

À QUOI SERVENT LES MOTS EN ÉDUCATION MUSICALE ?

Laurent Guirard

Laurent Guirard est maître de conférences en musicologie/sciences de l'art à l'Université d'Orléans (EI-IUFM Orléans-Tours) et chercheur permanent de l'Observatoire Musical Français (EA206/ED5, Université Paris-Sorbonne Paris IV). Il étudie, dans une perspective interdisciplinaire, l'effet des diverses représentations sociales et idéologies véhiculées par le milieu musical sur les situations d'enseignement et d'apprentissage. Sa formation est banalement atypique : étude et pratique du hautbois (classe de Michel Giboureau au CNR de St-Maur, cor anglais solo de l'Orchestre symphonique franco-allemand de 1983 à 1988), puis de la musicologie (Université de Paris-Sorbonne Paris IV). Réorientation tardive vers les sciences humaines et sociales à partir de la perception musicale et de son développement pour aller vers la psychologie sociale (avec une thèse sur l'abandon des études musicales, dirigée par R. Francès), tout en étudiant parallèlement les questions d'esthétique, d'anthropologie... et de sombrer dans l'interdisciplinarité.

Résumé

Lieu de paradoxes et d'antagonismes (généralement tacites ou impensés), l'éducation musicale a bien du mal à se mettre en mots. Comment concilier en effet des missions d'initiation et de dévoilement, de connotation des éprouvés et de dénotation de leurs référents, comment intégrer des projets où la culture poursuit conjointement la réalisation de soi via l'expressivisme romantique, et la quête du bénéfice civilisateur d'une éducation technique et patrimoniale ? Mon hypothèse est que de ce chaos naît une didactique chimérique faite de mots-valises et d'introspections vaticinantes, où l'on retrouve facilement les intérêts corporatistes et les idéologies des auteurs, mais qui consomme le divorce des intentions programmatiques et des pratiques de terrain. L'analyse portera sur les pratiques explicatives de l'oreille musicale et de son développement. Elle convoquera des connaissances issues des sciences sociales, de la psychologie développementale et de l'esthétique.

Abstract

Made up of paradoxes and antagonisms, generally tacit or unthought, it is difficult to put music education into words. How then can one reconcile the missions of initiation and revealing, of connotation or experiencing and denotation of referents. How does one harmonize projects where culture reaches for the individual's fulfilment through romantic expression (Taylor) with the quest for a beneficial, civilizing education, both in its technical aspects and as heritage? My assumption is that from this chaos is born a chimerical didactic, made of portmanteau words and introspective vaticinations, where the lobbies' interests and their originator's ideologies are soon heard, but which definitively divorces the intentions of programs from the real classroom practices. This article therefore focuses on the ways we use for explaining the musical ear's practices and its development. It combines theories from social sciences, developmental psychology and aesthetics.

“ Faire en soi le tour du « propriétaire ». État d’un être qui en a fini avec les mots abstraits,
— qui a rompu avec eux. ”

Paul VALERY, *Monsieur Teste* (« quelques pensées »)

NOUS SOMMES QUAND MÊME POUR BEAUCOUP DES *HOMMES DE PAROLE*

Vingt-cinq ans après la mort de Michel Foucault, il pourrait sembler ingénu de penser que les mots et les choses ont une existence autonome et immanente, qu’ils s’emboîtent logiquement et sans efforts puis viennent à nous tous seuls et sans violence. Pourtant, on oublie souvent combien l’analyse de nos diverses manières de tisser puis de découdre entre eux des liens nous apprend sur ce dont nous sommes faits, sur notre monde ou sur nos mondes faits de représentations et de pratiques à la fois plus ou moins verbalisables et plus ou moins innommables. Il semble bien difficile de parler de l’homme et de ses objets culturels en ignorant cette dimension qui les traverse ou qui les habite, en ignorant leurs constructions langagières et leurs déconstructions critiques, en laissant de côté nos façons de rapiécer ou de dissimuler savamment la trame de notre étoffe.

Pourquoi l’activité musicale échapperait-elle à la règle ? Refuserait-on d’admettre avec John Blacking (1973) qu’elle concerne des *sons humainement organisés* et, par delà, qu’elle est inséparable des constructions sociales, symboliques et langagières humaines ? L’autonomie sonore du fait musical est *toute relative* : les mots arrivent irrésistiblement pour décrire les pratiques et les objets du musicien, apportant avec eux d’inévitables cortèges de tissages, de repassages et de dé tissages langagiers de la chose culturelle. Même quand Vladimir Jankélévitch valorise la musique pour son accès à quelque chose d’*ineffable*, il le fait avec des mots. Et même si, pour Jean-Marie Schaeffer, il faut ensuite se garder de croire que l’objet d’art est réductible aux discours qui s’y rapportent et ne pas s’en tenir *paresseusement* à l’analyse de ces derniers pour le comprendre¹.

Si l’on s’imagine aussi facilement que la musique peut faire exception à l’empire de la parole, c’est peut-être parce que les mots et le métalangage avec lesquels on s’en approche

1 En reprenant des positions exprimées par M. Heidegger, J.M. Schaeffer (2000, p. 5-6) dénonce un « préjugé [...] lié à une interprétation paresseuse de l’épistémologie constructiviste qui, en attirant fort justement l’attention sur le fait que notre appréhension de la réalité n’est jamais “ transparente ” mais toujours aspectuelle, c’est-à-dire relative à des cadres catégoriels préétablis (bien qu’en partie révocables) [...] a donné naissance à une *vulgate* selon laquelle les réalités (en tant que faits vécus) seraient *créées* par le discours. » Ainsi, tout fait (social, existentiel, psychologiques) « n’existerait que dans et à travers sa symbolisation linguistique, ou encore pour autant qu’un “ jeu de langage ” l’instituerait en tant que “ forme de vie ” [...] Appliqué aux problèmes esthétiques, ce double préjugé a eu comme résultat qu’au lieu d’essayer de comprendre un ensemble de faits empiriques qui relèvent d’une façon particulière de se rapporter au monde — la relation esthétique — on s’est borné à des réinterprétations en boucle d’une des formes de discours qui commentent cette relation ».

ont un statut particulier. L'autonomie *toute relative* du fait musical se solde en effet par un problème supplémentaire : les mots, qui comme partout ailleurs dictent leur loi, sont ici présentés comme de simples serviteurs, censés s'effacer devant leur référent supposé, la musique. Ils passent à ce titre pour contingents, et deviennent alors versatiles et insaisissables. Leur autorité étant contestée d'emblée, on peut alors en faire ce que l'on veut, sans courir le risque d'être trop facilement contredit. « La musique est une montagne dans laquelle chacun creuse son tunnel, et les galeries s'entrecroisent sans jamais se rencontrer » déplorait, pioche à la main, Pierre Schaeffer au début de son *Traité des objets musicaux* (1965, p. 29). Par exemple, entre deux communions aux œuvres, entre deux « écoutes » aphones, le travail de l'historien sera court-circuité par la parole de l'artiste, qui elle-même sera mise en doute par des données psychologiques — vidées de leur méthodes et sorties de leurs contextes — mais brandies par le pédagogue à l'appui d'intuitions et d'introspections sentimentales profondes où le sociologue critique dévoilera à son tour un vaste tissu d'idéologies, tout en s'arrachant les flèches que lui plantent dans le dos anthropologues et esthéticiens !

