

La musique s'apprend ...

S'enseigne-t-elle pour autant ?

*Eléments de réflexion qui visent à faire
échapper l'apprentissage de la musique à
l'aléatoire*

*Céline Binchet
Discipline Piano
CEFEDM Rhône-Alpes
1999 - 2001*

Introduction :

« Le mystère musical n'est pas l'indicible, mais l'ineffable.(...)Est indicible ce dont il n'y a absolument rien à dire, et qui rend l'homme muet en accablant sa raison et en médusant son discours. Et l'ineffable, tout à l'inverse, est inexprimable parce qu'il y a sur lui indéfiniment, interminablement à dire (...) Car si l'indicible, glaçant toute poésie, ressemble à un sortilège hypnotique, l'ineffable, grâce à ses propriétés fertilisantes et inspirantes, agit plutôt comme un enchantement, et il diffère de l'indicible autant que l'enchantement de l'envoûtement. (...) La parole manque, écrit quelque part Janacek : où manque la parole, commence la musique, où s'arrêtent les mots, l'homme ne peut plus que chanter. »¹

La musique possède incontestablement un caractère résolument énigmatique puisqu'elle ne signifie rien d'autre qu'elle-même. Il faudrait ainsi sonder sa nature pour tenter de l'approcher. Son secret ne résiderait qu'en elle mais nous serait irrémédiablement confisqué.

Faut-il cependant au vue d'une telle définition en conclure, comme d'aucuns, qu'elle relèverait d'une sensibilité indéfinie et donc irréductible à toute objectivation ? La musique recèle un mystère indubitable, faut-il pour autant laisser son enseignement dans une sorte de flou indéterminé et ainsi le réduire à ces affirmations souvent entendues et fermant toute porte : « la musique est quelque chose que l'on sent », ou encore « la musique s'apprend mais ne peut s'enseigner » ?

Notre étude tente donc d'établir les raisons pour lesquelles nous avons laissé son apprentissage s'abandonner à l'aléatoire, et d'apporter des pistes de réflexions à partir d'exemples précis.

Nous procéderons en deux temps : le premier consistera à établir ce qu'au fil de l'histoire on a rendu enseignable. Quelles rationalisations la musique -via l'écriture- et ses procédures

¹ La musique et l'ineffable, V. Jankélévitch., p.92-93.

d'enseignement -par une mise en discipline- ont-elles subies ? Quelles conséquences cela engendre-t-il ? Nous verrons alors apparaître qu'une partie de la musique – son essence même- liée à l'expression est restée dans l'ombre des conceptions romantiques.

1^{ère} partie

qu'a-t-on rendu « enseignable » en musique ?

Constat sur l'organisation et le contenu de l'enseignement musical en France.

L'enseignement global dispensé au Moyen-âge dans une relation unique entre un « maître » et un « apprenti » contribuait à faire perdurer, à pérenniser d'une certaine manière, les savoirs musicaux, et ceci dans un esprit constant de continuité et d'unité. Cependant, la distinction entre « théoricien » et « praticien » était claire, nette. Par ailleurs, le contenu des connaissances s'inscrivait toujours dans un style donné et unique, celui de l'époque à laquelle ils appartenaient. La musique était donc « comprise », « transmise » à l'intérieur et par le biais de cette simple relation. Harnoncourt relate avec précision et clarté ce moment de l'histoire musicale :

« Le maître enseignait son art à l'apprenti et tous les aspects de son art. Il ne lui apprenait pas seulement à jouer d'un instrument ou à chanter mais aussi à rendre la musique. Dans cette relation naturelle, il ne se posait aucun problème, l'évolution stylistique s'opérait progressivement d'une génération à l'autre si bien qu'il n'y avait pas à proprement parler de remise en cause des connaissances, mais plutôt une croissance et une transformation organique. »²

Ainsi l'évolution des savoirs, leurs transformations s'accomplissaient en quelque sorte de manière quasi naturelle et spontanée. Qu'est-il resté de nos jours de cet état d'esprit ? Comment enseigne-t-on actuellement en France la musique ?

Aujourd'hui la relation « maître-apprenti » telle que la définit Harnoncourt a quasiment disparu ; un « système », une institution s'y est substitué. Cependant l'organisation actuelle est fortement marquée par la séparation entre « théoricien » et « praticien », entre le

² Le discours musical., Harnoncourt, p.26

compositeur « musicien complet » (à la fois théoricien et praticien) et l'exécutant (simple interprète, simple praticien).

« Le compositeur actuel possède le savoir théorique, connaît les possibilités pratiques, mais ce qui lui fait défaut c'est le contact vivant avec l'auditeur, avec les hommes qui ont absolument besoin de sa musique.[...] Le praticien, le musicien exécutant est en principe aussi ignorant qu'il l'était déjà il y a des siècles. Ce qui l'intéresse avant tout c'est l'exécution, la perfection technique, l'approbation immédiate ou le succès. Comme cependant il n'existe plus d'unité entre son époque et la musique qu'il joue, il lui manque la compréhension spontanée de cette musique. »³

L'école de musique organise ainsi son savoir autour de cette pratique instrumentale : tout s'articule -nous allons le montrer- autour de cette discipline.

L'objectif principal se formulerait ainsi : « *savoir maîtriser la technique instrumentale* ». Quel est le meilleur moyen d'organiser un enseignement désireux d'atteindre un tel objectif ? Comme l'aurait dit M. Foucault, tout ce qui contribue et permet de « contrôler », de « surveiller » et le cas échéant de « punir », se met progressivement en place : l'examen devient en quelque sorte la « clef de voûte » du système d'enseignement musical français. De manière téléologique, il sanctionne et paracheve la fin des études, s'impose comme le « but » vers lequel vont tendre les études musicales et plus particulièrement l'enseignement instrumental. Il se définit ainsi comme la « cause finale » de l'apprentissage. Déterminant tout le reste, tout repose sur lui : toute action musicale s'effectue en vue de l'examen, de même que tout travail trimestriel se produit « en vue » du contrôle de milieu d'année, l'impératif étant la « maîtrise de l'instrument ». La place de la technique acquiert une dimension centrale et devient ainsi le seul contenu, la seule connaissance à posséder : « *il faut détenir les armes qui permettent d'atteindre une maîtrise toujours plus perfectionnée de la technique* », tels sont les « maître-mots ».

Cette prédominance de la technique contribue à renforcer l'effet de spécialisation à l'intérieur d'une discipline (instrumentale s'entend...). L'école de musique est essentiellement structurée autour de différentes disciplines dites « pratiques » nettement disjointes, distinguées des matières « théoriques ».

L'enfant apprend avant toute chose à jouer d'un instrument. Evidemment, une base solfégique sommaire réduite à des travaux de lecture et de reproduction graphique est établie au préalable. De plus, cet apprentissage a lieu généralement seul face à un professeur, l'autorisation de jouer à plusieurs dans le cadre d'un cours de musique de chambre ne lui est le plus souvent donnée qu'au bout de quelques années (ce qui est variable selon les établissements). Enfin, ce n'est seulement qu'à la fin du « cursus » que les matières dites théoriques telles que l'harmonie ou l'écriture lui ouvre leurs portes.

Car il s'agit bien d'un « par-cours » (cursus), jalonné d'une série d'épreuves et sanctionné par différents examens finaux (prix, médailles, accessit...), les plus importants étant bien évidemment ceux qui permettent l'accès aux « grandes écoles d'études supérieures ». Ainsi que nous venons de le remarquer, le cours d'instrument (discipline centrale) y pourvoit. Tout s'organise, se structure, s'articule, se planifie autour de cette unique pratique, au sein de « filières » et de « voies » qui sont autant de spécialisations. A travers cette place prédominante voire envahissante accordée à « l'Instrument » et à sa technique, on aperçoit se dessiner en filigrane, de manière secrète, une échelle de valeur : ainsi, l'étude pratique instrumentale, telle qu'elle est organisée et enseignée, détermine, conditionne en quelque sorte les études musicales. Maîtriser son instrument devient la condition « sine qua non », le préalable, le pré-requis indispensable et nécessaire pour aspirer aux études supérieures. L'organisation des concours d'entrée aux CNSM et même aux CNR suppose une maîtrise instrumentale pointue.

Nous pouvons désormais dégager trois niveaux de hiérarchisation concernant l'organisation de l'enseignement de la musique :

- La première, interne, concerne l'organisation de l'école proprement dite sous forme de cycles (trois, quatre ans), l'enseignement musical découpant ainsi le cursus en différents niveaux à atteindre puis à dépasser.
- La seconde est propre aux disciplines entre elles qui, comme nous l'avons constaté, sont structurées autour de la seule pratique instrumentale, les matières théoriques semblant être réservées à une élite « intellectuelle ». Il s'agit d'une hiérarchie de valeurs entre les savoirs dispensés .

³ Le discours musical., Harnoncourt, p.28

- Enfin la troisième forme de hiérarchisation a trait à la structure générale, pyramidale de l'enseignement musical français, les CNSM au faite de cette échelle de valeurs constituant la « pointe » de cette pyramide.

Ainsi décrit, l'organisation du système d'enseignement musical actuellement en vigueur en France semble déduit d'une pensée rationnelle et d'une rationalisation des enseignements. Cette hiérarchie, comme nous le décrirons, est issue d'un processus de mise en forme logique des savoirs et des procédures de l'enseignement musical, trouvant son origine dans cet esprit cartésien typiquement français. Cependant, en musique, c'est l'invention de la notation qui contribue à structurer le langage musical. Elle amorce ce processus de rationalisation. Examinons à présent dans quelle mesure cette rationalisation a lieu.

Statut de l'écrit – la rationalisation.

L'apparition de l'écrit, de la notation, bouleverse radicalement la nature même de la musique. Il convient donc, avant de s'interroger sur la manière dont les procédures d'enseignement ont été rationalisées, de porter une attention toute particulière à la place de l'écrit et au statut qu'il confère à la musique. Qu'engendre l'acte d'écrire dans la manière de penser et de pratiquer la musique? Comment opère-t-elle une rationalisation du langage musical? Enfin, comment, à partir d'un tel processus analytique va-t-on voir apparaître une rationalisation des savoirs enseignés eux-mêmes?

« Rationaliser », qu'entend-on par là? Toute démarche intellectuelle, raisonnée, induit une forme de pensée qui tend à décomposer de manière analytique les éléments de quelque objet afin de mieux l'appréhender, d'en avoir une connaissance « claire et distincte ». Elle sous-entend par conséquent, à travers ce processus analytique des procédés logiques : tels éléments sont hypothétiquement déduits de tels autres éléments ; la raison recherche des relations logiques entre eux, crée ainsi des interactions de telle sorte qu'ils s'articulent entre eux. L'approche rationaliste s'achemine vers cette idée qu'il faut se saisir d'un objet de la façon la plus précise possible. Descartes est bien sûr le plus célèbre représentant d'un tel mode de pensée.

