

La matrice disciplinaire des programmes d'éducation musicale (1970-2008) : enjeux et perspectives de formation

Pascal Terrien

▶ **To cite this version:**

Pascal Terrien. La matrice disciplinaire des programmes d'éducation musicale (1970-2008) : enjeux et perspectives de formation. XVIIe Congrès AMSE-AMCE-WAER, Université de Reims-Champagne-Ardennes et IUFM, Colloque 39, Jun 2012, Reims, France. hal-02411034

HAL Id: hal-02411034
https://amu.hal.science/hal-02411034

Submitted on 14 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La matrice disciplinaire des programmes d'éducation musicale (1970-2008) : enjeux et perspectives de formation.

Pascal Terrien
AIX MARSEILLE UNIVERSITE - ADEF EA 4671
13331, Marseille, France

Résumé :
La recherche en éducation et en formation musicale s'intéresse peu aux attributs du concept de matrice disciplinaire développés par Thomas S. Kuhn et repris par Michel Develay dans le cadre de sa réflexion sur la didactique des disciplines (KUHN, 1970/2008, DEVELAY, 1991). Pour autant, ce concept se révèle un outil utile pour analyser et comprendre les fondements de l'évolution des enseignements musicaux. Nous souhaitons les utiliser pour examiner les contenus des programmes d'éducation musicale mis en œuvre entre 1985 et 2008. Quels sont les concepts musicaux, les paradigmes, les théories qui ont prévalu à l'élaboration de ces programmes ? Nous postulons que les attributs du concept de matrice disciplinaire permettent de mieux observer les ruptures qui se manifestent au sein des programmes et de comprendre l'évolution des pratiques d'enseignement(s) et de formation(s) qui en découlent.

Mots-clés :
Didactique ; matrice disciplinaire ; éducation musicale ; musique ; formation.

Introduction

Les trois derniers programmes d'éducation musicale concernant le collège (1985, 1995, 2008) marquent une évolution très nette tant sur le plan philosophique que sur le plan des pratiques. Ces textes officiels révèlent des changements dans l'approche, la découverte et la pratique de la musique, corrélés par le discours où un "solfège" en remplace un autre, sans pour autant satisfaire les enseignants-musiciens qui, parfois, peinent à comprendre le sens, les objectifs et finalités des directives institutionnelles. Quelle pourrait être la source de cette incompréhension ? Ou, en d'autres termes, l'étude et l'analyse des textes nous permettent-elles de saisir les raisons qui préludent à l'évolution des contenus dispensés par la discipline ? Car nous pensons qu'en dehors des influences qui s'exercent au sein du groupe qui élabore et écrit ces textes, la noosphère[1], d'autres facteurs impactent sur la constitution d'un programme. Pour essayer de répondre à ces questions, et vérifier l'hypothèse que "les idéologies" qui sous-tendent ces programmes ne sont pas toujours visibles, et qu'elles créent des tensions, nous utilisons le concept de matrice disciplinaire élaboré par Thomas S. Kuhn, et repris par Michel Develay. En effet, les éléments qui fondent ce concept nous permettent de mieux comprendre l'évolution des programmes et ce qui peut en gêner la compréhension. Notre propos est scindé

[1] CHEVALLARD Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985. Le terme de *noosphère* apparaît dans les années 1920 chez Teilhard de Chardin. Chez cet auteur il représente le monde des idées, des choses de l'esprit. Y. CHEVALLARD l'introduit en didactique des mathématiques de façon parodique, dans le contexte de la construction de la théorie de la transposition didactique. Il s'agit alors de désigner la sphère où l'on pense le fonctionnement du système didactique (CHEVALLARD Y., 1985, 1992, 25, Arsac, 1992). BROUSSEAU G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 48.

en deux grandes parties. Dans la première, nous expliquons les prémisses d'un cadre théorique qui fonde une épistémologie de l'éducation musicale. Dans un second temps, nous rappelons les caractéristiques de la matrice disciplinaire de Kuhn (1970/2008), puis nous expliquons l'approche qu'en propose Michel Develay[2] pour élaborer une épistémologie des disciplines. Dans la seconde partie, partant d'une épistémologie des pratiques musicales, nous étudions et analysons les programmes d'éducation musicale de 1985, 1995 et 2008, à la lumière des éléments caractéristiques de la matrice disciplinaire, et nous essayons d'en faire émerger les idées qui ont conduit à l'élaboration de ces textes afin de mieux les comprendre dans une perspective de formation.

I. Peut-on parler d'une épistémologie de l'éducation musicale ?

I. 1. Les prémices de la question

Définissons les mots-clés : épistémologie et musique. Pour le premier, nous nous référons aux définitions qu'en donnent les dictionnaires : « Étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée[3]. », corroborée par, l'épistémologie est « l'étude critique des postulats, des conclusions et méthodes d'une science particulière considérée du point de vue de son évolution, afin d'en déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique et philosophique[4]. »
Pour le second mot-clé, la musique est l'« Art de combiner des sons d'après des règles (variables selon les lieux et les époques), d'organiser une durée avec des éléments sonores : production de cet art (sons ou œuvres)[5] ». Pour reprendre la définition de Varèse, la musique c'est du « son organisé[6] », soumis à des règles, et donc à des pratiques. Faire de la musique c'est pratiquer une activité, « un ensemble de moyens, de procédés réglés qui tendent à une fin[7] ». Dès lors, considérant que l'épistémologie est « l'étude des postulats, conclusions et méthodes » qui sont régis par des règles et des pratiques (ensemble de moyens, de procédés réglés), nous pouvons envisager une épistémologie, non de la musique, mais règles et des pratiques musicales.

L'épistémologie de la musique est l'étude des règles et des pratiques musicales. Elle étudie les processus de production et les processus de perception d'une œuvre[8]. L'œuvre musicale n'existe que dans sa réalisation et ne prend sens que dans la perception et l'interprétation qu'en font les hommes[9]. Cet objet repose sur un ensemble de moyens (écriture, instruments, support, etc.) et de procédés réglés qui lui donnent un sens. L'œuvre, le produit, est le résultat d'un penser, au sens où l'entend Jean-Luc Leroy[10], et elle ne peut être décontextualisée, coupée de sa genèse.

---

[2] DEVELAY M. « Disciplines et "matrices disciplinaire" ». *Cahiers pédagogiques*, n° 298 novembre, 1991, p. 25-27.
[3] *Le Petit Robert*. « Épistémologie ». Paris : Dictionnaire Le Robert, 2002, p. 926.
[4] Centre national des ressources textuelles et lexicales (CNRTL), Centre national de la recherche scientifique (CNRS), http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9pist%C3%A9mologie, consulté le 19 mars 2012.
[5] *Le Petit Robert*, « Musique », Paris, Dictionnaire Le Robert, 2002,p. 1698.
[6] CHARBONNIER G. *Entretiens avec Varèse*. Paris : éditions Pierre Belfond. 1970, p. 75.
[7] *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaire Le Robert. 2002, p. 147.
[8] SADAÏ Y. *Traité de sujets musicaux, vers une épistémologie musicale*. Paris : L'Harmattan, 2003.
[9] *2e Colloque international d'épistémologie musicale*, 2001, *in* CHOUVEL J.-M., LEVY F. (Eds), *Observation, analyse, modèle : peut-on parler avec les outils de la science ?* Paris : L'Harmattan-I.R.C.A.M., 2002.
[10] LEROY J.-L. *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 9.

