

La situation-problème : un outil pédagogique au service de l'enseignement artistique spécialisé. Expérimentations en cours d'écriture musicale.

Un enseignement qui réussit est toujours l'entreprise difficile d'un éducateur qui décide d'agir sur les choses pour qu'un éduqué décide d'agir sur lui-même. (Philippe Meirieu)

Se former à l'harmonie et à la conduite des voix, manipuler différents langages musicaux en composant dans les styles, telles sont les priorités des classes d'écriture musicale au sein des établissements d'enseignement artistique. A différence des classes de composition où l'on cherche à se forger un vocabulaire personnel, dans les classes d'écriture il est davantage question d'explorer et d'appriivoiser les langages existants ; en fonction du projet personnel de l'étudiant, ce travail permet par la suite de mieux comprendre la musique que ce dernier interprète en tant qu'instrumentiste, d'intégrer les éléments stylistiques dans un langage personnel, de composer de la musique à l'image... En tant qu'ancien élève de ces classes, j'ai occupé tout au long de ma formation une place bien déterminée, assis à côté du piano d'où mes enseignants corrigeaient les travaux réalisés et dispensaient leurs cours. En tant que professeur d'écriture, une question s'impose à présent : comment réinventer cet enseignement pour que les élèves soient davantage impliqués et passent d'une posture de spectateurs à une posture d'acteurs de leurs apprentissages ? L'occasion de me pencher sur ce questionnement s'est présentée lors de la formation à l'enseignement de la musique au CNSMD de Lyon ; une tentative de réponse fait l'objet de mon mémoire de recherche centré sur la situation-problème.

Un constat de départ : nous connaissons *contre* une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances préexistantes (Bachelard, 1986). Notre cerveau construit en permanence des modèles explicatifs de la réalité ; à chaque fois que le modèle fait défaut et que nous nous heurtons à un obstacle, nous sommes obligés de reconstituer un nouveau modèle rectifié si nous souhaitons comprendre cette réalité qui nous entoure. L'on se souviendra du très célèbre épisode de l'*Emile* où l'élève, perdu dans la forêt grâce à la ruse du maître, prit profondément conscience du sens des apprentissages (l'orientation, les points cardinaux) que ce dernier lui avait transmis auparavant, lors d'un cours magistral, dans le désintérêt le plus total du jeune Emile. Le fait d'être perdu dans la forêt l'obligea à réinvestir ses connaissances pour vaincre l'angoisse et se tirer d'affaire. Rousseau avait pointé du doigt avec clairvoyance un élément qui paraît capital à nos jours : sans émotion il n'y a pas d'apprentissage. Sans prise de sens de la part de l'élève, peu d'espoir de pouvoir lui transmettre des contenus.

Ajoutons à cela l'importance progressivement mise à jour du lien social dans la construction de l'être humain et dans le processus d'apprentissage (Doise et Mugny, 1981). En sciences cognitives ce phénomène est appelé *conflit sociocognitif* : il s'agit d'un conflit de centrations qui se produit lorsque autrui a une perception différente voire opposée de la réalité, par rapport à notre perception. Ce conflit social agit non seulement comme catalyseur pour la construction de nouveaux modèles explicatifs de la réalité de la part d'un individu ; il serait même *indispensable* au développement cognitif, de sorte qu'une spirale liant interactions sociales et développement cognitif pourrait être imaginée.

En pédagogie, l'effort de répondre à la quête de sens de l'élève à travers l'apprentissage en groupe a été particulièrement intense lors de la mouvance de l'Education Nouvelle, non sans une forte connotation idéologique. Cela allait de paire avec une volonté d'évacuer l'autorité du maître ; le cours magistral était alors perçu comme une manifestation du narcissisme du maître, car « il est flatteur pour l'amour propre de présenter un trésor à l'indigent » (Cousinet, 1950).

