

LA SITUATION D'ÉCOUTE MUSICALE AU COLLÈGE : VERS LA CO-CONSTRUCTION DE CONNAISSANCES SECONDAIRES

Odile Tripier-Mondancin

Frédéric Maizières

Odile Tripier-Mondancin est maître de conférences à l'INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), Université Toulouse-Jean Jaurès. En tant que docteur en sciences de l'éducation et de la formation et en musicologie, elle est membre permanent du Laboratoire LLA, CREATIS (ÉA 4152), membre associé de la SFR AEF (Structure Fédérative de Recherche, Apprentissage, Éducation, Formation) et de l'UMR MA 122 EFTS (Unité Mixte de Recherche, Éducation, Formation, Travail, Savoirs) de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Cinq dimensions traversent ses recherches : l'histoire de l'éducation musicale scolaire dont celle des curricula, les valeurs et le rapport aux valeurs des enseignants d'éducation musicale, dans leurs liens avec les choix qu'ils sont amenés à faire dans le champ des pratiques enseignantes, l'épistémologie de la recherche.

Résumé

Cette nouvelle étude vise à comprendre les savoirs en jeu dans l'activité d'écoute telle qu'elle est enseignée au collège, plus précisément à mesurer la part des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales mobilisées lorsque l'élève est confronté à une œuvre musicale en classe. L'objectif principal de cette activité scolaire vise la connaissance d'un certain nombre d'œuvres et plus particulièrement leur compréhension. L'hypothèse selon laquelle l'activité d'écoute d'œuvres développe des connaissances déclaratives, qui ramenées aux programmes contribueront à la construction de la compétence à « percevoir » au sens de prendre conscience est posée. À la question des équilibres entre différents formats de connaissances observables, s'ajoutent les questions de la nature de ces connaissances, des stratégies d'enseignement, des processus d'apprentissage visés et enfin celle du rôle des différents acteurs. L'étude est sous-tendue par la mise à l'épreuve de deux modèles cognitivistes, l'un emprunté à l'approche fonctionnelle des connaissances humaines et le « cadre intégratif » développé par McAdams. Les résultats de notre étude de cas semblent confirmer l'hypothèse de départ.

INTRODUCTION

En France, comme dans bien d'autres pays, l'éducation musicale est une discipline obligatoire de la maternelle à la fin du collège. Elle vise le développement et l'acquisition d'un certain nombre de compétences et donc de capacités et de connaissances (MEN, 2008, 2015). Pour autant, la recherche s'intéresse peu aux différents types de connaissances enseignées-apprises. Tripier-Mondancin note que : « L'absence d'étude sur ces sujets nuit cruellement à la connaissance de la forme scolaire de la culture musicale. Ce déficit conduit notamment la sociologie des pratiques culturelles à avoir tendance à oublier que les élèves sont confrontés à des savoirs musicaux, d'une manière générale à des répertoires [d'œuvres musicales], du début à la fin de leur scolarité obligatoire » (Tripier-Mondancin, 2015, p. 82). Les analyses sociologiques explicatives qui découlent de ces omissions en seraient parfois plus nuancées (*ibid.*, p. 82). Aussi, comme nous l'avons fait pour l'activité vocale (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018), l'analyse d'une situation d'écoute d'œuvre musicale nous permet, dans la présente contribution, de décrire les différents types de connaissances en jeu en éducation musicale. Dans cette étude de cas (classe de 5^e de collège), nous examinons principalement les connaissances en jeu et les processus d'apprentissage visés lors de l'écoute d'œuvres musicales. Nous cherchons à mesurer d'un point de vue temporel, les équilibres entre les savoirs qui relèvent plutôt de la « pratique » (connaissances qualifiées de procédurales par les psychologues des apprentissages), ou plutôt d'une forme de théorisation (connaissances déclaratives). Ces connaissances déclaratives et procédurales peuvent être générales ou particulières à certaines œuvres. Nous avons montré précédemment en quoi cette distinction historique demeure problématique. À la question des équilibres entre les différents types de connaissances observables, de leur nature, s'ajoutent les questions, de leur état, implicite ou explicite, des stratégies d'enseignement (SE) proposées par l'enseignant, des processus d'apprentissage (PA) visés pour les élèves.

Ces différentes études de cas que nous menons s'inscrivent dans un projet plus large visant (1) à mieux connaître et comprendre ce qui est enseigné-appris, dans les différentes activités du cours d'éducation musicale, (2) à rapprocher et à mettre en discussion des modèles *a priori* conciliables, empruntés à la psychologie cognitive, (3) à consolider une méthodologie de recherche d'analyse des pratiques de classe à partir de films d'étude. Ces points seront discutés.

Au modèle cognitiviste déjà emprunté dans l'étude citée plus haut (Inhelder *et al.*, 1992 ; Bastien et Bastien-Toniazio, 2004 ; Tricot et Musial, 2008 ; Tricot, 2011, 2014 ; Musial, Pradère et Tricot, 2012), nous ajoutons le « cadre intégratif » développé par McAdams (2015), au carrefour de la musicologie et de la psychologie cognitive. Ce cadre vise à montrer les processus impliqués dans la « perception et la production sonores ». À l'instar de McAdams, nous nous intéressons au « fait musical comme acte d'écoute et de compréhension » (2015, p. 15, 22-23).

La lecture des prescriptions (MEN, 2008) donne à penser que l'activité d'écoute d'œuvres musicales engage des connaissances déclaratives (théoriques) plutôt que procédurales (pratiques). L'élève est amené à élaborer de nouvelles connaissances essentiellement déclaratives et à transformer des connaissances anciennes, voire à l'état implicite. Comme dans d'autres disciplines, l'enseignement de l'éducation musicale à l'école vise le développement de savoirs que l'élève ne peut développer seul, dans le cadre de pratiques sociales, ou d'écoutes privées. L'écoute à l'école contribue à installer une forme spécifiquement scolaire d'une activité que l'élève peut vivre dans le cadre privé.

Après avoir énoncé les enjeux de l'activité d'écoute en éducation musicale au collège (contexte de l'étude) et rappelé le cadre cognitiviste qui nous sert de référence, nous présentons quelques éléments théoriques sur la perception du sonore au musical. Les aspects méthodologiques déjà développés (Tripier-Mondancin *et al.*, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018) sont rappelés. Nous décrivons ensuite les résultats de cette étude de cas d'une situation d'écoute, en sept points.

Enfin nous discutons des limites des modèles mobilisés en regard de ce qui se joue lors de l'écoute d'une œuvre musicale dans le cadre spécifique de l'école, comme notamment la place et la caractérisation au sein des différents types de connaissances, de ce qui relève du ressenti, de l'action d'écouter l'œuvre ou de bouger certaines parties du corps lors de la diffusion de la musique.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE : ENJEUX ET PRINCIPES DE L'ÉCOUTE MUSICALE DANS LES CURRICULA

Sans entrer dans une analyse exhaustive des programmes de collège et des ressources qui les accompagnent, pour laquelle nous renvoyons aux travaux de Tripier-Mondancin (2008, 2010 a, b, 2018) et d'Eloy (2015), nous notons que, de 1977 à nos jours, des principes récurrents cadrent l'activité d'écoute, même si parfois les mots pour le dire changent.

Dès les premières décennies du XX^e siècle, en lien avec le courant pédagogique dit d'éducation nouvelle et les pédagogies musicales actives (Orff, Martenot, Jaques-Dalcroze, Willems), l'idée d'une « éducation à et par la musique » s'impose dans l'enseignement général. L'enseignement général se démarque d'un enseignement de la musique, tel qu'il peut être enseigné dans les conservatoires et les écoles de musique, dans l'objectif de former des musiciens professionnels. Ce n'est que dans les programmes de 1977 qu'apparaissent clairement ces orientations pédagogiques pourtant déjà ancrées dans les conceptions de certains musiciens et pédagogues : l'enseignement de la musique à l'école généraliste prend alors de la distance avec un enseignement axé sur le solfège en tant qu'étude des signes écrits de la musique, définitivement abandonné dans les programmes de collège de 1985. Il s'agit alors moins de transmettre des connaissances qualifiées de théoriques, à l'élève, que de l'amener à construire lui-même un savoir qui prend sa source

dans la pratique collective. En éducation musicale, cette orientation nous semble particulièrement bien résumée par le triplet « Sentir d’abord, comprendre ensuite, apprendre enfin » que mentionnent les programmes de 1977 et de 1985, principe toujours sous-jacent, même s’il n’est plus mentionné sous cette forme dans les séries suivantes (1995-1997-1998, 2008 et 2015). Ainsi, dans les documents qui accompagnent les programmes de 1995 à 1998 sont précisées, entre autres, certaines modalités de l’activité d’écoute. On peut lire, par exemple, qu’il est important de rendre d’abord l’élève « disponible » « pour s’imprégner du climat de l’œuvre », puis à « l’issue de cette première écoute, les élèves seront invités à s’exprimer » sur ce qu’ils ont perçu et ressenti (MEN, 1995b). C’est ensuite à partir de ces premières représentations individuelles partagées et d’écoutes réitérées de l’œuvre que l’analyse est co-construite par les élèves aidés des consignes de l’enseignant (MEN, 1997b). Dans les programmes de 2008, la présentation de l’activité d’écoute s’appuie sur un schéma (MEN, 2008) qui modélise d’une certaine manière les principes souhaités être mis à l’œuvre ces cinquante dernières années (1977 à 2015). Ce schéma (MEN 2008 ; Tripier-Mondancin *et al.*, 2015) donne à voir comment « Sensations - Émotions » et « Points de vue techniques » sont associés dans la démarche qui part de l’écoute du sonore et de la musique pour aboutir à la « compréhension de la musique ». La prise en compte de la sensibilité, des émotions, des « matériaux sonores », de leurs « relations » est posée à la fois comme fin et comme moyen, le tout permettant de développer des « connaissances, des capacités et des attitudes », autrement qualifiées de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des programmes antérieurs. Le schéma donne également à voir ce que la psychologie qualifie de processus d’apprentissage : l’écoute en tant que « attention et concentration », prise de conscience, verbalisation et production au sens de faire la musique, en parler, la « comprendre » (MEN, 2008).

