



HAL
open science

L'enseignant médiateur, un enjeu possible pour l'éducation musicale

Pascal Terrien

► **To cite this version:**

Pascal Terrien. L'enseignant médiateur, un enjeu possible pour l'éducation musicale. Revue de l'APEMU, 2002, 180 bis, pp.105-118. hal-03959123

HAL Id: hal-03959123

<https://amu.hal.science/hal-03959123>

Submitted on 27 Jan 2023

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.

L'ENSEIGNANT MEDIATEUR UN ENJEU POSSIBLE POUR L'ÉDUCATION MUSICALE



Le cours d'éducation musicale recèle un important réservoir de potentialités touchant à l'ensemble des compétences que l'on veut développer dans l'éducation d'un élève. L'oralité est abordée aussi bien dans l'exécution vocale d'un chant que dans le commentaire d'écoute d'œuvre, la perception auditive développe le discernement de nombreux indices sonores distincts (hauteurs, timbres, durées, intensités...), l'approche kinesthésique¹ par la pratique instrumentale, la créativité par l'expression personnelle de chaque élève. L'attention des élèves, sous ses formes les plus diverses, est éveillée puis aiguisée, et requiert de la part de l'enseignant une approche toujours renouvelée pour qu'elle soit soutenue. Le professeur tient un rôle de médiateur entre un savoir musical aux multiples facettes (savoir kinesthésique, d'analyse, d'observation, de réflexion ...) et les élèves qui découvrent un monde qui leur est à la fois proche et lointain. Nous observerons, dans ces lignes, quelques aspects de l'enseignant médiateur au regard de trois activités d'un cours : une notion de langage musical, l'acquisition d'un chant et l'écoute d'une œuvre. Avant cela, nous donnerons quelques définitions puisées dans la pédagogie, la didactique ou la philosophie de ce que représente, pour ces disciplines, la médiation. « En somme, je vous prends non pas pour des profs de musique, mais pour des profs de médiation »² déclarait Antoine Hennion en 1996 lors du Congrès de l'APEMU *Éducation Musicale et Créativité*, voyons si nous correspondons à cette vision.

QUELQUES DÉFINITIONS...

Parler d'enseignant médiateur en éducation musicale nécessite de donner quelques définitions. Le médiateur est celui qui se trouve entre des personnes, des objets, des savoirs. L'enseignant médiateur devra gérer ce rapport, le rapport entre les personnes et lui, le rapport au savoir (savoir-faire, savoir être), le rapport à l'apprentissage, à l'acquisition, etc. ... Pour Maryvonne Sorel³, « la médiation se réfère à une situation particulière – la situation éducative – caractérisée à la fois par le contexte, des composantes des situations, des tâches réfléchies du point de vue de finalités énoncées en tant que réalisation d'apprentissages et de développement de la

¹ Qui se rapporte au sens du mouvement : sensation kinesthésique, mémoire kinesthésique, éducation kinesthésique.

² HENNION, Antoine, *Création, médiation, sociologie*, in *Éducation Musicale et Créativité*, Actes du congrès national de l'Association des Professeurs d'Éducation Musicale, Toulouse, 1996, deuxième édition 1999, p. 69.

³ Maryvonne Sorel est professeur à l'Université de Lille et membre de l'Association des Professeurs d'Éducation Musicale.

personne. La médiation pédagogique s'intéresse donc plus précisément aux apprentissages intentionnels, formels, (disciplinaire, technique, ...) liés à une intention éducative manifeste¹. Pour ce professeur à l'Université Paris V, la spécificité de la médiation pédagogique est liée à une structure pédagogique qui est caractérisée à la fois « par un contrat social, culturel, par des composantes de situation qui sont réfléchies ou à réfléchir du point de vue des finalités implicites ou explicites qui s'y jouent »². Autre approche, celle de Philippe Meirieu, pour qui la médiation « désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement mais indissociablement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet. Elle constitue un point fixe par rapport auquel apprenant et formateur se "mettent en jeu", elle est aussi ce grâce à quoi ils se "dégagent". Des institutions, des règles, des objets, des méthodes peuvent constituer des médiations »³. Il rejoint un peu la position d'Antoine Hennion pour qui « la médiation ne suppose pas une apparition de l'œuvre ex nihilo, bien au contraire, elle suggère que "cela" vient de nos dispositions, de nos actions communes, des objets que nous rencontrons, des procédures, dispositifs, arrangements que nous produisons pour goûter les œuvres, des œuvres - mais toujours indirectement, à travers un travail »⁴. La médiation est d'ordre social pour Jérôme Bruner⁵ qui s'inscrit dans une réflexion d'inspiration vygotkienne, et pense ainsi qu'elle est liée à son environnement, donc dépendante des interactions avec autrui. L'enseignant, mais aussi l'ensemble des membres du groupe jouent un rôle de médiateurs. Plus proche de notre thème, Britt Mari Barth conçoit le rôle l'enseignant comme un « médiateur entre l'apprenant et le savoir en situant l'apprentissage dans ses dimensions à la fois cognitives, affectives et sociales »⁶. Nous terminerons cette approche non exhaustive avec deux définitions. L'une est formulée par Anne Marie Doly pour qui la médiation, « est la manière dont un individu plus expert qu'un autre organise l'environnement du second, c'est-à-dire l'espace physique et intelligible de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité »⁷. Cette conception, très proche, de ce que nous aborderons dans notre développement, a largement contribué à la formulation de notre travail. Elle rejoint les conceptions de B.M. Barth ou de J. Bruner, pour ne citer qu'eux, et s'inscrit aussi dans des perspectives vygotkiennes. Reste une approche plus philosophique de la médiation considérée comme un processus par lequel on passe d'un terme initial à un

