

INTRODUCTION

Odile Tripier-Mondancin

Maître de Conférences – Sciences de l'éducation et Musicologie,
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – Université Jean Jaurès, France
LLA Lettres, Langages et Arts (EA 4152),
UMR EFTS, Éducation formation, travail, savoirs

Sylvain Jaccard

Directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois, Suisse
Antérieurement professeur et chercheur, HEP-BEJUNE, Suisse

Un certain nombre de recherches ont été menées en francophonie *en, sur et pour* l'éducation musicale, dans les domaines de la philosophie, de l'esthétique, de la psychologie de la musique, des sciences de l'éducation musicale, de l'histoire de l'enseignement musical généraliste et spécialisé, de la didactique de la musique et plus récemment, dans les années 2000, de la didactique dans une perspective comparatiste, comme nous le verrons avec l'article d'Adrien Bourg et de Gérald Guillot.

Ainsi, en France, la collection dirigée par Jean-Pierre Mialaret, *Psychologie et pédagogie de la musique* aux éditions E.A.P. publiait dès 1978, nombre de ces travaux. En 1982, alors qu'au Québec, la revue intitulée *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale était créée* (aujourd'hui elle s'intitule *Recherche en éducation musicale* depuis 1998) (Ringuette, 2012), en France, un colloque sur l'histoire et les méthodes de l'éducation musicale fut organisé en mars, en Sorbonne (Pistone, 1983). En 1988, paraissait en France dans la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*¹ un numéro préparé par J.-P. Mialaret entièrement consacré aux *Recherches pour l'Éducation musicale*. Il y situait les deux grands champs dans lesquels s'inscrivait alors « la recherche en Education musicale » : la psychologie et la didactique. Il faisait le constat qu'en France,

1 La revue créée par la Ligue internationale d'éducation nouvelle en 1922 avait pour titre *Pour l'Ère nouvelle*. Jusqu'en 1988, d'après les numéros disponibles en ligne, de 1923 à 1947, seuls quelques articles isolés portaient sur des questions d'enseignement musical, écrits par des pédagogues comme Maurice Martenot, Jaques Emile Dalcroze (voir à <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>).

contrairement à la Belgique, à l'Angleterre, ou aux États-Unis, « la recherche scientifique » sur ces questions apparaissait « encore peu organisée » en dehors des travaux menés en psychologie autour de Robert Francès, Michel Imberty et Arlette Zenatti (Mialaret, 1988, p. 5-7). Précisons qu'une communauté scientifique existait depuis longtemps dans le monde anglophone. Dès la fin du XIX^e siècle déjà, les musiciens états-uniens se regroupaient pour créer des associations leur permettant de soutenir et promouvoir la recherche, la réflexion et le soutien en Éducation musicale. Ainsi, à titre d'exemple, c'est en 1876 que la *Music Teachers National Association* était fondée. En 1914 déjà, la revue *Music Educators Journal* réunissait des articles permettant aux musiciens éducateurs de fonder leur enseignement sur une base philosophique et scientifique solide et stimulante. Afin de pallier au déficit français, J.-P. Mialaret réunit donc « plusieurs travaux importants » qui autorisaient selon lui, « à envisager les voies d'un véritable développement des "Sciences de l'éducation musicale" » (*ibid.*). La quête de scientificité au travers d'une forme particulière de validité (scientifique) des savoirs produits était posée². L'exigence en soi n'était pas nouvelle : « le psychologue qui s'intéresse à la musique doit, à l'image du musicien, intelligemment et inlassablement travailler son instrument scientifique » conseillait alors R. Francès (Guirard, 2010, p. 14). Cette fois, l'exigence était appliquée à un nouveau champ scientifique émergent, celui des Sciences de l'Éducation... musicale : l'intitulé à lui seul signalait la volonté d'appartenance à la communauté scientifique et la volonté de produire des savoirs auxquels accorder cette valeur particulière.

