

CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire

Mémoire

**Prise en compte des
représentations des élèves, enjeux
et problématiques.**

**Nom : Kahn
Prénom : Benjamin
Diplôme d'Etat
Professeur de musique
Spécialité : Formation musicale**

**Formation Initiale
Promotion 2009-2011
Session Juin 2011
Référent : Yohan Ferrandini
Qualité : Intervenant IPC**

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION

I Représentation ?

- 1-Re-présentation
- 2-Représentation et expérience
- 3-Les constituants d'une représentation
- 4-Résistance des représentations
- 5- L'erreur

II Enjeux d'une prise en compte des représentations dans une situation d'enseignement.

- 1- Enjeux pédagogiques
- 2- Enjeux éducatifs
- 3- Enjeux culturels

III Prise en compte des représentations et transmission d'un patrimoine.

- 1- Patrimoine Culturel
- 2- Pédagogie ou démagogie

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

AVANT -PROPOS

(...)

LE PROFESSEUR : Tenez. Voici trois allumettes. En voici encore une, ça fait quatre. Regardez bien, vous en avez quatre, j'en retire une, combien vous en reste-t-il ?

On ne voit pas les allumettes, ni aucun des objets, d'ailleurs, dont il est question ; le Professeur se lèvera de table, écrira sur un tableau inexistant, avec une craie inexistante, etc.

L'ELEVE : Cinq. Si trois et un font quatre, quatre et un font cinq

LE PROFESSEUR : Ce n'est pas ça. Ce n'est pas ça du tout. Vous avez toujours tendance à additionner. Mais il faut aussi soustraire. Il ne faut pas uniquement intégrer. Il faut aussi désintégrer. C'est ça la vie. C'est ça la philosophie. C'est ça la science. C'est ça le progrès, la civilisation.

L'ELEVE : Oui, monsieur.

LE PROFESSEUR : Revenons à nos allumettes. J'en ai donc quatre. Vous voyez, elles sont bien quatre. J'en retire une, il n'en reste plus que...

L'ELEVE : Je ne sais pas, monsieur.

LE PROFESSEUR : Voyons, réfléchissez. Ce n'est pas facile, je l'admets. Pourtant, vous êtes assez cultivée pour pouvoir faire l'effort intellectuel demandé et parvenir à comprendre. Alors ?

L'ELEVE : Je n'y arrive pas, monsieur. Je ne sais pas monsieur.

LE PROFESSEUR : Prenons des exemples plus simples. Si vous aviez eu deux nez, et je vous en aurais arraché un...combien vous en resterait-il maintenant ?

L'ELEVE : Aucun.

LE PROFESSEUR : Comment aucun ?

L'ELEVE : Oui, c'est justement parce que vous n'en avez arraché aucun, que j'en ai un maintenant. Si vous l'aviez arraché, je ne l'aurais plus.

LE PROFESSEUR : Vous n'avez pas compris mon exemple. Supposez que vous n'avez qu'une seule oreille.

L'ELEVE : Oui, après ?

LE PROFESSEUR : Je vous en ajoute une, combien en auriez-vous ?

L'ELEVE : Deux.

LE PROFESSEUR : Bon. Je vous en rajoute encore une. Combien en auriez-vous ?

L'ELEVE : Trois oreilles.

LE PROFESSEUR : J'en enlève une... Il vous reste ...combien d'oreilles ?

L'ELEVE : Deux.

LE PROFESSEUR : Bon. J'en enlève encore une, combien vous en reste-t-il ?

L'ELEVE : Deux.

LE PROFESSEUR : Non. Vous en avez deux, j'en prends une, je vous en mange une, combien vous en reste-t-il ?

L'ELEVE : Deux.

LE PROFESSEUR : J'en mange une... une.

L'ELEVE : Deux.

LE PROFESSEUR : Une.

L'ELEVE : Deux.

LE PROFESSEUR : Une !

L'ELEVE : Deux !

LE PROFESSEUR : Une !!!

L'ELEVE : Deux !!!

LE PROFESSEUR : Une !!!

L'ELEVE : Deux !!!

LE PROFESSEUR : Une !!!

L'ELEVE : Deux !!!

LE PROFESSEUR : Non. Non. Ce n'est pas ça. L'exemple n'est pas... n'est pas convaincant. (...)

INTRODUCTION

L'extrait cité en avant propos est tiré d'une pièce d'Eugène Ionesco : La Leçon. Il est évident qu'il s'agit ici d'une scène fictive, mais elle soulève cependant une réelle question concernant l'enseignement. En effet, ce que le professeur comprend lui apparaît comme évident, quelle en est alors la conséquence dans son enseignement et dans l'apprentissage de l'élève ?

Malgré l'absurdité de la situation proposée par le professeur, nous pouvons percevoir que le problème de compréhension de l'élève n'est pas lié à la soustraction elle-même. En effet, l'élève parvient à soustraire une oreille à trois oreilles. Le professeur croit utiliser des exemples tangibles mais la façon dont il les traite demande un effort d'abstraction que lui est capable de fournir, mais qui semble difficile pour l'élève. Le professeur ne se souvient pas qu'il a dû faire un effort pour acquérir la notion de soustraction, et encore moins comment il a fait. En fait, il multiplie l'effort d'abstraction exigé pour la soustraction en choisissant des situations inimaginables qui détournent l'élève de l'opération mathématique. L'élève butte sur le caractère absurde des exemples et n'arrive pas à aller au-delà. Le professeur a déjà pu faire un travail de synthèse autour de la soustraction, après l'avoir analysée. Il a eu le temps et les occasions de faire le lien entre diverses situations où la soustraction est nécessaire, de la manipuler dans divers contextes, et de comprendre que cette opération peut servir à faire ses comptes. Il ne voit plus la construction de l'édifice qu'il a bâti. Il sait déjà s'abstraire du réel pour imaginer des allumettes sans les voir. On peut alors citer Astolfi qui, dans L'erreur un outil pour enseigner, cite Piaget en disant que « la simplicité est le fruit d'une construction intellectuelle et non initiale »¹. Un savoir scientifique n'est simple que pour celui qui a parcouru le chemin jusqu'à lui. Un homme de science, à travers ses recherches et ses expériences, a les moyens de trier les

¹ Jean-Pierre ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, éd. E.S.F., Paris 1997

éléments essentiels et les plus pertinents qui lui permettrons d'établir une théorie qui paraîtra d'une simplicité enfantine, avec le recul.

