

Dimension sémiotique dans l'action conjointe en didactique de la musique pour l'enseignement-apprentissage instrumental en formation d'orchestre

The study focuses on the teaching-learning of a musical instrument in an orchestra. Music conservatory teachers taught in three elementary schools in priority neighborhoods in France during school time. The study lasted four years.

We consider the didactic transactions as a set of bodily signs that the student must decipher, in return, the student will produce other signs that will allow the teacher to understand what the student has understood about how to act.

We will focus on two concrete examples of music teaching to understand if the joint action in teacher-student didactics allows the construction of dense knowledge in music.

L'étude porte sur l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique en orchestre. Des professeurs de conservatoire de musique donnent cours dans trois écoles élémentaires de quartiers prioritaires, en France, sur le temps scolaire. L'étude a duré quatre ans.

Nous considérons les transactions didactiques comme un ensemble de signes corporels que l'élève doit déchiffrer, en retour, l'élève produira d'autres signes qui permettront au professeur *de comprendre ce que l'élève a compris* à propos de la manière dont il faut agir.

Nous nous centrerons sur deux exemples concrets d'enseignement musical pour comprendre si l'action conjointe en didactique professeur-élève permet la construction de savoirs denses en musique.

Die Studie befasst sich mit dem Lehren und Lernen eines Musikinstruments in einem Schulorchester. Lehrpersonen eines Musikkonservatoriums unterrichteten während der Schulzeit in drei Grundschulen in Stadtvierteln in prekären Randlagen in Frankreich. Die Studie erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Jahren.

Dabei wurden didaktische Handlungen als ein Zusammenspiel von Körperzeichen, die der Schüler entschlüsseln muss, betrachtet; umgekehrt bringen die Lernenden ihrerseits Zeichen hervor, die es der Lehrperson ermöglichen, anhand der Art und Weise, wie Lernende handeln, *zu verstehen, was der Lernende verstanden hat*.

Der Beitrag konzentriert sich auf zwei konkrete Beispiele aus dem Musikunterricht, um zu verstehen, ob das gemeinsame Handeln in der Lehrer-Schüler-Beziehung den Aufbau von vertieftem Wissen in der Musik ermöglicht.

Introduction

Cette contribution s'appuie sur une étude qui a duré quatre ans. Nous avons observé des cours donnés par des professeurs de conservatoire régional de musique dans trois écoles élémentaires en France. Chaque semaine, sur le temps scolaire, une vingtaine d'élèves pour chaque école (ce qui fait soixante élèves par niveau scolaire, chiffre qui fluctue chaque année) âgés de huit à dix ans ont une heure de cours en orchestre, un cours regroupant quatre élèves du même instrument, et un cours de culture musicale. L'enseignement instrumental est toujours en groupe. Nos propos concerteront les cours en orchestre.

La communication porte, non pas sur la pertinence de ce type d'enseignement, mais sur la façon dont cet enseignement est pratiqué, sur l'action conjointe professeur et élève et par conséquent sur les apprentissages qui en découlent. Si elle repose sur l'ensemble des quatre années de la recherche citée plus haut, nous basons notre discours sur deux exemples.

Nous poserons tout d'abord la problématique de la communication, puis nous expliquerons quelle a été la méthodologie de la recherche sur laquelle nous puisions nos données, ensuite nous décrirons l'action qui se passe dans les exemples d'enseignement cités plus haut puis nous les analyserons. Enfin, nous discuterons de l'apport des concepts d'analyse que sont le contrat didactique et le « milieu » dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour l'analyse de l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique en collectif.

Cadre théorique et problématique

La contribution s'inscrit dans la TACD¹, tel qu'elle a été développée en France, dans le champ des recherches en didactique des disciplines. Nous utiliserons deux concepts clés pour l'analyse de l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique, le « milieu » didactique et le « contrat » didactique.

¹ Initié par Sensevy/Mercier (2007) puis développé par Sensevy (2011 ; 2012) et par le collectif Didactique pour Enseigner (2019) et enfin retravaillé en musique à partir du corpus repris ici dans l'ouvrage de Batézat-Batellier (2024).

En filiation de la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau pour la didactique des mathématiques, la TACD a davantage développé l'analyse de l'action conjointe et des transactions du professeur et de l'élève.

