

Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical Pascal Terrien¹

Colloque international *Regards des didactiques sur les pratiques et la formation des enseignants*, organisé par le GRIDIFE (ERT 64, Groupe de Recherches sur les Interactions DIDactiques et la Formation des Enseignants) IUFM-UT2 Midi-Pyrénées, Toulouse, les 20, 21 et 22 octobre 2010.

Une didactique de l'enseignement musical devrait s'adapter aux différentes modalités d'enseignement de la musique. Entre éducation musicale et enseignement spécialisé de la musique la variabilité des approches didactiques répond à la variabilité des enseignements². Le cours d'éducation musicale met en œuvre des activités vocales et d'écoutes d'œuvres qui servent de base à l'instauration d'un projet musical au sein de la classe. Pour réaliser cette mise en œuvre, le professeur dispose d'outils, de pistes de réflexions et de tableaux³ qui doivent lui permettre de réaliser une séquence de cours où des « objectifs généraux » clairement définis et des « compétences visées »⁴ vont être au service de ce projet musical. L'action didactique⁵ sera donc d'organiser des transactions didactiques⁶, entre le professeur et les élèves, ce que d'autres appellent des contrats didactiques, pensés, élaborés et construits par l'enseignant. Nous voudrions observer et étudier cette action didactique à la lumière de quelques concepts fondamentaux de la didactique portés notamment par le concept de théorie anthropologique du didactique de Chevallard, et plus spécifiquement du triplet fondamental comprenant la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse⁷. Est-ce que ce triplet peut être adapté à l'enseignement de la musique à l'école ? Permet-il à l'enseignant d'avoir un questionnement épistémologique plus clair ? Agit-il sur le concept de transposition didactique ? Notre propos se veut une contribution à la réflexion sur la didactique en général pour mieux éclairer et comprendre la didactique de l'enseignement musical, car si on n'enseigne pas la musique pas plus que la composition, si on n'enseigne pas à être musicien mais à le devenir, on doit s'interroger sur les outils qui peuvent permettre à chaque professeur de musique de mieux cerner les spécificités de cet art par une meilleure compréhension des tenants et aboutissants de son enseignement.

¹ Université catholique de l'ouest, Angers. Observatoire musical français, Groupe MUSECO, Paris IV Sorbonne.

² TERRIEN, Pascal, « Pour une didactique de l'enseignement musical », in Université de Cergy-Pontoise – I.U.F.M. de l'académie de Versailles, http://www.versailles.iufm.fr/colloques/colloque_didactiques/textes-com_didact.html.

³ *Ibid.*, p. 11-18.

⁴ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programme du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, p. 10.

⁵ J'emploie le syntagme d'« action didactique » tel qu'il est défini par Gérard Sensevy, comme la somme des activités dans « les lieux où l'on enseigne et où l'on apprend », in SENSEVY, Gérard, « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in SENSEVY, Gérard, MERCIER, Alain (sous la direction de), *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, 2007 p. 14.

⁶ *Ibid.* p. 15-19.

⁷ CHEVALLARD, Yves, « Concepts fondamentaux de la didactique ; perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, (12) 1, 1992, p. 73-112.

I. Cadre général

Une activité d'enseignement dans un cours d'éducation musical revêt de multiples aspects. Nous ne nous intéresserons ici qu'à la préparation de cette activité, à sa mise en place en nous appuyant sur le triplet didactique de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse. Nous retenons ces concepts pour analyser les actions didactiques que le professeur élabore pour son cours, qu'il s'agisse de l'activité vocal, de l'activité d'écoute musicale ou de la mise en œuvre d'un projet musical. Chacune de ces activités nécessite de discriminer les tâches qui sont nécessaires à sa réalisation. Cette discrimination des tâches facilite leur compréhension, car elle permet de les sérier, de les organiser et dans comprendre les finalités. La mise en œuvre d'une respiration, l'attention à une posture, à la prononciation, au geste de départ, ne s'appuient pas sur la seule concentration des élèves, ces gestes musicaux sont renseignés, indiqués par le professeur, adressés aux élèves, et ils s'inscrivent dans un déroulement temporel où chaque acteur tient un rôle, doit respecter les termes d'un contrat didactique défini préalablement. Organiser le déroulement de ces différents « schèmes d'action »⁸, en faire prendre conscience par les élèves pour qu'ils puissent se les approprier, devient opératoire avec l'adaptation du triplet didactique à ces activités. La compréhension de ces tâches est distincte de l'acte de transposition didactique. La transposition didactique, telle qu'elle est pensée par Verret⁹, adapte un savoir savant, un savoir expert ou une pratique sociale de référence à la dimension d'un savoir scolaire attendu. Ce Savoir, quel que soit son origine, devient sous l'action de la transposition didactique externe, celle des programmes pour résumer, un objet d'enseignement, puis se transforme sous l'influence de la transposition didactique interne, celle de l'enseignant, en objet enseigné. C'est ensuite qu'une analyse plus fine des éléments qui composent cet objet enseigné révèle les tâches qui devront être réalisées pour s'approprier ce savoir scolaire. Ces tâches sont des objets cognitifs, des instruments psychologiques qui révèlent des savoir faire et des savoir être¹⁰, et dans l'activité d'éducation musicale ces derniers tiennent une place importante dans les apprentissages. L'analyse des tâches amène à penser et à discriminer l'objet d'enseignement et à faire des choix pour en faire un objet à enseigner, scolarisable, donc enseignable, et donc à organiser son enseignement. Le triplet didactique s'intéresse à l'organisation de ces tâches dans le déroulement temporel, dans la répartition des rôles entre professeur et élèves et dans l'évolution du savoir et son adaptation aux situations pédagogiques.