La musique ne va pas échapper à cette radicalisation des savoirs. Elle « succombera » et « renaîtra » à travers un processus de rationalisation inscrit dans l'acte même d'écrire. La notation musicale confère en effet à la musique une nature toute nouvelle. L'invention de l'écriture musicale est ainsi l'œuvre, comme nous l'avons vu, du rationalisme scolastique né lui-même du mouvement général de clarification et d'élucidation dès le XII^{ème} siècle. Mais c'est surtout dès le XIV^{ème} siècle, que le développement d'une organisation rationnelle prend son essor, avec l'apparition de techniques de précision, de calculs.

L'agencement se fait plus méthodique dans un souci de coordination. Jusqu'alors simple phénomène sonore insaisissable, donc fuyant, la musique va ainsi peu à peu « s'objectiver » en se notant sur le papier. Les éléments de son langage, qu'ils soient harmoniques, mélodiques ou rythmiques, vont progressivement être mis en objet, figurés sous l'aspect de signes (neumes, tout d'abord) afin d'en avoir une meilleure appréhension, une meilleure compréhension. La musique même se confondra bientôt avec ses « objets » et apparaîtra désormais quasiment uniquement sous forme de partition. Hughes Dufour décrit admirablement la façon dont l'écrit transforme radicalement et en profondeur la musique elle-même : en se spatialisant elle devient malléable, manipulable.

« L'espace systématique de la fin du Moyen-âge dissout l'objet dans l'universalité d'un ordre de déterminations abstraites. L'a-priori graphique des musiciens dissout les images-processus dans la cohérence de principes d'un ordre de relations fonctionnelles [...] L'écriture est d'abord une fonction d'arrêt. Elle ne se prête plus aux procédures régulatrices auto-correctives, à base de mémoire et d'improvisation qui constituent le fond de la musique traditionnelle. L'écriture exige au contraire une organisation logique préalable. »⁴

La musique sous l'emprise de l'intellect peut dès lors se concevoir, s'élaborer, se complexifier, prendre des formes qui sont les fruits de la raison. Cependant ce travail d'élaboration, de composition, au sens propre du terme, ne peut se réaliser que dans la mesure où non seulement une démarche analytique s'est opérée, mais aussi et surtout dès l'instant où

⁴ Musique, Pouvoir, Ecriture, H. Dufour, p.183

les éléments décomposés sont « re-synthétisés ». Cette synthèse engendrant des difficultés, des tensions dans sa réalisation écrite et concrète devient source de création et d'innovation.

« On aurait tort de considérer que l'écriture musicale se borne à un simple exercice de décomposition analytique qui aurait en quelque sorte spolié la voix de sa richesse expressive, de son unité organique, de son pouvoir suggestif. Ce serait méconnaître la puissance de synthèse du travail graphique dont l'exercice même repose sur l'idée d'une totalité indécomposable, d'une unité irréductible [...] La ségrégation n'est pensée qu'en fonction de la concordance et de la coordination. Le musicien ne se soucie donc pas de dispositifs ou d'assemblages. Ce qui l'intéresse, ce sont les inter-relations, les paradoxes, les conflits de structure. [...] On peut résumer cette histoire en disant que, dans une première étape, la musique occidentale a tiré ses tensions des difficultés inhérentes aux processus de fonctionnalisation de ces structures. »⁵

A partir de ce processus de rationalisation, des règles, des lois structurant l'écriture musicale peuvent désormais s'établir clairement. Connaître les différents procédés d'écriture permet ainsi leur manipulation et l'agencement de multiples combinaisons, relations des éléments du langage musical entre eux.

Cependant, avons-nous utilisé cette même démarche synthétique, globalisante, pour transmettre, enseigner la musique ? Ne sommes-nous pas restés à la première étape, celle qui consiste à analyser et donc morceler, à découper le savoir musical ? Les difficultés propres à tout processus de synthèse semblent avoir été écartées – peut-être par facilité – au profit de la seule approche analytique, conduisant ainsi à compartimenter les différentes modalités (écriture, analyse...) du savoir musical. La « mise en discipline » de ces savoirs, par souci de clarification et de distinction, semblent avoir été préconisée dès le XVII^e siècle.

La musique ainsi « mise en objet » est devenue plus « approachable », plus « compréhensible ». En effet, on ne comprend bien que ce que l'on est capable de percevoir distinctement, de définir dans le sens de délimiter, bref de « toucher ». Savoir dessiner les contours d'un objet semble déjà être la finalité de sa compréhension. La connaissance de la musique paraît ainsi progressivement se limiter à une simple observation ou description de ses éléments. La théorie se calquera sur cette démarche. Comment d'ailleurs peut-elle procéder

⁵ Musique, Pouvoir, écriture, H. Dufour, p.184.

autrement, elle qui dans sa définition « originelle » a pour vocation de « contempler ». La partition devient, un objet à « contempler », un objet théorique. Ainsi naissent des disciplines à l'intérieur desquelles un savoir axé sur la description, l'observation, la reproduction graphique de l'objet sonore étudié, sera dispensé.

Dès lors, après la « mise en objet » des savoirs musicaux, une mise en discipline de ces savoirs eux-mêmes se mettent en place, logiquement pourrait-on dire, dès le XVIIème siècle. D'une manière générale, l'ensemble des connaissances à cette époque s'institutionnalise petit à petit ; ce qui permet d'en avoir une meilleur emprise et d'exercer un contrôle toujours plus grand . Michel Foucault relate dans un chapitre de « Surveiller et punir » cette manière toute rationnelle de prendre le pouvoir sur les savoirs en les « disciplinarisant ». Les idées de « normalisation » et de « hiérarchisation » forment la base, le socle à partir duquel se structurent les disciplines. La formation musicale en France dès l'apparition du Conservatoire, de ses règles, lois et méthodes, est issue directement de cette « mise en discipline » opérée au XVIIème siècle.

Le Conservatoire comme laboratoire des savoirs musicaux

La révolution française, fait politique d'une importance et d'une influence considérable à tous les niveaux de la société, donne naissance en 1795 à une institution : le Conservatoire. Lieu républicain qui se doit de représenter ce nouvel idéal, cette école au nom étrangement révélateur d'un état d'esprit aimant les espaces clos, naît dans une atmosphère teintée des nombreuses « Idées » philosophiques du siècle. Le Conservatoire hérite ainsi des « Lumières ».

Rappelons brièvement l'influence qu'a exercée une telle pensée sur la société et finalement sur l'enseignement de la musique. Règne de la raison et du calcul, le XVIIIème siècle se caractérise par une volonté de progrès à tous les niveaux, que ce soit celui du travail, de l'industrie ou de l'art. Ainsi d'après Voltaire, l'organisation sociale ne peut être laissée au hasard : les mécanismes économiques et politiques doivent ainsi être contrôlables par la raison. Aussi faut-il se libérer de l'emprise de la religion et du despotisme. A partir de là, il s'agit véritablement de « construire » une civilisation qui ne laisse pas de place à l'aléatoire, à

l'irrationnel : l'idée de « Nation » républicaine naît ainsi du désir de créer une communauté, un peuple réuni en un seul bloc pour les mêmes causes et les mêmes idéaux.⁶

L'enseignement de la musique s'organise par conséquent à partir de ces principes d'égalité et d'universalité prônés par le nouvel ordre établi. L'emploi de règles, de lois, garantissent l'application de tels valeurs. Cette normalisation implique au préalable d'examiner, d'analyser, de décomposer les éléments du langage musical. A partir d'une telle étude, on peut désormais dégager les « objets » musicaux devenus contrôlables, les savoirs ainsi à même d'être enseignés.

La musique s'est par conséquent institutionnalisée à travers la création du Conservatoire : elle possède désormais un lieu qui lui permet de « prendre corps », de se vêtir d'une réalité plus prégnante : on peut alors la cerner, en dessiner ses contours, découvrir ses spécificités.

Examinons maintenant sous quelles formes cette « mise en objet » des savoirs musicaux s'établit.

Les manuels théoriques et les méthodes comme symboles d'une conception de l'enseignement

La « Théorie » de Danhauser est l'archétype d'une telle objectivation de la musique réalisée au moyen de signes conventionnels. La partition se réduit ainsi à un ensemble de codes arbitraires qu'il convient de savoir déchiffrer par l'acquisition d'une démarche rationnelle. Elle devient de fait un « objet scolaire ». Pendant la période qui succède à la création du Conservatoire, l'apprentissage de la musique procède de manière cumulative et progressive : en allant du plus simple au plus complexe, on met ainsi en évidence une « courbe de progrès » à parcourir. « Un empilement de connaissances », tel peut se résumer la théorie de Danhauser élaborée en 1872. Analogue à un langage, la musique se transmettrait alors tout d'abord par l'acquisition de son alphabet (le nom des notes). Les relations entre ces notes sont ensuite recherchées, afin d'établir des règles ; le processus est ainsi entièrement analytique et logique, une règle se nommant à partir d'une autre. Il devient alors possible de créer un système fixe, immuable, applicable à toutes les musiques. Cette théorie tend à ce fameux principe d'universalité suscité, généralisé, causé par la Révolution. Cependant, comme l'explique Antoine Hennion, ces « lois » ne se réfèrent qu'aux signes traduisant la musique, non à sa

⁶ Nous ne dresserons pas de manière exhaustive toutes les conséquences que cela implique au niveau du

réalité sonore. A travers cette pensée nominaliste, cette traduction sous forme de code prend peu à peu le pas de manière sournoise sur la musique même, au risque de la trahir. Une recherche épistémologique, une réflexion sur sa nature permettrait de comprendre ce qui s'est joué là :

« Le renversement des positions occupées par la musique « réelle » et la musique notée est réalisé, et avec lui tout devient simple : il n'y a plus un univers musical mystérieux qu'il faut à la fois comprendre et transcrire, la simultanéité de ces deux opérations entraînant un long cortège de polémiques et de malentendus, et rendant impossible de transmettre de manière univoque le savoir du maître de musique. C'est au contraire la musique réelle qui découle de la musique écrite, la première qui est contenue dans la seconde. Il y a un ensemble de signes à quoi sont attachés des sons, et dont les combinaisons grammaticales, opérées selon un nombre relativement limité de règles simples, suffisent à engendrer le langage musical. »⁷

L'apprentissage de la musique, ainsi réduite à l'étude d'une grammaire, se confine dans de simples exercices de lecture et de restitution de la règle : « contenu pédagogique » auquel il est de nos jours encore, difficile de se soustraire. En voulant élucider, clarifier cet « objet » complexe et multiple que représente la musique, Danhauser en a simplifié de manière abstraite les mécanismes, à tel point qu'ainsi désincarné, il a perdu toute signification. A travers cette théorie nominaliste, le renversement du signe au son est donc entièrement réalisé. La musique se soumet désormais à ce code.