Dans le contrat didactique, l'attente du professeur, souvent implicite, repose d'une part, sur les capacités supposées de l'élève, et, d'autre part, sur les habitudes d'action, les systèmes de normes qui en résultent.

« Lorsqu'il aborde un problème l'élève le fait sur la base d'un système de capacités épistémiques incorporées, d'habitudes d'actions, dont une partie essentielle résulte de l'*action conjointe* antérieure du professeur et des élèves [...] Ce système de capacités, c'est le contrat didactique. Le contrat didactique constitue donc un *déjà-là*, et l'*arrière-plan* de la situation d'apprentissage pour l'élève, sa *référence* »².

Pour que l'élève développe une capacité d'apprentissage qui lui appartient, le professeur propose une situation qui va prendre en compte le contrat didactique (les capacités, les connaissances, les habitudes d'actions et les normes, déjà présentes). Cette situation proposera un problème à résoudre pour l'élève. Pour que cela pose problème, il faut aussi qu'il y ait un élément qui dérange l'élève, qui soit nouveau pour lui, qui le déstabilise un peu. L'ensemble de cette situation que l'on vient de décrire est appelée le « milieu » didactique. D'après Brousseau³, le « milieu » est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle « milieu » tout ce qui dans le modèle agit ou/et ce sur quoi l'élève agit⁴. Le Collectif Didactique pour Enseigner⁵ développe ainsi :

Le « milieu » est ce *avec quoi* il y a à faire pour avancer dans la résolution d'un problème. Le « milieu » désigne ainsi la structure symbolique du problème que l'élève doit travailler. Le savoir se présente au départ sous la forme d'un ensemble de signes épars qui ne font pas sens, en général, pour l'élève : le « milieu » pose problème. En d'autres termes, il y a *résistance* du « milieu ». Sur la base du « déjà-là » du « contrat » didactique et dans ses transactions avec le professeur, l'élève travaille ces signes épars et les organise progressivement en un système cohérent de significations, sensibles et épistémiques, qui constituent le savoir nouveau à apprendre⁶.

2 Collectif Didactique pour Enseigner (2019), p. 592.

3 Brousseau (1998), <<https://guy-brousseau.com/>>, visualisé le 18/10/2023.

4 Ce qui veut dire, qu'en mathématique les cubes ou les parts de gâteaux peuvent faire partie du « milieu », alors qu'en musique ce serait plutôt le son, le corps et/ou l'instrument.

5 *Ibid.* Le Collectif Didactique pour Enseigner, regroupe une trentaine d'enseignants-chercheurs de plusieurs universités françaises et Suisse. Il est l'auteur de deux ouvrages, et un troisième paraîtra en 2024.

6 Glossaire de la TACD sur <<http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/>> visualisé le 24.10.2023.

Étant donné que, d'une part, le contrat s'appuie i) sur un système d'attentes du professeur et des élèves - ii) sur les habitudes d'actions conjointes - iii) sur les connaissances acquises dans une relation antérieure et, d'autre part, que le « milieu » prend en compte ces éléments pour les agencer, de telle sorte que l'élève puisse être en interaction au moment de la résolution du problème donné, alors on peut dire : le contrat et le « milieu » sont intimement liés et ne peuvent s'analyser que dans une dialectique.

L'enseignement peut donc se concevoir comme un processus de déchiffrement de signes produits par le professeur et reproduit par l'élève dans l'action conjointe. Il s'agit pour le professeur de faire en sorte que l'élève comprenne, interprète et reproduise ces signes en proposant une situation d'enseignement adéquat. Signes qu'il produira en retour, et qui donneront des informations au professeur sur ce que l'élève a compris de ce qu'il faut faire dans l'expression musicale, ce que nous nommons « milieu ». En musique, lorsqu'il s'agit de jouer d'un instrument ou de diriger un orchestre, les signes proviennent du corps et sont perçus par le corps. Ce corps est source de sensations. Ces sensations sont en rapport avec soi.