Une recherche sur la connaissance et la validité de l'art des sons nécessite une étude critique des sciences explicitant les phénomènes liés à la musique. La musicologie ne cesse de s'enrichir des domaines scientifiques : formels, empirico-formels, herméneutiques[11]. Nous rejoignons sur ce point Yizhak Sadaï lorsqu'il écrit :

> « Le paradigme d'une science de la musique devrait faire appel à deux types de références : le premier, issu du rationalisme classique et des méthodologies qui en découlent ; le deuxième, comportant des éléments qui nous obligent, si on les accepte, à conférer un statut "paradigmatique" à l'ambiguïté, à l'incertitude, et à la contradiction[12]. »

Mais est-ce que le concept de paradigme, invoqué par Sadaï, peut suffire pour faire une épistémologie de la musique ? Le mot lui-même convient-il ? Pour affiner notre approche, et poser un cadre théorique, nous empruntons à Thomas S. Kuhn quelques éléments de sa réflexion, exposés dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques*[13].

I. 2. De l'épistémologie à la matrice disciplinaire : Thomas Kuhn

Kuhn emploie le terme de paradigme dans deux sens différents :

> « D'une part il représente l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes à un groupe donné. D'autre part il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale[14] ».

Si le premier sens donné au terme est sociologique, le second, plus philosophique, est à l'origine de la réflexion et rappelle ce qui définit un paradigme en philosophie des sciences :

> « Un paradigme est ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun, *et*, réciproquement, une communauté scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme[15]. »

Cependant, suite au malentendu qu'entraîne le terme de « paradigme », Kuhn crée celui de « matrice disciplinaire ». Pourquoi ce glissement ? Parce que le concept de paradigme représente une théorie ou un ensemble de théories auxquelles se réfèrent un groupe de scientifiques, et qu'en philosophie des sciences « une *théorie* dénote une structure beaucoup plus limitée, par sa nature et sa portée, que celle dont [Kuhn a] besoin ici[16]. »
En conséquence, il propose le terme de *Matrice disciplinaire* qu'il définit ainsi :

> « Le terme de *matrice disciplinaire* : *disciplinaire* parce que cela implique une possession commune de la part des spécialistes d'une discipline particulière ; *matrice*, parce que cet ensemble se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée[17]. »

Il explique que la matrice disciplinaire est constituée de l'ensemble des paradigmes, ou de parties de paradigmes, qu'il catégorise ainsi pour la délimiter :

- Les généralisations symboliques[18].
- Les paradigmes métaphysiques[19].

---

[11] DEVELAY M. (Dir.), "Le sens d'une réflexion épistémologique", *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1997, p. 17-31.
[12] SADAÏ Y. *Traité de sujets musicaux, vers une épistémologie musicale*. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 48.
[13] KUHN T. S. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, Champs Sciences, 1970/2008.
[14] *Ibid*., p. 238.
[15] *Ibid*., p. 240.
[16] *Ibid*.
[17] *Ibid*., p. 248.
[18] *Ibid*.

- Les valeurs[20].
- Les exemples[21].

En conséquence, la matrice disciplinaire est délimitée par ces quatre grandes catégories d'éléments, et, la dernière est la plus discutée par l'épistémologue, car il considère que pour comprendre et définir la structure des groupes scientifiques, il est nécessaire d'analyser les exemples qu'ils utilisent. Décrire la matrice disciplinaire, c'est décrire les usages du groupe, mais aussi l'histoire des idées. Il constate aussi que les scientifiques pensent majoritairement que l'étudiant ne peut « résoudre aucun problème tant qu'il n'a pas appris la théorie et certaines règles permettant de l'appliquer [et il ajoute que] la connaissance scientifique est enfermée dans la théorie et les règles ; on donne des problèmes pour entraîner les étudiants à appliquer celles-ci avec plus de facilité[22] ». Ne peut-on pas faire le même constat en musique ? La grande majorité des enseignants de musique n'imaginent pas que leurs élèves puissent comprendre la musique ou un geste musical avant qu'ils leur aient été expliqués ou montrés. Les exercices vocaux en cours d'éducation musicale reposent souvent sur le principe d'imitation du professeur par les élèves. Ces derniers essayent de reproduire à l'identique ce que leur professeur vient de produire.
Sa critique porte sur les modalités d'apprentissages qui font que l'étudiant reproduit des gestes intellectuels et physiques, qui, s'ils semblent nécessaires pour l'acquisition de savoirs, n'ont pas beaucoup d'intérêt pour faire émerger la connaissance :

> « J'ai pourtant essayé de montrer que cette localisation du contenu cognitif de la science est erronée. Après avoir fait beaucoup de problèmes, l'étudiant ne peut que gagner en facilité s'il en résout davantage. Mais, au début et pendant un certain temps encore, résoudre des problèmes consiste à apprendre, sur la nature, des choses vraiment d'importance. En l'absence de tels exemples, les lois et les théories qu'il a déjà apprises auraient peu de contenu empirique[23]. »

Il développe cette idée importante en approfondissant le statut et la valeur de l'exemple, et en s'attachant à montrer que la connaissance est « ce qui est incorporé dans le processus neurologique qui transforme les stimuli en sensations » et qu'elle possède les caractères suivants :

> « Cela [la connaissance] a été transmis par l'éducation ; cela s'est révélé, à l'essai, plus efficace que ses concurrents historiques, dans l'environnement courant d'un groupe ; et finalement cela peut subir des changements, soit par suite de l'éducation ultérieure, soit par la découverte de certaines désadaptations par rapport à l'environnement[24]. »

Ainsi, l'étude des éléments de la notion de matrice disciplinaire, telle qu'elle est décrite par Kuhn, peut s'avérer riche pour comprendre l'évolution des contenus à enseigner dans les programmes d'éducation musicale qui se sont succédé de 1985 à 2008. Si cette notion naît dans le contexte de l'histoire et de l'évolution des sciences, elle nous paraît féconde pour comprendre l'histoire et l'évolution de la musique à travers le prisme des programmes d'enseignement. En effet, ces programmes révèlent les changements de paradigmes dans la manière de composer et de pratiquer la musique. A l'instar des pratiques scientifiques, telles que T.S. Kuhn les a étudiées, les pratiques musicales, et par voie de conséquence, les pratiques d'enseignement, évoluent considérablement entre 1985 et 2008. La question qui se

---

[19] *Ibid.*, p. 250.
[20] *Ibid.*, p. 251.
[21] *Ibid.*, p. 254.
[22] *Ibid.*, p. 255.
[23] *Ibid.*
[24] *Ibid.*, p. 266.

pose à nous, dès lors, se centre sur les éléments qui révèlent cette évolution, et ces éléments sont les mêmes que dans les disciplines scientifiques : les exemples. Ces derniers sont à la fois une source d'enrichissement cognitif des élèves, et les indicateurs des changements, des ruptures, qui ont marqué l'évolution de la musique et de son enseignement.

Kuhn explicite la valeur et le statut de l'exemple du point de vue épistémologique. On peut légitimement se poser la question dans le cas de l'enseignement de la musique à l'école. Quelles sont les valeurs et quel est le statut de l'exemple dans les programmes d'éducation musicale ? Permettent-ils aux élèves de mieux appréhender, de mieux connaître la musique ? Quels sont les paradigmes qui fondent les programmes d'éducation musicale ? Quel est leur statut ? Ont-ils évolué au cours des décennies ? Pourquoi ? Nous répondons à ces questions dans notre discussion.

