

Communication du 11 décembre 2007

**A la Conférence Internationale Scientifique
« L'éducation musicale dans les coordonnées temporelles et le 21^e siècle »**

Académie Nationale de Musique de Minsk

Les problèmes de la pédagogie musicale à la lumière
des apports des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste

*Musical education problems in the light
of the contributions of socioconstructivist and sociocognitivist theories*

par Pascal Terrien¹

Introduction : Des idées reçues

Les étudiants en formation au métier d'enseignant de la musique ont souvent des idées bien arrêtées sur ce qu'il convient de faire avec un débutant pour le premier cours. Nous avons pu le constater de nombreuses fois lors de notre cours de didactique et de pédagogie qui représente un module de notre enseignement en Sciences de l'Education. Ces jeunes gens semblent ignorer qu'un débutant ne peut commencer seul la musique. Pour eux, certains instruments nécessitent la présence d'un enseignant qui se doit d'être extrêmement dirigiste ; ce dirigisme étant une marque "d'efficacité pédagogique" et "faisant gagner du temps" dans les apprentissages. Ce point de vue partagé par beaucoup d'enseignants en musique (jeunes et moins jeunes) est depuis fort longtemps discuté et remis sérieusement en question à la lumière des apports des nouvelles pédagogies et des études scientifiques réalisées sur ce sujet.

Lors d'un cours d'application sur quelques unes des idées théoriques développées en didactique (Y. Chevallard, 1987, 2000, S. Johsua et J-J. Dupin, 1993, C. Raisky et M. Caillot,

¹ Pascal Terrien est Maître de Conférences à l'Université Catholique de l'Ouest à Angers, et au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

1996)² et en pédagogie (J. Houssaye, 1996, 2002, B-M. Barth, 1987, 1993, 2002, P. Meirieu, 1987, 2000), nous avons proposé à nos étudiants de didactiser une séance pédagogique d'un premier cours avec un débutant. Un jeune professeur de basson soutenait qu'il était impossible qu'un débutant puisse assembler un basson seul sans jamais avoir vu une première fois l'exemple par son professeur et être "guidé" par lui. Cet avis était aussi partagé par sa condisciple clarinettiste. Nous leur avons demandé d'essayer d'imaginer une situation pédagogique où l'assemblage de l'instrument serait réalisé par le débutant en totale autonomie. Ce qu'ils ont accepté de faire.

Pour des raisons pratiques liées à cette communication, nous présentons succinctement l'expérience réalisée avec le jeune professeur de basson et l'origine de ses questionnements. Nous poursuivrons notre réflexion sur ce que ces travaux ouvrent comme possibilités nouvelles d'enseignement de la musique. Nous réfléchissons aussi aux apports et aux réponses qu'offrent les théories socioconstructiviste et sociocognitiviste dans la formation des futurs professeurs de musique.

I. Analyse et clarification d'une situation pédagogique

I. 1. La situation première

Le professeur-stagiaire bassoniste accepte de didactiser un premier cours où le débutant découvrira son instrument en l'assemblant lui-même. Il réfléchit et construit un protocole de travail où le professeur n'intervient pas et où il laisse une très grande autonomie de gestes et d'action à son élève. Le temps accordé pour cette séance est de vingt minutes³. Nous avons décrit et analysé cette expérience dans un ouvrage à paraître prochainement. La réalisation et l'observation de cette expérience ont montré que le débutant réussissait à assembler lui-même l'instrument sans intervention de son professeur et à produire ses premiers sons au basson dans le temps imparti. Depuis cette expérience, le professeur stagiaire a réalisé ce premier cours avec d'autres débutants d'âges très variés avec le même succès. Il a préparé un autre cours sur la réalisation d'une anche double du basson où des élèves fabriquent leur anche individuelle en collaborant entre eux et sans l'intervention de l'enseignant au cours de

² Références de ouvrages dans la bibliographie de l'article.

³ Il s'agit du temps de cours accorder en France pour un élève en 1^{re} année de 1^{re} cycle d'apprentissage d'un instrument.

l'opération. Ces deux situations de cours ont permis aux jeunes professeurs en formation d'identifier les raisons de certains de leurs "blocages", mais aussi de réinvestir leurs connaissances acquises lors des séminaires de Sciences de l'Education. Ils nous ont aussi permis de réfléchir aux apports des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste dans le cadre de l'enseignement et de la formation en musique.

