



HAL
open science

Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical. Regards didactiques, 2010, Toulouse, France. hal-03908972

HAL Id: hal-03908972

<https://amu.hal.science/hal-03908972>

Submitted on 21 Dec 2022

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.

Quelques perspectives pour une didactique de l'enseignement musical

Pascal Terrien

Université Catholique de l'Ouest, Angers.

pascal.terrien@uco.fr

Observatoire Musical Français, groupe MUSECO (EA 206)

RÉSUMÉ. Ce texte propose une approche didactique de l'enseignement musical, qu'il soit général (école, collège, lycée) ou spécialisé (conservatoire et école de musique) en s'appuyant sur l'étude du triplet didactique – mésogenèse, chronogenèse, topogenèse – dans une situation de cours. Quelques activités d'apprentissages de la musique sont ainsi présentées et analysées à l'aune de ces concepts.

MOTS-CLÉS : DIDACTIQUE, MUSIQUE, MESOGENESE, CHRONOGENESE, TOPOGENESE

KEYWORDS : DIDACTICS, MUSIC, LEARNING, TEACHING THEORY

Introduction

Une didactique de l'enseignement musical devrait s'adapter aux différentes modalités d'enseignement de la musique. Entre éducation musicale et enseignement spécialisé de la musique, la variabilité des approches didactiques répond à la variabilité des enseignements¹. Le cours d'éducation musicale met en œuvre des activités vocales et d'écoutes d'œuvres qui servent de base à l'instauration d'un projet musical au sein de la classe. Pour réaliser cette mise en œuvre, le professeur dispose d'outils, de pistes de réflexions et de tableaux² qui doivent lui permettre de réaliser une séquence de cours, où des « objectifs généraux » clairement définis et des « compétences visées »³ vont être au service de ce projet musical. L'action didactique⁴ sera donc d'organiser des transactions didactiques⁵, entre le professeur et les élèves, ce que d'autres appellent des contrats didactiques, pensés, élaborés et construits par l'enseignant. Nous voudrions observer et étudier cette action didactique à la lumière de quelques concepts fondamentaux de la didactique portés notamment par le concept de théorie anthropologique du didactique de Chevallard, et plus spécifiquement du triplet fondamental comprenant la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse⁶. Est-ce que ce triplet peut être adapté à l'enseignement de la musique à l'école ? Permet-il à l'enseignant d'avoir un questionnement épistémologique plus clair ? Agit-il sur le concept de transposition didactique ? Notre propos se veut une contribution à la réflexion sur la didactique en général pour mieux éclairer et comprendre la didactique de l'enseignement musical, car si on n'enseigne pas la musique pas plus que la création artistique, si on n'enseigne pas à être musicien mais à le devenir, on doit s'interroger sur les outils qui peuvent permettre à chaque professeur de musique de mieux cerner les

¹ Terrien, P., Pour une didactique de l'enseignement musical. Université de Cergy-Pontoise – I.U.F.M. de l'académie de Versailles. Disponible sur Internet : <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/colloque_didactiques/textes-com_didact.html> (Consulté le 22 décembre 2010).

² *Ibid.*, p. 11-18.

³ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programme du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, p. 10.

⁴ J'emploie le syntagme d'« action didactique » tel qu'il est défini par Gérard Sensevy, comme la somme des activités dans « les lieux où l'on enseigne et où l'on apprend ». Sensevy, G., Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G., Mercier, A. (sous la direction de) (2007). *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, p. 14.

⁵ *Ibid.* p. 15-19.

⁶ Chevallard, Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique ; perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, (12) 1, p. 73-112.

spécificités de cet art par une meilleure compréhension des tenants et aboutissants de son enseignement.

