CC BY

https://doi.org/10.26034/vd.jrea.2023.3579

DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT MUSICAL : L'ÉPISTÉMOLOGIE PRATIQUE

Pascal **TERRIEN**
Aix-Marseille Université

Professeur des universités en didactiques des arts, il dirige depuis 2017 le programme de recherche *Le geste créatif et l'activité formative* au sein de l'UR 4671 ADEF. Ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage de la musique et plus largement des arts. Il est depuis 2020 directeur de la structure de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238).

François **JOLIAT**
HEP-BEJUNE

Professeur pour le domaine de recherche ARTS de la HEP-BEJUNE. Il est membre du comité de programme du Centre de compétences romand de didactique disciplinaire (2Cr2D). Ses travaux portent sur la professionnalisation des formations à l'enseignement musical et sur la didactique de l'enseignement musical scolaire.

Sabine **CHATELAIN**
HEP VAUD

Professeure associée dans l'Unité d'enseignement et de recherche Didactique de la musique à la HEP Vaud, elle forme des enseignants de la musique au niveau de la Suisse romande. Elle codirige le laboratoire CREAT. Ses recherches portent sur des approches interdisciplinaires en didactique de la musique.

Résumé

Cet article confronte différents points de vue sur la notion de didactique dans l'enseignement musical à l'École et au Conservatoire, en France et en Suisse. Dans un premier temps, nous explicitons les acceptions et les formes que peut prendre cette notion dans nos deux pays avec un regard particulier centré sur l'épistémologie pratique des professeurs de musique. Dans un deuxième temps, nous décrivons comment l'observation de l'épistémologie pratique d'une enseignante généraliste suisse lorsqu'elle enseigne la musique dans une classe primaire peut documenter la recherche en didactique. Dans un troisième temps, nous discutons l'apport d'une meilleure connaissance de l'épistémologie pratique des enseignants pour enrichir les ressources dans le champ de la didactique dans l'enseignement musical.

Mots-clés : didactique de la musique ; épistémologie pratique ; pédagogie de la musique ; éducation musicale.

Abstract

This article compares different points of view on the notion of didactics in music teaching in France and Switzerland, both in schools and in conservatories. Firstly, the meanings and forms that this notion can take in our two countries are to be clarified, in particular regarding about the epistemology of practice of music teachers. Secondly, we describe how the observation of the practical epistemology of a swiss generalist teacher when teaching music in a primary class can inform didactic research. A systematic analysis of her discourse following a simple self-confrontation interview is proposed. In the third part, our discussion focuses on the contribution of the epistemology of practice as a resource for pedagogical content knowledge in the field of music education.

Keywords : music didactics ; practical epistemology ; music pedagogy ; music education.

Introduction

L'objectif de cet article est d'apporter des éclairages sur les fondements de la didactique dans l'enseignement musical en questionnant la manière dont certaines composantes du *système didactique* (Amade-Escot et al., 2014 ; Brousseau, 1998 ; Raisky et Caillot, 1996 ; Schneuwly, 2019)[1] parviennent à garder leur « robustesse »[2] lorsqu'elles sont mobilisées dans les travaux sur l'enseignement-apprentissage musical. Puis nous développons l'idée que l'épistémologie pratique peut être une approche « robuste » pour décrire et comprendre les intentions des enseignants non pas à la lumière de concepts *top-down* issus de la théorie du système didactique, mais à la lumière de l'émergence de concepts *bottom-up* tirés de l'observation des pratiques enseignantes et des réflexions sur leurs pratiques dans le milieu de l'enseignement musical.

Cependant, confronter les rattachements épistémologiques de la didactique de la musique avec les formes et acceptions des notions qui fondent le discours scientifique des didactiques disciplinaires (Schneuwly, 2019) selon la perspective francophone de deux pays comme la France et la Suisse, amène plusieurs questions : est-ce que les fondements des théories didactiques contemporaines et leurs concepts permettent de mieux comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de la musique ? Avant de parler de didactique comparée entre les disciplines ne serait-il pas nécessaire de questionner les fondements épistémologiques des savoirs et savoir-faire musicaux ? Est-ce que les savoirs et savoir-faire musicaux possèdent une dimension axiomatique à l'image des savoirs mathématiques ? Est-il relevant de mobiliser directement – et sans précautions préalables – des théories didactiques et leurs concepts issus des mathématiques ou des sciences dans le champ de la didactique de la musique ?

Il nous paraît risqué de se référer à des concepts issus d'un domaine pour les appliquer à un autre sans poser une réflexion préalable sur l'épistémologie des disciplines, des objets de savoir et des acteurs en présence dans leur mise en jeu dans le système didactique. Nous soutenons que ces théories et ces concepts, s'ils ne sont pas réinterrogés à la lumière des spécificités de l'épistémologie des savoirs et des savoir-faire disciplinaires, peuvent amener des perturbations dans les processus d'enseignement-apprentissage de la musique, au sens d'un « empêchement d'agir » (Clot, 2008). Si les sciences qui nous aident à comprendre le monde, les arts et leurs pratiques nous donnent à le vivre et à le rencontrer par une expérience toujours singulière. Ainsi, observer les pratiques artistiques nécessite une modification de la pensée dans notre rapport à l'art. Les savoirs et savoir-faire musicaux deviennent des activités à questionner pour les enseigner ou pour apprendre. Nous posons l'hypothèse que les savoirs et savoir-faire musicaux échappent à tout projet de présentation axiomatique (Terrien, 2014b, 2015), car ils dépendent de croisements systémiques liés à la perception de l'activité musicale dans un environnement situé. En d'autres termes, une didactique de l'enseignement musical devrait être pensée en tenant compte de la nature et des fonctions de l'objet enseigné ainsi que des rapports temporels que les professeurs et les élèves entretiennent avec cet objet de savoir, dans sa dimension académique, expérientielle et énactive. Cette prise en compte du regard de l'enseignant ou de l'apprenant dans une situation pédagogique fonde ce qu'on nomme aujourd'hui l'épistémologie pratique (Amade-Escot et al., 2014, 2019 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Terrien, 2020, 2021a).

Nous proposons une illustration de nos propos à la lumière d'une recherche sur l'épistémologie pratique d'une enseignante généraliste qui enseigne la musique à ses jeunes élèves à l'école primaire en Suisse[3]. Enfin, nous reviendrons sur les apports de l'épistémologie pratique pour la didactique dans l'enseignement de la musique.

1. La didactique et la transformation des savoirs

L'adjectif et le nom féminin « didactique » viennent du grec *didaktikos* ou *didaskô*, fréquentatif de *disco* : art de la répétition, de *didaskein*, enseigner et de *didascalos*, l'enseignant, le répétiteur (Morandi, 2001). Le sens du mot est attaché à l'idée de répétition, d'enseignement. Comenius (1592-1670), l'un des premiers à définir ce terme dans son ouvrage de 1657/1997, *Magna didactica*, le décrit comme

1 Le *système didactique* comme objet de recherche est composé d'une triangulation de trois points de vue : le point de vue de l'objet enseigné (topo-méso-chronogenèse, double sémiose, etc.), de l'enseignant et de son action (définition, dévolution, régulation, institutionnalisation, mémoire didactique), en particulier, le système de pilotage de l'action de l'enseignant (son épistémologie pratique) et le point de vue des élèves/apprenants (conscience disciplinaire, obstacles, apprentissage scolaire) (Schneuwly, 2019).

