

LES SAVOIRS EN QUESTION

Pierre-François Coen

1. Introduction

Plantons le décor: une pièce au centre de laquelle est disposé un piano à queue noir. Un peu plus loin, une table, deux chaises. Une large fenêtre donnant sur un extérieur verdoyant. Les acteurs: un enfant, assis au piano joue *Jingle Bells*. Derrière lui, debout, un adulte l'écoute et lit la partition par-dessus son épaule. De temps à autre, il l'interrompt pour lui donner des conseils, pour préciser un phrasé ou l'attaque d'une note. L'enfant reprend son morceau et tente d'améliorer son jeu en fonction des remarques de l'adulte. Attribuons leur rôle à chacun des acteurs de cette situation: l'enfant est élève, l'adulte est professeur, le piano (et le morceau) est le savoir à maîtriser. Il y a là les trois éléments de toute situation de formation que Houssaye (1993) présente sous forme de triangle pédagogique (figure 1). C'est ce « cadre d'analyse » ou plutôt cette « aide-à-penser » qui a servi de fil conducteur aux différentes Journées de recherche en éducation musicale (JFREM). L'itinéraire des participants à ces différentes journées a été jalonné de réflexions portant d'abord sur l'apprenant (notamment son développement) et, ensuite, sur l'enseignant (notamment ses représentations et le processus de médiation). Or s'il paraît logique de s'intéresser de prime abord aux acteurs de « chair et d'os » du triangle pédagogique et aux mécanismes qui sont en jeu lorsqu'ils interagissent, un regard sur le savoir (ou les savoirs) semble incontournable. Même si, comme le souligne Bassis (1998, p. 19), il semble y avoir un déni des savoirs dans le discours pédagogique et même si les enseignants semblent négliger son

importance – considérant plus nécessaire de résoudre les problèmes relationnels avec les élèves ou organisationnels de gestion de la classe – (Develay, 1992), le savoir est un élément irréductible du triangle pédagogique. Le but du présent ouvrage est de le questionner.

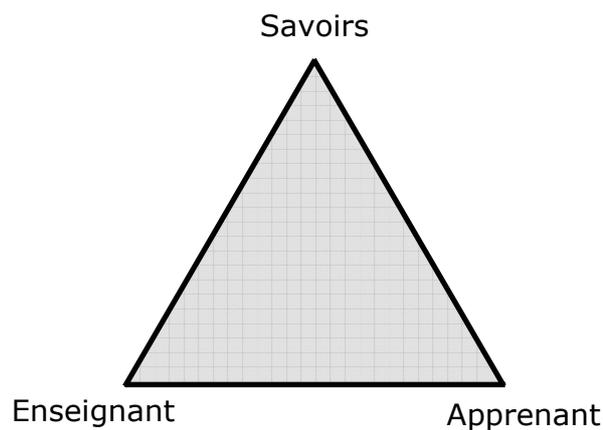


Figure 1. – Le triangle pédagogique (tiré de Houssaye¹, 1993, p. 15).

Poser le savoir comme troisième élément du triangle ne suffit cependant pas car, contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce dernier n'est pas un objet inerte, stabilisé une fois pour toute, qu'il s'agit de transmettre. Au fil de ce chapitre, il nous semble nécessaire de réfléchir sur différentes questions: que sont les savoirs, d'où viennent-ils, comment s'élaborent-ils, comment s'inscrivent-ils dans le programme de formation ? Ainsi, s'interroger sur le troisième pôle du triangle pédagogique revient à se questionner sur l'origine des objets négociés entre enseignant et apprenants, sur leur nature, leur évolution, leur transformation, leur variabilité.

¹ Nous avons pris la liberté de substituer enseignant à professeur, apprenant à élève, et de mettre le terme « savoir » au pluriel.