Il s'agira, ici, de montrer comment ces situations sont source d'apprentissage pour les élèves. Pour répondre à la problématique ci-devant posée, nous prendrons en compte le système d'attente du professeur et celui des élèves à partir de nos observations *in situ*. Système d'attente qui se décline à partir du contrat didactique. Dans les chapitres suivants, il nous appartiendra de les décrire et de les analyser à partir du concept de « milieu » tel que nous venons de le définir, pour comprendre comment l'action conjointe professeur/élève favorise l'acquisition de savoirs en musique.

Méthodologie

Le corpus est issu d'une étude qui a duré quatre ans. Pour rappel : nous avons étudié chaque année une soixantaine d'élèves dans trois écoles, âgés de huit à dix ans. Chaque semaine, sur le temps scolaire, ils ont trois cours : une heure de cours en orchestre, une heure de cours regroupant quatre élèves du même instrument, et une heure de cours de culture musicale. L'enseignement instrumental est toujours en groupe. Nos propos concerteront les cours en orchestre.

Notre démarche est ethnographique, elle réside dans l'observation *in situ* d'un groupe humain⁷. C'est une clinique du didactique⁸ dans le sens où nous partons de la pratique pour en décrire les symptômes. Une trentaine de cours ont été filmés⁹.

Notre méthodologie aidera à éclairer la complexité d'une analyse tridimensionnelle comprenant le professeur, les élèves et le savoir.

Description de l'action et analyses

Mimer le souffle

Nous nous appuyons sur un corpus de vidéos qui a fait l'objet d'une présentation lors du colloque. Nous résumons ci-dessous les situations rencontrées dans ces vidéos.

Dans l'extrait que nous reprenons ici, les élèves (tubistes, trompettistes, trombonistes) sont en formation d'orchestre. Le professeur de trompette est alors chef d'orchestre, il leur demande de réviser les notes *do, ré, mi, fa, sol*.

Le professeur estimant que le *mi* n'est pas suffisamment juste, arrête l'orchestre. Il demande alors au pupitre des quatre tubistes de rejouer cette note, l'un après l'autre, pour qu'ils s'entendent. Le professeur leur dit de bien inspirer l'air et de bien souffler pour maintenir le son. C'est une façon de décrire la pression de l'air qui doit être constante. Comme ils réussissent chacun à leur tour à modifier le son, le professeur leur demande de jouer ensemble. C'est alors qu'il instaure un signe gestuel qui mime¹⁰ la constance de la projection du souffle dans l'instrument et, par conséquent, du son dans l'air. Ce geste part de son visage, est projeté de façon horizontale avec une vitesse constante en direction des élèves (figure 1 ci-dessous). Il est produit pendant que les élèves jouent, pour leur signifier ce qu'elles doivent faire.

7 Mauss (1947).

8 Leutenegger (2000).

9 Des entretiens ont eu lieu avant et après les séances de cours avec les enseignants. Ils nous permettent de vérifier notre compréhension de l'action, les objectifs du professeur et ses attentes. Dans certaines situations, nous avons aussi eu des entretiens avec les élèves.

10 Gebauer/Wulf (1992 ; 2005).

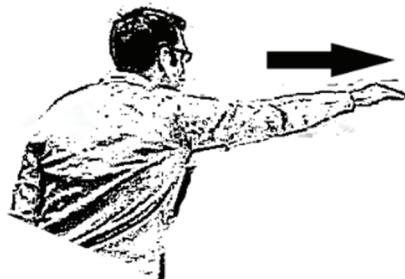


Figure 1 : le geste montre la constance du souffle dans l'air et du son.

Les élèves réagissent. En effet, dans la vidéo, nous entendons qu'ils ont rectifié leur jeu de telle sorte que le son perçu est proche de celui attendu par le professeur.

Construire une première visualisation de l'action du souffle permet à l'élève de prendre conscience qu'il se passe quelque chose à cet endroit-là et qu'il peut l'influencer. Il y a ici un rapport entre :

- la visualisation de ce que devraient être le souffle et sa conséquence sonore ;
- l'écoute par chaque élève du son produit réellement ;
et
- une triple perception : la perception¹¹ du son par l'ouïe, la perception des sensations produites par les vibrations de l'air dans le système respiratoire (sans tout décrire) et l'action des lèvres sur la transmission de l'air dans l'embouchure du tuba.

C'est une première étape dans l'action conjointe professeur/élève.