¹ SOREL, Maryvonne, *Médiation et Pédagogie*, in *Comprendre et construire la médiation* sous la direction de Georges Chappaz, CNDP/CRDP de Marseille, 1995, p. 15 et 16.
² *Ibidem*, p. 27.

³ MEIRIEU, Philippe, *Apprendre ... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1997, p. 187.
⁴ *Op.cit.*, p. 64.

⁵ BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant ; savoir-faire, savoir être*, Presse Universitaire de France, Paris, 1987.

⁶ BATH, Britt, Mari, *La détermination et l'apprentissage des concepts*, in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* sous la direction de Jean Houssaye, ESF éditeur, Paris, 1996, p. 288.

⁷ DOLY, Anne Marie, *Médiation et métacognition in Comprendre et construire la médiation*

terme final. Chez Hegel¹, le terme est associé à celui de dialectique qui désigne une évolution, d'un moment initial à un moment final, dans laquelle chaque moment dépend du précédent et dont la dynamique est produite par un conflit, une contradiction et des prises de conscience.

Dans ces différentes définitions, nous percevons combien notre enseignement peut être enrichi par la médiation. Notre rôle de pédagogue n'est plus seulement de conduire, au sens propre, vers la connaissance mais d'aider l'apprenant à prendre contact avec cette connaissance, de se l'approprier en participant à une construction de savoir par le jeu des interactions permanentes entre les différents membres du groupe auquel il appartient. Dans les exemples qui suivent, nous montrerons, grâce à quelques activités, quelques applications possibles de l'enseignant médiateur.

CONSTRUIRE UN SAVOIR ENSEMBLE

Dans ce premier exemple, l'objectif de l'enseignant est que les élèves identifient les différentes clés mais surtout qu'ils comprennent la fonction de ce signe musical. Ce document² est abordé après le travail d'acquisition d'un chant, suivi de la découverte de la mélodie sur partition. Les élèves de 6^{ème} ont repéré et identifié la clé de sol sur la partition ainsi que d'autres éléments musicaux au cours des semaines précédentes. Nous profetons donc le document au tableau avec pour unique consigne « observer et remarquer ». Comme nous le voyons, de nombreux indices sont donnés aux élèves : le nom de clés, le nom des notes, mais à eux de trouver la fonctionnalité du signe clé. Très rapidement, un dialogue s'engage entre les élèves. Ils relèvent rapidement le nom des clés, des notes et commentent leurs propres remarques. Aux questions posées par certains, des réponses sont apportées par d'autres. Ce qui est sûr, c'est que le groupe s'approprie rapidement le document et ne tarde pas à remarquer la relation entre le nom de la première note et la clé. Ils repèrent même le lien avec les lignes. Puis leurs remarques les amènent à comprendre la fonction du signe lorsqu'ils font le lien entre le nom de la première note et le nom de la seconde placée sur la même portée. Ils s'aperçoivent et établissent un rapport entre la clé et le nom des notes, donnant ainsi un sens à la fonction du signe clé.

Dans cet exercice, deux attitudes d'enseignement sont possibles. La première sera celle où l'enseignant commente le document et explique la fonction du signe suivi ou non d'exercices d'application, situation classique où l'apprenant subit le cours, il n'est pas acteur mais spectateur avec ce que cette attitude favorise de "zapping". N'oublions pas que dans de nombreux cas, l'élève est dans cette situation. La seconde est celle de l'enseignant médiateur telle que la définit A.M. Doly³, celui qui organise l'environnement de l'apprenant pour qu'il puisse découvrir par lui-même. Le

¹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, *Préface de la "Phénoménologie de l'esprit"*, Aubier-Montaigne, Paris, 1978.

² Document communiqué par l'auteur.

document laissé à l'appréciation des élèves offre une source de commentaires, de remarques qui crée une interaction dans le groupe. L'élève, acteur de ses observations, met en commun avec ses camarades des connaissances déjà acquises en se les remémorant, puis analyse la nouvelle situation et co-construit un savoir qui dépasse les limites de ce qui est noté sur le document et de ce qu'il savait déjà. Dans cette situation chacun découvre qu'il a quelque chose à dire, ou qu'il aurait pu dire, mais apprend aussi de l'autre, puise des éléments de connaissances dans les remarques du ou des camarades, s'approprie progressivement l'objet. L'apprentissage se fait dans un contexte social ou chacun apporte sa connaissance par le jeu de l'interaction.

