

La dialectique contrat-milieu comme outil de formation des professeurs de musique

Dr Pascale BATEZAT-BATELLIER
CREAD, EA 3875
CRR de Rennes

Dr Gérald GUILLOT
Haute Ecole Pédagogique Vaud

Mots-clés : didactique, contrat, milieu, formation, professeur, musique

Les auteurs de cette communication souhaitent montrer comment des concepts utilisés pour l'analyse en didactique des pratiques professionnelles dans la recherche peuvent être mobilisés comme outils d'auto-analyse pour la résolution de problèmes didactiques chez des étudiants futurs enseignants en musique. Il s'agit d'interroger la dialectique contrat/milieu dans -et pour- la formation des futurs enseignants, dans deux institutions de formation préparant les étudiants à l'enseignement en conservatoire ou en école de musique.

Dans le contexte de cette étude, le contrat didactique est un système d'attente, implicite ou explicite, entre le professeur et l'élève (Brousseau, 1998). Il s'appuie sur des connaissances antérieures, acquises ou supposées acquises, que nous nommerons le « déjà-là » du contrat didactique (Sensevy, 2011). Ces connaissances antérieures sont en grande partie issues des relations précédentes entre le professeur et les élèves. La musique étant avant tout une pratique, travailler sur le contrat interroge l'épistémologie pratique des étudiants-musiciens dans leur situation d'enseignant.

Les données sont issues de cours de formation professionnelle dans chaque institution concernée, lors desquels sont collectés et qualitativement analysés différents types de traces (orales, écrites, vidéo). Ces cours portent sur la compréhension, par les étudiants, du fonctionnement de la dialectique contrat/milieu. Ils visent une meilleure analyse de leur propre pratique, notamment pour la résolution des problèmes didactiques qu'ils rencontrent.

Key-words: didactic, contract, milieu, formation, teacher, music

The authors of this paper wish to show how concepts used in research for the analysis of didactical professional practices can be mobilized as self-analysis tools for the resolution of didactic problems in future music teacher students. It involves questioning the dialectic contract / *milieu* in - and for - training future teachers, in two training institutions preparing students for teaching in conservatories or in music schools.

In the context of this study, the didactic contract is an expectation system, implicit or explicit, between the teacher and the student (Brousseau, 1998). It is based on previous knowledge, acquired or supposedly acquired, which we will name the "already-there" of the didactic contract (Sensevy, 2011). This prior knowledge is largely derived from previous relationships between the teacher and the students. Since music is above all a practice, working on the contract questions the practical epistemology of student-musicians in their teaching situation.

The data come from vocational training courses in each institution concerned, in which different types of traces (oral, written, video) are collected and qualitatively analyzed. These courses focus on students' understanding of how the contract / *milieu* dialectic works. They aim at a better analysis of their own practice, especially for solving the didactic problems they encounter.

Introduction

La formation des futurs professeurs de musique¹ en Conservatoire² est réalisée dans des centres de formation spécifiques. Les auteurs de cette étude, qui officient comme formateurs dans de telles institutions, cherchent à favoriser l'adoption par leurs étudiant-e-s d'une posture réflexive quant à l'enseignement reçu lors de leur propre formation musicale, et à celui qu'ils vont dispenser.

Nous situons notre propos en didactique de la musique, dans une perspective comparatiste (Bourg et Guillot, 2015) empruntant ici au cadre de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique nommée plus loin TACD (Sensevy et Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, et Flückiger, 2007 ; Ligozat, 2011 ; Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) elle-même en filiation avec la Théorie des Situations Didactiques, nommée TSD (Brousseau, 1998), le tout dans une perspective anthropologique (Chevallard, 1992). Nous convoquons plus particulièrement les concepts de « contrat » et de « milieu » retravaillés en didactique de la musique (Batézat-Batellier, 2017).

A l'initiative de l'auteure, une ingénierie de formation est en cours d'élaboration au travers de concepts tels que le contrat, le milieu et leurs dialectiques. Elle se base sur un outil d'analyse sous forme de grille. Au sein d'une démarche heuristique de recherche, cette ingénierie fait l'objet de la présente étude, laquelle questionne à la fois le degré d'appropriation de la grille d'analyse par les étudiant-e-s, ainsi que l'efficacité du dispositif général sur leur capacité à comprendre ces concepts pour l'analyse de situations didactiques. Cette capacité d'analyse est supposée améliorer la pratique d'enseignement des étudiant-e-s en formation.

¹ Instrument, voix, formation musicale.

² Pour des raisons de lisibilité, le terme « Conservatoire » est utilisé dans ce texte sous une forme générique. Son acception concerne potentiellement toutes les formes d'enseignement formel spécialisé de la musique (conservatoires à rayonnement régional, départemental, intercommunal, communal, écoles de musique associatives) où interviennent des enseignant-e-s titulaires du Diplôme d'Etat d'Assistant Spécialisé d'Enseignement Artistique (ASEA).

La formation des futur-e-s professeur-e-s de conservatoires

Les écoles de formation pour la préparation au Diplôme d'Etat (D.E) de professeur d'instrument ou de direction de chœur, sont des CEFEDM (Centre de Formation des Enseignants de Danse Et de Musique) ou des pôles d'enseignement supérieur qui délivrent également un Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM, en convention avec une université qui délivre une licence). Dans tous les cas, le recrutement des futur-e-s enseignant-e-s se fait principalement sur un haut niveau instrumental validé par un Diplôme d'Études Musicales (DEM)³ délivré par un Conservatoire à Rayonnement Départemental (CRD) ou Régional (CRR). Différentes esthétiques sont représentées : musique dite « classique », musique ancienne, musiques dites « traditionnelles », jazz, musiques actuelles amplifiées. Il convient, dans leur formation, de mettre en synergie leur haut niveau professionnel d'interprète avec les attentes des écoles de musiques et des municipalités qui les recruteront : enseigner à de futurs amateurs, de préférence en groupe restreint et à une population éloignée de ces pratiques. Selon les institutions, étude des aspects théoriques (didactiques, dans notre cas) et analyse de pratiques pédagogiques font l'objet de modules de cours séparés (mais articulés), ou intégrant les deux.