Mimer les sens à mobiliser (ouïe) et la hauteur du son

Le professeur poursuit la révision des notes en reprenant le travail de l'orchestre entier.

C'est au moment de jouer le *fa* que l'orchestre est interrompu par le professeur qui demande au pupitre de trombones de rejouer ensemble la note *fa*. Comme précédemment, il les fait jouer un par un. Chacun joue correctement. Cependant, lorsque les trombonistes jouent à nouveau

11 Dans le sens de Lieury (2015).

ensemble, nous pouvons entendre des sons avec différents niveaux de justesse. Il reprend alors une élève pour la faire jouer seule. À ce moment-là, le son est relativement juste. Mais cette élève, qui auparavant jouait juste quand elle était seule, n'y arrive plus lorsqu'elle joue avec les autres. Au fur et à mesure que les élèves jouent, le professeur s'adresse à celui qui a des problèmes de justesse pour lui montrer par gestes ce qu'il doit faire.

En montrant son oreille du doigt (figure 2), il lui indique qu'il faut qu'il s'écoute, ensuite il monte le doigt vers le haut pour lui signifier de jouer plus aigu. Ces deux gestes s'enchaînent très rapidement et signifient : « écoute ton son, et modifie-le pour qu'il soit plus aigu ».



Figure 2 : le professeur montre son oreille du doigt.

Modifier la forme des lèvres

N'étant pas satisfait, le professeur montre à ce même élève comment il doit procéder techniquement. Pour jouer plus juste, l'élève doit jouer un peu plus aigu. C'est par une technique des lèvres et du souffle qu'il y parviendra. Mais étant en train de jouer, cette technique n'est pas directement perceptible par l'élève. Le professeur doit montrer avec ses doigts quelle forme doivent prendre les lèvres (figure 3).

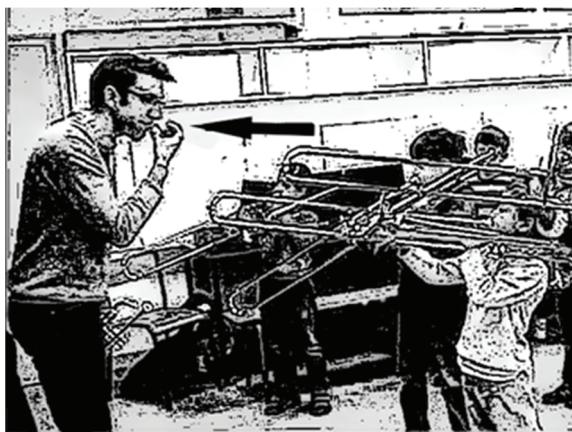


Figure 3 : le professeur imite la forme des lèvres.

L'élève est ainsi amené à imiter avec ses propres lèvres ce que suggère l'action des doigts du professeur : c'est la sémiotique¹² d'autrui dans le savoir.

Le résultat est que nous entendons à la vidéo les fluctuations du son. Ce qui veut dire que les élèves essaient de répondre aux signes du professeur par le jeu instrumental. Les sons produits par l'élève sont une autre forme de signes.

C'est ainsi que le professeur et les élèves construisent ensemble un système de signes qui est favorable à l'action conjointe qui répondra aux attentes des uns et autres.

D'un point de vue théorique :

Ce système de déchiffrement des signes par imitation, une fois installé, agit comme une habitude d'action. Déjà là, il permet :

12 D'après Pascale Batézat-Batellier : « Ce terme privilégié par Peirce (2003), se rapproche davantage de l'étymologie grecque du mot qui indique un mouvement, une relation entre celui qui émet un signe, la « chose » étudiée et celui qui interprète ce signe en fonction de cette chose enseignée. Dans un processus inférentiel, il implique la coopération des trois éléments suivants : un signe, un objet, un interprétant. » Batézat-Batellier, P (2024, p. 58).

- à l'élève de comprendre les attentes du professeur, en interprétant ses signes ;
- au professeur de rendre ses attentes signifiantes à partir du son des élèves.

C'est le contrat didactique qui s'instaure. Nous le voyons lorsque l'élève interprète cette expression comme une indication du contrat avec laquelle il peut agir, sans interrompre son jeu.