L'enseignant régule cette interaction entre les différents membres du groupe, jouant ainsi le rôle de médiateur. Mais il régule aussi l'interaction qui s'opère entre chaque apprenant et l'objet de savoir (la fonction des clés) en préparant le document de façon que chacun effectue son propre cheminement vers ce savoir. Ainsi la médiation est-elle double : elle aide le sujet à aller dans sa zone proximale de développement¹, à construire ses connaissances, et elle lui permet aussi d'atteindre une maîtrise autonome, c'est-à-dire de quitter la tutelle de l'enseignant en s'appropriant de façon personnelle cette connaissance. Il construit étape par étape son savoir, sans que l'enseignant soit directif. Il s'approprie ces compétences de façon autonome, et les fait siennes. On connaît aujourd'hui l'importance de cette autonomie dans l'acquisition de notions. Cette médiation et la notion d'interaction qui en découle ont permis à Vygotski de formuler une thèse dès 1931 selon laquelle « dans le développement culturel de l'enfant toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapychologique). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains »². Ces deux temps se retrouvent dans la découverte du document.

L'INTERACTION ...

L'enseignant médiateur met en œuvre un objet de savoir qui suscitera une interaction entre les élèves d'une même classe. Mais que transmet cette interaction et comment fonctionne-t-elle ?

L'interaction met en œuvre les fonctions supérieures, allant de l'attention volontaire aux concepts scientifiques en passant par la mémoire,

le langage et l'autorégulation. En effet, lorsque l'élève évalue la tâche et qu'il la perçoit possible, son attention volontaire va lui permettre de progresser dans la découverte de l'objet. Il peut ainsi prendre en compte et mémoriser les informations qu'il entend mais aussi réactiver celles qu'il avait déjà en mémoire. Il s'autorégule, c'est-à-dire qu'il utilise des mécanismes, des processus pour gérer cette tâche de découverte et d'apprentissage. L'élève planifie son approche du savoir en organisant ses questionnements, ses observations, il anticipe en prévoyant le niveau de difficulté de la tâche, il fait des hypothèses, essaye des solutions, les évalue, il enregistre les informations qui lui parviennent, fait le point sur son avancée, corrige. Cet ensemble d'habiletés cognitives est mis en éveil par l'attention volontaire, et celle-ci est le résultat de l'interaction qui se produit entre les membres du groupe.

Cela signifie aussi que ces fonctions supérieures, essentiellement métacognitives, se trouvent d'abord chez l'adulte. En effet, il est le seul au départ à connaître et à maîtriser l'objet de connaissance et les cheminement possibles pour son acquisition. Son désir est de le faire découvrir et apprendre aux élèves. Il mettra donc en œuvre des situations d'apprentissage qui permettront le passage chez l'enfant de ce savoir par une intériorisation que Jean Beaudichon résume ainsi ce cheminement : « tel savoir-faire dont l'efficacité est dans un premier temps obtenue grâce au partenaire social va l'être plus tard grâce à l'activité du sujet »³. Il s'effectue alors un transfert de savoir-faire. Lorsque l'enseignant prépare un document, il pense à une « guidance » de l'attention de l'élève qui régulera son activité de l'extérieur. En découvrant le document, l'élève intériorise ses compétences, les met en œuvre, les confronte. Ce transfert passant par le processus d'intériorisation se déroule en quatre étapes. La première déjà identifiée montre que les connaissances et les compétences nécessaires à la gestion de la tâche sont chez l'enseignant. Deuxième étape, ces compétences passent chez l'apprenant par l'interaction due à la communication entre les membres du groupe et la régulation qu'opère l'enseignant. En troisième lieu, l'élève utilise de sa propre initiative ses nouveaux savoirs sous le regard de l'enseignant, et enfin, l'élève gère seul son savoir. James Wertsch² a observé ces situations qui lui ont permis de conclure aux origines sociales et inter-actives de la métacognition et au rôle fondamental du langage dans cette interaction. Il parle de processus intermental, c'est-à-dire d'une interaction-d'ordre langagier, induisant un processus intramental qui est l'intériorisation du discours. Dans le cadre des interactions entre membres d'une même classe cherchant à construire un savoir, François Platone et Christine Royon de l'INRP parlent de « la s'explicitation »³ : les élèves s'explicitent à eux-mêmes leur savoir.

¹ BEAUDICHON, Jean, *En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif ?*, in *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*, Netchine-Grünberg, PUF, 1990.

² WERTSCH, James, *Vygotsky and the social formation of mind*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6^{ème} édition, 1997, p. 58 à 76.

³ *Participer pour apprendre. Communication au cours de la Journée d'études IAREDESCO*. La

¹ Zone proximale de développement : « C'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec ses pairs plus avancés » Vygotski.

Cette interaction permet de transmettre un savoir, mais d'autre part l'élève élabore des stratégies qui lui sont propres et qui l'aident à formaliser la construction de ce savoir. En écoutant son ou ses camarades, on s'aperçoit que le caractère constructif de ces interactions « résulte principalement de la dimension métacognitive des échanges, au cours desquels les enfants doivent argumenter et justifier leurs connaissances, aussi bien sur le plan des contenus que des stratégies »¹. Il participe lui-même à l'élaboration de son savoir, par l'écoute, l'argumentation, les observations. Il donne du sens à ce savoir, un sens conceptuel et pragmatique ; conceptuel parce qu'il est capable de percevoir une réalité sous différents angles, pragmatique en prenant conscience des méthodes de pensées utilisées².