Après plusieurs années d'expérience, nous avons constaté ce qui suit :

- Constat 1 : les étudiant-e-s reproduisent souvent l'enseignement qu'ils ont reçu, ou sont en complète opposition.
- Constat 2 : les problèmes qu'ils-elles rencontrent dans leur enseignement vient souvent du fait qu'ils-elles n'ont pas bien identifié ou vérifié les connaissances « déjà-là »⁴ de leurs élèves. C'est pourquoi ils-elles construisent souvent une situation-problème qui n'est pas adaptée à l'objectif d'apprentissage qu'ils-elles ont prévu, empêchant ainsi la construction d'un milieu adéquat à l'action conjointe professeur-élève.
- Constat 3 : pour les aider à appréhender l'enseignement en tant qu'enquête, il faut pouvoir leur donner des outils conceptuels leur permettant de prendre du recul. Sans exemples concrets se rapportant à leur expérience, les étudiant-e-s ont du mal à comprendre les concepts.

³ Ou par un Diplôme National d'Orientation Professionnelle de musicien (DNOP).

⁴ Le sens de cette notion est rappelé un peu plus loin.

En résumé, ces constats portent sur le positionnement des étudiant-e-s au sein des différentes traditions musicales dont le Conservatoire constitue un organe de transmission, sur la difficulté des enseignants à prendre en compte le « déjà-là » des élèves, et enfin sur la nécessité de leur fournir des outils conceptuels et pratiques pour une auto-analyse de leur pratique enseignante.

Outils conceptuels issus de la TACD : contrat et milieu

Il s'agit d'interroger la⁵ dialectique contrat-milieu (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011; CDpE, 2019) dans une perspective anthropologique (Chevallard, 1992). Dans le contexte de cette étude, le *contrat didactique* est un système d'attentes (Brousseau, 1998), dont les capacités sont « majoritairement implicites » (CDpE, 2019, p. 594) entre le professeur et l'élève. La « nécessité d'élucidation entre explicite et implicite » (Sensevy, 2011, p. 101) est un enjeu de recherche. En effet, le contrat s'appuie sur des connaissances antérieures, acquises ou supposées acquises, nommées le « déjà-là » du contrat didactique dans le cadre de la TACD (Sensevy, 2011). La musique étant avant tout une pratique, travailler sur le contrat interroge l'épistémologie pratique⁶ des professeurs. Brousseau (2003) nomme *milieu didactique* « le système antagoniste de l'actant », « tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit ». En musique, l'élève agit sur l'instrument de musique avec son propre corps (en soufflant, en frappant avec une baguette, en manipulant un archet, ...). Ce corps est source de sensations (au niveau de l'ouïe, du système kinesthésique), quelquefois non identifiées, non visibles et souvent difficilement transmissibles. L'enjeu pour l'étudiant-musicien futur enseignant est de retrouver le chemin qu'il a parcouru pour lui-même, car ces sensations ont été tellement intégrées au fait musical qu'elles demandent à l'étudiant-musicien un travail sur soi pour identifier ces sensations et les rendre signifiantes en termes de causalité réciproque entre geste et son. Le milieu est alors pensé en tant que *milieu-soi* (Forest et Batézat-Batellier, 2013) où les sensations sont ce « avec quoi » l'élève peut agir *sur* l'instrument de musique.

⁵ Evoquer « la » dialectique contrat-milieu procède ici d'une volonté de poursuivre la tradition lexicale broussaldienne. On garde à l'esprit que d'autres dialectiques font l'objet d'une théorisation au sein de la TSD et de la TACD (comme, par exemple, le couple réticence-expression).

⁶ D'après Sensevy (2006, p. 219), « L'épistémologie pratique ne constitue [...] pas une sorte de "base de connaissance" appliquée. Elle fonctionne plutôt comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe. Cette surdétermination n'est pas produite par la définition a priori de formes d'actions, mais contraint la manière dont le professeur oriente les transactions dans la classe en fonction des équilibres didactiques ».

Problématisation

Les considérations précédentes à propos de la formation des enseignants nous conduisent à formuler la question de recherche en ces termes : en quoi un outil d'analyse de la dialectique contrat-milieu (CDpE, 2019), plus spécifiquement sous forme de grille/tableau, peut-il favoriser la formation des professeurs de musique de l'enseignement spécialisé ?

Deux dimensions seront donc considérées :

- l'efficacité du concept de dialectique contrat-milieu pour analyser une situation d'enseignement-apprentissage réputée problématique,
- l'appropriation par les étudiant-e-s de l'outil d'analyse proposé sous forme de grille.

Les constats effectués plus haut induisent des hypothèses en étroite relation⁷ :

- Hypothèses associées au constat 1 :
 - La formation au Diplôme d'Etat constitue une occasion de travailler sur la réflexivité des étudiant-e-s.
- Hypothèses associées au constat 2 :
 - Le concept de *contrat didactique* est un outil permettant de systématiser l'approche didactique des étudiants (vigilance quant à la formalisation et à l'atteignabilité de l'objectif d'apprentissage visé pour l'élève, à ses connaissances « déjà-là » et à la formulation des consignes). C'est une première étape vers la compréhension, par les étudiants, de la notion de *milieu didactique* et sa construction dans le but de favoriser les apprentissages visés (mésogenèse).
- Hypothèses associées au constat 3 :
 - Les Pôles Supérieurs manquent d'outils de formation adossés aux cadres théoriques de la didactique de la musique.
 - Moyennant une vigilance épistémologique forte, une perspective comparatiste autorise l'importation au sein de la didactique de la musique des concepts de contrat et milieu produits au sein de la TSD et de la TACD.