Un nouveau numéro toujours publié dans la revue de Caen, deux ans plus tard, en 1990, *Education musicale et psychologie de la musique* mettait cette fois l'accent, comme son titre l'indique, sur les recherches produites en psychologie en lien avec l'éducation musicale.

En 1993, un 3^e cycle en musicologie, visant à développer les recherches sur et en éducation musicale à l'Université Paris-IV Sorbonne grâce à la constitution du groupe de recherche Sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique par J.-P. Mialaret, est créé. Parallèlement, la série *Didactique de la musique* démarrait avec deux publications. C'est dans la première intitulée *Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques* (1996) que J.-P. Mialaret résumait dans l'introduction (p. 5) les « caractéristiques épistémologiques et méthodologiques globales de la recherche en éducation musicale », en mentionnant au préalable la définition générale de la recherche en sciences de l'éducation et en

2 L'ouvrage de 1988, constitué d'une introduction suivie par cinq articles, questionnait les domaines connexes de l'Éducation musicale : l'enseignement de la joie à l'école (Snyders), l'histoire de l'enseignement musical (Gerbod), l'apport de la sociologie (Green) et la nature de l'activité musicale et sonore en milieu pédopsychiatrique (Arveiller).

éducation proposée en 1993 par l'AECSE (Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation) :

Mener une recherche consiste avant tout à :

- avoir l'intention de produire de la connaissance, si possible dépassant le cas singulier,
- accepter le principe de la rigueur intellectuelle qui n'exclut pas celui de la multiplicité des logiques possibles d'investigation,
- faire référence à un champ théorique constitué ou en cours de constitution,
- mettre en œuvre des méthodes repérables et pertinentes,
- accepter que les résultats de la recherche soient discutés par un groupe de pairs ayant suivi une formation semblable³.

J.-P. Mialaret adaptait ensuite ces « exigences de scientificité », à la recherche en éducation musicale. De fait, elles lui permettaient de distinguer les Sciences de l'éducation musicale, de la didactique de la musique. Les Sciences de l'Éducation Musicale recouvrent « l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation musicale ». Ces disciplines sont regroupées en deux types de sciences (qui structurent en deux parties l'ouvrage en question), celles qui « étudient les conditions générales de l'éducation musicale selon les perspectives philosophiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, démographiques, économiques, géographiques » et celles qui étudient « les conditions de l'acte éducatif en musique selon des perspectives physiologiques, psychologiques ». Quant à la didactique, elle s'intéresse, plus que les Sciences de l'Éducation Musicale, aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux.

Nous verrons dans le présent numéro les raisons pour lesquelles, selon Jean-Luc Leroy, les Sciences de l'Éducation Musicale peinent à émerger. Tout en s'adossant aux principes précédemment énoncés (deux blocs de disciplines, mais le second cette fois s'apparentant à la didactique), Leroy propose une délimitation similaire, mais qui permettrait de fonder « la » science de l'éducation musicale en lui donnant pour fonction, sans l'y réduire, de produire, sans prescrire, de l'ingénierie. Un équilibre fin serait dans ce cas à chercher, entre recherche fondamentale et recherche appliquée, dans l'idée que « l'on ne fait pas science tout seul ». Leroy propose un paradigme intégrateur des données produites dans différents champs de la recherche, dans le prolongement du projet biomusicologique développé par Wallin (1991).

En 1999, les éditions L'Harmattan proposaient une nouvelle collection (dirigée par J.-P. Mialaret) consacrée aux Sciences de l'éducation musicale. En 2002, le *JREM (Journal de Recherche en Education Musicale)* fut fondé toujours sous la responsabilité de J.-P.

3 *Les Sciences de l'Éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, AECSE (Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation), Paris, 1993, p. 36 : distribué par l'INRP.

Mialaret. À partir de 2006 le groupe MUSECO (Musique, Société, Enseignement et Cognition) dirigé par François Madurell succéda au groupe SEM en Sorbonne.