I. 3. De la matrice disciplinaire à la discipline scolaire : le point de vue de Michel Develay

En 1991, Michel Develay définit le concept ainsi : la « matrice disciplinaire est constituée selon un point de vue et à un moment donné[25]. » Ce point de vue porte sur le contenu disciplinaire et sur sa mise en cohérence avec le « temps ». Adaptant le concept de matrice disciplinaire développé par T.S. Kuhn à l'enseignement, Develay explique que les contenus programmatiques des disciplines sont liés aux idéologies du moment et que celles-ci entraînent à privilégier des concepts, des méthodes, des techniques, des théories, des valeurs, et des objets d'enseignement au détriment d'autres.
Concernant les concepts, Develay souligne qu'il existe des paradigmes organisateurs des savoirs scolaires qui doivent « être appréciés du didacticien, sinon dévoilés par lui, pour mettre les contenus à distance[26] ». Pour réaliser cette opération, il préconise, à la suite des travaux produits en didactique[27], une épistémologie des savoirs scolaires qui permet à l'enseignant de les recontextualiser dans le cadre de référence représenté par le programme.
Develay fait alors remarquer que « les objets d'enseignements changent en même temps que la matrice disciplinaire évolue[28] », que leur valeur est relative aux problèmes qu'ils permettent d'aborder, et que ces objets sont l'émanation de pratiques sociales de référence et donc chargés de significations culturelles. A la suite de Kuhn, Develay montre, à travers des exemples pris dans différentes disciplines, que les objets d'enseignement, les méthodes et techniques, les théories et les valeurs sont des indicateurs qui permettent d'analyser une matrice disciplinaire, cette dernière servant de cadre de référence à une discipline enseignée.

Develay transpose les éléments de la matrice disciplinaire de Kuhn pour les adapter à l'enseignement, fondant ainsi une « épistémologie des savoirs scolaires[29] ». Lorsqu'on compare les définitions données par les auteurs pour chaque syntagme, on établit la correspondance suivante :

Thomas Kuhn	Michel Develay

[25] DEVELAY M. « Disciplines et "matrices disciplinaire" ». *Cahiers pédagogiques*, n° 298 novembre, 1991, p. 25-27. Lire aussi : DEVELAY M. « La face cachée des disciplines scolaires », *Cahiers pédagogiques*, n° 298 novembre, 1991, p. 9-13.
[26] DEVELAY M. « Disciplines et "matrices disciplinaire" ». *Cahiers pédagogiques*, n° 298 novembre, 1991, p. 26.
[27] CHEVALLARD Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985.
[28] *Ibid*., DEVELEY M. *op.cit.*, p. 26.
[29] DEVELAY M. « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7 n° 1, Octobre 1993, p. 35-40. Texte de la conférence prononcée le 2 juin 1993 à Chicoutimi, dans le cadre de la *Conférence nationale 1993*.

Les généralisations symboliques	Les théories
Croyance ou paradigmes métaphysiques	Les objets d'enseignement
Les valeurs	Les valeurs
Les exemples	Les méthodes et techniques

Tableau 1 : caractéristiques de la matrice disciplinaire vues par Kuhn et Develay

Après avoir recontextualisé le concept de matrice disciplinaire dans le domaine de l'enseignement, Develay définit ce qu'est une discipline scolaire en proposant d'analyser « tout savoir à enseigner avec les mêmes lunettes, quelles que soient les disciplines concernées[30] ». La matrice disciplinaire, élément essentiel de la discipline scolaire, est « la résultante des quatre éléments[31] » suivants : les objets, les tâches, les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales.

Les objets peuvent être communs, un ballon en éducation physique, un roman en littérature, une partition en musique, ils peuvent être plus spécifiquement scolaires comme les manuels ou certains appareils ou outils utilisés en mathématique et en sciences. Develay précise qu'une discipline « évolue en même temps que les objets qu'elle utilise[32] ».

Les tâches sont les activités à accomplir. Develay remarque qu'il serait intéressant d'observer ces activités parce qu'il existe « une évolution des tâches à l'intérieur d'un enseignement disciplinaire[33] ». En effet, les exercices évoluent avec les notions qui sont enseignées. Mais les notions de tâche et d'activité sont distinctes en didactique[34], car la première est le travail prescrit (prescription des schèmes d'action) alors que la seconde est le travail réel (enchaînement des schèmes d'actions)[35]. Si les notions de tâche et d'activité sont communes à toutes les disciplines scolaires, il est nécessaire d'en approfondir la nature et les fonctions dans les différents enseignements pour mieux cerner les caractéristiques des apprentissages et leur complémentarité.

Les connaissances procédurales sont pour Develay « de l'ordre des méthodes, des techniques, des stratégies[36] ». Ce syntagme nécessite quelques précisions. Connaissances et savoirs sont distincts. Si le savoir est de l'ordre du discursif[37], la connaissance est interne au sujet[38]. D'autre part, l'acception par laquelle nous utilisons le mot procédural est d'origine américaine, et s'inspire d'une distinction faite dans les domaines de l'intelligence artificielle et de l'informatique. À moins de considérer le fonctionnement du cerveau comme celui d'un disque dur, ce terme ne tient pas compte de la conceptualisation spécifique à chaque situation que l'apprenant fait en réalisant telle ou telle activité. Pour ces raisons, nous préférons la nommer "forme opératoire de la connaissance" soutenue par des concepts en acte et des théorèmes en acte (invariants opératoires) susceptibles d'être explicités, sous certaines

[30] DEVELAY M. « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7 n° 1, octobre 1993, p. 38.
[31] *Ibid*., p. 39.
[32] *Ibid*., p. 38.
[33] *Ibid*.
[34] REUTER Y. (éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. « La tâche ». *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 217-222.
[35] *Ibid*., p. 217.
[36] DEVELEY M. « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7 n° 1, octobre 1993, p. 39.
[37] BEILLEROT J. « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature ». *In* BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE Cl., MOSCONI N. (Dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996, p. 119-144.
[38] SAINT-AGUSTIN. *Les confessions*. Livre X, chapitre X. Paris : Garnier-Flammarion, 1964, p. 213-214.

conditions, ou de rester implicites, voire inconscients[39]. L'enseignement musical fait souvent appel à « ces formes opératoires de la connaissance ».
Les connaissances déclaratives, ou savoirs déclaratifs[40], représentent le quatrième élément de la matrice disciplinaire (Vergnaud parle de « forme prédicative de la connaissance, dans laquelle la conceptualisation est explicite »). Nous ajoutons que l'apprentissage se joue dans le cheminement qui va d'une forme opératoire à une forme prédicative de la connaissance.
Ces quatre éléments inscrits dans la matrice disciplinaire fondent une discipline scolaire.

Et nous retrouvons ces quatre éléments dans les programmes d'éducation musicale de 1985, 1995 et 2008. Qu'il s'agisse des objets d'enseignement (la flûte à bec, le CD, le cahier de cours, etc.), des théories (la théorie de la musique, les notions qui lui sont attachées), des valeurs (le respect des signes d'interprétation vocale ou instrumentale, chanter ou jouer ensemble, savoir s'écouter et écouter les autres, etc.), les méthodes et techniques pour réaliser une interprétation ou décrire les éléments perçus lors de l'écoute d'une œuvre musicale, les trois programmes d'éducation musicale précisent le cadre et la perspective dans lequel ces éléments doivent être étudiés.

Ayant vérifié la pertinence de notre cadre théorique et précisé ses limites, voyons comment il nous aide à mieux percevoir et comprendre l'évolution des programmes et les idéologies qui leur sont associées après avoir cerné la discipline éducation musicale.