Ce travail de rationalisation des apprentissages envahit également les « méthodes » instrumentales, travail s'effectuant en référence à des options techniques. Autant le « nominalisme » de Danhauser se situe dans la lignée de conceptions selon lesquelles la théorie présente un caractère abstrait par ses éléments retirés de tout contexte musical, autant les méthodes – toujours actuelles - reflètent les représentations de « l'instrumentiste très spécialisé », dont le savoir-faire est coupé de toutes préoccupations théoriques.

La structure globale de ces ouvrages est également tributaire de cette notion « d'empilement progressif et successif » des acquisitions. « Démusicalisées », les méthodes produisent,

fonctionnement de la société.

⁷ Comment la musique vient aux enfants, Antoine Hennion, p.146.

comme l'explique J.C. Lartigot, des « images aseptisées, sans affect », décontextualisées et ainsi dénuées de toutes significations musicales. Ainsi, la méthode est un outil neutre (et neutralisant), les professeurs étant le plus souvent inconscient des choix et enjeux induits par son contenu. Nous avons de nouveau affaire à un « mode d'emploi », celui, cette fois de l'instrument, à l'intérieur duquel sont organisées les différentes étapes du cheminement possible de l'apprentissage technique. Le professeur n'y voit de sens que dans l'activité réitérative que produit l'élève :

« C'est à travers l'activité qu'on lui impose sur ces méthodes que l'élève se fait progressivement une idée de ce que l'on attend de lui »⁸

Nous remarquons à travers ces deux exemples, la manière dont nous avons peu à peu, à tous niveaux, « objectivé » la musique : à partir d'une partition à « contempler », divers éléments sont dégagés, organisés dans un contexte neutre, créant ainsi des disciplines distinctes.

Les conséquences d'une telle « mise en discipline » :

Le système disciplinaire, hiérarchique, normalisé, proche de l'organisation carcérale -si l'on en croit Michel Foucault- parce qu'il permet un contrôle des enseignements aussi bien dans leur contenu qu'une intériorisation et une légitimation de leur organisation interne, structure bientôt le modèle du système scolaire musical.

Tel qu'il est constitué, ce dernier contribue à compartimenter les disciplines entre elles, chacune possédant sa structure propre, sa spécificité ; ce qui leur confère une existence autonome. Ainsi les règles enseignées ne seront plus rattachées entre elles, et par la suite ne seront plus reliées à un style, à une époque qui pourtant sont à l'origine de leur création. La genèse de ces lois, le fondement des procédés d'écriture se trouvent peu à peu enfouis sous la multiplicité des savoirs ainsi cloisonnés et enseignés. Seule la règle subsiste, décontextualisée, désincarnée, et se doit d'être assimilée et respectée : elle n'est plus envisagée comme un moyen qui nous permettrait de démonter (et remonter) les mécanismes du langage musical. « Respecter la règle », « être dans la norme », « suivre la loi », telles sont les finalités, les

⁸ L'apprenti instrumentiste : la musique sur mesure ?, J.C. Lartigot, p.200

contraintes de l'enseignement et ceci, rappelons-le, pour pouvoir prétendre à une base « universelle », à des connaissances transférables dans n'importe quel contexte.

Seuls les créateurs, c'est-à-dire les compositeurs, échappent à ce système quelque peu aliénant. La connaissance profonde de ces règles permet de les libérer de tout ce dispositif de coercition. La prise de conscience de l'origine des éléments musicaux leur permet d'exercer un pouvoir sur ces règles, et non plus de les subir, de créer et d'élaborer des jeux d'écriture à partir de leurs interactions. Le compositeur « plein » de ce pouvoir se trouve ainsi « libéré ». Cependant, une distance, un fossé se creuse progressivement entre ceux qui, justement, détiennent les clés du savoir et ceux qui sont enfermés dans une « cellule », une partie de ce savoir : entre les compositeurs et les exécutants, entre les « musiciens complets » (cf. Harnoncourt), les théoriciens, et les praticiens – instrumentistes - interprètes. « Théorie » et « Pratique » au sein d'une telle organisation sont condamnées à être distinguées

Théorie et pratique : le malaise

La disjonction entre les matières « théoriques » et celles habituellement appelées « pratiques » constitue le nœud, le point d'achoppement de tous les problèmes et discussions pédagogiques ou didactiques.

Les enseignants sont non seulement prisonniers du système hiérarchique extrêmement contraignant car normalisé, on l'a vu, mais aussi, des nombreuses images et clichés véhiculés et entretenus pendant des siècles de rationalisation de la musique à des fins « pédagogiques », de segmentation des tâches relatives aux matières réputées techniques et pratiques. En étiquetant ainsi, c'est-à-dire en mettant tel « objet » dans tel « case », les conceptions communes et courantes au sein de l'univers musical se définissent par leur étroitesse, le « champ » de la théorie ne devant surtout pas empiéter sur celui de la pratique et vice-versa. Les ouvrages scolaires fournissent aux élèves une « théorie toute-faite », décontextualisée, abstraite. Ils constituent les symboles d'un tel état d'esprit, contribuant en outre à alimenter les idées que l'on se forge de la pédagogie, elle-même conditionnée par la conception que l'on a du rôle de la théorie séparée de la pratique dans l'enseignement.

L'action pédagogique quotidienne possède un caractère profondément pratique et concret, nous en sommes convaincus. Cependant n'a-t-elle pas pour autant trait à une certaine

réflexion théorique ? N'avons-nous pas une vue quelque peu réductrice du rôle de la pédagogie ? Antoine Prost explique dans quelle mesure la pédagogie se voit confiner dans un champ particulier et (trop !) bien délimité, celui de la pratique :

« La différence de statut entre savoirs théoriques et savoirs pratiques place les sciences fondamentales plus haut que celle de l'ingénieur et voudrait faire de celle-ci la simple application de celle-là. [De même] les qualités pédagogiques sont de l'ordre des pratiques et comme telles dévalorisées »⁹

L'enseignant musicien semble malgré tout assumer un tel état de fait, une semblable dévalorisation, et même la revendiquer, approuvant pour la plupart l'impossibilité de la théorie au sein de la pratique, le but des études instrumentales se limitant ainsi à une simple maîtrise technique d'un savoir pratique. A partir d'une telle conception, qu'a-t-on rendu enseignable à l'intérieur de l'école de musique ?

Il apparaît, au vu de nos différentes explications, que la musique semble n'être reliée qu'à la pratique instrumentale, l'objectif final étant de retraduire aussi parfaitement, aussi scrupuleusement que possible, sinon « l'esprit » d'une œuvre musicale écrite, au moins la « lettre ». Nous sommes capables d'enseigner la « lettre » d'une partition (son « alphabet »), sommes-nous pour autant en mesure d'en faire appréhender « l'esprit » ? Ce qui fait sens, ce qui permet non seulement de savoir lire une partition mais également d'accéder à un niveau de compréhension semble, dans l'enseignement musical français, devoir être traité dans un autre plan.

Les représentations habituelles, communes, de la musique paraissent accorder une primauté non pas au sens mais aux sensations. Ainsi le corps est-il, et ce depuis quelques années, « fétichisé ». Tout doit « passer » par le « filtre » du corps : cette vision quelque peu « mécaniste », « corporaliste », plaquée sur l'étude de la musique a ses qualités, mais contribue tout de même à sédimer des conceptions axées sur un rôle exclusif de la pratique instrumentale.

Parce que la musique est complexe et qu'elle s'apprend dans la complexité, parce qu'elle met en jeu une foule de compétences, parce qu'elle induit des démarches synthétiques difficiles

⁹ Eloge des pédagogues, A. Prost.

mais nécessaire, l'option choisie consistant à la décomposer afin d'en distinguer clairement ses éléments est en quelque sorte une solution de facilité. Nous avons rendu enseignable l'aspect émergé, visible et objectivable, de l'iceberg qu'est la musique : seul ce qui est visible (le signe graphique par exemple) est pris en compte ; l'invisible, tout ce qui fait le mystère de la musique étant abandonné à l'arbitraire des « intuitions » de chacun. Cette face cachée, cette part « d'invisible », de flou, peut-elle être enseignée ? Baignant encore dans un état d'esprit hérité du XIXème siècle, du « Romantisme », la plupart des musiciens semble persuadée du caractère indicible de ce qui pourtant constitue l'essence de la musique : on ne pourrait rien en dire et ainsi ne rien transmettre...?

L'héritage de l'esprit « romantique » dans l'enseignement de la musique

La plupart des conceptions d'enseignement actuellement en vigueur manifeste un certain esprit que l'on appelle « romantique ». Nous baignons en quelque sorte dans une ambiance héritée du XIXème siècle. Mais que sous-entendent de telles conceptions ? Pourquoi sommes-nous à ce point sous l'emprise et sous l'influence d'un tel héritage ? Quelles visions le « romantisme » dépeint-il ?

Commençons, en premier lieu, par rappeler brièvement de quelle manière on définit généralement l'esthétique romantique. Par réaction au siècle précédent dit « des Lumières », siècle où la *ratio*, éclairant par définition, envahissait tous les secteurs de la société y compris le domaine artistique, la pensée romantique représentée tout d'abord par Goethe, se caractérisait, au contraire, par un refus catégorique et systématique de « raisonner ».

« Pour le romantisme, il ne s'agit plus, comme au siècle précédent, de raisonner, mais de croire : à un monde idéal, à la beauté et à la fraternité des hommes, à la nature, à l'amour, au rêve, à la vérité du fantasme plus vrai que la réalité (« je crois dans la vérité de l'imagination », écrivait Keats). »¹⁰

Il est alors courant à l'époque de faire l'éloge de tout ce qui peut s'opposer à l'aspect rationnel des choses. Deux thèmes récurrents et majeurs se rencontrent et s'interpénètrent régulièrement dans les créations à la fois littéraires, picturales et musicales de ce siècle : la Nature et Dieu. Plus exactement ce qui, par essence, est inaccessible. « *Tendre vers un idéal, par définition inaccessible et hors du monde* » : tels seraient les maître-mots d'une telle pensée. Une dimension en quelque sorte métaphysique voire *eschatologique*, quasi divine sous-tend la conception romantique. Il ne s'agit plus de *comprendre* les choses inscrites *dans* le monde, mais davantage de *croire* aux choses situées *hors* du monde. L'homme romantique se complait ainsi à rester en dehors d'un monde cultivé et civilisé. Il aspire à retrouver et à vivre les choses de la nature, le monde des « pures sensations ». La conception romantique fait ainsi la part belle à la fois aux intuitions, seules capables de découvrir les secrets de la nature, de l'amour et du rêve, et aux sensations permettant de vivre les choses de la nature.