Toutefois, c'est avec l'essor de la pédagogie de groupe fondée sur une approche socioconstructiviste du savoir que l'on a pu relier conflit sociocognitif et obstacle cognitif dans des dispositifs structurés. En effet, le groupe d'apprentissage développé par Meirieu (1989) est construit autour d'un travail par groupes autour d'une tâche et organisé de sorte que chaque membre du groupe réalise *individuellement* des apprentissages à travers l'apport (en termes de conflit sociocognitif et de verbalisation) des autres membres du groupe. Dans la même dynamique s'inscrit la situation-problème qui a la caractéristique d'être centrée autour d'un obstacle particulièrement prégnant que le groupe permet de dépasser à travers une tâche et un certain nombre de ressources. Il s'agit autrement dit pour l'enseignant de recréer artificiellement dans la situation-problème le contexte dans lequel un problème aurait pu se poser dans notre démarche quotidienne. Cette pratique renvoie à une conception de l'école comme d'un lieu de problématisation plus que d'un lieu de transfert de notions. L'école ainsi conçue ne serait pas *autre chose* que la vie qui se passe en dehors de l'école ; les élèves auraient davantage le sentiment d'apprendre pour analyser une réalité avec les outils qu'ils possèdent, plutôt que d'apprendre pour apprendre (Develay, 2012).

Une première difficulté qui se présente à l'enseignant souhaitant construire des situations-problèmes concerne la nature de l'obstacle qui en est le noyau. Car si la théorie de la connaissance avancée par Bachelard (la vie d'un individu, à l'instar de l'histoire des sciences, est une succession de modèles explicatifs de la réalité) est particulièrement prégnante pour les sciences exactes, peut-on imaginer des situations-problèmes en littérature ou dans le cadre de

l'enseignement artistique spécialisé ? Peut-on imaginer des situations-problèmes dans une discipline où les obstacles que l'élève doit dépasser s'apparentent davantage à des lacunes, à des manques qu'à des véritables ruptures épistémologiques ? Pour Michel Fabre (1999) il est tout à fait possible, pour un enseignant en primaire, d'envisager une situation-problème en littérature ayant comme obstacle les stéréotypes rigides des personnages des fables (poules bêtes, renards malins, ...). La situation-problème ainsi construite serait centrée autour d'une tâche pouvant comprendre un récit dans lequel les stéréotypes sont renversés. Le transfert de ce dispositif vers l'enseignement artistique me semble donc pouvoir être opéré avec légitimité, même si l'obstacle fondateur ne possèdera pas nécessairement cette nature bachelardienne d'obstacle épistémologique, véritable rupture dans la compréhension de la réalité.

La mise en œuvre de cette forme d'apprentissage-enseignement qu'est la situation-problème aurait donc des conséquences en termes pédagogiques, didactiques, socio-relationnelles et institutionnelles. Cette hypothèse m'a conduit à mener des expériences autour de situations-problèmes dans mes classes d'écriture ; situations créées pour répondre non pas à des obstacles épistémologiques mais à celles que je considère être les trois capacités fondamentales à développer dans le cadre de cette discipline (je retiens la définition de capacité que donne Jean Cardinet, 1988) :

1) *abstraction*, principalement pour les notions d'harmonie. La notion d'abstraction consiste à remplacer des manifestations disparates de la réalité par un symbole unique qui permet de rendre compte des cas particuliers, à travers un processus d'inférence (Barth, 2013). En un mot, il s'agit de construire une notion à partir de différentes manifestations particulières (exemples) de cette notion. J'ai choisi de travailler autour de trois notions qui sollicitent cette démarche : renversements d'accords, marches harmoniques, exposition d'une fugue.

2) *invention*, pour ce qui est véritablement du domaine de la composition. S'ouvre ici un volet qui rejoint une question particulièrement passionnante : peut-on enseigner la créativité ? Je me suis concentré d'une part sur des supports permettant d'éveiller l'inventivité à l'aide de l'improvisation libre, les partitions graphiques. J'ai également développé une situation-problème pour développer l'inventivité mélodique en me servant de la grille harmonique d'une chaconne. Un certain nombre de professeurs d'écriture soutiennent que si l'harmonie peut être enseignée, la mélodie relèverait plus d'un « talent ». En vérité la mélodie répond elle aussi à des critères qu'il est possible d'objectiver : dans un contexte tonal, on peut questionner le rapport à l'harmonie sous-jacente, la répétition d'une cellule, les formules cadentielles, la construction par périodes... Il me paraît donc tout à fait possible de donner des outils aux