L'interaction est un élément fondamental de la médiation pour l'enseignant, car elle lui permet de faire apparaître les habiletés métacognitives et les processus qui leur sont attachés. Elle offre à l'élève l'opportunité de donner un sens à son savoir, de participer à sa construction en faisant émerger ce qu'il possède déjà en lui. « L'enfant n'est pas vraiment ignorant et n'est pas un récipient vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion... En somme, l'enfant est à la fois épistémologue et quelqu'un qui apprend »³ écrit J. Bruner. Encore faut-il que l'enseignant accepte de jouer ce rôle de médiateur.

ÉVEILLER L'ATTENTION

Le second exemple de médiation est emprunté à l'apprentissage d'un chant de Georges Brassens réalisé en classe de 3^{ème}. Ce travail d'acquisition s'effectue sur quatre à cinq semaines. Dans cet exemple, la prise de conscience de l'attention volontaire est importante. En effet, « l'attention est considérée comme un réservoir de capacités (ressources attentionnelles) susceptibles d'être investies en plus ou moins grande quantité (intensité) dans les diverses opérations mentales effectuées par le système de traitement »⁴. Si on ignore toujours comment cette énergie mentale se transforme en mécanisme de fonctionnement, on observe que s'opère un passage des ressources attentionnelles aux ressources cognitives, et que « ces ressources cognitives, au sens large, sont des outils, des moyens ou des instruments intervenant dans la transformation cognitive de l'information. L'automatisation cognitive est une transformation de la manière d'accéder à

l'information, de l'évoquer et de l'utiliser. Les changements décisifs portent sur l'organisation en mémoire de ces dispositifs de traitement. Le sujet élabore, acquiert et conquiert au cours de l'exercice et de l'apprentissage des ressources cognitives nouvelles qui sont des dispositifs de traitements structurés différemment de ceux qui étaient utilisés auparavant »¹. Cette attention volontaire de l'élève est généralement suscitée en premier lieu par l'interprétation que l'enseignant fait de la chanson. Cette interprétation est une des nombreuses médiations dont l'enseignant dispose dans cette activité. Elle met en jeu son rapport à l'œuvre, lui procure une autre dimension par le choix de l'accompagnement, lui offre un autre espace, une autre vie, suscite inmanquablement l'attention des élèves.

Chaque chant possède ses difficultés propres, et nous avons souvent pu constater que malgré une préparation soignée, de nombreux problèmes restent à résoudre avant que le groupe ne parvienne au résultat souhaité. Ces diverses remédiations passent par des processus d'intériorisation. La médiation requiert de la part de l'enseignant une reconnaissance de l'autonomie des élèves dans la phase d'apprentissage, et pour cela, nécessité de mettre en place « des compétences métacognitives par étayages ou tutorat qui modifient le rôle de l'enseignant »². Bien que déjà organisé, l'apprentissage du chant sera sujet à des variations d'approches suivant les classes ou les individus. L'écoute s'avère capitale tant pour les élèves que pour l'enseignant. C'est elle qui permettra d'intervenir sur les processus d'acquisitions, de proposer des solutions aux difficultés rencontrées. Dès lors l'enseignant doit prendre conscience que la médiation passe par l'acquisition d'une plus grande autonomie dans les apprentissages. Cela s'avère encore plus juste dans l'activité vocale. Les activités métacognitives, dont nous avons parlé, modifient le rôle de l'enseignant et il doit renoncer dès lors à transmettre un savoir déjà organisé pour s'adapter au cheminement intellectuel des élèves ; il doit être attentif au fonctionnement cognitif des élèves et accepter de considérer l'erreur comme une étape obligée de l'apprentissage et non comme un échec, enfin il doit accepter l'idée que préparer la classe, ce n'est pas préparer une belle leçon où sont prévues les questions et les réponses des élèves, mais ajuster ses objectifs aux possibilités du groupe. A ce stade, l'enseignant doit faire le déjil de certains objectifs, renoncer à certains aspects de ses stratégies pédagogiques pour mettre en adéquation l'objet d'étude et les potentialités du groupe. Cela ne veut pas dire qu'il renonce à ses exigences, mais qu'il accepte de les déplacer, de les recadrer dans le contexte où ses élèves et lui évoluent. Il convient que l'enseignant soit à l'écoute du groupe, s'y adapte et aide les élèves à trouver les modes de résolution ou de raisonnement, de sorte qu'ils en prennent conscience, afin de les leur faire modifier et/ou de les formaliser en connaissances transférables. Cela n'est possible que si l'enseignant possède bien « une théorie de la tâche et une théorie de l'élevage » comme l'a noté J. Bruner. Dans ce cas, l'enseignant reste un médiateur par rapport au savoir à acquérir.

