

**La problématisation peut-elle faire vivre un Milieu Didactique
en Education Musicale, par exemple dans la situation d'écoute ?**

Philippe Bonnette, Université Catholique de l'Ouest, Faculté des Humanités Angers, chercheur associé au CREN, EA 2661

Le cadre de la problématisation

La compréhension de ce qui se joue dans les apprentissages quand nous parlons de problématisation, a regardé longtemps du côté des mathématiques (Brousseau¹) puis des sciences comme la SVT (Orange²). Les écrits de Michel Fabre³ autour de l'épistémologie des savoirs, sont fondateurs dans ce cadre, essentiellement bachelardien⁴. Nous ne pouvons ici retracer le cheminement de ces travaux qui s'exercent essentiellement au CREN.

Peut-on tenter de synthétiser l'enjeu des apprentissages dans le cadre de la problématisation ? Bien sûr pas complètement ici. Pourtant l'éclairage de Fabre⁵ permet une compréhension synthétique. Il fait référence à Deleuze⁶ qui *oppose problématologie et image dogmatique de la pensée*. Problématiser c'est regarder la pensée comme étonnement. C'est s'opposer à la domination de la réponse par le sens commun ou par l'opinion dans la construction d'un sens scientifique problématique. Pourtant ils permettent de générer une didactique de l'obstacle épistémologique. Il s'agit que cette didactique crée les conditions du questionnement contre l'évidence. Les élèves inventent alors par la pensée, un sens problématique. Le sens donné au savoir, émerge dans la construction du problème. La construction du savoir s'entend dans le travail de l'obstacle épistémologique,. *C'est la position et la construction du problème qui s'effectuent généralement contre l'opinion qui fonde la tradition problématologique* (Fabre, 2017). Dans ce cadre, les recherches en didactiques s'évadent petit à petit vers d'autres disciplines : l'EPS, l'histoire, la littérature, les arts. L'Education Musicale s'inscrit aujourd'hui dans cette dimension.

Le cas de l'Education Musicale

La discipline Education Musicale doit son intitulé à un changement de perspective des directives ministérielles du premier degré en 1985. Il indique la volonté de créer une discipline scolaire spécifique qui ambitionne une participation à la construction de la personnalité de l'élève. La musique apparaît comme technique réservée aux écoles de

¹ BROUSSEAU G, Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, Pensée sauvage, 1990, pp309-336

² ORANGE Ch, Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ?, *Education et Didactique*, Vol 1 n°2, 2007

³ FABRE M, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, 1999

⁴ BACHELARD G *la formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin (1938) 1970

⁵ FABRE M, Qu'est-ce que problématiser ?, Vrin, 2017

⁶ G. Deleuze, *différence et répétition*, PUF, 1969

musique. Cette bifurcation, va rencontrer des résistances chez tous les usagers de l'École (Bonnette, 2011)⁷

Snyders⁸ met en évidence un paradoxe propre à l'enseignement scolaire de la musique. La discipline présente un aspect gratuit qui tient de sa faible valorisation par l'institution scolaire. Qu'un élève y réussisse ou non, son parcours scolaire ne sera que peu modifié. Elèves, parents, encadrement de l'Éducation Nationale, très peu y portent une appréciation autre que ludique, complaisante, voire décorative. Cette gratuité (ou quasi) se prolonge dans l'ensemble de la société. Médias subis ou consommés, sonorisations de lieux divers, événements festifs ou non.

Pourtant, et à cause de cela, la musique à l'école est un outil éducatif primordial. Elle met en jeu des mécanismes d'accès aux plus grandes œuvres de l'humanité. Par delà elle permet d'atteindre les raisons de ce que les hommes ont conçu de plus haut, de plus complexe. Fréquenter les œuvres c'est alors ambitionner pour tous les élèves la conquête des valeurs fondatrices des savoirs les plus hauts. L'École serait LE lieu privilégié de fréquentation de la musique, devenue son enseignement prototypique et fondateur. Le paradoxe tient au statut de la musique : essence d'une discipline scolaire de peu d'importance institutionnelle et pourtant essentielle dans la construction des savoirs.

Alain Kerlan⁹ insiste sur une rupture que l'École doit mettre en place : fonder l'École sur les arts plutôt que les sciences, fréquenter des œuvres. Mais lesquelles? S'il faut rompre c'est avec l'évidence du choix, pas avec tel genre. Il s'agit de construire un questionnement qui porte sur le sens de la réception et de la production de l'œuvre.