Si la transposition didactique questionne la nature épistémologique de l'objet d'enseignement, puis de l'objet enseigné, elle induit aussi des transactions didactiques qui nécessitent la mise en place de jeux didactiques au sein de la classe¹¹. L'organisation de ces jeux est dépendante des tâches qui fondent l'objet enseigné et donne à voir d'autre aspect de la relation didactique comme nous l'observerons ci-dessous. Une action didactique est toujours une action adressée

⁸ J'entends ici « schème d'action » au sens piagétien et tel que Gérard Vergnaud les décrit dans son article « A quoi sert la didactique ? », *Eduquer et Former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 2001, p. 277.

⁹ VERRET, Michel, *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975. Dans cet ouvrage, Verret décrit les cinq conditions qui permettent de rendre un savoir scolarisable : la désynchronisation, la dépersonnalisation, la programmabilité et la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages.

¹⁰ Sur la notion de savoir, je me réfère au travail fait par Jackie Beillerot. BEILLEROT, Jacky, *Les savoirs, leurs conceptions et leur nature*, in Beillerot, Jacky, Blanchard Laville, Claudine, Mosconi, Nicole (sous la direction de), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 119 à 143.

¹¹ J'emprunte cette notion de jeu didactique à Gérard Sensevy. SENSEVY, Gérard, « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », in SENSEVY, Gérard, MERCIER, Alain (sous la direction de), *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, 2007 p. 13-49.

à une personne, un élève ou un groupe d'élèves, et l'épistémologie de cette action est aussi adressée, en d'autres termes, une action didactique nécessite une épistémologie « pratique » des actions¹², et leurs spécificités demandent aussi que l'enseignant adapte ses actions aux circonstances. On dépasse ainsi le cadre de la transposition didactique. La transaction didactique interroge l'intentionnalité de l'action didactique, de l'objet enseigné et des tâches qui lui sont liées, mais fait aussi le postulat de l'intentionnalité de l'élève.

Attardons-nous maintenant au triplet fondamental.

II. Prendre quelques concepts de la didactique générale : un triplet fondamental

II.1. Mésogenèse

La mésogenèse, ou genèse du milieu, représente la manière dont l'enseignant introduit le savoir (dispositif matériel, objets, connaissances et compétences, mémoire de la classe, contenus visés), et la manière dont il le régule. Pour Sensevy (2007), c'est la manière de décrire le travail du professeur. La mésogenèse pose la question des matériels à utiliser, des stratégies didactiques à élaborer pour atteindre les objectifs et contenus visés, mais aussi déterminer les pré-requis, ainsi que les connaissances et les compétences nécessaires aux élèves pour atteindre ces objectifs ou pour développer leurs connaissances. Dans une grande mesure l'enseignant fait l'hypothèse que les élèves possèdent des savoir faire et des savoir être qui lui permettent de construire une situations didactique. Ainsi si nous prenons l'activité vocale dans le cours d'éducation musicale, il fait, par exemple, l'hypothèse que les élèves savent s'exprimer vocalement, qu'il sont capables de maîtriser leur respiration et de mémoriser des bribes de phrases, ou encore qu'ils savent se tenir correctement pour chanter ensemble, dans le respect des uns et des autres. L'enseignant travaille alors à partir des compétences acquises par les élèves dans d'autres situations en matière d'expression vocale et de posture, et leurs attribue la capacité à s'auto-analyser et à s'auto-évaluer dans une situation de production vocale pour arriver à entendre, à discriminer ce qui peut gêner leur interprétation de la chanson.

