdent. Les réponses sont bien davantage centrées sur autrui, en l'occurrence l'élève, que sur l'enseignant lui-même : seules deux catégories (pour 3 réponses) font référence à une centration sur soi. En effet, si un certain nombre de valeurs démocratiques et éducatives sont très présentes, les valeurs matérialistes du monde marchand ("Gagner ma vie d'enseignant") et hédoniste ("Faire un métier amusant") sont quasi-absentes de ces réponses. Seules deux réponses dévaluent la question des valeurs se référant en cela au nihilisme, "inutilité de l'enseignement" (Nodé Langlois, 2005) ou à une approche cathartique ("aucune finalité c'est le défouloir").

D'une manière quasi générale la forme des énoncés débute par un verbe à l'infinitif,

¹ Nous analyserons cela plus tard dans la genèse des valeurs

² Méta finalités ?

suivi d'un complément sous la forme d'un substantif, puis d'une proposition subordonnée. Si nous comparons les occurrences des verbes avec celles des autres mots, nous remarquons leur très grande importance (678). En effet, lorsque l'on parle de finalités d'un enseignement on fait référence de manière implicite à ses objectifs (Barlow, 1987), aux performances attendues, par l'emploi de verbes, avant tout. L'analyse effectuée par le logiciel Tropes, sur l'ensemble des réponses, met en évidence la prédominance des verbes qualifiés de factifs¹, (71,7%, ce qui correspond à 557 occurrences²), sur les verbes d'états (121 occurrences). C'est dès lors l'action de l'éducation musicale ou du professeur sur l'élève³, qui prévaut sur l'apprentissage de l'élève. Ainsi, le verbe "apprendre" apparaît seulement 15 fois (12^{ème} position), le verbe "critiquer" 11 fois, le verbe "exprimer" 10 fois. Nous renforçons cette idée par l'examen des univers de référence⁴ détectés par Tropes, ils mettent à nouveau l'accent sur le champ de l'éducation (présent à 33 reprises), à la musique (93 fois). Des systèmes de valeurs latentes apparaissent : les enseignants disent être davantage du côté de la transmission, de l'enseignement, que, respectivement de l'appropriation, de l'apprentissage. C'est l'une des antinomies de l'éducation, résumées par J. Houssaye, (1992, p. 23) d'après G. Ferry, C. Blouet-Chapiro (1984, p. 86). Antinomies que l'on ne va pas cesser de relever dans les réponses reçues :

. Entre contrainte ("ouvrir", "faire découvrir", "étayer") et liberté ("Développer la créativité").

¹ Ils expriment des actions sur. Tropes catégorise les verbes en quatre types : statifs, factifs, déclaratifs, performatifs

² Dont "faire...." suivi d'un second verbe à l'infinitif apparaît 63, "ouvrir" 36, "donner" 46, "choisir", "étayer", "faire découvrir" 29, "apporter" 19, "aborder", "acquérir" etc.

³ L'examen de la totalité des références utilisées en dehors des verbes révèle que le terme "élève" a la fréquence de citation la plus élevée (108), moins en actant³ qu'en acté. En outre on peut ajouter les 27 occurrences des mots "enfant" et "adolescent" ainsi que du pronom "ils" (37)

⁴ Ils représentent le contexte en regroupant les principaux substantifs en classes d'équivalents

. Entre social ("Apprendre la tolérance, le vivre avec les autres, respect de soi des autres" "Rendre accessible à tous les élèves", "Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles") et individuel ("Donner de la joie", "Se faire plaisir", "Vivre émotions" "Construire le goût musical" "Remédiation pour élèves en difficulté", "Intégrer dans la société" "Aider à devenir adulte, éduquer comme les autres disciplines").

. Entre modélisation ("Donner bases musicales, vocabulaire", "Faire pratiquer à tous des bases vocales instrumentales corporelles", "rendre accessible à tous les élèves", "Donner de la joie, Se faire plaisir , vivre émotions") et autonomie ("Aider à la construction de l'autonomie intellectuelle jugement critique /médias").

. Entre conformisation ("Faire apprécier ou pour le moins écouter", "Inciter à aller en école de musique", "Communiquer les valeurs de la musique par la pratique") et affranchissement ("Aider à devenir adulte, éduquer comme autres discipline").

1 - 4 Deuxième catégorisation

Nous prenons le parti de catégoriser de nouveau les 25 premières catégories afin de resserrer l'analyse.

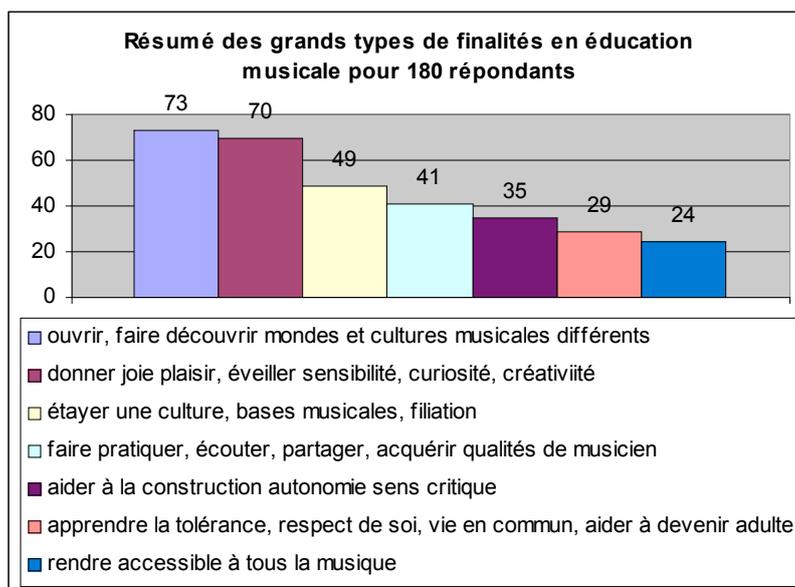


Figure 1

(différence, ouverture), sinon intellectuelles (cultures, musiques) et les valeurs esthétiques est présente au sein même de la première proposition. On ne peut s'empêcher de penser à la conception platonicienne du beau qui trouve sa légitimation ultime dans le bien et la raison : la beauté, la proportion et la vérité constituant une des trois caractéristiques du bien (Philèbe 64^e-65a). « La finalité de l'éducation musicale est précisément d'éveiller l'amour du beau et de conduire l'homme à contempler le bien » (d'après La République, III, 403c, cité par M. Garda, 2004, p. 652). Certes, les enseignants n'ont pas parlé de "beau" ou de beauté. Le pluralisme musical dont il est question n'y fait pas référence.

Ce pluralisme, substrat de cette catégorie, est aussi celui de notre société contemporaine, sécularisée (Houssaye, 1992 p. 15). Il est basé sur une acculturation à la différence, au patrimoine, aux œuvres en tant que références explicites ("œuvre monumentale") ou implicite ("qui est réservé à une élite", "ouvrir l'élève à un autre niveau de culture"), participant en cela à la lutte contre les inégalités socio-culturelles (Leveratto, 2000). Pour préciser, on peut observer les substantifs placés en actant¹. Ainsi l'emploi des mots "œuvre" ou "chef-d'œuvre" (5) nous fait penser que la référence à l'œuvre semble *a priori* être une des finalités centrales de l'éducation musicale pour ces enseignants. Œuvre et à plus forte raison, chef d'œuvre, induisent une notion de hiérarchie ; une valeur exceptionnelle par opposition à une valeur moyenne, est attribuée à un objet musical, (Snyders, 1999, p.175). Certes ces termes sont placés en actants, mais leur poids est relatif car le pourcentage d'occurrences est très peu élevé ramené aux 180 répondants de cette partie de questionnaire.

Ce pluralisme se positionne aussi et parfois assez sévèrement, par rapport à une culture adolescente, au travers des jugements de valeurs présents dans certaines

¹ Avant le verbe

propositions ("ouvrir de nouveaux horizons musicaux à des adolescents formatés au Rap et à la Starac", "Faire découvrir tous les genres musicaux à des élèves qui n'écoutent que du rap ou de la mauvaise variété à partir de cours innovants, des autres programmes des autres matières", "ne pas laisser les élèves ignares"). C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous parlons plus volontiers de pluralisme que d'éclectisme¹. Ces jugements de valeur indiquent des valeurs esthétiques d'enseignants se positionnant en adultes experts. Rappelons à ce sujet, la fréquente utilisation du verbe "ouvrir", "élargir l'horizon culturel" induisant l'idée de dénivellation entre professeur et élève entre adulte et adolescent (Meirieu, 1989). Nous pourrions plus tard observer, lors de l'examen du corpus de chants et auditions dans les classes observées, si ce pluralisme est lié à l'éclectisme de l'art aujourd'hui dit post-moderne (Ramaut-Chevassus, 1998, p. 13).

Donner, trouver de la joie, du plaisir par la pratique, éveiller la sensibilité, la curiosité, la créativité.

Nous décidons de regrouper en une catégorie toutes les propositions relatives aux sensations et leurs corollaires. Cela recouvre le champ de l'esthétique (Ferry, 1998). *Aisthesis* signifie étymologiquement sensation. L'objet de l'esthétique va *a priori* concerner le récepteur de l'objet artistique et ce qu'il ressent. Nous sommes dans ce cas de figure puisque c'est de l'élève dont il s'agit. A moins que le concepteur ne soit le premier récepteur ? Le terme "esthétique" est lié de près ou de loin à la perception que l'on a des choses.

La dimension la plus fréquente rencontrée dans les réponses est celle liée à des émotions. La valeur notamment du plaisir et de la joie prédominent nettement : "donner de la joie" (5), "du plaisir" (28), "se faire plaisir". Le plaisir peut aller

¹ Qui comporte une dimension de choix sans exclusive contrairement à la doctrine du pluralisme

jusqu'au "bonheur" (1), la "passion" (1), "l'association de plaisir et de travail rigoureux" (1). Un enseignant fait référence au fait qu'il est en ZEP et que c'est "apprendre le plaisir de chanter, jouer ensemble (qui) est (pour lui) la finalité essentielle". La référence à d'autres émotions est peu fréquente et imprécise : "ressentir des émotions" (4).

Ce plaisir musical est rendu possible grâce à la "pratique" (29 occurrences ou 4^{ème} référence citée), telle que "chanter" et "jouer en groupe", ("plaisir partagé"), "écouter". Au-delà des émotions, nous sommes maintenant dans le champ psychomoteur, autrement dit de la perception.

Si la dimension de la sensibilité était déjà implicite dans l'idée précédente, certaines propositions l'affirment de manière explicite (14, 11^{ème} place). Nous remarquons que le terme esthétique n'est jamais employé, malgré tout son champ est couvert étymologiquement par les termes de "sensibilité", "pratique".

Enfin nous avons intégré dans cette méta catégorie, que l'on peut qualifier d'esthétique, la curiosité et la créativité, en tant que corollaires.

Commentaire sur ces deux premières catégories

Nous sommes face à un ensemble de valeurs qui rappellent celles entre lesquelles l'histoire de l'esthétique a oscillé : valeurs éthiques, intellectuelles et émotionnelles rappelant cette fois-ci la perspective augustinienne sans toutefois de référence au gouvernement de Dieu. La suprématie de la raison ("ouvrir faire découvrir mondes et cultures musicales différents") sur les sens ("donner joie plaisir, éveiller sensibilité, curiosité, créativité"), commence par la médiation de la vue et de l'ouïe (De l'ordre, II, 11-34, in Garda, 2004, p. 655). Chez Aristote (par opposition à Platon), l'art est le surgissement d'émotions et de passions qui donnent à l'œuvre d'art sa signification, et sa valeur réelle. Plus proche de nous, G. Snyders (1989, 1999) signale que l'éducation musicale selon lui a pour but de favoriser un face à

face heureux des élèves avec les œuvres, en prenant en compte toutes les musiques. Versus, selon N. Goodman (1990), les sentiments sont regardés comme des moyens de compréhension, de perception et non pas quelque chose ayant un intérêt esthétique. Seule l'œuvre d'art est regardée, l'investissement du récepteur non. La subjectivité disparaît alors, l'investissement métaphysique est sévèrement contrôlé, la théorie des symboles est utilisée. Pour les répondants, les émotions sont-elles au service de la compréhension de l'œuvre d'une part, autorisent t-elles un jugement esthétique d'autre part ? À moins que, comme pour O. Vincent (2004), elles ne viennent renforcer des appréciations, des jugements de goût, de qualité, de valeur ? En devenant la deuxième des finalités de l'éducation musicale, le fait de donner des émotions des sensations, devient-il vecteur de jugement esthétique et dès lors indicateurs de valeurs esthétiques ?

Étayer renforcer une culture existante,

D'ouverture, le rôle de l'enseignant se précise. Il va "augmenter", "étayer", "apporter", "aider", "renforcer une culture" (53 occurrences), des connaissances déjà en partie acquises, en lien avec celles enseignées dans d'autres disciplines, afin d'aider les élèves dans leurs choix (quelques uns). La référence à des répertoires est complétée : classique, extra européen, la notion de styles, de siècles est mentionnée. La distinction entre culture privée et publique est évoquée.

L'idée que "l'éducation musicale s'inscrit dans un corpus d'enseignements généralistes" (1) confère à celle-ci un véritable statut et dès lors une valeur de discipline. Le pôle intellectuel se trouve ici revendiqué de manière explicite par rapport à la première catégorie qui y faisait référence au travers du pluralisme.

Faire pratiquer, écouter

De moyen pour les uns, au service de l'émergence des émotions, faire pratiquer devient fin pour d'autres enseignants, plus nombreux. Dans tous les cas la pratique musicale¹ n'est pas négligeable.

Autonomie critique de l'individu

35 propositions de finalités font de l'autonomie de l'individu une valeur, de manière explicite parfois ("autonomie intellectuelle"), implicite à d'autres moments ("regard critique", "écoute critique", "sens critique pointu", "esprit critique" (6), "goût critique", "donner la possibilité d'exercer un choix", rendre responsable", "permettre aux élèves d'avoir du recul", "ouverture d'esprit" (14)) L'autonomie est déclarée au niveau de la construction du jugement critique, du jugement esthétique et par induction des valeurs esthétiques. Les enseignants parlent aussi de "discernement²" (5) nécessaire face à la société de consommation et de nouveau face la culture adolescente. Le statut d'adulte s'en trouve réaffirmé : cela contribue à en faire une valeur (Reboul, 1992). Pouvons-nous dire que ces enseignants se positionnent en pourfendeurs des valeurs liées au monde du commerce, de l'industrialisation qui touche la musique comme tout autre domaine ?

Enseigner la tolérance par la musique, rendre accessible, permettre à tous les élèves,

Cette catégorie de réponses renforce la notion d'ouverture évoquée en premier lieu, en introduisant des références explicites à des valeurs éthiques, essentiellement tournées vers autrui dans une moindre mesure vers soi (tolérance (6), respect (10) de soi et des autres, l'écoute (27)). Ces énoncés, parfois, font aussi référence à des éléments constitutifs des valeurs esthétiques : "tolérance du goût des camarades",

¹ "Pratiquer" apparaît 18 fois et "pratique" 29

² Capacité à faire des choix

"écoute de la musique de l'autre qui participe à la construction du citoyen". Nous voyons ici que de la valeur morale à l'esthétique, il n'y a qu'un pas. L'idée platonicienne resurgit alors. Nous pouvons d'une manière générale relier cette catégorie de finalités à la "socialisation", au "vivre avec les autres", à "la vie en commun", au débat, "vie collective", "harmonie des êtres vivants". La pratique (instrumentale vocale et d'écoute) apparaît de nouveau, comme instrumentalisée au service de la construction de ce vivre ensemble.

Permettre l'accès à la musique à tous.

Permettre l'accès à tous, la découverte le vécu émotionnel, l'expression de leur personnalité musicale, l'exploration de ce qui n'est pas familier, la création, la pratique pour tous : les enseignants répondants se font porteurs des enjeux égalitaires du collège démocratique défendus dans ces termes pour la première fois dans le plan Langevin-Wallon (1947) puis plus tard dans la loi d'orientation de 1989. Même si F. Dubet dénonce à ce propos l'hypocrisie de l'école (2000), ces enseignants se sont appropriés et transposent le principe d'obligation scolaire en une finalité de l'éducation musicale. L'histoire de la place de ces disciplines dans le système scolaire rattrape la réflexion sur la finalité : l'affirmation de cette finalité cherche à légitimer, autoriser cet enseignement, en s'opposant à celle de l'enseignement musical spécialisé, qui ne s'adresse qu'à ceux qui l'auront choisi. Une réponse souligne le caractère utopique de cet enjeu, tout en le revendiquant. La valeur sous jacente est, bien entendu, l'égalité de tous face à la pratique, l'exploration, la culture musicale.