Il est aisé de faire le lien avec l'enseignement musical, où certaines notions sont présentées comme évidentes, par exemple les équivalences rythmiques. Or, la compréhension de ce système demande un effort d'abstraction proche de celui nécessaire aux mathématiques, qui, selon l'âge de l'élève est difficilement réalisable. Pour les musiciens avancés, le fait qu'il y ait quatre noires dans une ronde, deux dans une blanche, donc deux blanches dans une ronde, est évident. Ceci dit, il est difficile de dire quand et comment cette notion a été intégrée. Souvent, cela résulte d'un travail sur le long terme, de nombreuses expériences, de confrontations à diverses situations musicales, et probablement, des progrès en arithmétique.

Un élève de sept ou huit ans doit non seulement comprendre que dans « quatre » il y a quatre fois un, deux fois deux, et deux fois deux fois un, mais également que une ronde correspond à quatre unités, une blanche deux et une noire une. Et encore, cela n'est valable que dans une mesure à la noire. Il doit donc à la fois décrypter des symboles, additionner, multiplier et relativiser.

L'élève est alors souvent confronté à des remarques assez récurrentes dans l'enseignement de la musique, aussi bien intentionnées soient elles : « c'est pourtant simple », « mais non, c'est facile » et bien d'autres encore. Ces remarques sont tout à fait injustes. D'une part, l'élève est humilié puisque le professeur lui explique qu'il ne comprend pas quelque chose de simple, c'est donc un idiot. D'autre part, il est condamné à rester dans l'incompréhension car « c'est pourtant simple ». Cela permet au professeur de laisser l'élève avec son problème qu'il résoudra soit plus tard soit jamais, et dans les deux cas, l'élève est seul. Ce type de remarque s'accompagne souvent d'une ré explication quasiment identique comme s'il n'y avait qu'un seul chemin pour comprendre.

Ceux qui n'ont pas compris risquent bien de ne jamais comprendre et d'être considérés comme de mauvais élèves, non musiciens et peu doués.

Il paraît intéressant de se pencher sur l'expression « être doué », et sur l'idée de don. Est-on doué de naissance ? Les aptitudes artistiques sont-elles transmises par ...Dieu, la Nature ? Il semble préférable d'écarter l'idée surnaturelle du don divin qui clôturerait le débat, pour se pencher sur le caractère naturel, congénital de l'aptitude musicale. Jusqu'à présent, aucun chercheur n'a pu isoler le gène du musicien (même si une équipe de chercheurs américains et finlandais s'en est approché en 2008) ; il est plus probable que l'existence de grandes lignées de musiciens telle la famille Bach tienne plus à un environnement culturel favorable, qu'à un héritage génétique. En écartant toute hypothèse surnaturelle ou naturelle, il semblerait que le don vienne de ce que Bourdieu appelle l'habitus ou l'ensemble de notre « matrice sociale » (famille, parents, amis, télévision, internet, livres, CDs). Ainsi un élève doué n'existerait pas en soi, de naissance. Certains élèves ont la chance de côtoyer de nombreux « donateurs » qui leur permettent de comprendre les notions appréhendées en cours sous divers angles, ou sous le même que le professeur.

Partir du postulat que chaque élève a les moyens de capter des informations dès la naissance et qu'il peut les interpréter en fonction de ce qu'il connaît déjà semble une réponse au clivage entre les élèves (doués/peu doués). Il y a une vie avant et en dehors d'une structure spécialisée et ce « vécu » crée l'appréhension du réel chez l'élève. Appréhension façonnée par l'expérience que l'on appelle l'ensemble des représentations. Se pencher sur les représentations des élèves est un moyen de prendre en compte ce qu'ils ont déjà « reçu » pour envisager leur formation musicale sur une base qui soit la leur.

Dans une première partie nous étudierons ce qui caractérise les représentations, de façon générale et de quoi elles sont construites. Puis, nous tenterons de définir quels sont les enjeux liés à une prise en compte des représentations des élèves dans une situation d'enseignement. Enfin, nous nous interrogerons sur le rôle d'une telle prise en compte face à la transmission d'un patrimoine donné.

I Représentation ?

1 Re-présentation

Re-présenter un objet, c'est le rendre à nouveau présent ; cela implique l'absence de celui-ci lors de la représentation, ou tout du moins absent du support sur lequel on veut le représenter. Lorsque l'on dessine un arbre, l'arbre modèle est absent de la feuille de dessin. Par conséquent, la représentation est postérieure à la perception de l'objet réel. On observe l'arbre puis on le dessine. Dans le cas d'une représentation mentale, le support est ce que nous appellerons pour l'instant l'intellect. Se représenter un objet, c'est, dans son intellect, se le présenter en son absence, ce qui est signe qu'on l'a fait sien.

Cette idée est largement développée dans l'Encyclopédie universelle, où Jean Lardièrre cerne la notion de représentation dans le domaine de la connaissance à travers deux dimensions : la dimension théâtrale et la dimension diplomatique.²

Une représentation est théâtrale dans le sens qu'elle est une mise en scène de l'objet par le sujet qui peut ainsi « montrer » l'objet réel en son absence. Le sujet a fait sienne la réalité perçue. Tout comme au théâtre, il l'a interprétée en la mettant en scène. On peut constater ici une double position de l'individu : il est non seulement metteur en scène (ou même acteur) mais également spectateur de l'objet représenté.

La dimension diplomatique implique que la représentation est comme un porte-parole (un représentant) du réel et que ce qu'elle véhicule dépend du milieu dans lequel elle est transportée. Autrement dit, elle est fabriquée en fonction des liens qu'elle peut établir avec les représentants d'autres objets présents sur un terrain donné. La représentation se construit donc en fonction de ce qui est « déjà là ».