2 Selon la définition proposée par Joliat et Arcidiacono (2020) : une pratique robuste garantit que le résultat est bon pour une très grande collection de pratiques sans pour autant être le meilleur pour une en particulier.

3 D'autres exemples analysant l'épistémologie pratique de professeurs de musique et d'éducation musicale français ont déjà été publiés récemment (Terrien, 2015, 2021a, b).

« l'art d'enseigner, l'ensemble des moyens et des procédés qui tendent à faire connaître, à faire savoir quelque chose, généralement une science, une langue, un art ». Il s'agit, pour le professeur, de « maîtriser » les différents éléments qui constituent un savoir ou un savoir-faire (Terrien, 2014 a, b) qu'il s'est donné pour objectif d'enseigner, d'en posséder les tenants et aboutissants qui fondent ce que nous nommons aujourd'hui un « concept » (Barth, 2004, p. 35-45) pour en favoriser la transmission aux élèves.

À propos de la transmission des savoirs, Michel Verret souligne dans *Le temps des études* que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (1975, p. 140). Il énonce cinq étapes pour caractériser la transformation des *savoirs savants* en *savoirs à enseigner* :

– la désyncrétisation du savoir ;
– la dépersonnalisation du savoir ;
– la programmabilité de l'acquisition du savoir ;
– la publicité du savoir ;
– le contrôle social des apprentissages.

Comme le définit Verret (1975), le processus de désyncrétisation est « la division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisés » (p. 146). La dépersonnalisation est « la séparation du savoir et de la personne » (p. 146). La programmabilité de l'acquisition du savoir est « la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées… » (p. 147). La publicité représente la mise en forme de curriculum, là où le contrôle social des apprentissages est réalisé sous différentes formes d'évaluation. L'auteur observe qu'il ne s'agit pas d'une règle, mais d'un processus qui a lieu dans toutes les transformations de savoir savant en savoir à enseigner.

En 1985, Yves Chevallard publie *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* dans lequel il reprend les propositions de Verret. Il décrit, pour l'enseignement des mathématiques, le phénomène de transformation d'un savoir savant en savoir d'enseignement. Il nomme cette opération *la transposition didactique*. Chevallard pose la didactique des mathématiques comme une science qui questionne les relations entre le savoir (mathématique), le professeur et les élèves. La transformation du savoir en savoir à enseigner, telle qu'exposé par cet auteur, ne prenait pas en compte ce qui modifiait celui-ci dans le passage de l'un à l'autre (Prairat, 1996). Chevallard qualifie cette transformation de « transposition didactique externe », celle opérée par la noosphère, et de « transposition didactique interne », celle d'adaptation faite par le professeur.

Quelques années plus tard, Brousseau (1998), dans ses travaux sur la théorie des situations didactiques en mathématiques, propose une description de la transposition didactique en ces termes :

– décontextualisation ;
– dépersonnalisation ;
– recontextualisation ;
– repersonnalisation ;
– évaluation.

Ainsi, l'objet de savoir (savant) devient objet à enseigner avant d'être un objet d'enseignement (Terrien, 2015). D'autres travaux ultérieurs questionneront la notion même de transposition didactique (Raisky et Caillot, 1996). Le processus est envisagé non plus seulement du point de vue des mathématiques, mais aussi pour l'ensemble des disciplines scolaires (Prairat, 1996 ; Raisky et Caillot).

Gérard Vergnaud, pour qui « la didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline » (Halbwachs et al., 1978), situe cette discipline dans la réflexivité sur le savoir et l'ingénierie de l'éducation. Étudier les processus de transmission et d'acquisition entraîne nécessairement une réflexion sur la nature de ce qu'on a à enseigner (Vergnaud, 2001).

L'étude de cette transformation du savoir savant en savoir à enseigner mobilise l'attention de la communauté des didacticiens et modifie leur conception de la transmission à l'élève. Ils observent les relations aux savoirs et savoir-faire des professeurs et des élèves, les causes de celles-ci, et les fondements des choix qu'opèrent les enseignants. Ainsi, le contrat didactique, le triplet et le quadruplet didactique – questionnant les modalités du jeu didactique – porte Sensevy à proposer une théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007). D'autres chercheurs (Pastré et al., 2006 ; Tourmen, 2014), à la suite des travaux de Vergnaud, revisitent ces différents concepts dans le contexte d'une didactique professionnelle.

2. La didactique de la discipline « musique » en France et en Suisse

En France, les recherches en didactique de l'enseignement musical fondent leur épistémologie à partir de diffé-

rentes approches théoriques apparues dans les années 1980-2000 (Bru, 1991 ; Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1985 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Vergnaud, 1998). Ce n'est qu'au début des années 2000 que vont apparaître les premiers travaux en didactique de l'enseignement de la musique (Beaugé, 2002, 2004 ; Terrien, 2006) puis d'autres travaux suivront (Batézat-Batellier, 2017 ; Bourg, 2008, 2014, 2021 ; Bourg et Guillot, 2015 ; Guillot, 2011 ; Marchand, 2009 ; Terrien, 2015 ; Terrien et al., 2019 a, b). Ces publications portent sur les concepts didactiques, souvent dans une perspective comparatiste, comme la transposition didactique, le contrat didactique, les notions liées au jeu didactique ou encore à la méso-, topo- et chronogenèse ou l'organisation praxéologique. Elles renseignent la communauté des enseignants de musique sur des rapports aux savoirs et aux savoir-faire musicaux. Ces recherches qualitatives sont fondées sur des approches cliniques. Elles observent les processus d'enseignement et d'apprentissage à la lumière des interactions qui se nouent dans le cours de musique individuel ou collectif. Elles mettent aussi en perspective les aspects génériques et spécifiques des gestes professionnels des professeurs de musique.

Notons aussi que les recherches en éducation musicale à l'école, au collège et au lycée croisent celles qui sont réalisées dans l'enseignement de la musique au conservatoire. Elles interrogent les singularités de l'enseignement général obligatoire et de l'enseignement spécialisé optionnel. Elles requestionnent aussi les modèles et les dispositifs didactiques à travers la diversité des situations d'enseignement vocal et choral, des pratiques instrumentales individuelles ou collectives en observant les activités enseignantes et apprenantes en jeu dans les situations d'enseignement *top-down* ou *bottom-up*. Certes, ces recherches sont récentes, mais elles commencent à se diffuser dans la formation universitaire et professionnelle des enseignants de musique. Lorsqu'elles parviennent à toucher les futurs enseignants en formation initiale ou continue, elles constituent des ressources pour faire évoluer leurs conceptions du métier et la manière de l'exercer. Plus encore, ces recherches incitent la profession des enseignants à revisiter les activités, à les développer par d'autres approches réflexives et à créer de nouvelles situations didactiques où les élèves musiciens deviennent les acteurs de leurs apprentissages.