2 - La question du relativisme musical

Du pluralisme relevé dans la première catégorie, au relativisme il peut n'y avoir qu'un pas. Même si, nous l'avons vu précédemment, les enseignants se démarquent

de la culture musicale adolescente d'une manière quasi générale par l'emploi récurrent des verbes "ouvrir", "élargir", "agrandir". Les valeurs liées à l'autorité de la culture de l'adulte sur celles des adolescents, celles de l'œuvre sont clairement défendues. Pourtant le doute est permis.

L'entretien post-observation¹ nous permet d'aller plus loin dans l'analyse d'un hypothétique relativisme. Se retrouve-t-il sous la forme d'un "aplatissement des échelles de valeurs" (Xypas, 1996) ou encore d'une "dé-hiérarchisation" postmoderne (Boudinet, 2006, p. 163) ? En d'autres termes :

"Est-ce que pour vous tout se vaut dans la musique ?".

A cette question, 70 % des répondants, (16 réponses) affirment que tout ne se vaut pas, 21% estiment que tout se vaut, un, juge que tout est respectable, un ne sait pas.

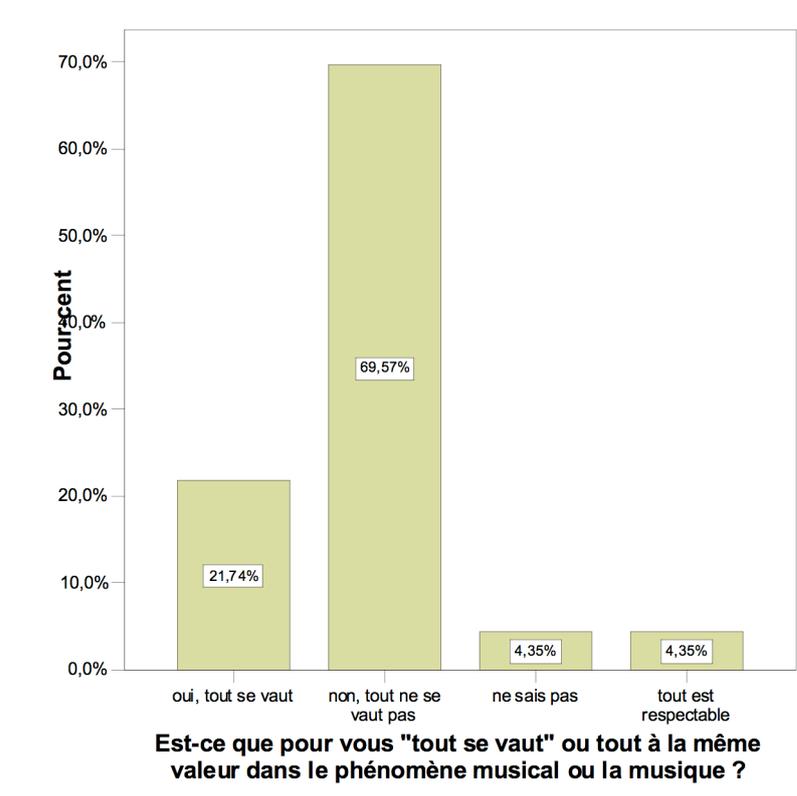


Figure 3

¹ Qui ne concerne que 23 enseignants et ne nous permet pas de généraliser..

Derrière cette équivalence affirmée des valeurs on relève une série de justifications par ces cinq enseignants.

- Le refus de comparer des choses non comparables, et dès lors de les hiérarchiser. Or, dire qu'il y a des choses non comparables c'est les sérier, les différencier.
- Le refus de s'engager sur la question des valeurs esthétiques car, "tout se vaut d'un point de vue humain", mais en même temps la réponse soulève une contradiction : "sachant qu'il y a de la "daube" sur le plan technique".
- Le désir "d'aimer pouvoir dire que tout se vaut", et le fait que l'enseignant en question (débutant) dit essayer "de trouver un petit truc pour qu'elle (la musique) vaille quelque chose" .
- La relativité de la valeur d'un objet musical, avec deux cas légèrement différents, en fonction du lieu dans lequel il est observé :

. En situation scolaire, un objet musical acquiert une valeur d'utilité, il devient objet scolaire

. Le fait que l'enseignante accorde de la valeur grâce à l'exploitation qu'elle fait en classe ("tout peut se valoir à partir du moment où on le remet dans son contexte"). Elle utilise en guise d'exemple le cas des musiques d'été au refrain accrocheur. De fait, elle prend un exemple musical qui pose problème dans la communauté des spécialistes, experts.

On peut conclure que pour une large majorité des 23 enseignants, il n'est apparemment pas question de "dé-hiérarchisation" ou de "fin de verticalité". Seul un tiers des 23 enseignants revendique un relativisme lié à l'ingérence de valeurs morales dans la construction d'un jugement esthétique. À propos de cette indexation, P. Bourdieu, écrit que « les sujets des classes populaires qui attendent de toute image qu'elle remplisse explicitement une fonction, fût-ce celle de signe,

manifestent dans leurs jugements la référence, souvent explicite, aux normes de la morale ou de l'agrément. Qu'ils blâment ou qu'ils louent, leur appréciation se réfère à un système de normes dont le principe est toujours éthique » (1979, p. 5). Deux des enseignants ayant répondu que tout se vaut appartiendraient-ils à la classe populaire ? Rien n'est moins sûr. Car si l'origine sociale peut jouer un rôle dans le jugement esthétique, le contexte d'éducation également : l'une des enseignantes est chargée d'adolescents en grande difficulté scolaire ; on sait que le rapport à des normes de vie en commun est sans cesse à construire ou reconstruire. Pour l'autre enseignante, la valeur d'une œuvre provient de l'exploitation faite en classe et non de sa valeur intrinsèque en tant qu'objet musical. Dépasserait-on dans ce cas la notion de valeur esthétique au sens traditionnel et expert du terme ? Y aurait-il une spécificité des valeurs esthétiques liées au contexte d'éducation ?

3 - Quatre qualités pour enseigner l'éducation musicale

3 - 1 Qualité : indicateur de valeur

Les qualités peuvent être qualifiées d'aptitudes, de capacités, de valences (en psychologie sociale) de valeurs, de ce qui est jugé ou que l'on juge bon d'être ou d'avoir. La qualité est dès lors synonyme de la valeur d'une chose. On parle volontiers à ce sujet de jugement de qualité ou de jugement de valeur.

Si nous avons demandé aux enseignants quelles étaient leurs propres qualités, il y aurait eu des biais liés aux critères de désirabilité sociale. Par contre, demander ce que serait une qualité pour enseigner cette discipline permettrait nous semble-t-il de contourner ces critères : l'enseignant est moins gêné, il s'autorise à dire ce qu'il pense (certainement en l'idéalisant quelque peu), ce qu'il jugerait bon être ou devoir être. Par le truchement du jugement de qualité (Nahoum-Grappe, 2004), nous rejoignons par inférence les valeurs des enseignants ou ce qui est valable,

préférable pour un enseignant qui parle non pas de lui-même mais d'une manière générale.

3 - 2 La question

Nous posons une question ouverte, pour les raisons déjà évoquées dans le paragraphe sur les finalités :

Pouvez-vous citer 4 qualités qui vous semblent essentielles pour enseigner l'éducation musicale ?

D'une manière générale, nous pourrions dire quels types de qualités sont jugés essentiels pour 184 enseignants sur 191.

3 - 3 Les résultats

Les qualités jugées essentielles pour enseigner l'éducation musicale

La première taxonomie à laquelle nous aboutissons comporte un total d'environ 26 catégories de réponses que nous avons résumées ainsi :

1. Bonnes aptitudes de musicien (79)
2. Ouverture d'esprit, et ouverture sur toutes les musiques, curiosité, (75)
3. Patience calme, bien être (69)
4. Ecoute (être à l') de l'élève (45)
5. Energie dynamisme, bonne santé (42)
6. Sérieux, perfectionnisme, rigueur organisation ténacité persévérance travail :
sens de l'effort ? (41)
7. Enthousiasme passion, amour de la musique (34)
8. Respect, tolérance (30)
9. Être un pédagogue, communicant, charismatique, (être bien formé 1) (30)
10. Vocation, fibre enseignante, aimer transmettre enseigner, croire transmettre,
passion partage (22)
11. Créateur, créatif, inventif, improvisateur, original (18)
12. Cultures connaissances (16)

13. Aimer l'élève (16)
14. Sensibilité (11)
15. Autorité, solidité psychologique (12)
16. Motivation (10)
17. Disponibilité (8)
18. Adaptabilité (8)
19. Humour, rire, sourire (8)
20. Générosité (4)
21. Se sentir bien, équilibré, se maîtriser (3)
22. Responsable (1)
23. Volonté d'un enseignement de masse (1)
24. Remise en question (1)
25. Engagement, esprit d'initiative (1)
26. Qualité en négatif : ne pas se décourager (1)

Nous les regroupons comme suit :

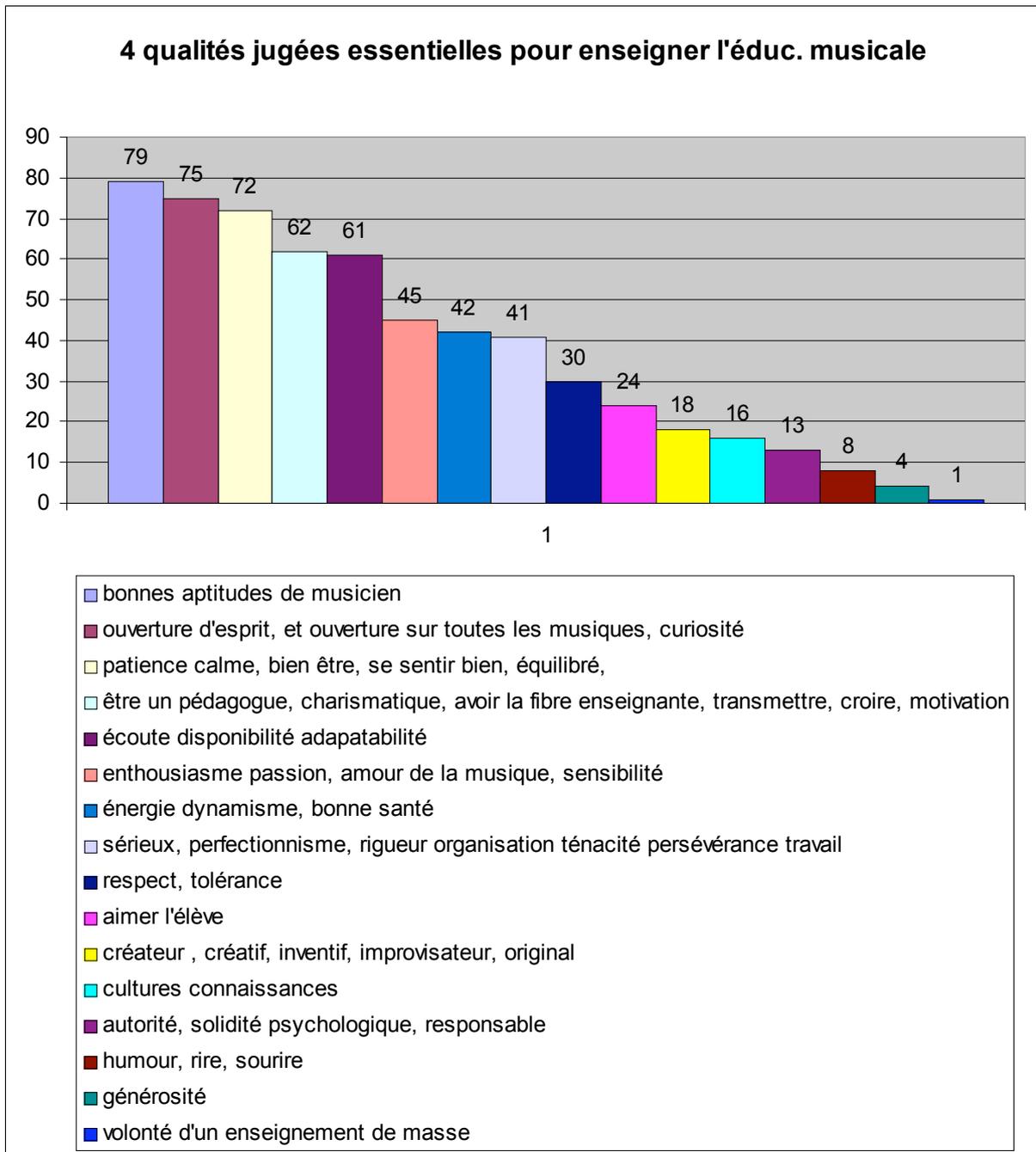


Figure 4

Quasiment un enseignant sur deux considère que le fait d'être musicien et le fait d'être ouvert sont des qualités importantes. On pourrait encore regrouper les catégories concernant des aptitudes comme la patience, le calme, de celle de

l'écoute, de la disponibilité (73). Il en est de même, entre la première et la cinquième (124), auquel cas les qualités essentielles resteraient liées à une compétence de musicien sensible, passionné, ouvert, patient et pédagogue. Nous retrouvons l'indexation de valeurs éthiques au sein des esthétiques, de la même manière que dans les réponses sur les finalités.

Les apports d'un traitement des énoncés sur les qualités avec Tropes

La fréquence de chaque type de verbes complète celle des références ou substantifs utilisés. Elle induit une dimension sémantique supplémentaire d'état, d'action, de déclaration.

47,9% des verbes sont de type statifs (indique des états ou notions de possession) comme "être" (77), "avoir" (45), "aimer" (25). 38,7% sont de type factifs, ils expriment des actions (sur), comme "faire" (15), "écouter" (10), "passionner" (9), "partager" (8), "donner" (8), "maîtriser" (7), "transmettre" (5), "développer" (3), "s'intégrer", "essayer", "mettre", "ne pas se décourager". Enfin, 13,5% des verbes employés par les répondants sont de type déclaratif (ils expriment une déclaration sur un être, un état, une action, un sentiment, un objet) : "vouloir" (2), "s'exprimer", "savoir" (12), "lire", "communiquer", "doser", "transmettre", "chanter" (6), "jouer" (3), "enseigner" (6), "envier" (envie de) (6), "devoir" (3).

On peut conclure provisoirement, en regardant les types de verbes employés, que ce qui est considéré comme qualité première est lié, "chevillé" au corps (Bourdieu, 1979), à l'être d'un enseignant compétent, "bon" voire "excellent" musicien et chanteur.

En second lieu les qualités sont celles de transmission de l'enseignant, à l'élève ou encore sur sa propre maîtrise des choses. Être, aimer, avoir, faire, transmettre.

On peut corrélérer l'analyse des verbes avec le fait que la mise en scène¹ est ancrée dans le réel. Réalité du corps, de ce que chacun est ou possède, avant de chercher à faire, à transmettre. Ici la qualité, la valeur se fait homme, elle en devient immanente avant d'être transcendée.

Il est intéressant de rapprocher les univers de référence décelés dans les deux questions sur les qualités et les finalités.

| Univers de référence 1 | Qualités | | Finalités |
|------------------------|---------------|-----|--------------|
| 104 | musique | 133 | éducation |
| 95 | comportement | 93 | musique |
| 83 | sentiment | 72 | sentiment |
| 70 | éducation | 59 | cognition |
| 62 | cognition | 53 | culture |
| 15 | communication | 29 | enfant |
| 12 | culture | 21 | perception |
| 12 | énergie | 15 | Lieu |
| 10 | technique | 14 | comportement |

Tableau 5

Tropes regroupe sous la catégorie de comportement un certain nombre de termes qualifiés par la philosophie éthique, de valeurs : curiosité, humilité, patience, perfectionniste, obstination, dévouement, tolérance, générosité, bienveillance. Dans la catégorie sentiments, sont regroupés, le respect, l'enthousiasme, la sensibilité,

¹ La mise en scène diagnostique du style général des propositions.

l'amour, la passion, le plaisir, la peur l'optimisme, la confiance, la bonne humeur. Là aussi nous trouvons des termes qualifiés par certains philosophes, de valeurs. C'est toute l'ambiguïté de ce qui est recouvert par les comportements, les traits de personnalité en psychologie sociale ou encore des attitudes (Bréchon, 2000), dans la définition du mot valeur donnée plus haut : « elles (les valeurs) s'apparentent à ce que certains psychosociologues appellent les "attitudes" ». Nous remarquons que la qualité essentielle permettant de mettre en œuvre la finalité la plus citée, constitue l'intitulé de la discipline : éducation musicale.

