

PIETRO MILLI

Rouen

## LA PEDAGOGIA A SPIRALE NEI PROGRAMMI DI EDUCAZIONE MUSICALE DEI “COLLÈGES” FRANCESI

### 1. INTRODUZIONE

A partire dall'anno scolastico 2016-2017 è entrata in vigore in Francia la *réforme du collège*, proposta dalla Ministra dell'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem e varata il 20 maggio 2015, durante la presidenza di François Hollande (2012-2017).<sup>1</sup> Tale riforma ha modificato considerevolmente l'organizzazione e i contenuti degli insegnamenti nei *collèges*,<sup>2</sup> introducendo tra le altre cose alcuni principi della cosiddetta “pedagogia a spirale”, esposti per la prima volta nel 1960 da Jerome S. Bruner.<sup>3</sup> Secondo questo approccio pedagogico, gli insegnamenti devono essere organizzati in maniera ciclica affinché il medesimo problema o concetto possa essere affrontato a livelli di difficoltà crescenti. Inoltre, Bruner sostiene che «bisogna porre gli studenti in grado di comprendere la struttura fondamentale della materia di insegnamento, qualunque essa sia»,<sup>4</sup> poiché ciò favorisce il loro interesse per la disciplina, sviluppa le loro capacità mnemoniche e di transfert, oltre a ridurre la distanza fra scuola elementare e media.<sup>5</sup> Su queste basi teoriche, la riforma ha instaurato una ripartizione in quattro cicli degli insegnamenti che si estendono dal primo anno della scuola materna fino all'ultimo

---

Desidero ringraziare la Prof.ssa Giuseppina La Face e il Prof. Paolo Somigli per i loro suggerimenti. Un particolare ringraziamento va alla Prof.ssa Maria Rosa De Luca, per l'assistenza nel processo di revisione di questo testo con preziosi consigli.

<sup>1</sup> L'istituzione francese corrispondente al Ministero dell'istruzione italiano ha assunto varie denominazioni negli ultimi anni. In questo articolo, la designeremo unicamente come *Ministère de l'Éducation nationale* e con l'acronimo ufficiale ‘MEN’.

<sup>2</sup> I *collèges* sono istituti scolastici per alunni di età compresa fra gli undici e i quattordici anni, i quali corrispondono alle scuole medie italiane. Utilizzeremo in questo articolo il termine *collège* per evitare confusione tra i due sistemi scolastici, le cui differenze non sono trascurabili. Per esempio, la durata del percorso scolastico è di quattro anni nei *collèges* e di tre anni nelle scuole medie italiane.

<sup>3</sup> J. S. BRUNER, *Il processo educativo. Dopo Dewey*, nuova edizione, Roma, Armando Editore, 2016.

<sup>4</sup> Ivi, p. 35.

<sup>5</sup> Ivi, p. 47-50.

anno del *collège* (tab. 1) e ha promulgato al tempo stesso nuovi programmi disciplinari, da cui emergono sistematicamente precisi campi di competenze (tab. 2).<sup>6</sup>

<b>Primo ciclo:</b> primi apprendimenti ( <i>Apprentissages premiers</i> )	<b>Secondo ciclo:</b> apprendimenti fondamentali ( <i>Apprentissages fondamentaux</i> )	<b>Terzo ciclo:</b> consolidazione ( <i>Consolidation</i> )	<b>Quarto ciclo:</b> approfondimenti ( <i>Approfondissements</i> )
Scuola materna ( <i>École maternelle</i> )	<i>Cours préparatoire</i> <i>Cours élémentaire 1</i> <i>Cours élémentaire 2</i>	<i>Cours moyen 1</i> <i>Cours moyen 2</i> <i>Sixième*</i>	<i>Cinquième*</i> <i>Quatrième*</i> <i>Troisième*</i>

TABELLA 1 – I quattro cicli di insegnamenti, dalla scuola materna al *collège* (gli anni corrispondenti al *collège*, indicati con un asterisco, si trovano a cavallo tra il terzo e il quarto ciclo).<sup>7</sup>

<b>Francese</b>	<b>Matematica</b>	<b>Arte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comprendere ed esprimersi oralmente</li> <li>➤ Leggere</li> <li>➤ Scrivere</li> <li>➤ Capire il funzionamento della lingua</li> <li>➤ Acquisire elementi di cultura letteraria e artistica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ricercare</li> <li>➤ Modellizzare</li> <li>➤ Rappresentare</li> <li>➤ Ragionare</li> <li>➤ Calcolare</li> <li>➤ Comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sperimentare, produrre, creare</li> <li>➤ Realizzare un progetto</li> <li>➤ Esprimersi, analizzare la propria pratica e quella dei propri pari; stabilire una relazione con la pratica di artisti e aprirsi all'alterità</li> <li>➤ Orientarsi nei campi legati alle arti visive ed essere sensibile a problematiche artistiche</li> </ul>

TABELLA 2 – Campi di competenze sviluppate in Francese, Matematica e Arte nel quarto ciclo.<sup>8</sup>

Se i programmi di educazione musicale, di cui ci occuperemo in questa ricerca, hanno anch'essi subito modifiche che dimostrano l'influenza delle teorie di Bruner, l'applicazione della pedagogia a spirale all'insegnamento della musica non è recente. In un articolo dedicato al *Manhattanville Music Curriculum Program*, Kyung-Suk Moon e Jere T. Humphreys hanno infatti messo in luce che gli Stati

<sup>6</sup> Riguardo al concetto di 'competenza' e alle sue applicazioni pratiche, cfr. M. BALDACCIO, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010, e D. MACCARIO, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, Torino, Società Editrice Internazionale, 2012.

<sup>7</sup> Cfr. MEN, *L'organisation des enseignements au collège*, <https://eduscol.education.fr/cid87584/l-organisation-du-college.html#lien1> (ultimo accesso a tutti i link del contributo 20.08.2022).

<sup>8</sup> Cfr. MEN, *Les programmes au collège*, <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>.