élèves pour améliorer leurs mélodies. De nombreux ouvrages destinés aux compositeurs « musiques actuelles » sont consacrés à la mélodie, avec analyse de chansons pour mettre en évidence différentes stratégies de conduite de la ligne mélodique et de la phrase. L'interaction entre les élèves dans ce type de travail souhaitant développer l'invention est cruciale. Lors du travail d'inventivité mélodique sur une grille harmonique donnée, pour que chaque variation soit différente de l'autre, il faut que les élèves établissent un processus étroit de concertation pour convenir de qui développe telle ou telle idée. Les élèves sont en même temps obligés de caractériser/objectiver leurs propositions (*moi je fais des doubles-croches ; et moi je vais faire un dessin mélodique saccadé, par sauts d'octave ; si tu fais ça, je vais faire plutôt quelque chose de lié, par mouvement conjoint, ...*). Et il ne suffit pas de caractériser sa variation par une dynamique ou une indication d'expression (*je vais faire une variation forte, agitato. Oui, mais qu'est-ce que tu veux dire par cela ? Détaille ton idée !*). Il me semble donc que l'on exploite ici le levier principal de notre dispositif interactif qu'est la situation-problème : les autres membres du groupe agissent comme moteur qui accroît l'inventivité mélodique. Les autres apportent des idées que nous n'aurait pas eues si nous avions été seuls. Les autres obligent à renoncer à notre idée, déjà prise par un autre camarade, et nous poussent à puiser dans notre réservoir d'inventivité pour en trouver une nouvelle.

3) *synthèse*, pour s'approprier les styles musicaux. Il s'agit de combiner plusieurs notions pour donner vie à un objet complexe. Le processus est certes celui d'abstraction, mais cette fois plusieurs notions ayant fait l'objet d'une abstraction préalable sont combinées. J'ai en effet choisi de considérer la construction des styles comme une catégorie à part entière car l'étude des styles demeure un élément-pilier de la discipline « écriture musicale », que certains appellent aujourd'hui « composition d'après les styles » (tel est le cas du CNRR de Marseille). Les situations-problèmes proposées concernent le style minimaliste et une initiation à la musique sérielle. Pour permettre aux élèves de parvenir à une compréhension globale d'un style, multiplier et varier les sources me paraît fondamental. Extraits sonores, partitions mais aussi interviews et sources littéraires, car un style est toujours ancré dans un contexte socio-historique (les professeurs d'écriture enseignent pour la plupart les styles en considérant le contexte historique comme déjà acquis par l'élève, attitude qui nécessite à mon sens d'être questionnée).

Dans le but de me donner des outils pour créer des situations-problèmes destinées à mes cours et de donner, si possible, des outils à tout enseignant souhaitant appliquer ce dispositif dans le cadre de l'enseignement artistique, je me suis focalisé sur l'aspect pragmatique de cette démarche, plus que sur les conséquences herméneutiques qui en dérivent (comment les élèves

se sont-ils emparés de ces situations, comment cette approche change-t-elle la représentation que les élèves se forment du cours d'écriture, comment l'apprentissage ainsi réalisé se sédimente-t-il dans la mémoire à long terme, ...). Mon travail comporte une série de situations-problèmes pour chacune de ces trois capacités avec, pour chaque situation, une section qui discute la mise en œuvre et qui met en relief d'éventuelles faiblesses et des éléments à repenser.

Le concept de situation-problème renvoie à un certain nombre d'attributs-clés (Meirieu, 1987) : un objectif (« savoir utiliser de manière pertinente les renversements d'accords »), une tâche attribuée aux groupes (« harmonisez la mélodie suivante avec une basse qui évolue par mouvement conjoint »), des matériaux dont les membres du groupe disposent (une série d'exemples tirés du répertoire, des grilles d'analyse, ...), des matériaux-ressources facultatifs (une fiche qui explique qu'un accord à l'état fondamental est constitué de deux tierces superposées), un moment de structuration des savoirs (où le professeur recouvre sa posture habituelle pour être garant de la construction de la notion dont il est question), une phase éventuelle de métacognition (« comment avez-vous procédé pour arriver à votre résultat ? »).