Vraisemblablement, ces recherches, au sein de structures qui s'institutionnalisent, ainsi que la riche activité éditoriale qui les accompagne, vont de pair avec le processus de professionnalisation des métiers dits *de l'humain*, en lien avec un énorme « appétit explicatif » (Guirard, 2010).

Pourtant, si Mialaret rappelle, dans l'ouvrage de 1996, les caractéristiques épistémologiques de la recherche, aucun ouvrage à ce sujet n'est cité dans cette revue de littérature. Bien plus, il est souvent presque considéré comme de mauvais ton dans les sciences humaines de trop s'étendre sur les aspects théoriques tout du moins méthodologiques⁴ qui sous-tendent les recherches proposées. En 2001, Gaston Mialaret, cette fois, questionne à nouveau *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*⁵, renvoyant ainsi explicitement à des questions d'épistémologie. Ce document est une sorte de synthèse qui pose en préambule la notion de recherche scientifique en éducation, les finalités (décrire, comparer, analyser, expliquer, comprendre, rechercher des invariants), les démarches (des problèmes à résoudre, aux méthodes utilisées en passant par les caractéristiques des démarches scientifiques, l'administration de la preuve, l'interprétation des résultats), enfin le type de vérités construites (vérités formelles [mathématiques, philosophiques, en partie juridiques], vérités historico-juridiques [établissement de faits, taxonomies, diagnostics], vérités de type psychologique ou de témoignage, ou encore de type expérimental et de type statistique).

C'est également l'objet du numéro que nous proposons mais appliqué à quelques-unes des recherches menées ces toutes dernières années dans le domaine.

Quelles sont l'origine, le devenir, la pertinence et dès lors la valeur et la portée :

- 1) des objets et des questions ou hypothèses de recherche,
- 2) des savoirs produits par ces recherches,
- 3) des concepts, des notions, des paradigmes et des théories mobilisés et/ou empruntés et/ou transférés et
- 4) des méthodes utilisées pour recueillir, traiter et analyser les données ?

⁴ En particulier, les aspects méthodologiques sont souvent qualifiés de manière dépréciative de « cuisine » de la recherche, or c'est là que se jouent les questions de validité d'une méthode, validité des données (de leur recueil à leur traitement, codage et interprétation), validité des hypothèses, validité des théories.

⁵ Le lecteur intéressé pourra trouver ce document en ligne à l'adresse suivante : <http://omf.paris-sorbonne.fr/>

Quelle cohérence et articulation émergent entre tous ces éléments (voir tableau 1) ? En d'autres termes, comment les différentes étapes sont-elles validées, légitimées (du choix du terrain et de l'objet de recherche à la production de résultats) ? Les méthodes sont-elles issues d'une culture scientifique reconnue, permettant aux chercheurs en éducation musicale d'être affiliés à la communauté des chercheurs en sciences humaines et, dans certains cas, aux sciences de la nature, dès lors que l'on questionne l'anatomie, la physiologie, l'acoustique, la physique des sons, la perception, la production des sons ? Quel statut accorder aux observations, aux inférences, aux explicitations et aux expériences ? Y a-t-il des logiques propres à chaque enseignant, à chaque pays ou des invariants entre les enseignants au sein d'un même pays, entre différents pays ? Quels bénéfices l'éducation musicale peut-elle retirer des résultats obtenus ? Y a-t-il eu des changements paradigmatiques observables et quantifiables à l'issue des recherches menées ?

C'est pour débattre de ces questions que plusieurs chercheurs se sont réunis dans un premier temps dans le cadre du XVII^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE-AMCE-WAER), en juin 2012 à Reims, en apportant un éclairage en fonction de leur champ d'expertise.