Uniti, negli anni compresi tra il 1966 e il 1970, intrapresero una riforma mirante a «unificare più fortemente filosofie e direttive soggiacenti a tutti i campi e livelli di apprendimento musicale attraverso lo sviluppo di un curriculum a spirale».<sup>9</sup> A questo scopo furono identificati cinque elementi di base della musica (dinamica, timbro, forma, ritmo e altezza), che permettevano di organizzare l'insieme delle attività inerenti al curriculum. Negli anni Ottanta, l'immagine della spirale è stata utilizzata anche da Keith Swanwick e June Tillman per illustrare da un punto di vista psicologico le principali fasi dello sviluppo musicale dalla nascita all'adolescenza e per suggerire metodi didattici che tengano conto di questa evoluzione.<sup>10</sup> I quattro periodi di sviluppo evidenziati dagli autori sono l'esplorazione dei materiali sonori (*mastery*, da 0 a 4 anni), l'imitazione (*imitation*, da 4 a 9 anni), la capacità immaginativa (*imaginative play*, da 10 a 15 anni) e la metacognizione (*metacognition*, a partire dai 15 anni). Grazie a questa griglia di lettura, è possibile valutare per esempio a che livello di sviluppo musicale si trova uno studente in un dato momento. Sempre negli anni Ottanta, Eunice Boardman ha elaborato una Teoria generativa dell'insegnamento-apprendimento musicale (*Generative Theory of Musical Learning*),<sup>11</sup> la quale si basa in gran parte sulle teorie di Bruner, e in particolare sulla distinzione tra tre modi di rappresentazione della conoscenza (attivo, iconico e simbolico).<sup>12</sup> A questi e ad altri sviluppi del pensiero di Bruner si sono ispirati numerosi insegnanti di musica, la cui pratica pedagogica non si iscrive necessariamente in una politica educativa istituzionalizzata.<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> «To more closely unify philosophies and directions of all areas and levels of music learning through the development of a spiral-type curriculum», K.-S. MOON - J. T. HUMPHREYS, *The Manhattanville Music Curriculum Program: 1966-1970*, «Journal of Historical Research in Music Education», XXXI, 2010, pp. 75-98: 76. Le traduzioni di cui si è indicato il testo originale sono dell'autore di questo articolo.

<sup>10</sup> Gli autori si sono ispirati in particolare a Bruner, a Helmut Moog e a Jean Piaget.

<sup>11</sup> Per un'esposizione sintetica della teoria di Eunice Boardman, delineata in vari articoli pubblicati tra il 1988 e il 1989, cfr. A. MUNROE, *Eunice Boardman Generative Theory of Musical Learning and the Holt Music Textbooks*, «Journal of Historical Research in Music Education», XXXIX, 2018, pp. 195-214.

<sup>12</sup> Cfr. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione* cit., p. 80.

<sup>13</sup> Cfr. B. A. MILLER, *Designing Compositional Tasks for Elementary Music Classrooms*, «Research Studies in Music Education», XXII, 2004, pp. 59-71.

In Francia, Jean-Pierre Astolfi fu tra i primi ad affrontare il concetto di ‘pedagogia a spirale’.<sup>14</sup> In *L'École pour apprendre*,<sup>15</sup> l'autore condivide l'idea che gli studenti debbano appropriarsi di alcuni concetti essenziali a livelli crescenti di difficoltà, ma esprime al tempo stesso alcune riserve riguardo alle derive a cui può portare tale pedagogia. Infatti, secondo l'autore l'insegnamento a spirale corre il rischio di ridursi a un insegnamento circolare, il che significa che «invece di progredire verso il concetto, gli si gira facilmente attorno, senza una vera progressione».<sup>16</sup> Astolfi pone quindi il problema in questi termini: «Come gestire efficacemente la rielaborazione degli apprendimenti evitando di limitarsi a variazioni dello stesso contenuto che arricchiscono semplicemente il lessico specialistico ogniqualvolta si affronti di nuovo tale contenuto? Diciamolo: non è certo che gli insegnanti dispongano degli strumenti necessari per costruire una pedagogia a spirale degna di questo nome».<sup>17</sup>

Per evitare di ricadere in una pedagogia circolare, Astolfi afferma che è necessario identificare degli ostacoli, i quali possono essere utilizzati per concepire un modulo didattico oppure per stabilire una diagnosi pedagogica della classe. Facendo esplicitamente riferimento a Lev Vygotskij e Bruner,<sup>18</sup> Astolfi sostiene che «l'ostacolo superabile è ciò che si può riuscire a fare, benché il compito non sia facile, a condizione che delle attività didattiche coerenti siano concepite a questo scopo».<sup>19</sup>

Nonostante la pertinenza delle considerazioni avanzate da Astolfi, la questione dell'applicazione della pedagogia a spirale ai programmi scolastici francesi,

---

<sup>14</sup> «La nozione di ‘pedagogia a spirale’ è ripresa e sviluppata in Francia, tra gli altri, da Jean-Pierre Astolfi in *L'École pour apprendre* (1992), opera che ha il merito di analizzare le condizioni per le quali una progressione può essere realmente detta a spirale» («Cette notion de pédagogie spiralaire est reprise et développée en France, entre autres, en 1992 par Jean-Pierre Astolfi dans *L'École pour apprendre*, ouvrage qui a le mérite d'analyser les conditions auxquelles une progression peut réellement être dite spiralaire»: S. QUEVAL, *Pour une progression spiralaire de l'apprentissage du philosophe*, «Diotime», XLVI, 2010, <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/046/013>.

<sup>15</sup> J.-P. ASTOLFI, *L'École pour apprendre*, Parigi, ESF, 1992.

<sup>16</sup> «Au lieu de progresser vers le concept, on tourne facilement autour, sans progression véritable», *ivi*, p. 145.

<sup>17</sup> «Comment gérer efficacement les reprises d'apprentissage, en évitant d'en rester à des variations sur un même contenu et d'enrichir simplement le lexique spécialisé, avec chaque occurrence du contenu considéré ? Disons-le : il n'est pas certain que les enseignants disposent des outils nécessaires pour construire une pédagogie spiralaire digne de ce nom», *ivi*, p. 146.