Ainsi d'après une telle conception, l'expérience artistique, musicale, a « à se vivre » : une œuvre musicale se goûte plus qu'elle ne se comprend ; nous devons la sentir, la vivre « intérieurement » pour espérer la découvrir. Tout est ainsi du « vécu » et du « senti ». Plus encore que dans tous les autres arts, la musique semble être particulièrement d'essence « romantique ». En effet, son matériau fait de sons et non de mots ou de figures, semble être plus à même de traduire les idéaux, les rêves, les sentiments, bref tout ce qui ne peut être expliqué, traduit en mots : ainsi ce qui semble échapper aux sens.

L'homme romantique, par conséquent, est à la fois hors du monde, « hors norme », c'est-à-dire en marge de toutes les institutions, mais également « hors langage ». Il semble ainsi être nulle part, dans un « ailleurs » improbable et par essence impossible. Il ne veut d'ailleurs en aucun cas être ramené à la sphère du rationnel : il revendique une telle marginalité et une telle irrationalité.

Prenons un exemple qui représente de manière assez emblématique ce refus de toute rationalité : le goût que manifeste Wagner pour les mythes. Dans sa musique, grâce aux légendes et contes de fées qui bercèrent l'enfance, les choses et les êtres ne restent pas face à face, exposés à l'agencement des concepts où ils seront classés et répertoriés grâce à des mesures et des déductions ; ils dialoguent entre eux car ils appartiennent à une même histoire inaccessible au système rationnel.

¹⁰ « Le langage musical », Boucourechliev, p. 158.

Le personnage romantique est toujours à la quête de quelque chose de fuyant et d'insaisissable : les choses sont en quelque sorte fantasmées. Ainsi, pour Chopin, la Pologne représente un paradis perdu, une région qui renferme tous ses souvenirs d'enfance à jamais disparus. Chopin vit dans la nostalgie de son pays et tente de le préserver contre les atteintes du réel en le « mythifiant » (exemple de ses « mazurkas », « polonaises », etc.).

Que va-t-il ressortir d'une telle représentation du monde ? Comment la musique est-elle désormais envisagée ? Les conceptions d'enseignement issues d'une telle pensée, pensée qui fait l'éloge d'un monde situé en dehors de la réalité, renferment un caractère résolument flou et aléatoire. Cultivant en quelque sorte son « secret expressif », la musique devient hermétique pour celui qui n'est pas capable de la recevoir, de la sentir. Ainsi, seules les intuitions, les sensations permettront de l'approcher : dénué de ce « sens musical », de cette « intuitions », on ne peut prétendre accéder aux sphères musicales. L'enseignement de la musique se fera ainsi sur le modèle des élèves dits « doués ».

On ne peut, dans une telle conception, parler de *Lamusique*, comme dirait Lacan, car dès qu'une parole est proférée à son sujet, on quitte son monde. « Hors langage », la musique, pour être transmise, n'est alors envisagée que par le jeu, c'est-à-dire, par l'acte même de « faire » de la musique.

La musique est ainsi réduite à un art technique qui ne peut, a fortiori, être ni commenté, ni expliqué. L'élève « im-médiatement musicien », c'est-à-dire doué, sera seul capable de la « sentir ». Réservée à quelques uns, la musique ne pourrait ainsi être reçue du dehors ; son enseignement serait ainsi laissé à l'aléatoire des sensations subjectives à la fois équivoques et ineffables.

A partir d'une telle conception, il devient problématique d'envisager quelque méthode ou théorie d'apprentissage, sinon celles qui font la part belle à la technique. Envisager de telle sorte, les savoirs musicaux étant volontairement définis comme ésotériques, une *didactisation* de ces savoirs semble impossible. La musique ne contient-elle pas en elle une matière *objectivable*, donc *enseignable* ? Ne peut-on inventer une nouvelle théorie qui permettrait aux apprentissages de ne pas laisser ces savoirs musicaux s'abandonner à l'aléatoire ? La musique n'est-elle pas susceptible d'être appréhendée ? Bref, Ne peut-on pas le rendre prégnant pédagogiquement ? Ce « sens musical », considéré comme inaccessible ne peut-il pas faire l'objet d'une nouvelle théorisation ? C'est ce que nous allons tenter de découvrir à travers un

exemple didactique autour d'une notion musicale. Ce dernier ne prétend pas s'ériger en modèle mais semble présenter une alternative à l'enseignement actuellement dispensé.

Vers une possible "alternative", à travers un exemple didactique

Appropriation de la notion d'ornementation comme outil pour la compréhension de la dimension harmonique d'une mélodie.

L'expérience pédagogique qui suit est le résultat d'un travail que j'ai mené avec trois adultes, élèves de 1^{er} cycle 2^{ème} année en F.M. Au sein du groupe, deux participants pratiquent un instrument depuis un an et demi (Monique à la clarinette si b. et Daniel à la trompette si b.), seule Chantale n'a pas commencé l'apprentissage d'un instrument et il a été convenu avec elle qu'elle interviendrait au piano.

Le contexte : un premier travail s'est effectué avec eux, quelques mois auparavant, autour de l'ornementation. La séance s'est ouverte par une discussion sur la notion d'ornement : connaissaient-ils ce terme ? Que cela signifiait-il pour eux ?

Daniel en avait déjà entendu parler à travers les notations abrégées de trilles, mordants etc.

Mon objectif était d'appréhender l'ornementation écrite en toutes notes par l'intermédiaire des notes étrangères, comme moyen de varier, d'embellir l'ossature d'un texte musical. A la fin de la séance, et à partir de la valse « Marie d'eau » de P.Colves, ils furent capables de distinguer les notes réelles et les notes étrangères à l'harmonie et de jouer la structure harmonique du morceau utilisé (sous forme d'accord parfait en chiffrage américain) au piano.

Une question resta en suspens : qu'était-il possible de modifier, d'ajouter au niveau de la mélodie sans que l'harmonie s'en trouve transformée ?

L'objectif principal de cette expérience est d'appréhender la dimension harmonique d'une mélodie, ce autour de cinq séances devant aboutir à une production publique.

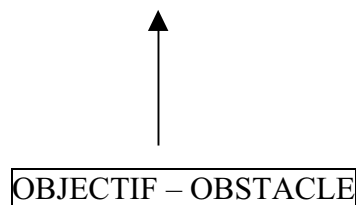
La tâche qui leur fut présentée est la suivante : à partir de la sérénade de Muller et à l'aide de la Valse¹¹, écrire dans le but de la jouer une reprise variée mélodiquement du thème proposé, en utilisant notes réelles et notes étrangères.

En face de quels problèmes ce travail mettra-t-il les élèves ?

¹¹ cf. annexes 1 et 2

Le schéma qui suit tend d'une part à essayer d'objectiver les apprentissages impliqués dans ce travail, d'autre part à anticiper les difficultés importantes auxquelles les élèves se trouveront confrontés. Il ne prétend pas à l'exhaustivité car il serait par-là même réducteur des processus mentaux mis en œuvre par les élèves.

Les élèves seront capables de dégager une structure harmonique sous – jacente à une mélodie



- Déduire, en repartant de la Valse, où se trouvent le plus souvent les notes réelles et les notes étrangères, d'un point de vue métrique et intervallique.
 - Repérer la hiérarchie des temps au sein d'une mesure.
 - Repérer intervalles conjoints et intervalles disjoints.
- Construire les accords à l'état fondamental ; écrire une ligne de basse pour le piano
 - Agencer les notes sélectionnées par empilement de tierces
 - repérer un accord nouveau
 - Transposer
- Comprendre la construction mélodique et le découpage des phrases du thème pour créer une cohérence au niveau de la forme dans la variation
- Instrumenter le thème et sa variation
 - Tenir compte de la forme de la pièce, des nuances indiquées
- Proposer une réalisation sonore.

1^{ère} séance : présentation du projet, de la tâche.

Après le déchiffrage de la sérénade, voici, à ma demande, la planification du travail qu'ils proposent :

- a. Prendre connaissance du thème (nombre de phrases, tempo, nuances).
- b. Pour pouvoir parler de notes réelles et de notes étrangères, nécessité de dégager une harmonie sous-jacente à une mélodie.
- c. Dégager une ligne de basse pour Chantale.
- d. Ecrire une variation.
- e. Instrumenter (en tenant compte des nuances).
- f. Travailler le thème et sa reprise variée, dans le but de les jouer.

a. Ils re-jouent la mélodie, et Daniel remarque alors qu'elle se découpe en deux grandes phrases, l'une suspensive, l'autre conclusive. Chantale ajoute que chacune d'elles peut se diviser également en deux, et le groupe est d'accord pour constater qu'il y a ici correspondance entre les nuances indiquées et le découpage de la pièce.

Les termes « suspensif » et « conclusif » leur rappellent alors les notions de « demi-cadence » et « cadence parfaite » et ils décident donc de noter ces indications sur la partition.

Après un autre essai, la conversation se poursuit autour de deux constatations :

- La première et la troisième phrases sont identiques.
- Les deux autres commencent de manière pratiquement similaire.

La 1^{ère} étape leur semble close, ils déchiffrent alors l'instrumentation que je leur propose de la Valse.

b. Je leur demande alors s'ils remarquent certains éléments caractéristiques de l'emplacement des notes réelles dans le morceau.

Après quelques minutes de réflexion, ils m'annoncent qu'elles se trouvent, à une exception près, sur le premier et troisième temps, et Chantale renchérit que dans une valse, le premier est un point d'appui ; les autres confirment.

Qu'en est-il cependant du troisième temps ?

Ils jouent la pièce plusieurs fois en essayant diverses accentuations, et tombent d'accord : le troisième temps est plus appuyé que le deuxième car il permet ainsi d'amener le premier

temps suivant. Ils re-jouent de manière plus convaincante, et la discussion continue à propos de la hiérarchie des temps au sein d'une mesure.

Que se passe-t-il sur ce plan dans la sérénade ?

Après plusieurs essais, ils trouvent rapidement les points d'appui d'une mesure à quatre temps, constatant que le premier est une fois de plus prédominant. Ils notent donc leur première supposition : les notes réelles se trouvent souvent sur les temps importants.

Je leur explique alors que la hiérarchie des temps apparaît à travers les notions de « temps forts - temps faibles », termes pour eux jusqu'alors inconnus.

2^{ème} séance : Ils jouent à nouveau, pour commencer, la Valse de Colves. La hiérarchie des temps est de plus en plus perceptible à travers leur jeu instrumental.

Comment se dessine la mélodie ? Est-elle conjointe ?