Naissent ces hypothèses.

- Il est possible d'arriver à penser une œuvre, en ce qu'elle est structurée, émouvante, questionnante, ... sans pour autant la soumettre à son affect, son sensible.
- Il est possible de construire chez l'élève un jugement critique autonome donnant du sens à partir de la fréquentation des œuvres « de tous les jours » et des *chefs d'œuvre* (Snyders, 1989)¹⁰.
- La fréquentation d'une œuvre rend possible la construction d'un sens dans une communauté discursive de plus en plus large. Elle permet d'en comprendre les raisons.

Dans cette perspective, la didactique conduit l'enseignant à emprunter des œuvres à l'environnement des élèves. Il conduit les apprenants progressivement vers des fréquentations plus éloignées. L'œuvre est un objet de mise en question. Les élèves passent du ressenti non raisonné à l'argumentation organisée par des nécessités propres, à la constitution de l'œuvre, à ce qui la relie au Monde. La situation d'apprentissage crée un Milieu qui reçoit l'œuvre.

⁷ BONNETTE Ph, *Place, statut, fonctions de la musique à l'école primaire : l'Éducation Musicale et les autres enseignements*, Université de Nantes, 2011

⁸ SNYDERS G, *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1989

⁹ KERLAN Alain, *Que faut-il enseigner ?* in *Quelle école voulons nous ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001

¹⁰ SNYDERS G, *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1989

Problématisation et Education Musicale

Comment alors comprendre la didactique de l'Education Musicale, dans une dimension problématisée ? La question est modélisée par un graphe sur 3 axes (Bonnette, 2016¹¹).

L'axe 1, vertical, représente une vision traditionnelle, techniciste de la musique. Elle est production. Sa valeur est appréciée en terme de performances (techniques, ventes, difficultés d'exécution ...).

L'œuvre est un objet issu de cette technique. L'intention de l'auteur est première. Elle est disséquée, analysée pour être appréhendée. Sa valeur est fixée par l'Ecole. Les connaissances sont à une somme propositionnelle d'objets.

La didactique ne fait apparaître aucune problématisation. Elle est transmissive "*la didactique revient alors à un chemin ascensionnel du recevant vers le proposant*"¹². (Laurent Guirard, 2016¹³). Elle formalise le choix et les goûts des apprenants.

Le sens est surdéterminé par l'école. La manifestation de l'apprenant n'est pas souhaitée. Finalement la problématisation n'a pas court puisqu'il n'y pas d'exploration des possibles.

L'axe 3, horizontal, représente une approche qui s'oppose radicalement à la première. La musique est vécue comme une expérience subjective. Les sens du recevant créent l'œuvre. Qu'on se situe comme proposant (créateur) ou recevant (auditeur), la musique est avant tout une expérience personnelle.

L'œuvre est une affaire intime. Toutes les lectures se valent et sont empruntées d'opinions et d'impressions personnelles. Pour le sujet, exprimer un ressenti individuel est un droit et n'a pas à être justifié. Il le fait en dépendance de ses émotions, ses capacités d'expression et sa relation à sa culture. En partage collectif, l'appréciation et la valeur de l'œuvre en reste personnelle. Sa valeur sociale est alors la somme des valeurs individuelles.

La didactique est essentiellement la mise à disposition des élèves de moments d'écoute, la mise en relation des apprenants et des œuvres.

Le sens est indépendant de l'Ecole. Il est surdéterminé par les apprenants. La quête du sens n'est pas requise. Il ne peut y avoir de définition de cadres cognitifs clairs ni même d'objectivation du savoir puisque la musique est renvoyée à une rêvasserie personnelle, à une phase ludique de l'esprit. La problématisation semble ne pas avoir court non plus puisqu'il n'y a pas de mise en question de l'œuvre reçue.