2. Approcher le savoir

On trouve dans la littérature de multiples approches du savoir. Ce concept est abordé par différents champs: la sociologie ou la microsociologie (Beillerot, 1989; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Charlot, 1999), l'anthropologie (Bruner, 1996; Chevallard, 1992), les sciences cognitives (Glaserfeld, 1994; Jonnaert & Vander Borght, 1999) ou encore la didactique (Barbier, 1996; Caillot, 1998; De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996). Sans entrer dans le détail de ces différents points de vue, nous constatons que la définition même du savoir n'est pas sans poser problème.

2.1. Définir les savoirs

A titre d'illustration, les deux définitions suivantes, reprises par Isambert-Jamati (1990), montrent une ambivalence. En effet, pour Dewey (1968), le savoir est "la somme de ce qui est connu et transmis par les livres et les lettrés" (p. 416), mais pour Legroux (1981), "le savoir est un ensemble de données organisées par le sujet, de nature objective pour le sujet, possédé par le sujet et lui assurant du pouvoir" (p. 126). Ces deux définitions présentent des visions radicalement opposées: Pour la première, le savoir est extérieur à l'individu et vu comme composante inerte conservée dans les livres; pour reprendre les termes de Meirieu (1988), le savoir est une "chose que l'on acquiert" (p. 50). Pour la seconde, le savoir est envisagé comme interne à l'individu et considéré comme constitué de données soumises à l'organisation propre, donc personnelle, à chacun. Cette vision est très proche de la vision constructiviste des savoirs apportée par Glaserfeld (2004). Ces deux définitions rejoignent les constatations faites par Barth (1993) dans une recherche consacrée à l'image du savoir auprès d'enseignants titulaires. Après avoir demandé à ses sujets de définir le savoir, cette chercheuse a récolté deux types de réponses: d'abord, un savoir défini comme « l'ensemble des connaissances », « ce qui

se trouve dans les livres ». En somme, il s'agit ici d'un savoir constitué, extérieur à l'individu et dont la définition est très proche de celle de Dewey. Cependant une autre définition apparaît et montre, cette fois-ci un savoir défini par ce qu'il permet de faire, « le savoir, c'est ce qui permet de se construire comme personne », « c'est pour mieux connaître le monde ». Une façon de voir qui répond à celle de Legroux et par là, interne à l'individu.

Ces deux optiques ont amené Barth à qualifier de façon plus systématique cinq caractéristiques du savoir. Pour elle, chaque savoir est:

- *structuré* dans la mesure où il “renvoie à d'autres concepts et fait partie d'une structure élargie, un réseau conceptuel, qui est un système de relations entre concept où s'établit notre compréhension du monde” (p. 51);
- *évolutif* et *provisoire*, car chaque individu s'élabore « selon un ordre personnel » et selon son expérience: “notre savoir est le sens que nous donnons à la réalité observée et ressentie à un moment donné [...], il est en devenir constant, en mouvance perpétuelle” (p. 53);
- *culturel* parce qu'il est modelé par les interactions que nous entretenons avec les autres membres de notre culture. Le savoir “n'existe pas sous forme isolée chez un individu, il est né de l'échange et est toujours partagé” (p. 53);
- *contextualisé* puisqu'il prend son sens dans une situation donnée;
- *affectif*, envahi par l'émotion, il n'est plus vu de façon objective, mais est modulé et interprété par la subjectivité individuelle.

On peut encore évoquer ici le point de vue de Cornu et Vergnoux (1992) qui vont jusqu'à mettre en doute le troisième pôle du triangle pédagogique. En effet, pour ces auteurs, le savoir n'est pas un des trois pôles du triangle, car il n'a pas véritablement un rôle: "le savoir n'est pas « dans » les livres, il est la « compréhension » du livre" (p. 121). Le savoir existe dès lors par les personnes qui le convoquent. On voit poindre ici le concept plus général de « rapport au savoir » défini par Charlot (1999) comme "un ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir: objet, « contenu de pensée », activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir" (p. 3).