<sup>18</sup> Astolfi sottolinea per esempio che le teorie di Bruner sono debitrice del concetto di ‘zona di sviluppo prossimale’ elaborato da Vygotskij. Cfr. L. S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci, 8ª ed., Roma, Laterza, 2004.

<sup>19</sup> «L'obstacle franchissable correspond bien à ce qui est susceptible d'être réussi, même si la tâche n'est pas aisée, à condition que des activités didactiques cohérentes soient mises en place à cet effet»: ASTOLFI, *L'École pour apprendre* cit., p. 142.

e in particolare a quelli di educazione musicale, resta ancora tutta da esplorare. Eppure, tale approccio può porre l'insegnante di fronte a problematiche non trascurabili, tanto più che l'idea di spirale è stata impiegata non tanto in riferimento al materiale musicale, come nel *Manhattanville Music Curriculum Program*, ma piuttosto in riferimento al concetto di competenza.<sup>20</sup> Quali sono allora le difficoltà che l'insegnante di musica può incontrare nell'applicazione di tale pedagogia circolare? Che cosa può spingere gli insegnanti a ricadere nella cosiddetta pedagogia circolare? Per cercare risposta a questi interrogativi, ripercorreremo molto brevemente l'evoluzione dei programmi di educazione musicale dal 1920 al 2014. Questo inquadramento storico ci permetterà in effetti di comprendere quali sono le tappe fondamentali, dal punto di vista culturale, pedagogico e psicologico, che hanno portato al sistema attuale d'insegnamento della musica nei *collèges*. Ci soffermeremo in seguito sui programmi di educazione musicale varati dalla riforma del 2015, analizzandone la struttura e i contenuti. Proporreremo infine una retrospettiva critica, che ci permetterà di mettere in evidenza da una parte la questione della ricezione di Bruner in Francia, dall'altra lato che si può creare tra la formulazione programmatica e l'applicazione pratica del concetto pedagogico in questione. Per ragioni di spazio, non prenderemo però in esame i programmi di musica delle scuole secondarie di primo grado italiane, benché un confronto tra questi due sistemi sia non soltanto possibile, ma anche auspicabile.<sup>21</sup> A questo proposito, ci auguriamo che il presente contributo possa fornire alcuni elementi per intraprendere nuove ricerche su questo tema, anche di carattere comparativo.

---

<sup>20</sup> «Le situazioni di insegnamento in educazione musicale, così come in tutte le altre materie, vengono costruite a partire dalla nozione di competenza come elemento fondatore» («Les situations d'enseignement en éducation musicale comme dans toutes les matières se construisent donc à partir de la notion de compétence comme élément fondateur»), MEN, *Une approche de l'éducation musicale par compétence*, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/23/3/3\\_RA\\_CA\\_EM\\_Approche-par-competences\\_DM\\_570233.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/3/3_RA_CA_EM_Approche-par-competences_DM_570233.pdf) (2015), p. 1 (si precisa che tutti i *link* che cominciano con <https://cache.media.eduscol...> fanno riferimento a risorse presenti nel portale *Éduscol*, gestito dal *Ministère de l'Éducation nationale* e dedicato all'informazione e all'accompagnamento di tutti gli attori educativi).

<sup>21</sup> A questo proposito, si potrebbe per esempio instaurare un confronto tra le funzioni attribuite all'insegnamento della musica nei programmi francesi e in quelli italiani. Per uno studio sulle funzioni formative e didattiche della musica nei programmi italiani, cfr. G. PAGANNONE, *Funzioni formative e didattiche della musica*, in *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, a cura di A. Nuzzaci e G. Pagannone, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 113-156.

## 2. I PROGRAMMI DI EDUCAZIONE MUSICALE IN FRANCIA: BREVE EXCURSUS STORICO

### 2.1. *Le quattro fasi principali*

In *L'Éducation musicale dans le secondaire*,<sup>22</sup> Odile Tripier-Mondacin distingue tre fasi riguardanti l'insegnamento dell'educazione musicale dal 1920 al 1998, ciascuna delle quali vede la pubblicazione di testi di legge, siano essi decreti, ordinanze, circolari o note di servizio.

Nella prima (1920-1977), caratterizzata da una logica trasmissiva, lineare e behaviorista, l'apprendimento è basato essenzialmente su esercizi ripetitivi e sulla riproduzione di comportamenti osservabili. Inoltre, il professore deve impartire saperi fortemente strutturati e attribuire rinforzi secondo il modello del condizionamento operante. Dal punto di vista dei contenuti, è privilegiato l'insegnamento cronologico della storia della musica tonale occidentale, incentrato in particolare sull'analisi di capolavori.<sup>23</sup> A ciò si aggiungono attività di ascolto e lo studio del canto e del solfeggio.

La seconda fase (1977-1984) opera un «vero cambiamento, o addirittura, in parte, una rottura epistemologica»,<sup>24</sup> rispecchiata dal fatto che i concetti di 'soggetto', 'apertura culturale' e 'orizzontalizzazione dei rapporti tra insegnanti e alunni' diventano fondamentali. A partire da questo momento, l'insegnamento di saperi precostituiti lascia il posto allo sviluppo dell'apertura mentale e della sensibilità dell'alunno, capacità acquisite tramite una pratica musicale induttiva: «in primo luogo è importante sentire, poi capire e infine imparare».<sup>25</sup> Nei primi due anni del *collège*, l'approccio cronologico della storia della musica viene abbandonato, mentre è mantenuto negli ultimi due. Ciononostante, i programmi precisano che lo studio «astratto e libresco» è da escludere, poiché si deve mirare alla «conoscenza reale e sensibile della materia musicale».<sup>26</sup> Le principali attività didattiche riguardano quindi il canto, la cultura musicale tramite l'ascolto di opere e la pratica strumentale, introdotta per la prima volta da questi programmi e le cui modalità sono scelte dall'insegnante.