II. Matrices disciplinaires et éducation musicale - les programmes de 1985 à 2008 : Analyse et discussion.

II. 1. D'une discipline à une discipline scolaire : l'éducation musicale

Avant d'en venir à ce que permet d'identifier l'utilisation de la matrice disciplinaire dans les trois programmes d'éducation musicale parus entre 1985 et 2008, nous souhaiterions repréciser ce qui différencie cette discipline des autres dans l'enseignement général.
Suite aux travaux de Martinand sur l'enseignement de la technologie au collège, la notion de pratiques sociales de référence apparaît[41]. La pratique musicale s'inscrit dans ce champ spécifique, et le professeur d'éducation musicale au collège enseigne des pratiques, qu'elles servent à produire ou à percevoir[42]. L'élève apprend à discriminer ce qu'il perçoit, comme il apprend à élaborer ce qu'il produit.
Le concept de pratiques sociales de référence fait aussi apparaître le principe régulateur d'isomorphisme[43] qui caractérise les situations d'apprentissage en éducation musicale. Ce

[39] L'auteur reprend et remercie Gérard Vergnaud pour l'utilisation de ses définitions. Celles-ci lui furent données lors d'une discussion sur les concepts de « connaissances procédurales et connaissances déclaratives », janvier 2013.
[40] *Ibid*., BEILLEROT J., *op. cit.*
[41] MARTINAND J.-L. *Connaître et transformer la matière*, Bern, Peter Lang., 1986. Lorsque Jean-Louis Martinand définit cette notion, c'est après avoir questionné les relations entre les buts et les contenus pédagogiques avec les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique existante. Le terme de pratique renvoie aux activités d'un groupe social identifié qui peut servir de référence. Ainsi, la pratique chorale en cours d'éducation musicale renvoie à la pratique maîtrisienne exercée depuis fort longtemps dans l'enseignement musical et qui sert de référence pour cette activité et les tâches qui lui sont associées.
[42] *Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, et *Compléments pour la mise en œuvre du programme d'éducation musicale au collège*.
[43] RAISKY C. "Doit-on en finir avec la transposition didactique ? ». *In* RAISKY C. & CAILLOT M. (éds).. *Au-delà des didactiques, le didactique*. Paris – Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A., 1996, p. 54-56. Dans cet article Claude Raisky explique que la didactique des savoirs issus des pratiques sociales de référence est isomorphe

concept est attaché à la formation professionnelle, et met en lumière que les savoirs « ne sont pas donnés, validés par une communauté scientifique, mais à construire[44] », en d'autres termes, qu'une pratique musicale est syncrétique, et que le geste que l'on fait apprendre est difficilement réductible et modélisable en sous gestes. Un professeur d'éducation musicale peut expliquer scientifiquement le mécanisme de la respiration à ses élèves, il n'enseigne que des connaissances et non un savoir-faire que l'élève est le seul à pouvoir produire et améliorer, si nécessaire.
L'éducation musicale est une discipline constitué de plusieurs autres disciplines (musicales, scientifiques, littéraires)[45]. Le programme de cette discipline d'enseignement général traverse, par les activités qu'il se propose d'aborder, l'ensemble de ces disciplines en ayant la volonté de percevoir et produire de la musique. Cet état en fait son intérêt pour la formation d'une personne, et la difficulté de son enseignement pour le professeur.
L'éducation musicale est une discipline qui s'est constituée autour de spécialistes : musicologues, compositeurs, interprètes et pédagogues, dans des lieux spécifiques de formation[46]. Cette discipline possède une « matrice qui se compose d'éléments ordonnés de diverses sortes, dont chacun demande une étude détaillée[47] ». Tous les arrêtés et programmes d'éducation musicale et chant choral décrivent ces éléments et parfois leur étude.

II. 2. Matrice disciplinaire de T. S. Kuhn et l'éducation musicale

Généralisations symboliques, croyances, valeurs, et exemples sont présents dans les lignes de différents programmes de 1985 à 2008. Nous allons maintenant essayer d'en repérer quelques exemples afin de les analyser et de les discuter.

II. 2. 1. Les valeurs prédictives

Comme nous le mentionnons dans le premier paragraphe de ce texte, Kuhn constate que le milieu scientifique et plus spécifiquement celui de l'enseignement scientifique n'accorde aucune capacité aux étudiants pour résoudre un problème sans avoir acquis la théorie ou les règles qui permettent de réaliser un exemple, raison pour laquelle le milieu crée des exercices qui entraînent les étudiants. Cette croyance fortement partagée par le groupe s'appuie sur des valeurs qui doivent être des prédictions quantitatives ou qualitatives « exactes », « simples, cohérentes et plausibles, c'est-à-dire compatible avec d'autres théories »[48]. Mais ces valeurs sont attachées aux représentations que s'en fait chaque membre d'un groupe, tout en restant un élément déterminant du groupe, et cette variabilité, explique Kuhn, est déterminante pour assurer l'existence même de la discipline. C'est la même chose en musique. L'organisation des hauteurs de notes a été le fondement du discours musical dans toutes les cultures, mais la culture occidentale est la seule à créer à un moment donné un système d'harmonie qui repose principalement sur deux modes : majeur et mineur. La variabilité de cette valeur a permis à la musique occidentale de développer pendant trois siècles une évolution de l'harmonie. Mais cette valeur « harmonie » a changé avec l'arrivée corrélative de différents phénomènes liés au

---

parce que les situations d'apprentissages sont identiques aux situations professionnelles, et qu'elles ne peuvent pas être dénaturées comme c'est le cas pour d'autres disciplines.

[44] *Ibid*.

[45] L'enseignement du chant chorale ne repose pas seulement sur la discipline « chant » mais fait appel aussi à des connaissances en biologie, en physiologie, en linguistique, en psychosociologie, en plus des différences musicales qui structurent une œuvre

[46] *Cf.* La formation des professeurs d'éducation musicale au lycée La Fontaine dans le cadre de la préparation au CAEM, et les premiers départements de musicologie à La Sorbonne-Paris IV, à l'université de Strasbourg et celle de Vincennes-Paris 8, sans oublier le rôle important des conservatoires.

[47] *Ibid*., KUHN T.S. *op. cit.*, p. 248.

[48] *Ibid*., KUHN T.S. *op. cit.*, p. 252.

développement de la science (l'électricité, l'enregistrement), aux rencontres et à l'acceptation de musiques d'autres cultures, au développement ou à l'intégration d'instruments nouveaux dans le discours musical. Ainsi, la valeur organisatrice d'harmonie tonale a été fortement bousculée par d'autres conceptions du monde sonore et musical. Dans le domaine de l'enseignement, la grande majorité des enseignants de musique n'imagine pas que leurs élèves puissent comprendre la musique ou un geste musical sans qu'ils l'aient eux-mêmes expliqué ou montré. Pour autant, le développement des pratiques musicales amateurs, échappant à l'institution est bien réelle, et l'autodidaxie reste un modèle de formation très répandu dans l'apprentissage de la musique instrumentale et/ou vocale[49]. Ce phénomène indique que les élèves peuvent apprendre par eux-mêmes la musique. De ce fait, comme nous l'avions déjà vérifié dans une recherche précédente[50], les élèves qui arrivent au collège possèdent des connaissances musicales alors même qu'ils n'ont pas forcément eu de cours à l'École. Prenons maintenant quelques exemples dans les programmes d'éducation musicale.

II. 2. 2. Les exemples et solutions concrètes

Dans l'Arrêté de 1985, on considère que le cours « d'éducation musicale est à la fois un entraînement du corps et une éducation sensorielle[51] » ; dans le programme de 1995, « Il revient à l'éducation musicale de leur [les élèves] donner les moyens de s'approprier ce mode d'expression [la musique] et de les aider à acquérir des capacités de discernement et un esprit d'ouverture[52]. » ; enfin en 2008, « l'éducation musicale au collège accompagne les élèves dans une approche maîtrisées de ces réalités [celles de l'univers sonore et musical] en mouvement[53] ». L'ensemble de ces textes programmatiques justifie la place de l'exercice répété comme source d'apprentissage pour apprendre à discriminer et à reproduire des événements musicaux. L'exercice vocal ou d'écoute doit permettre à l'élève d'apprendre « que la voix participe à la connaissance de son corps[54] », que l'écoute lui « apprend à décrire, identifier et caractériser les éléments constitutifs du phénomène musical[55] ». C'est par la répétition de l'exercice qu'il accédera à la facilité de chanter et d'écouter. En même temps, il semble normal que, dans des programmes institutionnels, l'élève ne soit pas décrit comme l'acteur principal de ses apprentissages[56], et qu'on indique aux professeurs les objectifs visés. L'exercice de transposition didactique externe, que représente la rédaction d'un programme, n'est pas le lieu du questionnement pédagogique, et à ce titre aucune didactique de l'activité vocale n'apparaît dans ces programmes. En revanche, les programmes sont souvent l'expression des *généralisations symboliques* ou des *paradigmes métaphysiques*.