Tant que l'on se tient dans la perspective de valoriser un objet d'art déjà bien établi dans sa fonction, ce tohu-bohu sémantique, ce flottement radical du sens des mots et cette inaptitude subséquente au débat contradictoire peuvent sembler anodins (le sont-elles vraiment d'ailleurs ?). Mais lorsqu'on entre dans le domaine de l'éducation, la contingence du sens des mots et l'atrophie de leur pouvoir critique sont très embarrassants : on sait que le fait d'imposer à qui l'on doit éduquer un discours arbitraire et incontestable (ou, ce qui revient au même, de soutenir depuis une place d'éducateur le relativisme absolu des mots et des choses) conduit à l'anomie voire à la folie, et certainement pas au développement d'un sens critique civilisateur par lequel l'instruction se justifie socialement.

ÉTRANGE DESTIN DE L'HOMME, CET ANIMAL PARLANT, QUE DE SE TROUVER QUAND IL SE PERD [DANS LES MOTS]

Plus précisément, on sait que dès le plus jeune âge, l'accès au langage et l'entrée qu'il permet dans la culture dépendent d'une stabilisation et d'une standardisation de *formats* d'échanges² dans les interactions sociales de l'enfant (Bruner, 1983). La parole vaut ici pour sa forme autant que pour son contenu : en portant un ensemble de repères déictiques, d'indicateurs de lieux, de temps et surtout de personnes parlantes (la trinité « je, tu, il »),

2 Le format est une *conventionnalisation* des formes de l'interaction nécessaire à l'échange et par là même aux enseignements. Depuis les interactions non linguistiques où ils « permettent à l'adulte de faire faire des choses l'un à l'autre par adjonction du langage à des moyens non verbaux » jusqu'aux formes d'interactions éducatives stéréotypées comme la question « -Pourquoi ? » revenant chez le maître d'école, le *format* structure et calibre les échanges vers la culture à l'intérieur d'un cadre stable : « *patterned situations that enable adult and child to cooperate in the "passing-on" of a language* ». (Bruner, 1983, p. 10)

elle offre au jeune enfant des repères pour structurer l'usage de la fonction symbolique (ce pouvoir conscient de représentation mentale du monde, connu depuis Aristote pour fonder l'humanité de l'homme). Elle montre un référent et permet d'exister comme celui qui le montre. En tant qu'interaction d'humains, la parole permet au locuteur de *s'auto-indexer*, de se constituer en tant que *sujet parlant* et de comprendre à quoi tient le principe général d'autorité qu'elle véhicule.

Une fois ces repères fixés, le petit d'homme pourra rentrer profitablement dans la culture³. En acceptant par ailleurs le modèle (psychanalytique, philosophique et développemental) de la *cohérence narrative*, on comprendra mieux l'importance de cette prise de parole : c'est ici que se tient la seule réalité psychique de nos actes, tenant à leur (re)construction par l'interprétation et par la narration⁴. L'enfant doté de ces repères ira alors non sans raison vers ces œuvres où d'autres lui témoignent d'une vision du monde (elles sont devenues des sources de savoirs *situées* et *objectivables*). Il pourra affiner son pouvoir symbolique par des allers-retours entre image, musique, éprouvé et discours.

-
- 3 Pour plus de détail, voir les remarquables analyses de Dany-Robert Dufour (2003, p. 160-161) reprenant les propos de Maurice Blanchot : « L'autorité c'est ce qui est impliqué par l'accès à la fonction symbolique même, ce qui nous fait devenir sujet parlant au moment même où l'on devient objet, voir serf du langage. Étrange destin de l'homme, cet animal parlant, de se trouver ainsi quand il se perd [...] La parole et l'écriture sont liées : parler nous provoque à écrire et écrire nous conduit au bord du centre énigmatique du langage. Se soustraire à l'autorité de la parole conduit donc à se soustraire dans le même temps à l'écriture qui porte les être parlants vers les multiples aspects de l'énigme de leur condition. Il s'inaugure donc un triste destin pour ces nouveaux élèves mal installés dans la fonction symbolique : ils se trouvent en quelque sorte privés d'énigme. Ne parlant plus sous l'autorité de la parole, ils ne peuvent écrire non plus et ne peuvent davantage lire. »
- 4 « L'expérience n'est pas déterminée par les actions et les interactions qui composent l'événement vécu, mais par la reconstruction mentale ultérieure de ce qui s'est passé. C'est cela qui devient l'expérience vécue. L'événement reconstruit (après le fait) ne devient pas l'événement "réel", c'est aussi le seul. L'action et l'interaction ne sont pas seulement rejetées du centre, mais mises à l'index. » (Stern, 1995, p. 107)

S'il n'a pu le faire, il risque au contraire de devenir ce redoutable *nouveau sujet postmoderne a-symbolique, a-critique et psychotisant* dépeint par Dany-Robert Dufour (2003, p. 158), car les médias audiovisuels sont *impuissants à transmettre seuls le don de la parole* et, compte tenu de la place envahissante qu'on leur donne — généralement sans en comprendre les limites —, ils *obèrent l'anthropofacture symbolique des nouveaux venus*⁵.

Nos discours versatiles sur un fugace objet musical, le peu de mots fiables dont chacun dispose pour s'en saisir et, au final, l'aveu banalisé de non-autorité de ses métalangages, tout cela pose donc en soi un problème pédagogique redoutable : cela discrédite *notre* parole sur la musique et du même coup, cela discrédite *la* parole face à ce qui peut, dès lors, rester au niveau infrasympolique d'une simple prothèse sensorielle de régulation d'humeur (dont le choix serait encore l'affaire du sujet, mais n'aurait plus vocation à le construire, faute de parole). La musique deviendrait alors une stimulation sonore (excitante ou relaxante) qu'on se brancherait sur l'oreille pour y provoquer une effusion affective qu'aucune parole, qu'aucun discours, qu'aucun savoir objectivable ne viendrait consolider en l'articulant à la culture humaine⁶.

« Semi-autonome ». Tel est bien le problème du rapport entre musique et parole. Lorsque l'activité éducative s'organise principalement autour de l'acquisition d'une technique, d'un métier demandé ou reconnu, tout cela peut faire illusion : on peut éventuellement croire qu'il y a un intérêt à former une petite population d'individus virtuoses mais illettrés qui aspireraient à être, comme on aimait à les qualifier au XIX^e siècle, *bêtes comme des musiciens d'orchestre*.