1. Cadre général

Une activité d'enseignement dans un cours d'éducation musicale revêt de multiples aspects. Nous ne nous intéresserons ici qu'à la préparation de cette activité, à sa mise en place en nous appuyant sur le triplet didactique de mésogenèse, topogenèse et chronogenèse. Nous retenons ces concepts pour analyser les actions didactiques que le professeur élabore pour son cours, qu'il s'agisse de l'activité vocale, de l'activité d'écoute musicale ou de la mise en œuvre d'un projet musical. Chacune de ces activités nécessite de discriminer les tâches qui sont nécessaires à sa réalisation. Cette discrimination des tâches facilite leur compréhension, car elle permet de les sérier, de les organiser et d'en comprendre les finalités. La mise en œuvre d'une respiration, l'attention à une posture, à la prononciation, au geste de départ, ne s'appuient pas sur la seule concentration des élèves, ces gestes musicaux sont renseignés, indiqués par le professeur, adressés aux élèves, et ils s'inscrivent dans un déroulement temporel où chaque acteur tient un rôle, doit respecter les termes d'un contrat didactique défini préalablement. Organiser le déroulement de ces différents « schèmes d'action »⁷, en faire prendre conscience par les élèves pour qu'ils puissent se les approprier, devient opératoire avec l'adaptation du triplet didactique à ces activités. La compréhension de ces tâches est distincte de l'acte de transposition didactique. La transposition didactique, telle qu'elle est pensée par Verret⁸, adapte un savoir savant, un savoir expert⁹ ou une pratique sociale de référence¹⁰ à la dimension d'un savoir scolaire attendu. Ce Savoir, quel que soit son

⁷ J'entends ici « schème d'action » au sens piagétien et tel que Gérard Vergnaud les décrit dans son article « A quoi sert la didactique ? ». Vergnaud, G. (2001), A quoi sert la didactique ? In *Eduquer et Former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, p. 277.

⁸ Verret, M. (1975). *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion. Dans cet ouvrage, Verret décrit les cinq conditions qui permettent de rendre un savoir scolarisable : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité et la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages.

⁹ Le concept de « savoir expert », défini par S. Joshua, n'appartient pas aux savoirs institutionnalisés sous une forme universitaire ou scientifique, mais à un savoir enseigné par des institutions qui le définissent. L'enseignement de la musique – spécialisé ou général – appartiendrait à cette catégorie. Mais pour autant, sur ce point il convient d'affirmer que les lignes bougent notamment avec la constitution de groupes de recherches en didactique de la musique à Paris IV ou au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris. Joshua, S., Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raisky, Cl., Caillot, M. (sous la direction de) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, p. 67-68.

¹⁰ Le concept de « pratiques sociales de références » a été théorisée dès 1983 par J.-L. Martinand et a permis aux didacticiens de l'enseignement musical de questionner non plus

origine, devient, sous l'action de la transposition didactique externe, un savoir scolaire, celui des programmes pour résumer, un objet d'enseignement, qui se transforme sous l'influence de la transposition didactique interne, celle de l'enseignant, en un objet enseigné. C'est ensuite qu'une analyse plus fine des éléments qui composent cet objet enseigné révèle les tâches qui devront être réalisées pour s'approprier ce savoir scolaire. Ces tâches sont des objets cognitifs, des instruments psychologiques qui révèlent des savoir faire et des savoir être¹¹, et dans l'activité d'éducation musicale ces derniers tiennent une place importante dans les apprentissages. L'analyse des tâches conduit à penser et à discriminer l'objet d'enseignement et à faire des choix pour en faire un objet à enseigner, scolarisable, donc enseignable, et à organiser son enseignement. Le triplet didactique s'intéresse à l'organisation de ces tâches dans le déroulement temporel, dans la répartition des rôles entre professeur et élèves et dans l'évolution du savoir et son adaptation aux situations pédagogiques.