---

<sup>22</sup> O. TRIPIER-MONDACIN, *L'Éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan, 2010; cfr. anche EAD., *Outils, espace-classe, valeurs, dans les programmes d'Éducation musicale, au collège, de 1925 à 1998*, «L'Éducation musicale», Paris, Beauchesne, 2008, pp. 42-47.

<sup>23</sup> Cfr. *Arrêté du 3 juin 1925, Instructions. Pour l'enseignement des chefs-d'œuvre de l'art*, in TRIPIER-MONDACIN, *L'Éducation musicale dans le secondaire* cit., p. 260.

<sup>24</sup> «Un véritable changement voire, pour partie, une rupture épistémologique», *ivi*, p. 191.

<sup>25</sup> «Il importe de sentir d'abord, de comprendre ensuite, d'apprendre enfin», *Arrêté du 17 mars 1977, Programme d'Éducation artistique des classes de sixième et de cinquième des collèges*, in TRIPIER-MONDACIN, *L'Éducation musicale dans le secondaire* cit., p. 291.

<sup>26</sup> «Ce n'est pas un travail abstrait et livresque – encore moins une étude biographique – qui doit être demandé aux élèves. C'est à la connaissance réelle et sensible de la matière musicale qu'il importe de parvenir», *ivi*, p. 294.

'Relativismo', 'concezione non lineare e sociocostruttivista'<sup>27</sup> sono le parole chiave della terza fase (1985-2004),<sup>28</sup> la quale si iscrive nella continuità dei programmi approvati nel 1977-1978. Se lo sviluppo della sensibilità e la pratica musicale sono ancora privilegiate, questa fase presenta anche numerose novità: l'approccio cronologico e l'insegnamento stesso della storia della musica sono completamente abbandonati, vengono introdotti i concetti di valutazione e di competenza, si fa riferimento all'utilizzazione delle nuove tecnologie (come computer, sintetizzatori e mixer) e si incoraggiano attività creative, come l'improvvisazione o la composizione di canzoni. Tali programmi, che mettono l'alunno sempre più al centro del processo educativo, precisano inoltre che la pratica strumentale deve essere basata essenzialmente sullo studio del flauto dolce e di strumenti a percussione di varia natura.

La quarta e ultima fase (dal 2005 a oggi), non analizzata da Tripier-Mondacin, è contrassegnata dalla pubblicazione dei programmi di educazione musicale del 2008<sup>29</sup> e del 2015,<sup>30</sup> ma prima di tutto dall'approvazione della legge del 23 aprile 2005 (detta 'legge Fillon', dal nome del Ministro che l'ha proposta), la quale stabilisce una «base comune di conoscenze e di competenze» («socle commun de connaissances et de compétences»)<sup>31</sup> per gli alunni dei *collèges*. Tale base comune, cui contribuiscono tutte le materie, è rappresentata da tutte le conoscenze e competenze che l'alunno deve avere acquisito alla fine della scolarità obbligatoria, cioè a sedici anni.

Per quanto riguarda i programmi di educazione musicale del 2008, vengono ora stabiliti due campi di competenze, cioè la percezione e la produzione, le quali sollecitano a loro volta sette ambiti del linguaggio musicale (la voce e il gesto, il timbro e lo spazio, la dinamica, il tempo e il ritmo, la successione e la simultaneità, la forma e infine gli stili). L'acquisizione di queste competenze si svolge attraverso cinque moduli didattici all'anno, che devono toccare tematiche e repertori diversi, secondo un approccio non cronologico. In questo contesto, l'elaborazione del «progetto musicale» assume un ruolo fondamentale. Ciò consiste non solo nell'interpretazione di un brano preesistente, ma anche nella

---

<sup>27</sup> «Relativisme, conception non linéaire et socioconstructiviste», *ivi*, p. 201.

<sup>28</sup> Nel libro di Tripier-Mondacin questa fase si chiude nel 1998, poiché l'autrice non prende in considerazione il periodo successivo, salvo qualche riferimento occasionale. Ci permettiamo quindi di estendere questa fase al 2004, cioè l'anno che precede la svolta del 2005.

<sup>29</sup> Cfr. MEN, *Programmes de l'enseignement d'éducation musicale* (2008), [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/programme\\_musique\\_general\\_33214.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/programme_musique_general_33214.pdf).

<sup>30</sup> Cfr. «Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015», *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4*, pp. 144-148 (terzo ciclo) e 278-283 (quarto ciclo), <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/textes/formations-college-transversal/7529-programme-26-novembre-2015.pdf>.

<sup>31</sup> Cfr. MEN, *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006), <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>.

rielaborazione creativa da parte dell'alunno delle sue componenti musicali, ad esempio tramite la concezione di nuovi tipi di accompagnamento realizzati nell'ambito di lavori di gruppo. Viene inoltre creato l'insegnamento di Storia delle arti, obbligatorio in tutte le scuole primarie e secondarie, integrato nell'orario curricolare e finalizzato a una riflessione pluridisciplinare. Va notato infine l'abbandono dell'insegnamento del flauto dolce e del solfeggio, mentre si raccomanda l'utilizzazione delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) da parte dell'insegnante, il quale è incoraggiato a servirsi di *sequencers* e programmi di edizione musicale.

## 2.2. I programmi di educazione musicale del 2015

I più recenti programmi di educazione musicale sono stati pubblicati nel «Bollettino Ufficiale» del 26 novembre 2015 e parzialmente rivisti nel 2018.<sup>32</sup> Un insieme di risorse esplicative che contengono precisazioni pedagogiche e didattiche accompagnano tali programmi.<sup>33</sup> Grazie a questa organizzazione, valida per tutte le discipline, gli elementi programmatici fondamentali sono stati riassunti in testi relativamente brevi e schematici, mentre alcune problematiche concrete (la gestione dello spazio e del tempo nella classe, la valutazione, l'interdisciplinarietà, etc.) sono state affrontate in trattazioni più discorsive. Nel caso dell'educazione musicale, le risorse esplicative, pur presentando numerosissimi elementi di novità, riprendono in larga misura estratti dei programmi del 2008, cosa che dimostra la volontà di proseguire nella direzione intrapresa pochi anni prima.