5 « Dans le cas où les repères symboliques de l'enfant ne sont pas bien fixés ou s'avèrent fragiles, les conséquences s'avèrent autrement plus lourdes : l'image externe devient alors une sorte de branchement plus ou moins abouté aux images internes, aux phantasmes (souvent des images de toute puissance ou de toute impuissance) qui hante l'appareil psychique. Des phantasmes dont la clé est dérobée à qui en est le porteur. Ces images peuvent donc assaillir celui qui les perçoit, sans se fixer ni s'enchaîner dans un processus cumulatif maîtrisable, et générer de nouvelles souffrances [...] D'une part, elles ne peuvent pas être objectivées, ce qui signifie qu'elles n'ouvrent pas sur une procédure débouchant sur un savoir ; d'autre part, elles investissent toute image extérieure qui leur est donnée, de sorte qu'elles se constituent en une sorte d'écran, c'est le cas de le dire, qui s'interpose entre le sujet et la réalité qui lui parvient. Dans ce cas, de plus en plus fréquent, l'usage de la télévision est très pernicieux puisqu'il ne peut qu'éloigner encore plus le sujet de la maîtrise des catégories symboliques d'espace, de temps et de personne. La multiplicité des dimensions offertes peut devenir un obstacle de plus à la maîtrise de ces catégories fondamentales, brouillant leur perception et ajoutant à la confusion symbolique et aux déchaînements phantasmatiques. C'est rien de moins que la capacité discursive et symbolique du sujet qui se trouve alors mise en cause. » (Dufour, 2003, p. 157)

6 C'est là une fonction très répandue, mais est-ce aussi un idéal pour l'éducation musicale ? Cette *technologie de soi* illustrée par les entretiens de Lucy ou de Monica (DeNora, 2000, p. 51) montre des formes pensées et populaires d'intégration *pragmatique* et *quotidienne* du sens musical, qui nous informent sur des types de rapports aux savoirs musicaux, pas des *idéaux*.

Or, les objectifs et les moyens de l'éducation et de l'enseignement musicaux contemporains sont tout autres. On ne peut dès lors échapper au « reste » de l'intérêt d'une instruction musicale : acquérir, par une parole située (voire par un accès au langage et à une écriture qui en *révélerait les énigmes* ; voir note 3), une forme d'autorité sur ce champ d'activité spécifique dans son fonctionnement et très investi par une conception *expressiviste* de la culture (voir plus bas). A minima : entendre une analyse critique avec quelques repères explicatifs verbalisables dans un domaine où se joue une grande part des pratiques culturelles et sociales des adolescents et où, faute de mots et de parole, ceux-ci risquent d'en rester à un niveau infra-symbolique, à un niveau où leurs attachements seraient plus une *adhérence* qu'une *adhésion* (approbation réfléchie pouvant en retour aider à se construire), un niveau où ils ne pourraient alors que saisir des plats tendus à leur désir (peut-être sciemment obscurci) par le marketing des industries culturelles (Boudinet, 1996, 2006).

Impossible ici d'échapper à la question générale de l'intérêt des mots dans notre culture et dans notre éducation moderne censée fabriquer par le don d'une parole *faisant autorité*, des sujets parlants capables à leur tour de se penser, de prolonger ce legs du sens critique. Cela est d'autant plus important lorsque la part de l'activité musicale qui pourrait être régulée par l'acquisition d'un *métier*⁷ est réduite au strict minimum vital (c'est le cas dans ce qu'il est d'usage d'appeler *l'éducation musicale*, par opposition à *l'enseignement musical* optionnel et spécialisé d'un instrument et du bagage lexical/théorique ad hoc).

Les mots utilisés par l'éducation musicale devraient donc servir, comme dans les autres disciplines scolaires, la double mission émancipatrice générale du langage par laquelle on justifie l'école gratuite, laïque et obligatoire : advenir en tant qu'humain en entrant dans la culture, advenir par son accès même à une prise de distance réflexive à l'égard du monde perçu/vécu, se construire par une fonction critique articulée autour de savoirs objectivables et démontrables.

On devrait alors simplement veiller à ce que cette mission des mots, du langage et de la pensée soit adaptée à ce domaine particulier de l'activité symbolique humaine.

Mais se donne-t-on les moyens de comprendre et d'assumer cette mission en éducation musicale ? A-t-on sérieusement réfléchi à sa faisabilité ou à ses limites didactiques lorsqu'on devient enseignant de musique ? Nous demande-t-on clairement de le faire ou de ne pas le faire à travers les programmes ?

7 J'entends le terme de *métier* dans son sens le plus ancré à l'effet d'un travail pratique répété (un rapport homme-matière), ancré à l'habileté technique qui s'ensuit et à l'identité sociale corporatiste qui en découle. Par ailleurs, l'étymologie du *métier* (*ministère* et *mysterium*) nous rappelle combien cette affaire peut être assez éloignée du pouvoir objectivant de la parole moderne (qui correspondrait alors davantage à la notion de *profession*).

Trois fois non, et c'est à mon sens pour cela que l'éducation musicale scolaire vire souvent à un double simulacre intellectuel et artistique dans les classes, tout en nourrissant des discours d'intentions effrénés dans les centres de formation des enseignants. On oscille alors dans un double héritage impensé : tantôt les pratiques cohésives au service d'une symbolique républicaine (chant patriotique, œuvres panthéonisées puis, plus récemment, commémorations spectaculaires et humanisme niées des musiques du monde), tantôt les pratiques ludiques d'activités récréatives-festives dites d'éveil musical auxquelles on confie, sans y rien comprendre, une mission thérapeutique magique ou compensatoire⁸. Partant d'un côté ou de l'autre, sans réel mélange, ces deux pratiques manquent l'arrimage de la culture et de l'intimité. Elles sont alors cycliquement adoptées ou dénoncées sans que l'on parvienne à les dire jusque dans leurs implications théoriques et pratiques, sans que l'on en saisisse les paradoxes aporétiques ou les faux problèmes.

Mon hypothèse générale est donc que faute d'avoir suffisamment questionné et analysé l'usage et le sens particulier des mots en éducation musicale, on en a fait une discipline épistémologiquement marginale dans l'école, truffée d'idéologies latentes et de dogmes intenable qui la fragilisent et discréditent ses acteurs, une discipline peu apte à une interdisciplinarité à qui elle devrait aujourd'hui son salut (tant comme discipline générale obligatoire que comme produit d'une formation universitaire). Je tenterai d'affiner cette hypothèse en montrant comment le transfert didactique de diverses connaissances issues des sciences humaines vers les pratiques explicatives les plus courantes du milieu, n'est pas toujours facile ou possible et que cette impossibilité se solde généralement par des simulacres ou par un flottement non questionnable du sens des mots.