1 SAADA ROBERT, Madelon, *Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle*, in *Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygotskiennes*, sous la direction de Michel Brossard et Jacques Fjalikow, Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1998, p. 88.
2 BARTH, Britt Mari, *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, Retz, Paris, 1993.
3 BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Psychologie Retz, 1996, p. 77.
4 CAMIUS Jean François *La neurobiologie cognitive de l'attention* Armand Colin, Paris, 1998.

1 Ibidem, p. 77.

2 DOLY Anne Marie *Médiation et coaction*, in *Comprendre et construire la médiation*, CRDP

THÉORIE DE LA TÂCHE...

Parmi les différents aspects qui permettent une théorie de la tâche, trois points nous intéresseront. Le rôle de la consigne, le rôle du ou des rituels et le travail de décentration de l'élève. « La plupart des élèves ont besoin, non seulement qu'on leur précise ce qu'on attend d'eux, mais qu'on leur indique également les moyens d'atteindre ces objectifs »¹. Cette exigence souligne combien le rôle de la consigne reste important (Barth, Meirieu, Altet). Dans cette activité, des consignes d'apparence simple comme la tenue des élèves, ou la respiration de départ sont déterminantes pour le déroulement du chant. Les rappeler, et veiller à les faire respecter permettent d'installer une attitude où tous, élèves et enseignants, sont dans des dispositions d'apprentissage. La consigne peut aussi être liée à la gestique de l'enseignement. En effet, plus celle-ci est précise, indicatrice d'intentions, plus le groupe est vigilant à son exécution. Second aspect, le rôle du ou des rituels, « rituel d'aménagement de l'espace, rituel de répartition du temps, rituel de codification des comportements ». Pour Meirieu, il s'agit de « la plus ancestrale des médiations, celle dont les hommes ont vu très vite qu'elle pouvait les protéger contre l'errance de l'émotion »². Paradoxalement, c'est parce qu'il y a un rituel que l'émotion peut se dégager et que le collectif peut émerger. Nous remarquons qu'attribuer à chaque élève en début d'année une place déterminée permet de canaliser le « dynamisme » de certains et d'instaurer une ambiance plus propice au travail. Par ailleurs, selon la place dont l'enseignant dispose dans sa classe, l'utilisation d'un espace de travail différent suivant le type d'activité offre une plus grande aisance dans le déroulement de cette activité. Autre aspect de la théorie de la tâche, le travail de décentration qui permet à l'élève de déplacer l'attention de la difficulté sur un autre geste. Étudier un texte, un passage difficile en demandant aux élèves de serrer les dents tout en prononçant l'extrait, et attirer ainsi leur attention sur un aspect différent de la réalisation, puis revenir à l'exécution normale du passage en faisant constater par les élèves leur progression dans la réalisation de la tâche est un exemple de décentration. Ces quelques points induisent que l'enseignant possède une vue précise de la charge cognitive de la mélodie qu'il a choisi d'apprendre, qu'il en mesure bien les difficultés de réalisation et qu'il apporte des solutions appropriées. Cela passe aussi par une médiation sociale dans le respect de l'autre. « La classe est, en effet, le lieu par excellence où opère le transfert, cet ensemble d'émois amicaux, haineux, ou ambivalets que l'enfant, l'adolescent, a éprouvés, et éprouve encore, envers ses parents, et d'autres proches et qu'il reporte sur l'enseignant ou sur un leader au sein du groupe »³, d'où la nécessité d'explicitier cet ensemble de tâches, de les discuter, voire de les négocier, peut-être plus encore dans cette activité si sensible chez les adolescents.

¹ BARTH, Britt Mari, L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Retz, Paris, 1987.

² MEIRIEU, Philippe, Apprendre... oui, mais comment ?, ESF Éditeur, Paris, 1987, p. 96.

THÉORIE DE L'ÉLÈVE...

Le second point touche à la théorie de l'élève. Là encore nous ne retiendrons que trois propositions dont certaines ont déjà été abordées dans ces lignes. « Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps, au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (interpsychologique), et dans un second temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intrapychologique). Ceci peut s'appliquer de la même manière à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation de concepts. Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains »¹. Si nous tenons compte de cette approche de l'individu, nous pouvons développer l'autonomie de l'élève en nous appuyant sur le fait que son attention sera interpellée par l'activité produite, et/ou par l'enseignant, puis par le groupe, avant que cette activité ne devienne sa propre production. C'est parce qu'il s'essaye avec ses camarades, qu'il prend progressivement confiance en lui et acquiert de plus en plus d'autonomie qu'il réalisera de façon autonome cette tâche. Par ailleurs, le collégien n'arrive pas "neutre" en classe, il n'est pas dénué de connaissances, et si nous pouvons les faire émerger de quelque façon que ce soit, nous pouvons l'aider à progresser et à s'approprier d'autres savoirs sur la base de ceux déjà acquis. Bruner insiste, comme nous l'avons vu, sur cet aspect dans l'éducation, entrée dans la culture, « l'enfant n'est pas vraiment ignorant et n'est pas un récipient vide, mais c'est quelqu'un qui est capable de raisonner, de donner du sens, par lui-même et au travers de la discussion avec les autres. L'enfant n'est pas moins capable que l'adulte de se pencher sur ses propres pensées, et de corriger ses idées et ses conceptions au travers de la réflexion... En somme, l'enfant est à la fois épistémologue et quelqu'un qui apprend »². L'élève écoute, enregistre, transpose des acquis d'un chant à l'autre, construisant progressivement une habileté, un savoir-faire qui lui offre la possibilité de s'exprimer. Il fait cela en réfléchissant à sa réalisation, en posant ses acquisitions les unes après les autres, de manière autonome. Anné Marie Doly souligne fort justement que c'est parce que l'enfant apprend qu'il se développe et non l'inverse. Elle remarque aussi qu'il y a là une rupture avec la conception piagétienne et les pédagogies de l'attente du développement³, et rappelle Vygotski : « L'apprentissage donne naissance, réveille et anime [...] toute une série de processus internes... Il active le développement mental en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui. Il devient ainsi un moment constitutif essentiel du développement ».