² Encyclopédie Universelle 1992 Jean Lardièrre « représentations »

En cela, les deux dimensions se rejoignent, si on considère que l'interprétation engendrée par la représentation théâtrale dépend des acquis du sujet, de son expérience. Essayons de transposer cette double métaphore dans un contexte d'enseignement. Face à une notion donnée, il est bien rare qu'un élève n'en ait pas déjà une idée, quelle qu'elle soit. La Révolution Française évoque à un élève de sixième un certain nombre d'images (sans-culotte, Marseillaise, guillotine, Louis XVI, Danton, etc.). L'élève s'approprié ces éléments et les met en scène dans son imaginaire pour se faire un aperçu de cette notion. Il est à la fois spectateur et metteur en scène de sa représentation de la Révolution Française.

On touche ici à la complexité de la représentation : si nous n'étions que spectateurs, il suffirait de changer les protagonistes, les décors ou les costumes pour enrichir une représentation. Mais nous sommes aussi metteurs en scène ce qui implique que nous mettons en relation ces éléments les uns avec les autres. En faisant un lien hasardeux (par exemple Louis XVI chantant la marseillaise), la véracité de la scène devient douteuse. Cela rejoint alors les trois caractéristiques attribuées aux représentations par Michel Develay dans De l'apprentissage à l'enseignement³ :

- elles sont un ensemble d'information (guillotine, Louis XVI...);
- elles ont un noyau dur qui relie ces informations (qui chante quoi, qui se bat contre quoi...); l'image du noyau dur permet de cerner l'idée qu'il s'agit d'un long processus qui rend le cœur de la représentation difficilement accessible. En effet, les informations ne s'empilent pas simplement les unes sur les autres, mais de multiples relations se tissent entre elles, ce qui crée un nœud compact où tous les fils sont entremêlés et où il est par conséquent difficile de pénétrer ;
- elles engendrent des comportements déterminés. Par exemple il est fréquent que des élèves pensent que lorsqu'on passe des noires aux croches, il faut aller plus vite, sans avoir compris la logique de proportionnalité entre ces deux valeurs

³ Michel DEVELAY, De l'apprentissage à l'enseignement, éd. E.S.F., Paris, 1992

rythmiques. De fait, ces élèves jouent souvent de façon approximative, rythmiquement parlant.

Pour Develay, le travail didactique doit commencer pour le professeur par un décodage des représentations, car elles sont par leur nature, un frein, un obstacle pour l'élève dans son chemin d'apprentissage. Imaginer que Louis XVI chantait la Marseillaise empêche l'élève de comprendre les tenants et les aboutissants de la Révolution, surtout si cette scène coexiste avec l'exécution du monarque. En effet cette mauvaise mise en relation peut donner à penser que Louis XVI était républicain. Pourquoi a-t-il été condamné ? Et pourquoi la république a-t-elle été proclamée par la suite ? Une mauvaise compréhension de quelques éléments peut engendrer une grande confusion, et ce n'est pas en insistant sur le fait que Louis XVI était roi que l'élève comprendra mieux la Révolution, puisqu'il n'aura toujours pas modifié sa scène du roi chantant la Marseillaise.

Outre la confusion semée dans l'esprit de l'élève par cette mauvaise mise en relation, il faudrait se demander pourquoi il a fait le lien entre l'hymne et le roi. N'a-t-il pas compris la différence entre monarchie et république ? A-t-il saisi de quoi la Marseillaise était le symbole ? Si on change la place d'une donnée (l'hymne chanté par les sans-culotte), elle n'en restera pas moins erronée et susceptible de ressurgir à tout moment. Ainsi il apparaît nécessaire de fouiller les représentations des élèves en vue de fonder un enseignement qui ne soit pas une somme, un cumul d'information.

Cela semble également important si on s'attache à la dimension diplomatique d'une représentation. Envoyer un représentant supplémentaire dans un pays en guerre ne modifiera pas automatiquement le représentant en place. Cela risque au contraire d'entraîner des complications et de semer la confusion.

2 Représentations et expériences

La représentation mentale n'est pas une reproduction exacte de l'objet ou de la notion perçue. Elle est constituée d'un ensemble d'éléments qui permettent à l'individu de s'approprier l'objet. Elle dépend de ce qui est déjà présent dans l'esprit de l'individu, de sa « structure d'accueil », formé par les expériences et sa « matrice sociale » (Bourdieu)

Ainsi, Valentin aura une certaine représentation du gâteau au chocolat s'il le déguste tout droit sorti du même pâtissier tous les dimanches midi. Cette représentation sera différente pour Marie Anne qui vient d'essayer une seizième recette. Le gâteau du pâtissier est certainement très bon, mais probablement tous les jours identique. Si l'expérience qu'a Valentin du gâteau au chocolat se limite à cette pâtisserie, il aura une idée extrêmement réduite de ce que c'est. En revanche, si Marie Anne expérimente plusieurs recettes, elle aura une vision plus empirique de la chose, puisqu'elle aura manipulé les ingrédients dans tous les sens.

Cependant, si elle n'a jamais vu ni goûté une génoise fourrée à la crème pâtissière pralinée, le tout recouvert d'un glaçage au chocolat de Colombie, parsemé d'oranges confites, il lui manquera, à elle aussi, une certaine appréhension du gâteau au chocolat. Plus les expériences sont nombreuses, et plus la connaissance de l'objet en question sera large. Et le fait de toucher à la fabrication rend la connaissance plus approfondie.

Les habitudes sociales et familiales sont déterminantes dans la manière d'envisager le monde, elles modèlent notre point de vue sur les choses. Aussi, lorsque nous sommes face à un objet nouveau essayons-nous de l'intégrer à ce que nous connaissons déjà, pour qu'il y ait correspondance entre le nouveau et les pré-acquis (les représentations préalables). Si dimanche prochain la pâtisserie favorite de Valentin est fermée et qu'il va chercher son gâteau ailleurs, il devra mettre en relation ce nouveau gâteau avec celui qu'il connaît déjà, pour établir des ressemblances, différences, préférences, pour l'intégrer dans ses connaissances préalables.