REBOUCHER LE VIDE EXPLICATIF CREUSÉ ENTRE LES « TROIS OREILLES » ET D'HYPOTHÉTIQUES INTENTIONS D'ÉCOUTE MUSICALE

Dans la formation des musiciens, l'*oreille musicale* est traditionnellement approchée par des explications centrées sur des propriétés naturelles (physiologie et acoustique) alors qu'on sait depuis longtemps qu'il s'agit là de constructions sociales (Hennion, 1994) et de compétences psychologiques acquises (Francès, 1958 ; McAdams et Bigand, 1998). Pourquoi oriente-t-on ses explications vers des domaines où l'on sait qu'on ne trouvera pas grand-chose à en dire ? Le modèle d'analyse anthropologique proposé par Durkheim dans son analyse des principes élémentaires de la vie religieuse semble ici pouvoir s'appliquer avec une grande facilité. C'est d'ailleurs ce qu'a fait depuis longtemps et avec un grand

8 OÙ, face aux *apprentissages fondamentaux* (qui seraient ainsi vidés de toute créativité), la musique serait un plaisir sans effort ni entraves, un culte scolaire de l'individualisme, un repos de la parole ou de la pensée, une expressivité spontanée portée par un relativisme généralisé des codes et des valeurs.

succès Antoine Hennion (1988). On se joue des mots⁹ pour confondre ici le *nomos* et la *physis*, pour faire passer le fait de culture pour l'effet d'une loi naturelle, et bâtir ainsi un récit des origines pérennes qui en assurera l'autorité et la survivance transgénérationnelle. L'oreille musicale, expliquée en termes physiologiques et acoustiques, constitue un *emblème incarné du musicien* qui justifie l'octroi d'une discipline vouée à son *dépistage*, à son *travail* ou à ses *tests*, une discipline honnie mais fonctionnelle qui organise une épreuve de passage au terme de laquelle on devient un *vrai musicien*¹⁰ capable de répondre à la question/accusation fondatrice du milieu musical professionnel : « -Qu'entendez-vous ? » par laquelle s'organise des formes tribales de vérification d'identité (Hennion, 1988, p. 58). Mais, vingt ans après cette publication, et au terme de cinquante années de recherches fructueuses en psychologie de la perception musicale, pourquoi les « trois oreilles » (interne, moyenne et externe) de la physiologie restent-elles la référence pseudo-théorique la plus ressassée par les ouvrages de pédagogie à fort tirage et les mémoires de professeurs stagiaires ?

De même, l'outillage catégorique élémentaire par lesquels nous avons tous appris à parler de la musique (la hauteur, la durée, le timbre ou l'intensité), renvoie lui aussi aux qualités acoustiques du son, tout en se présentant comme une description *perceptible* du *matériau musical*. Et comme la musique est, rappelons-le, du *son humainement organisé*, ces dimensions acoustiques ne sont pas toujours ici très pertinentes, ni exclusives ni suffisantes (elles relèvent, en termes kantien, de la modalité *problématique* et non pas *assertotique* du jugement).

Par exemple, on sait depuis longtemps que les effets dynamiques et temporels de *sforzando* et de *ritardando* permettent à l'interprète de donner une impression de masse (probablement parce qu'une régularité perceptive habituelle de notre environnement tient à ce que les êtres les plus énormes soient aussi les plus patauds). Plus récemment, les recherches de Rasch ou de Bregman (1990, p. 491) sur *l'analyse primitive de scènes auditives* nous ont appris qu'en augmentant de 4% le vibrato d'un instrument (ici, un mélange de hauteur et de timbre, dans un contexte d'effets de masque), on obtient le même effet qu'en augmentant son intensité physique de 17,5 dB, soit en jouant huit fois plus fort (ce qui explique qu'un chanteur d'opéra parvienne à ressortir d'une masse orchestrale beaucoup plus puissante que lui en augmentant son vibrato). De plus, les caractères de *force*, de *solemnité*, de *tapage/trépignement* (stamping) s'obtiennent en synthèse musicale par des jeux de *durées* dérivés de patterns temporels inspirés des comportements moteurs

9 Autre fait de langue prêtant à confusion : en français comme en anglais l'organe et la fonction se confondent dans un même mot alors que l'espagnol, par exemple, propose des termes distincts (*oreja* et *oido*).

10 Pour Guy d'Arezzo (ca 1000-1050) reprenant les propos de Boèce, « La distance entre le *cantore* et le *musico* est immense ; le premier chante, le second sait ce qui constitue la musique ; celui qui met en œuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal. » (Fubini, 1983, p. 48-49)

(Friberg, Sundgerg et Fryeden, 2000). Enfin, dans une autre échelle de durées, on sait que la saillance perceptive d'une voix dans un trio à corde peut s'obtenir par une anticipation de 4-8 millisecondes sur les autres voix (Rash, 1979). L'intensité perçue dépend donc du timbre, des hauteurs et de la durée. Les catégories par lesquelles la didactique musicale ordinaire nous apprend à nommer le musical ne sont donc pas plus pertinentes que celles qui nous parlent de l'oreille. Rien de très embêtant à tout cela s'il s'agit d'un métalangage contingent, d'une simple gymnastique verbale autonome — sinon que l'on ne nous en dit rien et que certains s'imaginent proposer là une didactique de la musique.

L'INJONCTION ET L'ENVIE DE « S'OUVRIR » À DE NOUVEAUX SOLFÈGES OU DE NOUVELLES MUSIQUES...

Mais est-ce simplement l'effet d'un manque d'information ? Probablement pas, et les ouvrages contemporains en sciences sociales l'ont bien compris (Heinich, 1998 ; Hennion, 1993) : les dénonciation/dévoilement critiques sont souvent inefficaces dans leurs effets et critiquables dans leurs méthodes en ce qu'ils réduisent les problèmes, en commençant par occulter l'intelligence d'acteurs qui ne sont pas forcément les malheureuses et innocentes victimes de leurs regrettables croyances aliénantes. Le problème me semble ailleurs : si l'on voulait réellement intégrer les apports des sciences humaines pour éclairer la notion d'oreille musicale et organiser sa didactique, il faudrait admettre le rôle central qu'y joue la syntaxe tonale et cela n'est pas possible du fait de la contamination esthétique de la didactique musicale par le lobbying et la référence théorique incontestable de compositeurs du XX^e siècle (qui ont tous des comptes à rendre avec le langage musical tonal). L'éducation musicale doit par exemple une bonne part de la forme et de la place qu'elle occupe aujourd'hui à l'école, aux réformes entreprises sous l'égide de compositeurs de musique électroacoustique issus du Groupe de Recherche Musicale fondé par Pierre Schaeffer et représentés par François Delalande à la fin des années 1970. Et ces réformes, qui allaient introduire des types d'activités musicales précoces regroupées sous le terme *d'éveil musical*, stigmatisaient précisément sur des plans esthétiques, pédagogiques et politiques, l'*enfermement* de l'oreille de l'enfant dans la syntaxe tonale. L'éducation musicale recevait ici l'étrange mission de *guider sans orienter*. Tout y devenait une question d'*ouverture* de l'oreille aux musiques *contemporaines, extra-européennes* ou *populaires* et d'appel à une créativité spontanée qu'il fallait développer par la pratique, mais surtout ne pas tarir par l'introduction, toujours trop précoce, de codes et de techniques (Delalande, 1984). Cette dialectique manichéenne post-rousseauiste de l'ouverture/fermeture, du dresseur contre le libérateur, voire de l'action immédiate brute contre des théories et des sociétés supposées inhibantes, c'est là un inusable cheval de