I. 2. Identifications des questionnements : conceptions et obstacle épistémologique

Les jeunes professeurs en formation débutent souvent leur carrière d'enseignant avec des conceptions héritées de certaines situations pédagogiques qu'ils ont vécues en tant qu'élève. Ces idées reposent sur des conceptions ou des représentations de situations pédagogiques qui puisent leur origine dans leur propre formation musicale et générale. Elles sont aussi dues à l'oubli des moments difficiles dans les apprentissages ou aux facilités qu'ils avaient pour surmonter les difficultés liées à la pratique de leur instrument. Leurs conceptions sont la résultante de représentations très convenues sur tel ou tel aspect de la pratique de leur instrument et elles révèlent les limites de leur réflexion sur ces aspects. En ce qui concerne la place qu'occupent les conceptions chez les apprenants⁴ et les freins à l'apprentissage qu'elles représentent, les travaux d'A. Giordan⁵ ont permis de mieux identifier les moyens à mettre en œuvre pour qu'elles se révèlent rapidement à l'élève et aux professeurs dans un premier temps, et qu'elles soient confrontées à la réalité d'une situation pédagogique qui leur permettent d'évoluer ensuite. Dans notre exemple avec le professeur de basson, il était nécessaire qu'il explicite les raisons de ses conceptions sur cette action de l'assemblage d'instrument pour qu'il puisse réfléchir aux solutions possibles qui lui permettraient de les dépasser. Il lui fallait mettre à jour les différents éléments qui fondent les conceptions du professeur-stagiaire pour prendre conscience de leur véracité et commencer à imaginer d'autres pistes possibles de réflexions. En formalisant les raisons de ses conceptions, le jeune professeur clarifie ses points de vue, ses représentations sur une situation pédagogique, et les met en perspectives avec les connaissances théoriques acquises. Le langage révèle sa pensée et ouvre sur un dialogue inter et intrapsychique⁶ qui révèle bien des approches originales. Définir la structure opératoire d'un concept, ici l'assemblage du basson, est une opération

⁴ Le terme générique "d'apprenant" représente toute personne en situation d'apprentissage qu'il s'agisse d'un élève, d'un étudiant, d'un adulte en formation, ou de toute personne dans une situation d'apprendre.

⁵ Giordan, André, *Apprendre*, Paris, Belin, 1998.

⁶ Wertsch, James, *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6^e/1997.

importante pour construire de nouvelles approches sur le concept, car c'est l'écart entre les conceptions du professeur et les éléments rationnels sur lesquels reposent les différentes actions que nécessitent l'assemblage de l'instrument, qui permettront à l'enseignant de prendre une distance par rapport à ses conceptions. B-M. Barth⁷ explique les raisons qui permettent de vérifier de la validité des "lois", des "règles" qui fondent ce concept. Un premier travail métacognitif est nécessaire à l'enseignant pour construire une nouvelle approche de son objet d'enseignement, mais en même temps, il faut lui proposer, ou qu'il lui soit proposé ou imposé des nouvelles "contraintes" pour qu'il fasse cet effort de commencer à penser autrement. Ce travail métacognitif permet au professeur de faire le point sur ses représentations de l'action à mener et sur la réalité de celle-ci. L'analyse de cette nouvelle situation pédagogique doit permettre à l'enseignant de dépasser l'obstacle épistémologique, décrit par G. Bachelard⁸, pour créer une nouvelle façon de penser un acte d'enseignement. Les habitudes créent parfois un écran, un filtre, qui empêche d'entrevoir la réalité. Réfléchir aux raisons de ces habitudes, de ces routines, permet à l'enseignant de les clarifier. Mais cela ne peut suffire, il faut aussi que l'enseignant se donne ou imagine de nouvelles contraintes pour essayer de les dépasser, qu'il est le projet de vouloir changer quelque chose, de faire évoluer sa pédagogie, pour qu'un questionnement l'amène à concevoir et à aborder autrement ce qu'il a toujours fait.

Nous proposons à notre étudiant d'imaginer d'autres stratégies pédagogiques que celles utilisées habituellement pour que son élève débutant assemble seul son instrument. Nous lui proposons de le faire dans le cadre expérimental qu'est notre cours et où les enjeux sont d'ordres conceptuels. Cadre où les risques d'échecs sont sans conséquences et où les essais réussis ou non sont sources d'enrichissement et de réflexion pour l'ensemble du groupe-classe. Ce qui nous semble le plus important dans ces expériences, se sont les démarches mises en œuvres par les étudiants eux-mêmes, plus que les résultats, car elles traduisent une volonté de penser autrement. Nous utilisons une formule qui dédramatise ces situations de formation « *Laissons le vieux manteau de nos conceptions à la porte de la salle* », et cette formule vaut pour nos étudiants et pour nous.

⁷ Barth, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, p. 22.

⁸ Bachelard, Gaston, *L'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1999.