⁷ La majorité des hypothèses sont en lien avec une démarche, de l'auteure, de transposition didactique de notions issues de cadres théoriques en didactique.

- Conceptualiser l'action conjointe entre le professeur et les élèves permet une description de l'action qui, parce qu'elle regroupe les points d'attention, peut aider les étudiant-e-s à orienter leur regard autrement. C'est une deuxième étape vers la construction d'un *milieu didactique* adapté à une situation.
 - Dans cette perspective, l'analyse de la dialectique contrat-milieu peut donc constituer un outil de formation efficace⁸ intégré à terme à l'ensemble de la démarche réflexive de l'étudiant-e en tant que réflexe professionnel.
 - Une grille d'analyse constitue un format d'outil pragmatique et utile.
 - La dialectique contrat-milieu, malgré une transposition didactique qui se veut adaptée, est une notion conceptuelle difficile⁹ à appréhender pour les étudiant-e-s.
- Hypothèses en lien avec l'Ingénierie proposée :
 - Un tableau (dans lequel les points d'attention correspondants aux concepts *contrat-milieu* sont posés et regroupés, sans que les concepts ne soient nommés) sert d'outil de médiation entre les concepts et les étudiant-e-s.
 - Une étape postérieure de conceptualisation pose chaque terminologie conceptuelle comme un vocabulaire « pratique » permettant de regrouper autour d'un seul terme, une série de points d'attention et leur articulation (*dialectique contrat-milieu*).
 - Ces éléments de vocabulaire constituent un outil de travail lors de la formation des enseignant-e-s, mais également dans leur pratique quotidienne.

Méthode/technique de collecte de données

La présente recherche s'inscrit dans un format de type recherche-action. Elle adopte ainsi certains codes empruntés aux méthodes quasi-expérimentales et aux études de cas. La collecte de données concerne essentiellement des traces écrites (les grilles d'analyses complétées par les étudiant-e-s ou l'enseignante) et verbales (les propos des étudiant-e-s). La population considérée est constituée d'étudiant-e-s de deux institutions de formation où enseignent ponctuellement les auteurs de cette étude :

⁸ On notera tout toutefois que l'efficacité finale sur le plan didactique (*i.e.* en termes de processus d'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant-e dans sa classe) ne peut être évaluée, car il faudrait pour cela concevoir un dispositif apte à évaluer l'écart pré-post formation.

⁹ Cette difficulté interroge la formation-même aux concepts issus de la TACD ainsi que l'épistémologie des formateurs en relation avec ce cadre théorique.

- Pont Supérieur Musique et danse Bretagne Pays de Loire (Rennes) :
 - étudiant-e-s Licence 1 / DNSPM (N=16)
 - étudiant-e-s DE2 ayant déjà le DNSPM (N=12)
- Pôle Musique et Danse de Lorraine (Metz) :
 - étudiant-e-s DE1/2 (N=10)
 - étudiant-e-s DE3¹⁰ (N=15)

La recherche adopte une démarche heuristique, le processus de collecte étant au cœur du dispositif, au sein même des situations d'enseignement-apprentissage. Cette recherche n'ayant pu être planifiée d'une année sur l'autre, il a été décidé d'accepter une certaine forme d'autonomie, donc de disparité, entre les mises en œuvre par chacun-e des auteur-e-s. La grille d'analyse est initialement conçue par l'auteure, sous la forme d'un tableau. Il est important de noter qu'il s'agit bien d'un outil de formation, et aucunement d'un modèle. Ayant émergé de façon totalement empirique, cet outil va être évalué en situation, pour suivre le processus de révisions suivant (tableau 1) :

	Pont Supérieur (Rennes)	Pôle Musique et Danse (Metz)
Version 1 (au tableau blanc)	Séance 2017-2018 DE2	-
Version 2	Séance 2018-2019 DE2	-
Version 3	Séance 2018-2019 L1	-
Version 4	-	Toutes séances 2018-2019

Tableau 1 : Versions de la grille d'analyse utilisées en fonction des séances et des lieux.

Les discussions des auteurs au sujet de la grille d'analyse portent principalement sur la formulation des intitulés censée rendre plus accessibles la description des attendus en termes de contenus épistémiques au sein de la situation didactique considérée. Le tableau 2 résume les choix effectués. La ligne supérieure de la grille concerne les savoirs en lien avec l'intention de l'enseignant, la ligne inférieure ceux en lien avec la réalisation effective. Dans la version pour le Pont Supérieur de Rennes, les premiers sont scindés en « Références professionnelles » et « Savoirs à enseigner », la dernière ligne décrit les savoirs effectivement enseignés. Dans la version pour le Pôle Musique et Danse de Metz, la ligne supérieure distingue 3 types de savoirs (cf. Tableau 2).

¹⁰ Pour des raisons différentes et dont l'explication n'a que peu d'intérêt dans le cadre de cet article, les étudiants en DE2 du Pont Supérieur de Bretagne et en DE3 du Pôle Musique et Danse de Metz effectuent leur dernière année de formation avant l'obtention du diplôme.

	Pont Supérieur (Rennes)	Pôle Musique et Danse (Metz)
Première ligne (intention)	« Références professionnelles » « Savoirs à enseigner »	« Savoirs scientifiques » « Savoirs traditionnels/académiques » « Savoirs personnels »
Dernière ligne (réalisation)	« Savoirs qui ont finalement été enseignés »	

Tableau 2 : Variantes de la grille d'analyse, en termes de libellé des cellules, sur le plan des contenus épistémiques.

Résultats

Pour des raisons de lisibilité et pour limiter la redondance des informations, la présentation du dispositif est fusionnée avec les résultats obtenus.

Au Pont Supérieur (2 formes de travail) :

Les séances des cours présentés durent une journée entière (entre 5 et 6 heures). La consigne donnée aux étudiant-e-s était d'apporter un extrait de cours filmé qui présentait une difficulté d'enseignement (comme le fait qu'un élève ne réussisse pas l'exercice demandé par l'étudiant-e ou bien ne sache pas comment faire un phrasé).