Après s'être penché sur le texte, deux types d'intervalles sont identifiés : les intervalles conjoints et disjoints. Peuvent-ils faire un lien entre cette remarque et l'emplacement des notes réelles dans la mélodie ?

Quelques minutes de réflexion et une deuxième supposition surgit : les notes composant un intervalle disjoint peuvent être des notes réelles.

S'ensuit une brève discussion concernant ce type d'intervalle comme moyen de « mise en lumière » (je rapporte fidèlement leur propos) d'une note par rapport aux autres.

Mais que faire des notes réelles ainsi dégagées ?

Ils découvrent , en déduisant du travail effectué auparavant sur l'ornementation, une dernière supposition : les notes sélectionnées formeront par empilement de tierces un accord à son état fondamental.

A la suite de ces découvertes, le travail d'harmonisation de la Sérénade débute : les deux premières mesures se font aisément mais mesure 4 un problème se pose : faut-il tenir compte du « si » ainsi mis en relief par un intervalle disjoint ?

Daniel suggère de l'ajouter à l'accord parfait précédemment formé. Après un essai sonore, ils décident d'intégrer le « si » et de conserver cet accord sous le « sol » de la mesure suivante.

La deuxième partie de la pièce se réalise facilement, puisqu'ils avaient pris conscience des similitudes formelles et motiviques de la pièce.

Il leur reste cependant à dégager une ligne de basse pour Chantale qui éprouve des difficultés à enchaîner rapidement les accords au piano (elle n'est pas pianiste !).

Ils dégagent ainsi les basses des accords formés en la répétant systématiquement sur les quatrième temps de chaque mesure pour, disent-ils, « donner plus de rebond ».

Ils essayent à l'instrument et, à leur grand désarroi, ça « sonne mal » ... Que se passe-t-il ?

Ils arborent alors des mines pathétiques en m'annonçant qu'il leur faut transposer. Comment procéder ? Je leur propose de chercher à l'oreille les notes correspondantes au piano, puis on compare les deux versions au tableau. Ils remarquent alors que la structure intervallique reste inchangée, qu'il existe un ton d'écart entre la version pour instruments si b. et instrument en ut, et enfin que la tonalité s'en trouve donc modifiée.

c. Ravis de leurs trouvailles, ils transposent la ligne de basse choisie, ajoutent cette étape à leur planification initiale, et jouent pour conclure la séance la Sérénade avec piano.

3^{ème} séance : d. Avant d'écrire la variation, je leur suggère divers jeux d'improvisation pour s'imprégner de l'harmonie, d'abord en utilisant les notes réelles, puis en faisant intervenir progressivement des notes étrangères. Certaines idées musicales sont retenues, et le travail de composition commence. Chacun écrit un fragment de phrase après l'avoir essayé à l'instrument, en ayant pour consigne de suivre la logique de la personne précédente et les suppositions dégagées lors des deux premières séances.¹²

4^{ème} séance : e. Les consignes pour le travail d'instrumentation sont les suivantes :

- répartir les instruments en tenant compte de la forme de la pièce.
- Trouver un moyen de mettre en relief le thème afin qu'un public non-averti puisse le percevoir le plus clairement possible.

Plusieurs idées jaillissent :

- choix d'utiliser un instrument pour les nuances « *piano* », deux pour les nuances « *mf.* ».
- alterner les instruments lors des changements de phrases.
- Pour la variation, un instrument continuera à jouer le thème simple.

¹² le travail qu'ils ont réalisé se trouve annexe 3 ; remarquons qu'ils conservent dans la variation une cohérence au niveau de la forme.

- Chantale décide de varier également l'accompagnement, et choisit de jouer les accords de manière à ce que sa main bouge le moins possible. J'accepte sa proposition malgré les attractions et les cadences de ce fait affaiblies.¹³

f. La fin de cette séance est consacrée à la réalisation sonore de la sérénade : choix d'un tempo commun, recherche d'un équilibre, travail sur les plans sonores et les respirations.

5^{ème} séance : il s'agit cette fois de solliciter les connaissances acquises précédemment dans un autre contexte, afin d'évaluer leurs acquis et de vérifier s'ils sont capables de les réinvestir dans une autre situation.

Voici l'activité proposée : « Je vais vous donner un grille d'accords écrite pour piano, et vous allez devoir construire et écrire une mélodie à partir de cette structure harmonique.

Vous allez effectuer ce travail en utilisant les suppositions dégagées concernant l'emplacement des notes réelles dans une mélodie ».

Il s'agit pour eux de s'assurer qu'ils sont maintenant capables :

- de transposer
- d'improviser une mélodie simple à partir d'une grille.
- d'écrire une mélodie à partir de leurs trois suppositions.

Remarque : cette tâche aurait pu également être proposée comme point de départ pour la découverte de la dimension harmonique d'une mélodie.

Epilogue : on imagine aisément que l'on pourrait poursuivre le travail en attirant leur attention sur la notion d'appoggiature. Celle-ci prendrait alors toute sa dimension expressive. De plus, dans un autre contexte, des consignes d'écriture particulières auraient permis par exemple d'appréhender le rapport « tension / détente » par l'intermédiaire de la trajectoire tonique-dominante- tonique et l'accord de septième de dominante.

¹³ La version définitive de la sérénade est en annexe 4.

Retour théorique sur l'expérience :

Cette expérience nous permet d'entrevoir des alternatives permettant de faire échapper les apprentissages à l'aléatoire dans l'enseignement de la musique. Mais quelles sont les conditions qui rendent possibles ces situations ? Comment créer de telles circonstances ? C'est ce que nous tenterons de dégager à travers différents points.

1/ Identifier, isoler une notion « clé » :

Nous avons choisi, dans notre exemple, la notion d'ornementation car elle nous semble englober d'autres notions pertinentes et importantes à enseigner : celles de hiérarchie entre les temps, d'accord, d'intervalle, de notes étrangères. Cette étape suppose au préalable une recherche épistémologique, c'est-à-dire une étude qui permet d'entrevoir le fondement - la genèse en somme - d'une notion, de son émergence. Cette recherche met en relief son évolution au cours du temps. Dans notre cas, cela s'est avéré très utile, dans la mesure où nous avons pu distinguer *l'ornement* (l'agrément sous forme de trilles, mordants, etc.) de *l'ornementation mélodique* (l'ornement sous forme de notes étrangères est alors moins apparent). Prise dans ce dernier sens, cette notion est d'ailleurs très peu envisagée dans l'enseignement .

Au départ des problèmes soulevés par cette investigation, nous sommes alors amené à nous interroger sur ces liens possibles avec d'autres notions (c'est-à-dire son champ notionnel). La pertinence des enjeux ainsi dégagés permet de légitimer l'action pédagogique en terme d'obstacle épistémologique : dans l'expérience présente, il s'agit de faire construire la dimension harmonique présente dans une mélodie.

2/ Prendre en compte les représentations des élèves :

Nous avons tous, à différents degrés, une idée préconçue, plus ou moins claire et étroite, des sujets abordés. Le terrain, n'est en quelque sorte jamais totalement *vierge*. Ainsi, Daniel dans notre exemple, réduisait la notion d'ornementation au sens d'agrément.

*« S'il faut avoir travaillé la structure du contenu, il faut également, et de manière symétrique, mieux connaître le profil de départ du groupe d'élèves, avec ses modes de représentations et ses modes de raisonnement. On croit bien les connaître sur la base de notre expérience d'enseignement comme des innombrables copies corrigées, mais c'est souvent illusoire ».*¹⁴

Remarquons que l'adulte a une façon de penser *hypothético-déductive* davantage prononcée que chez l'enfant. Savoir à l'avance les étapes du raisonnement lui semble ainsi nécessaire. C'est pourquoi l'utilisation de questions plus orientées a été, dans notre cas, préconisée. L'enfant, quant à lui, peut entrer dans une activité plus spontanément.

Le professeur aura alors à cœur de différencier les démarches, de jouer sur la diversité possible des situations, de repérer des stratégies efficaces en fonction des élèves concernés.

3/ Inscrire l'obstacle épistémologique dans une « situation - problème » :

Nous n'intégrons une connaissance que dans la mesure où elle présente une solution à un problème que nous nous posons. Elle ne prend ainsi un sens que sous la forme d'une réponse à une question préalablement formulée. Résoudre cette énigme nous permet alors réellement d'apprendre.

*« Chercher un sens à une situation, c'est relier l'existant à une autre situation, antérieurement rencontrée, ou imaginée, évoquée par des images ou d'autres signes, exprimant des valeurs, des attitudes... Chercher un sens, c'est psychiquement revivre, supposer ou découvrir une relation symbolique ou réelle entre le présent et le passé ou l'avenir. Le contact avec la réalité et ses puissances devient l'intimité et amène à la compréhension d'autant plus facilement que cette réalité a été antérieurement apprivoisée et approchée (ça me rappelle, ça me fait penser à, ç'est comme...) ou qu'elle permet d'anticiper une situation espérée. »*¹⁵

¹⁴ L'école pour apprendre, Jean pierre ASTOLFI.

¹⁵ De l'apprentissage à l'enseignement, p. 120. , DEVELAY Michel.

L'obstacle choisi doit ainsi incarner le questionnement. C'est en cela qu'il prend un sens pour l'élève. La situation - problème doit alors se concevoir autour d'un « obstacle » identifié, à franchir, et construit de façon telle qu'il ne puisse être contourné. La formulation de consignes claires, ce que Ph. MEIRIEU appelle « *un système de contraintes* », permet de construire un obstacle « incontournable ». Ainsi, dans l'exemple cité, la tâche proposée aux élèves « *écrire, dans le but de la jouer, une reprise variée mélodiquement du thème proposé, en utilisant notes réelles et notes étrangères* » incarne l'obstacle « *dégager la structure harmonique d'une mélodie* ».

La construction par l'enseignant d'une telle tâche susceptible de mobiliser l'apprenant constitue en fait une véritable *praxis* (action qui n'a d'autre fin qu'elle-même) - nous y reviendrons - dans la mesure où l'on crée les conditions qui lui permettent d'effectuer des apprentissages dans une activité précise. En écho aux théories dessinées par Aristote, Piaget, Freinet, « les choses que nous avons à apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons » : il nous semble alors indispensable de proposer des situations qui favorisent une démarche heuristique chez l'élève.

4/ « contextualiser, recontextualiser » :

Il est évident que ces situations prennent d'autant plus de sens qu'elles sont intégrées dans un contexte musical, dynamique, rompant ainsi avec des acquisitions isolées, partielles et un peu mécaniques.

Des situations d'application et de transfert permettront enfin de solliciter les connaissances et les compétences acquises dans un contexte différent, plus ou moins éloigné de la situation initiale, afin de s'assurer de leur maîtrise.