II. 2. 3. Les généralisations symboliques ou expressions partagées

Les directives contenues dans les programmes résument les expressions largement employées par la communauté : « Les chants s'apprennent par transmission orale, la qualité technique et expressive de l'interprétation initiale est déterminante pour les élèves[57]. » ; « L'initiation commence par des exercices ludiques, où l'effort est soigneusement mesuré, se poursuit par

---

[49] *Enquêtes sur les pratiques culturelles des français*, Département des études, de la prospectives et de la statistique du Ministère de la Culture et de la Communication, 1997 et 2008.
[50] TERRIEN P. *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*. Paris : L'Harmattan, 2006.
[51] *Ibid*., arrêté de 1985, I. Nature et objectifs.
[52] *Ibid*., 1995, p. 61.
[53] *Ibid*., 2008, p. 2.
[54] *Ibid*., 2008, p. 6.
[55] *Ibid*., 2008, p. 4.
[56] Sur ce point, le programme de 2008 semble indiquer une autre conception de la pédagogie avec les anaphores des pages 4, 6, 7, 8. Mais n'est-ce pas seulement un procédé rhétorique ?
[57] *Ibid*., 1995, p. 62.

des exercices de plus en plus contraignants et trouve sa récompense dans la réussite d'une performance plus difficile, pour l'individu et le groupe[58] » ; « L'apprentissage d'une ligne mélodique se fait oralement et par imitation. Chaque modèle est donné par la voix du professeur et gagne à s'appuyer, par moment, sur un instrument qui renforce la justesse d'intonation et apporte des éléments de contexte harmonique[59] ». L'exercice est donné par l'enseignant, et l'apprentissage est fait par imitation. Les programmes considèrent que l'enseignant maîtrise parfaitement la pratique vocale et celle de son enseignement. Ils considèrent l'enseignant comme un modèle, quelle que soit sa connaissance de la pratique vocale, et mettent l'élève au centre des apprentissages mais non acteur de ses apprentissages. C'est la situation dénoncée par Kuhn, et sur laquelle les sciences de l'éducation de la musique pourraient apporter quelques pistes de réflexion. C'est aussi la formalisation écrite de modèles d'enseignements musicaux qui se perpétuent. L'élève subit, au mieux, il est acteur en imitant, mais, contrairement aux objectifs préconisés, il n'apprend pas, il n'acquiert pas, par lui-même le savoir. D'une certaine façon, on lui dénie l'idée qu'il puisse chanter et être, lui-même, un modèle pour ses camarades. Les programmes semblent être le contraire des attendus des caractéristiques de la matrice disciplinaire décrite par Kuhn et par Develay[60].

II. 2. 4. Les paradigmes métaphysiques ou croyances

La place et le rôle du professeur évolue entre celui de modèle, comme nous venons de l'observer pour la pratique vocale, à celui de guide, comme les activités d'écoute d'œuvre le laissent entendre, rarement comme celui d'un médiateur entre savoir et élève. Dans le texte de 1985, le professeur d'éducation musicale doit « maintenir éveillée la curiosité des élèves, développer et affiner leur capacité d'écoute, aiguiser leur sens critique, élargir leurs connaissances[61]. » ; en 1995 « une écoute globale et sensible de la musique est privilégiée […] C'est seulement ensuite que, guidés par le professeur dans des auditions fractionnées, les élèves pourront mieux percevoir l'organisation des principales composantes musicales…[62] » ; et en 2008, « Eduquer l'écoute, c'est conduire l'élève vers la compréhension du sens porté par la musique. Pour cela, le professeur mobilise et développe en permanence les capacités des élèves tout en leur apportant de nouvelles connaissances[63] ». Nous constatons ici que la formulation programmatique décrit plus un cours d'éducation musicale qui favorise un schéma, un modèle, amenant l'élève à comprendre la musique[64], que la volonté d'encourager une pédagogie qui accompagne les élèves sur le chemin de la découverte personnelle de savoirs musicaux. D'une certaine façon, l'Institution conforte les enseignants dans la croyance que les élèves ne savent rien en musique, qu'ils n'ont pas « d'antériorité logique » pour reprendre l'expression de Jean Piaget.

Ces quelques exemples révèlent que la place de l'élève, dans le regard que porte sur lui l'Institution, a peu évolué depuis les années 1985. Dans la plupart des situations d'apprentissages, il est un sujet dirigé, contrôlé, encadré, qui subit plus qu'il n'agit en autonomie. Ce qui change, c'est la reconnaissance accordée à sa subjectivité « l'éducation musicale lui apprend à en tirer parti [des moyens disponibles pour écouter la musique]. Elle entraîne sa perception à construire des connaissances et susciter des émotions nouvelles. Elle l'amène à identifier les caractéristiques constitutives de ce qu'il entend afin de construire un avis personnel argumenté. Il [l'élève] développe ses capacités de jugement et son esprit

[58] *Ibid*., 1985, p. 2.
[59] *Ibid*., 2008, Textes complémentaires, p. 13.
[60] Cf. tableau ci-dessus.
[61] *Ibid*., 1985.
[62] *Ibid*., 1995, p. 62.
[63] *Ibid*., 2008, p. 4.
[64] *Ibid*., 2008, p. 5.

critique[65] ». C'est au professeur que revient cette responsabilité de développer cette subjectivité de l'élève en le guidant dans ses écoutes. Pour autant, les élèves possèdent des connaissances, et ce sont leurs émotions qui vont leur permettre d'acquérir progressivement de nouveaux savoirs comme nous l'avons montré dans une précédente étude[66].

Ainsi, la lecture de ces programmes laisse penser que l'élève ne peut acquérir de nouveaux savoirs sans passer par l'étude des théories et des règles qui régissent le domaine musical aujourd'hui. Ces textes indiquent les théories et les règles sous-jacentes et qui servent de matrices disciplinaires à ces programmes : en 1985 nous sommes encore dans la théorie de la musique héritée du 19e siècle, même si l'on conçoit que la musique puisse se noter autrement, on n'admet pas qu'on puisse en jouer et en jouir autrement qu'en connaissant les règles du solfège traditionnel ; en 2008, les règles et les théories ont changé, un lexique renouvelé fait office de grammaire musicale officielle[67], et ne cache pas ses liens avec le vocabulaire des musiques acousmatiques et des modèles pédagogiques développés au G.R.M. ou à l'I.R.C.A.M. Son enseignement relève d'une pratique « top-down », dirigiste, où l'enseignant montre le modèle et où l'élève l'imite. Les savoirs ne sont pas découverts pas les élèves, ne sont pas co-construits dans l'échange formateur entre professeur et élèves, mais restent simplement enseignés.