2.2. Savoirs et disciplines

Sous un angle didactique, on parle plus volontiers de « savoirs » au pluriel. De savoir pris au sens général et générique, le mot passe au pluriel pour démontrer sa dimension constitutive d'une discipline: ce qui fait la discipline, ce sont les savoirs qui la constituent, qui lui sont associés. Dans ce contexte, les savoirs se définissent en « savoirs savants » et en « savoirs scolaires ». Par ailleurs, le savoir savant n'est pas directement enseignable (Beitone, Decugis-Martini & Legardez, 1995) et les didacticiens ont développé le concept de « transposition didactique » pour analyser le processus responsable du passage des uns, vers les autres, des objets de savoir à enseigner à des objets d'enseignement (Chevallard, 1985). En d'autres termes, ce processus permet de transformer les savoirs de sorte qu'ils puissent être négociés, partagés et médiatisés en tant qu'éléments du triangle pédagogique. Selon Verret (1975), quatre particularités majeures caractérisent le processus de transposition didactique: la désynchronisation, la dépersonnalisation, la programmabilité et la publicité. Le premier vise à présenter le savoir dans un ensemble de connaissances homogènes, organisées et articulées entre elles; le second essaie d'épurer le savoir des dimensions personnelles

et anecdotiques dans lesquelles il est historiquement apparu; le troisième organise les savoirs dans une succession de contenus programmés selon un ordre prévu (difficultés croissantes par exemple) et, enfin, le quatrième donne aux savoirs définis une dimension publique et visible afin de les soumettre à un contrôle social. Dans ce sens, on voit bien apparaître derrière le processus de transposition didactique des finalités de type pédagogique: il faut organiser les savoirs entre eux pour leur donner du sens et une logique; il convient de les programmer, de les travailler, de les « polir » de manière à ce qu'ils s'insèrent dans telle ou telle logique d'apprentissage, elle-même fondée sur un paradigme qui va influencer cette programmation dans ce que Bourdieu et Passeron (1970) appellent un « arbitraire culturel » parce que défini par une “instance constituée des représentants du système d'enseignement et de la société (mandatés ou non)” (Chevallard, 1985, p. 34). Chevallard précise encore que cette instance agit en coulisse et, selon les termes de Bassis (1998) “sous le nez et à la barbe de tous [...] légitimée par l'Etat et une société atomisée en recherche de sens” (p. 24). Le processus de transposition didactique met donc en évidence une dynamique « transformatoire » des savoirs savants en savoirs enseignables. Ce processus aboutit à la publication de savoirs sous forme de “produits finis, labellisés pasteurisés” (Bassis, 1998, p. 23) résultats de transformations diverses généralement orchestrées par d'autres que ceux qui les transmettent.

En outre, dans ce contexte didactique, les auteurs ont traditionnellement différencié les « savoirs » au sens de connaissances déclaratives, de « savoir-faire » lorsqu'il s'agit d'une aptitude à réaliser quelque chose et, enfin, de « savoir-être » quand on évoque une attitude, quasi identifiée à l'apprenant, face au contenu ou aux autres apprenants (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathy, 1997). Cette catégorisation s'avère primordiale dans le domaine musical où l'on ne saurait réduire les savoirs aux seules connaissances déclaratives. Une importante part de ce que fait le musicien relève de savoir-faire et de savoir-être.

2.3 L'enjeu social des savoirs

Il nous semble encore nécessaire d'inscrire le savoir (ou les savoirs) dans une perspective plus large encore, au niveau institutionnel et culturel. Ainsi peut-on les voir comme des instruments d'intégration sociale permettant la formation de la personne, du citoyen et du travailleur (Durkheim, 1968). Les savoirs sont ainsi des objets culturels permettant aux individus de s'inscrire dans le monde (Bruner, 1996), de construire un lien social indispensable à toute intégration et cohésion sociales. Comme le souligne Develay (1992), le projet éducatif d'une société consiste à sélectionner les savoirs qu'elle désire transmettre afin qu'ils constituent un héritage porteur des valeurs à soutenir. En même temps, ces "savoirs candidats à une intégration dans les systèmes d'enseignement doivent, aux yeux de la société, ressembler suffisamment aux savoirs qu'elle considère comme légitimes" (Bordet, 1997, p. 45). Les institutions apparaissent ainsi les agents principaux – mais pas toujours conscients et consciemment mandatés – de cette sélection et participent à ce projet afin de constituer ce que Domenach (1989) désigne comme « culture générale » indispensable à tous les citoyens, ou tout au moins à la majorité d'entre eux qui témoignent de cette intégration sociale. Ces institutions entretiennent, elles aussi, un rapport au savoir dans le sens où elles construisent une relation sélective avec certains savoirs (Chevallard, 1992).