Ce numéro thématique propose d'approfondir quelques-unes des questions que l'on rattache à l'épistémologie, dans le cas présent, rapportée aux recherches menées dans le champ de l'éducation musicale, qu'elles s'inscrivent dans « la science de l'éducation musicale » telle que nous la verrons redéfinie par Leroy, ou selon une perspective didactique (Bourg, Guillot, Tripier-Mondancin, Maizières), ou psychologique (Guirard), ou enfin philosophique (Boudinet). Il est évident que ce numéro ne prétend pas faire le tour de la question, car, comme le dit Marc Zarrouati (9 mars 2006), épistémologue des sciences, « la science apparaît moins comme la série des bonnes réponses apportées à des questions que l'univers nous poserait que comme la série des bonnes questions que nous nous poserions à nous-mêmes à propos de l'univers ». En cela, il rejoint les propos du philosophe Michel Meyer, rappelés par Gilles Boudinet dans ce numéro : il y aurait un savoir des questions tout autant qu'un savoir des réponses.

Précisons quelques traits définitoires et quelques caractéristiques générales de l'épistémologie.

Que l'on s'accorde à dire que l'épistémologie est une science ou une philosophie (Soler, 2009, p. 16), dans les deux cas, il s'agit d'un discours (d'après l'étymologie grecque *logos*) qui étudie la science ou les connaissances (en grec, *épistémè*). De fait, l'épistémologie étudie les modalités de production du discours scientifique (elle tente de répondre aux questions : d'où viennent les savoirs scientifiques, qu'ont-ils de particulier en regard d'autres savoirs (comme les croyances entre autres), comment sont-ils validés, quelle est leur portée explicative ? Ce terme, qui apparaît en 1854 sous la plume d'un écrivain

philosophe écossais, James Frederick Ferrier, est introduit en français⁶ comme équivalent de la philosophie des sciences. Plus particulièrement, dans ce numéro il est question non pas d'épistémologie générale, mais « régionale » (Schmid, 1998, p. 34 ; Soler, 2009, p. 19), en ce sens qu'elle est focalisée sur une discipline en particulier. Dans le cas présent, elle tient compte des usages propres à la recherche en lien avec l'enseignement musical.

Un bref retour historique permet de saisir les deux conceptions de l'épistémologie et de situer un peu mieux les contributions de ce numéro :

- l'ancienne vise à fonder la connaissance, elle est normative ; son point de départ est une norme de scientificité et chaque discipline est comparée à cet idéal pour décider du caractère scientifique (valable) ou non des résultats qu'elle produit, et dès lors du caractère scientifique de la discipline dans laquelle les résultats sont inscrits.
- la récente consiste à « découvrir comment la science se développe », à « approfondir la signification des discours que les théories tiennent sur le monde » (Schmid, 1998, 13, 45-79 ; D'Espagnat, dans Soler, 2009, p. 6), ou à déterminer comment chaque discipline procède pour élaborer et tester des théories, des modèles. C'est une conception descriptive : le point de départ est l'ensemble des pratiques dans un domaine considéré comme étant scientifique. Ces pratiques sont décrites, les produits, les points communs et divergents sont identifiés.

Les auteurs de ce numéro s'inscrivent dans la seconde conception. En quelque sorte, la contribution de Gilles Boudinet (qui clôt ce numéro) participe à l'explicitation des raisons pour lesquelles les chercheurs actuels tendent vers cette conception.

Certes, au moins à très long terme, la science nous procure des moyens sûrs de reconnaître parmi plusieurs thèses, celle qui est la meilleure (D'Espagnat, p. 4). Mais selon nous, il est encore trop tôt pour que les thèses, questions ou théories qui préoccupent chacun des auteurs et, d'une manière générale, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement musical, fassent consensus, étant donné la relative « jeunesse » de ce type de recherches dans la francophonie (Leroy, Tripier-Mondancin et Maizières).

Pour quelles raisons questionner aujourd'hui l'épistémologie de la recherche liée à l'enseignement musical ?

⁶ Traduction de l'introduction de *l'Essai sur les fondements de la géométrie* de Bertrand Russel.