Lorsqu'il agit avec ses lèvres, ses poumons, sur l'instrument et par conséquent sur le son : l'élève agit avec des éléments du « milieu » didactique. Par une rétroaction, ou un feedback, le son permet à chacun d'ajuster son action :

- le professeur en donnant des indications sur la technique instrumentale et corporelle ;
- l'élève en modifiant son jeu.

Cette action conjointe dans le son est visible et audible dans la vidéo que nous avons visionnée lors de la communication.

Nous allons continuer à approfondir ces notions.

Association discours/signes pour une prise de conscience d'une sensation corporelle et de son rapport au son.

Le professeur cherche à associer des sensations corporelles à un son. Il aide l'élève à prendre conscience du rapport qu'il y a entre les deux. C'est « le corps dans la conscience et la conscience dans le corps »¹³ c'est-à-dire un rapport à soi qui s'instaure dans une situation d'apprentissage.

Revenons au problème rencontré lors du travail avec le pupitre de trombone : l'élève qui joue relativement juste quand il est seul ne s'entend pas quand il joue avec les autres. Le professeur l'amène donc à mémoriser la sensation corporelle qu'il a au niveau du ventre, pour la retrouver lorsqu'il joue en groupe. Il le lui explique verbalement, tout en y associant des gestes : « quand tu es toute seule ça va bien parce que tu entends le son, dit-il en montrant son oreille, par contre quand tu joues avec les autres tu n'entends plus rien et plouf ! ». L'onomatopée « plouf » est associée à un geste de la main et du buste qui s'incline vers le bas, donnant

13 Batézat-Batellier (2024).

ainsi l'information que la note baisse et devient un peu plus grave (figure 4).



Figure 4 : geste représentant le son grave.

L'élève rejoue, et le professeur ajoute le conseil suivant : « essaie de garder cette sensation-là, au niveau du [ventre], ce que tu viens de faire là (il montre son ventre au niveau du diaphragme), la même sensation ». Le fait d'associer discours et signes suppose que l'élève interprète les intentions et les attentes du professeur. Les attentes du professeur peuvent être écrites ainsi : quand il fait tel signe, cela veut dire que l'élève doit l'imiter, mais par une autre partie de son corps que celle que le professeur vient de te montrer, ou par une partie du corps qui ne peut se voir¹⁴. Il y a ici une double lecture du signe qui est vu, compris puis interprété et enfin transformé par l'élève sur son propre corps (sans oser dire transposé). À partir du moment où celui-ci a associé des sensations corporelles à une prise de conscience, on peut dire qu'il a perçu ce qu'il se passe entre ses actions corporelles et le son qu'il a joué. Autrement dit, il agit pour et par un résultat sonore et musical.

C'est « le corps dans la conscience et la conscience dans le corps »¹⁵ encore une fois.

14 Le professeur a confirmé cette observation et description plus tard, lorsque nous avons visualisé ensemble la vidéo. Les verbatims peuvent être demandés à l'auteure.

15 Batézat-Batellier (2024).

Contrat didactique, milieu didactique et milieu-soi

Si nous devons reprendre la définition en Théorie des Situations Didactiques (TSD) que Rousseau utilise pour les mathématiques : « le "milieu" est le système antagoniste de l'actant. Dans une situation d'action, on appelle "milieu" tout ce qui dans le modèle agit ou/et ce sur quoi l'élève agit »¹⁶, si l'on reprend aussi la définition développée dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) par Sensevy & Mercier¹⁷ puis par le Collectif Didactique pour Enseigner,¹⁸ cités plus haut, nous pouvons dire que :

- la situation d'action est celle de jouer un son musical juste avec les autres ;
- le système antagoniste est le son lui-même et le problème de justesse qu'il pose ;
- ce qui agit sur l'élève sont ses propres sensations corporelles (kinesthésiques et auditives), ainsi que la perception des signes corporels du professeur puis la perception du son ;
- ce sur quoi l'élève agit sont certaines parties de son propre corps et à partir de là l'instrument sur lequel il joue ;
- ce qui rétroagit est le son que l'élève produit à l'aide de tous les éléments cités ci-dessus (qui lui indiquent si ce qu'il a fait correspond aux attentes du professeur sur le plan de la justesse du son musical), et les signes du professeur.