Ici apparaît un jeu d'interdépendance : la représentation que se faisait Valentin du gâteau au chocolat (une seule référence) détermine la perception qu'il

aura du nouveau gâteau, puisqu'il procèdera par comparaison ; en même temps, l'irruption d'une nouvelle référence va transformer la représentation préalable en une appréhension plus diversifiée, plus complète de ce qu'est un gâteau au chocolat. La déstabilisation générée par l'apparition d'un nouveau gâteau va changer la représentation de Valentin.

Ainsi, une représentation serait comme un tissu, où chaque fil serait une donnée qui viendrait s'imbriquer, selon la trame déjà existante ; ce tissu deviendrait de plus en plus dense au fur et à mesure des expériences.

Pour faire écho à Valentin et Marie Anne et au gâteau au chocolat, on peut associer un exemple musical comme celui cité en introduction.

3 Les constituants d'une représentation

Résumons donc un peu : d'une part, il y a l'objet à saisir, d'autre part le sujet avec ce qu'il connaît déjà, puis la manière dont il intègre cet objet au reste. On a vu qu'il ne suffisait pas de donner une information pour faire naître une représentation ou la modifier ; il faut plutôt travailler sur les représentations en tant que « mode de fonctionnement compréhensif »⁴ (Giordan et de Vecchi), c'est-à-dire en tant que manière dont les élèves construisent et organisent leurs savoirs et leurs savoir-faire dans une situation donnée.

Avant d'aborder le travail sur les représentations en elles-mêmes, introduisons une distinction: jusqu'ici nous avons parlé de représentation, qui a une large connotation d'appréhension du monde en général. Dans le domaine de l'enseignement, il semble plus opératoire de parler de conception, car elle concerne plus précisément un savoir ou un savoir-faire. Elle est la structure, la construction qui donne lieu à la représentation. Ainsi, lorsqu'on cherche à décoder

⁴ André GIORDAN et Gérard de VECCHI, Les origines du savoir, éd. Delachaux et Niestlé, Paris, 1997

une représentation, c'est plutôt sur la conception qu'on travaille. La conception est la partie immergée de l'iceberg, quand la représentation en est la partie émergée.

Revenons à Valentin et Marie Anne : pour Valentin, un gâteau au chocolat, c'est tel gâteau. Pour Marie Anne, c'est quelque chose qui peut avoir divers aspects selon la recette qu'elle utilise. Si l'on cherche maintenant à savoir d'où proviennent ces représentations, c'est sur la conception qu'on va se pencher, c'est-à-dire sur la structure sous-jacente de la représentation : quelles sont les informations que Valentin et Marie Anne possèdent, quel rapport effectuent-ils entre elles ?

Ainsi, imaginons un professeur de gâteau au chocolat : doit-il adopter le même enseignement pour ces deux élèves ? S'il commence par faire faire un gâteau « basique », Marie Anne risque fort de s'ennuyer, puisqu'elle devra repasser par un chemin qu'elle a déjà parcouru. Valentin, lui, ne verra pas où il veut en venir, puisque pour lui, un gâteau au chocolat, c'est un ou deux modèles de pâtisserie. Peut-être même ne fera-t-il pas le rapprochement entre le gâteau qu'on veut lui enseigner et celui de son pâtissier. Si, à l'inverse, notre professeur cherche à enseigner le gâteau au chocolat à son plus haut degré de sophistication, Valentin aura peut-être une idée du résultat final plus proche que celle de Marie Anne, mais sa méconnaissance des ingrédients et de leur manipulation posera problème. Marie Anne, elle, sera plus à même de réaliser la recette et aura peut-être des chances de progrès, à condition que la distance entre ce qu'elle a l'habitude de faire et le gâteau demandé par le professeur ne soit pas trop grande.

On voit que si le professeur ne prend pas la peine de sonder les représentations de ses élèves quant au gâteau au chocolat, et comment elles ont émergé, sa manière d'enseigner ne conviendra pas à un des deux élèves au moins. En travaillant sur ce qui est déjà présent chez l'élève, il peut se donner les moyens d'adapter son enseignement en fonction du terrain. Par exemple, il pourrait demander aux deux élèves de quoi est fait un gâteau au chocolat. A partir des réponses de Marie Anne, il aménagerait une situation où elle devrait traiter les ingrédients de manière différente, pour obtenir quelque chose de nouveau pour elle (ne pas mettre le chocolat dans la génoise, mais ailleurs ; éviter l'emploi du sucre, etc). Quant à Valentin, le professeur pourrait le mettre en présence des ingrédients et lui

demander d'en faire un gâteau, sans aucune indication. Si celui-ci est raté, l'élève devra chercher pourquoi, en changeant un ou plusieurs éléments dans le procédé qu'il a utilisé la première fois (mettre le sucre avant la farine, mélanger plus longtemps la pâte, etc).

Mais comment s'y prendre pour repérer et décoder ces conceptions ?

Dans Les origines du savoir, Giordan et Vecchi proposent une décomposition d'une conception de la manière suivante (1 A. Giordan et G. de Vecchi, Les origines du savoir (p 87⁵) :

CONCEPTION = f (P.C.O.R.S)

Le petit "f" placé avant les parenthèses signifie « fonction » : une conception n'est pas l'addition de ces cinq éléments, mais la résultante de relations diverses entre eux.

P : Problème : ensemble des questions plus ou moins explicites qui induisent ou provoquent la mise en œuvre de la conception. (C'est en sorte le moteur de l'activité intellectuelle).

C : Cadre de référence : ensemble des connaissances périphériques activées par le sujet pour formuler sa conception (ce sont les autres représentations sur lesquelles l'apprenant s'appuie pour produire ses conceptions).

O : Opérations mentales : ensemble des opérations intellectuelles ou transformations que l'apprenant maîtrise et qui lui permettent de mettre en relation les éléments du cadre de référence et ainsi de produire et d'utiliser la conception (ce sont les invariants opératoires).

R : Réseau sémantique : organisation mise en place à partir du cadre de référence et des opérations mentales. Elle permet de donner une cohérence sémantique à l'ensemble et par là produit le sens de la conception (le sens du construct apparaît à partir des liens « logiques » établis entre les différentes conceptions principales et périphériques).

⁵ André GIORDAN et Gérard de VECCHI, Les origines du savoir, éd. Delachaux et Niestlé, Paris, 1997

(Les auteurs emploient le mot « construct » au même titre que le mot « conception »)

S : Signifiants : ensemble des signes, traces et symboles nécessaires à la production et à l'explication de la conception.