Ce sont **les modalisations d'intensité** (50,6%) qui sont majoritaires. Elles dramatisent le discours, insistent sur le fait que certaines qualités seraient plus importantes que d'autres (avant tout, de l'énergie, bien dans sa peau, très patient, bien maîtriser). Ces modalisations viennent renforcer des constats que nous avons déjà faits. Elles permettent de hiérarchiser le discours, d'indiquer une valeur. Au même titre, les adjectifs nous permettent en plus de vérifier nos catégorisations antérieures : musical (30), bon (19), ouvert (16), patient (7), curieux (5) artistique (sens, sensibilité, exigence) (5), pédagogique (4) culturel (4) dynamique, vocal, instrumental (3). Ils renforcent les catégorisations précédentes. Les classes de mots nous permettent de comparer avec les résultats précédents. Dans l'ordre décroissant les qualités essentielles sont la patience, la persévérance (56), le fait d'être musicien (38), de faire de la musique (38), d'être à l'écoute (37), de élève (34), d'être ouvert (entendement : 33), d'aimer les élèves, la musique, ou les deux, (24), de savoir (20), d'avoir du dynamisme (18), du respect (18), de l'ouverture (16), de la curiosité (15), des connaissances (14), de la rigueur (13), de l'énergie (12), de la culture (12), de la sensibilité (11). Enfin, l'outil scénario permet entre autre de faire émerger les jugements de valeurs et appréciations qu'ont pu prononcer les enseignants qui ont répondu. Nous demandions les qualités, Tropes détecte en toute logique, 23 jugements de valeur positifs dont 19 occurrences ou équivalents de l'adjectif "bon",

au masculin et féminin. Pour être un "bon professeur d'éducation musicale" une qualité serait d'être..."un bon musicien, accompagnateur chanteur, connaisseur, technicien. Nous trouvons parfois l'adjectif excellent, sérieux.

4 - La confiance dans le système d'enseignement de l'éducation musicale

4 -1 La confiance indicatrice de la valeur de la discipline éducation musicale ?

Si l'enseignant dit avoir confiance c'est qu'il attribue à l'objet de confiance, une certaine valeur. C'est en d'autres termes une forme d'évaluation de l'objet en question : l'éducation musicale. L'objet peut devenir valeur en lui-même si son évaluation s'avérait très positive. Deux dimensions cohabitent dans le "tel qu'il est pratiqué". Nous sommes à la fois dans les représentations qu'a le professeur de son propre enseignement mais aussi de celui de ses collègues. Et ces représentations sont structurées par des valeurs (Roudet, p. 13). En outre, la confiance attribuée peut contribuer à la légitimité et dans une certaine mesure à l'autorité¹ des finalités, énoncées précédemment.

4 - 2 La question

La question suivante a été posée dans le questionnaire national en ligne (3^{ème} partie) : 158 personnes y ont répondu. C'est une question fermée formulée ainsi :

Faites-vous confiance au système d'enseignement de l'éducation musicale tel qu'il est pratiqué actuellement ?

Le fond et la forme ont été empruntés, aux questionnaires de la troisième enquête sur les valeurs des européens de 1999, réalisée par l'ARVAL pour la partie française (B. Roudet, 2001, p.12...). Nous avons simplement accolé la discipline éducation musicale à la question afférente au système d'enseignement. Cela nous

¹ Et dès lors la valeur

permet à terme de situer ces enseignants au sein de la population générale des français.

4 - 3 Les résultats

Une polarité positive de la valeur de l'éducation musicale dispensée en France émerge fortement. Deux tiers (72%) des répondants répondent qu'ils font au moins une certaine confiance (61,4%) sinon une grande confiance (11,4%), tandis qu'un autre tiers fait peu (17,7%) ou pas du tout confiance (5%).

Nous relevons une grande proximité de résultats dans la comparaison entre les professeurs d'éducation musicale et des français évaluant le système d'enseignement d'une manière générale. Les enseignants qui évaluent l'enseignement de leur discipline seraient légèrement plus confiants que la plupart des français.

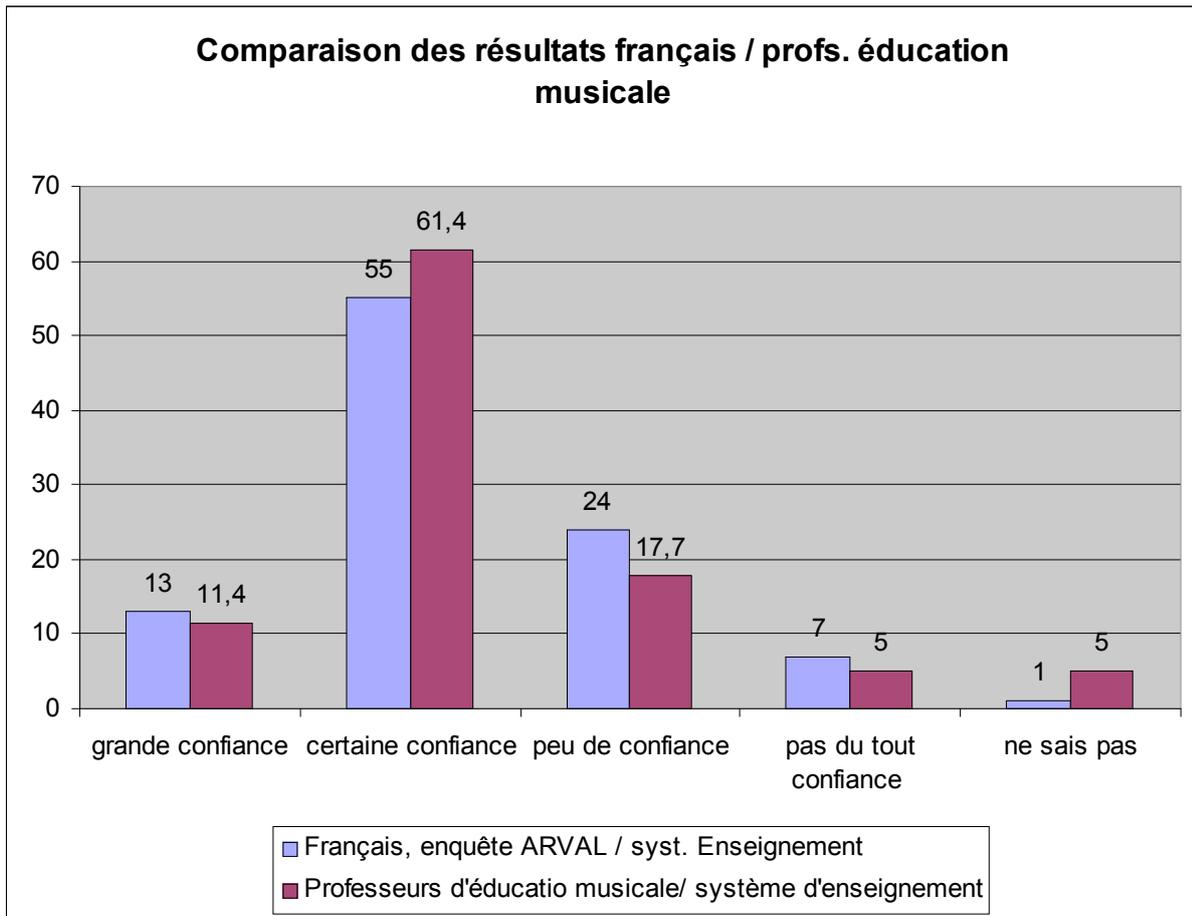


Figure 6

Nous nous demandons si une variable comme l'âge ne serait pas liée à la confiance attribuée dans le système. Les résultats des corrélations entre l'âge et le fait de faire plus ou moins confiance, nous indiquent qu'il n'y a pas de corrélation significative entre ces deux variables. En outre l'ANOVA¹, signale qu'il n'y a pas de différence significative de moyenne de variance liée à des tranches d'âge précises. Nous pouvons rapprocher nos résultats des observations d' O. Galland : les valeurs des

¹ Analyse de la moyenne des variances entre les cinq groupes ou tranches d'âge que nous avons décidées en fonction de l'année d'entrée dans le métier. Les coupures sont liées à la date de mise en œuvre d'une nouvelle série de programmes 1963, 1977, 1985, 1995.

jeunes et des adultes sont proches (2001, p. 177-183) au moins sur la confiance dans l'enseignement dispensé et la valeur attribuée.

5 - Confiance, satisfaction et liberté, corrélations¹

Les résultats précédents induisent la question suivante : y a-t-il corrélation entre la confiance que l'on a dans un système et le degré de satisfaction dans son métier, le fait de se sentir libre de prendre des décisions en classe, dans le collège, dans le système éducatif et le fait que l'on fasse confiance à la plupart des adultes présents dans le système éducatif ?

D'après les résultats, (cf. ci-après), sur 158 réponses, il y a un lien très significatif entre le fait d'avoir une grande confiance dans le système d'enseignement, et le fait de faire confiance aux adultes présents dans ce système éducatif (sig.= .006). Il existe aussi un lien très significatif entre une grande confiance et le fait de se sentir tout à fait libre de prendre des décisions au sein du collège (sig.= .002) et au sein de la classe (un peu moins significatif, sig.= .012), ainsi qu'avec le fait de se sentir très satisfait (sig.= .000).

Confiance et dès lors valeur de la discipline semblent aller de pair avec un sentiment de liberté dans le collège pour ceux qui font une certaine confiance, avec un sentiment de liberté dans la classe pour ceux qui disent avoir une grande confiance dans le système d'enseignement de l'éducation musicale. Une valeur en renforce une autre par sa liaison : liberté, confiance, satisfaction.

La confiance attribuée par les enseignants, le degré de satisfaction en leur métier, ainsi que le sentiment de liberté en classe et dans le collège, donnent une valeur à la discipline au sein du système scolaire. Pouvons-nous aller jusqu'à dire que cela

¹ Corrélations de Pearson

confère une valeur éducative, une légitimité une autorité, à l'art musical ?

CONCLUSION PROVISOIRE : DES VALEURS GENERALES A LEURS PRINCIPES D'APPLICATION

De même que dans la transposition didactique (Chevallard, 1991) la notion de savoirs savants se modifie jusqu'aux savoirs enseignés, il semble qu'on ne puisse avoir une réponse générale sur les valeurs, valable pour toutes les situations et les sujets de réflexion que l'on rencontre dans le domaine complexe de l'éducation. Pour C. Valentin, selon les circonstances, le discours des enseignants ne se situe pas continuellement dans les mêmes " Mondes " autour desquels s'organisent des valeurs spécifiques. Mais au-delà de ces particularités interindividuelles, il y aurait selon nous un devenir, un "trajet" intra individuel des valeurs, lié aux contextes, aux moments, à l'âge du public auquel on s'adresse. Alors, dissonance ou polyphonie des valeurs, valeurs globales ou locales (Jouve, 2001, p. 163). En musique la dissonance provient de la consonance, c'est une extension, un élément qui autorise la dialectique, la contradiction, les paradoxes, le débat. Les réponses apportées par les enseignants à ces premières questions sont d'une grande importance pour un premier éclairage, il ne faut pas oublier, pour autant, qu'elles restent généralistes. Nous ne vivons plus dans un consensus global des valeurs qui aurait éliminé les antinomies.

Si dans un premier temps les répondants semblent s'inscrire dans les valeurs de la post-modernité, en accueillant un pluralisme ambiant, nous voyons rapidement que leur engagement esthétique, intellectuel et moral est majoritairement moniste¹. Il

¹ Par opposition à relativiste

évacue l'incertitude, l'éparpillement, voire le chaos d'un relativisme ambiant. Quant à ceux qui se déclarent relativistes, il s'avère qu'il s'agirait davantage d'une spécificité des valeurs liée au projet d'éduquer des adolescents, dans les conditions du collège.

Qui plus est, le positionnement des répondants semblerait opérer la synthèse des oscillations du champ même de l'esthétique au cours de l'histoire des formes symboliques (pour nous musicales) et des valeurs qui lui sont liées.

Ces premiers résultats sur les valeurs déclarées par inférence ne sont qu'une étape dans une recherche qui pose également de manière explicite, la question des valeurs, tant d'un point de vue général qu'esthétique. Il est prévu, dans le protocole, de pouvoir compléter notre analyse à l'aide des réponses des enseignants dont nous avons observé une heure de cours :

"Quel (le) est, pour vous, la finalité, le sens, essentiel (le), du cours que je viens d'observer ?"

Nous observerons le devenir en cours d'une finalité énoncée hors contexte de ce cours. Nous pouvons faire l'hypothèse que la distance entre les valeurs énoncées implicitement dans la question générale puis dans la question particulière, est certainement aussi grande que celle que l'on peut trouver entre une valeur et la norme ou le principe qui la met en œuvre (Ogien 2004).

BIBLIOGRAPHIE

- Beaud, S., Weber, F., (1998), *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.
- Boltanski, L., Thévenot, L., (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- Boudinet, G., (2006), *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P., (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bréchon, P., (dir.), (2000), *Les valeurs des français. Évolutions de 1980 à 2000*. Paris, Armand Colin.
- Canto-Sperber, M., (dir.), (2004), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris, PUF.
- Cassirer, E., (1995), *Ecrits sur l'art*. Paris, Les Editions du Cerf.
- Chevallard, Y., Johsua, M-A., (1991), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné avec un exemple d'analyse de la transposition didactique*. Aubenas, La pensée sauvage.
- De Landsheere, G. et V., (1992), *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris, PUF.
- De Peretti, A., (1987), *Pour une Ecole plurielle*. Paris, Larousse.
- Donnay, J., Bru, M., (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles, De Boeck.
- Dubet, F., Marie, D.B., (2000), *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris, Seuil.
- Fabri, V., (1997), *La valeur de l'œuvre d'art*. Paris, L'Harmattan.
- Galland, O., Roudet, B., (dir.), (2001), *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans. Débats jeunesse*. Paris, L'Harmattan.
- Garda, M., (2004), *Esthétique, in Les savoirs musicaux, Nattiez, tome 2, pp. 649-*

671.

Genette, G., Ed. (1992), *Esthétique et poétique*. Paris, Seuil.

Goodman, N., (1990), *Langages de l'art*. Nîmes, Jacqueline Chambon.

Hadji, C., Baillé, J., (1998), *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance". La démarche de preuve en 10 questions*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

Hennion, A., Maisonneuve, S., et al. (2000), *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*. Paris, La Documentation française, Ministère de la culture et de la communication, DAG, Département des études et de la prospective.

Houssaye, J., (1992), *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris, PUF.

Jourdain, C., (2002), *L'éducation et la morale à l'école : convictions éthiques, positions praxéologiques et pratiques effectives des enseignants*. Sciences de l'éducation, Bordeaux 2, Bordeaux II: 613.

Jouve, V., (2001), *Poétique des valeurs*. Paris, PUF.

Lessard, C., (2006), *Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche*. Formation et profession. pp.37-42.

Leveratto, J.-M., (2000), *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*. Paris, La Dispute.

Meschonnic, H., Shiguhiko, Hasumi (2002), *La modernité après le post-moderne*. Paris, Maisonneuve et Larose.

Mialaret, G., (2001), *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Documents de recherche de l'OMF, série, Didactique de la Musique, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Observatoire musical français.

Nahoum-Grappe, V., Vincent, Odile, (dir.), (2004), *Le goût des belles choses*.

- Ethnologie de la relation esthétique.* Paris, Maison des sciences de l'homme.
- Nattiez, J.-J., (1975), *Fondements d'une sémiologie de la musique.* Paris, Union générale d'éditions.
- Nattiez, J.-J., (dir.), (2005), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 3. Musiques et cultures.* Arles, Paris, Actes Sud, Cité de la musique.
- Nattiez, J.-J., Dalmonte, R., et al., (Eds.), (2004), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIème siècle. 2. Les savoirs musicaux.* Turin - Paris, Actes Sud. Cité de la musique.
- Ogien, R., (2004), *Normes et valeurs. Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale.* pp. 1354-1368
- Piaget, J., (2000), *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris, PUF.
- Reboul, O., (1992), *Les valeurs de l'éducation.* Paris, PUF.
- Reboul, O., (2004), *La philosophie de l'éducation.* Paris, PUF.
- Riffault, H., (dir.), (1994), *Les valeurs des Français.* Paris, PUF.
- Snyders, G., (1989), *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?* Issy-Les-Moulineaux, EAP.
- Snyders, G., (1999), *La musique comme joie à l'école.* Paris, L'Harmattan.
- Todorov, T., (1995), *La vie commune.* Paris, Seuil.
- Valentin, C., (1997), *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir.* Paris, ESF.
- Van der Maren, J.-M., (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Paris, Bruxelles, De Boeck, Larcier.
- Xypas, C., (dir.), (1996), *Education et valeurs. Approches plurielles : Descartes et Kant, Alain et Pestalozzi, Durkheim et Weber, Freud et Piaget,* Paris, Anthropos.

ANALYSE COMPARATIVE DES NOTIONS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET DE PRATIQUES SOCIALES DE REFERENCE.

LE CHOIX D'UN MODELE EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE?