« Les situations d'application consistent en activité de réinvestissement, au cours desquelles il s'agit de réutiliser les connaissances déclaratives ou procédurales acquises dans des situations proches de celles au cours desquelles il y a eu apprentissage. Le transfert oblige par contre à utiliser les connaissances apprises dans des situations dont le contexte

se différencie assez nettement de la situation d'apprentissage, ou dans des situations relevant même d'une autre discipline. »¹⁶

Ce « remodelage » assure la conceptualisation de l'apprentissage, son abstraction, et sa plasticité.

5/ Inscrire la théorie dans la pratique :

Comme nous avons pu le constater en 1^{ère} partie, les savoirs et savoir-faire dispensés au sein des théories musicales et des méthodes sont isolés de leur contexte, de l'origine historique de leur création, de leurs raisons d'être, profondément marqués par l'effort de « didactisation » opéré sur la musique, et cependant absents de toute *praxis* qui leur donnerait du sens. Etablis comme tels, les savoirs sont enfermés dans un contexte précis, étroit, ce qui ne permet pas aux élèves de les manipuler dans leurs pratiques. Geneviève DELBOS et Paul JORION cité par ASTOLFI dans « L'école pour apprendre » (p.37) auraient sûrement qualifié le savoir musical de « propositionnel » :

« Quand nous appelons « propositionnel » le savoir scolaire, nous attirons l'attention sur l'une de ses caractéristiques marquantes, à savoir qu'à défaut de pouvoir être théorique, il résume le savoir, sous forme de propositions logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus ».

Dans la mesure où, comme il a été démontré par PIAGET sur le plan des processus cognitifs mentaux, l'enfant n'apprend que s'il est capable de *re-construire, de ré-inventer*, un apprentissage digne de ce nom doit établir les conditions qui favorisent l'activité spéculative, réflexive de l'élève.

Des situations basées sur la découverte par l'action rendent possibles un vrai travail de théorisation : à partir d'un questionnement, d'une construction de sens rendue nécessaire par un travail d'écriture, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses à partir d'une observation de faits, de données, et par la recherche d'« invariants », de « signifiants ». Grâce à cette démarche de construction intellectuelle, théoriser leur permet de construire le savoir, de l'explicitier, de le remettre en cause, en jeu, pour enfin aboutir à une

¹⁶ De l'apprentissage à l'enseignement, M. Develay, p.149.

conceptualisation globale qui rend la connaissance disponible et réutilisable dans des contextes différents. Une théorie « pratique » se caractérise donc par sa plasticité.

« Ce qui rendrait les savoirs scolaires vraiment théoriques, ce qui leur conférerait – à eux aussi – un caractère fondateur et vivant, serait le développement de leur dimension opératoire : le fait qu'ils puissent servir, qu'on les fasse fonctionner. Il faut le reconnaître : cela ne correspond pas à l'expérience quotidienne qu'en retire les élèves. Non pas que ces savoirs devraient présenter une utilité d'ordre pratique, mais bien qu'ils gagneraient à fonctionner comme des outils intellectuellement disponibles : Louis Althusser aurait ici parler de « pratique théorique ». C'est en effet quand un savoir « sert », quand il prend le statut d'« analyseur » (avec la dimension critique qui s'y trouve liée), qu'il acquiert la plasticité inhérente au théorique. Au lieu de cela les savoirs scolaires donnent plus souvent le spectacle de la rigidité, quand ce n'est pas d'un certain formalisme ».¹⁷

Ré-inventer une théorie active dans l'enseignement de la musique rend alors les savoirs et savoirs - faire riches de sens, utiles, disponibles.

Conclusion

Parce que les théories musicales ouvrent sans cesse de nouvelles interrogations, parce qu'elles sont sans cesse remises en cause à travers leurs pratiques et à travers l'histoire, l'art musical en perpétuelle rupture, évolution, dépassement, nécessite pour être appris que l'on s'attèle très sérieusement aux conditions optimales de sa transmission. La musique, art de l'instant, « espace des possibles » en constant déséquilibre, ne peut alors être réduite à une somme de savoirs ou de savoirs – faire. Elle constitue véritablement un « art de faire » comme le définit de Certeau :

« La transformation d'un équilibre donné en un autre équilibre caractériserait l'art.(...)Kant écrit : « Dans mon coin, l'homme « ordinaire » dit que les prestidigitateurs relèvent d'un savoir (vous pouvez le faire si vous savez le

¹⁷ L'école pour apprendre, J.P.Astolfi p.38

truc), tandis que les danseurs de corde relèvent d'un art » Danser sur une corde, c'est de moment en moment maintenir un équilibre en le recréant à chaque pas grâce à de nouvelles interventions ; c'est conserver un rapport qui n'est jamais acquis et qu'une incessante invention renouvelle en ayant l'air de le garder . (...)

Cet « espace » d'un non-lieu mouvant a la subtilité d'un monde cybernétique. Il constitue probablement (mais cette référence est plus indicatrice qu'éclairante, renvoyant à ce que nous ne savons pas) le modèle de l'art de faire, ou de cette mètis qui, en saisissant des occasions, ne cesse de restaurer dans les lieux où les pouvoirs se distribuent l'insolite pertinence du temps »¹⁸

Ainsi, c'est dans les difficultés inhérentes à cet « art de faire » qu'il faut nous interroger maintenant, à travers les quelques éléments dégagés dans cette partie, sur un possible enseignement de l'art musical.

¹⁸ L'invention du quotidien , Tome 1, Arts de faire, Michel de Certeau, p.114, p.134.

3^{ème} Partie

« Dans le cas des œuvres de culture savante, la maîtrise du code ne peut être acquise complètement par les simples apprentissages diffus de l'expérience quotidienne et suppose un entraînement méthodique, organisé par une institution spécialement aménagée à cette fin » L'amour de l'art, P. Bourdieu (éd. de minuit)

Une nouvelle théorie de l'apprentissage ?

Comment faire émerger cet « espace des possibles » qui permettrait de repenser l'enseignement de la musique ? Comment créer les conditions, c'est-à-dire des « espaces d'apprentissages » qui accorderaient à la musique son statut « *d'art de faire* » et non plus celui de « *savoir-faire* » ? Quelle(s) pratique(s) devons-nous envisager ? A partir d'un enseignement basé sur une « *praxis* » (représentation relative à l'idée « d'art de faire » et à la maîtrise de « l'instant »), et non sur une « *poiesis* » (conception privilégiant exagérément les savoir - faire techniques et la « fabrication »), la pratique même de la musique prend un autre visage, acquiert un sens nouveau. Il s'agit à partir de cette réflexion de repenser l'action de l'élève au sein de la pratique musicale non plus comme une *activité* (c'est-à-dire « agir » en vue d'un résultat), mais comme un *acte* se suffisant à lui-même (accordant une primauté au « faire », au sens, et au bénéfice de l'action).

Praxis et Poiesis :

L'étude suivante consiste à définir la nature essentielle de l'idée de « pratique » : sur quel mode de « faire » repose-t-elle ? En d'autres termes, quelles conceptions du « faire », quelle philosophie de l'action sous-entend-elle ? En quoi se différencie-t-elle radicalement d'une vision « poétique » du monde ?

Commençons tout d'abord par expliquer la signification de ce terme « poiesis ». Issu originellement du grec, il désigne toute activité visant un but défini, un résultat à accomplir. Il s'agit par là, d'installer les conditions (par une activité programmée) qui permettent la « création » (= *poiesis*), la fabrication d'un objet. Cette démarche, à l'intérieur de laquelle

toutes les étapes de l'activité sont contrôlées ne laissant pour ainsi dire aucune place à l'imprévu, est de fait déterminée par une finalité fixée à l'avance. Elle relève donc d'une pensée téléologique (dont les fins sont la cause de l'activité et des moyens techniques mis en œuvre). Il ne s'agit plus alors uniquement de *faire* mais d'*agir* (l'acte important moins que le but auquel il se rattache). Une telle conception octroie ainsi à la technique (perfectible afin de lui accorder un caractère toujours plus efficace) une valeur suprême. Les « savoir - faire » comme moyens de maîtrise, s'inscrivent logiquement dans une telle pensée, apologie de la technique. En effet, une pareille représentation pose le principe scientifique selon lequel la réalité se réduit à ses données repérables et mesurables, donc *objectivables*. Cette activité privilégiant un résultat achevé procède donc essentiellement par déduction.

Qu'en est-il de la « praxis » ? En quoi est-elle différente ? Francis Imbert, se situant dans la lignée des conceptions d'Aristote et de Arendt expose ces différences en ces termes :

« La visée de maîtrise, d'achèvement, de suppression du temps et du sens, voilà bien la manifestation essentielle de l'oubli de la praxis. Si la poiesis réclame une Figure d'Auteur, Maître du sens, capable d'assurer la prévisibilité et la réversibilité de ses productions, la praxis se propose de faire avec des « acteurs », des sujets singuliers qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non-maîtrise du sens, et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre »¹⁹

Acte qui se réfléchit et qui de fait reste sans cesse inachevé, la *praxis* se caractérise ainsi par une nature fragile et imprévisible. Seul le fait humain, inscrit dans un temps irréversible, signe d'un vécu éphémère mais concret, est ici pris en compte. Aucune fin extérieure ne le détermine. Il est ainsi non programmé et rend par conséquent au sujet actif (l'apprenant) sa liberté de « faire ». L'élève se forge ainsi sa propre personnalité à partir de données (musicales dans notre cas) auxquelles il donne peu à peu du sens. « *Sur la base d'une non-maîtrise du sens* », comme le dit F. Imbert, les élèves, au sein d'un groupe social suscitant les échanges (ce qui est à l'opposé d'une conception poïétique où l'individu éduqué est réduit à une chose) peuvent apprendre. « C'est en faisant que l'on apprend », ce postulat énoncé par Aristote est dans la lignée de cette idée selon laquelle l'acte d'apprendre s'effectue à partir d'une réalité inconnue, imprévisible (la musique et son enseignement, par exemple...) et non

¹⁹ Francis Imbert , *Vers une clinique du pédagogique*, cité par Philippe Meirieu, in Frankenstein pédagogue

plus programmée. Rappelons d'ailleurs que la seule manière d'apprendre réside dans cette reconstruction, cette ré-invention du réel, une compréhension, une maîtrise du sens s'établissant au fil de cette ré-appropriation des savoirs. Cependant, cette élaboration de la connaissance par l'élève ne peut être effective et efficiente que dans la mesure où il se heurte à des difficultés qui font obstacles et qui, une fois franchies, lui permettent de comprendre et ainsi d'apprendre. La *praxis* rend au statut de l'erreur tous ses titres de noblesse. Instaurer les conditions qui permettent de faire émerger l'erreur, qui est la seule à nous permettre de comprendre, tel est le rôle de l'enseignant désireux de fonder sa pratique sur une *praxis*.