Cette situation didactique demande à l'enseignant de savoir évaluer plus finement les objectifs de l'objet enseigné qu'il a choisi à l'aune du groupe classe avec lequel il va travailler. Ayant identifier la nature des tâches à réaliser pour cette activité, dans le cadre d'une épistémologie « pratique », qu'il s'agisse de geste liés au savoir faire ou au savoir être, il en planifie l'organisation et postule sur une chronologie éventuelle des acquisitions. Pour autant, ne sachant pas quels seront les rapports du groupe aux savoirs incriminés, il accepte de l'adapter selon les circonstances, le fait évoluer, tout en reconnaissant aux élèves l'acte de dévolution. La mésogenèse nécessite de la part de l'enseignant une expertise de la situation didactique qu'il envisage d'élaborer, et des solutions auxquelles il pourrait avoir recours pour permettre aux élèves de remédier par eux-mêmes à leurs difficultés. Il fait l'hypothèse que devant telle ou telle difficulté les élèves peuvent résoudre leur problème par une prise de conscience, en corrigeant ce qu'ils savent ne pas correspondre aux attentes, ne pas fonctionner : la respiration, la tenue, le placement de la voix, leur élocution, la prononciation ou la diction, les intensités, les dynamiques de la phrase et de la mélodie, etc. dans la situation du chant. La mésogenèse interroge la transaction didactique entre le professeur et les élèves. Le contenu,

¹² Nous proposons de considérer deux niveaux de questionnement épistémologique : un questionnement épistémologique conceptuel et un questionnement épistémologique technique. L'un se situerait au niveau des sciences, l'autres au niveau des techniques.

l'objet enseigné, est régulièrement redéfini en tenant compte des interactions, des relations que le groupe classe entretient avec le nouveau savoir. La mésogenèse décrit d'une certaine manière le travail conjoint de l'enseignant et des élèves. C'est un outil de compréhension de la relation didactique entre les acteurs, et entre les acteurs et le savoir. C'est un concept qui renseigne sur l'acte de co construire des apprentissages et qui informe le professeur sur la variété des stratégies d'actions des élèves.

La question du *quoi*, consubstantielle au concept de mésogenèse, permet à l'enseignant d'organiser des situations didactiques qui répartissent les tâches de chacun des acteurs, professeur et élèves, mais avec l'avantage de faire émerger simultanément les conceptions, les représentations que les élèves se font d'un apprentissage contextualisé. Comme le souligne Joshua et Dupin, dans leur définition du triangle didactique¹³, cette action didactique révèle en partie la structure cognitive des élèves, leurs conceptions pour aborder et réaliser une tâche, et offre la possibilité de penser de véritables contrats didactiques en relation à la fois avec le savoir et les objectifs du professeur. C'est la manifestation de ces conceptions qui vont aussi permettre aux élèves de voir si elles sont opérantes ou pas. La réalisation de la tâche ou des tâches va amener l'élève à juger de la validité de son savoir faire et de son savoir être à l'aune du résultat sonore. C'est ce genre de situation que prône Giordan, pour que l'élève conscientise ses mécanismes cognitifs, soit amené à faire une réflexion métacognitive sur l'action qu'il vient d'exécuter, sous la médiation du professeur. La mésogenèse contribue à la réflexion et à l'élaboration d'une situation didactique pensée dans ses moindres détails et offre la possibilité au professeur de réaliser un partage des tâches de la situation d'apprentissage.

Ce concept introduit au cœur du processus didactique la distinction entre les notions de savoirs disciplinaires, savoirs paradisciplinaires et savoirs protodisciplinaires¹⁴. Comme Chevallard les décrits, il s'agit de mettre en perspective ce que l'enseignant considère comme pré requis pour réaliser un apprentissage musical, soit les savoirs protodisciplinaires, les « notions-outils » de l'activité musicale (savoir se tenir pour chanter, être capable d'utiliser des mots du langage musical, etc) ou savoirs paradisciplinaires qui n'appartiennent pas seulement à la pratique musical, les notions propres à l'enseignement musical ou savoirs disciplinaires (chanter, jouer d'un instrument, discriminer des objets sonores, etc.). Ces trois statuts du savoir permettent de clarifier la nature de l'objet enseigné et la distance qu'il entretient avec l'apprenant dans son rapport au savoir. Sous une autre forme, ces notions situent aussi le concept de zone proximale de développement (ou zone prochaine de développement) de Vygotski¹⁵. Elles permettent d'envisager l'objet enseigné non seulement dans son unique dimension de savoir musical, mais aussi dans son rapport aux savoirs connexes acquis « ailleurs » par l'apprenant et aux adaptations qu'ils nécessitent entre eux. Dans l'activité d'écoute d'œuvre, il ne suffit pas d'avoir analysé musicalement l'extrait choisi pour fixer quelques objectifs de connaissances à acquérir, il faut aussi prendre en compte la capacité des élèves à pouvoir l'entendre, et à pouvoir se l'approprier. Cela nécessite que l'enseignant ait fait l'hypothèse que ses élèves ont déjà acquis les connaissances suffisantes pour s'exprimer sur l'œuvre, et possèdent les outils d'écoute qui leur permettent de discriminer quelques éléments dès la première écoute.