I. 3. Clarification entre moment didactique et moment pédagogique

Autre aspect important pour le jeune enseignant dans cette préparation de cours : arriver à faire une distinction entre le moment didactique et le moment pédagogique. L'enseignant ne peut être à la fois dans l'un est dans l'autre, comme il ne peut être simultanément dans les trois actions définies par le triangle pédagogique de J. Houssaye⁹. Le moment didactique est celui de la réflexion sur les choix de ce que l'élève doit apprendre et comment il peut l'apprendre. Le moment pédagogique est celui de l'action de l'élève en train d'apprendre sous la responsabilité du professeur.

La didactique est un outil qui pose la nature épistémologique de l'objet d'apprentissage. C'est aussi le moment où l'enseignant clarifie son rapport à l'objet d'enseignement en l'interrogeant avec ses connaissances d'expert et en choisissant de le transformer en objet à enseigner en s'appuyant sur son expérience. Cette opération importante s'appelle la transposition didactique (Y. Chevallard, 1985, G. Brousseau, 1997, S. Johsua et J-J. Dupin, 1993, C. Raisky et M. Caillot, 1996). En réalisant cette transposition didactique, le professeur approfondit ses connaissances sur l'objet à enseigner en même temps qu'il élabore des stratégies d'apprentissages pour son ou ses élèves. Il pense des contrats didactiques qui seront mis à la disposition de l'élève. Il effectue des choix et fait des deuils parmi l'ensemble des objectifs pédagogiques possibles dans une situation de cours. Le moment didactique est préalable au moment pédagogique, c'est un moment d'élaboration des contenus, des buts à atteindre. C'est aussi le moment des choix d'enseignement, des objectifs. Ce moment est aussi rationnel qu'il est subjectif, car l'enseignant effectue des choix parmi les différents objectifs qui s'offrent à lui. C'est un temps de réflexion, où le scientifique collabore avec l'artiste, et qui constitue la nature du musicien-enseignant. Temps protégé et important où la pensée conceptuelle est prédominante. Réflexion organisatrice du temps pédagogique où l'enseignant sera à la disposition de son élève, un accompagnateur, une personne ressource. Dans le cadre socioconstructiviste, cette préparation didactique est déterminante.

Le pédagogique est le moment du cours, l'instant d'une confrontation de l'élève au savoir. Le moment pédagogique révèle l'élève à lui-même, il représente le moment où l'action d'apprendre, de former sont prédominantes. Il existe et se noue pendant le moment

⁹ Houssaye, Jean (sous la direction de), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 3^e édition, 1996, p.13-24. Ces trois actions sont enseigner, former et apprendre, elles sont constitutives des trois pôles définis par l'auteur dans son article : Savoir, Professeur, Elève. Chaque processus possède son temps propre dans l'action pédagogique.

pédagogique tant d'interactions que l'attention de l'enseignant est tenue en éveil devant la complexité des situations et de l'action. Plus il est préparé didactiquement à ce moment, plus il est disponible pour ses élèves. Dans ce temps d'action, d'apprentissage de l'élève, l'enseignant ajuste ses stratégies pédagogiques aux événements qui se déroulent sous ces yeux. Le moment pédagogique est un moment de relation à l'élève, un moment d'écoute de l'élève (P. Terrien, 2006), un moment d'accompagnement. C'est un moment où l'enseignant doit être très réactif dans la sérénité.

Dans l'expérience que nous avons vécue avec notre professeur-stagiaire, nous avons pu observer combien celui-ci restait à l'écoute de son élève, très disponible, et en même temps, il est très peu intervenu en paroles ou en gestes dans le déroulement de la période d'assemblage de l'instrument, laissant l'élève conduire son action, car il avait didactisé préalablement le cours. Sans être bassoniste, l'élève a su résoudre les difficultés qui étaient devant lui en s'appuyant sur ses propres ressources, ses propres compétences. De nombreuses questions qu'un professeur de musique peut se poser trouvent leurs réponses dans l'idée claire qu'ils ont de ces deux temps. Le temps didactique précède celui de la pédagogie. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner mais d'avoir réfléchi aux objectifs et au sens de notre enseignement pour nous et plus encore plus nos élèves. L'enseignant reste maître des choix d'apprentissages mais il doit maintenant penser aux moyens et stratégies pour les enseigner et surtout aux outils qu'il mettra en place pour en faciliter l'appropriation par les élèves. L'enjeu de l'enseignement musical de demain repose sur la capacité d'adaptation des enseignants à ces nouvelles données de la société.