Si la transposition didactique questionne la nature épistémologique de l'objet d'enseignement, puis de l'objet enseigné, elle induit aussi des transactions didactiques qui nécessitent la mise en place de jeux didactiques au sein de la classe¹². L'organisation de ces jeux est dépendante des tâches qui fondent l'objet enseigné et donne à voir d'autre aspect de la relation didactique comme nous l'observerons ci-dessous. Une action didactique est toujours une action adressée à une personne, un élève ou un groupe d'élèves, et l'épistémologie de cette action est aussi « adressée », en d'autres termes, une action didactique nécessite une épistémologie « de la pratique » des actions¹³, et leurs spécificités demandent aussi que l'enseignant adapte ses actions aux circonstances. Il convient alors de s'interroger sur la praxéologie, au sens chevallardien du terme¹⁴. L'intentionnalité d'une action révèle le sens de cette action et interroge le postulat de l'intentionnalité de l'élève, soit pour l'enseignant imaginer le sens que l'élève donnera à cette action. Dans l'activité vocale au sein du cours d'éducation musicale didactisé, la préparation d'une phrase c'est s'interroger sur l'aspect scientifique du mécanisme vocal et de son émission sonore, mais c'est aussi se questionner sur les savoirs

seulement les pratiques expertes du musiciens mais les savoirs qui les ont conduits à posséder cette expertise. Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

¹¹ Sur la notion de savoir, je me réfère au travail fait par Jackie Beillerot. Beillerot, J., Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In Beillerot, J., Blanchard Laville, Cl., Mosconi, N. (sous la direction de) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 119 à 143.

¹² J'emprunte cette notion de jeu didactique à Gérard Sensevy. Sensevy, G., Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G., Mercier, A. (sous la direction de) (2007). *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, p. 13-49.

¹³ Nous proposons de considérer deux niveaux de questionnement épistémologique : un questionnement épistémologique conceptuel et un questionnement épistémologique technique. L'un se situerait au niveau des sciences, l'autre au niveau des technico-pratiques.

¹⁴ Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n° 2, p. 228-229.

cognitifs nécessaires pour que la réalisation soit la meilleure. Ainsi, il ne suffit pas que l'élève reproduise et trouve un sens à l'acte de chanter, il faut aussi que l'enseignant puisse lui faire découvrir le sens que peut avoir une posture correcte, une prononciation intelligible, les moyens d'améliorer sa diction, de sentir la place de sa voix dans sa tête, dans son corps. C'est ce que nous appelons une épistémologie « pratique »¹⁵ car elle repose sur des connaissances que chacun possède – chaque élève sait se tenir debout, sait prononcer, sait respirer – pour autant, c'est par l'activité du chant qu'il pourra affiner ses connaissances, les développer, les réutiliser dans d'autres contextes. C'est sur ce point un enjeu majeur de la didactique de l'éducation musicale. On dépasse ainsi le cadre de la transposition didactique. La transaction didactique interroge l'intentionnalité de l'action didactique, de l'objet enseigné et des tâches qui lui sont liées, mais fait aussi le postulat de l'intentionnalité de l'élève.

Attardons-nous maintenant au triplet fondamental.

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

2.1. Mésogenèse

La mésogenèse, ou genèse du milieu, représente la manière dont l'enseignant introduit le savoir (dispositif matériel, objets, connaissances et compétences, mémoire de la classe, contenus visés), et la manière dont il le régule. Pour Sensevy, c'est la manière de décrire le travail du professeur. La mésogenèse pose la question des matériels à utiliser, des stratégies didactiques à élaborer pour atteindre les objectifs et contenus visés, mais aussi déterminer les pré-requis, ainsi que les connaissances et les compétences nécessaires aux élèves pour atteindre ces objectifs ou pour développer leurs connaissances. Dans une grande mesure l'enseignant fait l'hypothèse que les élèves possèdent des savoir faire et des savoir être qui lui permettent de construire une situations didactique. Ainsi si nous prenons l'activité vocale dans le cours d'éducation musicale, il fait, par exemple, l'hypothèse que les élèves savent s'exprimer vocalement, qu'il sont capables de maîtriser leur respiration et de mémoriser des bribes de phrases, ou encore qu'ils savent se tenir correctement pour chanter ensemble, dans le respect des uns et des autres¹⁶. L'enseignant travaille alors à partir des compétences acquises par les élèves dans d'autres situations en matière d'expression vocale et de posture, et leurs attribue la capacité à s'auto-analyser et à s'auto-évaluer dans une situation de production vocale pour arriver à entendre, à discriminer ce qui peut gêner leur interprétation de la chanson.