Essayons d'appliquer ce découpage à notre exemple de la Révolution française :

Problème : qu'est-ce que la Révolution française ?

Cadre de référence : sans-culotte, Louis XVI, démocratie, république, guillotine, Marseillaise, Robespierre...

Opérations mentales : puisque Louis XVI chantait la Marseillaise, c'était un roi républicain qui était pour l'abolition de la monarchie. (ici, l'opération mentale est la déduction)

Réseau sémantique : la Révolution française est le passage du système monarchique à la démocratie, grâce à Louis XVI (puisque'il chantait la Marseillaise !), et contre les sans-culotte qui se révoltaient contre cette transformation (puisque'ils ont été guillotins !).

Signifiants : passage, système, transformation.

Si l'on a bien pris soin de faire mémoriser à l'élève les éléments contenus dans le cadre de référence, on voit que c'est au niveau des opérations mentales que se situe la faille, et que sa représentation de la Révolution française en est complètement faussée. Car l'élève ayant établi une mise en relation erronée, entre la Marseillaise et Louis XVI, l'opération mentale s'en trouve faussée. C'est donc plus sur la mise en relation qu'il a effectuée qu'il faudra se pencher que sur l'acquisition de connaissances par la mémorisation.

Pousser si loin le décorticage d'une conception permet de prendre conscience que, malgré une bonne mémorisation de certains éléments liés à la notion envisagée, celle-ci n'est pas du tout comprise. C'est donc ailleurs qu'il faut résoudre le problème. C'est considérer qu'un savoir est déjà une construction. C'est aussi l'occasion de constater que les données retenues par les élèves sont souvent de l'ordre de l'anecdotique, et que, par exemple, la notion même de révolution n'est pas cernée. On peut émettre l'hypothèse que si les élèves ne retiennent que des détails hauts en couleurs, au détriment de la notion abordée, ce n'est pas que le

professeur n'en a pas parlé. Peut être que celui-ci n'a pas mené un questionnement suffisamment approfondi quant à la discipline qu'il enseigne, quant aux notions qui y sont en jeu. En effet, la nécessité pour le professeur d'aller voir ce qui se passe du côté de l'élève ne doit pas se substituer à la réflexion sur le savoir qu'il enseigne. Par l'exploration de ces deux pôles (l'élève et le savoir) on peut mesurer la distance et les obstacles qui séparent l'élève du savoir. Dans La formation de l'esprit scientifique, Bachelard propose l'idée selon laquelle l'être humain, à sa petite échelle, a de fortes chances de rencontrer les mêmes obstacles que les sciences tout au long de leur évolution, et que, s'il ne franchit pas ces obstacles, il peut rester dans l'incompréhension, tout comme certains chercheurs, aussi éminents soient-ils⁶. C'est pourquoi il paraît nécessaire pour un enseignant de faire une recherche épistémologique sur sa discipline, afin de cerner ces obstacles et de pouvoir permettre aux élèves de refaire le chemin, en passant par ces obstacles.

4 Résistance des représentations

Il est désormais clair que pour affiner une représentation, il faut chercher les mécanismes inhérents à celle-ci. Il n'en reste pas moins qu'une représentation est très tenace et ce, pour plusieurs raisons.

Une représentation est souvent rattachée au sens commun ; il n'est pas rare, par exemple, de rencontrer des élèves qui pensent que pour chanter, il faut une cage thoracique très largement développée, et que, par conséquent, n'importe qui ne peut pas chanter. Ou encore, que le fait de chanter développe les capacités respiratoires et l'endurance du souffle. Bien que de nombreux chanteurs aient une

⁶ Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, éd. de poche 2004

constitution thoracique normale, cette croyance en la nécessité d'un coffre très développé persiste.

Une représentation résiste de part sa logique interne. Elle « fonctionne ». Pour reprendre l'exemple précédent, considérons que, puisque pour chanter il faut beaucoup de souffle (ce qui déjà en soi est éloigné de la réalité), plus grand sera le contenant, plus il y aura de contenu, et donc les phrases chantées seront plus longues. De ce point de vue, une telle conception se tient : plus la cage thoracique est large, plus les poumons sont volumineux, plus il y a d'air, et mieux on chante. Mais la capacité et la taille des poumons ne dépendent pas de la largeur de la cage thoracique. Le raisonnement ne tient donc plus debout.

Une représentation se construit sur le long terme, et trouve souvent l'occasion de se renforcer grâce notamment au sens commun et aux stéréotypes rencontrés quotidiennement, si bien qu'elle est fortement enracinée dans l'esprit de l'individu. En effet la conception du chanteur « bien bâti » est confirmée dans divers films musicaux : Farinelli, la reine de la nuit ou Constanza dans Amadeus, l'entraînement respiratoire à la nage dans Le maître de musique.

Le caractère inconscient des représentations les rend difficilement accessibles. Si un élève pense qu'il y a un rapport entre la largeur du chanteur et sa voix, il va choisir inconsciemment Montserrat Caballé ou Jessie Norman comme référents confirmant cette croyance, ignorant, tout aussi inconsciemment, Nathalie Dessay ou Véronique Gens.

Ainsi apparaît le phénomène selon lequel, malgré des éléments venant contredire nos représentations, ces dernières ne changent pas. Elles sont souvent plus fortes que l'évidence.

5 L'erreur

Si on apprend en changeant ses représentations, il faut que le professeur soit au courant de celles de ses élèves. Comment faire pour les déceler ?

Dans l'exemple concernant la Révolution française, on a vu qu'une mauvaise mise en relation entre l'élément Louis XVI et l'élément Marseillaise non seulement engendrait une représentation erronée, mais aussi probablement découlait d'une représentation fautive. Cette erreur a été l'occasion d'aller voir

« ce qui se passait dans la tête de l'élève ». Ici, l'erreur serait comme le symptôme d'une maladie, c'est-à-dire qu'elle serait l'indice, le signe extérieur de la représentation. Tout comme il est plus facile de déceler une maladie aux symptômes apparents, nous pouvons dire alors « Heureusement que l'élève a dit que Louis XVI chantait la Marseillaise ! », sans quoi nous n'aurions pas pu nous poser les bonnes questions quant à ses représentations. Il faudrait donc plutôt souhaiter l'erreur que la rejeter.