La struttura dei programmi ufficiali di educazione musicale è sostanzialmente la stessa per tutti i cicli. Verrà però esaminato in questa sede unicamente il quarto ciclo, dato che è quello che riguarda in maggiore misura l'insegnamento della musica nei *colleges*. In primo luogo, un testo introduttivo precisa le finalità dell'educazione musicale, ribadisce l'esistenza di due grandi campi di competenze (la produzione e la percezione), specifica gli obiettivi generali della disciplina e sottolinea l'importanza dell'insegnamento complementare del canto corale, dispensato a tutti gli alunni volontari di ogni scuola. Nel programma del quarto ciclo, si afferma inoltre che «la voce [...] resta lo strumento da privilegiare nelle pratiche musicali, sia quando si tratta di realizzare progetti musicali, sia per accompagnare l'attività dell'ascolto».<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Per quanto riguarda i programmi di educazione musicale, le modifiche di questa seconda versione riguardano essenzialmente l'impaginazione.

<sup>33</sup> Per i cicli 2 e 3, cfr. MEN, *Ressources d'accompagnement des enseignements en éducation musicale aux cycles 2 et 3*, <https://eduscol.education.fr/147/education-musicale-cycles-2-et-3>; per il ciclo 4, cfr. ID., *Ressources d'accompagnement du programme d'éducation musicale au cycle 4*, <https://eduscol.education.fr/cid99277/ressources-accompagnement-education-musicale.html#lien1>.

<sup>34</sup> «La voix [...] reste l'instrument privilégié des pratiques musicales, qu'il s'agisse de monter des projets musicaux ou bien d'accompagner le travail d'écoute», cfr. «Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015» cit., p. 271.

Segue poi una lista che definisce i quattro ambiti (tab. 3) nei quali si articolano le competenze della produzione e della percezione (*Compétences travaillées*). Nei testi esplicativi, questi ambiti generali vengono messi in relazione rispettivamente con il ruolo dell'interprete, dell'ascoltatore, del compositore e del melomane esperto (o critico).<sup>35</sup> La formulazione di tali ambiti di competenze evolve progressivamente con il passaggio da un ciclo all'altro, secondo i principi della pedagogia a spirale.<sup>36</sup> Ciò significa che le competenze devono essere sollecitate in modo permanente, poiché non sono mai definitivamente acquisite, e che esse devono presentare livelli di complessità crescenti in funzione dei livelli di insegnamento (tab. 3).

<p><b>Realizzare progetti musicali d'interpretazione o di creazione:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Definire le caratteristiche musicali di un progetto e assicurarne la realizzazione mobilizzando risorse adeguate.</li> <li>➤ Interpretare un progetto di fronte ad altri alunni e presentare le scelte artistiche effettuate.</li> </ul> <p><i>Campi della base comune: 1, 3, 5</i></p>
<p><b>Ascoltare, confrontare, commentare, costruire una cultura musicale comune:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizzare opere musicali utilizzando un lessico preciso.</li> <li>➤ Collocare e confrontare musiche di stili vicini o lontani nello spazio e/o nel tempo per costruire dei riferimenti tecnici e culturali.</li> <li>➤ Identificare tramite confronto le differenze e le somiglianze nell'interpretazione di una data opera.</li> </ul> <p><i>Campi della base comune: 1, 3, 5</i></p>
<p><b>Esplorare, immaginare, creare, produrre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Riutilizzare alcune caratteristiche (stile, tecnica, etc.) di un'opera conosciuta per alimentare il proprio lavoro.</li> <li>➤ Concepire, realizzare, arrangiare, fare un pastiche di un corto brano preesistente, in particolare grazie a strumenti digitali.</li> <li>➤ Reinvestire le proprie esperienze personali nella creazione musicale per ascoltare, capire e commentare le esperienze altrui.</li> </ul> <p><i>Campi della base comune: 1, 2, 5</i></p>
<p><b>Comunicare, condividere, argomentare, discutere:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Avere uno sguardo critico sulla propria produzione individuale.</li> <li>➤ Sviluppare una critica costruttiva su una produzione collettiva.</li> <li>➤ Argomentare una critica basata su un'analisi oggettiva.</li> </ul>

<sup>35</sup> Cfr. MEN, *Qu'entendre par «attendus de fin de cycle»? (2016)* [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/23/1/2\\_RA\\_C4\\_EM\\_Attendus\\_de\\_fin\\_de\\_cycle\\_CD\\_570231.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/23/1/2_RA_C4_EM_Attendus_de_fin_de_cycle_CD_570231.pdf).

<sup>36</sup> Cfr. MEN, *Éducation musicale: une pédagogie spiralaire (2016)*, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/25/3/10\\_RA\\_C4\\_EM\\_Pedagogie\\_spiralaire\\_DM\\_570253.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/25/3/10_RA_C4_EM_Pedagogie_spiralaire_DM_570253.pdf).

- Distinguere la postura del creatore, dell'interprete e dell'ascoltatore.
- Rispettare le fonti e i diritti d'autore, così come l'impiego di suoni liberi da diritti.

*Campi della base comune: 1, 3, 5*

TABELLA 3 – I quattro campi di competenze del quarto ciclo di educazione musicale (grassetto), la loro articolazione nelle competenze sviluppate in classe (tondo) e i campi della base comune a cui sono legate tali competenze (corsivo).<sup>37</sup>

Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
Cantare	↓ Interpretare	↓ Realizzare progetti musicali d'interpretazione o di creazione
Ascoltare	↓ Commentare	↓ Costruire una cultura musicale comune
Esplorare, immaginare	↓ Creare	↓ Produrre
Comunicare, condividere	↓ Argomentare	↓ Discutere

TABELLA 4 – Le competenze sviluppate in educazione musicale tra il secondo e il quarto ciclo.<sup>38</sup>

Nella tabella 3, si può notare inoltre che gli ambiti di competenze sono legati ai seguenti cinque campi del sapere, i quali costituiscono la base comune di cui si è parlato in precedenza:<sup>39</sup>

- 1) i linguaggi per pensare e comunicare;
- 2) i metodi e gli strumenti per imparare;

<sup>37</sup> Cfr. «Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015», *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4* cit., p. 280.