II.2. Topogenèse

¹³ JOHSUA, Samuel, DUPIN, Jean-Jacques, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993, p. 7.

¹⁴ CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985/1991, chap. 4.

¹⁵ VIGOTSKI, Lev S., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997, p. 351-353.

Le partage des responsabilités dans l'action d'apprendre et par rapport à un savoir défini est nommé topogénèse. Dans cette situation, l'élève est responsable de l'activité soit en réalisant les différents contrats didactiques que l'enseignant aura conçus, soit en prenant son autonomie, c'est-à-dire en faisant acte de dévolution, soit en installant une certaine adidacticité¹⁶. La topogénèse désigne l'ensemble des opérations qui organise la relation didactique. Pour Chevallard :

... non seulement l'enseignant supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogénèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie, mais encore il va, en synchronie, affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir : non content de savoir plus [...] il sait autrement¹⁷.

La topogénèse assigne à chacun des acteurs une place spécifique dans le cours, et d'autre part, offre à l'enseignant de pouvoir jouer sur les variables d'une situation didactique, s'adaptant ainsi plus facilement aux groupes classes selon leur singularité, et aux différentes formes que prend le savoir selon les contextes d'enseignement. Ainsi, comme nous l'avons abordé dans notre recherche sur l'écoute d'œuvre en classe de collège¹⁸, l'enseignant peut passer du statut de simple animateur d'une activité d'écoute, à celui de médiateur par rapport au savoir, puis à celui d'historien sur un savoir. Dans la première posture, il sert de relais entre le savoir enseigné, l'œuvre musicale, et l'expression des élèves sur cette œuvre. Il est relativement « neutre » dans la gestion de l'activité, se contentant de maintenir l'intérêt des élèves, leurs capacités cognitives de perception et de discrimination en éveil, et de favoriser une certaine co-construction d'un savoir par le compagnonnage des élèves sur l'œuvre entendue. Il prépare la situation de l'« apprendre sur » l'œuvre, de l'« apprendre à » écouter et de l'« apprendre par » la confrontation de la réalité de l'objet aux conceptions, aux idées des élèves. Sa posture d'enseignant, de celui qui en sait toujours plus que ses élèves, se met au service d'un travail de collaboration entre les élèves pour qu'ils puissent résoudre l'énigme auditive, et atteindre certains objectifs, s'approprier les contenus, les connaissances visées par l'enseignant.

Dans la seconde situation, l'enseignant-médiateur organise l'espace de travail des élèves. Le professeur en sachant toujours plus que l'élève sur le savoir à acquérir prépare la ou les tâches à réaliser. Cette situation est observable lorsqu'il met les élèves en relation avec un objet matériel comme un instrument ou un ordinateur. Dans une étude réalisée sur le premier cours d'instrument dans l'enseignement spécialisé¹⁹, nous avons observé comment dans une situation organisée, un élève de basson s'appropriait son instrument sans l'intervention du professeur²⁰. Les différentes pièces de l'instrument ont été disposées de manière logique sur une table afin que le jeune musicien en herbe construise son instrument sans l'aide de son professeur. Nous avons pu constater que l'enfant assemblait les pièces de l'instrument comme si s'était un jeu de « mécano », de temps à autre un regard questionneur était posé sur l'enseignant qui n'intervenant pas se contentait par ses encouragements ou ses questions de

¹⁶ Pour la compréhension des différences entre les notions de contrat didactique, adidactique et de dévolution, je renvoie à l'article : JONNAERT, Philippe, *Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique*, in Raisky, Claude, Caillot, Michel (sous la direction de), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 115 à 144.

¹⁷ *Ibid.*, op. cit., p. 74-75.

¹⁸ TERRIEN, Pascal, *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologique et psychologique*, collection Sciences de l'éducation musicale, Paris, l'Harmattan éditeur, 2006.

¹⁹ Il s'agit d'un cours d'instrument en conservatoire.

²⁰ TERRIEN, Pascal, « Les problèmes de la pédagogie musicale à la lumière des apports des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste », in *Vestsi*, revue de l'Académie de Musique de Bélarussie, Minsk, n° 12, mai 2008, p. 13-19.

relances de rassurer son jeune élève. Après quelques minutes, l'instrument était monté, et l'élève l'accrochait à son harnais. Dans cette situation l'enseignant était médiateur entre un savoir faire, un élève, et l'objet instrument, en ayant préalablement didactisé la situation par l'analyse de l'enchaînement des gestes nécessaires a montage de l'instrument, et en accompagnant et rassurant par ses encouragements son jeune élève. L'espace de travail organisé, le parcours de l'assemblage canalisé, le jeune élève ne pouvait que suivre le contrat didactique qu'il lui était destiné.