¹⁵ Une épistémologie « pratique » serait, dans ce cas, celle qui s'attache à décrire les mécanismes cognitifs nécessaires à la mise en œuvre d'une action vocale, puis d'une action chantée.

¹⁶ Il ne s'agit là que de quelques aspects des savoirs nécessaires à la mise en œuvre d'une activité vocale.

Cette situation didactique demande à l'enseignant de savoir évaluer plus finement les objectifs de l'objet enseigné qu'il a choisi, et de les adapter au groupe classe avec lequel il travaille. Ayant identifié la nature des tâches à réaliser pour cette activité, dans le cadre d'une épistémologie « pratique » - d'une praxéologie -, il en planifie l'organisation et postule sur une chronologie éventuelle des acquisitions. Pour autant, ne sachant pas quels seront les rapports du groupe aux savoirs incriminés, il accepte de l'adapter selon les circonstances, le fait évoluer, tout en reconnaissant aux élèves l'acte de dévolution. La mésogenèse nécessite de la part de l'enseignant une expertise de la situation didactique qu'il envisage d'élaborer, et des solutions auxquelles il pourrait avoir recours pour permettre aux élèves de remédier par eux-mêmes à leurs difficultés. Il fait l'hypothèse que devant telle ou telle difficulté les élèves peuvent résoudre leur problème par une prise de conscience, en corrigeant ce qu'ils perçoivent de leur production et ce qu'ils savent ne pas correspondre aux attentes, ne pas fonctionner : la respiration, la tenue, le placement de la voix, leur élocution, la prononciation ou la diction, les intensités, les dynamiques de la phrase et de la mélodie, etc. dans la situation du chant. L'auto-analyse des écarts – sous l'impulsion de l'enseignant – entre le résultat sonore et ce qu'il devrait ou pourrait être responsabilise les élèves sur leurs gestes. La mésogenèse interroge la transaction didactique entre le professeur et les élèves. Le contenu, l'objet enseigné, est régulièrement redéfini en tenant compte des interactions, des relations que le groupe classe entretient avec le nouveau savoir. La mésogenèse décrit d'une certaine manière le travail conjoint de l'enseignant et des élèves. C'est un outil de compréhension de la relation didactique entre les acteurs, et entre les acteurs et le savoir. C'est un concept qui renseigne sur l'acte de co-construire des apprentissages et qui informe le professeur sur la variété des stratégies d'actions des élèves.

La question du *quoi*, consubstantielle au concept de mésogenèse, permet à l'enseignant d'organiser des situations didactiques qui répartissent les tâches de chacun des acteurs, professeur et élèves, mais avec l'avantage de faire émerger simultanément les conceptions, les représentations que les élèves se font d'un apprentissage contextualisé. Comme le souligne S. Joshua et J.-J. Dupin, dans leur définition du triangle didactique¹⁷, cette action didactique révèle en partie la structure cognitive des élèves, leurs conceptions pour aborder et réaliser une tâche, et offre la possibilité de penser de véritables contrats didactiques en relation à la fois avec le savoir et les objectifs du professeur. C'est la manifestation de ces conceptions qui vont aussi permettre aux élèves de voir si elles sont opérantes ou pas. La réalisation de la tâche ou des tâches va amener l'élève à juger de la validité de son savoir faire et de son savoir être à l'aune du résultat sonore. C'est ce genre de situation que prône A. Giordan, pour que l'élève conscientise ses mécanismes cognitifs, soit amené à faire une réflexion métacognitive sur l'action qu'il vient d'exécuter, sous la médiation du professeur. La mésogenèse contribue à la réflexion

¹⁷ Joshua, S., Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, p. 7.

et à l'élaboration d'une situation didactique pensée dans ses moindres détails et offre la possibilité au professeur de réaliser un partage des tâches de la situation d'apprentissage.