2.4. Les modulations des savoirs

Les profondes mutations des institutions actuelles impliquent une recomposition de ces savoirs; nous le verrons plus loin dans l'ouvrage. De fait, nous le constatons là aussi, le savoir n'est pas une entité fixe, mais est sujet à des choix sociaux ou à des options politiques. Notre réflexion nous conduit à la conviction que les savoirs bougent et se transforment, qu'ils ne sont pas aussi lisses qu'il n'y paraît mais résultent plutôt d'agrégations

plus ou moins orchestrées ou spontanées et de choix plus ou moins conscients ou fortuits. S'interroger sur le pôle du savoir, c'est questionner ces mécanismes, la présence ou l'absence de tel ou tel savoir, c'est chercher à comprendre les raisons de ces choix.

Cette dynamique s'impose comme une évidence. Nous l'avons esquissé plus haut, l'approche par la didactique est très féconde pour expliciter les mécanismes de transformation des savoirs à partir des différentes disciplines. Cependant, les diverses contributions de cet ouvrage nous poussent à explorer autre chose et à élargir notre perspective en incluant un univers plus large: celui des différents cadres (institutionnels, culturels, associatifs, etc.) dans lesquels ces transformations s'actualisent aux travers des pratiques sociales des différents acteurs. Pour nous, ce niveau de modulation est externe aux acteurs, il appartient aux institutions et est perceptible à la manière d'un fait culturel. Les caractéristiques du savoir sont, à ce niveau, plus palpables et plus visibles. On peut par exemple analyser l'évolution de plans d'étude de telle ou telle institution ou les contenus traités lors d'examens. Le savoir pris dans ce sens est un objet (objet - savoir), il n'est pas un "savoir (ap)pris", c'est un savoir "plat", "posé" quelque part (dans un plan d'étude par exemple), à disposition et susceptible de devenir "partageable" dans "la tentative solidaire et l'acte commun de ceux qui enseignent et de ceux qui apprennent" (Cornu & Vergnion, 1992, p. 121). Chervel (1998) montre bien ces différents changements lorsqu'il retrace l'évolution de la discipline orthographe qui, selon les époques, sera plus ou moins définie, structurée ou valorisée. Il faut donc admettre que le triangle pédagogique présenté plus haut de manière quasiment désincarnée, s'inscrit obligatoirement dans un milieu social, un cadre institutionnel de formation, dont l'influence est déterminante à la fois pour définir les pratiques sociales à son intérieur et pour négocier les échanges avec l'extérieur. Ainsi lorsqu'un objet entre dans un certain cadre, il doit traverser cette « membrane semi-perméable » qui

va, pour assurer ce passage et préserver son équilibre, exiger de lui des ajustements plus ou moins forts, plus ou moins importants.