DE2 2017-2018 (cours en 1 année)

Durant les trois années de formation au DNSPM (Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien), les étudiants bénéficient également de modules de pédagogie constituant les crédits d'obtention d'une 1^{ère} année (DE1). Leur 4^{ème} année, dédiée à la préparation exclusive des modules restants du DE (Diplôme d'Etat d'assistant d'enseignement spécialisé musique), se nomme ainsi DE2.

Description des séances

Cette première année, l'idée de grille a été conçue par un travail interactif pendant la séance de cours de didactique. L'organisation des questions posées par les concepts de contrat et de milieu s'est faite au fur et à mesure des échanges entre le formateur et les étudiant-e-s sur un tableau blanc pendant l'analyse de vidéos¹¹. Ce qui a permis ensuite de relier les éléments du contrat et/ou du milieu qui mettaient en évidence la

¹¹ Vidéo filmée par un-e étudiant-e et vidéo de recherche filmée par l'auteure. L'idée était d'analyser les vidéos en posant sur la gauche du tableau les éléments d'analyse qui relevaient du contrat didactique (sans le nommer au premier abord) et sur la droite ceux relevant du milieu didactique (sans le nommer non plus au premier abord)

raison pour laquelle l'étudiant n'avait pas réussi à proposer une situation adaptée à l'élève auquel il faisait cours.

Les données sont donc des photos de tableaux écrits manuellement et collectivement à partir d'un récit ou d'une vidéo projetée. Pour l'année 2017-2018, la grille d'analyse a été retravaillée une deuxième fois par les étudiants lors de leur évaluation terminale, par contrôle sur table.

Synthèse des résultats

Le premier résultat se situe dans la description du milieu et dans la compréhension des étudiant-e-s. Au premier abord, les étudiant-e-s décrivent dans le milieu : l'instrument, la partition (quand il y en a une) et le milieu social de l'élève. Mais ils oublient ce qui est chez eux complètement intégré à leur pratique : le son et le corps. Une distinction est à faire, cependant : le corps est souvent présent sans être nommé quand il s'agit d'un problème « technique », c'est-à-dire un problème de technique corporelle qui est en rapport avec l'utilisation d'un instrument de musique en vue d'émettre un son musical. En revanche, le son est pratiquement toujours occulté. Il reste dans l'implicite, aussi bien dans le contrat que dans le milieu.

L'autre résultat se situe dans la dialectique contrat-milieu. En effet, en position d'enseignant, certains étudiant-e-s n'ont pas vérifié ce qu'ils pensent implicitement que l'élève sait déjà. Par exemple, en improvisation jazz à partir d'une grille d'accords, l'étudiant constate qu'un élève de cycle 2 sachant déjà jouer de son instrument en musique classique a des problèmes de synchronisation de sa « métrique » avec celle des autres musiciens. Il pense donc à un problème de rythme ou de pulsation. Lorsqu'on établit la liste des connaissances *déjà-là* de l'élève dans le contrat, l'étudiant décrit que l'élève sait jouer les accords, les gammes et « standards » attendus par son enseignant, et qu'il sait lire une grille d'accords. Dans le milieu, l'étudiant-e note bien l'instrument, le corps, le son, l'ouïe et « autres ». Or, au fur et à mesure des questions posées par la formatrice, on s'aperçoit que l'étudiant-e n'a pas vérifié une des connaissances requises : l'enchaînement « fluide » (sans hésitation ni rupture) dans le jeu des accords. Il semblerait donc que le problème de métrique ne soit pas un problème de pulsation ou de rythme, mais un problème de connaissance de l'enchaînement des accords et de la fluidité du jeu.

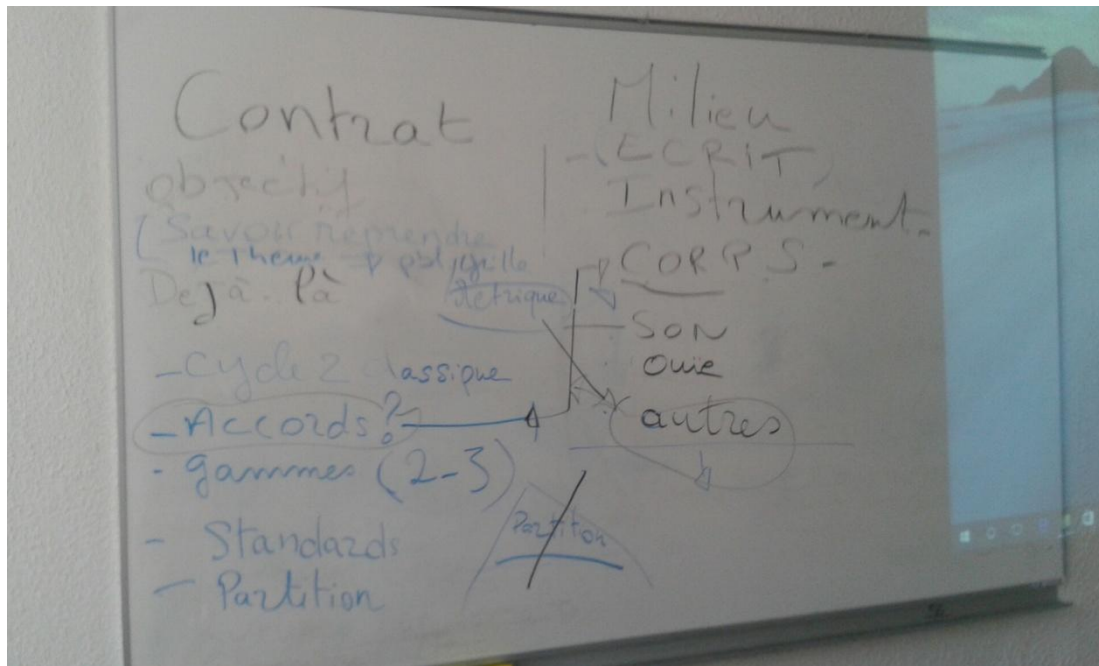


Figure 1 : Exemple de tableau d'analyse (version 1) pour une situation didactique en lien avec le jazz.