Dans l'activité vocale d'un cours d'éducation musicale, la place de l'enseignant est aussi celle d'un médiateur par rapport à un savoir. Les apprentissages par répétitions et imitations pratiqués dans le cadre de l'acquisition d'un chant sont par essence une situation topogénétique. Le professeur chante une bribe de phrase que les élèves reprennent ensemble. Cette bribe de phrase peut être chantée plusieurs fois par le professeur avant qu'il ne fasse signe à ces élèves de la chanter. La réalisation de ce motif mélodique va être progressivement assimilée auditivement par les élèves, mais s'il n'est pas correctement interpréter par eux, l'enseignant peut à loisir demander aux élèves d'en chercher les raisons. Les écueils vont de la posture, à la respiration, en passant par le placement de la voix, la diction, l'attention, etc. autant d'éléments que les élèves peuvent discerner, relever et corriger par eux-mêmes si l'enseignant joue son rôle de médiateur par rapport à des savoir faire et des savoir être. Dans cette situation, l'axe « former » du triangle pédagogique sera opérant et pertinent. Il existe donc une modification du contrat didactique qui sert à l'ajustement des apprentissages.

La troisième posture, c'est le professeur qui enseigne et qui entretient un rapport singulier au savoir. Dans le cours d'éducation musicale, et vu le temps qui lui est imparti au collège, il s'agit le plus souvent de brefs moments où l'enseignant fixe des connaissances par un résumé, où il les précise au détour d'une remarque d'élève en prenant sur le temps de l'activité pour expliquer tel ou tel phénomène. C'est ici aussi un temps où le professeur joue sur les variables didactiques qu'offre l'objet enseigné. Mais c'est aussi le temps où il prend toute sa place de musicien en donnant son interprétation du chant, et toute sa place de musicologue en replaçant l'œuvre écoutée dans son contexte sociohistorique et dans sa dimension technique. Certes, ces moments sont modestes dans la durée, mais plus les éléments qui servent à les faire vivre ont été préparés épistémologiquement, plus l'acquisition, l'appropriation par les élèves s'en trouveront facilité.

Mais la topogénèse concerne aussi les élèves. La place des élèves dans les situations d'enseignement est pensée, envisagée par l'enseignant, dans le processus didactique qui leurs sont destiné, « adressé ». Il ne s'agit pas d'avoir un élève qui subit le cours, mais bien un acteur de ses apprentissages. A ce titre, l'analyse topogénétique d'une situation d'apprentissage révèle les moments de rupture de contrat didactique de la part des élèves, donc les moments adidactiques ou de dévolutions, qui rendent les élèves plus autonomes dans leurs acquisitions. Dans l'activité chant leur attention hautement sollicitée, les amène à prendre conscience des gestes nécessaires pour chanter. L'attention au corps est sollicitée par la posture, la respiration, l'attention à l'émission sonore par le placement de sa voix, sa prononciation, sa diction, l'attention à l'imitation par la mémorisation des bribes de mélodies et leur enchaînement. Il ne s'agit pas d'avoir un ou des élèves qui se contentent de reproduire, mais des chanteurs qui portent un regard et une oreille critique sur ce qu'ils produisent. Dans ce sens, ils doivent être capables de décrire et de corriger les gestes qui réalisent. Pour reprendre Chevillard, les élèves sont amenés à vérifier les tâches qu'ils réalisent, condition qui les rend acteurs de leurs apprentissages. Il s'agit d'un travail de coopération pour arriver à interpréter le chant ensemble.

Cette coopération existe aussi dans l'activité d'écoute d'œuvre. A partir d'extraits musicaux, écoutés plusieurs fois si nécessaire, les élèves s'expriment, verbalisent des connaissances acquises antérieurement, et construisent par le jeu du conflit sociocognitif de nouveaux savoirs.

La topogénèse est la situation didactique qui prépare la situation pédagogique où les trois verbes d'action vont prendre clairement leur place. Apprendre, former, enseigner sont identifiés dans les actions que chacun des acteurs effectuent seuls ou ensemble. La réflexion didactique de l'enseignant permet d'organiser les actions de chacun et de réguler les différents moments du temps de cours.