En Suisse, la constitution d'un champ de recherche scientifique en didactique de la musique a été plus tardive. En 2001, elle s'est définitivement institutionnalisée avec la création des Hautes écoles pédagogiques (HEP) et des Hautes écoles de musique (HEM). En Suisse romande, les approches en didactique de la musique très attachées durant le XXe siècle aux pédagogies d'Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et d'Edgar Willems (1890-1978), ont peiné à se départir de l'empreinte laissée par leurs pères fondateurs et des querelles engagées par leurs disciples pour les faire reconnaître à l'école (Joliat, 2009, 2011). Longtemps focalisée sur les processus d'apprentissage et le rapport aux savoirs musicaux, cette recherche a ensuite questionné l'action enseignante, la formation professionnelle, et plus récemment, l'identité professionnelle (Zulauf, 2021). En Suisse alémanique, les approches germanophones en didactique de la musique ont donné lieu à des acceptions différentes de la notion de didactique, notamment, par la délimitation entre la notion de pédagogie et de didactique, toujours restée sujet à controverses (Hörmann et Meidel, 2016 ; Huber, 2016 ; Lehmann-Wermser, 2016).

La didactique de l'enseignement de la musique suisse se réfère traditionnellement à la pratique d'enseignement (Blanchard et Huber, 2016 ; Huber, 2016 ; Huber et al., 2021 ; Mraz, 1985), traduisant une certaine retenue face à une approche conceptuelle explicite (Hofstetter, 2021). Sans vouloir les délimiter en tant que champ scientifique autonome, les problématiques didactiques ont été saisies à travers des cadres provenant de champs divers, notamment de la théorie d'activité d'Engeström (Giglio, 2015, 2016) ou de la sociologie et la théorie culturelle (Blanchard, 2019). En Suisse romande, l'approche par la psychopédagogie de la musique, notamment avec les travaux d'Afsin (2009) est une première étape vers la constitution d'une didactique de l'enseignement musical. Plus récemment, les travaux de Mili (2012, 2014 ; Mili et al., 2017) et de Martin-Balmori (2016) mettent en avant le rapport au savoir et la notion de contrat didactique dans une approche clinique du didactique (Leutenegger, 2000, 2009). Inscrite dans le courant comparatiste français, qui a développé des outils génériques pour décrire de façon systémique les phénomènes d'enseignement-apprentissage (Amade-Escot et al., 2014), l'approche clinique développée dans ces travaux prône une didactique descriptive et non-prescriptive (Mili et Rickenmann, 2005, 2015) qui « articule méthodologiquement une description ascendante des logiques locales des situations étudiées et des modèles théoriques issus du repérage d'invariants et de phénomènes didactiques génériques » (2015, p. 2).

Ainsi, la plupart de ces études réalisées en France et en Suisse questionnent la transformation du savoir, qu'il soit issu du monde savant ou universitaire ou des pratiques sociales de références (Martinand, 1986), sans forcément

étudier les modalités de cette transformation par les enseignants eux-mêmes. Ces travaux portent le plus souvent sur une approche déductive des observations menées, sur une analyse a priori des situations ou des objets, sur les causes (Amade-Escot, 2019 ; Bourg, 2008 ; Sensevy et Mercier, 2007) et plus rarement sur une approche inductive qui, à l'aune d'un *processus allostérique*, fournirait d'autres résultats (Güsewell et al., 2019 ; Terrien, 2015, 2021a). Pour contourner la description, il faudrait pouvoir observer les schèmes d'activité comme l'entend Vergnaud (2001), en buts et sous-buts, règles d'actions et de prise d'informations, en repérant les possibilités d'inférences ou les adaptations aux situations, pour identifier des invariants opératoires. Ces opérations permettraient d'identifier les processus transmodaux en œuvre durant l'acte d'enseigner lorsque l'enseignant parle de son enseignement de manière profonde (Petitmengin, 2006) et de penser des dispositifs didactiques adaptés aux situations d'apprentissages.

3. L'épistémologie pratique des enseignants

Ce sont les observations sur l'agir enseignant qui ont permis aux premiers auteurs (Brousseau, 1998 ; Kagan, 1992 ; Schön, 2011) d'identifier les valeurs, les croyances et les conceptions qui fondaient leurs réflexions didactiques. Reprenant les travaux de Bachelard sur les fondements de l'obstacle épistémologique, les observations de ces chercheurs ont permis de progressivement cerner la notion d'épistémologie pratique telle qu'elle fut définie par Sansevy et Mercier (2007) ou d'épistémologie technique pour l'enseignement musical définie par Terrien (2012). L'épistémologie pratique des enseignants est la somme des valeurs, croyances ou conceptions sur lesquelles ils élaborent leur action didactique (Amade-Escot, 2019 ; Amade-Escot et al., 2014 ; Sensevy et Mercier, 2007). Si l'épistémê d'une part, ou l'ensemble des connaissances propre à un groupe social ou à une époque, et le *lógos* d'autre part, ce discours écrit ou parlé sur cette science, permettent de comprendre l'élaboration des savoirs et savoir-faire dans une discipline, l'épithète « pratique » vient « identifier un type de recherche en fonction de son objectif, c'est-à-dire une recherche qui a comme visée centrale d'influencer les pratiques hors des cercles philosophiques », même s'il existe « une philosophie qui porte une sérieuse attention aux pratiques comme base pour théoriser » (Claveau, 2020, p. 68).

L'épistémologie pratique peut revêtir différentes formes, si on la considère comme une épistémologie d'expertise (Claveau, 2020), telles que l'épistémologie du témoignage, l'épistémologie des groupes ou encore l'épistémologie des systèmes sociaux (Goldman et Whitcomb, 2011). On retrouve la première forme dans les ouvrages rendant compte de pratiques expérientielles singulières, des récits d'expériences ou des témoignages sur des pratiques personnelles. La deuxième forme est très présente dans les comptes rendus de pratiques professionnelles d'un groupe ou dans les référentiels métiers. La dernière se manifeste à travers des dispositifs « programmatiques » ; des curriculums de formation initiale ou continue (Terrien, 2021b ; Terrien et al., 2018). Dans tous les cas, l'existence de ces écrits épistémologiques semble bien contredire le qualificatif d'oxymore attaché à l'épistémologie pratique (Claveau, 2020 *vs* Amade-Escot, 2019). C'est ce qu'étudie aussi Joliat (2020) dans son analyse sur les publications d'ouvrages professionnels adressés à la profession des éducateurs et enseignants de musique. Ces ouvrages, rédigés par des acteurs des communautés discursives de l'enseignement musical (des musiciens enseignants, des formateurs) où les processus de secondarisation découlent directement de réflexions sur les pratiques, sans effort de retravailler ces écrits par la transposition didactique, fondent des discours constituants (Maingueneau, 2006 ; Maingueneau et Cossutta, 1995) qui traversent le genre professionnel et l'imprègnent (Clot, 2008 ; Clot et Faïta, 2000). En effet, on peut relever deux biais dans ces écrits. Premièrement, ils mettent en évidence la faiblesse des discours constituants qui n'ont pas de valeur scientifique. Deuxièmement, ils ne permettent pas de féconder durablement le champ professionnel sur les plans conceptuel et opérationnel, parce que ces discours ne témoignent pas des cinq étapes qui caractérisent la transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner (Verret, 1975) ni des étapes de la transposition didactique (Brousseau, 1998) pour que les professionnels transforment durablement leurs pratiques au quotidien.