Dans l'activité vocale, la guidance de l'enseignant semble plus importante que dans les autres activités du cours d'éducation musicale. Cependant elle ne peut réussir que si elle tient compte du rapport conseils/consignes et de l'autonomie de l'élève. Conseils et consignes fixent un cadre,

¹ VYGOTSKI, Lev Semonovitch, Pensée et langage, La Dispute, Paris, 1997, pp.537.

² BRUNER, Jérôme, L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Psychologie Retz, 1996, p. 77.

Pour les émotions, les avancées sont beaucoup plus récentes, et touchent le domaine complexe mais passionnant des neurosciences. Nous savons aujourd'hui, grâce aux nombreuses recherches entreprises dans ce domaine qu'on ne peut les exclure du fonctionnement mental. A. Damasio et son équipe de recherche ont prouvé que « la capacité d'exprimer et ressentir des émotions sont exprimées à la fois sous l'égide de structures sub-corticales et néo-corticales. Que la perception des émotions est tout autant un processus cognitif que la perception de toute autre image ». Il ajoute que la perception de ces émotions l'emporte sur les autres processus perceptifs et, qu'ainsi se développant en premier, « elle intervient dans tout ce qui se passe dans le cerveau et notamment dans le domaine des processus cognitifs ».¹ Rappelons à ce propos que l'on distingue habituellement six émotions primaires ou « universelles » : bonheur, tristesse, peur, colère, surprise et dégoût ; auxquelles on ajoute des émotions dites secondaires ou sociales : l'embaras, la jalousie, la culpabilité, l'orgueil. Damasio y ajoute des émotions dites d'arrière-plan telles que le bien-être, le malaise, le calme, la tension. Les pulsions, la motivation, la douleur, le plaisir sont pour lui des déclencheurs ou des constituants des émotions.² Cependant, le cheminement proposé dans ce cadre fait que les émotions suscitent des images, qui à leur tour, animent la pensée. S'appuyer sur ces analyses pour enclencher le processus de construction de savoir nous semble important.

En effet, ces deux éléments, appartenant tous deux en propre à chaque individu dans leur différence de perception, permettent de mettre en place une interaction entre les membres de la communauté. La médiation se situera dans la régulation des échanges, dans l'échange d'informations, la vérification de celles-ci et leur organisation. On assiste dans ce cas à un processus de mise en commun de compétences où chacun peut se retrouver. Cette interaction permet une prise de conscience par l'apprenant de sa zone proximale de développement dont Vygotski a fait un de ses concepts clés.³ La ZPD « c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec des pairs plus avancés ». Cette notion différencie donc le niveau de développement du sujet et ses capacités potentielles de développement.⁴

¹ DAMASIO, Antonio, R., *L'erreur de Descartes, La raison des émotions*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1995, p. 207.

² DAMASIO, Antonio, R., *Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience*, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999, p. 58 & 59.

³ VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, ESF, 1985.

⁴ *Ibidem*.

⁵ NOI.Y. Anne Marie, *Médiation et cognition, in Comprendre et construire la médiation*, CRDP

des repères qui permettent aux différents acteurs d'avoir des référents communs sur le déroulement de l'activité, sur ces buts et les moyens d'y parvenir, l'autonomie reste ce qui échappe totalement à l'enseignant mais qui est important pour le développement de l'activité, l'appropriation de savoirs, et la réalisation par l'élève de l'apprentissage en production finie, accomplie par ses soins.

INTERSUBJECTIVITÉ ET RÔLE DE L'ÉMOTION

Le dernier aspect que nous aborderons dans ces lignes sur l'enseignant médiateur est lié à l'écoute d'œuvre. Cette activité crée l'intersubjectivité par la verbalisation en mots des émotions, des sentiments, des impressions que chacun perçoit en écoutant l'extrait. Dans cette première phase, deux aspects sont particulièrement importants pour une médiation : l'intersubjectivité et le rôle de l'émotion.