Ce concept introduit au cœur du processus didactique la distinction entre les notions de savoirs disciplinaires, savoirs paradisciplinaires et savoirs protodisciplinaires¹⁸. Comme Chevallard les décrits, il s'agit de mettre en perspective ce que l'enseignant considère comme pré requis pour réaliser un apprentissage musical (parler, respirer, entendre, respecter, etc.) soit les savoirs protodisciplinaires ; les « notions-outils » de l'activité musicale (savoir discriminer des sources sonores, être capable d'utiliser des mots du langage musical, etc.) ou savoirs paradisciplinaires qui n'appartiennent pas seulement à la pratique musical d'autre part ; et les notions propres à l'enseignement musical ou savoirs disciplinaires (chanter, jouer d'un instrument, discriminer des objets sonores, etc.). Ces trois statuts du savoir permettent de clarifier la nature de l'objet enseigné et la distance qu'il entretient avec l'apprenant dans son rapport au savoir. Sous une autre forme, ces notions situent aussi le concept de zone proximale de développement (ou zone prochaine de développement) de Vygotski¹⁹. Elles permettent d'envisager l'objet enseigné non seulement dans son unique dimension de savoir musical, mais aussi dans son rapport aux savoirs connexes acquis « ailleurs » par l'apprenant et aux adaptations qu'ils nécessitent entre eux. Dans l'activité vocale, il ne suffit pas à l'enseignant d'avoir analysé musicalement les difficultés d'une chanson – l'intonation, la justesse intervallique, la prononciation, l'interprétation, etc. - pour fixer quelques objectifs de connaissances à acquérir, il faut aussi prendre en compte la capacité des élèves à pouvoir les reconnaître, les identifier, les discriminer et se les approprier. Il en est de même pour l'activité d'écoute d'œuvre. Cela nécessite que l'enseignant ait fait l'hypothèse que ses élèves ont déjà acquis les connaissances suffisantes pour s'exprimer sur une production vocale et sur l'œuvre, qu'ils possèdent les capacités, les outils d'écoute et d'analyse, qui leur permettent de discriminer quelques éléments dès la première perception.

2.2. Topogenèse

Le partage des responsabilités dans l'action d'apprendre et par rapport à un savoir défini est nommé topogenèse. Dans cette situation, l'élève est responsable de l'activité soit en réalisant les différents contrats didactiques que l'enseignant aura conçus, soit en prenant son autonomie, c'est-à-dire en faisant acte de dévolution, soit

¹⁸ Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage, chap. 4.

¹⁹ Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, p. 351-353.

en installant une certaine adidacticité²⁰. La topogenèse désigne l'ensemble des opérations qui organise la relation didactique. Pour Chevallard :

... non seulement l'enseignant supposé savoir et supposé anticiper, doit montrer qu'il peut conduire la chronogenèse didactique, affirmant ainsi son pouvoir dans la diachronie, mais encore il va, en synchronie, affirmer le caractère singulier de sa place propre dans la construction du savoir : non content de savoir plus [...] il sait autrement²¹.