Premièrement, à l'instar d'Anne-Françoise Schmid, nous pensons que « l'épistémologie est immanente aux pratiques scientifiques et technologiques de recherche scientifique et aux développements éthiques qui les accompagnent » (Schmid, 1998, p. 13). Ces pratiques posent et reposent un questionnement de type épistémologique :

- qu'est-ce qu'une recherche scientifique, qu'est-ce que la science, qu'est qu'une connaissance vraie, validée, ou scientifique par opposition à une connaissance de sens commun, ou une croyance ?
- quels types de théories ou de cadres ces recherches emploient-elles ? Se réfère-t-on plutôt à des modèles qu'à des théories, des matrices disciplinaires ou des paradigmes ?
- quels types de méthodes, d'outils ou de techniques choisit-on d'employer en lien avec la problématique choisie ?
- pour quels types de résultats, et donc quels types de « vérités » produits par tel ou tel type de recherche ? (voir tableau 1)

Ce processus permet également de délimiter, de repositionner provisoirement, de vérifier les cadres dans lesquels s'inscrivent les disciplines dont celles qui sont relativement émergentes telles la Science de l'éducation musicale, la Didactique de la musique (voir Leroy, Bourg et Guillot, Tripier-Mondancin et Maizières). Nous voudrions insister sur le fait que l'objet même de la recherche à partir duquel une question est construite, un problème, une hypothèse générale sont posés, doit faire l'objet d'un questionnement épistémologique : pourquoi, comment, à quel moment et par qui un sujet est-il choisi ? C'est le moment où le sensationnel, le mythe (comme par exemple les neuromythes) doivent laisser place au scientifique. C'est le moment de l'identification-construction des problèmes ou des questions de recherche non résolus, porteurs d'un intérêt scientifique (Raïche, Noël-Goudreault, 2008).

Deuxièmement, rares sont les occasions où ces aspects de la recherche sont véritablement questionnés pour ce qu'ils représentent. Il est possible que cela soit dû en partie au format et à la taille des articles ou encore au format des communications orales qui ne permettent pas, la plupart du temps, de questionner ces aspects, ce qui ne signifie pas qu'ils sont laissés de côté : ils demeurent, bien souvent, implicites. Questionner l'épistémologie revient en partie à chercher à expliciter les implicites de la recherche (Cohen-Azria, Sayac, 2009).

Troisièmement, en France et en Suisse, notamment, la réforme de la formation des maîtres (dite de « mastérisation ») introduit l'initiation à et par la recherche, en lien avec l'enseignement. Ce n'est pas un hasard, car la question de la validité des connaissances est étroitement liée à l'enseignement, comme en témoigne par exemple l'intitulé d'un des sujets donnés à des professeurs des écoles, de 2012 à 2014, lors d'épreuves sur table dans

une Unité d'Enseignement (*Epistémologie*⁷) : « Enseigne-t-on uniquement des choses vraies ? ».

Pour ces raisons, nous avons souhaité apporter de nouveaux points d'appuis pour la recherche EN, SUR (Mialaret, Ringuette, Tripier-Mondancin, Maizières), POUR (Leroy, Mialaret), AVEC (Boudinet) l'Éducation musicale, et pour cela proposer un retour réflexif et critique sur nos recherches, afin de favoriser ce même retour chez les individus qui se destinent à FAIRE DE la recherche (étudiants de master et de doctorat) et plus généralement, chez ceux qui se destinent à ENSEIGNER : ces derniers doivent transposer ces questions sur les savoirs qu'ils enseignent.

Ce type de démarche métacognitive est aussi « indispensable » au chercheur expert qu'au chercheur novice, qu'à l'enseignant. Se questionner sur l'épistémologie de la recherche pousse à se questionner par emboîtements successifs ou mises en abyme, sur l'épistémologie de l'enseignement, sur l'épistémologie des savoirs enseignés dans chaque discipline scolaire, en l'occurrence la musique, et enfin sur l'épistémologie des savoirs musicaux.