II.3. Chronogénèse

Le concept de chronogénèse décrit le déroulement temporel de l'acquisition des objets de savoir et l'organisation des opérations. « Il permet de penser que le temps de l'enseignement n'est pas le temps de l'apprentissage²¹ », et que le temps de la construction des savoirs par les élèves ne coïncide pas avec celui de l'enseignant. La chronogénèse est à la didactique ce que la progression pédagogique pourrait être à la pédagogie. Il s'agit donc de l'organisation de l'appropriation d'un savoir dans le temps par des élèves. Ce concept oblige l'enseignant à discriminer les éléments qui fondent la nature de l'objet enseigné, de les hiérarchiser par rapport aux difficultés qu'ils peuvent représenter, et d'en organiser temporellement l'appropriation. Chanter à plusieurs voix en classe de collège nécessite d'avoir préalablement acquis un certain nombre de savoir faire et de savoir être qui permettent aux élèves de pouvoir attaché et dirigé leur attention à une partie mélodique différente que celle chantée par les condisciples. Il y aura donc une progression dans les acquisitions des mécanismes du chant, et plus spécifiquement du chant polyphoniques qui sera programmé dans le temps.

Un autre aspect de ce concept est lié à « l'exploration de la spécificité du rapport temporel des élèves aux objets de savoirs²² ». En éducation musicale, il est parfois nécessaire d'oublier un apprentissage pour pouvoir apprendre un nouveau savoir. Dans le domaine de l'écoute, il s'avère que les stratégies d'écoute mise en place pour la musique dite « classique » sont peu ou pas opérantes pour l'écoute des œuvres électroacoustiques et contemporaines. La relation de l'auditeur aux formes musicales, aux genres, représente une première difficulté. Il perd dans l'audition d'une œuvre de musique électroacoustique ses repères habituels de tension et de détente. Sa perception auditive est gênée par ses représentations, par les conceptions qu'il se fait de la musique, notamment celle d'un déroulement temporel délimité par des carrures, des cadences. Nous savons que l'auditeur attache son attention perceptive aux formes mélodiques de la phrase, à sa ponctuation, aux rythmes qui la structure²³. Dans l'œuvre électroacoustique, il lui semble que l'ensemble de ces repères sont abandonnés, que le temps musical devient infini, car il ne peut plus suivre ses courbes. Il est alors nécessaire à l'enseignant de préparer les élèves à ces écoutes par des approches auditives d'univers sonores différents, non pour qu'ils déconstruisent ce qu'ils ont appris, ou ce qu'ils savent depuis longtemps, mais pour qu'ils orientent leur attention auditive sur d'autres critères,

²¹ REUTER, Yves (éd.), COHEN-AZRIA, Cora, DAUNAY, Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle, LAHANIER-REUTER, Dominique, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, éditions De Boeck Université, 2007, p. 25.

²² *Ibid.*, op. cit., p. 26.

²³ IMBERY, Michel, « Développement linguistique et musical », in DELIEGE, Irène, SLOBODA, John A. (sous la direction de), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995, p. 232 et suivantes.

d'autres paramètres, qu'ils finiront par reconnaître. Ce cheminement perceptif se fera par des chemins détournés, des « oublis temporaires de savoirs précédemment abordés²⁴ », pour reconnaître les paramètres du son.

La chronogenèse permet de mettre à distance un objet d'enseignement, de le décrire, de l'appréhender et de le comprendre différemment. Elle permet à l'enseignant d'organiser, d'articuler entre eux les temps d'enseignements et d'apprentissages. Mais ce concept questionne aussi la relation didactique et distingue trois organisations du savoir :

- celle qui préside à la mise en texte du savoir (avant l'enseignement)
- celle qui permet de programmer le savoir à enseigner (dans la préparation de l'enseignant)
- celle qui permet de programmer le savoir enseigné (dans le déroulement du cours)²⁵

Ces trois organisations temporelles amènent à considérer l'acte de transposition didactique dans ses dimensions externe et interne, comme nous l'observerons ci-dessous. Mais elles montrent aussi les liens qui peuvent exister entre un programme officiel et sa mise en application dans un cours, car « la mise en texte du savoir » existe à deux niveaux, celui décrit dans les programmes scolaires des disciplines (transposition didactique externe), et celui que réalisera l'enseignant dans le but de posséder l'ensemble des éléments qui fondent son objet d'enseignement (transposition didactique interne). Ces deux niveaux de « mise en texte du savoir » procèdent de deux questionnements épistémologiques différents. Le premier, celui des programmes officiels des disciplines, appartient pour ce qui concerne la musique aussi bien aux savoirs savants, qu'aux savoirs experts et aux pratiques sociales de références²⁶. Le second niveau sera plus concerné par des pratiques sociales de références, telle que savoir chanter « dans un cadre collectif en milieu scolaire²⁷ », être capable de discriminer les éléments d'un extrait musical, « Il développe ses capacités de jugement et son esprit critique²⁸ ».

La chronogenèse révèle le temps des apprentissages dans sa dimension diachronique et synchronique, elle distingue le temps de l'enseignement et le temps de l'apprentissage, le temps de l'enseignant et le temps des élèves, elle questionne le savoir dans sa dimension scientifique et scolaire, elle permet d'organiser l'enseignement, articulation et l'appropriation du savoir, elle révèle le sens de l'apprendre dans sa temporalité.