Une didactique qui systématiserait les processus de dépersonnalisation / repersonnalisation / recontextualisation permettrait de comprendre la genèse et les conditions de la mise en œuvre de ces pratiques, de « ce qui se fait et de ce qui se dit de ce qui se joue », lorsqu'un enseignant parle de son agir professionnel.

De plus, comme semble le montrer certains travaux (Bourg, 2008 ; Terrien, 2012, 2014c), le processus de transposition didactique, au moins dans sa configuration interne, semble être réversible et semble modifier sensiblement l'épistémologie pratique de l'enseignant. En effet, l'approche pragmatique des pratiques (Östman et Wickman, 2014) montre comment les conceptions

de l'enseignant sur le savoir qu'il enseigne se modifient lorsqu'elles se confrontent à celles des élèves. Cette confrontation entre conceptions ne discrédite pas la notion de transposition didactique ou de contrat didactique, mais souligne leur plasticité et leur degré de robustesse à l'épreuve des situations didactiques. L'épistémologie pratique de l'enseignant influence la situation didactique et la relation des élèves au savoir et savoir-faire, à l'instar de l'exemple qui suit.

4. Décrire l'épistémologie pratique d'une enseignante expérimentée

En deçà de l'observation de l'activité produite par le système didactique (Schneuwly, 2019), comment accéder aux intentions qui, implicitement, ont guidé l'action de l'enseignant ? Et de quelles préconceptions ces intentions ont-elles procédé ? Que s'est-il tramé dans la tête de l'enseignant pour programmer son action, agir et s'adapter *in situ* aux aléas d'une situation d'enseignement ordinaire en classe où les aspects affectifs jouent souvent un rôle déterminant ? Comment expliciter le sens caché des savoirs qui ont guidé le jeu de l'enseignant, son style de mise en œuvre, ses gestes de métier, ses ajustements pendant l'action, les régulations négociées avec ses élèves ?

En référence au modèle allostérique de l'apprendre chez les enseignants (Pellaud et Giordan, 2005), nous défendons l'idée que la pratique, la répétition et la modulation de la pratique génèrent de l'expérience, des connaissances et des savoirs qui résultent de la juxtaposition de conceptions. Ce chemin n'est jamais évident à saisir et rarement exprimé de manière explicite par l'enseignant. Il est pourtant le produit de son épistémologie pratique qui l'aide à mieux appréhender son environnement et développer sa manière d'agir. Selon la perspective de la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz (1899-1959),

> nos anciennes expériences restent à notre disposition comme typiques, comme porteuses d'expériences potentielles dont on s'attend à ce qu'elles soient similaires à celles du passé. Une fois que les choses sont prises comme allant de soi, c'est que nous nous débrouillons avec nos connaissances acquises et [avec] la typicité du monde de la vie. (Laoureux, 2008, p. 173)

Il s'agit d'un genre de tension de conscience, pratique et pragmatiquement pertinente, que Schütz décrit en tant que *foi pratique* (Laoureux, 2008).

4.1. Déceler l'épistémologie pratique d'une enseignante

Pour observer cette forme d'épistémologie pratique, nous prenons appui sur le projet de recherche *So-lead*[4]. Ce projet s'intéresse à la manière dont des enseignants généralistes du primaire, novices et expérimentés, s'y prennent pour conduire une leçon de musique contenant des chansons (Stadler Elmer et Joliat, 2019). Pour cela, nous avons observé comment, au cours de sa leçon, l'épistémologie pratique d'une enseignante généraliste (Yannie)[5] s'est mise en mouvement avec ses réalités multiples.

Dans un premier temps, nous avons étiqueté sous forme d'icônes et de symboles tous les événements survenus durant la leçon (chez l'enseignante et chez les élèves) (*modus agendi*) selon une grille d'observation spatiotemporel appelée *Lesson Activities Map* (LAMap) (Savona, Stadler Elmer et al., 2021) (voir Figure 1). Dans un second temps, afin de tenter d'identifier les paramètres les plus significatifs du raisonnement implicite de Yannie, mobilisé durant sa leçon (un pan de son épistémologie pratique), nous lui avons demandé de visionner et de commenter le déroulé de la vidéo de sa leçon enregistrée, selon la méthode de l'entretien d'autoconfrontation simple (Clot, 1999).

4.2. L'analyse catégorielle du discours expérientiel de Yannie

Pour Rey (2002), « le fonctionnement textuel permet que des concepts, ainsi isolés de la pratique qui les a vu naître, puissent recouvrir une pratique radicalement différente » (p. 43), par « le passage d'une sémantique de l'action – modèle de l'expérience – à la sémantique de l'intelligibilité de l'expérience » (Cros, 2011, p. 140).

L'analyse du verbatim de Yannie a été menée selon une méthode inductive, sous le prisme des valeurs et des usages narratifs du présent utilisés dans son discours (Kaempfer et Micheli, 2005 ; Serbat, 1980). Considérées comme catégories descriptives (Paillé et Muchielli, 2008), elles permettent de rendre compte d'un pan de sa *Lebenswelt* (Laoureux, 2009), et de la sédimentation de toutes les expériences que l'enseignante a sélectionnées dans sa réserve d'expériences pour conduire sa leçon (Cavasino, 2021) (voir Figure 1).

4 *The song leading capacity: developing professionalism in teacher education* (Projet So-lead, FNS No 100019_179182/1). Stefanie Stadler Elmer, François Joliat, Gabriella Cavasino, Annamaria Savona, Anna Hürlimann et Armin Wyrsch. Pädagogische Hochschule Schwyz (PHSZ) et HEP-BEJUNE.

5 Prénom fictif.

La première catégorie de valeur et usage narratifs du présent, *le présent d'énonciation*, a été marquée dans les énoncés du verbatim lorsque l'enseignante réfère à la narration de l'action (*modus operandi*), avec « sa valeur bornée et sécante »[6] et qui peut aussi témoigner de ses émotions durant l'action. Par exemple, lorsque Yannie décrit ce qui se passe :

> Donc là, on commence vraiment les activités de mouvement. Je m'en réjouis. [Y : 2.46 sec.]
> Là, on entre gentiment dans la mélodie avec montée et descente. [Y : 13.34 sec.]
> Ce sont juste des petites cartes avec des images qui montrent la chanson [...]. Là, il y a un papillon, là c'est un chat, une autre, ça va être une vache. [Y : 5.41 sec.]