La plupart de ces principes sont théorisés dans les deux modèles que nous présentons ci-après : la boucle des apprentissages élaborée par Tricot (2008), mise à l’épreuve en éducation musicale par Tripier-Mondancin *et al.* (2015, p. 37), ainsi que le cadre intégratif pour la perception et la cognition musicales de McAdams (2015) (voir schéma 1).

CADRE THÉORIQUE

Une théorie de la connaissance : rappel des concepts, exemples dans l’activité d’écoute

Pour comprendre les raisons pour lesquelles nous convoquons ce premier cadre théorique, nous renvoyons le lecteur aux deux articles déjà cités plus haut (Tripier-Mondancin, Maizières et Tricot, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018). La psychologie cognitive, dès les années 1980, distingue, dans une forme de *continuum*, les connaissances déclaratives, des connaissances procédurales. Les premières permettent de comprendre des états du monde. Les secondes concernent des actions sur le monde, comme des savoir-

faire, des gestes techniques, des automatismes (Anderson, 1983, 1985, cité par Fijalkow, 1995 ; Anderson *et al.*, 2001, cité par Tricot, 2011). À cette première dimension, déclaratif-procédural, s'articule la dimension général-particulier. À partir de cette double articulation, déclaratif, procédural, général, particulier, Tricot (2011) et Musial *et al.* (2012) distinguent :

- 1) trois types de connaissances déclaratives : les concepts (connaissances déclaratives générales), les connaissances spécifiques et les traces littérales (connaissances déclaratives particulières) ;
- 2) trois types de connaissances procédurales : les méthodes (connaissances procédurales générales), les savoir-faire et les automatismes (connaissances procédurales particulières).

Par ailleurs, l'histoire de l'homme, que ce soit à l'échelle de l'évolution de *l'homo sapiens* ou d'une vie, montre que tous ces formats de connaissances peuvent être appris sans enseignement, c'est-à-dire implicitement, par confrontation et par adaptation à des formes de régularités. Elles sont qualifiées de connaissances primaires par opposition aux connaissances dites secondaires acquises explicitement dans le cadre d'une instruction (Geary, 2008, et Sweller, cités par Tricot, 2014, p. 81). Apprendre la musique n'échappe pas à cette possibilité. La musique tonale, par exemple, comporte des régularités à la fois dans les matériaux employés et les relations qu'entretiennent ces matériaux. Des recherches suggèrent que des expositions répétées aux musiques tonales, en l'absence d'explicitation, conduisent à une réelle expertise de celles-ci (Bigand et Delbé, 2008 ; Tillmann, Bharuccha et Bigand, 2000 ; Tillmann, Madurell, Lalitte et Bigand, 2005). Ainsi, l'individu pourra faire la différence entre une tonalité majeure et une tonalité mineure mais sans pouvoir mettre des mots ou décrire ce sur quoi est fondée la différence. Un autre exemple de connaissance apprise implicitement, cette fois procédurale, pourrait être la suivante : l'individu sait plaquer un accord parfait majeur (connaissance procédurale) mais il ne sait pas ce qu'il joue et il ne sait pas comment il fait pour le jouer. Dans ces cas, on parlera de connaissances primaires acquises implicitement. D'une manière générale, les connaissances apparues tardivement dans l'histoire de l'homme, qualifiées de connaissances secondaires (par exemple le langage écrit), s'acquièrent plus rapidement et plus facilement grâce à un apprentissage explicite, dans une institution dévolue à l'enseignement. Ces connaissances secondaires sont aujourd'hui nécessaires à la vie en société.

Pour élaborer et transformer ces différents types de connaissances, pour favoriser le passage de connaissances de l'état implicite à un état explicite, selon Tricot *et al.*, au moins sept processus d'apprentissage, autrement dit, sept manières qu'a l'individu d'apprendre, sont impliqués : l'imitation, l'adaptation, l'automatisation, la mémorisation littérale, la procéduralisation, la prise de conscience-compréhension, la conceptualisation.

Contrairement aux programmes de 2008 qui proposent une démarche générale (« conduite perceptive ») incluant divers aspects de la situation d'enseignement apprentissage, la modélisation des formats de connaissances et des processus d'apprentissage de Tricot *et al.* ne fait pas de place aux sensations et aux émotions. En effet, pour ces psychologues, les émotions ne s'opposent pas aux connaissances, mais elles constituent un autre aspect de la relation au monde et à soi.

Cette modélisation des connaissances et des processus d'apprentissage peut constituer un cadre d'analyse d'une situation d'écoute d'œuvre.

Du stimulus à la perception : quelques éléments théoriques

La musique est considérée par les psychologues cognitivistes comme une activité de synchronisation mentale et corporelle qui englobe, composition, exécution et écoute (McAdams, 2015, p. 15). Plus particulièrement, McAdams s'intéresse à « l'acte d'écoute et de compréhension » au sens de perception et de cognition. Ces dernières ont pour fonction l'échantillonnage d'informations sensorielles, l'organisation de celles-ci en événements, en objets, en messages, la recherche de compléments d'informations, l'interprétation en fonction de l'expérience passée de l'auditeur et du contexte d'écoute. Pour le cognitiviste, percevoir permet au sujet qui écoute le stimulus d'élaborer des connaissances sur la musique. Pour ce faire, les processus impliqués sont l'attention, la mémoire, le langage, la pensée, le raisonnement.

Certains des processus sont qualifiés d'ascendants (traits en pointillés dans le schéma 1), c'est à dire conduits directement par les données sensorielles. Ainsi le son qui stimule le tympan va, au terme de différents traitements (analyse et groupement des signaux, calcul des attributs ou paramètres auditifs), générer une représentation mentale. D'autres sont qualifiés de descendants (traits pleins, schéma 1). Cela signifie que les connaissances culturelles déjà acquises par le sujet influencent à la fois sa perception « dès l'entrée des informations sensorielles dans le système auditif », mais aussi sa planification des actions en tant que musicien en train de jouer ou de chanter (McAdams, 2015, p. 24).

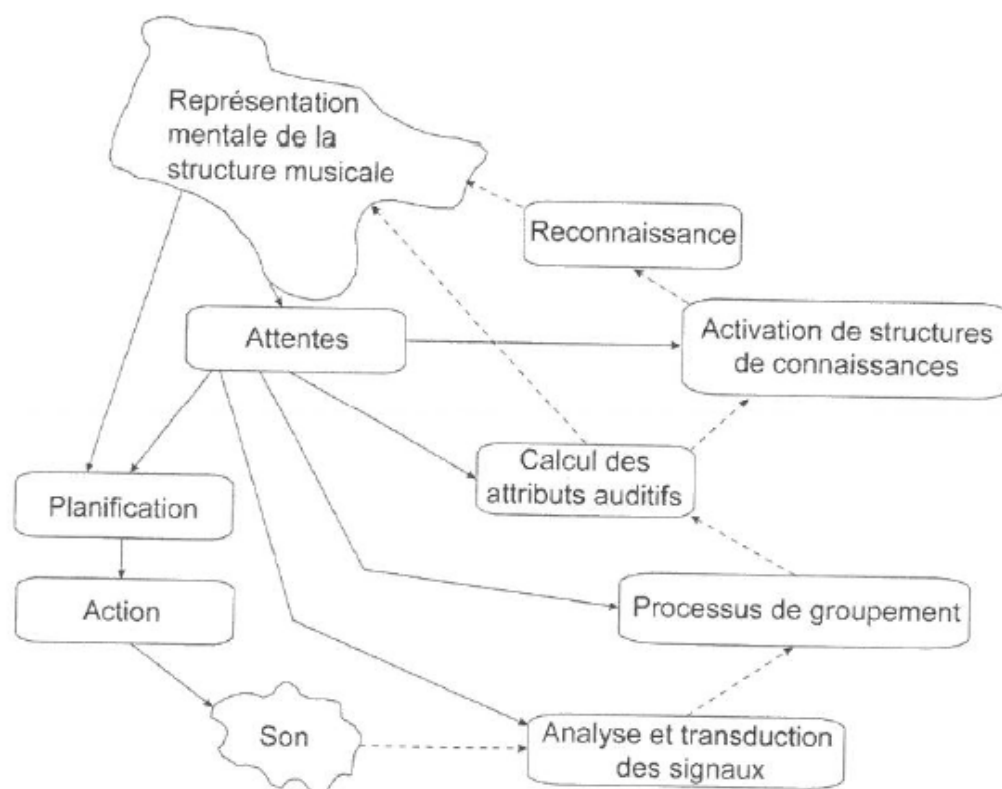


Schéma 1.