bataille idéologique à l'usage des artistes pédagogiquement incultes¹¹. Elle contredit en effet globalement tout ce que la psychanalyse nous a appris de l'appui du développement de la personnalité de l'individu sur le *travail de civilisation* de la culture (*Kulturarbeit*), celui même qui permet *là où était du ça*, de faire *advenir du moi* (Freud, 1933/1984, p. 110) ; elle ignore aussi précisément la psychologie du développement de la sensibilité musicale où il est plutôt question d'interactions structurantes parce que cohérentes et structurées (voir plus bas). Mais ce n'est pas si simple : les idéologies fondant l'éveil musical allaient paradoxalement rencontrer l'adhésion de nombreux pédagogues a) qui s'accommodaient assez mal des formes traditionnellement transmissives de contact avec les œuvres et de l'insaisissabilité d'une musique *sans substance* (qu'on ne pouvait saisir que par la médiation, redoutée ou honnie, du solfège écrit et de l'analyse musicale papier/crayon), b) qui pouvaient être politiquement séduits par les arguments d'une sociolinguistique (Labov, Bourdieu) dénonçant à l'époque un *arbitraire culturel* langagier, une *fétichisation savante* et exclusive du seul *code* de la *langue légitime* et toute la *violence symbolique* des formes de distinction sociale qui s'y rattachaient (Bourdieu, 1982, p. 39) et, c) qui trouvaient dans ces nouveaux *objets musicaux* l'occasion de faire plus facilement rentrer dans le monde musical les formes d'activités exploratoires/manipulatoires et les situations problèmes recommandées à juste titre par les modèles socioconstructivistes de l'apprentissage.

Ces activités d'éveil, constituées en corpus d'*objets musicaux* recevant une double bénédiction de pédagogues et d'artistes et portés par les idées révolutionnaires du moment, ont ainsi parachevé un glissement de l'éducation musicale initié dans l'entre-deux guerres vers une activité pédagogique récréative-festive plus ou moins autonome et sans réelle épaisseur ni culturelle ni didactique (Alten, 1994). Or, c'est peut-être cette mystérieuse inconsistance théorique de *l'éveil musical*, encore soutenue par la mode actuelle des stimulations artistiques précoces et des acceptions expressivistes du bénéfice de la culture (sur lesquelles nous reviendrons), qui vaut à l'ensemble de l'éducation musicale de ne pas disparaître à une époque où on lui demande d'évaluer son utilité sociale à court terme (Guirard, 2008). L'éveil musical, ce n'est donc pas une série de compétences et de processus développementaux éminemment complexes à penser et surtout à repérer dans le

11 Voir à titre d'exemple-massue pas du tout critique de ce type d'argumentation : Delavaux 2004 ou, en beaucoup plus pervers (puisque le propos émane cette fois d'un professeur d'université en sciences de l'éducation) : Kerlan 2007. À l'adresse des nombreux utilisateurs de la célèbre phrase de Baudelaire *le génie, c'est l'enfance retrouvée à volonté* rappelons que, contrairement au *vert paradis* qui n'est *plein* que de *plaisirs furtifs*, l'enfance propre au génie n'est pas celle de l'école maternelle mais une « enfance douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et de l'esprit analytique qui lui permet d'ordonner la somme de matériaux involontairement amassée ». En effet, le Baudelaire de la critique de Constantin Guys (1863, *Le peintre de la vie moderne*) n'est pas dupe, lui, du paradoxe ou du travail nécessaire qui se tient entre *les matériaux dont la mémoire s'est encombrée* et les retrouvailles avec cette perception enfantine *aiguë, magique à force d'ingénuité*.

champ musical, c'est aussi et peut-être avant tout, des postes gagnés ou « sauvables » dans une perpétuelle crise de justifications, dans une lutte pour la vie d'un art d'agrément¹².

Mais le bilan de cette victoire (ou de cette survie) est assez lourd : l'idée que les enfants passent directement *du sonore au musical*¹³ est désormais largement sédimentée dans les représentations que les enseignants spécialisés se font des formes et des objectifs du développement musical (et elle se maintient via des formations non régulées par des instances universitaires compétentes). Alliée au pressentiment d'une acculturation nécessaire, cette vision conduit les enseignants du primaire à simplement vouloir *plonger* l'enfant dans un maximum de sons nouveaux, d'objets sonores nommables et d'instruments manipulables dont la *bonne* pratique, faute d'être pensable, sera simplement plus libre, plus physique et plus individualisée. Cette vision est bien sûr relayée par les catalogues des fournisseurs spécialisés qui trouvent dans cet appétit de *variété* d'objets et d'actions impensés, un marché porteur.

...FACE À LA NÉCESSAIRE ACQUISITION DE LA « LANGUE MATERNELLE » DE NOTRE CULTURE MUSICALE (*SCHÈME TONAL*)

Or la psychologie du développement nous démontre qu'il n'en va pas ainsi : en règle générale, ce qui apprend, c'est plus la *variation* que la *variété* (Bachelard, 1938), c'est moins la stimulation quantitative de l'environnement que sa réponse à une intelligence en quête de sens, de formes de structuration, de modes d'auto-organisation. L'oscillation piagétienne du sujet, bien illustrée par des modèles d'évolution en spirale, reste encore un bel exemple de cela, avec ses moments d'*assimilation* (l'enfant absorbe des nouveautés) et d'*accommodation* (il modifie, en retour, sa pensée et ses actes). On commence à apprendre sur l'art et de l'art, lorsqu'un adulte reconnaît une valeur et une intention expressive dans ses dessins d'enfant et qu'en retour, on élargit le sens potentiel de ces dessins, qu'on intègre, dans une pensée en action, des figures plus partageables et plus efficaces (tout le monde connaît l'enchaînement qui suit l'émergence des premiers « bonhommes

12 Effet d'une spécificité culturelle unique de la musique occidentale moderne (avec l'usage d'un système hémitonique qui, par ailleurs, complique l'apprentissage de sa syntaxe) : son utilité sociale n'étant plus fondée d'emblée par un lien à une cosmogonie, le musicien moderne est astreint à un coûteux travail de justification. Jusqu'au *quadrivium* médiéval, la musique était pourtant cette voie d'accès, cette herméneutique de la Nature, par lien de *mimesis* postulé entre ses règles d'écriture (l'harmonie musicale) et celles qui régissaient *l'harmonie des sphères et des astres mouvants* (Fubini, 1983). Douleureuse relégation hors du champ d'une science devenant moderne, impérissable nostalgie subséquente !