Or, que se passe-t-il en général lorsqu'un élève fait une erreur ? La plupart du temps, on voit se dessiner deux attitudes face à ces erreurs, attitudes derrière lesquelles se cachent deux manières d'envisager l'enseignement.

- **Le modèle transmissif**

Ce modèle d'enseignement revient à considérer que l'apprentissage se fait par empilement des connaissances, par accumulation des savoirs. L'erreur est du fait de l'élève : il a mal ou n'a pas appris sa leçon. Le professeur, alors, corrige l'erreur ou signale à l'élève qu'il mal rempli son devoir. Bien souvent, l'erreur tient de la faute, au sens moral du terme.

En effet, si l'apprentissage est un « remplissage du cerveau », seule la bonne volonté de l'élève est en jeu dans l'acquisition des savoirs : s'il n'a pas appris, c'est qu'il n'a pas fait l'effort nécessaire. Il lui faut donc recommencer l'empilement.

La place de l'erreur dans ce type d'enseignement présente un danger. En effet, l'élève la craint plus que tout et surtout, ne comprend pas ce qu'on veut lui faire apprendre. Car il se peut tout à fait que, sachant la réponse du simple fait qu'il l'a mémorisée ex nihilo, il la donne à son professeur, par crainte de la sanction. Ce dernier sera donc satisfait de la réponse et considérera la chose comme acquise.

- **Le béhaviorisme ou comportementalisme**

Le béhaviorisme (de l'américain « behavior" », comportement) est la théorie selon laquelle tout comportement, humain ou animal, est déterminé par l'environnement : des stimuli extérieurs engendrent nos actions ; ces dernières sont donc conditionnées par notre environnement, et elles sont renforcées ou non.

Si elles sont renforcées, par une récompense ou un résultat positif, nous sommes portés à reproduire ces actions.

Le béhaviorisme considère l'apprentissage comme l'acquisition d'un nouveau comportement ; étant démontré que celui-ci se fait par l'intermédiaire du renforcement, tout l'art de l'enseignement est de renforcer les actions qu'on souhaite pérenniser, et ne pas renforcer celles que l'on veut faire disparaître. L'enseignant est un programmeur, qui doit déterminer des objectifs en fonction des comportements recherchés. A un objectif correspond un comportement, ce qui présente l'inconvénient de multiplier les situations d'apprentissage, car un comportement ne marche que dans une situation donnée. Le caractère opérationnel de cette méthode demande de multiplier les comportements en fonction de l'apparition de nouveaux objectifs.

Le rôle du professeur est également d'organiser ces objectifs dans le temps, car la progression se fait du simple au complexe. L'acquisition de comportements simples est nécessaire pour passer au niveau supérieur. En formation musicale, tant que l'élève ne maîtrise pas le concept de tonalité, l'élève ne peut pas prétendre à rentrer dans le détail de l'analyse d'une forme sonate. L'erreur, dans cette perspective, est un bogue dans la programmation de l'enseignement dispensé ; elle est donc due au professeur qui cherche alors à changer le cheminement pour éviter l'erreur. Si l'élève fait ce qu'on lui demande, le résultat ne peut être que juste ; c'est la pédagogie de la réussite. Ce modèle comportementaliste, ou béhaviorisme, tente d'échapper au premier modèle (transmissif). Le problème de cette théorie est qu'elle met en relation un procédé avec un objectif à atteindre ; se pose alors la question du transfert, qui semble être le garant de la compréhension de l'élève : s'il est capable d'adapter une action dans un autre contexte que celui dans lequel il l'a assimilée la première fois, alors on peut supposer qu'il l'a bien intégrée. Etant donné que, dans un cadre comportementaliste, on lui montre le chemin tout tracé, l'élève risque fort de ne pas se poser de questions quant aux solutions proposées et donc de ne pas pouvoir les réutiliser ailleurs.

Certes, pour beaucoup ce fonctionnement semble avoir réussi. Mais on peut se demander si ce n'est pas parce que ceux qui réussissent ont eu la chance et l'occasion, en dehors de l'école, de faire le lien entre les comportements appris et leur utilité réelle. Ils ont pu faire le transfert évoqué ci-dessus, grâce à un apport

autre que celui de la structure spécialisée. Combien de fois suggère-t-on à des élèves de travailler un trait rapide (et ce pour de nombreux instruments) en faisant des rythmes (croche pointée-double, par exemple) et leur inverse ? Au bout de combien de temps ces élèves vont-ils se poser la question de savoir à quoi cela peut bien servir ? On dirait bien que ce n'est qu'une fois sur la voie du professionnalisme que ce genre de questionnement émerge.

D'autre part, on peut se demander si les comportements ne risquent pas de devenir les objectifs d'apprentissage, ce qui ferait des élèves des machines à reproduire des actions sur commande.

A trop vouloir éviter l'erreur, on trace un chemin tout droit où le sens n'est pas explicité, donc inexistant du point de vue de l'élève

II Enjeux d'une prise en compte des représentations dans une situation d'enseignement.

Après avoir défini ce qu'est une représentation, quels en sont les mécanismes et les interactions avec le savoir, il semble intéressant de dégager certains enjeux inhérents à leur prise en compte.

1 Enjeux pédagogiques

Il apparaît que, prendre en compte les représentations des élèves dans une situation d'enseignement, peut nous questionner sur la validité du savoir ou du savoir faire que nous tentons de transmettre. En effet, certaines notions comme la justesse ou encore l'équilibre rythmique n'ont de valeur que dans la musique savante occidentale et répondent à une nomenclature musicale précise et ordonnée (échelle tempérée, rythme ternaire ou binaire etc...). Un élève ayant toute sa vie été baigné dans la musique traditionnelle bretonne, turque (échelle avec des quarts de tons) ou encore indonésienne (échelle équipentatonique : octave divisée en cinq intervalles égaux) aura une autre appréhension de ce que signifie chanter juste, et le système tonal lui paraîtra moins accessible, voire complètement hors de portée.