**Cadre intégratif pour la perception et la cognition musicales
(McAdams, 2015, p. 23)**

Cette conception est proche de celle développée dans les *curricula* d'éducation musicale depuis plus d'un siècle. Par exemple, le préambule du récent programme d'éducation musicale pour le cycle 4 mentionne l'idée selon laquelle : « deux champs de compétences organisent le programme [...] celui de la production et celui de la perception [...] Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement. » (MENESR, 2015). Ces processus correspondraient respectivement dans le modèle de McAdams aux processus ascendants (perception) et descendants (production).

MÉTHODOLOGIE : ANALYSE DES INTERACTIONS ET ANALYSE FILMIQUE

La présente étude porte sur une séquence menée en classe de 5^e dans un collège. Nous nous consacrons aux 14 minutes et 49 secondes d'écoute et d'analyse d'œuvre issue d'une séance de 55 minutes dont nous avons analysé antérieurement l'activité vocale (Tripier-Mondancin *et al.*, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018).

Pour rappel, le recueil des données s'est fait, en plan large fixe, à l'aide d'une caméra équipée d'un objectif grand angle. Un entretien post-observation a complété les données filmiques afin de mieux comprendre en particulier les objectifs, les stratégies d'enseignement de l'enseignant. La séance a été intégralement transcrite, tant au niveau verbal que non verbal (gestes, rythmes frappés, écriture au tableau, par ex.). Le traitement des données est réalisé à l'aide du logiciel Transana¹.

Le découpage en épisodes constitue l'étape suivante. Dès que la prise en charge du savoir passe du professeur à l'élève, un nouvel épisode est créé. Chaque épisode est codé en fonction de la base de données de mots clés constituée par les auteurs, en référence :

- aux six formats de connaissance du modèle de Tricot *et al.* susmentionné : concept, connaissance spécifique, trace littérale, méthode, savoir-faire, automatisme ;
- aux processus d'apprentissage visés : conceptualisation, procéduralisation générale et particulière, compréhension / prise de conscience, compréhension / mise en application, imitation, automatisations ;
- aux aspects et stratégies d'enseignement (par exemple, diffusion de l'enregistrement de l'œuvre, questionnement, explication, note écrite au tableau, récapitulation des réponses des élèves, feed-back) ; sur ces aspects absents des deux modèles empruntés, les auteurs de la présente contribution ont choisi eux-mêmes les mots clés ;
- à la prise en charge de l'avancée du savoir soit par le professeur soit par l'élève.

Une même phrase peut être codée en tant que mention d'un ou de plusieurs formats de connaissances. Dans ce cas, le même épisode se trouve codé autant de fois que le nombre de formats de connaissances relevé. Il en est de même pour les processus d'apprentissage et les stratégies d'enseignement qui dans le même épisode, suivant sa longueur, peuvent être multiples. D'autres courts épisodes peuvent ne relever d'aucun format de connaissance. Le calcul des durées, ramené à un pourcentage de temps tient compte de ces

¹ Ce logiciel permet, entre autres, de synchroniser le film avec la transcription des interactions verbales et non verbales, de découper en épisodes, de coder (David Woods, 2000, Université du Wisconsin).

cas de figure. La validité des codages à chacune des étapes est vérifiée par accord inter-juge entre les deux chercheurs. En cas de désaccord un troisième chercheur est sollicité.

C'est donc à la fois une approche quantitative (occupation temporelle) et qualitative (nature des connaissances, des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage) que nous adoptons. Les résultats de cette étude sont bien évidemment non généralisables puisqu'ils ne reposent que sur un seul cas.

RÉSULTATS

La situation d'écoute d'œuvre dans le cours d'éducation musicale : présentation du synopsis

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, l'étude porte sur une séquence de 14 minutes et 49 secondes d'écoute et d'analyse d'œuvre issue d'une séance de 50 minutes au cours de laquelle s'enchaînent une activité vocale, une activité instrumentale et une activité d'écoute. C'est cette organisation que l'enseignant observé adopte dans cette séance (voir tableau 1).

Tableau 1. Synopsis du cours dont est extraite l'activité d'écoute analysée

Synopsis des activités : un temps de classe optimisé, plus réduit pour l'écoute (14 min 49 s) que pour le vocal (23 min)	
00 min 00 s à 01 min 42 s	Entrée et installation des élèves
01 min 43 s	Activité vocale 1. Révision de la première strophe du chant <i>Le batteur chanteur</i> , Éric Noyer 2. Enseignement-apprentissage par répétition-imitation de la seconde strophe 3. Enchaînement des deux strophes
24 min 04 s	Activité instrumentale dans l'objectif d'ajouter un contrechant (flûte) et une rythmique (batterie) à la chanson apprise
34 min 48 s	Activité d'écoute : découverte de l'œuvre <i>Sweet Home Chicago</i> , Blues Brothers, issue du genre musical <i>Rhythm'n'blues</i> ; reprise de R. Johnson (1936) en 1980, fin du film jouée par les Blues Brothers
50 min 00 s	Fin de l'activité

L'activité d'écoute qui prend appui ce jour-là sur l'œuvre *Sweet Home Chicago*, dans la version interprétée par les Blues Brothers (1980), apparaît relativement réduite. En effet, elle s'enchaîne à une activité vocale plus longue (23 minutes) et à une courte activité instrumentale (10 minutes) (voir tableau 1). Le cours est articulé explicitement de la part de l'enseignant autour de la question du genre musical que l'on appelle le « blues » déjà expérimenté dans la pratique du chant *Le batteur chanteur* d'Éric Noyer et la pratique de la flûte à bec qui vise la production d'un contrechant pour cette même chanson. Il faut donc considérer l'activité d'écoute comme un élément de la situation d'enseignement-apprentissage autour du blues. Précisons que, pour permettre aux élèves de s'appropriier l'œuvre dans le temps et de multiplier les liens avec les autres activités, son exploitation se poursuit sur plusieurs séances.

Le synopsis de l'activité montre quatre moments d'écoute de l'œuvre totale ou fractionnée. Les deux premières écoutes sont précédées d'un moment au cours duquel l'enseignant revient sur les notions clés d'improvisation et de jazz, donne les consignes. Les écoutes sont toujours suivies d'un temps de recueil des représentations (voir tableau 2).

Tableau 2. Synopsis de la situation d'écoute analysée ; description des différents moments-clés

Minutage	Catégorisation ou étiquetage des différents « moment-clés » de la situation	Minutage	Descriptif des stratégies d'enseignement et des tâches demandées aux élèves
00 min 00 s	Démarrage de l'activité d'écoute, annonce du titre et des objectifs	00 min 00 s	P [= l'enseignant] fait prendre le cahier aux élèves et situe le thème des cours à venir par rapport au déroulé annuel ; il note le titre de la leçon au tableau
		01 min 59 s	P fait deviner le terme improvisation comme principe caractéristique du jazz aux élèves, explique qu'ils en feront et en quoi cela consiste
		02 min 39 s	P annonce l'écoute ; donne les consignes ; vérifie si elles sont comprises ; donne une méthode pour prendre des notes au brouillon sur ce qui est entendu, perçu
03 min 49 s	1 ^{re} écoute de l'œuvre et recueil des représentations	03 min 49 s	1 ^{re} écoute de l'œuvre
		05 min 35 s	Recueil des représentations concernant « le style »
		05 min 51 s	Explication sur le style <i>rhythm 'n' blues</i> par l'enseignant
		06 min 54 s	Recueil des impressions sur le caractère festif ou intérieur, recueilli de la musique écoutée
		07 min 54 s	Recueil des représentations concernant « l'effectif instrumental »
10 min 57 s	Trois écoutes fractionnées successives de l'œuvre en vue de faire repérer la structure	10 min 57 s	Consigne d'écoute concernant « la structure »
		11 min 38 s	Début de la 2 ^e écoute
		12 min 14 s	Recueil des représentations concernant la structure (changement de section)
		12 min 36 s	3 ^e écoute et repérage du retour de la section 1
		13 min 12 s	Recueil des représentations et approfondissement / structure : changements, similarités
		13 min 33 s	4 ^e écoute et suite du recueil des représentations
		14 min 28 s	Recueil des représentations
14 min 49 s	Fin de l'activité		

L'activité d'écoute : une prédominance des connaissances déclaratives plutôt que procédurales

Sur les 14 minutes 49 secondes de cette partie de cours analysée, les connaissances déclaratives, c'est à dire les connaissances spécifiques à l'œuvre *Sweet Home Chicago*, additionnées aux concepts ainsi qu'aux traces littérales (voir schéma 2), apparaissent prédominantes dans cette situation de découverte de l'œuvre. En effet, elles sont présentes à hauteur de 76,1 % du temps didactique de la séance alors que les connaissances procédurales n'occupent que 23,99 % du temps.