Nous avons complété cette première catégorie « présent d'énonciation » avec une catégorie adjacente « présent d'évaluation » (*modus operandi*), qui a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante réfère à l'évaluation de l'action. Par exemple, lorsque Yannie émet un jugement au sujet de ce qui se passe, des élèves, de son enseignement, etc. :

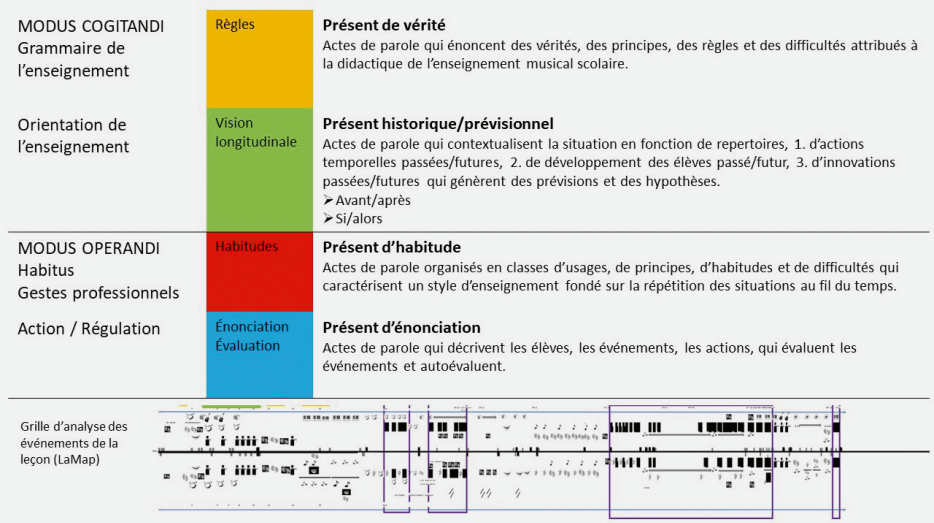
> Là, on n'est plus du tout dans l'apprentissage des petites comptines, on les connaît bien. [Y : 5.14 sec.]
> Ils savent en fait que chaque dessin ça correspond à une chanson. [Y : 5.41 sec.]
> Ils savent exactement ce que c'est et sont capables de chanter la chanson qui correspond à l'image. [Y : 5.42 sec.]
> C'est un exercice qui a l'air assez facile, mais qui finalement demande beaucoup d'expérience [pour le mettre en œuvre en classe]. [Y : 9.41 sec.]

La deuxième catégorie de valeur et usage narratifs du présent, *le présent historique/prévisionnel* (*modus cogitandi*) a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante vise à produire une impression d'immédiateté « à donner à voir les faits comme s'ils étaient contemporains de leur énonciation par le narrateur » (Kaempfer et Micheli, 2005, p. 12) : des faits historiques relatifs à l'expérience passée de l'enseignante et des faits prévisionnels à des expériences à venir. Par exemple, lorsque Yannie évoque :

> Là, vraiment, à ce niveau ici de l'année, c'est vraiment le plaisir de chanter et d'être ensemble. Je dirais que les premières semaines de l'année [l'interview se passe le 9 mai, fin de l'année scolaire, NDLR.], jusqu'à à peu près Noël, on est encore dans l'apprentissage de ces comptines et du tempo. [Y : 6.18 sec.]
>
> C'est des chansons qu'on connaît nous qu'on fait tout au long de l'année ou qu'on fait même le matin, même quand on est à l'accueil ou entre deux leçons. Tout à coup, si je ne sens pas bien mes élèves, hop, on chante une chanson. [Y : 11.08 sec.]
> Là je regarde sur ce que font mes enfants, mais dans ma tête je suis déjà en train de me dire : « Qu'est-ce que je veux faire après » ? [Y : 13.04 sec.]

6 Communication personnelle avec Marlène Lebrun le 4 février 2020.

Figure 1 *Les quatre catégories de valeur et usage narratifs du présent (d'après Cavasino, 2021)*



La troisième catégorie de valeur et usage narratifs du présent a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante fait référence au *présent de vérité générale/habitude (modus operandi*) qui ne se limite pas à la « désignation stricte du moment de la parole, [...] mais acquiert une valeur omnitemporelle » (Kaempfer et Micheli, 2005, p. 11). Il correspond à l'imparfait d'habitude mais le moment de l'énoncé coïncide avec le moment de l'énonciation pour le présent. Le présent de vérité générale ne concerne pas des événements ou des individus nominaux, mais des classes d'événements, des classes d'individus, des classes d'actions déjà préconstruites par l'enseignante, à force d'expériences (la sédimentation de l'expérience : un allant de soi constitutif de la foi de l'enseignante selon Schütz) (Laoureux, 2008). Ces énoncés peuvent être reformulés par le chercheur sous forme de principes. Par exemple, lorsque Yannie déclare :

> Là, je veille vraiment à ce qu'il y ait du silence [...]. Sinon j'arrête et vraiment je pose un cadre qui est très net pour moi, ça je... vraiment j'y tiens. Parce que si je veux qu'on commence dans une activité claire, il faut du silence. [Y : 3.57 sec.]

Principe : exiger le silence avant de commencer une activité (définition).

> Par contre si on part tous très, très, faux, dans ce cas-là je vais reprendre. [Y : 8.48 sec.]

Principe : reprendre un départ quand les élèves ne partent pas tous ensemble (régulation).

> Là on n'est plus du tout dans l'apprentissage des petites comptines, on les connaît bien ! ça, ça fait assez longtemps qu'on les joue, c'est pour ça que je peux me permettre de prendre la guitare, pas évidemment au début (de l'apprentissage des comptines, NDLR). [Y : 5.14 sec.]

Principe : ce n'est que lorsque les élèves ont intégré les contraintes de l'activité et qu'ils sont capables de la poursuivre par eux-mêmes (dévolution) que l'enseignante peut momentanément quitter l'activité pour aller prendre sa guitare en vue de les accompagner à l'instrument.

> Ce qui me permet d'avoir tous les enfants et de les captiver, de les capter vers moi en fait, pour qu'ils soient avec moi dans les activités. Ça fait une espèce de « synchronicité » entre nous et voilà : on sait que là, on travaille. [Y : 2.51 sec.]

Principe : enchaîner les activités et captiver les élèves crée une synchronicité qui permet de faire prendre conscience aux élèves de la forme de la leçon, de ses règles de fonctionnement qu'il faut suivre (institutionnalisation et mémoire didactique).