Nombreuses sont les difficultés qui se sont manifestées lors de la mise en œuvre des situations-problèmes. Le dispositif est fragile et il est parfois nécessaire de revenir plusieurs fois sur la première version afin d'effectuer des ajustements. Parmi les difficultés rencontrées, voici celles qui me paraissent être les plus significatives :

- adapter les notions abordées en fonction de la zone de développement proximale des élèves. Une situation-problème nécessite des pré-requis (si je souhaite travailler sur les marches harmoniques, je dois avoir acquis préalablement la notion d'accord) ; si ces pré-requis ne sont pas présents, la tâche ne pourra pas être correctement réalisée par les élèves. Un repérage des pré-requis nécessaires à l'accomplissement de la tâche s'avère donc indispensable.

- adapter la quantité de notions abordées en fonction du temps à disposition pour la séance. En effet, il est important d'accorder aux élèves un temps suffisant leur permettant de sédimer les notions apprises ; c'est pourquoi il vaut mieux aborder une quantité limitée de notions dans une séance et étaler les nouveaux contenus sur plusieurs situations à distance de quelques semaines. Il sera ainsi possible d'intercaler des séances de sédimentation entre chaque nouvelle situation. De même, un nombre excessif de sources par rapport au temps à disposition nuit au dispositif.

- formuler la tâche de manière claire.

- anticiper les contournements possibles de l'obstacle ciblé en prévoyant des matériaux-ressources supplémentaires pour recentrer le groupe. C'est un travail délicat et difficile à

mener, car le professeur manipule aisément les notions qu'il souhaite transmettre et n'a pas toujours conscience des étapes que l'élève doit franchir pour les construire. Voilà pourquoi il est souvent nécessaire de revenir sur une première version d'une situation-problème : les élèves se bloquent sur une ressource qui n'est pas efficace, ils s'égarer sur une tâche qui ne cible pas assez le travail à faire, ou encore contournent-ils l'obstacle en prenant une direction que nous n'avions pas anticipée...

L'objectif doit être le plus clair possible : si l'enseignant a une idée claire de ce que les élèves doivent savoir faire à la fin de la séance, il sera alors en mesure de concevoir un dispositif pertinent. La question à se poser à l'origine serait alors : qu'est-ce que je veux que les élèves sachent faire à la fin de la séance ?

Il faut être particulièrement veillant à ce que tous les membres du groupe soient impliqués dans la tâche. Il ne faut pas espérer que cette implication de tous les membres se vérifie spontanément pendant la séance, ce qui obligerait d'ailleurs l'enseignant, en cas d'absence d'implication, à agir tel un policier parmi les groupes. L'implication doit être pensée en amont, lors de la formulation de la tâche ; le dispositif doit englober pour ainsi dire l'implication des élèves dans sa conception même. Une phrase peut suffire : « négociez équitablement vos idées », « chaque membre du groupe doit présenter un exemple aux autres membres du groupe », ... Une autre stratégie consiste à faire nommer par le groupe un garant de parole : le groupe sera alors autorégulé et la contrainte, perçue comme autoritaire si elle venait de l'enseignant, trouvera sa légitimité.

Quand est-il intéressant de faire appel à la situation-problème lors de nos cours ? Pour Doise et Mugny (1981), c'est au moment de l'élaboration d'une nouvelle notion que le travail collectif manifeste ses atouts. C'est seulement au moment de l'initiation d'un nouvel instrument cognitif que le travail collectif peut être supérieur au travail individuel, les niveaux cognitifs atteints lors de l'interaction d'individus étant supérieurs à ceux d'individus isolés. Philippe Meirieu (1989) reprend cette hypothèse, en précisant que le groupe d'apprentissage est particulièrement utile chaque fois que l'on se propose de mettre l'accent sur la reconnaissance d'un phénomène, la découverte d'une loi, d'un concept ou d'un système, l'entraînement à l'exercice d'une opération intellectuelle convergente ou divergente.