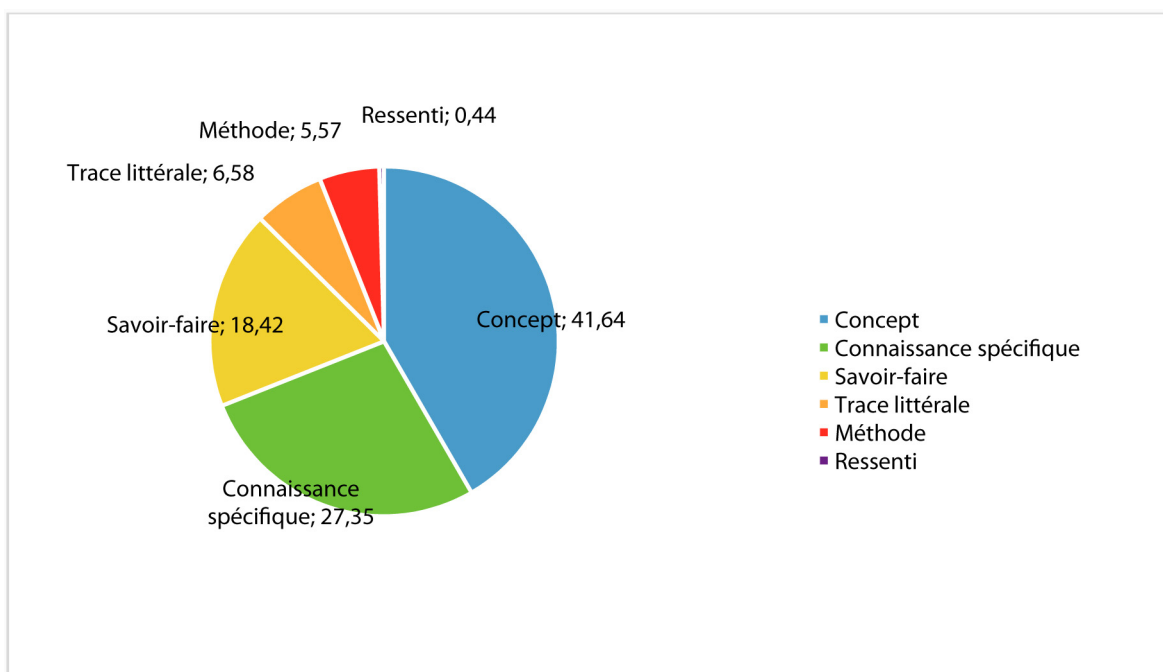


Schéma 2.

Temps consacré aux différents formats de connaissances (en pourcentage du temps)

De manière plus détaillée, on remarque que, dans cette situation, ce sont davantage les concepts qui sont présents d'un point de vue temporel (41,64 %), suivis des connaissances spécifiques (27,35 %).

En ce qui concerne les concepts, c'est à dire les connaissances déclaratives généralisées à partir de l'œuvre abordée, ils portent sur le *style jazz*², les *genres musicaux rhythm and blues et blues*, la *structure*, la *grille (blues)*, les *sections rythmique et mélodique*,

2 En italique : les mots employés par l'enseignant ou par les élèves.

l'improvisation, la musique écrite, l'effectif instrumental. C'est l'enseignant qui les emploie à l'oral, plus rarement les élèves, ce qui n'empêche pas que certains comprennent ce dont il est question. En effet, l'utilisation pertinente de ce vocabulaire spécialisé, par les élèves qui répondent aux questions de l'enseignant, montre la présence de traces littérales témoignant des références acquises et de leur compréhension, comme par exemple la notion d'*improvisation* (voir extrait 1).

En ce qui concerne les connaissances spécifiques relatives à l'œuvre écoutée, elles portent sur l'identification, par les élèves, des instruments joués (*guitare électrique, batterie, guitare basse, piano, trombone, saxophones, voix*), ainsi que sur le détail de la structure de l'œuvre (*phrases, strophes, parties*).

Du côté des connaissances procédurales spécifiques, on observe la mise en situation d'écoute ou d'un savoir-écouter, au sens « d'action de prêter attention » (voir CNRTL³), dès lors qu'élèves et professeur sont confrontés au son. Cette action vise à faire verbaliser aux élèves leurs représentations de l'œuvre *Sweet Home Chicago* ; par cette opération, peu à peu l'élève prend conscience de savoirs sur l'œuvre.

Un deuxième type de savoir-faire, plutôt du fait de l'enseignant, d'après la capture filmique, concerne la réaction corporelle à la musique que l'on peut qualifier de « savoir-bouger », en l'occurrence, se mouvoir sur la pulsation écoutée (03 min 51 s à 05 min 35 s), lever un bras pour signaler un changement ou le retour d'un élément musical comme la relance chromatique en fin de grille (12 min 36 s).

Enfin, du côté des connaissances procédurales générales ou méthodes, elles sont liées :

- 1) à la manière de catégoriser ou de trier les rôles des instruments entendus,
- 2) à la manière de structurer la prise de notes au brouillon puis dans le cahier, les connaissances spécifiques et les concepts, et
- 3) aux méthodes d'écoute que l'enseignant souhaiterait que les élèves acquièrent, selon ses déclarations lors de l'entretien.

Tableau 3. Formats de connaissance, processus d'apprentissage, d'après Tricot et Musial (2008), et Tricot (2018), exemplifiés à l'aune de la situation analysée

<i>Formats de connaissances à l'état implicite (je sais ce que c'est) ou à l'état explicite (je sais le décrire)</i>	<i>Définition et exemples</i>	<i>Processus d'apprentissage correspondant</i>
Concept	Connaissance déclarative générale, loi, principe, théorème. Par exemple : style jazz, genres musicaux ; blues, rhythm and blues, la structure, la grille (blues), les sections rythmique et mélodique, l'improvisation, etc.	Conceptualisation
Connaissance particulière ou spécifique	Connaissance déclarative particulière d'un fait, d'une situation, d'un état ponctuel du monde, représentation, etc. (ce que l'on comprend, ce dont on prend conscience). Par exemple : le titre de l'œuvre <i>Sweet Home Chicago</i>, le nom des instruments utilisés	Compréhension
		Prise de conscience
Trace littérale	Connaissance déclarative particulière, savoir par cœur qui correspond littéralement à la connaissance apprise. Par exemple : la connaissance du terme et de la définition du procédé d'improvisation	Mémorisation littérale
Méthode	Procédure générale, action physique ou mentale transférable dans des contextes différents. Par exemple l'application de procédures pour se mettre en situation d'écouter et d'entendre, de discriminer une nouvelle œuvre, seul ou à plusieurs, en lien avec un référentiel d'analyse d'œuvre musicale	Procéduralisation (application)
Savoir-faire contrôlé	Procédure particulière contrôlée, non transférable (action physique et opération mentale). Par exemple : écouter, prêter attention à la musique, bouger sur la musique	Procéduralisation (application) Attention (prêter) Imitation Adaptation
Automatisme	Procédure particulière associant but et situation, dont le déclenchement est irrépressible, non contrôlé et ne peut être interrompu. Par exemple : taper du pied, bouger, se mouvoir en lien avec la pulsation, selon le tempo d'une œuvre	Automatisation

Des connaissances déclaratives générales plutôt que particulières

Dans la séance observée, l'objectif de l'enseignant ne semble pas tant être la connaissance de l'œuvre particulière, que sa connaissance pour développer des connaissances plus générales soit les concepts liés à son genre, son style ou sa structure. C'est ce que semble confirmer l'entrée dans l'activité qui consiste, pour l'enseignant, à annoncer, à écrire au tableau et à faire écrire dans le cahier le titre de la séquence et son objectif (*on va s'intéresser à la grille blues*) :

P : on va noter le titre de notre quatrième grand thème que l'on va travailler jusqu'à la fin de l'année / quatrième grand thème / (*P va vers le tableau et écrit : Séquence numéro 4*) / on va s'intéresser / à la grille blues (*écrit au tableau*) / est-ce qu'il y a un mot que vous avez déjà entendu ? /

Es : blues /

P : dans le titre / blues / la grille blues (*poursuit en écrivant*) et la notion / alors ceux qui pratiquent le jazz / y'en a je sais qu'il y en a qui pratiquent le jazz ici est-ce que dans la musique de jazz / assez souvent / peut-être pas toujours mais assez souvent / la musique est toute écrite / est-ce qu'elle est toujours écrite la musique de jazz / est-ce que toutes les parties jouées sont écrites ?