La quatrième catégorie de valeur et usage narratifs du présent a été marquée dans les énoncés du verbatim chaque fois que l'enseignante fait référence à des *règles de conduite* (*modus operandi*) qui dénote des règles qui régissent l'activité. Ces règles peuvent provenir de connaissances didactiques acquises en formation, durant le développement professionnel, mais aussi apparues en tant qu'invariants qui se sont imposés à la conscience avec l'accumulation de l'expérience. Ces règles de conduite peuvent être reformulées par le chercheur sous forme de principes :

> Voilà, ça aussi c'est une activité importante : le silence c'est aussi de la musique, contrôler sa petite maracas [pour ne pas la faire sonner quand ce sont les autres qui jouent] c'est aussi important. [Y : 7.09 sec.]

Principe : contrôler sa motricité c'est comprendre que l'intégration du flux musical durant la leçon comporte des actions faites et les actions inhibées et créer les conditions de centrage dans un univers auquel je participe activement, dans une attente en tension, jusqu'à ce que vienne mon tour (référence possible à des théories d'inspiration piagétienne ou de Wallon sur la construction de l'image mentale ou encore à la pédagogie Jaques-Dalcroze sur le mouvement réalisé et le mouvement inhibé).

> Voilà, là c'est une activité que je fais très, très, souvent : qu'on se tienne les bouts de doigts, c'est magique quand vous voulez avoir du silence, au lieu de dire quinze fois « SILENCE ! SILENCE ! ». Il n'y a pas besoin. [Y : 12.37 sec.]

Principe : réduire les degrés de liberté de l'activité pour seulement engager des actions tactiles (toucher les doigts) crée un focus et une restimulation du sens de soi qui antagonise l'action de parler spontanément et qui ramène le silence (référence possible à des théories psychomotrices de centration ou de Brain gym).

> Après on la reprend [cette activité d'entrée dans la gamme] avec la solmisation, do, ré, mi etc. avec les mots. Pour l'instant c'est vraiment le corps qui joue avec cette gamme qui existe et qui est là. [Y : 13.34 sec.]

Principe : la notion de hauteur des tons et de tonalité (gamme) doit d'abord être éprouvée par l'expérience corporelle (théorie sur l'implication du geste pour faciliter l'image mentale, pédagogie d'Edgar Willems, Martenot, etc.).

4.3 Les usages narratifs du présent pour accéder à des catégories de raisonnement implicite

À la suite de l'analyse de ce verbatim, nous avons posé un premier constat. Yannie n'a presque jamais utilisé le *présent d'énonciation* lorsqu'elle a commenté les activités de sa leçon. Mais le *présent d'habitude/vérité générale* et le *présent d'habitude/règles de conduite* ont été les valeurs et usages les plus souvent mobilisés. Ce qui porte à croire que Yannie a immédiatement mobilisé un discours de type « méta » pour commenter sa leçon, non pas pour identifier les événements qui sont apparus ou se désoler d'événements qu'elle n'avait pas prévus et qui se sont déroulés à son insu, mais pour les relier à :

- une « matrice temporelle didactique », une constante représentant l'ensemble de toutes ses expériences de parcours et d'activités réalisés avec ses élèves, condensée sur l'ensemble d'une année scolaire, leur capabilité à un moment de l'année ou de leur capabilité future durant un moment futur dans l'année ;
- une « matrice d'habitudes didactiques », une constante représentant l'ensemble de toutes ses expériences de « capabilité » de ses élèves (le rapport entre les performances qu'elle leur avaient demandées et les performances qu'ils avaient réalisées) condensée sur l'échelle temporelle d'une année scolaire ;
- une « matrice de règles de conduite didactique », une constante représentant l'ensemble de toutes les règles de conduite de sa classe condensées sur l'échelle temporelle d'une année scolaire.

Ces trois matrices révélées par la recherche s'agencent les unes avec les autres et fondent la décision de Yannie durant ou dans l'anticipation de ses actions. Elles représentent une forme d'agir professionnel considérée comme un *allant de soi* (Laoureux, 2008). Comme le dit elle-même Yannie :

> Oui, je ne réfléchis même pas en fait : je pense à plein de choses, je fais mes activités comme ça, mais… je suis en train de voir si tous les enfants sont justes. C'est un exercice qui a l'air assez facile, mais qui finalement demande beaucoup d'expérience. Parce que… là je regarde sur ce que font mes enfants, mais dans ma tête je suis déjà en train de me dire : « Qu'est-ce que je veux faire après ? ». [Y : 39.23 sec.]

Cet exemple de recherche, focalisée sur l'analyse de la transcription du discours de l'entretien d'autoconfrontation simple de l'enseignante sur son propre cours, a permis de mieux déceler les fondements de son épistémologie pratique.

Cette analyse permet d'identifier quelques indicateurs qui fondent sa professionnalité, tant dans sa capacité à naviguer de manière implicite ou explicite entre les différentes règles de la grammaire générative des chansons pour enfants, que sur ses concepts quotidiens et didactiques qui lui servent de référence pour agir. Ces indicateurs révèlent l'historicité de toutes ses expériences d'enseignement. C'est à partir de ses valeurs, de ses conceptions et de ses croyances de professeure, qu'elle pilote sa propre action, de manière autodéterminée, et toujours en élaborant des hypothèses sur ce que vont produire les élèves et la classe dans leur singularité. En même temps, ce retour sur une pratique questionne le travail de transposition didactique sur une activité située, celle du chant. Elle renseigne sur la nature implicite des contrats didactiques suggérés par l'enseignante et la gestion explicite de la topo-, chrono- et mésogenèse des savoirs et savoir-faire qu'elle mobilise. Cette étude met en lumière une didactique de l'éducation musicale en devenir et peut être exploitée dans la formation des professeurs de musique.

Conclusion

Le rapport au savoir et savoir-faire musical se modifie continuellement à l'épreuve de l'expérience vécue dans la classe par le professeur et ses élèves. Les processus systémiques sont en interactions constantes et permettent à l'enseignant et aux élèves d'ajuster leur compréhension réciproque dans un dialogue de gestes et de mots qui révèle la dimension implicite du rapport au savoir et au savoir-faire.

Nous avons présenté quelques visées de recherches en éducation musicale en France et en Suisse, à l'aune du développement d'une didactique de l'enseignement musical fondée sur les théories didactiques, notamment disciplinaires. L'analyse didactique favorise l'explicitation du savoir et sa transmission. Elle représente un outil du *faire ensemble* qui convoque l'intelligence des personnes.

Pour contribuer au développement d'une didactique qui serait propre à l'éducation musicale, il nous a paru nécessaire d'évaluer la robustesse des concepts qui l'encadrent. Nous avons postulé que la discipline musique, en tant que matière non axiomatique par la présentation de ses savoirs et savoir-faire, devrait être pensée en tenant compte de la nature et des fonctions de l'objet enseigné, mais aussi des

rapports temporels que les professeurs et les élèves entretiennent avec cet objet de savoir, dans sa dimension académique, expérientielle et empathique.