Dans la figure 1, les flèches qui relient « métrie » à « corps » et « son » valident le fait que l'élève entend. La flèche qui relie « métrie » à « autres » signifie qu'aucun élément du milieu n'a été identifié pour expliquer le problème. Le point d'interrogation après « accords » signifie que l'étudiant-e n'a pas vérifié que son élève connaissait suffisamment bien les accords pour avoir un jeu « fluide » (sans hésitation). La flèche qui relie « accords » à « autres » signifie que le problème vient de quelque chose de non identifié, en rapport avec la connaissance des accords dans le milieu. Ceci, par conséquent, a permis de montrer que le problème de métrie de l'élève provenait non pas d'un élément du milieu mais d'un élément du contrat non vérifié par l'étudiant-e (les accords). L'analyse didactique mise en œuvre au travers des concepts de contrat et de milieu formalisés grâce à la « grille » (ici, l'embryon dans sa version 1), a donc permis une prise de conscience par l'étudiant-e. Collectivement, nous avons relié les éléments de connaissance du contrat que l'étudiant-e supposait *déjà-là* chez l'élève (« métrie » et « connaissance des accords ») au même élément du milieu (« autres »). Nous en avons déduit que la méconnaissance des accords pouvait empêcher l'élève de pouvoir suivre rythmiquement le groupe en gardant une pulsation stable, ce qui décalait son jeu et ne lui permettait pas d'avoir une métrie identique à celle de ses partenaires.

DE2 2018/2019 (cours en 1^{ère} année) :

Les étudiant-e-s de ce cours DE2 ont eu la même formation et le même diplôme que ceux de l'année 2017/2018. Ils ont donc une petite formation en pédagogie, ainsi qu'en didactique, puisqu'ils ont assisté aux journées ARFAE¹² 2017 à Nantes, où la recherche en didactique de la musique a été présentée par Sensevy, Messina et Batézat-Batellier.

Cette année a été la première où l'idée de proposer un tableau comme outil d'auto-analyse de pratique a été concrétisée. Par conséquent, l'organisation des séances a été légèrement différente.

Description des séances

Phase 1 : A partir de la projection de films d'étudiants, un travail commun sur les concepts (non nommés comme tels) est alors proposé. Nous avons créé la grille au tableau puis avons photographié les tableaux réalisés ensemble. Les vidéos analysées sont issues des cours qu'ils-elles donnent dans leur école de musique, en cours particulier, ou en situation de tutorat.

Phase 2 : pendant 1 heure, à l'issue de la séance et après la phase 1, les étudiant-e-s par binômes ou trinômes ont eu à remplir la grille à partir de ce qui été vu en cours, ceci sans qu'ils consultent leurs notes.

Phase 3 : la semaine suivante, pendant la séance de cours, les grilles rendues en phase 2 ont été revues collectivement (grilles projetées, nouvelle projection des vidéos correspondantes) puis retravaillées ensemble. Les auteurs de chaque grille les ont commentées. Les concepts ont été nommés en tête de colonne. Ensuite, des échanges de questions entre eux, leurs pairs et l'enseignante ont permis d'éclaircir les concepts. Enfin, des projections de films et d'analyses issus de la recherche ont clôturé la séance.

Les grilles en notre possession sont celles qui ont été rendues en phase 3 (2^{ème} travail mais seule ressource écrite). Leur analyse critériée est disponible en annexe.

Nous remarquons déjà l'utilisation de jargon comme l'expression « apprentissage par l'oreille ».

¹² Association de Recherche sur la Formation des Artistes et des Enseignants

Synthèse des résultats :

Dans l'ensemble, les étudiant-e-s se sont approprié la grille d'analyse grâce au travail préalable et oral qui a eu lieu pendant la séance de cours. Le fait d'avoir repris cette grille en binôme ou en trinôme juste après le cours en présentiel, a permis de voir ce qu'ils-elles ont retenu des explications et commentaires de la grille écrite au tableau blanc.

Malgré la disparité de la qualité du contenu de ces grilles, il apparaît ici :

- qu'il y a des confusions au sujet des « savoirs professionnels ». Certains étudiant-e-s les ont compris comme étant des savoirs de pratique d'enseignement (qu'ils nomment pédagogie)¹³,
- que le point commun dans l'analyse se trouve au niveau de la rétroaction du milieu. Les étudiant-e-s mentionnent rarement le son, et encore plus rarement (une seule fois) la qualité musicale de ce qui est joué.

On remarque que les descriptions des savoirs sont peu précises, sauf lorsqu'il s'agit de gestes techniques.

Licence 1 / DNSPM 2018/2019:

Contrairement aux étudiant-e-s de DE2, ceux-celles de Licence 1 n'ont pratiquement pas eu de cours de didactique. Ils-elles sont allé-e-s en observation sur le terrain et ont eu des présentations d'analyse de cours dans d'autres matières que la musique.

Organisation des séances :

Phase 1 : La première journée est une séance qui explique les concepts, sans les nommer. L'auteure demande de décrire et d'analyser un moment d'enseignement-apprentissage proposé par un-e étudiant-e (par un récit oral ou à partir de la projection d'une vidéo), en privilégiant un moment où ce-tte dernier-ière a pu être en difficulté. La grille sera envoyée par mail avec la consigne de la remplir en reprenant le moment d'enseignement vu en cours.

Phase 2 : La deuxième journée est une séance qui reprend les grilles d'analyse. Une ou deux grilles ont été revues et commentées conjointement pendant le cours. Les

¹³ Dans l'idée de l'auteure, il s'agissait de décrire les "savoirs experts" (Johsua, 1998 ; Bourg, 2006) issus des traditions musicales portées par les étudiants pour identifier les résultats d'une transposition didactique dans les « savoirs enseignés ».

concepts ont été nommés mais n'apparaissent toujours pas dans les grilles, qui seront à remplir chez soi.