II. Quelques solutions à ces questions d'enseignement

II. 1 Une formation plus ouverte sur le monde

Un professeur-stagiaire dans l'enseignement de la musique est un citoyen. Son expertise en musique ne lui interdit pas de savoir et de connaître ce qui se fait dans les autres domaines de la connaissance. Le plus naturel pour lui reste la musique puisqu'il en possède une connaissance experte qui lui permet d'envisager de l'enseigner. Mais enseigner la musique ne peut se résumer à jouer de façon admirable un programme d'œuvre. Le musicien a besoin de connaître le contexte de la création des musiques qu'il interprète, les influences des autres musiciens, de la société, les questionnements scientifiques, historiques, sociaux, esthétiques,

philosophiques qui traversent son époque et celle des œuvres concernées. Ces connaissances lui permettent de mettre en perspectives ce qu'il sait et ce qui lui reste à découvrir pour posséder au mieux son art. La question est encore plus cruciale pour l'enseignant-musicien, car tout objet d'enseignement le ramène à un questionnement d'ordre épistémologique (M. Develay, 1997). Quelles sont les sciences qui lui sont nécessaires pour aborder tel ou tel objectif d'enseignement ? L'artiste est contraint, lorsqu'il veut enseigner, d'aller à la rencontre d'autres disciplines scientifiques que la sienne. Former l'enseignant-musicien à la littérature, à l'esthétique, aux sciences est un des enjeux majeurs de notre formation. La place des Sciences de l'Education s'avère à ce titre être aussi très importante. Sensibiliser les futurs enseignants à la sociologie et à la philosophie de l'éducation, qu'ils découvrent les apports de la psychologie, leur permet de mieux comprendre les ressorts des relations entre les individus mais aussi de l'individu à lui-même. Les enjeux de l'enseignement musical sont liés aux enjeux de la société moderne, et nous travaillons avec nos étudiants sur le sens de leur action pédagogique, sur la "lisibilité" de l'enseignant de musique dans la cité. L'ensemble de ces préoccupations interroge nos étudiants lorsqu'ils sont en charge d'éduquer. Autant leur donner les connaissances qui leur permettent d'enrichir leur réflexion. L'acceptation de notre étudiant à réfléchir et à tenter une expérience sur laquelle il émet des réserves, traduit la disponibilité intellectuelle des jeunes en formation. La découverte de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances alimente leur réflexion pédagogique et éclaire leur pratique.

II. 2. Les nouvelles pédagogies

L'approche pédagogique du professeur-stagiaire bassoniste a aussi été nourrie par la découverte et l'étude des nouvelles pédagogies qui placent l'élève au centre du dispositif d'enseignement. Notre propos n'est pas de faire le catalogue des ces diverses théories pédagogiques mais de montrer que la connaissance des ces nouvelles théories a permis au professeur d'accepter un questionnement nouveau dans son rapport à ses objectifs pédagogiques. Les travaux de J. Dewey, de C. Freinet, les expériences d'A-S. Neill, pour ne citer que quelques unes des pédagogies dites "actives", ont éclairé sous un jour nouveau les pratiques pédagogiques en musique. L'acceptation de l'idée que l'élève puisse prendre en charge lui-même le montage de l'instrument a été facilitée par l'envie de vouloir confronter une approche théorique à une réalisation pratique. L'expérience suivante, celle de la construction d'une anche double par les élèves eux-mêmes, propose un parcours où les

concepts de métacognition, de conflit sociocognitifs, de co-construction sont envisagés sous l'angle du réalisable.

Dans l'exemple qui nous occupe nous pouvons constater que l'enseignant se sert de la capacité de réflexion métacognitive de son élève pour lui proposer un parcours où il réalisera seul l'assemblage de l'instrument. En même temps, l'enseignant-stagiaire accepte le postulat que l'élève possède des compétences qui lui permettent de réaliser cette action sans jamais avoir touché un basson auparavant. Les compétences de l'élève sont diverses et vont de l'habileté à manipuler des objets, à les emboîter les uns dans les autres, à celui d'observer et de se questionner sur les formes des éléments, ce qui lui permet de faire des choix dans l'ordre des ses actions. La présence de l'enseignant aux côtés de l'élève, même silencieuse, est rassurante. Si lui, élève, doit réaliser cette tâche seul, c'est que l'enseignant lui fait confiance, le respecte dans ses choix d'élève, qu'il lui laisse une autonomie, une responsabilité, l'accompagne dans sa démarche, et que les risques sont acceptables pour l'un et pour l'autre. Autant d'éléments qui mettent l'élève en confiance, et qui permettent à l'enseignant de mieux le comprendre. Sur ce point, si l'élève assemble seul l'instrument, c'est bien parce que l'enseignant s'est questionné sur un enchaînement possible de gestes à réaliser, sur les difficultés possibles dans chaque acte et la façon de les dépasser, qu'il a eu une réflexion de type systémique ou sociocognitiviste où l'ensemble des actions a été étudié. L'enseignant est un médiateur entre le savoir-faire exigé par une situation pédagogique, et les savoir-faire de l'élève. Nous sommes dans une situation socioconstructiviste.