II. 3. L'épistémologie des savoirs scolaires et l'éducation musicale

Pour Develay, l'épistémologie des savoirs scolaires permet à l'enseignant de recontextualiser le savoir dans un cadre de référence. La nature même des textes des programmes demande au professeur de recontextualiser en permanence le savoir musical dans un cadre de référence. Qu'il s'agisse de la pratique vocale et/ou instrumentale, de l'activité d'écoute d'œuvre, les programmes rappellent sans cesse qu'il faut inscrire l'enseignement des activités dans « le principe de la relativité[68] », « constamment irriguées par la recherche de *l'expressivité musicale*[69] », et qui « convoque des connaissances relevant aussi bien des œuvres, de leurs contextes et références, que des techniques, des langages et situations d'expression préalablement rencontrés et étudiés[70] ». On observe ainsi un mouvement aller-retour entre le programme de 1985 et celui de 2008 qui souligne les paradigmes organisateurs là où celui de 1995 laissait une plus grande liberté à l'enseignant. Le programme de 2008 révèle une idéologie organisationnelle contraignante qui laisse penser à celle mise en œuvre dans les normes de fabrication existantes dans les entreprises[71].

II. 3. 1. Les objets d'enseignement : la voix, l'oreille, l'instrument et… l'ordinateur.

On peut avoir deux acceptions de ce syntagme « objet d'enseignement ». Celle de Kuhn, puis de Develay, représente l'outil utilisé pour enseigner ou acquérir une connaissance. La seconde représente une notion ou une activité à apprendre ou à réaliser. Cependant les programmes ne précisent pas lorsque l'objet d'enseignement est outil ou activité. Tout est comme apprendre à discriminer des éléments sonores et se servir de l'oreille pour les discriminer était du même ordre. Dans un cas l'oreille est un outil pour réaliser une activité, dans l'autre, c'est un savoir à acquérir, mais sa fonction d'objet d'enseignement n'est pas précisée. De 1985, où le

[65] *Ibid*., 2008, p. 4.
[66] *Ibid*., TERRIEN P.. *op. cit.*
[67] *Ibid*., 2008, p. 11-16.
[68] *Ibid*., 1985.
[69] *Ibid*., 1998, p. 61.
[70] *Ibid*., 2008, p. 3.
[71] *Cf*. Les normes ISO.

professeur de musique doit faire « l'éducation de l'oreille » de ses élèves pour qu'ils soient capables de « mettre spontanément de l'ordre dans la complexité brute des matériaux sonores » par la pratique « d'exercices » qui leur permettent d'étudier et de maîtriser « des composantes du monde sonore », « les échelles musicales tonales et modales, les intervalles, des accords, des agrégats », à 2008 où l'élève « apprend […] à mobiliser, à découvrir, expérimenter, pratiquer, identifier, caractériser, décrire, nommer[72] », les objets d'enseignement, les outils, ne varient pas, alors que les notions à acquérir ou les activités à réaliser vont évoluer sous l'influence du contexte social. Il s'agit toujours d'apprendre à percevoir et à produire en inventant principalement avec la voix, occasionnellement l'instrument, et depuis peu avec les matériels électroniques et informatiques, les activités ont changé. Sur ce point, la pratique de l'informatique musicale a acquis une place presque aussi importante que celle de la voix car elle reflète les pratiques sociales de référence qui ont cours dans les Musiques actuelles et amplifiées, qui se sont largement structurées en France depuis 1986.
Dans le cours éducation musicale, l'utilisation des objets d'enseignement, les outils, a changé sous l'influence des nouvelles technologies, entraînant une évolution des activités et des modalités d'appropriation des élèves, comme nous le verrons ci-dessous. L'arrivée de l'informatique et de nouveaux logiciels faciles d'utilisation modifient les façons d'enseigner. Ces objets d'enseignements, outils et activités, sont le reflet des pratiques musicales devenues courantes dans notre société, et d'une culture dominante principalement fondée sur l'emploi du numérique.

II. 3. 2. Les méthodes et techniques

Si les modèles sont clairement identifiés englobant toutes les œuvres du patrimoine de l'humanité, les techniques aujourd'hui sont celles qui tournent principalement autour de l'informatique et des logiciels permettant l'enregistrement et la reproduction sonore, ce qui renforce considérablement le paradigme de la matrice puisqu'elles sont une copie des méthodes et techniques exposées dans les programmes. Ainsi, les tableaux des programmes de 2008, qui exposent les étapes pour construire une séquence, puis les techniques que l'enseignant peut développer selon « les objectifs généraux et compétences visées », ces tableaux, sous couvert de guider le professeur, modélisent en grande partie un savoir-faire didactique. Lorsqu'on compare ce programme de 2008 à ceux de 1995 et de 1985, on mesure le chemin parcouru tant sur le fond que sur la forme. Le programme de 1985 est un programme se référant, comme nous l'avons souligné, à une théorie de la musique « classique » et à des méthodes enseignements « conventionnels » prenant appui sur un solfège, où les concepts sont ceux de la musique tonale ou atonale, mais qui utilise des techniques d'écriture éprouvées, organisant les sons dans la logique d'un type de discours mélodico-harmonique, et surtout, où le savoir « vient de » et « est transmis par » l'enseignant musicien formé à cela. Le programme de 1995 indique des objectifs pour lesquels les modalités de réalisation sont laissées à l'appréciation du professeur pourvu qu'il « développe *la sensibilité esthétique* des élèves ; [qu'il] affine leur capacité *d'expression artistique et d'invention* en les familiarisant avec différents *outils techniques* ; [qu'il] établisse progressivement des *repères culturels* à partir des pratiques et auditions musicales[73]. » Le professeur d'éducation musicale doit ainsi placer l'élève au centre du dispositif d'enseignement mais en s'appuyant sur ses connaissances de la musique qui servent de repères au groupe classe. L'évolution des programmes ne révèle pas une évolution des méthodes d'enseignement qui restent essentiellement dirigistes allant du maître à l'élève, et

[72] *Ibid*., 2008, p. 12 et suivantes.
[73] *Ibid*., 1995, p. 63.

une didactique de l'enseignement musical qui peine à voir le jour, car les textes n'indiquent pas la place que peuvent prendre les contrats didactiques.
En apparence l'évolution des techniques est importante entre 1985 et 2008, mais l'approche reste hybride empruntant au langage des musiques acousmatiques et contemporaines (registres voisés/non voisés ; enveloppe : attaque, entretien, chute ; effets : stéréo, filtrage, réverbération, écho…) comme au vocabulaire plus standard, dit « de référence » (intensités ; tempos ; forme strophique et à couplet ; etc.). On veut faire de la musique d'aujourd'hui avec les méthodes d'hier, ce qui ne manque pas de poser des problèmes à l'enseignant qui n'a pas toujours les clés, les connaissances, pour entendre, pratiquer et analyser les musiques actuelles. C'est à ce niveau qu'intervient le phénomène d'incommensurabilité décrit par Kuhn, les enseignants de musique pensent parler de la même façon sur la musique, mais ils ne donnent pas le même sens aux mots qu'ils utilisent dans leur vocabulaire.