En musique, les sensations corporelles et leur perception sont inhérentes à la formation du son et à sa musicalité. L'action conjointe entre professeur et élève est essentielle, car le son et le corps du professeur sont une référence pour l'élève, par l'exemple qui lui est donné, et aussi par le retour d'information lui signifiant si ce qu'il a joué est juste ou non. Rendre visible ce que doit faire l'élève, par des gestes corporels professoraux, est une démarche qui est très personnelle. Cela renvoie à soi parce que cela suppose une prise de conscience de l'action corporelle. L'élève agit sur lui-même, son corps réagit à son action, et le professeur agit corporellement pour donner des informations à partir de ce que l'élève a fait comme

16 Rousseau, *ibid.*

17 Sensevy & Mercier, *ibid.*

18 Voir le glossaire de la TACD sur <<http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/>> visualisé le 24.10.2023.

son. Le soi est donc partie intégrante, ici, du « milieu » didactique. C'est pourquoi depuis 2013, nous avons envisagé que le « milieu » didactique puisse être un « milieu-soi »¹⁹.

Pour la TACD le contrat didactique : « lorsqu'il aborde un problème l'élève le fait sur la base d'un système de capacités épistémiques incorporées, d'habitudes d'actions, dont une partie essentielle résulte de l'*action conjointe* antérieure du professeur et des élèves [...] »²⁰. Dans notre cas, nous remarquons que les gestes du professeur ont une signification pour les élèves parce qu'ils ont déjà été compris dans une action conjointe précédant le cours dont nous parlons. « Ce système de capacités, c'est le contrat didactique. Le contrat didactique constitue donc un *déjà-là*, et l'*arrière-plan* de la situation d'apprentissage pour l'élève, sa *référence* »²¹. Dans notre exemple :

- les habitudes d'action conjointes sont les gestes du professeur et la réponse musicale des élèves ;
- les savoirs concernent la référence sonore de la justesse, la référence corporelle de la justesse par la modification du souffle et du pincement des lèvres, etc.

« Le contrat didactique peut s'appréhender comme un système d'habitudes »²². En effet, les gestes du professeur et les réponses musicales ou comportementales des élèves, par l'habitude qui a été prise, peuvent faire système jusqu'à installer un système de normes²³.

C'est un système conjointement construit dans l'action entre le professeur et l'élève qui perdure.

C'est un « milieu » didactique corporel et sonore.

Il est intéressant de voir que certains signes font partie du langage habituel utilisé entre les professeurs et les élèves qui leur permet d'interagir. Ce système de signes a été institué, il est généré par un apprentissage dans la durée. Ces signes continuent de faire partie de systèmes d'habitude qui instaure une attente particulière entre le professeur et les élèves, autrement dit c'est le contrat didactique.

19 Forest/Batézat-Batellier (2013) ; Batézat-Batellier (2024).

20 Collectif Didactique pour Enseigner (2019) et dans le glossaire de la TACD [en ligne].

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*

23 *Ibid.*

Ce que nous avons décrit dans cette communication constitue des exemples qui montrent ce qui se reproduit constamment dans le travail entre le professeur et les élèves durant les quatre années où nous les avons observés.

Conclusion

D'un point de vue théorique²⁴, si le « milieu » est « ce sur quoi l'élève agit pour répondre aux attentes du professeur »²⁵, nous pouvons penser que le « milieu » regroupe les parties du corps que l'élève mobilise pour jouer (les lèvres, le souffle) et ce qui est modifié par son jeu : le son.

En reprenant le dernier exemple, on peut dire que le « milieu-son » ne rétroagit pas (pas de feedback) comme il le devrait puisque l'élève ne s'entend pas jouer quand il est avec les autres. Il ne peut donc pas améliorer son jeu.

Lorsque le professeur oriente l'attention de l'élève sur le ventre et les sensations qu'il éprouve, il matérialise par des signes corporels un élément du « milieu » qui est la sensation corporelle, mais il l'invite aussi à prendre conscience de ce que son corps peut faire pour modifier un son.

Discutons de la notion de « milieu » dans l'action conjointe professeur/élève.

En retenant un « milieu » qui comprendrait le corps, la conscience de l'action de ce corps sur l'instrument de musique et sur le son produit, puis la mémorisation de cette action pour pouvoir la reproduire, nous nous trouvons devant une action qui fait référence à soi-même.