13 Titre emblématique de l'ouvrage de F. Delalande dans lequel s'accomplit la promesse d'une *fantaisie futuriste* établie par Arnold Schoenberg dans son traité d'harmonie (1911) en déplorant qu'on ne s'était jusqu'alors attaché qu'à l'étude des hauteurs : fonder sur le timbre le renouvellement d'un langage musical en crise.

patates »)¹⁴. En d'autres termes, l'enfant apprend surtout dans des *actions régulées par des échanges sociaux* (Swanick et Tillman, 1986). Pour Imberty et Miroudot (2001, p. 98 et suiv.), en musique, cette régulation consistera surtout à faire cohabiter des *schémas* (figures archétypales puisées/tirées par l'enfant de son environnement musical, mais discontinues et peu susceptibles d'évolution) et des *schèmes tonals* (cadres de pensée et d'action évolutifs, apportant la continuité temporelle et la maîtrise des productions), en sachant que « les schèmes confèrent fonction et signification aux schémas, qui en retour organisent le détail de la production » (Miroudot, 2001, p. 149). Il ne s'agit donc là ni d'un rééquilibrage en faveur de la *quantité de pratique* ou de l'*ouverture* de l'environnement (chant des réformateurs), ni d'une mise à disposition d'un catalogue de *bons exemples* résumant les langages et les styles *qui conviennent* (chant des conservateurs) : il s'agit de permettre à l'enfant de *confronter ses représentations au réel* par des actions et des productions musicales où il expérimentera la *vection temporelle* qui habite et donne sens, dans notre culture, au dynamisme musical¹⁵. On sait par exemple que les *schèmes tonals* sont structurés par des repères stables qui évoluent à partir de *pivots rythmiques* puis *mélodiques* : l'enfant sait qu'à un endroit (pivot), son improvisation devrait « retomber sur ses pattes » et il l'organise temporellement en fonction de ces repères (Mialaret, 1997). Ces repères évoluent ensuite vers un *schème cadentiel* (formule terminale à partir de laquelle se structure la phrase tonale) qui marque un début d'assimilation de la syntaxe tonale (variante musicale d'un principe de détente/tension/résolution partagé par différentes formes de récit). Ces schèmes n'offrent d'abord qu'une maîtrise partielle et irréversible du devenir musical — *schèmes d'ordre* — puis ils évoluent vers une pensée de la forme musicale plus *globale* et *réversible* — *schèmes de relation d'ordre* (Imberty, 1969 ; Miroudot, 2000, p. 111 et suiv.). Cette acquisition permet de reprendre son idée musicale en cours de route quand on s'est trompé ou quand on veut la varier ; elle permet aussi de ne pas glisser toujours d'un extrait à l'autre dans un pot pourri semi-involontaire quand on ne se souvient plus très bien d'une chanson (ces deux états étant les plus facilement observables).

Ces mécanismes cognitifs spécifiques sont tout aussi complexes que ceux dont on tient compte aujourd'hui dans la didactique des maths ou du français. Mais la formation des enseignants de musique pourra-t-elle un jour penser les siens, rivés qu'ils sont au langage tonal qui leur permet d'apparaître dans notre culture ? Peut-on croire ici à un simple

14 Est-ce là une démarche qualitativement différente de celle par laquelle les discours d'esthétique, de Élie Faure à Daniel Arasse, nous apprendront à lire la complexité et la fabuleuse richesse sémantique de ces images où d'abord, *on ne voyait rien* ?

15 « Ce n'est qu'en produisant de la musique que l'enfant pourra se rendre compte, ressentir que l'unité temporelle et dynamique (la cohésion) subsiste au-delà d'une segmentation rythmique ou malgré l'apparition d'une seconde hauteur repère [Pivots rythmiques et mélodiques]. Ce n'est sans doute pas en écoutant les productions d'adultes pour qui l'unité temporelle n'a pas besoin d'être autant soulignée et est bien davantage dissociée des aspects rythmiques. » (Miroudot, 2000, p. 213) Voir aussi, pour des exemples didactiques : Zurcher (1996).

manque d'information ? En présentant « les trois oreilles » pour mieux filer ensuite la métaphore d'une écoute *active* mais plongée dans la brume, on évite que l'oreille musicale n'apparaisse pour ce qu'elle est : spécifiquement tonale dans sa formation. On peut alors mieux accepter l'intrusion dans l'école, des compositeurs contemporains nourris au dogme de la transgression des codes langagiers et trouvant ici un public captif et valorisant pour justifier l'utilité sociale de leur paradoxal fonctionnariat (Menger, 1983). En attendant, la musique à l'école peine à s'extraire d'un ensemble de représentations, de méthodes, d'espoirs et de tabous qu'ont laissés en elle les compositeurs d'avant-garde du GRM, et qui perdure dans l'astucieux montage substantialisant et post-tonal qui en fait aujourd'hui une activité ludique facile, visible et socialisante, appréciée des tous petits comme des artistes contemporains, mais portant sur des *objets sonores* qui n'évolueront logiquement pas vers de la musique. Le flottement qui affecte le sens du terme d'*écoute musicale*, lorsque l'on cherche à dépasser cartilages, osselets ou membrane basilaire n'a donc rien d'étonnant : il masque d'épais problèmes épistémologiques, politiques, éthiques autant qu'esthétiques, identitaires et financiers. À terme, bien des écoliers sont activement soustraits à l'apprentissage de leur *langue musicale maternelle* (Francès, 1958, p. 48).

COMMENT UNE ÉDUCATION MUSICALE ISSUE DE CONCEPTIONS CIVILISATRICES ET PATRIMONIALES DE LA CULTURE S'ADAPTE-T-ELLE AUX DEMANDES D'UNE CULTURE VANTANT L'EXPRESSION « ARTISTISÉE » DE SOI ?

Les choses sont encore plus complexes lorsqu'on s'approche des questions de sémantique musicale, et on finit toujours par s'en approcher, tant *l'expression des sentiments* est de nos jours une préoccupation majeure (voir plus bas) : après avoir vanté les vertus civilisatrices du langage, on vante maintenant ceux d'une activité symbolique artistique qui trouve précisément sa force dans une capacité à dire tout ce qui reste hors d'atteinte du pouvoir dénotatif des mots *froids et abstraits* du langage véhiculaire (lesquels sont à ce titre et à ce prix largement partageables). Il est donc en retour difficile de l'aborder avec ces mêmes mots sans risquer de détruire la dynamique ou le voile qui faisait justement advenir son sens *tacite*.

En musique, on perd le premier terme de la double articulation saussurienne référent/signifiant/signifié : on a affaire à un langage qui signifie *dans sa propre langue* (Hanslick) et qui prend sens par une expérience et une relation esthétique, par un jeu de connotations que le sujet construit au fil de ses propres rencontres entre des œuvres et des moments de sa vie émotionnelle ; une langue dont le sens resterait ainsi un *symbole toujours inachevé* (Langer).

Dès lors, comment l'intégrer dans une perspective éducative moderne, c'est-à-dire dans un monde où la parole a déjà une fonction précise fort différente : celle de permettre la négociation sociale du sens et de la validité des savoirs sur le monde (objectivables,

explicitables, testables) ; celle d'un héritage laïque où le langage a historiquement servi à tordre le cou aux vérités révélées des dogmes religieux.

Car la musique est précisément le lieu des croisements et des cas-limites de la modernité : la descente du *cultuel* vers la *culture* puis vers *le culturel* (Caillois) y rencontre l'ascension de la forme artistique depuis la *masse pesante* de l'architecture en direction de la poésie puis de l'immatérialité fatale de la philosophie et de la religion (Hegel), tandis que l'*industrie culturelle* tue par un matérialisme reproductible l'*aura* qui marquait sa présence (Benjamin), et manipule chez les jeunes de tous pays un dernier terrain d'adhérence identitaire infra-symbolique, là même où, rappelons-le, les éducateurs rêveraient d'y construire une adhésion critique où la *sensorialité vécue* viendrait incarner la *forme pensée*, où un *contenu de vérité* (Adorno) viendrait justifier un pouvoir émancipateur de l'éducation à l'art et *par l'art* (voir ici le brillant plaidoyer de Boudinet, 2006).