Examinons à présent les enjeux d'une telle pratique : ils se déclinent sur deux plans :

- celui axé sur le processus d'apprentissage à l'intérieur duquel le statut de l'erreur acquiert un rôle primordial : il se trouve ainsi inscrit dans l'acte même d'apprendre.
- celui relatif à l'attitude nouvelle conférée au professeur . Comment faut-il à partir d'une telle *praxis* ré-envisager son rôle? Dans quelle mesure l'enseignement de la musique ne doit plus être « centré » sur l'*enseignant* mais au contraire sur l'*apprenant*, ? Quelle révolution, au sens propre du terme, subit-il ?

L'erreur, nous explique Bachelard, semble être issue, essentiellement de notre envie ou désir d'apprendre. Considérée comme un obstacle à surmonter, elle est la matière et le point d'application de nos efforts, et se révèle être la trame d'une vérité ultérieure. Nos désirs, notre inconscient, nos rêves, nos passions cachées sont à prendre en compte dans l'activité d'apprendre puisqu'il sont à l'origine même, comme principe moteur, de notre soif de connaître. Aussi le fait de nier l'erreur (ou de lui conférer une nature culpabilisante donc stérilisante en le remplaçant par le terme « faute »), revient-il à arracher les racines « vivantes » de la connaissance. L'enseignant doit ainsi accorder à l'apprenant la possibilité d'assumer et d'accepter l'erreur pour ensuite la surmonter, un processus d'apprentissage se mettant alors en marche.

« C'est l'homme tout entier avec sa lourde charge d'ancestralité et d'inconscience, avec toute sa jeunesse confuse et contingente qu'il faudrait considérer si l'on voulait prendre la mesure des obstacles qui s'oppose à la connaissance objective (...) Au spectacle des phénomènes les plus frappants, l'homme va naturellement, avec tous ses désirs, toutes ses

passions, avec toute son âme. On ne doit pas s'étonner que la première connaissance objective soit une première erreur »²⁰

Contrairement aux apparences, la réalité dans le sens de « vérité » (la compréhension musicale n'étant cependant jamais véritablement achevée) n'est pas *im-médiatement* perçue. Nous devons la re-construire, pour la comprendre et ainsi en procédant par comparaisons, négations (c'est-à-dire toutes sortes de *médiations* tels que les disques etc..) et donc par réflexion, « *l'essence même de la réflexion* », nous dit Bachelard étant « *de comprendre qu'on n'avait pas compris* ». Aussi l'erreur est-elle constitutive de l'acte même d'apprendre.

« Cette facilité intellectuelle que l'esprit s'octroie et auquel il tend à revenir est le témoin des lenteurs, des régressions, des libéralités qui signent toutes réflexion en train de se construire. (...) C'est dans l'acte même de connaître intimement, qu'apparaissent par une sorte de nécessité fonctionnelle des lenteurs et des troubles »²¹

Une action qui prend en compte les erreurs (nous avons démontré la place qu'elle prend dans le processus d'apprentissage), et par conséquent, ne prévoit pas sa fin ultime, est la seule garante d'un cheminement possible vers une « vérité » (musicale notamment), celle que chacun se forge au gré de cette pratique re-définie comme *praxis*.

Ainsi faut-il opérer une véritable permutation, ou comme le dit Philippe Meirieu une « *révolution copernicienne* », dans la mesure où l'enseignement ne doit plus s'établir à partir de l'enseignant, mais autour de l'élève et de son activité (pris dans le sens « d'acte »). Il s'agit alors de créer les circonstances, installant l'apprenant dans une situation d'apprentissage au sein de laquelle une « *reconstruction par le sujet de ces savoirs et de ces connaissances qu'il doit inscrire dans son projet et dont il doit percevoir en quoi ils contribuent à son développement* »²², est réalisée.

Mais que signifie donc cette « révolution copernicienne » ? En quoi opère-t-elle un changement radicale ? Tout comme on s'est aperçu à l'époque de Copernic que la terre

²⁰ La formation de l'esprit scientifique, Bachelard.

²¹ Jean pierre Astolfi in Cahiers de recherche « Enseigner la musique », n°3

²² Frankenstein pédagogue, Ph. Meirieu, p. 66 .

tournait autour du soleil et non l'inverse, (ce ne sont plus les objets qui viennent au sujet, mais bien lui qui se dirige vers eux), de même l'apprenant doit travailler sur des objets dans une relation dirigée vers les savoirs, et ainsi re-construire par lui-même le monde (celui-ci prenant alors un sens). Ainsi en 1892, Clarapède affirmait déjà : « *les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons* ». C'est une véritable démarche heuristique centrée sur l'apprenant que la pédagogie doit s'efforcer de mettre en œuvre .

Aussi faut-il que l'enseignant, dans un premier temps, prenne en compte les représentations des élèves lesquelles véhiculent toutes les idées relatives à son histoire personnelle, son inconscient, ses désirs, etc. . Il faut ensuite tenter de se défaire des conceptions qui érigent l'éducateur en un « modèle » dans lequel l'apprenant « *se réfléchit* », les connaissances paraissant alors se transmettre à l'identique, de manière mécanique, (telle une photocopieuse dupliquant l'original) ce qui de fait, empêche une véritable *réflexion* personnelle.

De ces deux attitudes découle alors la *re-formulation* telle que nous venons de l'expliquer, d'une pratique en *praxis*. Créer des situations adaptées à chaque élève, suscitant le questionnement (cf. la partie n°2), c'est-à-dire « *vives de sens* » et à l'intérieur desquelles l'apprenant ose « *faire quelque chose qu'il ne sait pas faire* », situation lui accordant alors un statut d'autonomie, tel est le but que tout enseignant doit se fixer.

Toutes ces exigences qui précèdent le travail du pédagogue ne prétendent pas former une « nouvelle doctrine » pédagogique à laquelle il faudrait se plier : elles sont seulement les signes d'une mutation des mentalités à opérer pour que l'école de musique devienne un véritable lieu d'apprentissage.

« (...) *La révolution copernicienne en pédagogie consiste à assumer « l'insoutenable légèreté de la pédagogie ». Parce que l'homme y reconnaît son impouvoir sur l'autre, parce que toute rencontre éducative est irréductiblement singulière, parce que le pédagogue n'agit que sur les conditions qui permettent à celui qu'il éduque d'agir lui-même, il ne peut- sauf à se mettre en contradiction avec ce qui fonde son action - construire un système qui lui permettrait d'enclorre son activité dans un champ théorique de certitudes scientifiques. Plus encore, la notion même de « doctrine*

pédagogique » ne peut être qu'une approximation consciente de sa fragilité et du caractère précaire de ses affirmations ».²³

Nous avons expliqué dans quelle mesure la pratique musicale doit s'appuyer sur l'activité de l'élève et comment elle est obligée de mettre en place des dispositifs didactiques sur la base de cette praxis. Examinons désormais de quelle manière le contenu de cet apprentissage, en relation avec cette pratique, peut être envisagée au sein de l'enseignement de la musique.

Comment repenser les savoirs au sein de cette praxis ?

Nous avons tenté d'éclairer l'histoire de la « double rationalisation » qui continue de marquer l'enseignement de la musique (celle de la musique elle-même, et celle des procédures d'enseignement). Les professeurs de musique ont ainsi souvent été dispensés –voire dissuadés- de mener une réflexion épistémologique sur leurs objets d'enseignement et sur les méthodes qu'on leur propose: les objets musicaux, fixés comme premiers sous forme de normes, règles, principes, élaborés comme tels par des spécialistes de la communauté professorale sont ainsi tenus à l'écart de leur conception et réduits à leur seule mise en œuvre. C'est pourtant ce processus d'élaboration des savoirs qui, dans la mesure où il donne accès à la connaissance, doit être re-pensé.

Par ailleurs, ils ont l'entière responsabilité quant à la manière d'enseigner les savoirs musicaux. Pourtant, leur unique référence lorsqu'il s'agit de les transmettre est le plus souvent constituée sur la base de la formation qu'ils ont eux-mêmes reçue, et donc par des choix de valeurs, des intentions spécifiques qu'ils ont rarement l'occasion de repérer. Un fort « positionnement », un important pouvoir de décision sur les savoirs à enseigner et sur leur « didactisation » devrait leur permettre de s'engager véritablement dans l'action pédagogique.

Cela nous paraît constituer un premier élément de réponse à notre problème ; en effet, s'il est nécessaire pour les professeurs de manier les savoirs en les enseignant, c'est à-dire de « mettre la main à la pâte », il faut en outre qu'ils puissent assumer pleinement leur

²³ Frankenstein pédagogue, Chapitre 2, p. 81, Ph. Meirieu.

responsabilité et qu'ils amorcent au plus vite un débat sur la définition des savoirs à enseigner. S'interroger sur ces savoirs constitue une exigence fondamentale si l'on veut placer les élèves au cœur de l'apprentissage. Il faut, pour ce faire, mieux identifier les obstacles que les élèves ont à franchir, obstacles auxquels doivent justement répondre des savoirs musicaux, ce qui permet de troquer le rôle du professeur réduit à la seule transmission des savoirs contre celui infiniment plus riche de médiateur : comment faire en sorte d'utiliser les obstacles comme autant de médiations entre l'apprenant et la musique ? Quels sont les moyens techniques qui permettent d'élaborer ces médiations - obstacles ? La musique, elle-même, a besoin de médiations pour exister (voix, instruments, partitions, disques, concerts...). Aussi ne peut-on pas, dans l'enseignement, en faire abstraction. De même, comme l'illustre cette citation, l'enseignement de la musique se réalise au départ de médiations :

«L'enfant mené au cours de musique n'a rien de tel que « la musique » devant lui, il a un prof, un instrument, des manuels, et des exercices ; il devient musicien lorsqu'il voit la musique derrière ses médiations, lorsque celles –ci ne sont plus perçues comme telles, mais comme des moyens d'atteindre la musique : tout comme le critique, le professeur aura réussi sa tâche de médiateur lorsque l'enfant ne le verra plus que comme un intermédiaire, un moyen terme entre lui et la réalité musicale ou peut-être mieux encore comme un obstacle à éliminer. »²⁴

Cependant, ce que sous-entend Hennion, c'est que cette position de médiateur confère à l'enseignant un rôle d'acteur. Il n'est donc plus seulement confiné dans celui de simple agent de transmission des savoirs. En créant les conditions de leur possible didactisation, il agit obligatoirement dans leur re-formulation, leur ré-appropriation, sur ces savoirs eux-mêmes.