III. La transposition didactique

Je souhaite aborder maintenant le concept de « Transposition didactique ».

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ J'ai décrit dans l'article « Pour une didactique de l'enseignement musical », in Colloque international *Les didactiques en questions* organisé par l'Université de Cergy Pontoise et les IUFM de Versailles, comment le savoir savant pouvait se fonder dans le savoir expert ou les pratiques sociales de références dans l'enseignement musical. <http://www.versailles.iufm.fr/didact.html>

²⁷ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programme du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, p. 6.

²⁸ *Ibid.*, p. 4.

d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique²⁹.

Cette déclaration de Chevallard a donné à la didactique sa spécificité. Yves Chevallard emprunte cette notion au sociologue Michel Verret qui avait montré les difficultés qui existaient à enseigner dans le domaine scolaire un savoir issu des sciences humaines³⁰. Le passage d'un savoir savant au savoir universitaire ou savoir scolaire nécessite un long travail d'adaptation de la part de l'enseignant, pour qu'il puisse sans perdre la nature du savoir le rendre recevable par un public auquel il n'était pas destiné prioritairement. Nous savons aujourd'hui que ce concept a donné lieu à de nombreuses discussions, les uns différenciant savoirs savants, savoirs universitaires, savoirs scolaires à l'instar de Michel Develay³¹, les autres parlant de savoirs experts, notamment pour la musique, pour Samuel Joshua³², d'autres enfin, parlant de pratiques sociales de références, dénomination donnée par Jean-Louis Martinand³³. Mais le concept de transposition didactique s'est aussi enrichi de deux aspects : la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. La première, comme nous l'avons déjà souligné, s'intéresse à l'adaptation des savoirs savants aux savoirs scolaires, et dépend plus de groupe sociaux que J.-L. Martinand nomme la noosphère, la seconde dépend de l'enseignant qui à partir d'un objet d'enseignement fabrique un objet à enseigner puis un objet enseigné. La transposition didactique demande aussi que l'on cherche à identifier les sciences qui seront nécessaires à la compréhension la plus fine de l'objet d'enseignement. M. Develay, dans l'article cité précédemment, explique la caractérisation des disciplines scientifiques et des savoirs universitaires³⁴, puis celle des savoirs scolaires.

Le travail de transposition didactique va être de rendre accessible à un niveau d'élèves une connaissance qui prend sa source dans un savoir savant. Pour autant, tous les objets enseignés ne prennent pas leur source dans le savoir savant. Ainsi la pratique musicale peut être rattachée à une pratique experte lorsqu'il s'agit d'interprétation d'un répertoire « virtuose », ou dans une pratique sociale de référence lorsqu'il s'agit de pratiques musicales ancrées dans des arts et traditions populaires. Dans l'étude menée sur les apprentissages assistés par ordinateur³⁵, les enseignants qui ont mené ces activités avaient une posture de médiateur par rapport aux savoirs qui dépassés alors le cadre des savoirs musicaux. En effet, ils avaient préparé la situation didactique qui mettaient en jeu des notions d'écoute, de production sonores, reprises et travaillées par l'outil informatique, pour illustrer des séquences vidéos. La préparation de ces séquences pédagogiques a nécessité de la part des enseignants une transposition didactique qui puisait dans des sciences connexes et dans des pratiques sociales de références proche de l'enseignement technologique. Seul le savoir musical d'érudition reste en référence au savoir savant car il lui emprunte aussi ces méthodologies ; ainsi en est-il de la musicologie qui emprunte ces concepts à l'histoire, à l'anthropologie, à la sociologie, à la philosophie, mais aussi aux mathématiques, à la biologie, à la physique. Mais qu'est-ce qu'un savoir savant en musique ? Et une pratique experte n'emprunte-t-elle pas à des savoirs

²⁹ Ibid. , *op. cit.*, CHEVALLARD, Yves, p. 39.

³⁰ VERRERET, Michel, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.

³¹ DEVELAY, Michel (sous la direction de), « Le sens d'une réflexion épistémologique », in *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1997, p. 17 à 31.

³² JOHSUA, Samuel, « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », in Rasky, Claude, Caillot, Michel (sous la direction de), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 62 à 73.

³³ MARTINAND, Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.

³⁴ *Bid. Op.cit.*, DEVELAY, Michel, p. 18-26.