Il semble donc nécessaire de s'appuyer sur le vécu et les représentations des élèves afin d'optimiser les processus d'acquisition et d'apprentissages de ceux-ci. En effet, partir d'éléments directement accessibles, palpables et familiers permet à l'élève de s'appuyer sur ce qu'il sait déjà pour faire un lien avec de nouvelles notions ou données. Le constructivisme se pose la question de savoir comment nous accédons à la connaissance. Il présente l'intérêt de faire un lien très fort entre apprentissage et représentations. A la question « comment accédons-nous à la connaissance ? », il (le constructivisme) avance comme hypothèse de réponse qu'il n'y a pas de réalité objective, c'est-à-dire que tout ce que nous percevons est d'emblée interprété par nos structures cognitives. Une connaissance n'est pas la description du réel. Ainsi, la relation entre la connaissance et ce que nous appelons la réalité est de l'ordre de l'adaptation : une connaissance est valable si elle convient à notre organisation du monde. Pour éclaircir le propos, voici une image qu'Ernst von Glaserfeld emploie dans son article [Introduction à](#)

un constructivisme radical (L'invention de la réalité, sous la direction de Paul Watzlawick) : nous considérons qu'une clé convient si elle ouvre la serrure à laquelle elle est destinée. C'est la clé qui convient à la serrure, et non l'inverse. Mais nous voyons bien que d'autres clés peuvent ouvrir cette serrure, et ce « grâce » aux cambrioleurs⁷. Ainsi, plusieurs clés sont susceptibles de convenir à une serrure. Pour von Glaserfeld, une connaissance est par rapport à la « réalité » ce qu'une clé est par rapport à une serrure. « Nous tous (...) nous trouvons face à notre environnement comme le cambrioleur face à une serrure qu'il doit ouvrir pour atteindre le butin qu'il espère emporter »

Mais que se passe-t-il lorsque nous nous trouvons face à une nouvelle serrure ? Il semble que ce soit à ce moment-là que nous apprenons, car nous devons fabriquer une nouvelle clé. Selon Piaget, l'être humain possède des « schèmes » qui sont comme des structures d'accueil pour recevoir les données extérieures. Ces schèmes passent, lors d'un apprentissage, par trois étapes : **l'assimilation**, qui est le moment où la structure d'accueil extrait des propriétés qu'elle intègre, c'est-à-dire que lorsque la structure d'accueil se trouve face à un objet différent, nouveau, elle en capte certaines caractéristiques. Puis l'apparition de nouvelles informations provoque une transformation du schème initial, que Piaget nomme **l'accommodation**. Une fois que l'accommodation est réalisée, on accède à un état d'équilibre, ou **équibration majorante** ; par cette expression, Piaget signifie que la structure d'accueil est devenue plus opérationnelle, puisqu'elle s'est transformée afin de répondre à une nouvelle situation. Précisons cependant que ces trois étapes ne se suivent pas chronologiquement, que les schèmes sont sans cesse en transformation.

Ainsi, lors de l'apprentissage, il y a transformation des représentations, qui se fait quand quelque chose de nouveau, d'inconnu nous apparaît. Ce nouveau, cet inconnu, c'est ce que Bachelard appelle l'obstacle épistémologique. Selon lui,

⁷ Ernst von GLASERFELD, *L'invention de la réalité*, sous la direction de Paul WATZLAWICK, éd. Seuil, Paris, 1988

c'est lorsqu'il y a un obstacle à franchir qu'il y a apprentissage ; la représentation qu'on a au départ vient buter sur cet obstacle, et se modifie en conséquence pour pouvoir le franchir. Apprendre n'est pas affaire d'accumulation, mais de transformation, ce qui semble garantir l'appropriation d'un savoir.

2 Enjeux éducatifs

Prendre en compte les représentations des élèves est aussi un moyen de favoriser leur intégration sociale. Ainsi, en considérant ce que chacun sait déjà, et en utilisant ce matériau, l'enseignant construit et façonne sa pédagogie, avec ses élèves, en leur donnant un rôle, une place importante au sein du groupe. Cela aide également au développement de la personne, de la confiance en soi et, à plus ou moins long terme, du jugement critique. Un concept ou un objet ne prend pas forme dans un lieu unidimensionnel mais évolue dans l'espace et le temps, et est observé sous divers angles. Donc, au sein d'un groupe, plus le vécu, les points de vue et les représentations sont divers, plus le dialogue peut être riche et donc formateur.

3 Enjeux culturels

Enfin, prendre en compte les représentations des élèves leur permettrait d'avoir conscience de l'évolution constante du milieu culturel dont ils sont acteurs, afin qu'à terme, ils puissent promouvoir l'avènement d'une société multiculturelle. En effet, plus il y a d'identités culturelles identifiées, que ce soit à l'échelle macroscopique (dans une société) ou microscopique (dans le cadre d'un enseignement spécialisé), plus l'individu affine son sens critique et son jugement esthétique.

III Prise en compte des représentations et transmission d'un patrimoine culturel

Quand bien même il semble nécessaire de prendre en compte les représentations des élèves dans le cadre d'un enseignement spécialisé, l'enseignant doit faire face à certains pièges ou difficultés qu'il doit absolument contourner. En effet, une des missions de l'enseignant est de transmettre un certain patrimoine culturel (histoire de la musique, grands courants de pensée artistiques etc.). Prendre trop en considération les « idées » que les élèves se font d'un savoir ou d'un savoir faire peut mener l'enseignant à faire preuve de démagogie. Nous allons d'abord tenter de définir ce que représente le patrimoine culturel et ensuite nous analyserons quels sont les frontières entre démagogie et pédagogie.

1 Patrimoine culturel

Le patrimoine est étymologiquement défini comme l'ensemble des biens hérités du père (de la famille par extension). En effet « patrimonium » signifie héritage du père en latin ; la notion est apparue au XVIIe siècle (wikipédia).