Toutefois, ne nous trompons pas de niveau, une approche épistémologique de la recherche qui porte sur l'éducation musicale ne cherche pas à déterminer dans un premier temps si ce qui est enseigné est vrai ou faux, pertinent ou encore efficace, d'autant que la théorisation de la nature (complexe) de l'objet musical n'est pas stabilisée. Chacun des auteurs de ce numéro le signale à sa manière.

La recherche à propos de l'Éducation musicale ne cherche pas non plus à déterminer si les savoirs musicaux, ceux qui, en recourant au langage, nous permettent de dire, qualifier, caractériser, définir, comprendre, ce qu'est la musique, en s'adossant à des théories musicologiques entre autres (au sens poppérien⁸), sont vrais ou faux.

De la même manière que la physique et la biologie cherchent à décrire, à modéliser, à reconstituer et à comprendre la nature, l'éducation musicale et le musicien cherchent aussi à modéliser la musique. Dans ce cas-là, c'est le projet d'une épistémologie des savoirs musicaux élaborée dans le champ de la musicologie et qu'a mené par exemple Leroy dans les années 2000 (2003).

Le projet de ce numéro thématique est autre : il s'agit bien de décrire le fonctionnement de quelques-unes des recherches menées sur / à propos de / pour l'enseignement musical. Qu'il s'agisse de sciences de l'éducation musicale, de didactiques, ou de psychologie de la musique, le questionnement épistémologique de la recherche rejoint celui des sciences

7 Janvier 2012 et 2013, Université Toulouse II le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées.

8 « Tout énoncé a le caractère d'une théorie, d'une hypothèse » (Popper, 1934, p. 94).

empiriques, soit en lien avec le sensible : elles jouent à la fois avec la nature de l'expérience du musical (et donc du sonore) et avec l'humain, producteur, auditeur, récepteur et/ou analyste. On le verra, les objets peuvent sembler disparates (voir tableau 1). Il est possible que la réflexion sur le fonctionnement de ces recherches « bouscule » l'épistémologie des savoirs musicaux.

En conclusion de cette introduction, ce numéro invite chaque chercheur à aller vers une posture épistémologique systématisée, explicite, sorte « d'hygiène » de la recherche, quelle que soit la manière dont les différents objets de recherche envisagés sont examinés, non pas dans une perspective normative ou encore prescriptive mais bien pour servir l'invention, la découverte, soit une meilleure compréhension de l'enseignement des faits musicaux.

Tableau 1. Résumé comparatif de « la mécanique intime » (Latour, 1999, 2001, p. 9) des différentes contributions

	Objets de recherche	Questions et ou hypothèses de recherche	Théories, concept(s), paradigmes	Démarches	Méthodes de recueil de traitement d'analyse des données	Types de résultats produits
Jean-Luc Leroy	La science de l'éducation musicale (singulier) par rapport aux sciences de l'éducation (pluriel) et au processus scientifique.	Où situer les sciences de l'éducation et plus particulièrement la science de l'éducation musicale / disciplines contributives ? Délimiter les spécificités de chacune. Quels fondements épistémologiques pour ce champ de recherche ?	Épistémologie de la science, processus scientifique, perspective évolutionniste et adaptative.	Historique. Argumentative.	Lectures d'ouvrages provenant de diverses disciplines dont la psychologie, la philosophie, l'épistémologie, la biomusicologie, la bioanthropomusicologie.	Recherche de cohérence. Définition rénovée de la science de l'éducation musicale : discipline d'ingénierie / phénomènes d'enseignement de la musique. Proposition d'un paradigme intégrateur à la charnière du biologique, du psychologique et du social : le fait musical est vu en tant qu'activité, action.
Adrien Bourg, Gérald Guillot	L'importation de plusieurs théories issues de différentes didactiques disciplinaires (ex. mathématiques) en didactique de la musique, l'enrichissement de cette démarche dans un cadre comparatiste, dont l'analyse critique des transpositions subies par les théories, place et statut de la théorie dans une tâche musicale.	Quels sont les théories et/ou concepts empruntés à d'autres didactiques disciplinaires et que l'on retrouve en didactique de la musique ? Quels sont les questionnements transposés d'une didactique à l'autre, voire de domaines externes à la didactique vers la didactique de la musique ? Quelles sont les limites liées à la transposition de ces emprunts ?	Conceptions des élèves et théories de la psychologie des apprentissages, rapport au savoir, transposition didactique et Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), théorie des champs conceptuels, théorie de l'action conjointe, notion d'organisation praxéologique.	Historique (20 dernières années). Descriptive. Comparatiste.	Recensement et lectures de différents travaux de recherche français en lien avec notions et théories empruntées à d'autres didactiques.	Recherche de cohérence. La TD : renforcement de son statut de concept nomade. Différentes modalités d'emprunts (applicationniste, critique, comparatiste). La théorie ne participe pas à la construction de l'organisation de l'activité musicale de la même manière qu'en mathématiques : lorsque la théorie est invoquée, c'est pour justifier des technologies alors qu'en mathématiques, le niveau théorique gouverne la praxéologie. Faire évoluer, en les adaptant, les notions et théories.