II. 3. Formation pour de jeunes enseignants

L'ensemble de ces réflexions nous amène à nous poser la question de la formation de jeunes musiciens-enseignants. La formation musicale ne les prépare pas aux métiers de l'enseignement de la musique et encore moins aux enjeux que ceux-ci représentent dans la société contemporaine. Le profil des élèves pratiquant la musique est relativement stable en France depuis deux décennies (O. Donnat et P. Tolila, 2003), mais les enjeux sociaux ont beaucoup évolué. L'enseignement spécialisé se trouve actuellement dans un questionnement où la quantité l'emporte parfois sur la qualité de la formation des jeunes musiciens par manque de préparation aux conditions actuelles de l'enseignement. Nous pensons qu'une formation aux exigences musicales et universitaires très ambitieuses est nécessaire pour faire face aux défis du 21^e siècle. Eduquer les professeurs-stagiaires aux nouvelles approches pédagogiques devient pressant. Pour cela la formation doit être pensée sur un modèle alliant

socioconstructivisme et sociocognitivism, pour permettre aux stagiaires de découvrir et de s'approprier des pensées qui ont traversé les siècles et qui ont évolué au gré des conditions historico-sociales. L'école de musique doit s'insérer dans le tissu social de la cité et tenir compte des évolutions de la société. Pour reprendre l'idée exprimée par E. Durkheim au début du 20^e siècle, elle est le reflet en plus petit de la société dans laquelle elle s'inscrit. L'appropriation de ces savoirs, qu'il s'agisse de concepts éducatifs, de savoir-faire permet au professeur de créer et de développer une pédagogie novatrice et personnelle. La formalisation écrite des expériences du type de celle que nous relatons en lien avec des études scientifiques témoigne et explique de la nécessité de mutualiser des savoirs afin d'éviter toute modélisation excessive.

Nous pouvons remarquer à travers cette expérience l'apport significatif des théories socioconstructiviste et sociocognitivist. Nous avons pu relever l'impact des pédagogies dites "actives" sur le questionnement de l'enseignant, l'importance de la réflexion métacognitive pour l'enseignant et pour l'élève, et l'importance du conflit sociocognitif, même si dans cette expérience il semble moins visible.

Nous proposons maintenant d'analyser quelques caractéristiques des théories socioconstructiviste et sociocognitivist et les réponses qu'elles apportent aux questions que pose l'enseignement du 21^e siècle.

III. Apports et réponses des théories socioconstructiviste et sociocognitivist aux questions posées par l'enseignement musical.

III. 1. Les cadres théoriques

Ces théories privilégient un processus cognitif, affectif et social qui crée une évolution des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possible de nouvelles acquisitions. Elle placent l'élève au centre du processus éducatif et favorise l'apprentissage par la découverte. L'apprenant doit reconstruire le savoir en puisant dans ses propres compétences ou en interactions avec autrui. L'enseignement direct n'est pas privilégié mais on favorise des situations éducatives où les élèves co-construisent des savoirs en coopérant. La place des interactions entre les individus est prédominante puisqu'elle permet à chacun de se situer rapidement par rapport au savoir, de prendre conscience des différences de représentations sur un même objet de connaissance, de créer un espace intersubjectif qui

développe le langage et donc la pensée (L. Vygotski, 1998). Dans le cadre des apprentissages, ceux-ci peuvent être favorisés par la mise en place de conflits sociocognitifs (M-J. Rémigy, 1996, 2001) qui responsabilisent les élèves et les amènent à donner du sens à ce qu'ils sont en train de réaliser.

Une des conséquences de ces théories c'est qu'elles s'intéressent à la représentation des connaissances (A. Giordan, 1996, 1998, G. de Vecchi, 1987) et celui de l'apprentissage à partir des interactions faites avec l'environnement. Elles représentent une évolution sur le plan épistémologique puisqu'elles passent d'une épistémologie fondée sur une philosophie positiviste à une épistémologie scientifique (M. Develay, 1997, G. Bateson 1972, E. Morin, 1990). Sur le plan psychologique, elles abordent les problèmes relatifs aux contenus et aux processus de pensée d'une manière scientifique. Enfin sur le plan didactique et pédagogique, elles font évoluer le pôle "enseigner" vers celui d'"apprendre" en prenant en compte celui de "former" (J. Houssaye, 1996, A. Giordan, 1996, 1998).