Mais il y a plus : j'ai dépeint jusqu'ici une opposition entre des valeurs et des buts émancipateurs supposés de l'école moderne, auxquels venait s'opposer la polysémie anémique des discours sur la musique. Or, il existe un autre antagonisme tacite de valeurs et d'aspirations qui traverse, par delà l'éducation musicale, l'ensemble des politiques culturelles contemporaines. Une fois encore, l'opposition est d'autant plus redoutable qu'elle reste tacite, non repérée par les mots du praticien, et qu'elle engendre un cortège de faux problèmes.

Pour Pierre-Michel Menger (2005), poursuivant les idées de Charles Taylor (1989) sur la genèse de l'identité individuelle moderne, notre appréhension de la culture s'engage, dès la fin du XVIII^e siècle, dans deux voies inconciliables, qui créent en elle un antagonisme profond de valeurs et d'aspirations, dont l'escamotage explique encore les relations difficiles entre art et politique. Tantôt la culture est vue comme une force civilisatrice « capable de mettre l'imagination et l'invention humaine au service d'un progrès collectivement émancipateur », tantôt elle apparaît au service « de l'intériorité et du développement personnel des êtres » auxquels elle offre une puissance d'expression et de singularisation inscrite dans des sentiments (Menger, 2005, p. 42). Deux sphères incompatibles donc : l'une rêvant de fraternité par l'égalité, l'autre d'excellence par la libre intériorité ; l'une aspirant à une communauté solidaire portée par des références communes, l'autre à une transcendance expressive et sentimentale immédiate. Selon Menger (*ibid.*), cet antagonisme transparait dans les politiques culturelles contemporaines qui sont marquées soit par une logique de *démocratisation de la culture* (résoudre un problème d'inégalité d'accès à un panthéon de chefs d'œuvres que d'autres dénoncent comme l'imposition d'un arbitraire culturel aristocratique/bourgeois) soit par une logique de *démocratie culturelle* (*critique abolitionniste des hiérarchies de l'art savant au profit du spectacle vivant*, des arts de la rue, etc.).

Transposé sur le terrain pédagogique, l'écrasement de ce paradoxe conduit à des demandes impensables et intenables. Ainsi vont par exemple les séquences de musique qui promeuvent, au prix d'une confusion entre création et créativité (Guirard, 2001), un culte de l'expressivité spontanée mais spécifiquement *artistique* de l'enfant (l'expressivité verbale et, dans une certaine mesure, picturale faisant quant à elles, l'objet d'un bien plus grand nombre de régulations didactiques implicites de la part de l'environnement).

Ainsi vont enfin les demandes qui, averties à juste titre par la psychologie clinique de l'importance capitale d'une mise en forme symbolique et narrative des expériences émotionnelles pour la construction de la personnalité (Bion, 1962 ; Stern, 1995 ; Bodei, 2002), averties aussi des lacunes observées dans la fonction distanciatrice et réflexive du langage chez les élèves en grande difficulté scolaire et informées de la possibilité d'y remédier en passant par l'apprentissage musical (Boudinet, 1996), ainsi vont donc les demandes qui tenteront d'assigner cette fonction civilisatrice à une musique dont elles auront, paradoxalement, extirpé toute référence à des œuvres, des objets ou des codes préexistants et partageables. Autrement dit, on demande cette fois à la musique de remplir le rôle civilisateur de la parole, tout en priant chaque individu de construire ici son propre langage (puisque l'*intention* et les *pratiques expressives* priment sur le code et l'œuvre), et l'on joue le tout dans une école qui croit trouver son salut dans ce renoncement aberrant à l'une de ses missions fondamentales. En tissant ces demandes impossibles dans des discours intentionnels sur les bienfaits de la musique à l'école, on fabrique une fois encore des mots qui ne disent pas ce qu'ils sont : des programmes intenables, des utopies stériles car farcies de faux problèmes, des patates chaudes lancées aux praticiens par des décideurs démagogues sans contre-pouvoir critique.

Cela étant, on ne peut tenir pour un faux problème éducatif les effets souvent paradoxaux de l'*expressivisme singularisant* qui caractérise pour C. Taylor (1989) une part aussi embarrassante qu'incontournable des valeurs de notre culture depuis le *tournant expressiviste* du XVIII^e siècle et des postures éthiques/esthétiques confuses qui s'en suivirent. En effet, à l'époque où disparaissent les dernières survivances cosmogoniques pouvant servir d'appui extérieur à un système de valeur (voir note 12), c'est l'*activité* esthétique elle-même qui se trouve convoquée à cette ancienne fonction de référent éthique¹⁶. La notion d'*épiphane profane* développée par Danièle Cohn (1997) pour définir le statut de la *morale de l'histoire* dans ces contes, paraboles, nouvelles et fables tant appréciés au XIX^e siècle, rend magnifiquement compte de ce glissement intervenant à partir du *Wilhelm Meister* de Goethe. Ici, la morale n'est plus *extérieure* à l'histoire (laquelle l'illustrerait et pourrait recevoir en retour une analyse herméneutique) : elle est

16 Ce qui disqualifie aussi le réductionnisme actuel d'un recours salvateur à l'histoire de l'art, laquelle atterrit généralement en classe sous la forme d'un savoir antique ou d'une herméneutique des chefs d'œuvres (et ceci d'autant plus qu'elle est assurée par des formateurs d'autres disciplines, non praticiens et non spécialistes, sommairement formés pour des *certifications complémentaires*).

contenue dans la fable. C'est, en d'autres termes, *la morale qui illustre le conte*, c'est le conte qui sert directement de modèle au sensible. Son horizon de sens tient alors à un « socle affinitaire » sans signification précise (il n'y a pas « d'essence » du socle) : simplement une *inclinaison*, un *penchant* (*neigung*), un geste du vivant qui inscrit la relation au cœur de l'expérience esthétique (l'esthétique visant alors à la sensibilité de soi dans le monde). Cette *épiphany profane* permet ainsi d'éviter à la fois la « religion de l'art » (Goethe vomit cet aspect du romantisme) et le basculement vers toute solution hégélienne où l'art est limité dans le temps et suppose un dépassement par la religion.

Il y a bien là un vrai problème éducatif, déjà planté par Goethe à travers son plaidoyer pour les *chants*, les *chœurs* et les *danses* rythmant le travail et les moments de la journée, opposé à sa condamnation féroce de l'insertion pédagogique des *comédiens* et de la *poésie dramatique* dans la parabole de la *province pédagogique* des *années de voyage* du *Wilhelm Meister*.

Curieux entêtement que celui des pédagogues à ne pas vouloir se saisir des paradoxes de ce message. Par exemple, dans l'entrée « Goethe » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* édité par Ferdinand Buisson (1911), et après avoir vanté les mérites de son modèle horticulteriel de l'apprentissage¹⁷, James Guillaume nous explique qu'on n'a que trop *disserté* (mais, heureusement, *en Allemagne* !) sur cette *parabole pédagogique* refusant tout pouvoir éducatif à l'art *dramatique*, parabole *qui ne mérite pas tant d'honneurs* car c'est là simplement l'effet de « la décadence d'un grand esprit atteint déjà de faiblesse sénile et brûlant ses anciens dieux », esprit qui, *à l'âge de plus de soixante-dix ans en était arrivé à une nouvelle conception de l'art* privilégiant l'*allégorie* et le *symbolisme*, conception dont Guillaume doit seulement nous informer, tout en rappelant qu'il aurait « bien des réserves à faire [s'il devait] apprécier les doctrines et les procédés souvent étranges qu'il [va mettre] sous les yeux du lecteur ».