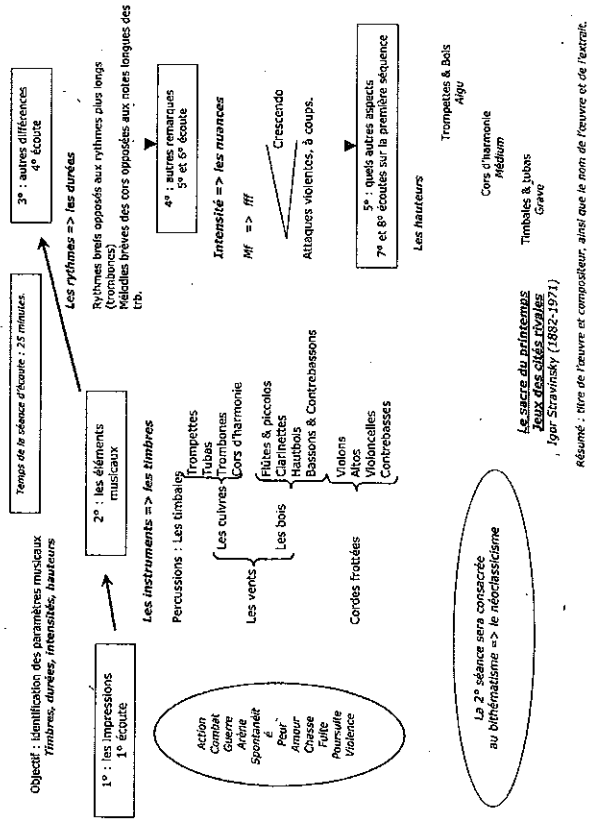
L'intersubjectivité permet une relation privilégiée entre tous les membres d'un groupe, mais surtout elle donne un sens commun aux objets étudiés par celui-ci. Cette polysémie, source de tant de malentendus, devient richesse dès qu'elle est discutée, négociée. Chacun entend l'autre dans sa différence, et, qu'il le veuille ou non, déplace sa représentation de l'objet. C'est dans ce déplacement, ce glissement, qu'il y a une amorce de construction de savoir personnel et commun, lorsque le concept prend un sens aux yeux de chacun des participants y compris dans l'acceptation de l'enseignant. L'intersubjectivité est la base de tout travail en commun, de toute médiation dans l'éducation. J. Bruner pense que l'enseignant « repose également sur notre formidable disposition à « l'intersubjectivité » ; l'aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui, que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen », et il ajoute « Ce ne sont pas seulement les mots, les actes ou les gestes. Nous sommes l'espèce intersubjective par excellence. C'est ce qui nous permet de « négocier » les significations lorsque les mots n'y suffisent pas ». L'intersubjectivité montre combien l'activité mentale d'un être humain n'est jamais isolée, et qu'elle n'est jamais menée sans assistance, même lorsqu'elle a lieu dans notre tête. « Cette vie mentale est vécue avec les autres ».²

Dans le cadre de l'écoute d'œuvre, elle permet aux élèves d'entendre l'autre. Pierre Schaeffer le souligne « des écoutes collectives d'objets nouveaux manifesteront probablement au départ des divergences importantes entre les divers auditeurs. C'est seulement à la suite d'un grand nombre d'écoutes répétées, permettant l'exploration poussée de l'expérience perceptive à chaque niveau, à la fois collectivement et individuellement, que les auditeurs pourront mettre en commun les résultats [...] Une certaine objectivité, ou du moins un certain nombre d'accords intersubjectifs se dégagera alors de la confrontation des observations ».³

¹ BRUNER, Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Psychologie Retz, 1996, p. 37.

Dans l'exemple retenu pour illustrer ces propos nous avons choisi un extrait du *Sacre du Printemps* d'Igor Stravinsky, *Jeux des cités rivales*. Nous précisons que le document (exemple 1, ci-dessous) est le résultat d'un travail mené avec plusieurs classes de 3^{ème} et que nous l'avons remis en forme pour ce congrès.

Exemple 1



Cependant, dans les différentes classes, le cheminement s'est avéré être identique en bien des points. La guidance de l'enseignant ne peut être considérée comme inexistante, même si son souhait de peu intervenir dans le déroulement de l'acquisition de savoir a été réel. La séance d'écoute se passe en vingt cinq minutes. L'objectif est l'identification des paramètres musicaux : timbre, durée, intensité et hauteur. Nous avons pu observer que quelles que soient les classes, les réponses étaient souvent similaires et que l'appropriation des notions se faisait de manière identique. Les impressions relevées au cours de la première écoute sont dans l'ensemble toujours les mêmes et les mots utilisés font appel à un registre guerrier. Cela surprend d'autant plus que les élèves ignoraient tout du titre de l'extrait et de l'œuvre. Dès les deuxième et troisième écoutes, ils réinvestissent les acquis des semaines précédentes dans l'identification du timbre des instruments et nous procédons à des ajustements, notamment pour les instruments de la famille des cuivres. Précisons que la thématique de la séquence, qui se déroule au début de l'année scolaire, est l'orchestration. Toujours à partir de leurs impressions, les élèves remarqueront l'importance des rythmes et les situeront dans l'espace sonore en identifiant les instruments qui les produisent (cors, trombones ...). Ils remarqueront aussi l'importance des