Le but n'est donc pas de généraliser ce dispositif ni de supprimer le cours magistral ! Au contraire, gardons-nous de toute forme d'« intégrisme méthodologique ». Il s'agit de profiter des atouts de chaque outil pédagogique pour s'en servir à bon escient. Chaque méthode jouit d'une efficacité particulière selon les situations. A l'enseignant de choisir la meilleure modalité à mettre en œuvre. Cependant, nous pouvons affirmer sans crainte que chaque

situation pédagogique, quelle que soit sa modalité, ne peut aboutir à un apprentissage que lorsqu'elle est *vécue* par l'apprenant comme une situation-problème. Pas d'apprentissage sans émotion, voilà pourquoi aucun apprentissage n'est possible sans que l'élève prenne en charge le problème, se heurte en première personne à ce qui l'empêche de comprendre ainsi qu'aux représentations différentes, parfois même opposées, de ses camarades, entreprenne lui-même le chemin qui le conduira vers un nouvel apprentissage.

Suite à ces séances d'apprentissage en groupe, j'ai constaté une amélioration du climat de la classe qui m'encourage à poursuivre ces expérimentations. Des élèves timides ont pris plus de courage et se sentent maintenant dans le droit d'intervenir, une plus forte interaction a lieu désormais dans les cours transmissifs, les élèves sont d'une manière générale plus impliqués pendant les cours. Une amélioration que j'explique par le fait que les élèves se sentent davantage acteurs de leurs parcours ; les cours deviennent pour eux une opportunité de réaliser des découvertes ; ils quittent le cours avec la sensation d'avoir gagné un *challenge* intellectuel en équipe.

Soyons clairs : faire recours aux situations-problèmes, cela signifie se remettre en question en tant qu'enseignant, renoncer à une posture confortable de savants dispensant la vérité *ex cathedra*. Cela signifie aussi s'ouvrir à une plus grande variabilité pédagogique : pour ce qui concerne les cours d'écriture, je considère qu'une ou deux séances en modalité de travail par groupes tous les mois et demi pourraient constituer un bon équilibre, les cours intermédiaires étant dispensés avec une modalité transmissive. Tel est d'une manière générale le rythme de travail dans une classe d'écriture ; travail qui oscille entre introduction de nouvelles notions et séances de sédimentation et entraînement.

De la chasse aux bons matériaux à la formulation des tâches, de la mise en œuvre de la séance à l'écoute des restitutions des élèves ayant travaillé par groupes, de la structuration des savoirs au moment de métacognition, la situation-problème fait de l'enseignant un véritable chercheur ; elle lui permet de se mettre à l'écart et de pouvoir en même temps mieux observer ses élèves par rapport aux cours où, concentré sur ce qu'il doit dire, il dispense le savoir de manière transmissive. La situation-problème tire la sonnette du sens des apprentissages et invite l'enseignant à structurer son enseignement en tant que succession de découvertes. Dans la classe, l'enseignant se fait discret : il aura tout préparé avant la séance pour que les élèves parviennent, de par leurs recherches, à atteindre l'objectif qu'il s'était fixé. Pour une école de l'autonomie, qui apprend à apprendre en formant des individus qui ont le goût de construire le savoir ensemble.

Bibliographie :

- BACHELARD, Gaston (1986). *La formation de l'esprit scientifique* (1^e édition 1938). Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, pp. 13-14.
- BARTH, Britt-Mari (2013). *L'apprentissage de l'abstraction* (1^{re} édition 1987). Montréal : Retz, pp. 119-123.
- CARDINET, Jean. *Évaluation scolaire et pratique* (1986). Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a., p. 133.
- COUSINET, Roger (1950). *Leçons de pédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 8.
- DEVELAY, Michel (2012). *Donner du sens à l'école* (1^e édition 1996). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, p. 88.
- DOISE, Willem & MUGNY, Gabriel (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterÉditions.
- FABRE, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 170-171.
- MEIRIEU, Philippe (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF Editeur.
- MEIRIEU, Philippe (1989a). *Itinéraire des pédagogies de Groupe / Apprendre en groupe-1* (1^e édition 1984). Lyon : Chronique sociale (coll. Formation).
- MEIRIEU, Philippe (1989b). *Outils pour Apprendre en Groupe / Apprendre en groupe-2* (1^e édition 1984). Lyon : Chronique sociale (coll. Formation).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2013), *Emile ou de l'Éducation* (Collection Petits Classiques). Paris : Larousse, pp. 158-165.