Adrien BOURG¹



JREM vol. 5, n°1 printemps 2006, 79-116

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Les notions de transposition didactique et de pratiques sociales de références, issues respectivement de la didactique des mathématiques et des sciences expérimentales et techniques, ont contribué certainement au développement des didactiques disciplinaires dans le paysage francophone. A l'origine attachées spécifiquement à une discipline, ces notions sont devenues, suite à diverses migrations dans plusieurs disciplines, en quelque sorte des notions transversales (inter ou trans-didactiques). Du même coup, elles ont pu perdre une partie de leur épistémologie, ce qui a pu entrouvrir la porte dans certains cas à quelques amalgames ou confusions. L'objet de cet article consiste à analyser de manière critique ces deux notions dans une perspective comparative, en privilégiant l'étude de leurs premières communications. Nous montrons également les adaptations qu'elles ont pu connaître dans différents champs disciplinaires, et développons, sous la forme d'une étude de cas, une des perspectives envisageables pour la didactique de la musique.

¹ Doctorant en Sciences de l'éducation, Université René Descartes-Paris 5, Laboratoire Education et Apprentissages.

INTRODUCTION

A priori, rien ne destine les « théories » de Transposition Didactique (TD) et des Pratiques Sociales de Référence (PSR), issues de champs disciplinaires particuliers (la didactique des mathématiques et la didactique des sciences expérimentales et techniques), à rencontrer le domaine de la didactique de la musique... excepté de suivre, à l'image des autres didactiques disciplinaires, ce mouvement commun de reprises (parfois opportunistes) que ces deux notions ont fait naître dans différentes disciplines, chemin qui sonne comme une quête de légitimité, comme un besoin de reconnaissance à appartenir à un champs spécifique, celui de la didactique.

Mais en y regardant de plus près, on s'apercevra que le terme de « transposition » n'est pas si étranger à la musique, et que l'analogie est d'inspiration directe. Cependant, la correspondance métaphorique comporte quelques dissonances. En effet, « transposer » en musique, est une opération qui consiste à déplacer une œuvre (un extrait ou un fragment) d'une hauteur à une autre, sans changer les intervalles (espace entre deux sons), ni le rythme (le phénomène s'apparenterait d'avantage à la notion de translation en géométrie). Ainsi, sa signification en musique ne traduit pas les états de changements aussi forts tels qu'ils apparaissent dans la théorie de Chevallard, où les « écarts » d'un domaine de savoir à l'autre semblent changer indéniablement la structure interne de ce savoir, et former d'autres systèmes autonomes pouvant produire de nouveaux savoirs à des fins d'autoconsommation. Le terme de « variations » employé par ailleurs par Chevallard (1991, p.21), qui fait appel en musique à un procédé de composition qui consiste à employer un même thème en le transformant, en le modifiant, dans plusieurs de ses aspects (mélodiques, harmoniques, métriques, dans l'utilisation des instruments...), semble peut être s'accorder d'avantage avec l'idée véhiculée par la théorie, nous aurions en quelque sorte le thème (le *savoir savant*) et ses variations (le *savoir à enseigner et enseigné*).

Quant à la notion de Pratique sociale de référence, l'auteur nous confie que «dès le

départ, [j'ai] il a été préoccupé par la confrontation avec les problèmes et l'élaboration théorique dans d'autres champs disciplinaires, en particulier l'éducation physique et sportive, l'éducation musicale (...) » (Martinand, 2001, p.20).

Du lien possible entre ces théories et la musique nous y viendrons, suite à une présentation et discussion de ces deux notions, ainsi que d'une analyse des adaptations qu'elles ont connues ou connaissent au sein de différentes didactiques disciplinaires. Nous abordons l'étude de ces notions dans une perspective constructive (et non polémique), en nous appuyant sur leurs premières communications, tout en abordant cependant certains aspects liés à leurs élargissements. Notons enfin, concernant la théorie de la transposition didactique, que nous n'analyserons pas la particularité de l'approche de Verret (1975) par rapport à celle de Chevallard (1985)¹, et que nous n'aborderons que succinctement l'évolution que cette théorie a connue en s'inscrivant dans le cadre plus large de la théorie Anthropologique du didactique (dernière théorie qui a connu également différents développements ; cf. Chevallard (1992, 1998, 1999).

1. TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET PRATIQUES SOCIALES DE REFERENCE

La « théorie » de la transposition didactique

La première apparition de la théorie de la transposition didactique², qui en est une application, nous est proposée par Chevallard dans un cours donné lors de la première école d'été de didactique des mathématiques (Chamrousse, en 1980). Ce cours fera l'objet d'une publication dans le *R.D.M.*³ en 1982 sous l'intitulé : *Un exemple d'analyse*

¹ Cf. concernant les rapports entre Verret et Chevallard : Raisky (1996, 2001), Terrisse et Leziart (1997), Mercier (2002).

² Le concept a été initié, créé, par les travaux d'un sociologue, Verret (1975) ; On pourra trouver aussi quelques éléments de problématique chez Halbwachs (1975) dans le champs de la didactique des sciences physiques (cf. concernant notamment les rapports entre Verret et Halbwachs : Sarremejane, 2001b) ; Notons enfin l'existence d'une étude antérieure de Chevallard : « Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique », in *Didactique de la statistique* (chapitre 6), notes internes, IREM d'Aix-Marseille et CNAM (paris), 1978, cit. par Chevallard (1991) et Mercier (2002), thème que l'on trouve alors dans les travaux de l'IREM d'Aix-Marseille (cf. Chevallard, 1994).

³ *Recherches en Didactique des Mathématiques*, éditions La Pensée Sauvage.

de la transposition didactique – La notion de distance, Chevallard et Johsua (cet article sera repris dans la réédition de l'ouvrage de Chevallard, 1985/1991).

A travers la notion mathématique de distance, Chevallard dévoile sa théorie qui prend en charge la question des savoirs et de leur élaboration. Cette théorie permet de mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir en décrivant ses transformations, ses déformations, ses variations, tout au long de la chaîne de la transposition didactique (savoir savant – savoir à enseigner – savoir enseigné). Il montre dans son étude comment un objet du savoir mathématique va se transformer en un objet d'enseignement, depuis son apparition dans les travaux du mathématicien Fréchet (1906), jusqu'à son introduction dans les mathématiques enseignées en classe de quatrième (1971), et comment il a été modifié en passant du domaine du calcul fonctionnel à celui de la géométrie euclidienne scolaire. Il s'agit pour l'auteur qui s'interroge et définit (de manière dialectique) ce qu'est un objet de savoir, un objet à enseigner et un objet d'enseignement, « de déconstruire l'illusion de la transparence qui affecte le savoir enseigné (de même qu'elle affecte le « sujet enseigné », l'élève) en montrant le décalage entre le fonctionnement savant et le fonctionnement didactique de tel élément de savoir dûment étiqueté » (Chevallard et Johsua, 1982, p.158) ; ce nouveau questionnement pouvant inciter le didacticien à « exercer sa vigilance épistémologique » (Chevallard, 1991, p.15). Le terme de transposition didactique, renvoie en fait à un double processus de transposition : le premier (la transposition externe) se caractérise par le passage du *savoir savant* au *savoir à enseigner* (au cours duquel la *noosphère*¹ joue un rôle de premier plan), le deuxième (la transposition interne) par le passage du *savoir à enseigner* au *savoir enseigné* (ce sont les enseignants qui prennent en charge cette étape).

¹ Le terme de noosphère (sphère où l'on pense), emprunté à Teilhard de Chardin, désigne chez Chevallard un lieu institutionnel, placé entre la société et l'école. Les acteurs qui la composent (des représentants du système d'enseignement et de la société) contribuent à l'élaboration notamment des programmes et leurs textes d'application, ainsi que des manuels.

La transposition didactique ne s'arrête pas au sous-titre de l'ouvrage « Du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1985), Chevallard s'intéresse au processus de cette transposition. Il définit (reprenant Verret, 1975) le régime didactique interne des savoirs (*désyncrétisation*¹ et *dépersonnalisation*²), comme le régime externe (*programmabilité* des acquisitions, *publicité* du savoir et *contrôle social* des apprentissages), ensemble de contraintes nécessaires qui permet qu'un savoir soit susceptible de devenir scolarisable. Cependant, à côté des savoirs enseignables (que sont les notions mathématiques : *matêma*), il existe des objets de savoir « *auxiliaires* » nécessaires à l'enseignement, qui ne sont pas spécifiquement enseignés (comme on pourrait enseigner une notion mathématique, qui possède une définition et dont on connaît les propriétés), mais qui doivent être appris, ou plutôt « connus ». L'auteur définit ainsi *les notions-outils* de l'activité que sont les objets *paramathématiques* (comme la notion de démonstration), les compétences ou capacités que sont les objets *protomathématiques* (la capacité par exemple de reconnaître les « formes » des expressions algébriques). L'auteur, s'intéressera encore à la gestion temporelle d'un *texte du savoir* (distinguant temps didactique et temps de l'apprentissage ; notions de *topogenèse* et de *chronogenèse*), et développera par la suite dans un cadre écologique, se centrant sur le concept de « rapport au savoir » (dans un système mettant en jeu, un objet, une personne, une institution³), la notion de « rapport d'une institution à un objet de savoir » (Chevallard, 1989, 1992). Cette nouvelle approche, qualifiée d'anthropologique, qui constitue un élargissement de la théorie de la transposition didactique permet, comme le mentionnent notamment Maury et Caillot (2003), par l'intermédiaire de la notion de « rapport personnel au savoir »⁴, de « redonner à l'élève, dans sa relation avec le savoir, une place importante »

¹ Désigne l'extraction des objets de savoir de leur milieu épistémologique originel.

² Désigne le fait que la notion à enseigner n'est pas associée au fondateur du concept ni à son domaine scientifique de référence.

³ Le terme *institution* est à prendre dans un sens large, tel que l'emploie l'anthropologue britannique Douglas (1986).

⁴ Maury (in Maury et Caillot, 2003) nous donne ainsi une relecture d'une de ses études (1987) dans le

(p.22), place du sujet qui avait été en partie délaissée dans la transposition didactique, à cause d'une centration presque exclusive sur les savoirs.

Le concept de transposition didactique a été (-est-) étudié surtout dans le cadre de la première phase du double mouvement de transposition. Très peu d'études se sont attachées à étudier ce concept jusqu'au dernier maillon, c'est à dire jusqu'au *savoir enseigné*. La plupart du temps c'est la première phase qui est étudiée¹ (Chevallard et Johsua, 1982 ; Fournier, 1993,...) à travers l'étude des manuels, des programmes, des commentaires officiels ; plus rarement la deuxième, à l'image du travail de Conne (1981), qui impose d'interroger les acteurs et leurs représentations, et d'observer les pratiques effectives. Ce dernier auteur qui observe dans sa thèse que l'activité des élèves participe efficacement à la production de savoirs (les réactions des élèves apparaissent comme des régulations qui contribuent à définir le savoir enseigné) et produit donc des effets de transposition didactique qu'il faut observer, développera dans un essai (1992) l'idée que l'ordre des connaissances n'est pas identique à l'ordre du savoir et que toute entreprise d'étude de la connaissance procède d'une transposition de savoirs. Pour cet auteur, l'illusion de la transparence des objets de savoir est un phénomène fonctionnel des systèmes d'enseignement. Citons encore l'étude de Tavignot (1993), auteur d'un des rares articles (issu d'une Thèse de Doctorat, 1991) qui dévoile l'ensemble du processus en s'appuyant sur l'étude complémentaire des programmes, des commentaires, des manuels, des préparations de cours, des pratiques effectives des enseignants en classe. A travers une méthode dite « tridimensionnelle d'analyse » du concept, elle s'attache à étudier les formes possibles d'enseignement de la symétrie orthogonale en classe de sixième (réforme 1985).

cadre du rapport au savoir, en analysant la *composante publique* et *privée* du rapport personnel d'un l'élève à un objet de savoir (concernant un problème de probabilité).

¹ Comme le suggèrent Raisky et Caillot (1996), pointant les études qui s'appuient sur la première phase du processus, « Nombre de travaux mettant en œuvre le modèle de la transposition didactique ne sont en réalité que des monographies sur l'histoire scolaire et parascolaire d'un savoir particulier, d'un concept » (p.13).

La notion de Pratique sociale de référence

L'idée de pratique sociale de référence est contemporaine de la théorie de la transposition didactique. Elle a été proposée par Martinand aux troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique (1981), sous l'intitulé, *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*. Elle s'inscrit dans une conception d'ensemble, concernant la construction et l'étude des curriculums d'éducation scientifique et technologique, conception que l'auteur appelle « problématique de la référence scolaire » (cf. Martinand, 1982, 1984 et 1986).

La notion de pratique sociale de référence est présentée dans l'ouvrage de 1986, *Connaître et transformer la matière*. L'auteur, qui construit alors un projet d'enseignement concernant l'initiation aux techniques de fabrications mécaniques examine, suite à l'étude des conditions et des choix effectués dans ce projet, la cohérence de celui-ci. Un des problèmes posé se rapporte au « degré d'authenticité des activités scolaires proposées par rapport aux activités industrielles » (Ibid., p.128). L'auteur insiste sur le fait qu'il s'agit d'un module d'initiation, dans le cadre d'une éducation générale, non orientée vers la constitution de qualifications. Les pratiques réelles ne constituent pas le but de la formation, mais s'imposent comme terme de comparaison, de *référence fondamentale*. Suite à la perception *d'écarts inévitables* (Ibid., p.130) entre les situations réelles (industrielle) et la situation créée par le projet (scolaire) (contraintes de sécurité, économiques, temporelles, pédagogiques), l'auteur s'engage dans une comparaison systématique des tâches (but des activités, opérations techniques, matériel, documents, organisation productive) et des qualifications qui se présentent dans les deux types de situations. Cette démarche permet ainsi, selon l'auteur, d'explicitier et de discuter les raisons de choix de contenus, d'examiner leur cohérence interne et de juger l'authenticité de l'enseignement. « Il s'agit avant tout de se donner les moyens de localiser les concordances et les différences entre deux situations, dont l'une (la pratique industrielle) est l'objet de l'enseignement et possède une cohérence qui doit

être transposée dans l'école » (Ibid., p.138).

L'auteur (1986, p.137) distingue trois aspects qui permettent de caractériser une pratique sociale de référence :

- . Ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ;
- . Elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ;
- . La relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »).

Cette notion, qui s'intègre ainsi dans une démarche particulière, pour les besoins d'une innovation curriculaire, a également fait l'objet d'un questionnement par l'auteur sur le possible élargissement de son usage. Pour d'autres formations, nous dit l'auteur, il y a *nécessité* de prendre en compte d'autres références (la production industrielle, artisanale, la recherche scientifique fondamentale ou appliquée, les pratiques domestiques, idéologiques et politiques ; cf. Martinand, 1986) qui peuvent être soit « actuelles et évolutives, soit « virtuelles » (Martinand, 1993, 2001, 2003), mais « il ne semble pas possible de prendre à la fois et également plusieurs références : exclusions et différenciations doivent être donc explicites » (Martinand, 1986, p.138). Le champ de questionnement se rapportant aux pratiques sociales de référence est vaste (cf. par ex. Martinand, 2001, p.19-20), en témoignent nombreux travaux qui ont interrogé la variété de la référence selon les différentes disciplines et au sein d'une même discipline scolaire. Toutes les recherches n'ont pas pour but exclusif la conception de nouvelles disciplines et/ou de nouveaux programmes, certains auteurs interrogent par exemple le choix et le traitement de la référence dans leur discipline dans une perspective historique. Martinand lui-même évoque le changement de références sur un siècle de l'éducation physique et sportive en France : entraînement militaire, entretien hygiénique, compétition sportive et loisir collectif (Martinand, 1984, p.235).

2. DU RAPPORT ENTRE CES DEUX THEORIES

Ce qui (a) fait controverse dans la théorie de la transposition didactique, c'est notamment qu'elle prenne pour origine, en début de chaîne, un « savoir savant », qui n'existe pas tel quel pour plusieurs disciplines (autre que les mathématiques ; cf. Caillot, 1996). C'est alors vers le modèle des pratiques sociales de référence que se sont tournés plusieurs auteurs, parfois en créant, comme nous le montrerons, des amalgames entre les deux théories. Cependant la mise en perspective des deux théories a participé à l'éclosion d'un débat prolifique autour des savoirs et des pratiques, et des références dans les activités scolaires, le débat s'élargissant parfois jusqu'à une réflexion sur les objets et enjeux des recherches pour les didactiques disciplinaires et sur la question d'une didactique générale (Raisky et Caillot, 1996).