<p>Odile Tripiet-Mondancin, Frédéric Maizières</p>	<p>Épistémologie de deux exemples de recherches descriptives compréhensives à propos des répertoires musicaux écoutés à l'école, au collège. Comparaison de chacune des étapes de recherches.</p>	<p>Comment fonctionnent deux études qui cherchent à décrire et comprendre les répertoires choisis par des enseignants d'école primaire et de collège, pour être écoutés et analysés, ainsi que les critères sur lesquels reposent les choix. Intérêts et limites de la comparaison des deux études : des différentes étapes de l'élaboration de la problématique, aux résultats.</p>	<p>Épistémologie naturalisée, transposition didactique, genres musicaux, catégorisations musicologiques.</p>	<p>Descriptive, compréhensive, explicative. Inductive. Historique.</p>	<p>Analyse de la « mécanique intime » de deux enquêtes par questionnaires, par analyse du contenu, à l'aide entre autres de statistiques descriptives.</p>	<p>Recherche de cohérence et de connaissance du réel par renforcement de la démarche inductive : ex. 1) un répertoire de référence surtout savant (contrairement aux répertoires vocaux) qui se complète dans la continuité école-collège, 2) des enjeux didactiques (connaissances musicales et culturelles) au-delà d'une écoute « loisir ». Recherche de cohérence à comparer des études portant sur le même objet (répertoires écoutés) dans deux degrés scolaires différents (primaire, collège) pour comprendre la continuité.</p>
<p>Laurent Guirard</p>	<p>Ajustement épistémologique plutôt que deux mondes étanches entre connaissances et actes de foi ou de croyance. Glissades explicatives ou « mines ».</p>	<p>Déterrer deux ou trois mines, faire une sorte d'inventaire des bénéfices et des risques de ce système de disposition ou de rapport aux savoirs scientifiques sur l'éducation musicale.</p>	<p>Psychologie de la motivation, philosophie.</p>	<p>« Approche symétrique à la mode dans les sciences sociales [...] ce que les SHS peuvent faire à l'éducation musicale et ce que l'éducation musicale peut apporter à ces dernières. »</p>	<p>Importation de concepts et d'autres problématiques d'autres disciplines (transposition didactique, rapport au savoir, savoirs de référence), collectages d'éclairages interdisciplinaires.</p>	<p>Recherche de cohérence / manque d'épistémologie disciplinaire qui amène souffrance et non reconnaissance des enseignants et des élèves.</p>
<p>Gilles Boudinet</p>	<p>Sens de la recherche en/sur/avec l'éducation musicale à l'heure contemporaine.</p>	<p>Quels sens et positionnement des discours de recherche en Éducation Musicale / mutations postmodernes.</p>	<p>Histoire des liens entre philosophie et musique, et enseignement de la musique, concepts de Deleuze (rhizome, moléculaire, vide à accompagner).</p>	<p>Historique. Argumentative.</p>	<p>Lectures analytiques des différents philosophes qui ont abordé les questions de musique et/ou d'enseignement musical.</p>	<p>Recherche de cohérence. Proposition pour aller plus loin dans la recherche sur l'éducation musicale : penser avec l'éducation musicale « sur le mode de l'accompagnement » (renvoi à Leroy en quelque sorte).</p>