³⁵ TERRIEN, Pascal (éditeur), *Musique et Vidéo, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2010.

savants des disciplines scientifiques dès que l'on veut approcher le phénomène musical d'interprétation de plus près ? N'en est-il pas de même dans les pratiques sociales de références en musique, lorsqu'on cherche à comprendre ce qui structure une pratique musicale ? N'emprunte-t-on pas alors à l'anthropologie, à la sociologie, voir l'éthologie ? Il est vrai que le questionnement didactique d'un objet d'enseignement fait toujours apparaître un recouvrement de disciplines, mais dans l'enseignement musical les seules sciences herméneutiques ne suffisent plus à expliciter le phénomène, et il paraît impératif d'imaginer une épistémologie plus large faisant appel aux sciences formelles et empirico-formelles, dont les neurosciences, la biologie, la psychologie pour essayer de circonscrire l'objet à enseigner³⁶. Sur ce point, la pensée et le raisonnement de Hans-Ulrich Gumbrecht, dans son dernier ouvrage paru en France, montre les limites de l'autoréflexivité du questionnement herméneutique³⁷, et me semble être une piste intéressante pour notre réflexion. Enfin, ce court questionnement discute le postulat chevallardien que tout savoir serait assujéti à un savoir savant et que ce dernier pré-existe au savoir scolaire, et qu'un savoir scolaire serait déconnecté des pratiques sociales et familiales. Nous constatons que cela n'est pas forcément le cas puisque le fait musical existe avant son enseignement et se vit, se manifeste, dans les pratiques sociales les plus larges.

Dès qu'on approche de plus près l'enseignement musical, et qu'on le soumet à la transposition didactique, l'objet d'enseignement musical quel qu'il soit devient plus complexe à définir, et plus riche en contenu. Le questionnement épistémologique nécessaire à la compréhension d'un objet d'enseignement musical demande alors une hiérarchisation des approches. Je pense qu'une transposition didactique interne, qui se voudrait exhaustive, est à ce jour une utopie, et cela pour deux raisons : la première est le déficit de matrice disciplinaire pour ce qui concerne l'enseignement musical et plus spécifiquement l'éducation musicale ; la seconde repose sur le fait qu'en musique le savoir savant se confond avec le savoir scolaire. Interpréter une chanson, c'est-à-dire faire de la musique n'est pas réservé seulement au virtuose, un enfant peut être plus musicien que bien des personnes se disant artiste³⁸.

Ce concept de transposition didactique reste productif dans l'enseignement musical. Il permettrait de délimiter non plus les savoirs entre savoirs savants, experts ou pratiques sociales de référence, de non plus les penser seulement comme savoir faire mais aussi comme savoir être. Je pense en effet que le questionnement épistémologique de l'enseignement musical ne repose pas sur un « comment savoir faire », mais sur un « pourquoi savoir être ». En d'autres termes, je formule l'hypothèse qu'une didactique de l'enseignement musical devrait se questionner sur le sens de l'action de chanter ou de jouer un instrument : pourquoi chante-t-on ou joue-t-on d'un instrument ? ; sur le sens de l'action d'écouter : pourquoi savoir écouter dans notre société ? La question du comment, pour être importante, n'est que secondaire. Si l'on prend le temps de poser la question du pourquoi sur l'ensemble des gestes musicaux, je fais l'hypothèse qu'on trouvera de multiples manières de mettre le comment en œuvre.

³⁶ Je n'oublie pas le livre de Jean-Luc Leroy qui a essayé de poser une réflexion épistémologique à travers son ouvrage : LEROY, Jean-Luc, *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*, Paris L'Harmattan, 2003.

³⁷ GUMBRECHT, Hans-Ulrich, *Eloge de la présence, ce qui échappe à la signification*, Paris, Libella – Maren Sell, 2010.

³⁸ J'ai développé cette analyse dans un précédent article paru pour le Colloque international *Les didactiques en questions* organisé par l'Université de Cergy Pontoise et les IUFM de Versailles, comment le savoir savant pouvait se fondre dans le savoir expert ou les pratiques sociales de références dans l'enseignement musical. <http://www.versailles.iufm.fr/didact.html>.

Conclusion

Ces quelques concepts didactiques trouvent toute leur pertinence dans l'enseignement de la musique, qu'il soit général ou spécialisé. Le triplet fondamental de mésogenèse, de topogenèse et de chronogenèse force à reconsidérer les savoirs musicaux dans une dimension plus transversale, avec un questionnement épistémologique qui serait à plusieurs niveaux, conceptuel et technique, et où on considère que les savoirs scolaires se confondent parfois avec des savoirs savants, experts ou des pratiques sociales de référence. Les deux niveaux de la transposition didactique, externe et interne, se croisent inmanquablement dans l'enseignement musical, sans pour autant se confondre, car leurs spécificités les caractérisent et le professeur de musique ou d'éducation musicale ne peut qu'affiner la mise en place d'action didactique en questionnant les notions de transaction didactique ou de jeux didactiques.