Malgré la diversité des écoles engendrées par ces deux théories, fort est de constater que les auteurs croient tous deux aux qualités heuristiques de la notion de transposition didactique. Les deux théories ont une fonction commune, elles permettent d'interroger la distance (caractérisée de nécessaire par les deux auteurs, suite à Verret) entre les savoirs extérieurs au système scolaire et le système scolaire dans une perspective descriptive et épistémologique (même si la problématique est plus tournée vers l'intervention chez Martinand, alors que chez Chevallard la visée est explicative). Il s'agit en fait d'observer comment vit et fonctionne un savoir (ou plus globalement des pratiques) dans différents lieux, différentes institutions, de montrer les contraintes qui pèsent sur le fonctionnement du système d'enseignement, et de poser le problème de la légitimation d'un contenu d'enseignement (concernant notamment les conditions d'émergence de nouveaux objets d'enseignements).

Cependant, il nous est difficile d'ignorer les vifs débats qui ont succédé à la communication de ces théories, et qui ont pu semer le trouble chez quelques-uns. D'ailleurs, le manque de dialogue entre les deux théoriciens (Chevallard et Martinand) n'est certainement pas étranger à cette impression de mésentente ou de confusion qui

règne autour de ces théories. En effet, les rares propos de Martinand sur la théorie de Chevallard¹, toujours orientés d'ailleurs sur la première communication de la théorie (la redéfinition élargie des savoirs savants et la théorie Anthropologique du didactique ne sont jamais pris pour référence) semblent participer à ce « flou artistique ». On peut lire ainsi chez Martinand, que son modèle ne constitue pas « une critique », « ni un complément » (2001, p.18) de la théorie de Chevallard, mais que celui-ci n'est « pas forcément opposé » (2003, p.4), mais cependant « fondamentalement distinct[e]» (2003, p.5). Si ces différentes propositions ne se contredisent pas, le discours révèle néanmoins une certaine opacité. De même, le terme de *transposition élargie* (ou *générale*, entre « pratiques de références et activités scolaires ») employé par Martinand (2001), qui veut se différencier ainsi de la *transposition* proposée par Chevallard, qu'il qualifie de *restreinte* (entre « savoir savant et savoir enseigné »), en abordant alors la distance ou écart entre ce qui est produit dans la société et ce qui se fait à l'école pas seulement en terme de savoir mais aussi en terme de pratiques, participe à l'ambiguïté du discours, puisque nous sommes toujours bien dans le cadre de la « transposition » (celle-ci étant simplement abordée dans un cadre plus large). Enfin, notons l'usage de l'expression « savoirs de référence » employée par Chevallard (1988), terme qui n'intervient pas sans réintroduire une certaine confusion entre les deux théories, puisqu'il constitue une version hybride des expressions « savoir savant » et « pratiques de références ».

Notre tâche consiste ici à tenter d'explicitier, dans une perspective compréhensive, en quoi ces deux théories se rapprochent et se distinguent, en rappelant la démarche initiale qui a animé les deux théoriciens, et en nous focalisant sur quelques-unes des expressions clés employées par les auteurs, *a priori* objets critiques dans les débats : référence/origine, pratique/savoir, « transposition restreinte »/ « transposition élargie ».

¹ On soulignera que Chevallard ne s'est jamais prononcé sur la notion de PSR.

a) Une démarche et une finalité différente

La démarche ou visée dans laquelle s'inscrivent les auteurs n'est pas la même. Pour Martinand, il s'agit de penser en terme d'innovation curriculaire un nouvel enseignement (la technologie), son travail se situe dans la lignée des études de type « recherche-action ». Pour Chevallard, il s'agit de décrire le fonctionnement d'états de savoirs au sein d'une discipline déjà constituée ou en reconstruction, et mettant en jeu un savoir académique présenté comme stabilisé (les mathématiques), dans une approche avant tout descriptive et explicative. Cependant on notera comme point commun que ces problématiques interviennent en période de crise, de réforme, avec le mouvement de rénovation de l'enseignement des sciences physiques et de la technologie dans les années 70, et la réforme dite des « mathématiques modernes » à la fin des années 60. D'autre part on notera que la dialectique de la communication des théories ne s'effectue pas de la même manière. Pour Martinand (1986), c'est après une présentation d'étude de cas, qu'il propose de manière plus théorique ses concepts, sous le titre « généralisation » (pratique sociale de référence, champs de référence empirique, objectifs-obstacles). Pour Chevallard (1985), c'est à partir d'une mise en théorie d'un concept, qu'il propose alors une application (dénommée également « étude de cas »).

b) Référence et origine

Martinand insiste dans sa démarche, afin de construire un enseignement, sur la nécessité de prendre une référence (parmi les nombreuses pratiques sociales) qui permettrait de penser le choix des contenus et qui viendrait légitimer et authentifier les contenus d'apprentissages proposés. Chez Chevallard, il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une référence, mais d'une origine. Le modèle proposé se présente comme un processus

linéaire, descendant et unidirectionnel¹. On part d'une origine, d'un savoir constitué, et on observe les différents mécanismes de transpositions que celui-ci subit. Cependant en se plaçant du côté du « savoir à enseigner » (ou plus globalement des activités scolaires) l'on pourrait percevoir l'origine comme une référence. Cela dépend en fait de quel côté l'on se place et de ce que l'on regarde. On pourrait alors considérer, les termes « origine » et « référence », comme synonymes, mais se serait nier alors les questions spécifiques qui reposent sur l'emploi de ces deux termes. Poser la question de la référence c'est poser le problème des valeurs et du sens des activités scolaires, c'est ouvrir une réflexion axiologique (les questions qui en découlent sont abordées dans les travaux anglo-saxons, nommés « sociologie des curricula »). Dans cette perspective, les contenus à enseigner ne pourraient ainsi se réduire (comme certains ont pu l'interpréter chez Chevallard) à des « vulgarisations » ou « adaptations », ils dépendent de finalités attribuées à la discipline, selon le niveau d'enseignement (constructions relativement autonomes par rapport aux savoirs non scolaires). Cette problématique n'apparaît pas en effet de manière aussi saillante dans la théorie de Chevallard, l'auteur esquisse simplement la présence d'une noosphère, qui regroupe les protagonistes en action lors du premier processus de transposition. Décrivant les différentes personnes qui la composent et la fonction de l'institution (Chevallard et Johsua, 1982, p.204-208), il nous laisse le soin d'imaginer ce qui s'y passe, d'imaginer les questions qu'on s'y pose². Ce questionnement, c'est ce que prend en charge la problématique de la référence. Deux positions resurgissent : Chevallard décrit de l'extérieur des savoirs constitués, en renvoyant peut être de manière quelque peu réductrice les apprentissages scolaires à

¹ On notera que le schéma de la Transposition didactique, tel qu'il apparaît chez Develay (cf. Figure 1), dans le choix d'une présentation verticale (et non horizontale) accentue cet aspect implacable (Chevallard n'ayant jamais présenté sa notion sous la forme d'un schéma).

² Le lecteur attentif aura une idée de son rôle et des réflexions qui y sont engagées, notamment par rapport à la musique, en se rapportant à la lecture de la *République* (III) et des *Lois* (VII) de Platon (cf. pour un résumé Moutsopoulos, 1959, chap. IV).

quelques mécanismes d'acquisition, alors que Martinand décrit de l'intérieur¹ des savoirs en construction et les contraintes qui leur sont liées (économiques, politiques, sociales, pédagogiques).

c) Pratiques et savoirs

Au terme « référence » Martinand adjoint le terme de « pratique sociale ». Il s'agit pour l'auteur d'être attentif aux pratiques possibles auquel peut se rapporter un enseignement technologique et d'en choisir une pour référence (entre par exemple les pratiques artisanales et industrielles). Ce ne sont pas directement des savoirs qui font référence (malgré la présence des « sciences technologiques ») mais des pratiques (même si, ajoutons, toute pratique comporte bien évidemment des savoirs). Ce sont elles qui vont ainsi donner sens aux apprentissages. Le choix de se porter plutôt vers des pratiques que vers des savoirs se comprend d'une part par la problématique de l'auteur, et d'autre part par la spécificité de la discipline plus basée sur des savoir-faire que sur des savoirs théoriques². C'est à partir de là qu'est né un débat dans les différentes didactiques disciplinaires, pour savoir, de manière parfois assez « cruciale », si leur discipline était davantage tournée vers des « pratiques » ou vers des « savoirs ». Le fameux « savoir savant » de Chevallard se voyait alors allègrement critiqué dans les disciplines qui ne possédaient pas un savoir académique. Dans ce même débat la problématique de la référence disparaissait au profit de celle de la transposition didactique. Pour beaucoup d'auteurs, pour qui le terme de référence sonne à l'unisson de celui d'origine, il

¹ Martinand est à cette époque un acteur de la noosphère, il participe à la commission ministérielle présidée par Lagarrigue, commission composée de membres de l'enseignement supérieur, d'inspecteurs généraux, de professeurs du second degré, qui ont reçu notamment pour mission d'établir des programmes pour l'enseignement de la technologie (en classe de 4^{ème} et 3^{ème}) (cf. Martinand, 1986, p.93).

² La physique est une science expérimentale, plusieurs études centrent aujourd'hui leur objet sur la notion de « modélisation » comme processus central de fonctionnement du savoir savant (Johsua et Johsua, 1987 ; Durey et Martinand, 1994, etc.)

s'agissait de remplacer simplement dans la chaîne les «savoirs savants» par des «pratiques». Le *savoir savant*¹ constitue la référence pour Chevallard en Mathématique. Il s'agit d'un savoir universitaire (la communauté scientifique légitime), stabilisé (même si cette stabilité est toute provisoire), objectivé. Cependant, Chevallard donnera par la suite une perspective plus ouverte à sa notion initiale, en abordant la problématique écologique. Il redéfinira le *savoir savant* de manière plus élargie (1992), répondant ainsi en partie à « la question la plus chaude »² que fut celle des *savoirs savants*, en donnant poids aux pratiques sociales qui peuvent légitimer un objet d'enseignement et aux pratiques de référence comme constitutive d'un savoir³. Le savoir universitaire pourrait constituer ainsi une pratique des mathématiques parmi d'autres. La *pertinence du savoir* sera alors l'objet du questionnement dans le cadre d'une dialectique entre rapport institutionnel et rapport personnel, à la pratique, à un objet de savoir, à soi-même. Le cadre anthropologique distingue ainsi les institutions dans lequel le savoir vit : un même objet mathématique a une existence différente en fonction des institutions. Dès lors, il semble que la qualification de *transposition restreinte* (cf. suite de l'article) donnée par Martinand à la théorie de Chevallard ne semble plus avoir lieu d'être. N'y aurait-il pas ici une sorte d'injustice en prenant la notion de pratique sociale de référence dans sa configuration généralisée (ne s'attachant pas simplement à l'innovation) et la transposition didactique dans sa simple version initiale ?

¹ Arzac (1992, p.12) nous incite à lire l'expression « savoir savant » comme implicitement sous-entendu « savoir réputé savant » (ou reconnu comme savant).

² Chevallard, 1994, p. 166 ; La question est posée dans ce même article : « On a pu dire : s'agissant des mathématiques, la chose semble claire ; mais où trouver le « savoir savant » dont s'autoriserait par exemple l'enseignement de l'anglais, ou celui des activités physiques et sportives, les APS ? Bonnes questions » (Ibid., p.167).

³ Chevallard affirme dorénavant (1994, p.176) que « Tout savoir est, pour l'acteur, d'abord *savoir en acte*. Tout savoir est pratique sociale. Ne nous étonnons pas alors si tel mathématicien s'étonne de nous voir regarder comme un savoir – « les mathématiques » - ce qui est pour lui, d'abord, un faire ». Ainsi le Savoir savant consacré semble constituer déjà une transposition du savoir scientifique vivant.

d) Des conceptions différentes

Il existe cependant une différence fondamentale, relative soit aux savoirs, soit aux pratiques, selon qu'ils sont perçus soit comme origine ou référence ; cette différence témoigne notamment d'une rupture conceptuelle radicale sur la conception des rapports entre école et société chez les deux auteurs. Les savoirs savants (qui proviennent d'un savoir vivant) chez Chevallard ont subi une dépersonnalisation et une décontextualisation (condition d'une publicité des savoirs), alors que chez Martinand la référence aux pratiques ne réduit pas les apprentissages à des notions conceptuelles, mais à tous les éléments qui composent les pratiques (connaissances, compétences, attitudes,...), pratiques qui sont alors prises dans leur globalité et dans leur contexte, dépassant ainsi le dualisme traditionnel théorie/pratique, savoir/savoir-faire, mais aussi société/école. En effet, chez Martinand, les situations scolaires sont à l'image des situations réelles, celles que l'on trouve dans la vie de tous les jours. L'éducation est perçue avant tout comme « un processus de socialisation » (1986, p.243, 291), avant d'être un processus d'acquisition de savoirs, où l'expérience, l'action, jouent un rôle de premier plan. On peut associer étroitement cette conception à celle du philosophe-pédagogue Dewey, père de l'éducation nouvelle ou progressive. En effet, la pédagogie de Dewey repose sur une philosophie de l'expérience qui a pour principe, le principe de la continuité, et pour méthode issue de ce principe, l'expérimentation. L'école est conçue comme le modèle d'une maison, mais aussi comme une communauté et un centre de socialisation et de coopération (cf. Dewey, 1899, 1916). Dans son « école-laboratoire » de Chicago, on retrouve l'usage d'une éducation de l'activité manuelle (qualifiée de hautement intellectuelle), à l'image des activités que propose Martinand dans son module de fabrication mécanique (construction d'un compresseur à membrane ou d'un moteur électrique), ces activités s'inscrivant dans des démarches, objectifs et finalités, assez semblables (expérimentation, socialisation, coopération, pédagogie de l'intérêt, pédagogie démocratique...). On pourrait facilement opposer les conceptions de

l'éducation traditionnelle et celles de l'éducation nouvelle (cf. Dewey, 1938) (quant aux finalités de l'éducation, aux méthodes, à la place du maître etc.), mais cela nous mènerait dans une voie assez caricaturale¹. Soulignons seulement que Chevallard marque les frontières entre l'activité du chercheur et celle de l'enseignant, il se pose, quand il fait de la recherche, avant tout comme un didacticien, un « scientifique », loin des préoccupations de terrain (malgré quelques publications dans la revue *Petit x*²). L'étude réalisée par Ropé (1989), qui interroge quinze experts de diverses didactiques sur leur rapport à la recherche et à la scientificité, dont Martinand et Chevallard, traduit fort bien les écarts de conceptions entre ces deux chercheurs. Si Martinand parle de technologie plutôt que de science, considérant les recherches en didactique comme essentiellement liées à la décision, Chevallard revendique comme pour les autres didacticiens des mathématiques plus aisément la « scientificité ». Chevallard « s'élève vigoureusement contre la recherche-action qu'il qualifie de 'spiritualisme humaniste, qui doute de la réalité même de ce que l'on prétend ici étudier – transformer' » (Ropé, 1989, p.16).

e) Transposition restreinte³/transposition élargie

Martinand reprend à plusieurs reprises dans ses écrits la notion de transposition didactique, mais en la qualifiant d'*élargie* ou de *générale*, car il ne s'agit pas de se référer seulement à un savoir, et en l'occurrence dans le modèle de Chevallard, au savoir

¹ Les paradigmes développés par Sarremejane (2001b) et Hasni (2000) nous semblent sur ce point beaucoup plus pertinents.

² Revue de didactique des mathématiques et d'analyses de pratiques pour l'enseignement secondaire, créé par l'IREM (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) de Grenoble, où des didacticiens s'adressent aux enseignants de mathématiques.

³ Ces qualificatifs de la transposition, soit « restreinte », soit « élargie », réfèrent aux propos de Martinand ; En aucun cas le terme de « transposition restreinte » ne doit être entendu ici au sens où l'emploie Halté (1998, p.185), c'est à dire désignant la transposition externe (du savoir savant au savoir à enseigner).

du chercheur, mais à différentes activités, différentes pratiques. Les pratiques sont considérées ici au sens global. Elles sont caractérisées nous dit l'auteur, par des objets de travail, des instruments matériels, intellectuels, des problèmes, des savoirs, des attitudes, des rôles sociaux (Martinand, 1989). Il existe plusieurs références possibles, d'où la nécessité de faire apparaître les choix (politiques, sociaux) des pratiques de référence. Il s'agit dans ce contexte, de penser et d'analyser en termes d'écart, les activités scolaires et les pratiques sociales de référence (pratiques socio-techniques), plutôt que de restreindre le champ au savoir enseigné et au savoir savant. En fait, Martinand ne semble pas être un adepte du terme de *transposition*, mais parle-t-il plutôt, concernant les activités scolaires, d'une *composition sous influences* ou *sous contraintes* (Martinand, 2001). En effet, les activités scolaires ne sont pas entièrement déterminées par le choix de références (quitte à se référer à des savoirs), les conditions que doivent satisfaire des activités pour fonctionner à l'école (acceptabilité par les partenaires, « faisabilité » par les institutions et les acteurs) évoluent sous « la pression de l'extérieur, et par la créativité interne » (Martinand, 1993, p.138). Cela permet de penser entre autres :

. Les tendances de l'école à l'autoréférence, et à son enfermement dans ses propres démarches : « les évaluations semblent s'adapter aux contenus, et donc aux finalités, mais les contenus sont sélectionnés aussi pour leur possibilité à être évalués » (Ibid., p.136) ;

. De prendre en compte l'autonomie de certains savoirs scolaires et de la créativité didactique nécessitée par la recherche d'une formulation des savoirs à enseigner et enseignés en fonction des élèves d'un cursus donné ;

. D'aborder aussi plus largement certaines difficultés d'apprentissage et échecs scolaires en posant la question des rapports entre « activités scolaires »/« pratiques de référence »/« pratiques familières aux élèves » (Martinand, 2001). Le sujet apprenant, ses représentations, et les questions de motivation et de signification qui sont « certainement liées pour une part à la distance entre pratiques de référence et pratiques familières aux élèves » (Martinand, 1984, p.236), est pris en compte dans ce processus

de construction des activités scolaires.