Es : non /

P : qu'est-ce qui intervient dans le jazz comme notion ?

Es : l'improvisation /

P : l'improvisation / très bien alors on va s'intéresser à la grille blues et la notion d'improvisation (*écrit et encadre le titre*) / vous-même vous essayerez d'improviser / on travaillera sur des réservoirs très simples de notes et on va voir qu'on peut improviser / parce que vraiment ce qu'il faut retenir c'est que l'improvisation c'est pas je joue une note que je veux quand je veux / il y a une liberté mais c'est une liberté contrôlée l'improvisation

Extrait n°1.

Introduction à l'activité : 00 min 00 s à 02 min 37 s

(note de lecture : P = désigne l'enseignant, E, un élève, Es, plusieurs élèves, /...)

Puis après avoir rappelé aux élèves le principe de l'improvisation et leur avoir expliqué qu'ils improviseraient avec la flûte, l'enseignant donne les consignes d'écoute suivantes :

P : alors à ce titre-là je vous passe un extrait / cet extrait / vu que vous avez le titre de la séquence et vu la chanson que l'on prépare / vous me direz quel style / si vous reconnaissez le style / musical / d'accord ensuite on va s'intéresser à l'effectif instrumental c'est quoi l'effectif ?

E : c'est tout ce qu'il y a comme instruments

P : voilà c'est tout ce qu'on entend / zidane fait partie de l'effectif de l'équipe de France / d'accord / section rythmique (*P écrit au tableau*) / quand on a donc des musiques amplifiées / on va / pour s'aider / différencier la section rythmique et la section mélodique / ça aide / [question élève non entendue] / non mais vous n'écrivez rien sur le cahier vous savez que c'est sur le brouillon comme ça que vous travaillerez / je vous ferai copier (*P écrit au tableau*) je vous donnerai un petit résumé plus tard / section rythmique section mélodique vous êtes d'accord / on essaie de repérer les instruments et de les classer comme ceci /

E : XXX / (non perceptible)

P : non vous laissez ça vous savez que vous copierez le résumé ou je vous en donnerai un on verra ça je vous fais entendre ceci on écoute (*démontre l'écoute*)

Extrait 2.

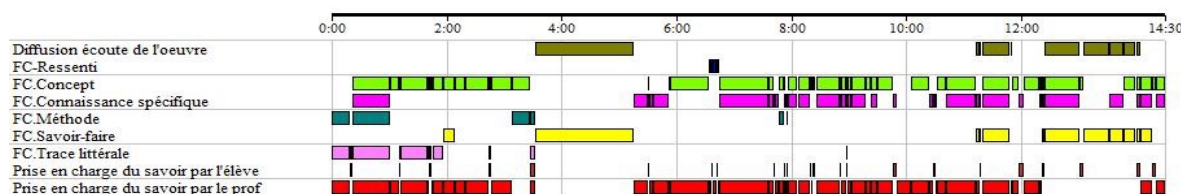
Énoncé des consignes d'écoute : 02 min 39 s à 03 min 49 s

Durant ces quatre premières minutes d'entrée dans l'activité d'écoute, c'est principalement l'enseignant qui parle pour :

- 1) annoncer les objectifs relatifs aux concepts de *jazz*, de *grille blues*, d'*improvisation* et d'*effectif*, et
- 2) donner les consignes d'écoute relatives à la procédure d'identification (*vous me direz si vous reconnaissez*), de catégorisation (*on essaie de repérer les instruments et de les classer comme ceci*) des connaissances spécifiques relatives au style musical, à l'effectif instrumental de l'œuvre étudiée.

Durant ces quatre premières minutes, la participation de quelques élèves se limite à quatre réponses courtes : *blues*, *non*, *improvisation* et *c'est tout ce qu'il y a comme instrument*. Ces quatre réponses peuvent être analysées comme des connaissances (générales) mémorisées par les élèves qui ont répondu (trace littérale) et qui appliquent donc la méthode proposée.

Le graphe 1 issu du traitement des données sur Transana, permet de visualiser les enchaînements, les concomitances entre les différents formats de connaissances et leur prise en charge soit par l'enseignant soit par certains élèves. Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que nous prenons en compte, lors du codage des épisodes, l'expression du ressenti au sein des formats de connaissances, à la différence du modèle de Tricot et Musial qui n'y font pas référence (voir graphe 1). Nous discutons de la limite de ce choix (voir ci-après).



Graphe 1. Formats de connaissances issus du traitement des données, opéré sur Transana

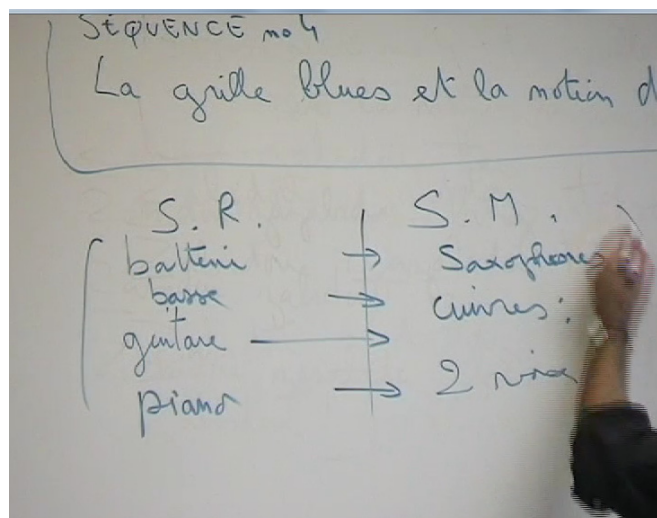
Après une première écoute de l'œuvre durant 1 minute 45, et suite à la réponse d'un élève à propos du style (*c'est du style rock*, 05 min 50 s), l'enseignant définit durant 2 minutes le genre *rhythm and blues*, dont la connaissance est nouvellement abordée dans cette classe et auquel appartient l'œuvre écoutée :

P : c'est pas mal / c'est un petit peu du rock oui / en fait ce qu'on vient d'entendre ça s'appelle du *rhythm and blues* le *R and B* / ce terme c'est quelque chose que vous utilisez tout le temps ce terme / *R and B* en ce moment / ben ça c'est les racines / c'est le *rhythm and blues* / le *rhythm and blues* / alors comment il est le *rhythm and blues* rapidement / ben tout simplement les noirs américains / jusque-là vous avez entendu parler du blues / d'accord / le blues chant de plainte chant de douleur des noirs américains des esclaves / d'accord qui travaillaient beaucoup fatigués c'était surtout un chant de lamentation de plainte / d'accord / les noirs vont quitter les champs / les esclaves noirs vont quitter les champs / et gagner des villes / d'accord ils ont le droit d'aller en ville quand même / et ils vont rencontrer la musique jazz / donc ils vont prendre la musique des orchestres jazz et ils vont garder leur culture blues / seulement c'est plus une musique de plainte / est-ce que vous avez envie de / de vous recueillir sur cette musique-là ?
Es : **non**
P : **est-ce** que c'est une musique / heu intérieure / est-ce que c'est une musique / non ?
Es : **non**
P : oui ou non ?
Es : **non**
P : non / là on est dans une musique festive c'est pour faire la fête / ça y est le blues c'est fait pour faire la fête / c'est plus pour dire j'ai mal je souffre / d'accord / donc on rencontre les ensembles de jazz c'est pour ça qu'on va mettre en valeur l'effectif instrumental on va voir / que ce sont des instruments que l'on rencontre dans les ensembles de jazz / et le blues quitte la plainte (*rappelle à l'ordre un élève*) quitte la plainte la douleur l'expression de la plainte et de la douleur pour devenir la fête / d'accord et ça s'appelle le *rhythm and blues* / le *rhythm and blues* est quasiment à la base de presque tout ce que vous écoutez actuellement / il a donné le rock et les / même les rappeurs actuels / pour les simples vont chercher dans le *rhythm and blues* et le jazz pour travailler d'accord / ça reste une racine extrêmement importante / ok / je vous écoute pour l'effectif instrumental

Extrait 3. Explication du style *rhythm'n'blues* : 05 min 51 s à 07 min 54 s

Dans cet extrait, on assiste clairement à ce qui pourrait s'apparenter à une définition ou une première approche du *style rhythm and blues* par l'enseignant. Il en donne l'origine, ses caractéristiques et ses influences, faisant ainsi le lien avec la réponse de l'élève. Au cours de cette explication, ce n'est pas l'œuvre en tant que connaissance particulière qui est considérée, mais bien le concept de *rhythm and blues* et de sa filiation avec le blues.