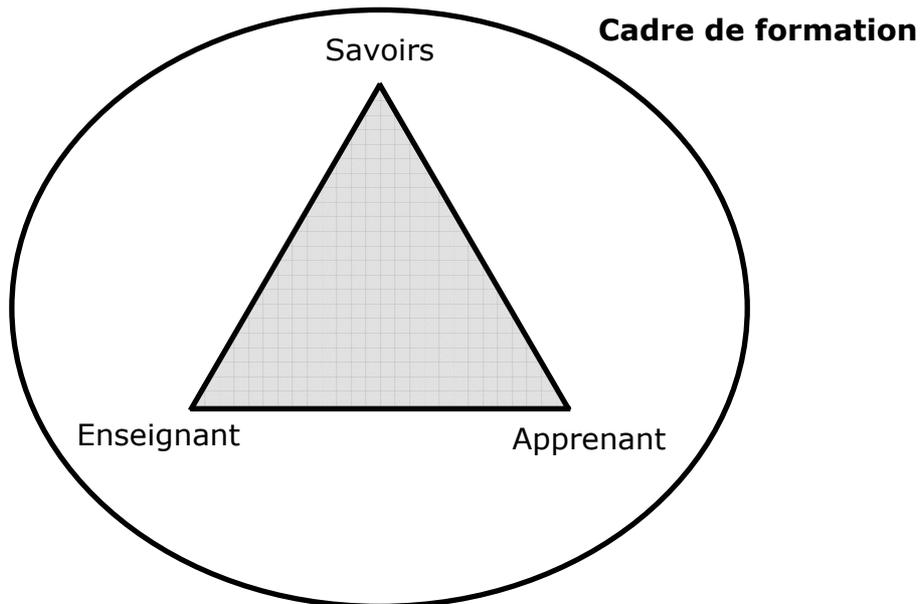


Figure 2. – Le triangle didactique inscrit dans un cadre de formation.

3. Regards des contributeurs

Ainsi, la question de la modulation des savoirs est posée: les savoirs se transforment en passant de cadres en cadres. Reste à comprendre comment s'effectue cette modulation, quel est le rôle du cadre sur les savoirs eux-mêmes et ce qu'ils deviennent lorsque, par exemple, une institution s'approprie un savoir qui ne lui est pas dévolu à priori ? Pour essayer de répondre à ces questions mais surtout pour documenter ces processus de transformation, nous avons sollicité des contributeurs provenant de contextes différents et ayant ainsi des points de vue et des expériences contrastées. Nous leur avons donné pour mission de

nous rapporter leur expérience, de nous donner leur explication de ce processus de transformation des savoirs. Leurs différents éclairages et la variabilité volontaire des provenances et des points de vue devraient être pour nous le moyen de mettre en évidence les mécanismes qui déterminent les modulations dont nous avons parlé.

3.1. Le point de vue des acteurs du changement

Les cinq premiers auteurs de l'ouvrage sont impliqués à des titres divers dans différentes institutions et portent un regard de « l'intérieur », décrivant les enjeux et les préoccupations des organismes dans lesquels ils sont insérés.

Jany Rouger ouvre les feux en donnant au lecteur l'opportunité de se pencher sur la question de l'intégration de la musique traditionnelle dans l'École de musique du Pays du Bocage bressuirais. Son analyse conduit à mettre en évidence l'institutionnalisation des musiques traditionnelles (dans des écoles de musique) et les conséquences que cela implique sur l'objet d'apprentissage. Danièle Fouache présente le programme « Dix mois d'école et d'opéra » qui donne la possibilité à de jeunes écoliers en difficulté et culturellement défavorisés de vivre une expérience éducative à l'Opéra de Paris. Les élèves sont ainsi pris en charge par les différents personnels de l'Opéra et sont amenés à développer des compétences dans le domaine musical mais surtout à reconstruire leur identité et leur image de soi. Sabine de Ville se fait l'écho d'un projet bruxellois: « Chanter à l'école, chanter à l'opéra », un programme permettant à des enfants d'écoles de niveau fondamental (8-12 ans) de s'impliquer dans un festival de musique contemporaine, encadrés par des professionnels au cours de différents ateliers. Isabelle Mili, pour sa part, retrace le parcours d'une démarche d'écoute d'œuvres musicales conduite avec des élèves de l'école obligatoire à Genève. Dans un texte proche de l'essai, elle nous présente le concept d'expertise culturelle qui sous-tend une

démarche didactique d'écoute d'œuvres et permet d'organiser des activités autour de pièces d'un abord pas toujours aisé. Agnès Puissilieux, quant à elle, nous donne l'occasion de nous faire une idée plus précise des enjeux liés à la formation des musiciens intervenants à l'école en France. Posant la question de l'adéquation de la formation avec les milieux d'intervention des étudiants formés dans son institution, elle soulève la question des curricula, de la nécessité d'adaptation des institutions, mais également des limites et difficultés auxquelles formateurs et étudiants se heurtent.