La topogenèse assigne à chacun des acteurs une place spécifique dans le cours, et d'autre part, offre à l'enseignant de pouvoir jouer sur les variables d'une situation didactique, s'adaptant ainsi plus facilement aux groupes classes selon leur singularité, et aux différentes formes que prend le savoir selon les contextes d'enseignement. Ainsi, comme nous l'avions abordé dans notre recherche sur l'écoute d'œuvre en classe de collège²², l'enseignant peut passer du statut de simple animateur d'une activité d'écoute, à celui de médiateur par rapport au savoir, puis à celui d'historien sur un savoir. Dans la première posture, il sert de relais entre le savoir enseigné, l'œuvre musicale, et l'expression des élèves sur cette œuvre. Il est relativement « neutre » dans la gestion de l'activité, se contentant de maintenir l'intérêt des élèves, leurs capacités cognitives de perception et de discrimination en éveil, et de favoriser une certaine co-construction d'un savoir par le compagnonnage des élèves sur l'œuvre entendue. Il prépare la situation de l'« apprendre sur » l'œuvre, de l'« apprendre à » écouter et de l'« apprendre par » la confrontation de la réalité de l'objet aux conceptions, aux idées des élèves. Sa posture d'enseignant, de celui qui en sait toujours plus que ses élèves, se met au service d'un travail de collaboration entre les élèves pour qu'ils puissent résoudre l'énigme auditive, et atteindre certains objectifs, s'appropriier les contenus, les connaissances visées par l'enseignant.

Dans la seconde situation, l'enseignant-médiateur organise l'espace de travail des élèves. Le professeur en sachant toujours plus que l'élève sur le savoir à acquérir prépare la ou les tâches à réaliser. Cette situation est observable lorsqu'il met les élèves en relation avec un objet matériel comme un instrument ou un ordinateur. Dans une étude réalisée sur le premier cours d'instrument dans l'enseignement spécialisé²³, nous avons observé comment dans une situation organisée, un élève de basson s'appropriait son instrument sans l'intervention du

²⁰ Pour la compréhension des différences entre les notions de contrat didactique, adidactique et de dévolution, je renvoie à l'article : JONNAERT, Ph., Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In Raisky, Cl., Caillot, M. (sous la direction de) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, p. 115 à 144.

²¹ *Ibid.*, op. cit., p. 74-75.

²² Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologique et psychologique*. Collection Sciences de l'éducation musicale, Paris, l'Harmattan éditeur.

²³ Il s'agit d'un cours d'instrument en conservatoire.

professeur²⁴. Les différentes pièces de l'instrument ont été disposées de manière logique sur une table afin que le jeune musicien en herbe construise son instrument sans l'aide de son professeur. Nous avons pu constater que l'enfant assemblait les pièces de l'instrument comme si s'était un jeu de « mécano », de temps à autre un regard questionneur était posé sur l'enseignant qui n'intervenait pas dans son activité et se contentait par ses encouragements ou ses questions de relances de rassurer son jeune élève. Après quelques minutes, l'instrument était monté, et l'élève l'accrochait à son harnais. Dans cette situation l'enseignant était médiateur entre un savoir faire, un élève, et l'objet instrument. En ayant préalablement didactisé la situation par l'analyse de l'enchaînement des gestes nécessaires au montage de l'instrument, il accompagnait et rassurait par ses encouragements son apprenti musicien. L'espace de travail organisé, le parcours de l'assemblage canalisé, l'élève était « naturellement » invité à réaliser le contrat didactique qu'il lui était destiné.

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

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

²⁴ Terrien, P. (2008). Les problèmes de la pédagogie musicale à la lumière des apports des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste. In *Vestsi*, revue de l'Académie de Musique de Bélarussie, Minsk, n° 12, mai, p. 13-19.

épistémologiquement, plus l'acquisition, l'appropriation par les élèves s'en trouveront facilitée.