Ainsi reconsidéré, l'enseignant, détenant les pleins pouvoirs de son enseignement, ne peut plus participer à cette logique d'accusation (au sens étymologique de « trouver la cause ») très en vogue actuellement : « c'est la faute aux élèves, aux autres professeurs, à l'institution », jusqu'à la musique elle-même déclarée implicitement in-enseignable à un élève qui ne serait

²⁴ Comment la musique vient aux enfants, A. Hennion

pas im-médiatement musicien ; en effet les médiations en tant que telles sont susceptibles d'être repensées, modifiées, adaptées au service de l'apprentissage de la musique.

Ainsi en musique -expérience qui a « à se vivre » de manière subjective- les objets ne sont pas premiers puisqu'ils se transforment à travers les médiations (instruments, partitions...) que les musiciens manipulent. Aussi son enseignement doit-il être repensé au départ de médiations possibles afin de susciter un questionnement nous conduisant à inventer le contenu des savoirs à enseigner. C'est ainsi une véritable épistémologie des disciplines qui permettra d'instaurer un dialogue entre les professeurs et l'institution à partir des savoirs et des savoir-faire en jeu dans l'apprentissage de la musique. En effet :

« Une discipline scolaire peut être définie par des objets qui lui sont spécifiques, des tâches qu'elle permet d'effectuer, des savoirs déclaratifs [qui sont de l'ordre du discours sur les connaissances] dont elle vise l'appropriation, des savoirs procéduraux [qui sont de l'ordre de l'action, des stratégies] dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique intégrant les éléments précédents et lui donnant sa cohérence. »²⁵

A travers leur manipulation, on accorde aux objets musicaux un caractère « plastique ». Le degré de plasticité peut ainsi nous aider à dégager des objets qui « résistent », qui « font obstacle », susceptibles par conséquent d'être utilisés au sein d'une situation didactique favorisant l'activité de l'élève et suscitant son questionnement : celui du « quoi faire » précédent celui du « pourquoi faire ». Cependant ces objets, évolutifs par essence, doivent également être employés de manière « contextuelle ». Inscrits dans tel style, dans tel genre, dans telle œuvre, ils sont reconstruits par l'apprenant à partir d'un contexte singulier qui les présente à chaque fois sous un nouvel éclairage. Aussi est-il important d'élaborer des tâches sur la base de consignes claires et précises qui découlent des enjeux dégagés à partir de ces objets. C'est finalement la tâche qui convoque les savoirs et savoir-faire aux différents niveaux. Là consiste en définitive le vrai travail épistémologique.

²⁵ De l'apprentissage à l'enseignement, M. Develay, p.32

Conclusion :

Nous sommes conscients du caractère théorique, abstrait, de cette partie. Cependant ce détour nous semble nécessaire si nous voulons redéfinir le sens de l'enseignement musical, non seulement au regard des savoirs à enseigner, mais aussi au départ de l'élève : le fait de concevoir la musique comme *praxis* et d'engager l'activité de l'élève au départ de problèmes musicaux choisis pour leur « dureté », leur plasticité, nous paraît constituer une alternative qui tente de faire échapper l'apprentissage de la musique à l'aléatoire.

Nous pourrions tenter d'appliquer nos réflexions aux quelques notions suivantes : le phrasé, l'ornementation, l'accentuation métrique et rythmique, le timbre, l'alternance tension / détente, auxquelles nous pensons qu'il faut être attentif car elles nous paraissent incarner de réelles obstacles épistémologiques.

Ces quelques notions redéfinies en terme d' « objectifs-obstacles » peuvent, nous en sommes convaincus, constituer le point de départ de nombreuses situations pédagogiques alliant savoirs et savoir-faire musicaux.

Nous insisterons une fois de plus sur l'importance des consignes, des contraintes, seules capables de permettre aux élèves d'amorcer des procédures de résolution au problème posé. Selon la tâche à réaliser, ils seront de plus amenés à différents niveaux d'élaboration des savoirs en jeu, ces derniers s'affinant, se développant au gré des situations, des contextes et de la recherche propre de l'élève.

Il s'agit enfin de pouvoir proposer différentes stratégies autour d'un même obstacle, accordant aux élèves différentes possibilités d'atteindre le même but : il n'y a pas qu'une seule manière de procéder.

Cela implique que l'organisation des cursus soit à l'image d'une telle conception de l'enseignement. Autant le professeur doit créer les conditions qui permettent à l'élève de construire le savoir musical, autant l'institution doit imaginer un cursus non linéaire, c'est-à-dire créer un espace dans lequel l'élève prend véritablement en main son propre projet musical : en l'inventant.

Conclusion générale :

Parti d'un constat sur l'organisation et la manière d'envisager l'enseignement de la musique en France, notre réflexion s'est acheminée vers une redéfinition du rôle du professeur au départ d'une praxis. Une épistémologie scolaire dont nous n'avons vu que les prémisses est alors indispensable si nous voulons permettre aux élèves de ré-inventer les savoirs et les savoir-faire en jeu dans leur apprentissage. Lutter contre les déterminismes tels que « il est musicien », « il n'est pas musicien » devient désormais possible.

Que faut-il faire apprendre ? De quel savoir s'agit-il en fait ?

L'enjeu est grand : l'école de musique ne serait plus ce lieu dont le centre est le savoir, mais bel et bien un lieu où l'élève, l'apprenant serait à la base du projet de formation.

Cela suppose d'autres choix sociaux, culturels, politiques et ce n'est pas chose aisée.

Mais on ne peut sortir du modèle seul, de manière isolée.

Associer tous les acteurs de l'école à un projet d'établissement privilégie un travail global et amorce un débat sur les contenus à enseigner.

Cette démarche peut être, par les questions qu'elle suscite, à l'origine d'une évolution de l'enseignement musical.

Valse "Marie d'eau"

P. Colves

The musical score for the waltz "Marie d'eau" is presented in five staves of music. The key signature is one flat (B-flat major) and the time signature is 3/4. The score includes the following chord annotations above the notes:

- Staff 1: C, C, F, Em
- Staff 2: C, C, F, G, F
- Staff 3: G, C, C, F, G
- Staff 4: C, C, F, G, C, Am
- Staff 5: F, G, C, C

The music consists of a single melodic line in treble clef. The first staff begins with a treble clef and a 3/4 time signature. The second staff starts with a measure number '6'. The third staff starts with a measure number '11'. The fourth staff starts with a measure number '16'. The fifth staff starts with a measure number '22'. The piece concludes with a double bar line at the end of the fifth staff.

Annexe 2

sérénade

muller

Allegretto

Clarinet in Bb

Bb Cl.

Bb Cl.

Detailed description: This block contains three staves of musical notation for the Clarinet in Bb and Bb Cl. The first staff is for the Clarinet in Bb, measures 1-8, with dynamics *p* and *mf*. The second staff is for the Bb Cl., measures 5-8, with dynamics *p* and *mf*. The third staff is for the Bb Cl., measure 9, ending with a double bar line and repeat dots.

Annexe 3

sérénade

muller

Allegretto

Clarinet in Bb

Bb Cl.

Bb Cl.

Detailed description: This block contains three staves of musical notation for the Clarinet in Bb and Bb Cl. The first staff is for the Clarinet in Bb, measures 1-3, with dynamics *p* and *mf*. The second staff is for the Bb Cl., measures 4-7, with dynamics *p* and *mf*. The third staff is for the Bb Cl., measure 8, ending with a double bar line and repeat dots.

Annexe 4

sérénade

Muller

Arrangement: "les amis d'Oullins"

The musical score is arranged in two systems. The first system includes Clarinet in Bb, Trumpet in Bb, and piano. The second system includes Bb Clarinet, Trombone, and Piano. The piano part consists of chords in the bass clef. Dynamics include *p* (piano) and *mf* (mezzo-forte).

Clarinet in Bb: Treble clef, 4/4 time. Starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Dynamics: *p* at the start, *mf* at the end.

Trumpet in Bb: Treble clef, 4/4 time. Starts with a whole rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Dynamics: *mf* at the end.

piano: Bass clef, 4/4 time. Starts with a whole rest, followed by chords: G4, A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Dynamics: *p* at the start, *mf* at the end.

Bb Cl.: Treble clef, 4/4 time. Starts with a whole rest, followed by quarter notes G4, A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Dynamics: *mf* at the end.

Tb Tpt.: Treble clef, 4/4 time. Starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Dynamics: *p* at the start, *mf* at the end.

Pno: Bass clef, 4/4 time. Starts with a whole rest, followed by chords: G4, A4, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. Dynamics: *p* at the start, *mf* at the end.

BIBLIOGRAPHIE

- J.P. Astolfi, 1992, *L'école pour apprendre*, ESF
- G. Bachelard, 1965, *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Vrin
- A. Boucourechliev, 1993, *Le langage musical*, Fayard.
- M. de Certeau , 1990, *L'invention du quotidien*, tome 1, Arts de faire, Gallimard
- M. Develay, 1992, *De l'apprentissage de l'enseignement*, ESF
- H. Dufour, 1991, *Musique, Pouvoir, Ecriture*, Christian Bourgeois
- M. Foucault, 1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Gallimard
- N. Harnoncourt, 1984, *Le discours musical*, Gallimard
- A. Hennion, 1988, *Comment la musique vient aux enfants, une anthropologie de l'enseignement musical*, Anthropos
- V. Jankélévitch, 1983, *La Musique et l'ineffable*, Seuil
- J.C. Lartigot, 1994, *L'apprenti instrumentiste ou la musique sur mesure*, thèse de 3^{ème} cycle en Sciences de l'éducation, Université Lumière – Lyon II, ss la dir. de Ph. Meirieu
- A. Prost, 1985, *Eloge des pédagogues*, Seuil
- E. Schepens, 1997, *L'école de musique reste à inventer*, DEA Sciences de l'éducation, Université Lumière – Lyon II, ss la dir. de Ph. Meirieu
- Cahiers de recherche , 2000, *"Enseigner la musique" n°3* , CEFEDM et CNSM de Lyon

Abstract

L'enseignement de la musique en France est issu d'une double rationalisation réalisée progressivement au fil de l'histoire, celle de ses savoirs et celle de ses procédures d'enseignement qui, en objectivant la musique, l'a dénaturée.

Elle hérite en outre des « conceptions » romantiques qui, par réaction, l'ont rendue inaccessible donc in-enseignable .

Envisagés de telle sorte, les savoirs musicaux étant volontairement définis comme ésotériques, une didactisation semble impossible.

Ne peut-on pas imaginer une nouvelle théorie dont les apprentissages ne seraient pas livrés à eux-mêmes ? Sur quoi fonder une telle théorie ?

Les « mots clés »

praxis

situation - problème

épistémologie scolaire

théorisation

rationalisation