Phase 3 (chez soi) : Retour des grilles rectifiées qui seront évaluées par une note sur 20, laquelle entrera dans la moyenne des notes de leur année.

Synthèse des résultats :

Les « savoirs professionnels » ont été compris comme « savoirs experts » de musiciens.

La notion de contrat a été dans l'ensemble bien comprise, avec une bonne différenciation entre ce que le professeur croit que l'élève sait déjà et ce que l'élève sait effectivement

En revanche, les composantes du milieu didactique ont été plus difficiles à décrire. La rétroaction du milieu libellée « ce qui montre à l'élève que ce qu'il fait "c'est ça" » ne fait pas mention du son et/ou de la qualité de la prestation musicale. Par exemple, la grille n°5 est très précise dans la description des savoirs de techniques instrumentales, dans la description du contrat et du milieu avec une bonne analyse de ce qui a été effectivement enseigné. Mais on ne sait pas si il y a ou non un support musical (par exemple, une partition, un exercice de vocalise ou une petite pièce musicale).

Du point de vue de la formation d'enseignant-e, la grille permet aux étudiant-e-s une double « catégorisation » des différents éléments d'une séance d'enseignement-apprentissage : la première porte sur la possibilité de distinguer ce qui est de l'ordre des attentes des uns et des autres (implicite ou explicite, du « déjà-là »). La seconde concerne l'éventuel différentiel entre ce que l'étudiant-e anticipe de la façon dont l'élève va appréhender la situation didactique mise en place et ce que se passe réellement pendant le cours. Enfin, la grille permet de comprendre, lorsqu'on les nomme, à quoi servent les concepts.

Au Pôle Musique et Danse (Metz) :

Note préalable : des séances similaires dans leur organisation ont été menées avec les DE1/2 et les DE3. Les descriptions de ces séances sont donc fusionnées.

Matériel didactique :

- Un texte de 2 pages relatant les faits et interactions au sein d'un cours de musique d'environ 30 minutes constitué de bouts de situations réelles assemblées et articulées, est conçu par l'auteur. Mettant en scène de façon fictive une professeure de percussions dans un Conservatoire (Mme Teach), il mêle descriptions et dialogues entre l'enseignante et les élèves. Volontairement caricatural, il dissimule de façon plus ou moins explicite plusieurs effets de rupture du contrat didactique. Sur le plan terminologique, on posera que ce « cours » est composé de plusieurs « situations » didactiques.
- La grille d'analyse utilisée est la version 4.
- Un vidéoprojecteur permet d'afficher le texte, la grille vide ou le travail des étudiant-e-s.
- Les modalités d'utilisation de la grille d'analyse sont différentes de celles mises en œuvre au Pont Supérieur de Rennes : elles se basent sur une présentation préalable des concepts, suivie de séances dans lesquelles la grille est complétée de façon autonome par les étudiant-e-s, puis discutées en séance plénière.

Séance 0 :

Elle dure 3 heures, en classe plénière. Les tables sont disposées en U. Cinq mois avant la séance n°1, les concepts de contrat et milieu sont présentés aux étudiant-e-s sous une forme « classique » (mêlant cours magistral et interactions de questionnement).

Séance 1 :

Elle dure 1 heure 30, en classe plénière. Les tables sont disposées en U. Les conditions de participation des étudiant-e-s à l'étude sont précisées, ainsi que l'anonymat associé. Cette proposition d'anonymat cherche à optimiser l'implication des étudiant-e-s, en posant l'hypothèse qu'ils se sentiront plus libres dans leur appropriation de l'outil d'analyse.

Par binômes auto-constitués, les étudiant-e-s prennent connaissance du texte dont ils choisissent ensuite un extrait (une situation didactique spécifique).

La grille d'analyse leur est distribuée. Les étudiant-e-s ont pour consigne de la remplir en autonomie, de façon non interactive, et sans qu'elle ait été commentée au préalable par l'enseignant, lequel pose l'hypothèse que les libellés (et donc, les attendus) sont intrinsèquement explicites. Quelques questions émergent, à propos des types de savoirs et de l'expression « c'est ça ». Les étudiant-e-s doivent également proposer des pistes d'amélioration de la situation d'enseignement-apprentissage choisie.

DE 1/2

GRILLE DE TRAVAIL POUR ANALYSE DE SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE		
Situation d'enseignement-apprentissage		
"Comment s'appelle cet instrument?" → "Et oui, bien sûr! Bravo les enfants!"		
Savoirs scientifiques	Savoirs en jeu et/ou objectifs Savoir traditionnels/académiques	Savoirs personnels
	Nom du xylophone Le instrument est fait de la matière	
(contrat)	(Analyse des dysfonctionnements dans la dialectique contrat-milieu)	(milieu)
Les attentes du professeur: Donner le nom de l'instrument Ce que le professeur croit que l'élève sait déjà: Rien / Tout	* effet Topage → elle nuage la réponse ex: "un xylo..." * effet Jourdain "Oui, c'est bien!" * effet Pygmalion etc. * Attentes comprises = Mme T. réagit pas aux propositions des élèves.	Ce que le professeur met en place: → dialogue qu'elle "ferme" complètement = une seule réponse attendue → les xylophones sont au fond de la salle Avec/sur quoi l'élève peut agir: Seulement le visuel reçoit ⊕ Réactions sur les réponses de Mme T. Ce qui montre à l'élève l'adéquation de son action avec le « c'est ça » de l'enseignant: Elle dit explicitement "Oui! C'est très bien! bien sûr! Bravo les enfants" → pour des raisons techniques (effet Jourdain)
Savoirs qui ont finalement été enseignés		
le nom du xylophone		

Elle avait du réagir aux réponses des élèves. Ne pas avoir d'a priori. Ne pas être ouvertement directive (constructive) → Rappel le nom de l'instrument avant de donner le nom.