II. 4. Alors quelle(s) référence(s) pour la discipline éducation musicale ?

Il semble qu'on glisse d'un enseignement reposant sur des valeurs sociales transmises par le chant à un enseignement plus « technologique » transmis à l'aide des nouveaux médias. Mais nous ne pensons pas que le problème se situe à ce niveau, nous croyons qu'il repose plus sur le fond, sur un changement de grammaire, de façon d'entendre, de faire et de parler de musique et sur la musique. Ce changement tient à la nature du son, à sa représentation, à son appréhension, et donc à sa compréhension. L'appréhension du phénomène sonore évolue avec l'électricité et surtout avec les moyens d'enregistrement. Si depuis le début du XX^{e} siècle, l'électricité a profondément modifié le rapport que le musicien entretient avec le monde sonore (Russolo, Varèse, et al.), une des conséquences les plus importantes se situe dans le déplacement de l'intérêt de la note au son. Le son, qui était pensé par empilement (harmonie) et succession d'événements (contrepoint), est maintenant pensé pour lui-même et dans l'instant, un instant étirable, rétractable, ou les allers retours à l'événement sonore, les différentes possibilités d'utiliser la forme de l'événement sonore, sont manipulables à volonté dans le temps et surtout dans l'espace et ses différentes dimensions. De fait, le vocabulaire grammatical de la musique a aussi changé ; l'ensemble des normes de références liées aux durées, aux intensités, aux timbres, aux hauteurs n'a plus cours dans les musiques électroacoustiques et mixtes, et cela était déjà le cas dans les musiques populaires ou musiques actuelles des dernières décennies, où les musiciens cherchaient à se singulariser par une sonorité qui ne tenait plus compte des règles ou de la théorie de la musique.
Le cadre de référence de la musique a évolué et même radicalement changé, ses règles et ses lois, ses théories, sont en reformulation[74], c'est donc un usage des mots différents qui s'impose entraînant ce que Kuhn nomme « l'incommensurabilité et ses conséquences[75] » comme l'incompréhension des spécialistes d'un groupe à communiquer sur les idées bien qu'ils emploient les mêmes mots. Il ne suffit pas de vouloir faire une référence à un cadre théorique, il faut aussi partager le même mode de pensée, utiliser les mots dans le même sens que dans celui-ci. « L'interprétation commence là où cesse la perception[76]. »

II. 5. Certaines valeurs[77], certains objets d'enseignement au détriment d'autres.

L'étude des valeurs montre que celles défendues par les programmes de 1985 étaient plus proches du conservatoire et de l'académie que celles défendues dans le texte de 1995, qui donne à l'enseignant une certaine autonomie dans les contenus et dans leur organisation. Il suffit de lire les chapitres « Nature et objectifs », « Instructions », « Programme », et

[74] *Cf.* les modalités d'analyse des musiques électroacoustiques.
[75] *Ibid*., KUHN T.S., *op. cit.*, p. 269-277.
[76] *Ibid*., KUHN T.S., p. 269.
[77] TRIPIER-MONDANCIN O. *L'éducation musicale dans le secondaire*. Paris : L'Harmattan, 2010.

« Compléments » de 1985 pour saisir la présence des modèles qui ont servi de base à la formation des personnes qui ont écrit ces textes et aux idéologies qu'elles entendaient défendre et transmettre à travers ces programmes. A cet égard, le programme 1995 introduit un changement avec la notion de « plaisir musical partagé » mais surtout de « sensibilité esthétique » et « d'approche globale et sensible de la musique ». Ce programme emprunte aussi bien aux méthodes « qui ont fait leurs preuves » qu'aux nouveaux modes d'expressions musicales. Le texte de 2008 est ancré dans une culture plus contemporaine, et accentue l'ouverture sur le monde dans le souci d'une « culture humaniste ». Les valeurs que défendent ces programmes sont les valeurs humanistes, sociales, de la Musique, pour ne pas dire des musiques. Si les pratiques du chant et de l'écoute restent les activités dominantes, la pratique instrumentale mue sous l'effet des idéologies des concepteurs, mais aussi sous l'effet des moyens techniques qui évoluent considérablement au cours de ces décennies. On passe de la pratique collective de la flûte à bec au logiciel de traitement du son en trois décennies. En 2008, « Produire de la musique » s'appuie sur « la voix [qui] reste le vecteur le plus immédiat et le plus utilisé dans le monde », « l'instrument privilégié de la réalisation des projets musicaux » et qui représente l'aspect le plus développé dans le texte, au détriment de la pratique instrumentale qui est soumise « aux diverses motivations et compétences des élèves […] qui ne peut justifier une pratique instrumentale développée pour elle seule et installée dans la durée et la régularité du temps scolaire[78] ». En revanche, la pratique de la musique aidée par les nouvelles technologies numériques (TICCE) est largement encouragée tant dans le domaine de l'accompagnement du chant que dans celui de « l'expérience sur le sonore ». Les différences entre les matrices disciplinaires des programmes témoignent de l'évolution des pratiques musicales au cours de ces trente dernières années, et du changement de paradigmes dans l'approche et l'enseignement du phénomène sonore. Pour autant, il ne semble pas que les pratiques d'enseignement de l'éducation musicale aient vraiment évolué sur le fond.

II. 6. Quelques remarques et préconisations

L'étude des programmes de 1985, 1995 et 2008 à l'aune des éléments qui structurent la matrice disciplinaire fait apparaître quelques constantes qui restent sur le fond une entrave importante à l'acquisition des connaissances musicales par les élèves. Si certains objets d'enseignements ont évolué passant de l'utilisation de la flûte à bec à l'utilisation de l'ordinateur, d'autres restent stables comme la pratique vocale ou l'écoute d'œuvres, et surtout conservent une pédagogie où l'apprendre et le former semble moins présente que l'enseigner, malgré les prescriptions émises.

Pour que le programme d'éducation musicale devienne un véritable guide d'apprentissage et de formation des élèves, il serait souhaitable que les théories, les valeurs, les méthodes et techniques sous-jacentes soient elles aussi adaptées aux théories, valeurs et méthodes de l'enseignement actuel. Il ne suffit pas de reprendre l'injonction de 1989 qui met l'élève au centre du système d'apprentissage en écrivant « l'élève apprend que… » pour changer de paradigme. Lorsqu'on analyse ces programmes, et notamment celui de 2008, il semble bien que l'élève n'apprenne pas réellement par lui-même à chanter juste, ou à discriminer des sons, car pour cela il faudrait que le maître soit un véritable médiateur par rapport au savoir enseigné. Si ces programmes sont destinés au professeur d'éducation musicale, il serait opportun qu'ils définissent en préambule les théories, les valeurs, les méthodes et techniques auxquelles ils se réfèrent tant dans le domaine musical que dans celui de la pédagogie, voire de la didactique. La question n'est pas tant d'assigner au cours d'éducation musicale des objectifs, qui peu ou prou ont toujours été les mêmes de 1985 à 2008, à savoir acquérir une

[78] *Ibid*., 2008, p. 6-8.

culture humaniste par les connaissances musicales, que de permettre au professeur de comprendre ce qui constitue les processus de cette acquisition et de mettre en œuvre un enseignement musical qui permette d'atteindre ces objectifs.
Lorsque les contenus de programmes évoluent, comme c'est le cas entre 1985 et 2008 où on passe d'une grammaire musicale reposant sur la note à une autre reposant sur le son, on ne peut pas penser leur enseignement en feignant de croire que les théories sont suffisamment connues des professeurs pour que les contenus soient enseignés différemment. Il en est de même pour les valeurs, les méthodes et techniques attachées à ces musiques. Le changement de paradigme est trop important pour faire l'économie de l'expliquer. Depuis presque quarante ans, à la suite d'un Landowski[79], les membres de la noosphère souhaitent qu'on enseigne la musique en prenant appui sur les musiques savantes des compositeurs d'aujourd'hui pour découvrir ensuite le patrimoine musical du passé. Il serait nécessaire pour cela qu'une didactique de l'éducation musicale soit un outil qui permette au professeur d'apprendre à apprendre à ses élèves en ayant une maîtrise des savoir-faire à enseigner. Et pour l'aider dans cette tâche le programme pourrait y contribuer en étant plus seulement le produit d'injonctions et de contenus, mais en clarifiant aussi les paradigmes dans lesquels il s'inscrit, les modalités pédagogiques et les processus d'acquisitions.