C'est pourquoi ce « milieu » est considéré comme un « milieu-soi ».

Le contrat s'appuyant sur un système d'attentes du professeur et des élèves s'appuie sur des habitudes d'actions conjointes et des connaissances acquises dans une relation antérieure. Le contrat et le « milieu » sont intimement liés et ne peuvent s'analyser que dans une dialectique.

Entrevoir ces concepts permet de désigner les éléments qui permettent à l'élève d'apprendre à partir d'un certain nombre d'éléments qu'il

24 Le format de cette contribution ne permet malheureusement pas de montrer de façon suffisamment précise comment la TACD et ses concepts fonctionnent en système. La méthodologie abordée ici est complètement intégrée à la TACD et en est indissociable. Le lecteur peut ici se référer à Sensevy (2011a ; 2011b), CDpE (2019, 2024) et Batézat-Batellier (2024).

25 Collectif Didactique pour Enseigner (2019) et dans le glossaire de la TACD [en ligne].

convient de distinguer entre ceux qui proviennent d'actions antérieures (contrat) et ceux qui sont présents au moment de l'action dans un « milieu » didactique. L'un reposant sur l'autre, et l'autre provoquant le premier. Pouvoir distinguer les deux lors des analyses, permet aussi pour le professeur de lui permettre de proposer aux élèves un « milieu » didactique suffisamment rassurant (avec des éléments connus) et suffisamment nouveau pour qu'il puisse d'un côté, puiser dans ses connaissances déjà-là et, de l'autre, être suffisamment déstabilisé par la nouveauté (« milieu » antagoniste), afin d'acquérir par lui-même de nouvelles connaissances.

Ces concepts permettent aussi, pour le chercheur, de voir ce qui ne fonctionne pas dans une relation d'enseignement-apprentissage²⁶. En effet, si ces conditions ne sont pas présentes dans l'action conjointe professeur/élève, l'un ou l'autre rencontrera des difficultés.

Bibliographie

- Batézat-Batellier, Pascale (2017) : Une analyse des pratiques effectives de l'enseignement-apprentissage d'un instrument de musique à l'école : entre individuel et collectif. Thèse de doctorat, soutenue en novembre 2017 consultable sur <archive-ouverte.unige.ch/unige:101551> et sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01731132/>> visualisés le 18/10/2023.
- Batézat-Batellier, Pascale/Forest, Dominique (2019) : Faire signe, imiter et répéter, dans : Didactique pour Enseigner, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 521-530.
- Batézat-Batellier, Pascale (2024) : Enseigner un instrument de musique : l'art, le collectif et l'individu. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Batézat-Batellier, Pascale/Guillot, Gérald (2019) : La dialectique contrat-milieu comme outil de formation des professeurs de musique, dans Actes du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : La TACD en question, questions à la didactique ; <www.tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTE_S_Session4_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf> visualisé le 15/04/2022.
- Brousseau, Guy (1998) : Théorie des situations didactiques, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE (2019) : Didactique pour Enseigner, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 592 et p. 595.
- Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE (2024) : Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

26 Batézat-Batellier, P. & Guillot, G. (2019).

Dimension sémiotique dans l'action conjointe en didactique de la musique

- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1992) : *Mimesis*, Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag Gmbh.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2005) : *Mimésis*, Paris : Les Editions du Cerf.
- Leutenegger, Francia (2000) : Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, dans : *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20(2), p. 209-250.
- Lieury, Alain (2015) : *Psychologie cognitive*, Paris : Dunod, p. 30.
- Mauss, Marcel (1947/1967) : *Manuel d'ethnographie*, Paris : P. B. Payot.
- Sensevy, Gérard/Mercier, Alain (2007) : *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, Gérard (2011a) : *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2011b) : Chapitre 6. Comprendre l'action didactique : Méthode et jeux d'échelle, dans : *Le sens du savoir* (p. 181-183), Bruxelles : De Boeck Supérieur <www.cairn.info/le-sens-du-savoir-9782804163457-page-181.htm> visualisé le 25/05/2022.
- Sensevy, Gérard (2012) : *About the Joint Action Theory in Didactics*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Springer Verlag, 2012, 15 (3), pp. 503-516.