<sup>38</sup> Cfr. MEN, *Éducation musicale: une pédagogie spiralaire* cit., p. 1.

<sup>39</sup> Se inizialmente i campi del sapere che costituiscono la base comune erano sette, essi sono stati ridotti a cinque nel 2015.

- 3) la formazione della persona e del cittadino;
- 4) i sistemi naturali e i sistemi tecnici;
- 5) le rappresentazioni del mondo e dell'attività umana.<sup>40</sup>

La terza sezione dei programmi (*Attendus de fin de cycle*) è costituita da un promemoria di ciò che l'insegnante deve aspettarsi da un alunno alla fine di un ciclo. Allo scopo di fornire agli insegnanti direttive pedagogiche e didattiche concrete, viene proposto poi uno schema che sintetizza le conoscenze e competenze che dovranno essere affrontate in classe (riprendendo la già menzionata articolazione in quattro ambiti) e gli esempi di situazioni, di attività e di risorse con cui può avere a che fare l'alunno.<sup>41</sup> In questo schema si trovano anche dei riferimenti ai repertori, alle nozioni e ai termini che possono essere inclusi in ciascun modulo didattico.

È importante ricordare infine che i testi esplicativi dei programmi di educazione musicale forniscono esempi concreti di come la pedagogia a spirale può essere applicata ai campi di competenze della percezione e della produzione. Riproduciamo qui di seguito l'esempio della competenza «cantare intonati», appartenente al campo della produzione (tab. 5). Come si può notare, la stessa competenza può essere mobilizzata in contesti diversi e a livelli crescenti di difficoltà, ottenibili anche tramite la combinazione di più obiettivi-ostacoli (per esempio: «cantare intonati in un contesto polifonico a cappella»).

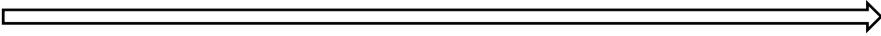
<b>Cantare intonati</b>	
	
A una voce	In un contesto polifonico
In un ambitus ristretto	In un ambitus esteso
A intervalli congiunti	A intervalli disgiunti
Utilizzando un solo registro	Utilizzando due registri
In coro	Da solista
Con raddoppio melodico	Senza raddoppio melodico
Con accompagnamento strumentale	A cappella

TABELLA 5 – Esempio di applicazione della pedagogia a spirale alla competenza ‘cantare intonati’ (la parola ‘registro’ indica qui l’area di risonanza della voce: voce di testa, di petto, ecc.).<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Cfr. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, MEN, <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>.

<sup>41</sup> Cfr. «Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015», *Programmes pour les cycles 2, 3 et 4* cit., p. 281-282.

<sup>42</sup> Cfr. MEN, *Éducation musicale: une pédagogie spiralaire* cit., p. 4.

### 3. LA PEDAGOGIA A SPIRALE

#### 3.1. Una ricezione tardiva

Alla luce di questo rapido *excursus* storico e pedagogico, può sorprendere che i programmi del 2015 abbiano introdotto il concetto di ‘spirale’ più di cinquant’anni dopo la sua apparizione, benché i presupposti ideologici di questa teoria trovino almeno in parte la loro origine nello strutturalismo francese, e in particolare in Lévi-Strauss.<sup>43</sup> A questo proposito, è importante ricordare che l’opera di Bruner incominciò realmente a diffondersi in Francia soltanto a partire dal 1983,<sup>44</sup> grazie a un’antologia intitolata *Le Développement de l’enfant*,<sup>45</sup> che riunisce scritti posteriori al 1970. Proprio nella presentazione di questo volume, Michel Deleau spiega per quali ragioni Bruner non ha incontrato da subito la dovuta accoglienza:

In Francia, l’opera di J. S. Bruner non ha certamente l’attenzione che merita. Non che l’autore sia sconosciuto – le molteplici distinzioni che ha ricevuto testimoniano la considerazione del mondo scientifico, compreso quello francese, nei suoi riguardi – ma ciò che egli scrive o le conferenze che tiene raggiungono generalmente soltanto un piccolo nucleo di ricercatori e accademici. Una prima ragione di questo dato di fatto può essere rinvenuta nel numero esiguo di testi che ha pubblicato in francese. Un’altra ragione è rappresentata dalle difficoltà che si possono incontrare nell’approccio al suo pensiero, in cui la medesima ispirazione trae i suoi riferimenti da campi spesso lontani – dalla biologia dell’evoluzione alla filosofia del linguaggio – che il lettore, in generale, non padroneggia contemporaneamente.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> «Il volume è stato indubbiamente una delle componenti di una svolta che includeva l’emergere di altre spiegazioni strutturalistiche della conoscenza umana, segnatamente quelle di Piaget, di Chomsky e di Lévi-Strauss. Non ho alcun dubbio, volgendomi indietro, che tutti e tre questi studiosi abbiano profondamente influenzato il mio pensiero», J. S. BRUNER, *Prefazione alla nuova edizione del 1977*, in BRUNER, *Il processo educativo* cit., pp. 9-16: 10.

<sup>44</sup> Prima di questa data, sono soltanto due le pubblicazioni in francese che portano il nome di Bruner: la prima è un testo di autori vari (J. S. BRUNER - F. BRESSON *et al.*, *Logique et perception*, Paris, Presses universitaires de France, 1958), mentre la seconda è un testo che ha a che vedere con l’opinione pubblica negli Stati Uniti durante la Seconda guerra mondiale (J. S. BRUNER, *Ce que pense l’Amérique [Mandate from The People]*, Paris, Presses universitaires de France, 1945).