Quant aux connaissances spécifiques, elles sont essentiellement observables à partir des consignes d'écoute de l'enseignant et des réponses des élèves au sujet de l'œuvre écoutée. Ces connaissances spécifiques concernent, dans cette première séance, les instruments et leur fonction, les voix, ainsi que la structure détaillée de l'œuvre, en lien avec des connaissances plus générales comme par exemple la section rythmique. Elles font l'objet d'une récapitulation au tableau (08 min 02 s à 10 min 25 s) (voir photogramme 1).



Photogramme 1. Récapitulation au tableau de l'identification et catégorisation de la fonction des instruments (SR : section rythmique, SM : section mélodique)

Des savoir-faire plutôt que des méthodes ?

Le savoir-faire auditif (« prêter attention »), régulièrement sollicité (*on écoute* ; voir extrait 2) durant cette situation, correspond à un tiers du temps de la séance (5 min 15 s), dont 3 minutes 55 secondes d'écoute de l'enregistrement, sans parler, en quatre moments (1 minute 45 secondes ; 35 secondes ; 35 secondes ; 1 minute). C'est la première fois dans cette classe que les élèves sont confrontés à cette œuvre. L'écoute vise à répondre à des consignes sur le style, le repérage des instruments et leur classement selon leur fonction (voir extrait 2). Il est difficile d'analyser si ce savoir-faire lié à l'écoute relève uniquement d'un format de connaissance procédurale particulière contrôlée et non d'une méthode générale « d'écoute-analyse ». Si cette méthode n'est pas mobilisée, il est possible qu'elle soit en cours d'élaboration en tant que procédure complexe de suite d'opérations mentales, en vue d'interpréter-comprendre une œuvre pour la connaître et la reconnaître. C'est ce que confirme l'enseignant lors de l'entretien : pour lui le plus important est de donner des méthodes d'écoute aux élèves afin qu'ils soient peu à peu autonomes dans l'écoute-analyse quelle que soit l'œuvre écoutée.

Ressenti, émotions : format de connaissance, stratégie d'enseignement ou bien processus d'apprentissage ?

Au cours de ses explications, l'enseignant fait brièvement appel au registre des émotions ou du sensible, autrement dit de l'esthétique au sens étymologique (voir extrait 3). D'après

les échanges, c'est davantage pour caractériser le style étudié que pour amener les élèves à véritablement exprimer leur ressenti (émotionnel) que l'enseignant pose la question : *est-ce que vous avez envie de vous recueillir sur cette musique-là ?* Les émotions que peut susciter la musique chez les élèves sont considérées, dans cette séance, comme un moyen d'interpréter et de comprendre la musique, comme le préconisent les programmes depuis plusieurs décennies.

Un processus d'apprentissage prédominant : la compréhension

L'exposé de connaissances générales par l'enseignant, avant toute tâche d'écoute confiée aux élèves, semble induire l'idée selon laquelle les processus de conceptualisation et de compréhension sont prioritairement visés. Les résultats montrent que le processus d'apprentissage, le plus nettement visé par l'enseignant, est la compréhension. Ce processus d'apprentissage est sollicité à plusieurs niveaux. C'est d'abord une prise de conscience (32,93 % du temps) des événements sonores, suivie par l'élaboration d'une représentation de l'œuvre écoutée (32,42 %). C'est également une compréhension des connaissances générales énoncées par l'enseignant, transposées en connaissances spécifiques en lien avec l'œuvre, qui est visée (21,68 %) : l'effectif instrumental, la structure, le retour de la grille harmonique, le rôle de chaque instrument, rôle qui se modifie notamment lors des improvisations (voir photogramme 1). En ce qui concerne le processus de mémorisation, sa place paraît plus négligeable (4,46 %). Enfin, lorsque les élèves sont en situation d'écoute, on peut penser qu'ils mettent en application une méthode (écouter pour analyser selon les consignes données) ou qu'ils enrichissent la procédure en consolidant un savoir-faire, celui d'écouter la musique pour la comprendre. On aurait une double procéduralisation générale et particulière, mais sans pouvoir l'observer explicitement.

Nous avons vu que l'expression du degré de ressenti apparaît assez peu dans cette séance, en dehors de la question de l'enseignant sur le caractère du blues comparé à celui du *rhythm and blues* (voir extrait 3). Nous qualifions ce processus d'apprentissage, absent du modèle de Tricot *et al.*, de formulation d'un jugement du degré esthétique (musique plus ou moins *festive/intérieure*) (0,3 % du temps).

Trois stratégies d'enseignement prédominantes : expliquer, schématiser, faire écouter

L'analyse des stratégies d'enseignement confirme que nous sommes bien en présence d'un enseignement fondé majoritairement sur les connaissances déclaratives notamment en raison des stratégies d'explication. Nous avons regroupé autour de cette étiquette *stratégie d'explication*, les aspects de l'enseignement qui concernent les concepts et connaissances spécifiques, la production d'analogies (effectif instrumental et équipe de France ; voir extrait 2), la présentation de la place et des objectifs de la séquence en regard du

programme de l'année. Les explications occupent un quart du temps d'enseignement (voir schéma 3) en alternance avec des questions posées par l'enseignant (7 %).

L'utilisation du tableau, parfois concomitante aux explications, occupe également un quart du temps (24 %), au cours duquel l'enseignant dessine, représente par des flèches, catégorise (voir photogramme 1). Les flèches représentées par l'enseignant indiquent qu'un même instrument peut, selon sa fonction, être analysé comme faisant partie de la section rythmique et/ou de la section mélodique.

La stratégie d'enseignement qui correspond à la diffusion de l'enregistrement de l'œuvre occupe un cinquième du temps de la séquence (18,95 %).

À ces trois stratégies dominantes, s'ajoute simultanément parfois celle qui consiste à faire des gestes, comme donner à voir le marquage de la pulsation, comme indiquer le retour de la grille (10,51 % du temps).

Dans la situation d'écoute analysée, nous observons également l'utilisation de feed-back (8,97 % du temps), essentiellement appratifs (*l'improvisation / très bien* - extrait 1) ou encore de feed-back interrogatifs, selon les distinctions de Bourg (2012). Une dernière stratégie d'enseignement consiste à institutionnaliser le savoir à partir des réponses des élèves (3 % du temps).

Cette analyse des stratégies d'enseignement montre un enseignement que l'on peut qualifier de transmissif, même s'il donne fréquemment la parole à l'élève (voir graphe 1).

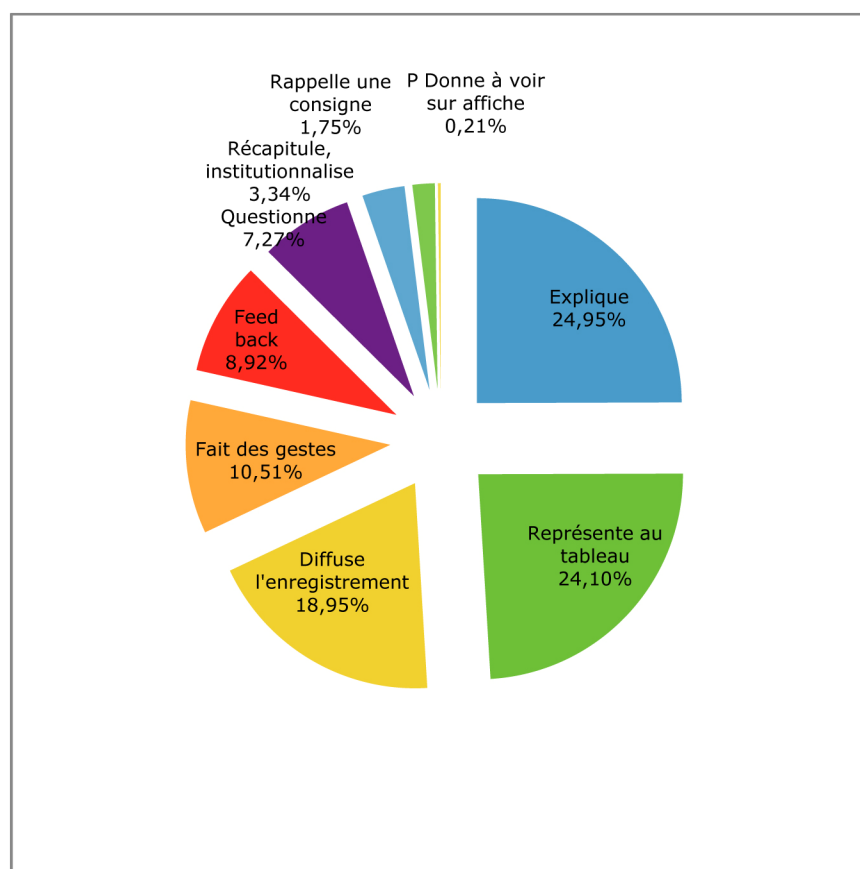


Schéma 3. Pourcentage de temps occupé par les différentes stratégies d'enseignement

DISCUSSION

Pendant les 14 minutes 49 secondes que dure l'activité d'écoute, tous les formats de connaissances et les processus d'apprentissage du modèle emprunté sont mobilisés, en dehors du processus d'imitation (Musial *et al.*, 2012 ; Tricot, 2011, 2014, 2018).