Figure 2 : Exemple de grille d'analyse remplie par le binôme 1 (DE 1/2), portant sur une situation didactique de questionnement des élèves à propos de leurs connaissances sur le xylophone.

A l'issue de la séance, les grilles sont collectées anonymement, numérotées par ordre chronologique d'apparition des situations dans le texte et finalement scannées. Leur analyse critériée est disponible en annexe. Pour les DE3, cinq binômes ayant choisi la même situation sont numérotés de 1A à 1E. 2 binômes ayant choisi la même situation sont numérotés 2A et 2B.

En termes d'appropriation de l'outil, une majorité des binômes remplit généreusement la grille. La moitié utilise des traits pour mettre en relation les éléments du contrat avec le milieu mis en place. Deux groupes de DE1/2 utilisent le verso de la feuille pour inscrire leur réponse à la demande d'amélioration.

Sur le plan didactique, la majorité des binômes semble avoir tiré un bénéfice de l'usage de la grille d'analyse et du processus didactique associé. Un groupe reste en difficulté. L'exercice étant basé sur un travail par groupe de 2, il n'est pas possible d'obtenir une granularité d'analyse plus fine.

Trois productions (DE1/2-2, DE3-1B, DE3-1C) sont rendues difficiles à analyser car les groupes ont opté pour un ensemble de 2 situations didactiques successives, très différentes. La consigne de l'enseignant doit donc être plus précise quant à la situation d'enseignement-apprentissage à choisir. Une alternative consisterait en une double étape de contrôle/validation par l'enseignant après l'étape de choix.

Séance 2 :

Elle dure 1 heure 30, en classe plénière. Les tables sont disposées en U.

Organisation de la séance

Les grilles d'analyse sont rendues aux binômes correspondants (chaque groupe retrouve son travail dans la pile). Dans l'ordre des numéros attribués, chaque binôme doit commenter sa grille. Les étudiant-e-s éprouvant de la peine à réaliser cette tâche, l'enseignant reprend la main et met en place une explicitation semi-dirigée des différentes cases du tableau, en sollicitant une participation de l'ensemble de la classe. Les étudiant-e-s peuvent amender leur grille, s'ils le souhaitent. Cette forme d'évaluation formative a pour objectif didactique une prise de conscience, par les étudiant-e-s, de la validité de leurs propositions, ainsi que leur degré de compréhension et de capacité à appliquer les concepts visés. Elle est concrètement organisée sous la forme d'une auto-évaluation du travail de chaque binôme au travers des commentaires de l'enseignant et des pairs.

Analyse de la séance :

Pour garder en ligne de mire le double objectif de cette étude, l'analyse est artificiellement scindée en deux axes (qui restent interdépendants), l'un conceptuel, l'autre formel.

Sur le plan conceptuel, une double augmentation de la participation et de la compréhension semble corrélée à l'avancement des présentations de grilles. Un « effet d'apprentissage » semble à l'œuvre, ce qui cadre parfaitement avec les objectifs poursuivis au travers de l'usage de l'outil d'analyse. La comparaison des grilles

d'analyse avant et après la séance 2 montre, pour certains binômes, la présence d'annotations complémentaires issues de l'interaction avec l'enseignant et avec leurs pairs. A défaut d'être révélateurs *per se* d'une progression de la compréhension des concepts, elles constituent un indicateur d'activité en lien avec l'implication des étudiant-e-s. Toutefois, on constate des écarts assez importants entre les 2 groupes d'étudiant-e-s, et au sein de chaque groupe. En termes de différences inter-groupes, une explication multifactorielle externe à la situation de la séance pourrait en être la cause. Parmi les facteurs convoqués, on peut noter que les DE3 ont travaillé par le passé sur une définition différente du contrat didactique, plus proche de ce que Colomb (1993) nomme le « contrat disciplinaire ». De plus, ils sont sous la tension et la charge cognitive de la fin de leur formation. En termes de différences intra-groupe, l'hétérogénéité des résultats incite à la prudence dans leur interprétation en termes d'efficacité didactique. La résistance de certains binômes au dispositif mis en place invite à poursuivre la réflexion didactique dans une perspective plus différenciée. A l'exception d'un binôme (DE3-2B), aucun groupe n'évoque l'idée d'un « milieu sonore ». Les effets de rupture du contrat didactique sont généralement correctement identifiés, mais parfois les noms associés sont intervertis (ex : DE1/2-2, DE3-1C).

Sur le plan du format de l'outil, la zone « Situation d'enseignement-apprentissage » de la version 4 de la grille d'analyse doit être plus explicite, afin que les étudiant-e-s indiquent précisément à quel moment du cours de musique l'analyse fait référence (numéro des lignes pour un texte, horodatage pour une vidéo). La typologie des contenus épistémiques fait également obstacle, les étudiant-e-s ayant de la peine à distinguer les catégories proposées. De plus, la zone « Savoirs qui ont été finalement enseignés » a fait l'objet d'un malentendu pour certains binômes, qui l'ont comprise comme « Savoirs qui ont été finalement appris ». On peut poser l'hypothèse que la distinction entre intention et réalisation, tout à fait pertinente dans le cadre de l'analyse d'une situation réelle où le-la professeur-e peut expliciter ses intentions, se révèle ici inadéquate, dans la mesure où la situation est fictive. Enfin, le libellé de la case « Ce qui montre à l'élève l'adéquation de son action avec le 'c'est ça' de l'enseignant » a nécessité une explicitation.