Cependant, si Chevallard pose pour principe que « l'analyse de la transposition didactique part nécessairement de l'analyse du savoir savant, sans quoi rien ne serait possible » (Chevallard, 1991, p.126), et qu'il semble attribuer ainsi (comme le montre son étude illustrative) une action surdéterminante à la transposition didactique externe par rapport à la transposition interne, laissant ainsi penser que tout est joué après la mise en texte du savoir dans les programmes et manuels, il présente dans son ouvrage des cas de *créations didactiques* suscités par les besoins de l'enseignement, dans l'enseignement des mathématiques mêmes¹. Les exemples d'objets d'enseignement mathématique qui ne trouvent par leur fondement dans la sphère du savoir savant ou qui n'ont aucune existence sociale ou encore institutionnelle, sont nombreux : l'énumération des collections (Briand, 1999), l'absence comme objet d'enseignement institutionnel du graphe (Balman, 2000), les « opérateurs » à l'école primaire, les diagrammes de Venn, le petit et grand cosinus, les géométries finies ou encore la « théorie des ensembles ». En sport par exemple, Terrisse (2001), avance que le basket-ball et le volley-ball ont été construits de toutes pièces par l'école à la fin du XIXème siècle pour répondre aux valeurs de solidarité et d'entraide ; mais pour Martinand il n'y a pas vraiment une création totalement scolaire, l'école ne peut être complètement isolée de la société. Comme le souligne Musard et alii (2002) certaines pratiques inventées par les enseignants entretiennent quand même des relations avec les pratiques sociales. Martinand préfère ainsi, comme nous l'avons souligné, substituer aux termes de « transposition didactique » et de « création didactique », celui de « composition sous influences » (sociales, idéologiques, politiques, pédagogiques...), qui caractérise le travail de l'enseignant.

¹ Ajoutons que Chevallard emploie le terme de « contre-transposition didactique », pour désigner la création d'un savoir pseudo-savant, réellement reconnu comme mathématique, à partir duquel il y a ensuite à nouveau transposition didactique.

3. LA REPRISE DES DEUX MODELES : ENTRE AMALGAME ET ADAPTATION

Le modèle de la transposition didactique a connu un « succès » assez immédiat, le concept a lui-même évolué vers la *Théorie Anthropologique du didactique* (renouant des liens fonctionnels avec la *Théorie des situations didactiques*¹, Brousseau, 1998). Assez vite, différentes didactiques disciplinaires se sont emparées du concept de transposition didactique. Les études d'abord francophones et ancrées dans la sphère des didactiques des mathématiques, se développèrent dans les pays non-francophones, puis au sein d'autres disciplines² qui notamment dévoilèrent certaines limites de la théorie (soulignons que les références à celle-ci concernent le plus souvent sa partie la plus visible).

Le concept de pratique sociale de référence a obtenu une certaine notoriété, mais sa diffusion, comme le confie l'auteur (2003) a rencontré plusieurs obstacles, qui pourraient s'expliquer notamment par la préférence des didacticiens pour une « théorie » à visée explicative, plus « scientifique », que pour une problématique tournée vers l'intervention.

Le plus souvent c'est le modèle de la transposition didactique que l'on retrouve dans les recherches en didactique. Même devant le problème des savoirs savants, lorsque les auteurs se réfèrent alors à des pratiques de références, c'est souvent en laissant de côté la problématique spécifique des pratiques sociales de référence, ils opèrent simplement une substitution d'une transposition de savoirs à une transposition de pratiques, soit un

¹ Comme en témoigne d'ailleurs le *1^{er} Congrès International sur la Théorie Anthropologique du Didactique* tenu à Baeza (Espagne), le 27-30 oct. 2005, qui avait pour invité d'honneur G. Brousseau.

² D'abord dans les disciplines apparentées aux sciences dures, puis dans d'autres, plus littéraires, mais aussi en EPS (cf. Amade-escot, 1998, 2003) et dans le champs des formations professionnelles. Ce mouvement que nous décrivons n'est pas relatif uniquement à ce concept, mais plutôt aux concepts développés par la didactique des mathématiques. Elle est une des premières fondées parmi les didactiques disciplinaires (Sarremejane, 2001a), et était déjà à la source de la notion de *conception*, de *contrat didactique*, notions qui avaient trouvé très vite un engouement auprès des autres disciplines.

simple changement d'étiquette¹. Les débats qui ont eu lieu n'interrogent pas ainsi réellement les mécanismes de la transposition didactique (désyncrétisation des objets de savoir, séquentialisation de l'enseignement...), mais se focalisent sur l'objet de ces mécanismes (le « savoir savant »).

De nombreuses expressions se sont ainsi substituées au terme de « savoir savant », qualifié alors de restrictif. La cause de ce changement semble répondre (outre les éventuels facteurs institutionnels et politiques) à un double mouvement, à la fois d'adaptation, et de généralisation :

. D'une part, il s'agit pour plusieurs didactiques disciplinaires d'opérationnaliser le concept de transposition didactique pour les disciplines où les « savoirs en acte »² construits par l'expérience prédominent sur les connaissances explicitées dans des textes (ceci concerne notamment le domaine des didactiques professionnelles) ou qui plus généralement ne font pas appel à des contenus logico-mathématiques ;

. D'autre part, pour Chevallard, il existe une volonté d'élargissement du concept, ce qu'il fait en construisant la *Théorie Anthropologique du didactique*.

Plusieurs auteurs se sont emparés ainsi du terme hybride « **savoir de référence** ». Expression, qui comme nous l'avons déjà souligné, n'intervient pas sans réintroduire une certaine ambiguïté entre le concept de Transposition didactique et celui de Pratique sociale de référence (escompté que l'on admette encore une différence de nature). Cette expression est employée par Chevallard lui-même (1988) au sujet du jeu de distance entre l'élève, et le savoir dit savant, et le savoir quotidien, qui intervient comme condition de légitimité sociale d'une institution didactique vis à vis d'un savoir. Le terme « savoirs de références » (au pluriel) désigne ainsi pour Chevallard, à la fois le

¹ On notera, le cas n'est pas rare, une interprétation des plus usurpées de l'utilisation des pratiques sociales de références, à travers laquelle les auteurs invoquent des disciplines académiques impliquées dans le travail didactique, ce qui ne correspond pas à l'idée de Martinand, qui se réfère aux savoirs, sources de savoirs enseignés.

² Plusieurs expressions provenant de différents cadres théoriques auraient pu être employées : savoirs expérientiels, savoirs d'actions, savoirs incorporés, etc.

« savoir savant de référence » (et/ou le « savoir professionnel de référence »), et le « savoir quotidien et le savoir culturel de référence » (Chevallard, 1988, p.103). L'auteur réunit ainsi de manière large les différentes références possibles.

D'un autre côté on retrouvera également cette expression « savoir de référence » (au singulier), dans plusieurs recherches au cours desquelles les auteurs se réfèrent le plus souvent, toujours à un savoir savant académique, pris pour référence et origine de la transposition didactique. Par exemple Tavignot (1993) adjoint dans le « savoir de référence », en plus des savoirs académiques, des pratiques, qui en fait renvoient et se réduisent à des savoir-faire.

Enfin, dans le champ des formations professionnelles, dans lequel il n'y a pas de *savoir savant*, produit par une communauté scientifique et reconnue comme tel, s'impose au chercheur la construction d'un « savoir de référence ». Le terme repris ainsi par Roglasky et Samurçay (1994), ne renvoie pas à des *savoirs savants*, mais à des « savoirs professionnels », comme corps de connaissance partagées par des praticiens plutôt que par des chercheurs. Les auteurs se réfèrent ainsi à un « **corps de savoirs de référence** ». Il s'agit de le construire sur la base d'une modélisation des situations, des tâches et des activités professionnelles. Les auteurs présentent d'ailleurs un schéma dans lequel « le savoir enseigné est le résultat d'une transposition du savoir à enseigner, lui-même obtenu selon deux voies possibles : après élaboration d'un savoir savant par un processus de théorisation/axiomatisation d'une organisation conceptuelle (savoirs disciplinaires) ou après élaboration d'un savoir de référence, issu d'un processus de modélisation/formalisation de pratiques (savoirs professionnels) » (Roglasky et Samurçay, 1994, p.44).

Une autre expression, celle de « **savoirs experts** », est employée par Johsua. Pour cet auteur, « toutes les disciplines scolaires réfèrent à des savoirs » (1996, p.65). Il rappelle, suite à Chevallard, que le critère de distinction entre des savoirs savants et d'autres types

de savoirs est de nature institutionnelle (reconnaissance sociale)¹. Johsua propose de différencier (1998, p.92-93) des « savoirs savants » (communauté restreinte qui a obtenu le droit social de « dire le vrai » d'une manière universelle, ou du moins à l'échelle de toute une formation sociale), des « savoirs experts » (propres à des groupes dont la visibilité est en général moins grande, et qui surtout ne disposent pas d'un « droit de tirage sur la vérité » aussi étendu), des « savoirs personnels » (institution « experte » qui concerne quelques individus ou une personne). Le terme de « savoirs experts » concerne ainsi les disciplines scolaires qui n'ont pas de « savoir savant ».

D'autres auteurs, comme Raisky, dans la lignée de Martinand, resteront sur l'idée, en didactique des savoirs professionnels, que les références sont des situations, des activités et non d'abord des savoirs. Pour cet auteur, la situation met en œuvre et génère des savoirs, les savoirs étant contenus dans la pratique : « Les éléments « référentiels », loin d'être simplement contextuels ou sources, sont des éléments constitutifs de l'ensemble des processus didactiques et de leurs contenus. Ils interviennent comme déterminants des contenus, mais aussi des fins et des moyens des apprentissages » (Raisky, 2001, p.30-31). Dans le même ordre d'idée, Marsenach (1991) prend en compte les différentes composantes de la pratique et pas seulement les savoirs. Pour cet auteur les pratiques ne sont cependant pas enseignables telles quelles, c'est en pratiquant les activités physiques et sportives (APS) que les élèves construisent des savoirs. On retrouve d'ailleurs ce même type de formule dans le domaine de la formation à la recherche, ainsi la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite « Savary », article 16, stipule que « Le troisième cycle est une formation à la recherche par la recherche ».

Il est entendu, qu'au-delà du choix d'une expression, se sont des méthodes, des démarches, des problématiques et des idéologies qui semblent s'opposer. On s'interrogera alors sur la légitimité de juxtaposer au sein d'un même schéma concernant une transposition didactique, comme le font les auteurs Develay (1992) ou Perrenoud

¹ Dans l'un de ses articles Chevallard rappelait qu'au 15^{ème} siècle, les mathématiques, contrairement à l'astrologie, n'étaient pas un savoir savant, alors que c'est exactement l'inverse aujourd'hui.

(1998), à la fois des « savoirs savants » et des « pratiques sociales de référence ». Nous en proposons une analyse de cas.

Le schéma de la transposition didactique revisité par Develay

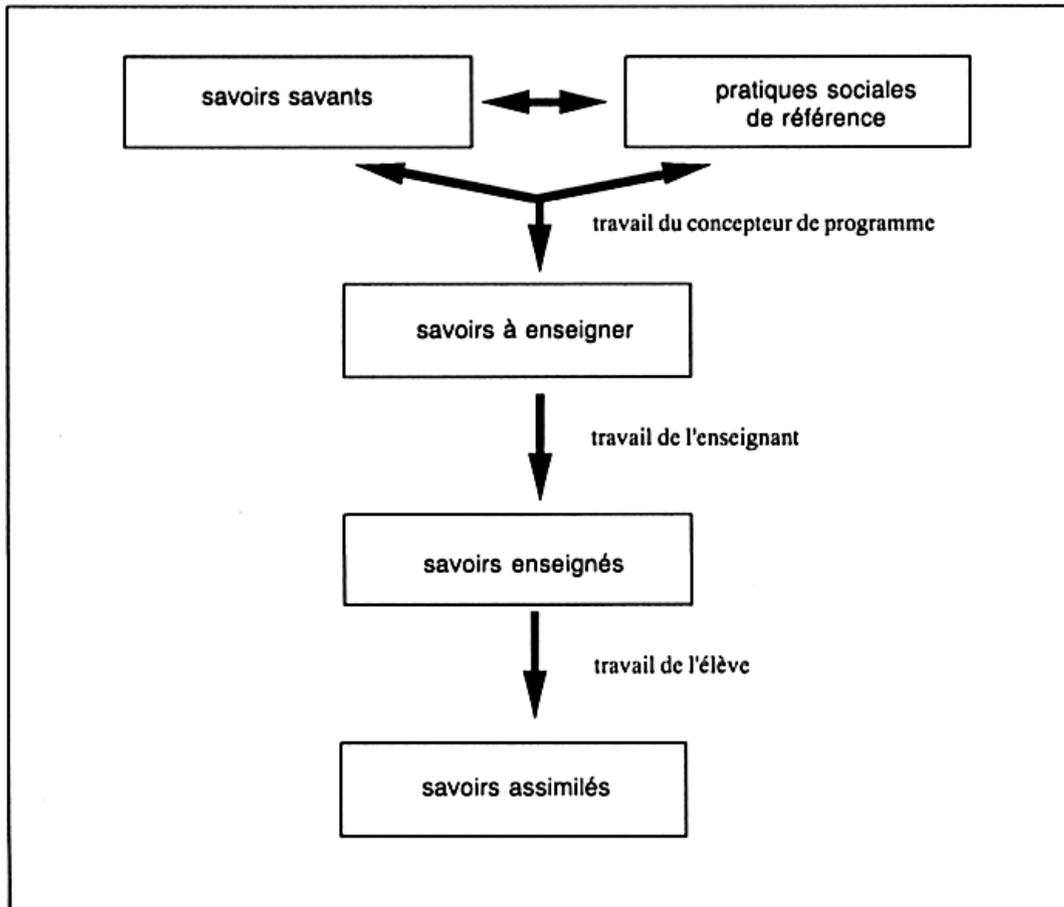


Figure 1 : « Les différents degrés de la transposition didactique » (Develay, 1992)

Le schéma proposé par Develay (que l'on retrouve dès 1989, p.82) adjoint en plus du « savoir(s) savant(s) », des « pratiques sociales de référence », les deux étant ici à l'origine des savoirs scolaires. Si leur interrelation est marquée par une flèche en double sens, l'auteur précise que « les pratiques sociales de référence [qui] entretiennent parfois des relations avec des savoirs savants dont elles constituent une application ou [qui] parfois constituent des pratiques sans lien avec ces savoirs savants » (1992, p.24). La

première remarque insiste sur le fait qu'un objet savant peut être utilisé de manière différente en fonction des institutions, il s'agit en quelque sorte de « contextualiser » les savoirs savants, de prendre en compte des contextes pratiques de savoirs. Les savoirs savants restent ici la source de la transposition, la contextualisation venant légitimer l'enseignement des savoirs savants ; la deuxième remarque envisage la possibilité que les pratiques sociales de référence aient une existence autonome et qu'elles ne se rapportent pas forcément à des savoirs savants. Nous voyons que la première remarque, comme le souligne Martinand, est à l'opposée de l'idée de pratique de référence : « il ne s'agit pas de 'contextualiser' des savoirs, mais de prendre en compte des pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs, discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs » (2001, p.22) ; « Sens et structures des savoirs, et même les concepts centraux peuvent être différents selon les pratiques, alors même que les objets semblent les mêmes » (2003, p.4). Quant à la deuxième remarque, elle n'est pas explicitée par Develay, et Martinand n'y fait pas allusion, mais il y aurait ici une incohérence en envisageant une indépendance des pratiques sociales de référence avec le savoir savant, puisque le savoir savant produit par la pratique de recherche ne représente qu'une pratique sociale parmi d'autres.