L'axe 2, médian, représente la position que nous retenons (Bonnette, Huchet et Ouitre)¹⁴ Elle s'inscrit dans le paradigme de la problématisation. Il y a confrontation des représentations individuelles avec celles de la classe pour concourir à une objectivation sociale. C'est la socio-construction de la question à partir de ce qui fait obstacle dans l'œuvre. L'apprenant puise en lui des connaissances enfouies (Exemple, rapp entendu à la radio). Il est amené à faire des liens (propose) avec ce qu'il reçoit de l'œuvre. Il agit en tant que recevant et

¹¹ BONNETTE Ph, *Minute du colloque problème de Lille*, 2016

¹² BLANC M, *Les paradoxes de la création*, DOI Socio anthropologie, 2000

¹³ GUIRARD L, *soutenance de thèse*, Nantes 2016

¹⁴ BONNETTE Ph, HUCHET C, OUITRE F, *Problématiser dans les disciplines artistiques, comment et à quelles conditions*, à paraître

proposant Il re-crée ce qui chemine du tréfonds de l'être pour devenir un savoir objectif. Il construit un jugement critique autonome pour abandonner les jugements du sens commun.

L'œuvre est indépendante de l'objet qui la supporte. Elle est avant tout expérience (Dewey, 1934, 2005)¹⁵ et contient un message qui dépasse son unicité. Cette expérience est à la fois personnelle et culturelle puisqu'elle est partagée. L'art permet ainsi l'expression d'un « soi social ». La valeur de l'œuvre est ce que la communauté culturelle reçoit du message qu'elle incorpore. L'artiste est un médiateur culturel. Il exprime un message qui puise sa source dans un univers (milieu) et y retourne pour le modifier.

La didactique mise en place, procède d'un choix de l'œuvre préalable qui recherche l'obstacle. La séance est conçue comme un moment d'arrachement individuel et collectif au consensus médiatique autour de l'œuvre. Sa fréquentation est assimilable à un travail de recherche. Le message de l'artiste issu / reçu devient une expérience sociale au sein de la classe.

Le sens est une quête qui est à la fois dépendante et indépendante de l'intention du proposant et du recevant. Il relève d'un effort de construction à partir d'une situation problématique et advient à l'issue du travail de recherche. Il naît de la compréhension de ce qui engendre la question. Le sens dé-brouille le message de l'œuvre. Il sollicite la manifestation des apprenants. Il se nourrit de l'expression des apprenants ce qui nécessite une communication à la communauté discursive. *De son côté, le lecteur/spectateur/recevant est toujours dans la double démarche de recevoir et de re-crée. Il refait toujours le chemin de l'artiste pour se construire un rapport objectif à ce qui fait œuvre dans la production artistique.* (Bonneterre, Huchet, Ouitre, cité).

Problématisation et Milieu didactique en Education Musicale

La problématisation en Education Musicale semble pouvoir naître d'un rapport conjoint de l'enseignant et de ses élèves, dans le rapport à une œuvre reçue. La situation didactique fait-elle Milieu ? Peut-il exister un Milieu au sens de la Théorie des situations Didactiques (Orange, 2007) ? Serait-il de nature comparable à ce que décrivent Amade-Escot et Venturini¹⁶ à travers des séances d'EPS et de physique ? Répondrait-il aux caractéristiques de Milieu Didactique Intérieur (Orange, 2007) ?

La notion de Milieu se lit à travers l'axe 2 décrit plus haut. Pour comprendre, une observation d'une classe de CM2 (14 élèves) a été menée en situation de réception d'un extrait de 3'23'' de la symphonie « Le Titan » de Gustav Mahler¹⁷. L'enseignante participant à nos recherches, dit s'inscrire dans l'axe 2 décrit plus haut. Nous ne livrons que les principaux axes du recueil.

1. Avant la séance, l'intention didactique de l'enseignante

¹⁵ DEWEY J, *L'art comme expérience*, Farrago (1934) 2005

¹⁶ AMADE-ESCOT Ch et VENTURINI *Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept*, Education et didactique, Vol3-n°1, 2009

¹⁷ MAHLER G, *Symphonie n°1, le Titan*, 3e mouvement, orchestre de Vienne, dir. L Bernstein, (1888) 2011

C'est une séance d'écoute. Le choix de l'œuvre par l'enseignante correspond à une volonté de faire entrer les élèves dans la construction des savoirs. La découverte de l'œuvre agit comme un obstacle à la discrimination d'éléments de structure qui sont au centre de sa séance: un canon, un ostinato. Elle pense que la mélodie "Frère Jacques" (en mineur) va questionner les élèves. Entre les réceptions répétées de l'extrait de l'œuvre, un débat interprétatif doit suivre. C'est le mode annoncé de construction des savoirs.