Pour la didactique de l'enseignement musical, questionner l'épistémologie pratique des enseignants par la recherche permet d'accéder aux pratiques des enseignants tout en tenant compte de leurs réflexions (processus cognitifs) sur l'activité. Nos observations s'appuyant sur une approche résolument *bottom-up* s'intéressent aux pratiques réelles des enseignants (à leur perception de leur pratiques/à leur explicitation de leur pratique) par des analyses qui donnent à voir leur épistémologie pratique.

Ces résultats possèdent un potentiel nouveau pour développer des outils pour la formation en didactique des professeurs qui enseignent la musique dans un contexte donné : l'école publique. Dans le cas de notre étude, les matrices temporelles et d'habitudes structurent les règles de conduite de l'activité de l'enseignante et se révèlent lors de l'analyse de son discours réflexif sur ses pratiques. Elles décrivent son rapport aux concepts didactiques sans jamais les nommer explicitement. Qu'il s'agisse du contrat didactique, de la méso-topo-chronogenèse, ou même des règles qui structurent le jeu didactique, on perçoit, dans le retour sur cette pratique, l'articulation entre terrain et recherche. En même temps, on observe la transformation de l'activité du professeur par le retour sur l'activité, où comment le temps de réflexion sur l'acte pédagogique, celui du retour sur la rencontre entre le savoir, l'apprentissage par les élèves et les régulations de l'enseignant peuvent faire évoluer et transformer l'approche d'une situation didactique.

Références

Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale : entendre, écouter, comprendre.* De Boeck.

Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique*, *13*(1), 109–114. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3899

Amade-Escot, C., Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactiques : mises en perspective. Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot et M. L. Schubauer-Leoni (dir.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : Questions de didactique comparée* (p. 179–196). Presses universitaires de Franche-Comté.

Barth, B. M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.

Batézat-Batellier, P. (2017). À la recherche d'une expérience esthétique en musique : analyse d'une action didactique conjointe autour de la recherche d'un son « musical » pour une production collective au piano. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *27*. https://doi.org/10.4000/questionsvives.2137

Beaugé, P. (2002). Un savoir musical : la notion de hauteur [1e partie]. *Journal de recherche en éducation musicale*, *1*(1), 55–84.

Beaugé, P. (2004). Transposition didactique de la notion musicale de hauteur. *Revue d'Éducation Musicale*, *22*, 1–32.

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.

Blanchard, O., & Huber, J. (2016). Zwischen Kanon und Soziokultur : Erkundungen auf dem Feld der Deutschschweizer Schulmusik. *Art Education Research*, *5*(9), 1–11.

Bourg, A. (2008). Didactique de la musique. Apports d'une approche comparatiste, Éducation et didactique, *2*(1), 69–88.

Bourg, A. (2014). De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. *Recherches en didactiques*, *18*(2). https://doi.org/10.3917/rdid.018.0025

Bourg, A. (2021). *La place d'une approche comparatiste en didactique de la musique*. L'Harmattan.

Bourg, A. et Guillot, G. (2015). La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes. *Recherche en éducation musicale, 32*. http://hdl.handle.net/20.500.12162/101

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques.* La pensée sauvage.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage.* Editions EUS.

Cavasino, G. (2021, March). Song-leading : an experienced teacher's perspective [Paper presentation]. 28th EAS conference & 8th European ISME regional conference : *Music is what people do* [online]. Freiburg im Breisgau.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné.* La pensée sauvage.

Claveau, F. (2020). L'épistémologie pratique n'est pas un oxymore. Dans A. Lacroix (dir.), *La philosophie pratique pour penser la société* (p. 67–86). Presses de l'Université Laval.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, *4*, 7–42.

Comenius (1997). *La grande didactique ou l'art de tout enseigner à tous*. Klinsckieck. (Original publié en 1657)

Cros, F. (2011). La diffusion des innovations comme expériences. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture* (p. 134–150). Presses de l'Université du Québec.

Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. Palgrave Macmillan.

Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, *24*(2), 45–55.

Goldman, A. I., & Whitcomb, D. (Eds.). (2011). *Social epistemology : Essential readings*. Oxford University Press.

Guillot, G. (2011). Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du *suíngue brasileiro* en France. *Cahiers d'ethnomusicologie*, *24*, 310.

Güsewell, A., Vivien, R. et Terrien, P. (2019). L'héritage pédagogique de Veda Reynolds : sur les traces d'un style. Dans P. Terrien, A. Güsewell et R. Vivien (dir.), *Didactique de la musique instrumentale. Entre tâche et activité* (p. 49–72). L'Harmattan.

Halbwachs, F., Rouchier, A. et Vergnaud, G. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève. *Revue française de pédagogie*, *45*. DOI : https://doi.org/10.3406/rfp.1978.1679

Hofstetter, B. (2021). Chorarbeit als Beitrag zur künstlerischen Bildung auf der Sekundarstufe II. In J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat R. Steine, & J. Zurmühle (Eds.), *Kulturen der Schulmusik Schweiz* (pp. 151–160). Chronos.

Hörmann, S., & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädgogik und Musikdidaktik. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Eds.), *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik* (pp. 11–68). Waxmann.

Huber, J. (2016). « Tasten- und Saitenhandwerker » vs. « Forschergilde » : Der Diskurs um die « richtige » Musiklehrer innenbildung in der Deutschschweiz. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, (pp. 45–58). Waxmann.

Huber, J., Camp, M.-A., Blanchard, O., Chatelain, S., Joliat, F., Steiner, R., & Zurmühle, J. (Eds.). (2021). *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz/Les cultures de l'enseignement musical à l'école en Suisse.* Chronos Verlag.

Joliat, F. (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école : entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* [Actes de la recherche, vol. 7, p. 195–217]. Éditions HEP-BEJUNE. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309895

Joliat, F. (2011). La musique dans les classes de Suisse romande : l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs ? Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 141–151). L'Harmattan.

Joliat, F. (2020, 12-13 février). *Les ouvrages professionnels pour les enseignants de musique : quels auteurs et quelles formes de transmission de savoirs ?* [communication]. Colloque Pratiquer/enseigner la musique : voies polyphoniques, HEP Vaud, Lausanne.

Joliat, F. et Arcidiacono, F. (2020). Les « pratiques robustes » de rédaction du mémoire à la HEP-BEJUNE : une question de posture d'écriture ? Dans J.-Y. Bodergat, R. Wittorski et B. Wentzel (dir.), *Recherche et formation* [L'évaluation de la professionnalisation en formation], *93*, 17–32. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5978

Kaempfer, J. et Micheli, R. (2005). *La temporalité narrative : méthodes et problèmes.* Section de français. Université de Lausanne.

Laoureux, S. (2008). Du pratique au théorique : la sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz et la question de la coupure épistémologique. *Bulletin d'analyse phénoménologique 4*(3), 169–188.