Le schéma de la transposition didactique revisité par Perrenoud

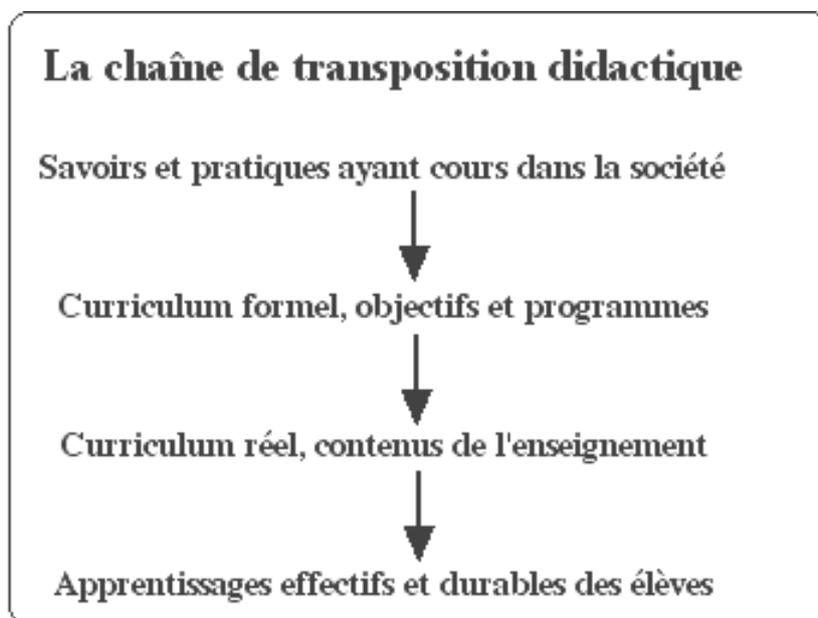


Figure 2 : « La chaîne de la transposition didactique » (Perrenoud, 1998)

Perrenoud (1998), à l'image de Develay, présente un schéma de la transposition didactique constituée de deux sources : d'une part des savoirs, savants ou experts, d'autre part des pratiques sociales, schéma qui présente en bout de chaîne les élèves (« apprentissages effectifs et durables des élèves », Develay parlait de « savoirs assimilés »). Si les deux sources sont présentées comme indépendantes, elles figurent cependant dans le schéma à l'intérieur d'un même cadre (contrairement à Develay), et l'auteur précise : qu' « il y a fausse symétrie lorsqu'on suggère que savoirs et pratiques sont deux sources équivalentes de transposition didactique. Les pratiques mobilisent des savoirs, mais ne s'y réduisent pas, même en considérant, aux côtés de savoirs savants, des savoirs experts, professionnels ou praticiens » et qu'« il y a confusion lorsqu'on laisse entendre que savoirs et pratiques sont des réalités clairement distinctes » (Ibid., p.489). Pour l'auteur, qui montre et argumente, en définissant les termes, qu'il n'y a pas

de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs, il s'agit de penser les activités complexes dans le cadre d'une ingénierie de formation. Il propose ainsi un nouveau schéma de la transposition didactique qui part des pratiques ayant cours dans la société pour identifier des compétences. Cette démarche n'est pas similaire à celle que propose Martinand, d'un côté il s'agit de modéliser des situations dans lesquelles on distingue des compétences spécifiques aux activités prescrites à acquérir (les situations sont des sources), de l'autre le module est constitué de manière empirique (en fonction des objectifs souhaités) et est légitimé a posteriori (les situations issues des activités professionnelles sont des références). De plus, si chez Martinand les objectifs servent en partie à construire les séances, la validité des séances s'effectue en interrogeant les maîtres (avant, pendant et après la séance), non les élèves et leurs acquisitions (le but étant d'apporter une aide aux maîtres).

4. BILAN ET PERSPECTIVE : ETUDE DE CAS EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE

Nous pouvons tirer de cette brève analyse que les deux théories s'inscrivent dans des démarches et finalités différentes et qu'il existe un champ de questionnement propre aux deux théories. L'analyse a montré également la nécessité, dans une perspective critique et compréhensive, de distinguer la présentation initiale des théories, et l'élargissement qu'elles ont connu, soit par leurs auteurs, soit par leurs pairs. Enfin faudrait-il distinguer les théories elles-mêmes de leurs applications et adaptations.

Pour en revenir à la question des pratiques et des savoirs dans le cadre de la transposition didactique, il nous semble que la transposition ne peut prendre directement des pratiques comme « référence », on s'appuie forcément sur une représentation des ces pratiques, sur un modèle de la pratique, sur des pratiques objectivées. Les pratiques en tant que telles, les pratiques réelles, ne peuvent donner lieu directement à un apprentissage, il s'agirait alors comme le note Johsua (1996) d'un apprentissage de type mimétique ou initiatique, même si nous ajoutons que ces dimensions ne sont pas à

négliger dans l'enseignement-apprentissage (surtout concernant la pratique d'un instrument de musique). Lorsqu'on propose des situations d'apprentissages, ce n'est pas seulement dans le but d'une acquisition dépendant d'objectifs relatifs à des valeurs éducatives, ce à quoi Martinand attache une importance certaine, mais c'est aussi dans le but d'une acquisition de savoirs, fût-ce de savoirs sur la pratique. Comme Martinand le remarque lui-même, les pratiques de référence « dans tous les cas (...) doivent être objectivées, et en vérité modélisées sur la base d'observations ou d'anticipations » (2003, p.3). Cependant l'auteur, qui rappelons-le, propose des situations d'éveil et non un apprentissage visant l'acquisition de techniques particulières, se refuse à employer le terme de savoir (préférant celui de compétence), qui restreindrait alors le champ des pratiques. Mais ce qui pourrait concerner notamment l'acquisition d'un rapport au savoir spécifique face à une situation ou à un objet donné, ne pourrait-il pas tout autant être qualifié de savoir ? Il est bien sûr à noter que les différentes pratiques ne sont pas égales quant à leur possibilité de formalisation, ceci dépend des disciplines dont la finalité est plutôt de l'ordre de l'*épistémé*, ou plutôt de l'ordre de la *tekhnê*. Verret soutenait ainsi que « tout savoir n'est pas scolarisable, en particulier les savoirs empiriques » (Verret, 1975, p.147). Mais nous postulons que s'il existe un enseignement, par exemple l'enseignement d'un instrument de musique, c'est qu'il existe bien des savoirs, même s'ils sont insérés dans une pratique et dans des jeux de langages particuliers, et qu'ils sont bien de fait scolarisables.

C'est dans cette démarche de formalisation des pratiques, que nous nous inscrivons dans nos propres travaux¹. Notre objet d'étude concerne la question des pratiques de doigtés au piano, en étudiant plus spécifiquement des phénomènes de

¹ BOURG, 2003 ; Titre provisoire de la thèse : Didactique de la musique : phénomènes de transpositions autour d'une œuvre de J.S. Bach – Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement ; nos travaux se distinguent de ceux de Beaugé (2002) dans le sens où cet auteur qui inscrit pleinement ses recherches dans le cadre de la Transposition didactique, prend en référence des savoirs musicaux formels fortement dépersonnalisés (le solfège ou plus exactement la notion de hauteur), et place la musique sous la dépendance des mathématiques (Pythagore).

transpositions (y compris musicales) à partir de deux morceaux d'orientation didactique, extraits du *Petit livre d'Anna Magdalena Bach* (1725) (J.S. Bach ayant offert cet ouvrage à sa seconde femme afin qu'elle puisse apprendre le clavecin). Ainsi nous abordons les transformations de l'objet doigté, du fac-similé à la partition éditée (corpus de 60 éditions différentes), jusqu'à la partition enseignée dans les cours de piano en conservatoire, tout en étudiant les procédures de lecture des élèves, impliquées dans l'acte pianistique (et les conceptions sous-jacentes). Mais le fac-similé ne portant aucune annotation de doigtés, et afin de mieux comprendre les pratiques au niveau de ces différents paliers (que nous articulons ensemble), une étude des pratiques expertes d'une pratique musicale de référence spécifique¹ (la pratique des concertistes), s'est imposée. Il a fallu ainsi construire un corpus de référence, en nous appuyant d'une part, sur l'analyse de certains traités et méthodes de piano (du 16^{ème} siècle à aujourd'hui) et d'autre part, sur l'analyse des pratiques expertes (exécution des morceaux par des pianistes et compréhension de certains aspects de leurs pratiques du doigté à travers des situations aménagées). Ce processus de construction d'un corps de savoirs de référence s'effectue ainsi à partir d'un ensemble de « savoirs en acte », manifestés dans des pratiques. Il consiste à identifier des invariants, des catégories d'objets et de traitements communes à des pratiques expertes qui sont, quant à elles, spécifiques de situations contextualisées et personnalisées. Cette démarche nous permet ainsi de traduire des pratiques en termes de savoirs propositionnels, et donc opérationnels afin de comprendre les différents phénomènes de transpositions didactiques.

Le processus de formalisation n'est pas si simple, outre l'entrave que peuvent constituer dans l'accès à cette démarche les idéologies encore bien ancrées sur le don en musique,

¹ Ceci renvoie à l'idée que toute institution n'a pas d'existence en elle-même, mais qu'elle se réfère à une autre. Les références peuvent être diverses (en ayant une incidence sur le répertoire, les tâches, la technique, la technologie) en fonction du fait que l'enfant apprend la musique dans un conservatoire (voire en fonction des types de conservatoires : municipaux, régionaux ou nationaux), dans une école de musique, une association, ou en autodidacte, mais aussi en fonction du professeur et de son attachement à une « école » spécifique de piano.

les auteurs de traités et de méthodes de piano témoignent judicieusement de la difficulté, voire de « l'impossibilité » que constitue une « théorisation » de la pratique du doigté.

Plusieurs obstacles sont ainsi mentionnés :

. La diversité de l'usage du doigté (les auteurs renvoient aux dimensions historiques et temporelles¹, sociales, géographiques², institutionnelles);

. L'infinité des situations complexes qui semblent fastidieuses à décrire (face à ce constat, les auteurs renvoient d'ailleurs souvent le lecteur apprenti pianiste aux conseils d'un « bon maître » et à la pratique³) ;

. Le problème de l'accessibilité au « savoir ». Ce dernier obstacle est présenté sous deux aspects : d'une part il s'agit d'un « savoir secret », comme dans beaucoup d'arts, le processus de conception ou de création, lorsque l'objet visé est réussi, reste quelque chose de secret⁴, qu'on ne dévoile pas à tout le monde, même si, comme en témoigne

¹ Les auteurs du XVIIIème siècle font souvent appel aux transformations des usages, en employant les expressions suivantes : « ancien usage », « nouveau usage », « façon ancienne », « façon nouvelle », « à la moderne » (Couperin, 1717), « à la mode » (C.P.E. Bach, 1753) « principe anciennement établi », « doigter moderne » (Viguerie, 1796), « doigtés d'aujourd'hui » (Pleyel et Dussek, 1797) ; Certains auteurs, comme Saint Lambert (1702) dévoilent même l'état de transformation d'un usage et du problème de sa stabilité : « (...) mais j'ajoute icy que cet usage ne me paroît pas encore bien établi et que le pouce et le second doigt conviendroient mieux à ces sortes de passages (...) » (p.65).

² Bach et Ricci (1786) : « Chaque pays & chaque maître a sa règle » (§ 12) ; Mais cette diversité s'exprime également à l'intérieur même d'un pays, Kalkbrenner (1830) : « Il serait bien à désirer que les professeurs en France adoptassent une manière uniforme de doigter. Jusqu'à ce jour aucune règle générale n'a été indiquée ; chacun doigte d'après son caprice, ou d'après l'habitude qu'une plus ou moins bonne manière lui a fait contracter ; aussi les élèves, en changeant de maître, sont presque forcés de changer de méthode, ce qui est une perte de temps immense » (p.14).

³ Pleyel et Dussek (1797) : « Comme il est impossible dans une méthode de donner un détail général des passages, qui peuvent se multiplier à l'infini, les leçons d'un bon maître et les dispositions d'un élève le mettront à même par la suite d'acquérir toutes les connaissances nécessaires à la perfection du doigté. » (p.30) ; Couperin (1717) : « La façon de doigter sert beaucoup pour bien jouer : mais, comme il faudroit un volume entier de remarques, et de passages variés pour démontrer ce que je pense ; et ce que je fais pratiquer à mes élèves, je n'en donneray icy qu'une notion générale » (p.10) ; J.S. Bach (1725) écrit en appendice du *Petit livre d'Anna Magdalena Bach*, suite à l'énumération de quelques règles d'exécution de la basse continue et abandonnant son ouvrage : « le reste pourrait mieux s'expliquer oralement » (n°45), à l'image de son fils C.P.E. Bach (1753) qui nous indique que « les leçons rendront compte du reste » (§24).

⁴ C.P.E. Bach (1753) : « La richesse du clavier offre une quantité inépuisable de possibilités, et le bon emploi des doigtés est resté jusqu'à maintenant une chose fort mal connue, une espèce de secret peu répandu » (§2).

Couperin dans la préface de son traité¹, l'altruisme caractérise de nombreux maîtres ; d'autre part il s'agit d'un savoir difficilement énonçable², l'art de doigter restant avant tout une pratique.

Malgré ces différents obstacles, et peut être en réaction à cette forme de connaissance mouvante et incertaine que constituent les pratiques de doigtés, les auteurs ont souci, à des fins didactiques (ou pédagogiques) et de diffusion des connaissances, d'opérer à une formalisation de la pratique (voire à une uniformisation). La formalisation effectuée par les auteurs sur la manière de doigter, s'exprime au 18^{ème} siècle par l'utilisation de termes comme ceux de « règle » et/ou « principe », plus rarement par le terme de « précepte » (Viguerie, 1796 ; Nonot, 1797). Ils font mention de principes « généraux », « particuliers », de « règles invariables » et de leurs « exceptions ». La conceptualisation de la notion de doigté évoluera à partir du 19^{ème} siècle, où apparaîtront alors dans le lexique, les termes de « théorie », de « système », et de « combinaison ». L'expression « méthode des méthodes » (qui est notamment le titre de la méthode de Fétis et Moscheles, 1840) désigne bien la volonté de synthétiser de manière plus universelle les différents usages et discours de la pratique pianistique.

Mais il nous semble que pour le chercheur, il ne s'agit pas de gommer les différentes variétés de mises en formes du doigté dans les pratiques pianistiques, mais plutôt de concentrer l'objet sur une description fine des pratiques en prenant en compte l'ensemble des contextes dans lequel le savoir est imbriqué. Il ne s'agira pas ici de trancher entre les conceptions de Chevallard et celles de Martinand. Soulevons

¹ Couperin (1717) : « La méthode que je donne est une espèce de restitution que je fais au public : ayant profité autant qu'il m'a été possible des bons avis qu'on a bien voulu me donner sur mon art. Je les ay joins à mes petites découvertes : ainsi, je serai trop content sy je puis m'acquiter suffisamment. Quelques personnes diront peut-être qu'en dévoilant mes recherches particulières je travaille contre mes propres intérêts ! Mais je les sacrifierai toujours, sans aucune réserve quand il s'agira de l'utilité des autres » (Préface).

² Ces propos de C.P.E. Bach (1753) en sont une illustration « Il ne faut pas s'étonner si parfois le maître a besoin d'essayer lui-même tel ou tel passage pour en montrer à son élève le meilleur doigté en toute certitude. Des cas ambigus se présentent parfois, qui peuvent se jouer à livre ouvert avec le bon doigté, alors qu'il faut réfléchir avant de pouvoir montrer ce doigté à un autre » (§15).

simplement que le concept de transposition didactique devrait être conçu avant tout comme un outil heuristique aidant à la modélisation de phénomènes didactiques, ce qui ne peut d'ailleurs nullement empêcher son croisement avec d'autres points de vue théoriques. Nous pensons néanmoins que l'élargissement qu'a connu la théorie de la Transposition didactique semble englober, malgré des perspectives fondamentalement différentes, la problématique des Pratiques sociales de référence.