Références bibliographiques

- Agazzi, E. (1979). Problèmes épistémologiques des Sciences humaines. Dans D. Robert *et al.* (dir.), *Spécificité des Sciences humaines en tant que sciences : colloque de l'Académie internationale de philosophie des sciences, 4-7 mai 1978, Trento*, p. 39-66. Bruxelles : Office international de librairie.
- Chalmers, A. F. (1987 [1976]). *Qu'est-ce que la science ?* (M. Biezunski, trad.). Paris : Éditions La Découverte.
- Cohen-Azria, C. et Sayac, N. (dir.) (2009). *Questionner l'implicite*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université. (2^e édition, 2^e tirage, 2011).
- Guirard, L. (dir.) (2010). *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*. Montauban : Alexitère.
- Latour, B. (2001 [1999]). *L'espoir de Pandore : pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Madurell, F. (1996). *L'enseignement musical en Champagne-Ardenne. Education musicale et établissement spécialisés sous contrôle de l'Etat*. Série *Didactique de la musique*, n° 2, 64 p. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français.
- Mialaret, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français.
- Mialaret, J.-P. (1986). Repères bibliographiques. *Recherches en sciences de l'éducation musicale. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 10, 35-59. Paris : INRP.
- Mialaret, J.-P. (1988). Recherches pour l'éducation musicale. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1 (2), 173.
- Mialaret, J.-P. (1990). Education musicale et psychologie de la musique. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3 (4).

- Mialaret, J.-P. (1996). *Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques* (vol. 1, février). Paris : Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Observatoire Musical Français.
- Mialaret, J.-P. (2000). *Recherches en éducation musicale à l'U.F.R. de Musique et Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1993-1999*. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Observatoire Musical Français.
- Pistone, D. (dir.). (1983). L'Éducation musicale en France : histoire et méthodes. Colloque [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982 (*Civilisations*, vol. 8). Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Popper, K. R. (1978 [1959]). *La logique de la découverte scientifique* (N. Thyssen-Rutten et P. Devaux, trad.). Paris : Payot.
- Popper, K. R. (1991 [1972]). *La connaissance objective. Une approche évolutionniste* (J.-J. Rosat, trad. de *Objective Knowledge*). Paris : Flammarion.
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 485-490.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ringuette, R. (2012). Trente années de recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale*, 29, 1.
- Schmid, A.-F. (1998). *L'âge de l'épistémologie. Science, ingénierie, éthique*. Paris : Kimé.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie. Nouvelle édition revue et augmentée d'un chapitre*. Paris : Ellipses.
- Wallin, N. L. (1991). *Biomusicology: Neurophysiological, Neuropsychological and Evolutionary Perspectives on the Origins and Purposes of Music*. Stuyvesant, N.Y. : Pendragon Press.

Références webographiques

Hagège, H. (2007). *La démarche scientifique : invariants et spécificités disciplinaires. Une approche épistémologique*. Consulté le 10 novembre 2011 à http://www.irem.univ-montp2.fr/IMG/pdf/La_demarche_scientifique.pdf

Zarrouati, M. (2006). Pourquoi et comment enseigner l'histoire des sciences à des scientifiques ? Un exemple "pneumatique". Dans *Culture scientifique en Midi-Pyrénées*, 9 mars 2006, Université Paul Sabatier. Toulouse. Consulté le 10 octobre 2011 à http://www.agrobiosciences.org/article.php3?id_article=1646