Ces résultats amènent des questions au-delà de cette séance, et d'une manière générale :

- L'activité d'écoute vise-t-elle plutôt des connaissances générales sur la musique ou plutôt la connaissance d'œuvres spécifiques ? Les programmes parlent explicitement des deux, mais la question mérite d'être posée ;
- L'activité d'écoute vise-t-elle davantage à développer des connaissances déclaratives sur l'œuvre et la musique, ou des procédures (savoir-faire, méthode), pour être en capacité d'écouter toutes les musiques en général ?

- Comment le ressenti de l'œuvre, la mise en mouvement corporelle entrent-ils dans la démarche d'ensemble ?

Une démarche plutôt déductive

Notre analyse en regard du modèle cognitiviste montre que chez cet enseignant, ce sont majoritairement, dès le début de la séance, les connaissances déclaratives générales qui sont en jeu et moins les connaissances particulières liées à l'œuvre étudiée, bien présentes cependant. Elles occupent respectivement 41,64 % contre 27,15 % du temps didactique. Ce résultat confirme l'objectif annoncé et est caractéristique d'une démarche que nous qualifions de descendante au démarrage de l'activité, autrement qualifiée de déductive (du général au particulier), ou encore d'approche *top down*. Il s'agit, en effet pour les élèves, de repérer dans l'œuvre étudiée les concepts précédemment définis. Durant cet épisode, les connaissances en jeu sont essentiellement proposées par l'enseignant. C'est ce qu'illustrent les trois extraits de la transcription (extraits 1 à 3) et ce que montre le graphe 1, où durant pratiquement 6 minutes sur les 14 minutes 49 secondes de la séance, c'est l'enseignant qui donne les consignes (voir extrait 2), explique l'objectif et définit les trois concepts d'improvisation (voir extrait 1), d'effectif instrumental et de *style rhythm and blues* (voir extrait 3).

Il est possible qu'à d'autres moments (03 min 49 s, 11 min 38 s, 12 min 36 s, 13 min 33 s), l'élève soit censé mobiliser un processus de type ascendant dès lors qu'il est laissé seul face à l'œuvre diffusée.

Durant cette situation, l'élève est placé dans une boucle du général au particulier puis du particulier au général. C'est la généralisation qui est souhaitée. En témoigne le travail de ces concepts dans les autres activités, et les objectifs que l'enseignant déclare au cours de l'entretien.

Des difficultés d'analyse ou les limites du modèle cognitiviste dans le cas de la musique

L'analyse montre la difficulté à caractériser et délimiter parfois les formats de connaissances procédurales (savoir-faire, automatisme ou méthode) relatifs à « l'écoute ». Ces trois formats sont sans doute en jeu à des niveaux différents et selon les élèves, mais l'observation permet difficilement d'accéder à une distinction aussi fine. L'analyse nous permet seulement de dire que durant près de quatre minutes sur les 14 minutes 49 secondes que compte la séance, les élèves sont en situation d'écouter et d'élaborer une représentation de l'œuvre ou d'un extrait. On peut penser que durant ces quatre minutes, les élèves mobilisent leurs savoir-faire, voire leurs méthodes, liés à l'écoute-analyse de la musique. On ne peut le vérifier qu'à partir de ce que les élèves déclarent avoir perçu après avoir écouté l'œuvre.

Comme pour le chant (Maizières et Tripier-Mondancin, 2018), l'observation de la séance d'écoute donne à voir deux états de connaissances, explicite et implicite, rendant l'analyse, dans certains cas, délicate. Il est par exemple, difficile d'interpréter avec certitude les connaissances transmises implicitement — inconsciemment — ou explicitement — délibérément — par l'enseignant au travers de gestes qui apparaissent régulièrement au cours de la situation et qui font ou ne font pas l'objet d'une verbalisation (Tricot, 2014 ; Tripier-Mondancin *et al.*, 2015 ; Maizières et Tripier-Mondancin, 2018). En effet, certains gestes de l'enseignant peuvent s'analyser *a priori* comme un savoir-faire qui induirait des informations données à voir à l'élève. Par exemple, au cours de l'écoute de l'œuvre, lorsque l'enseignant marque corporellement la pulsation de la musique ou qu'il semble indiquer le changement de section par un mouvement de tête, l'élève reçoit des informations relatives au tempo et à la structure. Dans le premier cas, nous ne sommes pas certains que l'enseignant marque la pulsation consciemment, puisqu'aucun des protagonistes n'en a parlé et que « bouger au son de la musique est irréprensible » (Peretz, 2018, p. 97). Nous avons donc classé les connaissances induites par les gestes de cet épisode dans les connaissances en l'état implicite. Dans le second cas, on peut considérer la connaissance induite comme étant à l'état explicite, autrement dit l'enseignant fait ce geste consciemment pour donner une information, dont il est question juste après.

La place du ressenti et de sa verbalisation nous interroge également : est-ce une connaissance, un processus d'apprentissage et/ou une stratégie d'enseignement ? On l'a vu, pour les psychologues, le ressenti fondé sur les émotions est un moyen de réguler la relation de l'individu au monde, ce n'est pas une connaissance. Pour autant, y a-t-il un lien entre le ressenti de l'auditeur et sa compréhension de l'œuvre. Les travaux de Maizières semblent le montrer (Maizières, 2018). Dans ce cas, l'expression du ressenti pourrait être placée du côté des processus d'apprentissage.

D'autre part, du côté de la didactique de l'écoute musicale, telle qu'elle apparaît dans les programmes, l'expression du ressenti et des émotions semble également être pensée comme un moyen pour accéder à la compréhension de l'œuvre.

Des études en neurosciences et en psychologie de la musique montrent que « les œuvres musicales ont une structure expressive suffisamment puissante pour imposer des états émotionnels communs à un grand nombre d'auditeurs » (Bigand, 2008, p. 133 ; Samson et Dellacherie, 2010 ; Fernando *et al.*, 2014). Ces études induiraient-elles que le ressenti, les émotions seraient davantage du côté des connaissances primaires et que ce n'est que leur expression parlée (procédure) et leur prise de conscience (processus d'apprentissage) qui conduiraient celui qui les exprime à des connaissances secondaires liées à la compréhension de l'œuvre ? Ou bien le ressenti, les émotions pourraient-ils correspondre à un processus pour conduire à des connaissances ?

Un processus de compréhension de la musique spécifique, distinct de la compréhension des mots ?

Bien que la question du sens du texte ne soit pas abordée, nous faisons sciemment un parallèle entre le processus de compréhension tel que décrit par Tricot et le processus visé par l'enseignant dans le cadre de l'écoute-analyse de l'œuvre musicale. Par compréhension de la musique nous entendons la recherche de liens entre le ressenti, les représentations et des propriétés de l'œuvre, comme la recherche des caractéristiques du *rhythm and blues* écouté, de sa structure, à l'aide de mots pour les dire. Ce morceau véhicule un sens d'un point de vue linguistique mais ce n'est pas ce sur quoi l'enseignant attire l'attention des élèves ce jour-là en particulier. C'est plutôt la compréhension de ce que dégage cette musique, soit une forme d'énergie festive, en raison de son instrumentation, de ses phrasés, de ses rythmiques, du retour régulier de la grille blues (12 mesures en l'occurrence). Même si cette structure répétitive est peut-être en lien, tel un figuralisme, avec l'insistance avec laquelle le héros de la chanson essaie de faire en sorte que sa « chérie » (dans l'original de Johnson), ou son frère (dans la version des Blues Brother), revienne à Chicago. L'enjeu en termes de compréhension pour les élèves ne se joue pas à ce niveau linguistique mais bien symbolique : la musique fait-elle signe ? Rappelons que le texte commence par *Come on Baby* ?

EN GUISE DE CONCLUSION : ADAPTATION DU MODÈLE À LA SITUATION DE L'ÉCOUTE MUSICALE

Cette étude visait à décrire les différents types de connaissances enseignées durant l'activité d'écoute en éducation musicale, leur nature, les équilibres, mais aussi les processus d'apprentissage visés en lien avec les stratégies d'enseignement proposées. En outre, il s'agissait dans cette contribution de stabiliser une méthode pour traiter et analyser les données recueillies. Les résultats montrent que la place occupée par les connaissances déclaratives générales et particulières est importante (voir côté gauche du schéma 4). Pour cette raison, nous avons représenté dans le modèle les cases correspondantes aux connaissances déclaratives plus grandes (côté gauche du schéma 4) que celles des connaissances procédurales (côté droit). Mais l'analyse met aussi en évidence l'omniprésence de connaissances procédurales, comme le savoir-écouter, le savoir-décrire, le savoir-exprimer, le savoir-ressentir, parfois délicates à distinguer. Il reste donc à les mesurer encore plus finement. Par exemple, à quel moment peut-on dire que l'élève sait écouter la musique en général, une œuvre en particulier, en dehors des réponses verbales et non verbales aux questions de l'enseignant ? Dans la situation analysée, c'est le processus de compréhension des connaissances générales, relayé par des prises de conscience successives des éléments de l'œuvre, qui est très largement visé.