<sup>45</sup> J. S. BRUNER, *Le Développement de l’enfant: savoir faire, savoir dire*, testi tradotti e presentati da M. Deleau, con la collaborazione di J. Michel, Parigi, Presses universitaires de France, 1983. Per una succinta presentazione in lingua francese del pensiero di Bruner (risalente anch’essa agli anni Ottanta), si veda B.-M. BARTH, *Jérôme Bruner et l’innovation pédagogique*, «Communication et langage», LXVI, 1985, pp. 46-58.

<sup>46</sup> «L’œuvre de J. S. Bruner n’a certainement pas en France l’audience qu’elle mérite. Non certes que l’auteur soit inconnu – les multiples distinctions dont il a été l’objet témoignent de la considération du monde scientifique, y compris du monde scientifique

Se nei decenni successivi le traduzioni dei suoi scritti si sono moltiplicate, va notato che alcuni dei suoi testi più notevoli, come *Il processo educativo*, non sono ancora stati tradotti in francese al giorno d’oggi. In Italia, diversamente, la sua opera fu tradotta in modo sistematico sin dagli anni Sessanta,<sup>47</sup> suscitando però opposizioni provenienti da fronti disparati. Per esempio, come ricorda Bruner stesso, *Il processo educativo* incontrò le critiche di stampo marxista, che lo accusarono di essere «una forma di idealismo epistemologico (e perciò borghese)», ma anche dei “classicisti”, che «viderò in esso un attacco contro il sapere umanistico».<sup>48</sup>

Il fatto che la pedagogia a spirale sia stata adottata in Francia a una distanza di tempo così grande dalla sua prima formulazione ha consentito di considerare con un certo distacco il pensiero del pedagogo statunitense. Per esempio, i programmi attuali mettono le competenze al centro dei processi d’apprendimento, mentre nel *Processo educativo* Bruner utilizza spesso un lessico che fa riferimento a una visione trasmissiva del sapere («nozioni non assimilate», «contenuti da impartire»)<sup>49</sup>. L’attenzione è focalizzata non più sull’oggetto sonoro, come era accaduto nel *Manhattanville Music Curriculum Program*, ma sulle abilità che il discente deve acquisire. Nei programmi del 2015, si è insomma tenuto conto dei risultati della svolta epistemologica che Bruner intraprese negli anni Settanta,<sup>50</sup> la quale lo aveva portato a concentrarsi non più sullo studio della struttura, dei processi psichici individuali e del binomio soggetto/oggetto, ma piuttosto sui concetti di cultura, gruppo e intersoggettività.<sup>51</sup> Infatti, nei programmi di educazione musicale del 2015 si può notare che la costruzione sociale dei saperi e la dimensione della comunicazione vengono fortemente valorizzate:

Il quarto campo di competenze che strutturano il quarto ciclo d’educazione musicale (*Comunicare, condividere, argomentare e dibattere*) fa eco a un ambiente di apprendimento

---

français, à son égard – mais ce qu’il écrit ou les conférences qu’il prononce ne touchent en général qu’un petit noyau de Chercheurs et d’Universitaires. Une première raison de cet état de fait peut être trouvée dans le petit nombre de textes qu’il a publiés en français. Une autre est le caractère parfois difficile de l’approche de sa pensée où une même inspiration puise ses références dans des domaines souvent éloignés – de la biologie de l’évolution à la philosophie du langage – et que le lecteur, en général, ne maîtrise pas simultanément»: M. DELEAU, *Présentation*, in BRUNER, *Le Développement de l’enfant* cit., p. 11.

<sup>47</sup> Ricordiamo le seguenti: J. S. BRUNER, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964 (nuova edizione: ID., *Il processo educativo* cit. in nota 2); ID., *Verso una teoria dell’istruzione*, Roma, Armando, 1967; ID., *Il conoscere: saggi per la mano sinistra*, Roma, Armando, 1968.

<sup>48</sup> BRUNER, *Il processo educativo* cit., p. 12.

<sup>49</sup> Ivi, p. 73 e 75.

<sup>50</sup> Cfr. K. TAKAYA, *Jerome Bruner’s Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner*, «Interchange», XXXIX, 2008, pp. 1-19.

<sup>51</sup> Ivi, p. 10.

che deriva dalla corrente sociocostruttivista: l'apprendimento assume infatti una dimensione sociale più importante nella misura in cui gli scambi tra pari o con il professore riguardo alle proprie percezioni, ma anche il confronto dei punti di vista e il consenso eventuale verso cui tende il gruppo, mostrano che le concezioni degli interlocutori sono evolute.<sup>52</sup>

Ricordiamo infine che i testi esplicativi dei programmi di educazione musicale fanno esplicitamente riferimento al concetto bruneriano di *scaffolding* (*étayage*, cioè «sostegno»), che emerge in un articolo del 1976<sup>53</sup> ed è stato ripreso in Francia da Dominique Bucheton e Yves Soulé.<sup>54</sup>

### 3.2. Difficoltà pratiche

La pedagogia a spirale ha modificato in profondità i programmi e l'insegnamento dell'educazione musicale nei *collèges* francesi, contribuendo tra le altre cose a mettere in evidenza la struttura delle varie discipline, sia per gli studenti che per i docenti. Volgendo l'attenzione alle esperienze condotte nel passato, si può notare però che la sua applicazione ha presentato difficoltà pratiche che meritano attenzione. Come sottolineato da Moon e da Humphreys, il *Manhattanville Music Curriculum Program* pose due problemi considerevoli: la debole adesione degli insegnanti ad un approccio sconosciuto fino ad allora e la mancanza di una valutazione su larga scala di tale programma.<sup>55</sup> Gli autori sostengono quindi che «un cambiamento significativo è improbabile senza un solido supporto dal basso e strategie di implementazione efficaci, ma anche se non si riesce a sostenere e a istituzionalizzare le nuove iniziative curriculari». <sup>56</sup> A questo proposito, se i testi

---

<sup>52</sup> «Le quatrième champ de compétences qui structure le cycle 4 en éducation musicale (*Échanger, partager, argumenter et débattre*) fait écho à un environnement d'apprentissage issu du courant socio-constructiviste : l'apprentissage prend en effet une dimension sociale plus importante dans la mesure où l'échange sur les perceptions avec les pairs ou le professeur, la confrontation des points de vue, le consensus éventuel vers lequel tend le groupe, indiquent que les conceptions des interlocuteurs ont évolué»: MEN, *Le cycle 4: accompagner les élèves vers l'autonomie*, (2016) p. 3, [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education\\_musicale/30/9/RA16\\_C4\\_EMUS\\_accompagner\\_autonomie\\_V2\\_658309.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Education_musicale/30/9/RA16_C4_EMUS_accompagner_autonomie_V2_658309.pdf).