L'enseignante dit s'inscrire sur un chemin qui se veut aller du ressenti personnel, à la construction d'une connaissance qui fait sens partagé au sein de la classe. Elle dit sa volonté de mise en situation des élèves, de créer une rupture possible avec leurs écoutes habituelles, de repérer des éléments d'obstacles.

Dans l'intention, l'idée de Milieu est lisible. L'œuvre va agir sur l'élève et en ce sens reprend la formule de Brousseau (Brousseau 1977, cité par Orange, 2007, cité) "*Le Milieu c'est tout ce qui agit sur l'élève*". L'œuvre apparaît comme un savoir objectif agissant. Le Milieu naît de la production textuelle des élèves lors du débat. Il s'agit de passer des appréhensions personnelles, à une communauté d'accords objectifs pour qualifier raisonnablement l'œuvre. La prise de parole collective doit permettre de questionner l'œuvre, de faire émerger des nécessités qui la bâtissent et qui dépassent les affects. Il semble bien que l'idée de « mouvement propre » de l'élève puisse conduire à la situation d'adidacticité où l'élève crée des interactions avec le Milieu.

2. L'observation de la séance

L'observation quantitative montre que les apprenants participent à des niveaux très inégaux. Par exemple **C** est sollicité mais n'a rien à dire. 6 apprenants ont construit des interactions convergentes vers l'intention de l'enseignante. 4 ont construit des interactions qui ont un rapport proche. 4 ont apporté des interactions divergentes. Un ne s'est pas manifesté (**C**). Sur l'ensemble des 14 élèves, 6 se sont trouvés dans le sens des intentions préalables de l'enseignante.

L'observation qualitative : trois points remarquables

1- Ce qui s'instaure dans la séance, ressemble à une classe dialoguée. L'enseignante capture les expressions des élèves qui vont dans le sens de ce qu'elle souhaite. Elle établit même un dialogue avec **Th**. Celui-ci va aller plus loin que ce qu'elle imagine. Au contraire elle délaisse d'autres élèves pour qui d'emblée la séance ne résonne pas.

2-Cette classe dialoguée est fortement guidée par l'enseignante qui, au fil de la séance, pressée par l'objectif qu'elle s'est fixé, ne capture que les réponses qui lui conviennent. Elle évince **I** en le renvoyant à la forme de sa demande et sollicite **Th** dont elle suppose qu'il va avoir la réponse attendue.

3- Tous les élèves ne participent pas de la même façon.

Un petit groupe bénéficie de la situation didactique. **Th y** montre sa compréhension des codes. Il est très autorisé. **I** lui, a des choses à dire, mais pas dans la forme qu'attend l'enseignante. Elle le reprend à ce propos. Il se sent moins autorisé.

Un groupe plus important n'émet que quelques hypothèses. Quelques bribes sont capturées par l'enseignante qui poursuit sa direction. La séance leur devient indifférente. **A** dit que l'œuvre raconte un enterrement. **A** ne connaît pas l'œuvre mais est capable d'en décoder le

contenu. Des éléments résonnent en lui et font sens. Pourtant il n'a pas les éléments d'objection pour asseoir son sentiment et l'enseignante ne le rejoint pas. A ne s'autorisera plus. Quelques élèves n'apparaissent presque pas. Ils semblent s'ennuyer. Ce qu'ils entendent leur semble étranger. C s'exclut. Il hausse les épaules. Il ne s'autorise pas.

3. Tentative d'analyse rapide.

- le Milieu vit-il ?

La séance observée montre à bien des égards que les intentions de l'enseignante ne sont pas atteintes pour chaque élève. Peut-on dire alors que le dispositif « fait Milieu » ?

Par certains côtés, oui. En effet les élèves sont *a priori* en situation de co-construire des représentations conjointes. Il se crée un espace qui questionne l'œuvre et qui engage des élèves à l'investir et à émettre des hypothèses « *c'est peut-être un enterrement* » ou bien « *on dirait Dark Vador* ».

Ces représentations cependant ne sont pas forcément problématiques ou traitées comme telles. Seul le petit groupe qui entre en relation avec l'enseignante semble créer un Milieu commun avec elle. Pour eux les échanges construisent des problématiques. Ils livrent des textes interprétatifs qui portent sur les raisons de la construction du sens perçu et de la structure entendue, envahissent la situation adidactique. Dans les interactions qui sont créées avec l'enseignante, se construisent des connaissances communicables qui dépassent les connaissances propres de chaque élève participant.