La modélisation proposée par Tricot semble adaptée à l'analyse des formats de connaissance lors de l'activité d'écoute en éducation musicale. Néanmoins, Tricot *et al.* ne font pas figurer l'expression du ressenti, la formulation d'un jugement esthétique qui pourtant revêtent une fonction importante lors de l'écoute, comme les programmes le mentionnent et les théories le montrent. Il s'agira de s'interroger sur la place à leur attribuer. Nous proposons une adaptation provisoire du modèle en regard de cette étude (voir schéma 4).

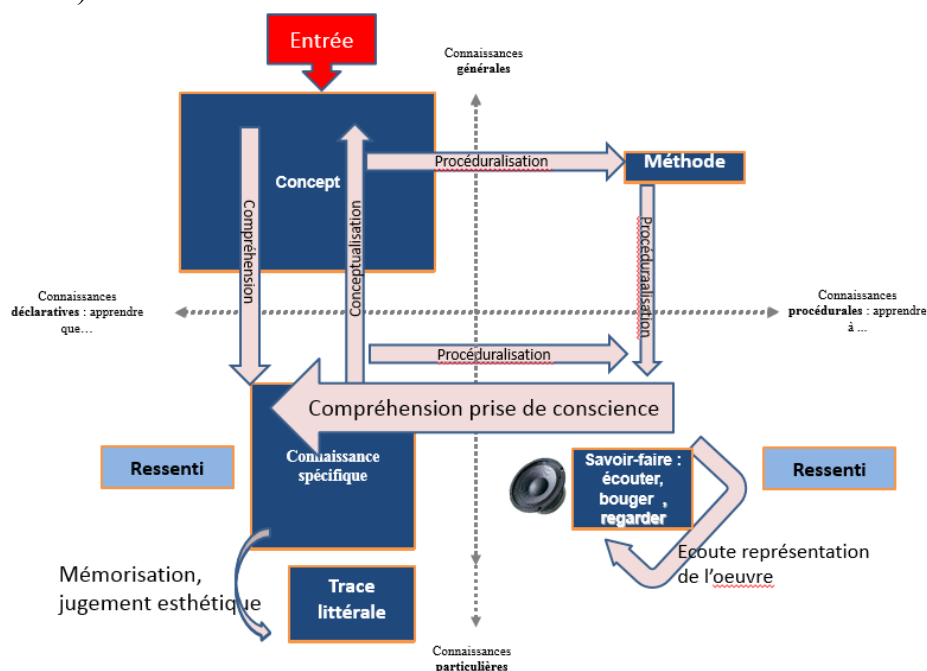


Schéma 4.

Récapitulation des équilibres entre formats de connaissances (rectangles bleus marine), processus d'apprentissages (flèches). La case rouge indique l'entrée dans l'activité observée, avec cet enseignant. La taille des cases et des flèches symbolise le rapport en termes de grands équilibres d'occupation du temps (modèle adapté de celui de Tricot et Musial, 2008 et Musial *et al.*, 2012)

Nous prenons conscience des limites de cette étude de cas qui donne à voir un enseignant dans une situation, dans une classe, à un moment de l'année scolaire. Elle a le mérite de donner à voir une démarche d'enseignement et des élèves qui apprennent. Elle nous permet de mettre au point et de développer une méthode de traitement et d'analyse de données filmiques. Elle a l'inconvénient de figer un enseignant sur une pratique très brève. Ainsi, il serait opportun d'observer à nouveau ce même enseignant sur plusieurs heures d'écoute, sur d'autres problématiques, sur d'autres objectifs. On pourrait s'interroger sur l'impact de

la refonte des programmes et de l'ancienneté acquise sur les connaissances enseignées, les processus d'apprentissage visés et sur les stratégies des enseignants.

Références bibliographiques

- Bastien, C., Bastien Toniazzo, M. et Richard, J.-F. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Bigand, E. (2008). Les émotions musicales. *Pour la Science*, 373, 132-138.
- Bigand, E. et Delbé, C. (2008). Apprentissage implicite en musique : Théorie et Modèles. *Intellectica*, 48 (1), 13-26.
- Bourg, A. (2012). Analyse comparée des cours individuels et collectifs dans l'apprentissage instrumental. Dans F. Madurell (dir.), *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien* (p. 163-202). Laval : Aedam musicae, ADDM 53.
- Eloy, F. (2015). *Enseigner la musique au collège : cultures juvéniles et culture scolaire*. Paris : PUF.
- Fernando, N., Egermann, H., Chuen, L., Kimbembé, B. et McAdams, S. (2014). Musique et Émotion. Quand deux disciplines travaillent ensemble à mieux comprendre le comportement musical humain. *Anthropologie et Sociétés*, 38 (1), 167-191.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale contextuelle. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 15, 121-146.
- Inhelder, B., Cellérier, G., Ackermann, E. et Karmiloff-Smith, A. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant : recherche sur les microgenèses cognitives*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Maizières, F. (2018). Émotion et compréhension de l'œuvre musicale au cycle 3 de l'école primaire. *A.N.A.E.*, 155, 471-480.
- Maizières, F. et Tripier-Mondancin, O. (2018). Ce qui « fait pratique », ce qui « fait théorie » dans l'enseignement-apprentissage du chant au collège. Dans O. Tripier-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. Toulouse : PUM.
- McAdams, S. (2015). *Perception et cognition de la musique : Les conférences Alphonse Dupront*. Paris : Vrin.
- MEN (1977). Arrêté des 17 mars et 26 mars 1978). Programme d'éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges. C - Musique. D - Compléments à la musique. 1 Danse. 2 - Art dramatique. 3 Poésie. Paris : CNDP.

- MEN (1985). Arrêté du 14 novembre (supplément au BO n° 44 du 12 décembre). Classe de sixième et cinquième. Nature et objectifs. Instructions. Programmes Éducation musicale de la 6^e et 5^e. Classes de 4^e et 3^e. Éducation musicale. Nature, Objectifs (communs aux 6^e et 5^e). Programmes. Paris : CNDP.
- MEN (1995a). Arrêté du 22 novembre, JO du 30 novembre, BO du 28 décembre). Programme du cycle d'adaptation Éducation musicale : classe de 6^e. Paris : JO.
- MEN. (1995b, 22 novembre). *Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes de 6^e*. Paris.
- MENRT (1997, 10 janvier). *Complément de l'arrêté. Accompagnement des programmes du cycle central de 5^e - 4^e*. Paris.
- MEN (2008). Arrêté du 9-7-2008, Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de 6^e, de 5^e, de 4^e et de 3^e du collège. BO spécial 6.
- MENESR. (2015). Arrêté du 9 novembre 2015, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
- Musial, M., Pradère F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck.
- Samson, S. et Dellacherie, D. (2010). La neuropsychologie des émotions musicales. Dans R. R. Kolinsky, J. Morais et I. Peretz (dir.), *Musique, langage, émotion*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique. Nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.
- Tillmann, B., Bharucha, J. J. et Bigand, E. (2000). Implicit learning of tonality: a self-organizing approach. *Psychological Review*, 107 (4), 885-913.
- Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P. et Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.
- Tricot, A. (2011). Apprentissages et enseignement. *Médiadoc*, 7, 2-6.
- Tricot, A. (2014). Le sujet cognitif de l'apprentissage. *Recherches en éducation*, 18, 79-90.

- Tricot, A. (2018). En finir avec l'opposition théorie / pratique en enseignement ? Une contribution de la psychologie cognitive. Dans O. Tripiet-Mondancin et P. Canguilhem (dir.), *Théorie et pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 67-78). Toulouse : PUM.
- Tricot, A. et Musial, M. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? 1^{re} Partie. *Technologie - Sciences et Techniques Industrielles*, 156, 20-27.
- Tripiet-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. Thèse de doctorat en musicologie, Sciences de l'éducation, université de Toulouse-II-Le Mirail.
- Tripiet-Mondancin, O. (2010a). Changes in Conceptions of Music Education in Junior High School Curricula during the Twentieth Century in France. *IJCDSE (International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education)*, 1 (1), 43-52.
- Tripiet-Mondancin, O. (2010b). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Tripiet-Mondancin, O., Maizières, F. et Tricot, A. (2015). L'articulation théorie-pratique en éducation musicale. Apports de la psychologie cognitive. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 56, 33-48.
- Tripiet-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Education et didactique*, 9 (1), 81-105.
- Tripiet-Mondancin, O. (2018). A distinção histórica teoria-prática no ensino musical da França : abordagem global e zoom sobre os currículos do ensino médio. Dans A. Sternivou et M. A. Toledo Nascimento (dir.), *Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo : formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana* (p. 40-82). Sobral Gráfica e Editora.
- Tripiet-Mondancin, O. et Canguilhem, P. (dir.) (2018). *Théorie / pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical*. Toulouse : PUM.