La perspective constructiviste se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances à partir de ses opérations mentales (J. Piaget, 1967). Pour cette raison l'enseignant effectue aussi un travail sur ce que représente pour ses élèves l'objet d'enseignement qu'il a choisi. En décomposant un savoir en autant d'éléments qui le constitue, il peut ainsi être à même d'effectuer des choix dans les objectifs qu'il veut poursuivre, et cela en relation avec les niveaux d'exigence adaptés à ces élèves. Ce qui importe ce n'est pas l'objet en lui-même mais ce qu'il provoque comme évolution cognitive chez le sujet. La connaissance n'est plus une donnée mais le résultat d'une construction. Ainsi dans l'exemple de l'assemblage du basson, ce qui est important, c'est que l'élève réalise une tâche où il utilise des compétences acquises en d'autres circonstances et qui lui permettent d'arriver à une action aboutie. Ce faisant, il s'approprie plus facilement les gestes nécessaires à la réalisation de la tâche, il les mémorise plus rapidement et peut reproduire seul cet enchaînement de gestes sans la médiation de son enseignant. La confiance, la responsabilité de l'élève sont les premiers moments éducatifs vers l'autonomie.

La perspective socioconstructiviste est sensiblement la même sauf qu'on met l'accent sur la dimension sociale en jeu dans la construction des savoirs standardisés, et sur les processus sociaux de négociation qui président à l'élaboration de théories ou de modèles scientifiques. Cette perspective tient compte du contexte social, culturel, institutionnel dans lequel les apprentissages vont être organisés, et des "négociations" que cela implique. Elle marque la différence entre le "savoir savant" et le "savoir enseigné", et elle prend en compte le

processus de transposition didactique faisant des “savoirs savants” des “pratiques sociales de références”, puis des “savoirs enseignés” qui deviennent des connaissances acquises. Dans l’enseignement de la musique, cette perspective semble naturellement s’imposer par le biais de la musique d’ensemble qui offre à chaque élève la possibilité de donner son point de vue. Il est intéressant de penser qu’avec la médiation de l’enseignant, les élèves peuvent être invités à développer leur savoir sur l’objet d’apprentissage, puis dans le cadre du travail en groupe en faire bénéficier l’ensemble. Dans les expériences développées avec nos jeunes collègues professeurs, nous avons pu observer à travers la réalisation d’une anche double comment les bassonistes arrivaient par eux-mêmes à les faire. Cette perspective socioconstructiviste demande de la part de l’enseignant qu’il prenne un soin particulier lors de la préparation didactique de la séance, car l’ensemble du déroulement de l’activité et l’appropriation des savoir-faire en dépend.

La perspective cognitiviste s’intéresse aux processus mentaux liés aux comportements et aux interactions avec notre environnement. Elle se centre aussi davantage sur la dimension personnelle (cognitivo-affective), d’où les deux courants de psychologie génétique ou développemental et de psychologie cognitive (M-F. Legendre, 2004).

Elle accorde beaucoup d’importance à l’activité intellectuelle du sujet apprenant et à ces capacités, elle prend en compte les schèmes de pensée antérieurement constitués ou les connaissances déjà acquises.

La perspective sociocognitiviste cherche à mieux comprendre la nature sociale de l’apprentissage et de la cognition en prenant appui sur d’autres disciplines comme la sociologie, l’anthropologie, ethnographie, etc.

Elle s’intéresse aux caractères éminemment social et contextualisé de l’apprentissage et de la cognition. Elle se réclame de L. Vygotski et de sa perspective sociohistorique. Elle attache une importance au langage, comme outil culturel par excellence. A la différence de J. Piaget qui met l’accent sur le rôle de l’action, L. Vygotski considère la culture et les outils de médiations symboliques (arts plastiques, musique, etc.) comme essentiels pour l’appropriation et de développement du niveau cognitif de l’individu. Ces premières perspectives sont aujourd’hui reprises et développées par J. Bruner¹⁰.

Dans le cadre de notre travail ces théories apportent des compléments de réflexion sur la manière dont un geste instrumental, voire musical, peut-être appréhendé et développé. Lors de

¹⁰ Bruner, Jérôme Seymour, *L’éducation, entrée dans la culture ; les problèmes de l’école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.

nos séances de travail avec des étudiants pianistes à partir des *Jatékok*, œuvres pour piano de G. Kurtag, un jeune professeur a entrepris un travail de réflexion sur les mouvements nécessaires à la réalisation de certaines productions sonores. Dans l'expérience sur le basson, le professeur-stagiaire a systématisé son observation sur la conduite des gestes nécessaires pour la réalisation de l'action. C'est de cette manière qu'il a pu ensuite didactiser cette séance.

Il nous semble important de tenir compte des connaissances et des compétences des élèves pour leur proposer de les dépasser en travaillant ensemble ; on apprend plus et mieux à plusieurs.