Cette émergence d'un Milieu, ne concerne pas chaque élève. Pour embrasser l'ensemble de la classe il faut considérer qu'il n'émane pas UN milieu mais des milieux contigus et de natures différentes.

- Des Milieux contigus

Des facteurs semblent intervenir de l'extérieur de l'Ecole. Ils interfèrent avec le Milieu pensé et développé par l'enseignante. La dimension culturelle impacte la co-construction de la production conjointe qui se joue pendant le « débat ». La clairvoyance didactique de l'enseignante semble altérée. Le Milieu est altéré par des malentendus scolaires (Bernstein, 2007)¹⁸

Le premier malentendu précède la séance. Il concerne l'enseignante et agit avant la séance. Elle croit opérer un choix en fonction des obstacles retenus. En fait il y a une occultation de la possibilité sociale des élèves à faire écho à l'œuvre. Elle néglige le fait que certains éléments sont inaudibles à des élèves, non pas parce que leur ouïe est défectueuse, mais parce que culturellement ils ne peuvent reconnaître ce qui ne leur est pas signifiant. L'enseignante ne prend pas en compte de l'hétérogénéité culturelle des élèves.

Par delà, des malentendus culturels individuels à l'œuvre, engendrent un rassemblement d'élèves par groupes d'adhésion plus ou moins grande à l'intention de l'enseignante. Cela génère des Milieux contigus. L'un est concentrique à celui envisagé par l'enseignante et les autres excentriques.

Le second malentendu est socioculturel. Produit du premier, il se prolonge pendant la séance. Le référent culturel qui parle à l'enseignante et à certains élèves, ne fonctionne pas pour tous. Il y a des laissés pour compte qui peuvent emprunter les réponses par imitation sans avoir emprunté le processus. L'enseignante imagine que beaucoup de ses élèves sont dans un

¹⁸ BERNSTEIN B, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Lévis (Québec) Canada, 2007

processus de construction alors certains se détachent de la tâche. Les conséquences à ce malentendu didactique c'est que le Milieu est scindé.

- Première scission pour les élèves qui sont dans le sillage culturel de l'enseignante. Ils se situent dans la dynamique de problématisation. Ils bénéficient du processus de construction. Les valeurs culturelles de l'école font alors écho. Le Milieu produit est concentrique au Milieu rêvé par l'Ecole. Il renforce l'intégration et la réussite de ces élèves.

- Deuxième scission pour les élèves qui sont moins en phase, parce que leur lien culturel avec la séance est moins corrélé. Le Milieu concentrique est lointain. Se crée un Milieu excentrique, agissant sur les apprentissages dans un sens incertain. Il répond à l'indifférence ou de l'envie qui génère la question culturelle.

- Troisième scission pour les élèves dont le registre culturel ne se superpose plus assez avec celui de l'enseignante. Le Milieu qui se crée renvoie hors de l'école. Il y a alors un risque d'abandon de volonté de construction, d'une perte de pied dans la dimension culturelle de l'école qui sera alors perçue comme différente et étrangère. La question culturelle génère du rejet. Il en résulte un conflit non conscientisé entre les intentions de l'enseignante les résistances intérieures aux apprenants. Ce Milieu excentrique se décroche des intentions de l'enseignante.

En conclusion provisoire.

Une situation didactique en Education Musicale, orientée par une enseignante vers une construction des savoirs par problématisation, n'en révèle pas à coup sûr le caractère problématisant. L'observation du Milieu didactique lié, révèle la coexistence de plusieurs typologies de Milieux didactiques.

Ces différents Milieux trouvent dans cette discipline artistique, une dimension culturelle dans l'Ecole qui importe des raisons culturelles enracinées hors de l'Ecole. Se jouent alors des malentendus entre cette enseignante qui est confrontée à des élèves inégalement préparés en situation de rencontrer des œuvres à l'école, du fait de leur situation hors de l'école et les représentations sociales que l'enseignante mal préparée à les appréhender, se fait de la représentation de ses élèves. Elle est non-consciente des inégalités qui se jouent entre les élèves.

La nature de chaque Milieu ici distingués, reste à explorer. Il peut être dit « concentrique » s'il répond aux attentes de l'enseignante ou bien « excentrique » s'il est mis en jeu par des élèves dont le barycentre culturel est ailleurs. Cette hétérogénéité mésogénique est de nature à interroger sur la relation de l'Ecole et de la culture dans les situations didactiques.