3.2. Le point de vue des observateurs du changement

Les cinq auteurs suivants ne sont pas directement impliqués dans des institutions, mais posent un regard d'observateurs sur les transformations et les mécanismes qui les induisent.

Ainsi, Michel Rohrbach s'intéresse à l'évolution des fanfares vaudoises sur le plan musical (répertoire et formation) mais également sur le plan social. Il analyse le rôle que ces sociétés de village ont joué au fil du temps. Son regard d'historien permet de mettre en évidence une évolution considérable de ces ensembles instrumentaux mus à la fois par des motivations culturelles et des enjeux de survie et de pérennité. Claude Dauphin dresse pour sa part un panorama plus général et adopte, dans un premier temps, un regard global sur l'école en identifiant les récents virages pédagogiques et sociaux auxquels cette institution est confrontée. Dans un second temps, il analyse les conséquences de ces différents bouleversements sur l'éducation musicale et formule quelques mises en garde contre les risques de « mercantilisation » de l'école. María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer s'intéressent à l'évolution (naissance et développement) des conservatoires aux Etats-Unis, au Canada et en Espagne du XIX^e au XX^e siècle. Leur analyse comparative met en évidence les spécificités propres à chaque région et à chaque période et permet de mesurer toute l'importance du

contexte social, culturel et politique sur le devenir de ces institutions dévolues à l'apprentissage des instruments. Janet Hoskyns quant à elle adopte une posture de chercheuse et rend compte de l'expérience *Connect* menée par la Guildhal School of Music and Drama de Londres. Elle présente une évaluation du projet basée sur les feed-back des différents acteurs et insiste sur la dimension systémique de l'expérience en montrant comment ils se sont « connectés » pour mener à bien leur ambitieuse entreprise. Pour terminer, Jean-François de Pietro présente la synthèse d'une table ronde regroupant des intervenants venant de différents organismes de formation des enseignants de musique en Suisse. Son texte permet de percevoir à la fois la diversité de trois approches de formation différentes, mais laisse également apparaître certaines lignes de force auxquelles les institutions concernées se rallient.

En conclusion, Madeleine Zulauf présente une discussion des dix textes et revient sur la question à l'origine de l'ouvrage. Exploitant la diversité de ces contributions, elle présente un modèle permettant d'analyser les dynamiques qui se jouent actuellement autour des savoirs en éducation musicale. Son regard n'est pas sans questionner nos propos ni sans bousculer nos premières idées.

Bibliographie

- Barbier, J.-M. (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir à l'école, en formation d'adulte*. Paris: ESF.

- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaboration théorique et clinique*. Paris: Editions Universitaires.
- Beitone, A., Decugis-Martini, M.-A., & Legardez, A. (1995). *Enseigner les sciences économiques et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Bordet, D. (1997). Transposition didactique: Une tentative d'éclaircissement. *DESS, 110(12)*, 45-52.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Ed. de Minuit.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Caillot, M. (1998). Obstacles des élèves: Obstacles de l'histoire des sciences ou obstacles de l'histoire personnelle. In A. Chabchoub (Ed.), *Obstacles à l'apprentissage des sciences*. Sfax: Publications Universitaires.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques, 12(1)*, 72-112.
- Cornu, L., & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en question*. Paris: Hachette.

- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris: Hachette.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: A. Colin.
- Domenach, J.M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1968). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique épistémologique pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Glaserfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 21-28.
- Glaserfeld, E. (2004). Introduction à un constructivisme radical. In P. Jonnaert & D. Masciotra (Eds.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld* (pp. 15-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Houssaye, J. (Ed.). (1993). *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Isambert-Jamani, V. (1990). *Les savoirs scolaires*. Paris: Editions Universitaires.
- Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Chaingy: Centre National Pédagogique.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui. Mais comment?* Paris: ESF.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.