Une des questions (d'ordre rhétorique) que nous aurions été tenté de poser en préambule de cet article, consisterait à émettre l'idée que ces deux théories, malgré les nombreuses critiques systématiquement émises notamment sur la question des savoirs et des pratiques, pourraient dans une certaine mesure s'appliquer indépendamment des savoirs en jeu dans les disciplines et donc pourraient trouver une existence dans d'autres champs disciplinaires autres que ceux prévu à leur effet. Poser cette question, ce n'est pas nier l'importance des champs disciplinaires spécifiques qui ont permis l'émergence de ces théories, c'est penser les limites du domaine de validité d'une théorie, l'autonomie des théories au-delà de leur contexte épistémologique. Il est possible que nous ayons ébauché quelques éléments de réponses au sujet de ces deux théories, en espérant que le champ émergent de la didactique comparée puisse apporter un jour quelques éléments plus critiques à cette réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C., (éd.), (2003), *Didactique de l'éducation physique – Etats des recherches*, Paris, Editions de la revue EPS.
- Amade-Escot, C., Barrue, J.-P., Bos, J.-C., Dufor, F., Dugrand, M. et Terrisse, A. (dir.), (1998), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*, Paris, Editions de la revue EPS.
- Arsac, G., (1992), L'évolution d'une théorie en didactique : l'exemple de la transposition didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.12, n°1, pp.7-32.
- Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A., (dir.), (1994), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Bach, J.S., (1725), *Le petit livre d'Anna Magdalena Bach* (Fac-similé, Editions Bärenreiter, 1988).
- Bach, C.P.E., (1753), *Essai sur la vraie manière de jouer des instruments à clavier*.
- Bach, J.-C. et Ricci, F.-P., (1786), *Méthode ou recueil des connaissances élémentaires pour le forte-piano*, Paris, Le Duc.
- Balman, L., (2000), Etude d'un objet combinatoire : le graphe, *Petit x*, n°56, pp.35-60.
- Beaugé, P., (2002), Un savoir musical : la notion de hauteur (1^{ère} partie), *Journal de Recherche en Education Musicale*, vol. 1, n°1, OMF, pp.55-84.
- Beaugé, P., (2002), Un savoir musical : transposition de la notion musicale de hauteur (2^{ème} partie), *Journal de Recherche en Education Musicale*, Vol.1, n°2, OMF, pp.49-80.
- Bourg, A., (2003), *La notion de Transposition didactique appliquée à la musique*, mémoire de DEA, Université René Descartes-Paris V, sous la dir. de S. Maury.
- Briand, (1999), Contribution à la réorganisation des savoirs pré-numériques et numériques. Etude et réalisation d'une situation d'enseignement de l'énumération

dans le domaine pré-numérique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.19, n°1, pp.41-76.

Brousseau, G., (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Caillot, M., (1996), La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ?, in C. Raïsky et M. Caillot (Eds), *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs*, pp.19-35, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A., coll. Perspectives en éducation.

Chevallard, T., (1978), Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique, in *Didactique de la statistique* (chap. 6), Notes internes, IREM d'Aix-Marseille et CNAM (Paris), cit. in Chevallard (1991), et A. Mercier (2002).

Chevallard, Y., (1985/1991), *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La pensée sauvage, coll. Recherches en didactiques des mathématiques.

Chevallard, Y., (1988), Esquisse d'une théorie formelle du didactique, in C. Laborde (éd.), *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, pp.97-118, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y., (1989), Le concept de rapport au savoir - rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, in *Actes du séminaire de didactique des Mathématiques et de l'informatique*, pp.211-235, séminaire n°108, Grenoble, IMAG.

Chevallard Y., (1992), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.12, n°1, pp.73-112.

Chevallard, Y., (1994), Les processus de transposition didactique et leur théorisation, in G. Arsac et alii., *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y., (1998), Analyse des pratiques enseignantes et didactique des

mathématiques : l'approche anthropologique, in R. Noirfalise (éd.), *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, Actes de l'université d'été*, Clermont-Ferrand, IREM.

Chevallard, Y., (1999), L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.19, n°2, pp.221-266.

Chevallard, Y., et Johsua, M.A., (1982) Un exemple d'analyse de la Transposition Didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.3, n°2, pp.159-239.

Conne, F., (1981), *La Transposition Didactique à travers l'enseignement des Mathématiques en première et deuxième année de l'école primaire*, Thèse de doctorat, Université de Genève.

Conne, F., (1992), Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.12, n°2-3, pp.221-270.

Couperin, F., (1717), *L'art de toucher le clavecin*, Paris, l'Auteur, Foucault.

Develay, M., (1989), A propos de la transposition didactique en sciences biologiques, in Arzac et al., *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*, pp.59-83, Lyon, IREM et LIRDIS.

Develay, M., (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, coll. Pédagogies.

Dewey, J., (1899/1943), *The school and society*, Chicago, University of Chicago Press.

Dewey, J., (1916/1975), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

Dewey, J., (1938/1947), *Expérience et éducation*, Paris, Bourellier et C°.

Douglas, M., (1986/1999), *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte - M.A.U.S.S..

Durey, A., et Martinand, J.-L., (1994), Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires, in G. Arzac et alii (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*, pp.73-104, Grenoble, La Pensée Sauvage.

- Fétis, F.J., et Moscheles, J., (1840), *Méthode des méthodes de piano ou Traité de l'art de jouer de cet instrument basé sur l'analyse des meilleurs ouvrages qui ont été faits à ce sujet et particulièrement des méthodes*, Paris, Schlesinger.
- Fournier, J.-M., (1993), *La grammaire au collège*, Paris, INRP.
- Halbwachs, F., (1975), La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève, *Revue Française de Pédagogie*, n°33, pp.19-29.
- Halté, J.-F., (1998), L'espace didactique et la transposition, *Pratiques*, n°97-98, pp.171-192.
- Hasni, A., (2000), Penser les disciplines de formation à l'enseignement primaire c'est d'abord penser les disciplines scolaires, *Education et francophonie*, vol.28, n°2, 14p..
- Johsua, S., (1996), Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, in C. Raisky et M. Caillot (éds), *Au-delà des didactiques, le didactique*, pp.61-73, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- Johsua, S., (1997), Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au delà de la didactique des sciences et des mathématiques ?, *Skholé*, n° 6, 1997.
- Johsua, S., (1998), Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, pp.79-97.
- Johsua, M.A., et Johsua, S., (1987), Les fonctions didactiques de l'expérimental dans l'enseignement scientifique (première partie), *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.8, n°3, pp.231-266.
- Kalkbrenner, F.W., (1830), *Méthode pour apprendre le piano à l'aide du guide main*, Op.108, Paris, J. Meissonnier Fils.
- Marsenach, J., (1991), Quelques aspects du fonctionnement de l'enseignement de l'EPS, in J. Marsenach et al., *Education Physique et Sportive – Quel enseignement ?*, pp.33-61, Paris, INRP.
- Martinand, J.-L., (1981), Pratiques sociales de référence et compétences techniques :

propos d'un objet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième, in A. Giordan et J.-L. Martinand (éd.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique*, Chamonix 4-5-6 fév. 1980, CNRS – INRP.

Martinand, J.-L., (1982), *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences techniques*, Thèse d'Etat, Université de Paris XI.

Martinand, J.-L., (1984), Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires, in G. Delacôte et A. Tiberghien (coord.), *Recherche en didactique de la Physique : les actes du premier atelier international*, p.227-255, Paris, Editions CNRS.

Martinand, J.-L., (1986), *Connaître et transformer la matière*, Paris-Berne, Peter Lang, coll. Exploration, série Recherches en sciences de l'éducation.

Martinand J.-L., (1987), Quelques remarques sur les didactiques de discipline, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, n°1-2, pp.23-35.

Martinand J.-L., (1989), Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, pp.23-29.

Martinand, J.-L., (1993), Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement, in J. Colombis (éd.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*, pp.135-147, Paris, INRP.

Martinand, J.-L., (2001), Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in Térissse (éd.), *Didactique des disciplines – Les références au savoir*, pp.17-24, Bruxelles, De Boeck Université.

Martinand, J.-L., (2003), La question de la référence en didactique du curriculum, *Investigações em ensino de Ciências*, vol. 8, n°2, 6p.

Maury, S., (1987), Procédures dans la résolution de problèmes probabilistes, in G. Vergnaud et coll., *Didactique et acquisition des connaissances scientifiques*, pp.283-304, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Maury, S., et Caillot, M., (2003), Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir,

in Maury et Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, p.13-32, coll. Education et Sciences, Paris, Fabert.

Mercier, A., (2002), La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques (Note de synthèse), *Revue Française de Pédagogie*, n°141, pp.135-171.

Moutsopoulos, E., (1959), *La musique dans l'œuvre de Platon*, Paris, PUF.

Musard, M., Mahut, N., Robin, J.-F., (2002), Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ?, *e-journal (eJRIEPS)*, n°2, I.U.F.M. de Franche-Comté.

Nonot, J., (1797), *Leçons méthodiques de clavecin ou de forte-piano*, Paris, Richomme.

Perrenoud, P., (1998), La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XXIV, n°3, pp.487-514.

Pleyel, I., et Dussek, J.-L., (1797), *Méthode pour le piano forte contenant les principes du doigté de clavecin. On y trouvera aussi une nouvelle manière d'accorder le forte piano*, Paris, Pleyel.

Raisky, C., (1996), Doit-on en finir avec la transposition didactique ?, in C. Raisky et M. Caillot (éds), *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs*, pp.37-59, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A., coll. Perspectives en éducation.

Raisky, C., (2001), Référence et système didactique, in Térissé (éd.), *Didactique des disciplines – Les références au savoir*, pp.25-47, Bruxelles, De Boeck University.

Raisky, C., Caillot, M., (éds), (1996), *Au-delà des didactiques, le didactique – Débats autour de concepts fédérateurs*, Paris-Bruxelles, De Boeck et Larcier S.A., coll. Perspectives en éducation. (Introduction des auteurs : *Vers le didactique*, pp.9-15).

Rogalski, J., et Samurçay, R., (1994), Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau, in G.

- Arsac et alii, *La transposition didactique à l'épreuve*, pp.35-72, Grenoble, La pensée sauvage Editions.
- Ropé, F., (1989), Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°2, pp.5-21.
- Saint-Lambert, M. de., (1702), *Les principes du clavecin – Contenant une explication exacte de tout ce qui concerne la tablature et le clavier. Avec des remarques nécessaires pour l'intelligence de plusieurs difficulté[e]s de la Musique. Le tout divisé par chapitres selon l'ordre des matières*, Paris, Ballard.
- Sarremejane, P., (2001a), *Histoire des didactiques disciplinaires*, coll. Savoir et formation, Paris, L'Harmattan.
- Sarremejane, P., (2001b), La fabrication des savoirs scolaires – Epistémologie de la notion de transposition didactique, in *Penser l'éducation*, n°10, pp.117-135.
- Tavignot, P., (1991), *L'analyse du processus de transposition didactique, l'exemple de la symétrie orthogonale au collège*, Thèse de Doctorat, Université René Descartes-Paris V.
- Tavignot, P., (1993), Analyse du processus de transposition didactique. Application à la symétrie orthogonale en sixième lors de la réforme de 1985, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 13, n°3, pp.257-294.
- Terrisse, A., (2001), La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive, in Terrisse (éd.), *Didactique des disciplines – Les références au savoir*, pp.119-139, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Terrisse A., et Leziart, Y., (1997), L'émergence d'une notion : la transposition didactique- Entretiens avec Michel Verret, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.30, n°3, pp.5-25.
- Verret, M., (1975), *Le temps des études* (Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris V, soutenue le 29 mai 1974). Paris, Librairie Honoré-Champion.
- Viguerie, B., (1796), *L'art de toucher le piano-forte*, Paris, l'Auteur.

ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE. PARIS IV).



JREM vol. 5, n°1 printemps 2006, 117-120

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES.

Madurell, François, *Recherches sur l'écoute musicale*, note de synthèse soumise à l'appui d'une demande d'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), dir. D. Pistone, septembre 2005, 181 p.

Ce travail regroupe les principaux travaux menés par l'auteur autour de la question centrale de l'écoute musicale, dans la perspective d'une orientation musicologique et didactique future. Seules ont été retenues les études abouties, réduites à l'essentiel, sans l'appareil statistique qui relève de la compétence spécifique des collaborateurs psychologues. Les études sur la musique tonale ont bénéficié du soutien de l'IFMR¹. Celles qui portent sur la musique d'aujourd'hui entrent dans le cadre de l'ACI *Cognitive* du ministère de la Recherche.

¹ International Foundation for Music Research.

Madurell, François, *Enseignement musicologique et cognition musicale*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), dir. D. Pistone, 2005, 427 p.

Le point de vue qui s'exprime ici est celui d'un musicologue qui tente de repenser les rapports entre sa discipline et deux champs voisins : la psychologie de la musique, en évolution rapide, travaillée par des forces centripètes et centrifuges, et la didactique de la musique, qui se cherche et trouvera peut-être dans la musicologie – et non à côté d'elle – son port d'attache. Comment les avancées de la recherche sur la perception musicale conduisent-elles à repenser l'articulation entre musicologie, psychologie et didactique de la musique ? En plaçant l'écoute au centre du débat, ces recherches soulèvent une série de questions cruciales pour la musicologie comme pour l'enseignement musical : musiciens et non-musiciens perçoivent-ils la musique de façon spécifique ? Un apprentissage explicite de la musique est-il une condition à la compréhension des œuvres ? En quoi l'approche perceptive pourrait-elle enrichir les savoirs musicologiques fondamentaux, et quels rapports entretient-elle avec eux ? D'emblée se noue, autour du musical, une intrigue commune aux trois disciplines. Des diverses situations d'enseignement-apprentissage de la musique aux problématiques les plus arides de la musicologie systématique court un fil ténu mais suffisamment solide pour entraîner l'ensemble vers un destin commun.

TITRES DES MEMOIRES DE MAITRISE SOUTENUS A L'UFR DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE, UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE, PARIS IV, 2004-2005.

BERTHOD, Emilie, Une étude sur la musique de chambre, 2005.

BOURLET, Magali, L'apport des gestes issus de la technique de bras dans la remédiation à la crispation physique chez l'élève pianiste, 2005.

CAO, Si, Le choix du doigté dans les œuvres chinoises pour violon, 2004.

CHAPEL-LEBON, Lucie, Le rôle du corps dans la pratique du violoncelle, 2005.

CHARPENTIER-DOUSSET, Marie-Christine, Les gauchers au piano, 2004.

LIN, Yishu, La variabilité didactique dans l'enseignement du violon, 2004.

DARDEAU, Sophie, L'interprète/Pédagogue au XXIème siècle, 2004.

GRECO, Nathalie, Cours d'éveil musique et danse : comment le corps est-il utilisé dans chacune des deux disciplines, pour l'enseignement-apprentissage des notions de hauteur et de pulsation ? 2005.

HEAU, Charlotte, Le rythme et l'éveil musical, étude sur l'efficacité comparative des supports verbaux, 2004.

IODANOU, Charis, L'évolution des manuels d'harmonie au XXe siècle en France, 2004.

ISOUX, Ana, L'improvisation musicale en situation éducative, 2004.

LECERF, Aurélie, Représentations de l'éducation musicale dispensée en collège par des collégiens de 3^{ème}, 2005.

LECOLE, Amandine, Processus communicationnels et apprentissages dans une séance d'éveil musical, 2005.

MORFIN, Diane, Les caractéristiques de l'emploi des thèmes symboliques dans l'enseignement oral des notions de hauteur et d'intensité en éveil musical, 2005.

PILON, Alain, Etude d'un atelier de composition, l'atelier « compo » du conservatoire de LAON, 2004.

- PINVILLE, Typhaine, Le rôle de la mère dans l'apprentissage instrumental de l'enfant, 2005.
- SANSAULT, David, Etude exploratoire des liens entre sphères musicales personnelle et professionnelle, chez des professeurs de la Ville de Paris, en éducation musicale, 2004.
- SARKISSIAN, Marie-Anouch, La venue d'adultes en cours de solfège de conservatoire. (Essai de compréhension d'une pratique influencée par des représentations), 2005.
- SERRE, Ophélie, Quelle place peut-on réserver à la créativité et au jeu dans le cours d'instrument de musique, 2005.
- SEYNHAEVE, Emilie, La motivation des élèves dans le chant et la lecture rythmique en cours de formation musicale, 2004.
- TZIOUMAKI, Ekaterini, Problèmes de l'apprentissage pianistique supérieur, 2004.
- WIPLIER, Marie-Hélène, L'improvisation et le don, 2005.

INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 4.

BOUDINET, Gilles, A l'écoute du sens d'une expérience artistique dans un projet éducatif. Itinéraire de recherche et bibliographie, Vol.4, n°1, (31-46).

BOUDINET, Gilles, Enseigner la musique et l'art de nos jours : oui, mais pourquoi ? Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime « postmoderne » : repères philosophiques, Vol.4, n°2, (5-36).

CUEILLE, Caroline, Les écoles de musique sont-elles des écoles spécialisées d'enseignement musical ? Vol.4, n°2, (37-65).

LUSSIEZ, Sandrine, Les « jeux ensemble » : à propos des interactions lors d'un jeu musical avec de jeunes enfants. Panorama thématique, Vol.4, n°1, (47-72).

SEGALERBA, Maria Guadalupe, Le langage qui explicite la musique : une stratégie pour l'apprentissage de la notation des mélodies, Vol.4, n°1, (5-29).

SOULAS, Brigitte, Fiche de lecture : Tant qu'il y aura des élèves, Hervé HAMON, Vol.4, n°1, (73-84).

VALENTINE, Vincent, La recherche documentaire en Education musicale : outils de repérage francophones et anglophones, Vol.4, n°2, (67-97).