hauteurs ne leur échappe pas. Les ajustements opérés par l'enseignant sont liés au langage, timbre, durée, hauteur, intensité, aux précisions sur les instruments, sur le déroulement des épisodes sonores. Les élèves ont rapidement identifié les deux thèmes qui structurent cet extrait, et les décrivent techniquement (rythmes, instruments, nuances...). Ce qui surprend le plus, c'est la similitude de déroulement de cette écoute dans les différentes classes. Certes, certains groupes vont plus loin que d'autres dans l'exploitation de cette œuvre, mais le document présenté ici reflète les points communs pour tous ces groupes. Par ailleurs, bien que les élèves aient étudié un certain nombre de notions grâce à l'extrait de *La symphonie fantastique* de Hector Berlioz, ils ont su non seulement réinvestir leurs connaissances mais aussi faire émerger d'autres « acquises » au cours des années de collège. Ils ont pu ainsi développer en commun d'autres compétences. Dans une étude précédente¹, nous avons analysé cette similitude d'approche de différentes classes pour une même œuvre et proposé des explications.

CONCLUSION TRÈS PROVISOIRE...

L'enseignant médiateur crée un espace intersubjectif où tous, élèves et professeur, partagent une communauté de sens autour d'un objet commun d'étude. Le premier pas vers l'éducation se réalise lorsque tous les membres de la classe s'efforcent de trouver un sens qui leur soit commun eu égard à ce qui se passe dans l'activité musicale et, lorsque les élèves cherchent à s'aider mutuellement pour donner un sens à leur écoute.

Dès lors, ils découvrent, reconnaissent, nomment leur objet d'étude et se l'approprient plus aisément. Ils élargissent leur zone proximale de développement en intériorisant des connaissances. L'interaction du groupe corriphe, augmente, déplace la connaissance. Dans cette action, l'enseignant s'accorde aux regards et au langage des élèves. Il écoute et entend un discours, des mots et leur infère un sens, c'est-à-dire que lui aussi élargit sa « lunette conceptuelle », pour reprendre un terme de B.M. Barth. Puis il régule les échanges interpersonnels, joue son rôle de médiateur non seulement pour le groupe mais aussi par rapport au savoir. L'enseignant médiateur guide et amène les élèves à s'approprier de nouvelles connaissances.

A débattre...

¹ TERRIEN, Pascal, *Le sens de l'expérience musicale*, in l'Observatoire Musical Français, Paris

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH, Britt Mari, L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école, Retz, Paris, 1987.
- BARTH, Britt Mari, Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension, Retz, Paris, 1993.
- BARTH, Britt, Mari, La détermination et l'apprentissage des concepts, in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui sous la direction de Jean Houssaye, ESF éditeur, Paris, 1996.
- BEAUDICHON, Jean, En quoi les recherches sur le développement des compétences sociales questionnent-elles les théories générales du développement cognitif ?, in Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant, Netchine-Grinberg, PUF, 1990.
- BRUNER, Jérôme, L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, Psychologie Retz, 1996.
- BRUNER, Jérôme, Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir être, Presse Universitaire de France, Paris, 1987.
- CAMUS, Jean François, La psychologie cognitive de l'attention, Armand Colin, Paris, 1996.
- DAMASIO, Antonio, R., L'erreur de Descartes, La raison des émotions, Éditions Odile Jacob, Paris, 1995.
- DAMASIO, Antonio, R., Le sentiment même de soi, corps, émotions, conscience, Éditions Odile Jacob, Paris, 1999.
- DOLY, Anne Marié, Médiation et cognition, in Comprendre et construire la médiation, CRDP de Marseille, Actes de l'Université d'Été 1994, Marseille, 1995.
- HEGEL, Georg Wilhelm Freidrich, Préface de la "Phénoménologie de l'esprit", Aubier-Montaigne, Paris, 1978.
- HENNION, Antoine, Création, médiation, sociologie, in Éducation Musicale et Créativité, Actes du congrès national de l'Association des Professeurs d'Éducation Musicale, Toulouse, 1996, deuxième édition 1999.
- MEIRIEU, Philippe, Apprendre... oui, mais comment, ESF, Paris, 1997.
- MOLL, Jeanne, Les enjeux de la relation, in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF éditeur, 1993, 3^{ème} édition, Paris, 1996.
- SAADA ROBERT, Madelon, Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle, in Apprendre à l'école : perspectives piagétienes et vygoskiennes, sous la direction de Michel Brossard et Jacques Fijaikow, Presses Universitaires de Bordeaux, Talence, 1998.
- SCHAEFFER, Pierre, Traité des objets musicaux, Seuil, Paris 1977.
- SOREL, Maryvonne, Médiation et Pédagogie, in Comprendre et construire la médiation sous la direction de Georges Chappaz, CNDP/CRDP de Marseille, 1995.
- TERRIEN, Pascal, Le discours pédagogique sur la musique, in revue Analyse Musicale n° 35, Paris, Mars 2000.
- VYGOTSKI, Lev Semonvitch, Pensée et langage, La Dispute, Paris, 1997.
- WERTSCH, James, Vygotsky and the social formation of mind, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 6^{ème} édition, 1997.

ANNEXES