III. 2. La nécessité de la didactique, du conflit sociocognitif, de la psychologie culturelle.

Sans vouloir revenir sur les lignes précédentes concernant la place de la préparation didactique dans le cours de musique, il nous semble utile de rappeler combien la préparation d'un cours est de première importance. De nombreuses questions apparaissent lorsqu'on analyse les différents éléments qui forment l'œuvre que le professeur de musique désire aborder. Ces éléments appartiennent parfois à des disciplines connexes à la musique (histoire de la musique, analyse musicale, harmonie) d'autres semblent bien éloignées (physiologie, psychologie, acoustique, physique, etc.). Plus l'enseignant possédera une idée claire sur les éléments qui composent la pièce, plus il sera disponible pour l'élève. On peut interpréter parfaitement une œuvre sans en la connaître suffisamment pour l'enseigner. Le questionnement didactique permet de mieux la maîtriser.

La maîtrise didactique et pédagogique de l'œuvre donne à l'enseignant l'opportunité de choisir les objectifs de son cours, de mettre en place des contrats didactiques où l'élève découvre et surmonte les difficultés en corrélation avec ses compétences. L'enseignant joue un rôle de médiateur entre l'objet de savoir, l'objet culturel, et l'élève (A-M. Doly, 1995, 1997). Dans cette situation, il invite l'élève à prendre des initiatives, à essayer, mais surtout à construire son propre chemin cognitif. Il place l'élève au centre du dispositif, le rend acteur de ses apprentissages et aussi responsable de ses actions et de son travail. Cette place de médiateur entre le savoir et l'élève, situe l'enseignant comme accompagnateur, comme incitateur à la découverte de nouveaux savoirs, comme pédagogue.

On construit mieux et plus, ensemble. Le conflit sociocognitif est un outil bien utile dans une situation pédagogique. Il situe nos propres conceptions, nos propres performances, et permet

une analyse des écarts entre ce qu'on peut réaliser tout de suite et ce qui reste à faire pour atteindre ou s'appropriier la compétence requise. Le conflit sociocognitif crée de l'intersubjectivité, il développe les échanges et fait émerger les conceptions de chacun. C'est parce qu'un membre du groupe rencontre une difficulté et se questionne, que les autres lui proposent leur réponse. Dans le cadre du cours de musique, c'est accepter que les élèves s'approprient un espace de paroles où ils essaient de résoudre par eux-mêmes les problèmes qui leur sont posés. L'autorisation de ces moments d'échanges où le conflit sociocognitif va vivre dans la classe ne dépend que de l'enseignant, et cela questionne sa volonté à pouvoir déléguer une part de sa responsabilité sur les membres du groupe, cela questionne aussi sa confiance envers ses élèves, en leurs compétences et en leur capacité à s'autogérer dans un travail. Ces situations se préparent, l'enseignant détermine préalablement des objectifs, des buts à atteindre. Il détermine aussi les outils qui seront utilisés et pense au temps nécessaire dont les élèves peuvent disposer pour résoudre la question. Dans l'apprentissage instrumental tout reste à faire à ce niveau, alors que des cours collectifs existent déjà.

Le dernier point sur lequel je souhaiterais intervenir est lié à la culture. Nous n'apprenons que ce qui fait sens pour nous et en nous. Nous n'enseignons aussi que ce qui fait sens pour nous. Ce sens s'inscrit dans notre personnalité en relation avec le monde dans lequel nous vivons. Et le monde qui nous entoure représente notre culture. Cette culture forme notre esprit, explique J. Bruner¹¹. Toute activité mentale est culturellement "située". Alors que l'information circule à très grande vitesse, que les moyens de communications n'ont jamais pris autant de place dans notre vie, l'éducation serait en retard sur l'un et sur l'autre. Ce qui a changé profondément dans nos sociétés, c'est que le professeur n'est plus le seul détenteur du savoir et ceux-ci peuvent être obtenus par diverses sources. Pour autant, l'enseignant reste un professionnel de l'éducation. Il possède une ingénierie qui lui permet de mettre ces savoirs à portée de ses élèves. Il sait donner du sens à un apprentissage parce qu'il sait comment celui-ci s'inscrit dans la culture de l'élève. La question du sens est corrélative à la question de culture, et c'est parce que l'enseignant travaille au sens d'une action éducative que les élèves comprennent la nécessité de se l'approprier pour appartenir au monde. Tout comme notre société évolue, les caractéristiques pédagogiques changent. Il est important que le professeur adapte sa pédagogie à la société dans laquelle il vit.

¹¹ *Opus cit.*

Conclusion

L'enseignement de la musique est aujourd'hui à un tournant de son évolution. Les moyens utilisés par le passé, les relations qui existaient au sein de la classe, changent sous la poussée de la société, de l'évolution des médias et des moyens techniques. Le professeur de musique du 21^e siècle ne restera pas insensible à ces changements. Les solutions pour évoluer, ajuster les pratiques sont connues et peuvent être aménagées dans l'enseignement de la musique. Les théories socioconstructiviste et sociocognitiviste nous offrent des perspectives qui peuvent être mises en corrélation avec l'exigence de cet enseignement spécialisé. Les expériences que nous développons avec nos étudiants laissent espérer des solutions où les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages sous la responsabilité d'un enseignant dont la professionnalisation est le reflet de ses compétences musicales et pédagogiques. Le chantier est important car il faut formaliser ces expériences, les analyser et en construire d'autres pour faire que l'enseignement musical soit parmi les plus novateurs, qu'il continue à former les meilleurs musiciens possibles et des amateurs éclairés.