<sup>53</sup> Cfr. D. WOOD - J. S. BRUNER - G. ROSS WOOD, *The Role of Tutoring in Problem-Solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», XVII, 1976, pp. 89-100.

<sup>54</sup> D. BUCHETON - Y. SOULE, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, «Éducation et didactique», III, 3, ottobre 2009, pp. 29-48. Secondo gli autori di questo articolo, l'insegnante può favorire l'eterogeneità delle interazioni all'interno del gruppo classe e l'acquisizione dell'autonomia da parte dello studente grazie all'impiego di diverse posture (accompagnamento, controllo, lasciar presa, etc.).

<sup>55</sup> MOON - HUMPHREYS, *The Manhattanville Music Curriculum Program* cit., p. 94-95.

<sup>56</sup> «Significant change is unlikely without solid bottom-up support, effective implementation strategies, and success in sustaining and institutionalizing new curricular initiatives», ivi, p. 95-96.

esplicativi dei programmi del 2015 svolgano un importante ruolo informativo, manca al giorno d'oggi sia una formazione dei docenti in grado di suscitare la loro adesione alla pedagogia a spirale, sia una valutazione, specificatamente concepita per l'educazione musicale, che evidenzi i suoi benefici.

Nell'ambito dell'insegnamento di questa materia, una problematica non meno importante riguarda la valutazione diagnostica delle competenze degli studenti, la quale permette, come già ricordato, di identificare degli obiettivi-ostacoli da superare. Nelle risorse esplicative si può leggere quanto segue:

Valutazione diagnostica: si basa unicamente sulle osservazioni oggettive che emergono in ogni momento dalle situazioni di apprendimento. Per esempio:

- durante il riscaldamento vocale o nelle fasi di apprendimento di una canzone, l'insegnante diventa spettatore e ascoltatore esperto, cogliendo i progressi ma anche le difficoltà incontrate, le quali dovranno in seguito essere gerarchizzate per potervi porre rimedio;
- dopo aver ascoltato un estratto sonoro, gli alunni, attraverso le loro reazioni o i loro atteggiamenti, fanno capire all'insegnante gli approcci e le strategie da attuare per conseguire gli obiettivi di apprendimento.<sup>57</sup>

Ora, se si tiene conto del fatto che l'educazione musicale è insegnata in Francia a ragione di un'ora settimanale e che un insegnante può occuparsi quindi di un numero molto elevato di alunni<sup>58</sup>, è difficile immaginare che tale diagnosi potrà essere realizzata in modo adeguato. Il monito d'Astolfi, secondo cui la pedagogia a spirale non deve trasformarsi in pedagogia circolare, sembra allora di attualità, poiché l'insegnante non può che limitarsi a una diagnosi che porti sulla classe intera, oppure, nel migliore dei casi, a una valutazione individuale ma molto approssimativa. In questo modo, il rischio è non soltanto che la pedagogia a spirale diventi circolare, ma anche che l'insegnamento si riduca all'applicazione di procedure la cui validità è puramente formale, poiché fanno astrazione delle individualità a cui si rivolgono. Non possiamo quindi che condividere il giudizio di Gert Biesta, il quale, pur sostenendo la necessità di una pedagogia a spirale, in particolare modo per la formazione degli insegnanti, ricorda che « l'insegnamento non riguarda mai ricette o protocolli [...], ma ha bisogno di essere "adattato" a

---

<sup>57</sup> «Évaluation diagnostique : elle s'appuie uniquement sur des observations objectives à chaque instant des situations d'apprentissages. Par exemple : - Lors de l'échauffement vocal ou dans les phases d'apprentissages d'un chant, le professeur devient spectateur, auditeur expert et capte les réussites avérées et les difficultés rencontrées, ces dernières devant ensuite être hiérarchisées pour qu'il y soit remédié - À l'issue de l'écoute d'un extrait sonore, les élèves, par leurs réactions ou leurs attitudes, indiquent au professeur les démarches et stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les apprentissages visés», *Évaluer les progrès des élèves* (2016), <https://eduscol.education.fr/document/18082/download>, p. 4.

<sup>58</sup> Un insegnante di musica a tempo pieno ha generalmente più di cinquecento alunni.

situazioni concrete e in un certo senso sempre uniche, e tale adattamento richiede giudizio». <sup>59</sup> Tenendo conto dei vincoli materiali inerenti all'insegnamento dell'educazione musicale in Francia, ci sembrerebbe allora necessario ripensare la valutazione, sia essa diagnostica, formativa o sommativa, in modo tale che essa, invece di ridursi all'identificazione e alla validazione di una lista potenzialmente infinita di competenze particolari, possa prestare attenzione a ogni singolo individuo, fornendogli realmente la possibilità di cogliere quali sono gli ostacoli da superare.

*pietro.milli@gmail.com*

---

<sup>59</sup> «Teaching is never about recipes or protocols [...], but needs “tailoring” to concrete and in a sense always unique situations, and such tailoring requires judgement», G. BIESTA, *Reclaiming Teaching for Teacher Education: Towards a Spiral Curriculum*, «Beijing International Review of Education», I, 2019, pp. 259-272: 270.