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

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

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

2.3. Chronogénèse

Le concept de chronogénèse décrit le déroulement temporel de l'acquisition des objets de savoir et l'organisation des opérations. « Il permet de penser que le temps de l'enseignement n'est pas le temps de l'apprentissage²⁵ », et que le temps de la construction des savoirs par les élèves ne coïncide pas avec celui de l'enseignant. La chronogénèse est à la didactique ce que la progression pédagogique pourrait être à la pédagogie. Il s'agit donc de l'organisation de l'appropriation d'un savoir dans le temps par des élèves. Ce concept confirme l'obligation faite à l'enseignant de

²⁵ Reuter, Y. (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, éditions De Boeck Université, p. 25.

discriminer les éléments qui fondent la nature de l'objet enseigné, de les hiérarchiser par rapport aux difficultés qu'ils peuvent représenter, et d'en organiser temporellement l'appropriation. Chanter à plusieurs voix en classe de collège nécessite d'avoir préalablement acquis un certain nombre de savoir faire et de savoir être qui permettent aux élèves de pouvoir attacher et diriger leur attention auditive à une partie mélodique différente que celle chantée par les condisciples. Il y aura donc une progression dans les acquisitions des mécanismes du chant, et plus spécifiquement du chant polyphoniques qui sera programmé dans le temps.

Un autre aspect de ce concept est lié à « l'exploration de la spécificité du rapport temporel des élèves aux objets de savoirs²⁶ ». En éducation musicale, il est parfois nécessaire d'oublier un apprentissage pour pouvoir apprendre un nouveau savoir. Dans le domaine de l'écoute par exemple, il s'avère que les stratégies d'écoute mise en place pour la musique dite « classique » sont peu ou pas opérantes pour l'écoute des œuvres électroacoustiques et contemporaines. La relation de l'auditeur aux formes musicales, aux genres, représente une première difficulté. Il perd dans l'audition d'une œuvre de musique électroacoustique ses repères habituels de tension et de détente. Sa perception auditive est gênée par ses représentations, par les conceptions qu'il se fait de la musique, notamment celle d'un déroulement temporel délimité par des carrures, des cadences. Nous savons que l'auditeur attache son attention perceptive aux formes mélodiques de la phrase, à sa ponctuation, aux rythmes qui la structurent²⁷. Dans l'œuvre électroacoustique, il lui semble que l'ensemble de ces repères sont abandonnés, que le temps musical devient infini, car il ne peut plus suivre ses courbes. Il est alors nécessaire à l'enseignant de préparer les élèves à ces écoutes par des approches auditives d'univers sonores différents, non pour qu'ils déconstruisent ce qu'ils ont appris, ou ce qu'ils savent depuis longtemps, mais pour qu'ils orientent leur attention auditive sur d'autres critères, d'autres paramètres, qu'ils finiront par reconnaître. Ce cheminement perceptif se fera par des chemins détournés, des « oublis temporaires de savoirs précédemment abordés²⁸ », pour reconnaître les paramètres du son.

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

- celle qui préside à la mise en texte du savoir (avant l'enseignement)

²⁶ *Ibid.*, *op. cit.*, p. 26.

²⁷ Imberty, M., Développement linguistique et musical. In Deliège, I., Sloboda, J.-A. (sous la direction de) (1995). *Naissance et développement du sens musical*. Paris, PUF, p. 232 et suivantes.

²⁸ *Ibid.*

- celle qui permet de programmer le savoir à enseigner (dans la préparation de l'enseignant)
- celle qui permet de programmer le savoir enseigné (dans le déroulement du cours)²⁹

Ces trois organisations temporelles amènent à considérer l'acte de transposition didactique dans ses dimensions externe et interne, comme nous l'observerons ci-dessous. Mais elles montrent aussi les liens qui peuvent exister entre un programme officiel et sa mise en application dans un cours, car « la mise en texte du savoir » existe à deux niveaux : celui décrit dans les programmes scolaires des disciplines (transposition didactique externe), et celui que réalisera l'enseignant dans le but de posséder l'ensemble des éléments qui fondent son objet d'enseignement (transposition didactique interne). Ces deux niveaux de « mise en texte du savoir » procèdent de deux questionnements épistémologiques différents. Le premier, celui des programmes officiels des disciplines, appartient, pour ce qui concerne la musique, aussi bien aux savoirs savants qu'aux savoirs experts et aux pratiques sociales de références³⁰. Le second niveau sera plus concerné par des pratiques sociales de références, telle que savoir chanter « dans un cadre collectif en milieu scolaire³¹ », être capable de discriminer les éléments d'un extrait musical, « Il développe ses capacités de jugement et son esprit critique³² ».