Conclusion

L'étude de l'histoire récente des programmes d'éducation musicale, à l'aune des éléments qui fondent la matrice disciplinaire, témoigne des évolutions qu'a subi cet enseignement au cours de ces trente dernières années. Les objets d'enseignements, les méthodes et techniques employés dans les programmes révèlent les changements de paradigmes en ce qui a trait aux théories et d'une certaine manière aussi aux valeurs, notamment musicales. Passant d'un enseignement marqué par le conservatoire et l'académie à celui de pratiques sociales de référence, les concepteurs des programmes ont rédigé des textes qui s'approprient l'expertise musicale et pédagogique sous un angle différent. Ce glissement d'une transposition didactique externe envisageant l'éducation musicale comme un savoir savant et académique à une transposition didactique comprenant que les programmes doivent reposer sur l'analyse de pratiques sociales de référence (ou pratiques expertes), a amené les concepteurs à réfléchir sur les fondements des pratiques musicales et à les adapter au monde de l'enseignement général. Pour autant, certains aspects des pratiques sociales de référence attachées à l'enseignement musical ne semblent pas avoir été entrevus, notamment celui du principe régulateur d'isomorphisme qui fait qu'on ne peut enseigner l'éducation musicale comme on enseigne les lettres, les langues, les mathématiques ou les sciences physiques. La prise en compte de ce principe aurait pu éviter de construire un programme d'éducation musicale comme un protocole de fabrication. L'objectif d'enseigner la musique à l'école ne devrait pas donner pour résultat un produit mais une formation de l'élève par la réflexion sur des savoir-faire musicaux. L'étude de cette matrice disciplinaire montre sur ce point le glissement malheureux qui s'est opéré entre 1985 et 2008, élaborant un programme sur un mode organisationnel en omettant que la pratique de la musique n'est pas seulement une pratique industrielle basée sur la reproduction à l'identique.
Un autre aspect que semble révéler l'étude de la matrice disciplinaire, c'est « l'incommensurabilité et ses conséquences ». « L'interprétation commence là où cesse la perception » écrit T. Kuhn et il ajoute « Les deux processus ne sont pas les mêmes, et ce que la perception laisse compléter à l'interprétation dépend éminemment de la nature et de

[79] Plan décennal pour la musique (1966-1974) préparé par Marcel Landowski, nommé directeur de la musique en 1966 par André Malraux, ministre de la culture.

l'étendue de la formation et de l'expérience préalables[80] ». La formation des musiciens est diverse, ce qui fait sa richesse, et les styles musicaux, les modes de compositions, les esthétiques, surtout depuis l'avènement de l'électricité, ont pris des chemins variés. On ne pense plus, et on n'entend plus aujourd'hui, la musique dans un temps et un espace limité qu'est celui de l'œuvre en train d'être interprétée, on peut l'entendre autant de fois qu'il nous plaît et dans des espaces qui ne lui sont pas forcément « réservés ». Cela a changé la façon dont certains compositeurs conçoivent la musique. Elle est un élément du monde sonore qui nous environne, mais elle peut aussi être le monde sonore qui nous environne dès qu'on l'organise selon des principes qui ne sont plus ceux de la musique occidentale passée. Les musiciens ont créé au XX^{e} siècle une autre musique en ayant un autre rapport au son. Cette autre musique possède sa grammaire, son vocabulaire, et l'utiliser pour comprendre les musiques du passé est aussi inefficace que d'utiliser le vocabulaire de la musique tonale pour comprendre les musiques acousmatiques. L'incommensurabilité et ses conséquences dont parle Kuhn est un problème parce qu'elles mettent « deux hommes qui perçoivent différemment la même situation, mais emploient néanmoins le même vocabulaire pour en discuter, [et] utilisent forcément les mots différemment. ». C'est-à-dire qu'ils discutent à partir de ce que Kuhn appelle des points de vue incommensurables. Ces deux hommes sont le concepteur du programme et le professeur d'éducation musicale. Cela donne qu'un texte écrit par une première personne plurielle (le groupe de la noosphère), avec un modèle qui sert de principe, n'est pas compréhensible par la seconde, car les références sont différentes. Les mots sont les mêmes, mais ils les utilisent différemment. Le texte d'un programme est un syncrétisme d'idéologies. Tant que celles-ci se réfèrent aux mêmes principes philosophiques, la compréhension peut être possible, mais lorsqu'elles se réfèrent à des idéologies sur la conception de la musique aussi diverses que celles qui ont traversé la composition musicale depuis un siècle, si les mots qu'on utilise sont les mêmes, ils n'ont pas le même sens.
L'étude des programmes d'éducation musicale à la lumière des éléments de la matrice disciplinaire révèle les raisons des possibles incompréhensions des enseignants dues aux méconnaissances des références employées et à des cadres théoriques en mutation.

Bibliographie :

2^{e} Colloque international d'épistémologie musicale, 2001. CHOUVEL J.-M., LEVY F. (Eds), *Observation, analyse, modèle : peut-on parler avec les outils de la science ?* Paris : L'Harmattan-I.R.C.A.M., 2002.

BEILLEROT J. « Les savoirs, leurs conceptions et leur nature ». *In* BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE Cl., MOSCONI N. (Dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996, p. 119-144.

BOUTINET J.-P. *L'anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003.

BROUSSEAU G. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1998.

CHARBONNIER G. *Entretiens avec Varèse*. Paris : éditions Pierre Belfond. 1970.

CHEVALLARD Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985.

CHOUVEL J.-M., LEVY F. *Observation, analyse, modèle : peut-on parler d'art avec les outils de la sciences ?*, Paris, L'Harmattan – Les Cahiers de l'IRCAM, 2002.

DEVELAY M. (Dir.), « Le sens d'une réflexion épistémologique », *Savoirs scolaires et didactiques : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F., 1997, p. 17-31.

[80] *Ibid*., KUHN T.S., *op. cit.*, p. 269.

DEVELAY M. « Disciplines et "matrices disciplinaire" ». *Cahiers pédagogiques*, n° 298 novembre, 1991, p. 25-27.
DEVELAY M. « La face cachée des disciplines scolaires », *Cahiers pédagogiques*, n° 298 novembre, 1991, p. 9-13.
DEVELAY M. « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7 n° 1, Octobre 1993, p. 35-40. Texte de la conférence prononcée le 2 juin 1993 à Chicoutimi, dans le cadre de la *Conférence nationale 1993*.
KUHN T. S. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, Champs Sciences, 1970/2008.
Le Petit Robert. Paris : Dictionnaire Le Robert, 2002, p. 926.
LEROY J.-L. *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan, 2003, p. 9.
RAISKY C. « Doit-on en finir avec la transposition didactique ? ». *In* RAISKY C. & CAILLOT M. (éds). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Paris – Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A., 1996, p. 37-59.
REUTER Y. (éd.), COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. « La tâche ». *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 217-222.
SADAÏ Y. *Traité de sujets musicaux, vers une épistémologie musicale*. Paris : L'Harmattan, 2003.
SAINT-AUGUSTIN. *Les confessions*. Livre X, chapitre X. Paris : Garnier-Flammarion, 1964, p. 213-214.
TERRIEN P. *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologiques et psychologiques*. Paris : L'Harmattan, 2006.
TRIPIER-MONDANCIN O. *L'éducation musicale dans le secondaire*. Paris : L'Harmattan, 2010.

Arrêté du 14 novembre 1985, et supplément au Bulletin Officiel du 12 décembre 1985, *programme éducation musicale*.
Arrêté du 22 novembre 1995, Bulletin Officiel du 28 décembre 1995, *programme du cycle d'adaptation éducation musicale, classe de 6e*.
Arrêté du 10 janvier 1997, et Bulletin officiel du 30 janvier 1997, *programme du cycle central en éducation musicale*.
Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programme du collège. Programme de l'enseignement d'éducation musicale*.
Enquêtes sur les pratiques culturelles des français, Département des études, de la prospectives et de la statistique du Ministère de la Culture et de la Communication, 1997 et 2008.