Synthèse de l'ensemble des résultats

Malgré la diversité des mises en œuvre, les résultats obtenus sur les 2 sites révèlent d'importantes similarités. À l'aune de cette étude, dont certaines limites seront évoquées plus loin, les hypothèses initialement posées semblent trouver une voie de vérification. On ne les reprendra pas ici en détail. Toutefois, celle portant sur l'effet de la conceptualisation instaurée postérieurement à l'analyse, ne peut être vérifiée qu'au travers de l'étude menée à Rennes. Dans le futur, il pourra s'avérer intéressant de conduire, au Pôle Musique et Danse de Metz, une chronogénèse similaire. Les résultats aux deux principaux objets de questionnement de cette recherche-action sont à présent résumés :

Dispositifs didactiques

La dimension heuristique de la méthodologie, qui faisait initialement craindre une faiblesse au niveau de la maîtrise des variables convoquées dans l'étude, se révèle finalement être une force, dans la mesure où il n'a jamais été question de comparer les étudiants des 2 établissements de formation, mais plutôt de tester et comparer plusieurs dispositifs de formation en parallèle tout en postulant une relative homogénéité de l'ensemble des étudiants en termes de rapport aux savoirs musicaux et didactiques.

Dans le dispositif didactique du Pôle Musique et Danse de Metz, le fait que les étudiant-e-s puissent retravailler leur grille d'analyse a permis de mieux rendre visible l'évolution de leur compréhension des concepts. De même, l'usage d'une situation fictive et maîtrisée *a priori* s'est avérée très productive par sa richesse en termes d'effets de rupture du contrat didactique. En revanche, dans la mesure où elle ne correspond pas directement à une situation vécue pour l'étudiant-e (contrairement à certaines situations filmées dans le dispositif du Pont Supérieur de Rennes), le travail d'analyse n'a pas permis de favoriser l'auto-confrontation nécessaire à l'adoption d'une posture réflexive.

Formats de la grille d'analyse

Les différentes typologies des savoirs proposées se sont révélées problématiques pour les étudiant-e-s, qui avaient des difficultés à identifier et catégoriser les savoirs mis en jeu dans chaque situation. La notion de « savoirs professionnels » a parfois été entendue comme synonyme de gestes professionnels (en lien avec la didactisation instrumentale). Par ailleurs, une hypothèse porte sur le fait que l'expression « savoir savant » en didactique fait directement écho, chez les étudiants, à celle de « musique savante ». Une autre hypothèse convoque les limites entre musicologie (en tant que discipline scientifique) et

savoirs académiques en lien avec la tradition savante occidentale. Il y a donc ici matière à réflexion à propos de la typologie proposée dans les versions 3 et 4 de la grille d'analyse. Le calendrier de travail et les échanges entre chercheurs ont permis de faire évoluer le format de la grille d'analyse.

Concepts didactiques

La focalisation sur la dialectique contrat-milieu proposée dans cette ingénierie didactique a permis aux étudiant-e-s de déterminer le degré d'adéquation entre les attentes mutuelles enseignant-e/élève et le milieu didactique mis en place. Dans ce domaine, les potentielles lacunes ont été identifiées sous la forme d'effets de rupture du contrat didactique. Un phénomène a plus particulièrement retenu l'attention : celui du manque de prise en compte, par l'enseignant-e, de la notion de « déjà-là » des élèves.

Lors de la description du milieu didactique, on note la rareté avec laquelle le son est évoqué. Il en va de même avec le corps, le plus souvent convoqué lors de la description de gestes techniques. Ces observations incitent à s'appuyer davantage, en formation d'enseignant-e-s, sur les concepts de « milieu-son », de « milieu-corps » et de « milieu-soi » (Forest et Batézat-Batellier, 2013).

Conclusion

Menée dans 2 centres de formation auprès de 5 classes de futurs enseignant-e-s, cette étude heuristique en termes d'ingénierie didactique montre que ces étudiant-e-s tirent un bénéfice patent de l'usage de la dialectique contrat-milieu pour diagnostiquer, et potentiellement repenser, une situation d'enseignement-apprentissage problématique, qu'elle soit fictive ou réelle, sous forme textuelle ou captée en vidéo.

L'usage par les étudiant-e-s d'une grille d'analyse centrée sur ce nœud conceptuel s'est révélé efficace sur le plan didactique, tant sur le plan du travail en solo, en binôme ou dans les interactions en séances plénières. Des adaptations formelles de la grille d'analyse seront toutefois nécessaires.

Malgré sa dimension extrêmement exploratoire et le faible nombre d'étudiant-e-s impliqués dans l'étude, la voie empruntée semble encourageante en termes d'ingénierie de formation et devrait connaître des développements futurs.

Bibliographie

- Batézat-Batellier, P. (2017). *Une analyse des pratiques effectives de l'enseignement apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif*. Thèse de doctorat en co-tutelle, Universités de Rennes et de Genève. Repéré sur <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:101551>
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations*. Repéré sur http://daest.pagesperso-orange.fr/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf
- Brousseau, G. (1997). *La théorie des situations didactiques. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal*. Montréal. Repéré sur <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/06/MONTREAL-archives-GB1.pdf>
- Bourg, A. (2006). Analyse comparative des notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence – Le choix d'un modèle en didactique de la musique ? *Journal de Recherche en Education Musicale*, 5(1), 79-116.
- Bourg A., Guillot G. (2015). « La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes », *Recherche en éducation musicale*, 32, Québec : Université Laval.
- CDpE. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1(12), 73-112.
- Colomb, J., dir. (1987). *Les enseignements en CM 2 et en sixième. Ruptures et continuités*, Paris, INRP.
- Forest, D., Batézat-Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Education et Didactique*, 7(3), 79-96.
- Johsua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il s'étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? *Skholê*, 6, 15-24.
- Ligozat, F. (2011). The determinants of the joint action in didactics : the text-action relationship in teaching. Dans B. Hudson, et M. Meyer, *Beyond fragmentation : didactics, learning and teaching in europe* (p. 157-176). Opladen et Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., et Flüchiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes qu'il peut/qu'il doit traiter. Dans G. Sensevy, et A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 52-92). Rennes: PUR.