Conclusion

Ces quelques concepts didactiques trouvent toute leur pertinence dans l'enseignement de la musique, qu'il soit général ou spécialisé. Le triplet fondamental de mésogenèse, de topogenèse et de chronogenèse force à reconsidérer les savoirs musicaux dans une dimension plus transversale, avec un questionnement épistémologique qui serait à plusieurs niveaux, conceptuel et technico-pratique – soit praxéologique³³ -, et où on considère que les savoirs scolaires se confondent parfois avec des savoirs savants, experts ou des pratiques sociales de référence. Les deux niveaux de la transposition didactique, externe et interne, se croisent inmanquablement dans l'enseignement musical, sans pour autant se confondre, car leurs spécificités les caractérisent et le professeur de musique ou d'éducation musicale ne peut qu'affiner la mise en place d'action didactique en questionnant les notions de transaction didactique ou de jeux didactiques.

²⁹ *Ibid.*, *op. cit.*, Reurter, Y. (éd.) (2007), p. 26.

³⁰ J'ai décrit dans l'article Terrien, P., Pour une didactique de l'enseignement musical. Université de Cergy-Pontoise – I.U.F.M. de l'académie de Versailles. Disponible sur Internet : http://www.versailles.iufm.fr/colloques/colloque_didactiques/textes-com_didact.html.> (Consulté le 22 décembre 2010).

³¹ Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programme du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, p. 6.

³² *Ibid.*, p. 4.

³³ Chevallard, Yves, « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n° 2, 1999, p. 228-229.

Bibliographie

- Beillerot, J., Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In Beillerot, J., Blanchard Laville, Cl., Mosconi, N. (sous la direction de) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, p. 119 à 143.
- Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programme du collège. Programmes de l'enseignement d'éducation musicale*, p. 10.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique ; perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, (12) 1, p. 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 19, n° 2, p. 221-266.
- Imberty, M., Développement linguistique et musical. In Deliège, I., Sloboda, J.-A. (sous la direction de) (1995). *Naissance et développement du sens musical*. Paris, PUF, p. 223-249.
- Johsua, S., Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF.
- Johsua, S., Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raïsky, Cl., Caillot, M. (sous la direction de) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, p. 61-73.
- Jonnaert, Ph., Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In Raïsky, Cl., Caillot, M. (sous la direction de) (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Paris - Bruxelles, De Boeck Université, p. 115 à 144.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Reuter, Y. (éd.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, éditions De Boeck Université.
- Sensevy, G., Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Sensevy, G., Mercier, A. (sous la direction de) (2007). *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 13-49.
- Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège, fondements anthropologique et psychologique*. Collection Sciences de l'éducation musicale, Paris, l'Harmattan éditeur.
- Terrien, P. (2010). *Musique et Vidéo*. Paris, L'harmattan éditeur.
- Terrien, P. (2008). Les problèmes de la pédagogie musicale à la lumière des apports des théories socioconstructiviste et sociocognitiviste. In *Vestsî*, revue de l'Académie de Musique de Bélarussie, Minsk, n° 12, mai, p. 13-19.
- Terrien, P., Pour une didactique de l'enseignement musical. Université de Cergy-Pontoise – I.U.F.M. de l'académie de Versailles. Disponible sur Internet : <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/colloque_didactiques/textes-com_didact.html> (Consulté le 22 décembre 2010).
- Vergnaud, G. (2001), A quoi sert la didactique ? In *Eduquer et Former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, p. 273-279.
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- Vygotski, L.-S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.