Lehmann-Wermser, A. (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen.* Wissner.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, *Recherches en didactique des mathématiques*, *20*(2), 209–250.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.

Maingueneau, D. (2006). Quelques implications d'une démarche d'analyse du discours littéraire. COnTEXTES [Discours en contexte], *1*. https://doi.org/10.4000/contextes.93

Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, *29*(117), 112–125. DOI : https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1709

Marchand, C. (2009). *Pour une didactique de l'art musical*. L'Harmattan.

Martinand, J.-C. (1986). Connaître et transformer *la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang.

Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [Thèse de doctorat]. Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88094

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. Éducation et francophonie, *40*, 139–153.

Mili, I. (2014). *L'œuvre musicale entre orchestre et école. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. Peter Lang.

Mili, I., Grivet-Bonzon, C., Jacquin, M., Knodt, P. et Haefely, I. (2017). Formations pédagogiques musicales en Suisse. Des outils didactiques émergents. *Revue musicale OICRM, 4*(1), 44–66.

Mili, I. et Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *27*(3), 431–452.

Mili, I. et Rickenmann, R. (2015, 2-3 mars). *La formation didactique des enseignants de musique instrumentale et vocale et leur professionnalisation. Une recherche exploratoire à méthodologie mixte* [communication]. Séminaire de l'IFÉ, 2 et 3 mars 2016, ENS de Lyon.

Morandi, F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.

Mraz, P. (1985). Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der wissenschaftlich fundierten Musikpädagogik in der Schweiz. In P. Mraz (Ed.), *Möglichkeiten und Probleme des Musikunterrichts : Aufsätze – Interviews – Lehrerumfrage* (pp. 42–53). Pan.

Östman, L., & Wickman, P.-O. (2014). A Pragmatic Approach on Epistemology, Teaching and Learning. *Science Education*, *98*(3), 375–382.

Paillé, P. et Muchielli, A. (2008). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Muchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd., p. 233–272). Colin.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *154*, 145–198.

Pellaud, F. et Giordan, A. (2005). Un modèle pour comprendre l'apprendre : le modèle allostérique. *Gymnasium helveticum*, *5*(1), 28–33.

Petitmengin, C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica*, *43*(1), 85–92.

Prairat, E. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? Éducations, *7*, 31-32.

Raisky, C. et Caillot, M. (dir.). (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs.* De Boeck.

Rey, B. (2002). Diffusion de savoirs et textualité. *Recherche et formation, 40,* 43–57.

Savona, A., Stadler Elmer, S., Hürlimann, A. E., Joliat, F., & Cavasino, G. (2021). The lesson activities map : A domain-specific transcription methodology. *European Journal of Education Research*, *10*(2), 705–717.

Schneuwly, B. (2019, 5-6 avril). *La didactique des disciplines : élaboration de concepts, recherches dans les classes et analyses historiques* [conférence]. 4e Colloque des didactiques disciplinaires 2Cr2D et Swissuniversities : « Le dialogue des didactiques disciplinaires entre les cultures linguistiques ». HEP Vaud, Suisse.

Schön, D. A. (2011). La recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201–222). PUF.

Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* PUR.

Serbat, G. (1980). La place du présent de l'indicatif dans le système des temps. *L'information grammaticale*, *7*, 36–39.

Stadler Elmer, S., & Joliat, F. (2019, November). *Song leading – Research on a key capacity for educators and generalist teachers.* In M. Leman, L. Nijs, & H. Van Regenmortel (Eds.), *Proceedings of the 19e International MERYC19 : Counterpoints of the senses. Bodily experiences in musical learning* (pp. 227–235). Ghent university & Musica impulse center for music, De Krook, Ghent, Belgium.

Terrien, P. (2006). *L'écoute musicale au collège. Fondements psychologiques et anthropologiques*. L'Harmattan.

Terrien, P. (2012). Pour une didactique de l'enseignement musical. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 170–179). De Boeck.

Terrien, P. (2014a). Von der Musik zum Unterricht : die didaktische Umsetzung. In Nitschké, A., & Sagrillo, D. (Eds.), *Die Musik und die Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg* (Würzburger Hefte zur Musikpädagogik, Vol. 6, pp. 289–310). Margraf Publishers GmbH.

Terrien, P. (2014b). De la musique à l'enseignement : la transposition didactique, *La Revue du Conservatoire* [Réflexions et matériels pédagogiques, en ligne]. https://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900

Terrien, P. (2014c). Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : le musicien-enseignant. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, *15*(1), 45–54. https://doi.org/10.7202/1033794ar

Terrien, P. (2015). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*. Delatour.

Terrien, P. (2020). L'émotion artistique comme médiation à l'engagement scolaire : le cas du dispositif « orchestre à l'école ». Dans A. Karray (dir.), *Penser les émotions dans l'espace scolaire* (p. 57–70). PUP.

Terrien, P. (2021a). Éducation musicale : épistémologie pratique et décrochage scolaire. Dans A. Arnaud-Bestieu et É. Tortochot (dir.), *Geste créatif, activité formative. Réengager les élèves dans les apprentissages par les enseignements artistiques* (p. 65–83). L'Harmattan.

Terrien, P. (2021b). Modéliser des dispositifs innovants de formation ? Deux exemples à l'étude. Dans M. Lebrun (dir.), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant* (p. 39–62). PUN.

Terrien, P., Güsewell, A. et Joliat, F. (2018). Entre théorie et pratique : analyse comparative de deux établissements de formation de professeurs de musique en conservatoire en France et en Suisse. Dans 0. Tripier-Mondancin et Ph. Canguilhem (dir.), *Théorie/pratique ? Dépasser les clivages dans l'enseignement musical* (p. 197–209). PUM.

Terrien, P., Güsewell, A., & Vivien, R. (2019a). The Legacy of Veda Reynolds' Violin Pedagogy : Myth or Reality? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education-ijcdse*, *10*(1), 3986–3991. https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/The-Legacy-of-Veda-Reynolds-Violin-Pedagogy.pdf

Terrien, P., Güsewell, A. et Vivien, R. (2019b). *Didactique de la musique instrumentale. Entre tâche et activité*. L'Harmattan.

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs, 36*, 9–40. https://doi.org/10.3917/savo.036.0009

Vergnaud, G. (1998). *Towards a cognitive theory of practice.* In A. Sierpinska, & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics education as a research domain : A search for identity* (pp. 227–240). Springer science.

Vergnaud, G. (2001). À quoi sert la didactique ? Dans C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et Former* (p. 273–279). Éditions Sciences Humaines.

Verret, M. (1975). *Le temps* des *études*. Honoré Champion.

Zulauf, M. (2021). Le rôle de la recherche dans le développement de l'éducation musicale scolaire : le cas de la Suisse francophone. Dans J. Huber, M.-A. Camp, O. Blanchard, S. Chatelain, F. Joliat, R. Steiner et J. Zurmühle (dir.), *Kulturen der Schulmusik Schweiz* (p. 19–40). Chronos.