Pascal Terrien

Maître de Conférences

Université Catholique de l'Ouest, Angers, France.

Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, Paris, France.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1999.

BARTH, Britt-Mari, « Guy Avanzini et la médiation », in *Regards croisés sur l'éducation*, Paris - Angers, L'Harmattan et Les éditions de l'U.C.O., Tome 36, année 2002 N°2/3, p. 221 à 227.

BARTH, Britt-Mari, « Participer pour apprendre », Communication au cours de la Journée d'études LAREDESCO, *La pensée de Lev Vygotski*, Paris, 1^{er} Mars 2000.

BARTH, Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987.

BARTH, Britt-Mari, *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 1993.

BATESON, Gregory, *Steps to Ecology of Mind*, New York, Chandler Pub. Cy, traduction française : *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1980.

BROUSSEAU, Guy, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage éditions, 1998.

BRUNER, Jérôme-Seymour, *L'éducation, entrée dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.

CHEVALLARD, Yves, *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

CHEVALLARD, Yves, MERCIER, Yves, *Sur la formation historique du temps didactique*, Aix-Marseille, Publication de l'I.R.E.M., 1987.

CHEVALLARD, Yves, *Observation inaugurales*, <http://recherche.aixmrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/pdf/chevallard.pdf>.

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.

DOLY, Anne-Marie, « Médiation et cognition », in Chappaz, Georges (sous la direction de), *Comprendre et construire la médiation*, Marseille, C.R.D.P. de Marseille, Actes de l'Université d'Été 1994, 1995.

DOLY, Anne-Marie, « Métacognition et médiation à l'école », in Grangeat, Michel, Meirieu, Philippe, (coordonné par), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, E.S.F., 1997, p. 17 à 41.

DOLY, Anne-Marie, *Métacognition et médiation*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, 1996.

DONNAT, Olivier, TOLILA, Paul (sous la direction de), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2003.

GIORDAN, André, « Les conceptions des apprenants », in HOUSSAYE, Jean (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 3^e édition, 1996, p.259-274.

GIORDAN, André, *Apprendre*, Paris, Belin, 1998.

GIORDAN, André, VECCHI, Gérard de, *Les origines du savoirs*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.

HOUSSAYE, Jean (sous la direction de), « La motivation », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 3^e édition, 1996, p. 223 à 233.

HOUSSAYE, Jean (sous la direction de), « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 3^e édition, 1996, p.13-24.

HOUSSAYE, Jean (sous la direction de), « Roger Cousinet », in *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Bordas pédagogie, 2002.

HOUSSAYE, Jean (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 3^e édition, 1996.

JOHSUA, Samuel, « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », 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. 62 à 73.

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

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.

LEGENDRE, Marie-Françoise, « Cognitivism et socioconstructivisme, des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et le mise en œuvre du nouveau programme de formation », in Jonnaert, Philippe, M'Batika, Armand (sous la direction de), *Les réformes curriculaires, regard croisés*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 13-47.

MEIRIEU, Philippe, « Enseigner : le devoir de transmettre et les moyens d'apprendre », *Le Monde*, 5 septembre 2000.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre ..., oui, mais comment*, Paris, E.S.F., 1987.

- MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, E.S.F., 6^e édition, 1997.
- MORIN, Edgar, *Sciences avec conscience*, Paris, Fayard, 1980-1990.
- PIAGET, Jean (sous la direction de), *Logique et connaissance scientifique*, collection *La Pléiade*, Paris, éditions NRF, 1967.
- RAISKY, Claude, CAILLOT, Michel, *Au delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, 1996.
- REMIGY, Marie-José, « Le conflit sociocognitif », in HOUSSAYE, Jean (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 3^e édition, 1996, p.247-257.
- REMIGY, Marie-José, « Quand les désaccords favorisent l'apprentissage », in Borbalan Ruano, Jean-Claude (coordonné par), *Eduquer et Former, les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, 2001, p. 109-112.
- TERRIEN, Pascal, *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*, Paris, L'harmattan, 2006.
- VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1998.
- WERTSCH, James, « La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine », in Barth, Britt-Mari (sous la direction de), *Les cahiers de l'I.S.P. n° 33, Lev Vygotski aujourd'hui*, Actes du colloque du 1^e Mars 2000, publications de l'Institut Catholique de Paris, 2001, p. 102 à 118.
- WERTSCH, James, *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6^e/1997.