L'expression de patrimoine culturel est aujourd'hui très largement employée. Elle sert parfois à désigner toutes sortes de productions (musique, théâtre, danse) de supports d'un contenu culturel : le livre, le cinéma, internet...Le patrimoine culturel est un « ensemble de valeurs dont il faut assurer la transmission aux générations futures » (site de l'éducation nationale). Mais il est parfois désigné comme l'héritage culturel, et ne réside pas seulement dans les objets palpables, il est aussi dans les coutumes, les savoir-faire, la langue, etc. L'héritage culturel est fait « des créations de la nature et de l'homme, de richesses matérielles mais aussi de valeurs morales et religieuses, de convictions et de connaissances, de visions du monde et de

modes de vie dont la diversité est source de la richesse de la culture commune sur laquelle se fonde une communauté».

2 Démagogie et pédagogie

La démagogie (du grec *demos* « le peuple » et *ago* : « conduire ») est une notion politique et rhétorique désignant l'état politique dans lequel les dirigeants mènent le peuple en s'attirant ses faveurs, notamment en utilisant un discours flatteur. Le discours du démagogue sort du champ du rationnel pour s'adresser aux passions, aux frustrations du peuple. Il recourt en outre à la satisfaction immédiate des souhaits ou des attentes du public ciblé, sans recherche de l'intérêt général mais dans le but de s'attirer la sympathie et de gagner le soutien. L'argumentation démagogique peut être simple afin de pouvoir être comprise et reprise par le public auquel elle est adressée. Elle fait fréquemment appel à la facilité voire la paresse intellectuelle en proposant des analyses et des solutions qui semblent évidentes. Le terme « démagogie » aujourd'hui est largement perçu avec une connotation péjorative. En effet, l'étymologie du mot grec traduit plutôt le terme « démagogue » comme celui qui éduque, qui conduit le peuple. Souvent confondue avec le terme populisme, la démagogie se différencie de celui-ci dans la mesure où elle renvoie à l'idée de dire au peuple ce qu'il veut entendre, alors que le populisme renvoie à l'idée de faire ce que l'opinion publique souhaite en stigmatisant les élites.

Transposons cette définition dans un contexte d'enseignement artistique. Considérons le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Si la prise en compte des représentations de l'élève entraîne une démagogie de la part de l'enseignant, la relation élève/enseignant sera privilégiée au détriment du savoir qui sera totalement négligé. Cette situation relève plus de l'animation plutôt que de l'enseignement. Il est intéressant de constater que la frontière entre démagogie et pédagogie peut être très rapidement franchie, si l'enseignant ne réajuste pas son cours en fonction des objectifs pédagogiques, artistiques et musicaux qu'il s'est fixé, en lien direct avec le patrimoine culturel qu'il se doit de transmettre.

Conclusion

La prise en compte des représentations mentales des élèves vis-à-vis d'un objet, concept, savoir ou savoir faire s'avère être un outil pédagogique précieux. Par un travail sur les représentations des élèves qu'ils sont égaux sur ce point, c'est-à-dire qu'ils sont capables de se forger des conceptions, et que, s'il y a inégalité, celle-ci concerne plus le contexte dans lequel ils évoluent que leur capacités de départ. Si nous adoptons un point de vue constructiviste selon lequel apprendre c'est changer ses représentations, nous pouvons considérer que l'apprentissage est accessible à tous. C'est un processus qui permet d'effacer le clivage entre élèves considérés comme doués ou pas. Cette position n'est pas totalement rependue dans l'enseignement de la musique. Ainsi combien d'élèves sont-ils encore refoulés aux portes des écoles de musique sous prétexte de manque d'oreille et d'aptitude musicale ? Par ce jugement lapidaire, nous nous déchargeons de toute responsabilité quant à l'éducation musicale des élèves, tout en exprimant de façon détournée notre impuissance face à leur résistance. Finalement, il s'avère que la théorie constructiviste apporte à l'enseignement de la musique l'idée qu'il y a toujours quelque chose à faire avec chacun.

Dans cette perspective, la conscience de la présence des représentations chez les élèves est déterminante pour le travail d'un enseignant, car celui-ci peut organiser son enseignement à partir de ce que les élèves savent déjà. Mais il ne suffit pas de savoir que les représentations préexistent, qu'elles sont complexes et très résistantes. Il faut poursuivre une recherche épistémologique de la discipline que l'on enseigne pour pouvoir établir des rapports entre elle et les représentations des élèves. Afin de les déceler, il paraît primordial de se pencher sur l'erreur, ses origines, et comment y remédier. Mais le traitement de l'erreur est-il cependant réellement possible dans un enseignement de la musique où l'on traque la moindre fausse note, où l'on pousse l'élève à exécuter parfaitement une œuvre ? Par ailleurs, il est certain que travailler sur les représentations et les prendre en compte prend du temps et demande certains aménagements. De plus, comment

faire émerger et se confronter les conceptions des élèves dans le cadre d'un cours de formation musicale d'une durée de trois quart d'heure tout en faisant chanter ses élèves, en leur apportant des éléments d'analyse musicale, d'arrangement etc. ?

Nous pouvons prendre conscience qu'une recherche sur les représentations implique pour l'enseignant de réinterroger la conception de l'enseignement de la musique, telle qu'elle est encore largement rependue aujourd'hui, où les élèves n'ont que trop rarement l'occasion de se poser des questions et de dialoguer.

Bibliographie

Ernst von GLASERFELD, L'invention de la réalité, sous la direction de Paul WATZLAWICK, éd. Seuil, Paris, 1988

Michel DEVELAY, De l'apprentissage à l'enseignement, éd. E.S.F., Paris, 1992

Jean-Pierre ASTOLFI, L'erreur, un outil pour enseigner, éd. E.S.F., Paris 1997

André GIORDAN et Gérard de VECCHI, Les origines du savoir, éd. Delachaux et Niestlé, Paris, 1997

Gaston BACHELARD, La formation de l'esprit scientifique, éd. de poche 2004 (Google book)

Irène DELIEGE et John A. SLOBODA, Naissance et développement du sens musical, éd. P.U.F., Paris, 1995

Encyclopédie Universelle 1992

Dictionnaire de la musique occidentale, éd. Fayard

Eugène IONESCO, La Leçon éd d'Emmanuel Jacquart chez Gallimard 1954

<http://www.education.gouv.fr/>

<http://fr.wikipedia.org>