A-t-on progressé depuis dans la compréhension des tensions relatives aux vertus éducatives du chant quotidien et des productions spectaculaires ? Comment pense-t-on aujourd'hui, en termes didactiques, la relation entre l'œuvre à réchauffer, le sujet à construire et ce sentiment investi d'une fonction sociale ? Comment préserver ce dernier dans sa dimension éthique, son expérience intime *foncièrement pratique*, et sa localisation externe dans l'œuvre ?

17 Cherchant à *tirer de ce fonds primitif qui existe dans l'individu le meilleur parti possible*, privilégiant l'action à la parole (de surcroît si celle-ci est accomplie *avec plaisir*).

Comment relier l'intérêt exposé plus haut d'une triangulation de la parole autorisée et de l'altérité culturelle des œuvres avec la pratique extrascolaire massive et nouvelle de l'*extimité* dans la *blogosphère*¹⁸ ? Comment mettre en œuvre des programmes scolaires qui veulent à la fois l'*intention expressive*, les *pratiques de création* et l'*histoire de l'art* ? Comment réaliser la confrontation avec la *violence symbolique* des codes langagiers — de plus en plus délicate car de plus en plus incomprise — précisément chez ceux qui ont le plus besoin de se saisir d'outils symboliques pour exprimer leur peine (et de ne pas *faire* ici *écran* avec leurs écouteurs ; voir note 5).

Il y a bien là un sérieux problème didactique qui aurait de quoi nourrir bien des recherches interdisciplinaires sur l'éducation musicale publique (mais qui dépasse les prétentions de cet article). Je me contenterai de proposer ici quelques repères articulés d'un côté à des données empiriques et de l'autre aux plus rudimentaires des pratiques didactiques de terrain.

LA MUSIQUE NE SERAIT-ELLE QU'UNE PARAPHRASE DE NOS LANGAGES VÉHICULAIRES ?

Prolongeant les postulats énoncés par Robert Francès dès 1958, Michel Imberty propose dans sa *Sémantique psychologique de la musique* (1979, 1981), une étude expérimentale par synthèse statistique d'associations verbales libres (analyse factorielle des correspondances) portant sur la signification de 16 extraits de deux œuvres de Brahms (*Intermezzo*, op. 118) et de Debussy (*La puerta del vino*).

Imberty postule que la sémantique musicale ne dénote pas des référents extérieurs précis mais *connote* des ensembles de représentations et d'éprouvés internes dont l'œuvre permet, par son objectalité et son altérité, l'*investissement psychique*. La relation esthétique procéderait ici d'un principe de résonance : la sémantique musicale serait une *assimilation involontaire de certains aspects de l'expérience de l'objet à certaines expériences sensibles du sujet*.

Les résultats infirmèrent d'abord l'argument d'une subjectivité irréductible de la sémantique musicale : elle apparaît en effet être cohérente et consistante si l'on se place à un niveau global (permis par les statistiques explicatives). Les résultats confirmèrent

18 Comment être un médiateur de la chose artistique à l'heure de la *dilution de l'art dans le pan-esthétisme de la communication* (Boudinet, 2006) ; à l'*âge de l'expressivisme généralisé*, où, pour reprendre les termes de Allard, tant de monde s'inscrit dans des *paradigmes de l'extimité* ou de l'*egocasting* où l'on s'entre-construit à distance avec tous ces inconnus connectés à la toile et qui se livrent eux aussi à ces *bricolages esthétique-identitaires* permis par les dispositifs sociotechniques des blogs sur internet (Allard et Vandenberghe, 2003) ? Comment cette fois ne pas mépriser la quantité d'intelligence qui peut transiter par là, qui peut profiter de l'hypertexte multimédia pour aller vers l'état asymbolique le plus brut ou vers l'état le mieux documenté du rapport discursif à l'œuvre et à l'expérience esthétique.

ensuite un caractère fondamentalement polysémique et ambivalent de la sémantique musicale, caractère bien étranger et forcément rétif au langage verbal surtout lorsqu'on réduit celui-ci à la simple fonction de *dénotation* du langage véhiculaire. Par exemple, la musique est capable de dire dans un seul de ses « mots » *sérénité harmonie calme tristesse* (cluster irréductible à l'AFC).

Par référence à la terminologie piagétienne, ces *ensembles de significations agglomérées* ont été qualifiées de *schèmes*¹⁹.

Classés par ordre croissant d'importance (nombre d'occurrences), ces schèmes se définissent ainsi :

- les schèmes de spatialité qui « assimilent aux représentations iconiques figuratives, c'est-à-dire aux images mentales visuelles complexes évoquées par la musique, les variations (croissance ou décroissance) du volume sonore, les superpositions ou les successions des registres sonores (grave/aigu), ainsi que la « gestuelle mélodique » ;
- les schèmes de tension/détente cinétiques et posturales qui « assimilent aux attitudes corporelles et à la tonicité du sujet, le dynamisme musical, c'est-à-dire les effets conjugués de l'intensité sonore, de la complexité harmonique et de la vitesse » ;
- les schèmes de résonance émotionnelle qui « assimilent aux pôles de l'expérience affective du sujet (agressivité, angoisse – mélancolie, asthénie – sentiments d'assurance et de force de soi) les degrés de complexité formelle évaluée d'une part en terme de structuration d'ordre temporel [...] et d'autre part en terme d'homogénéité ou d'hétérogénéité des éléments composants. »

La part la plus importante de la sémantique musicale serait donc celle qui unit l'expérience affective du sujet à l'organisation perçue de la forme musicale, en particulier à ses *degrés de complexité formelle*.

Pour comprendre ce terme, il faut se reporter à une seconde expérience concomitante et portant sur la perception de la forme musicale. Cette expérience utilisait la *méthode chronométrique* également développée par R. Francès : lors de l'audition des œuvres, les auditeurs devaient indiquer par la pression d'un doigt le moment où ils percevaient un changement intervenant dans le cours de l'œuvre. L'expérimentateur consignait le moment exact où les sujets donnaient leurs réponses et, en cumulant la totalité des réponses

¹⁹ Notons que cette recherche renvoie aussi à la dernière acception de Piaget où la fonction symbolique en général ne relèverait plus d'un processus cumulatif intégrateur mais d'une fonction déséquilibrante qui accepterait cette fois le caractère toujours inachevé de l'activité symbolique artistique.

recueillies, on obtenait des plans de changements perçus superposables aux partitions, avec leurs degrés statistiques de significativité. Les résultats indiquèrent l'importance perçue des articulations tonales illustrées par les réexpositions, introductions ou modulations des différents thèmes. À la lumière de données très contrastées entre l'œuvre de Brahms (archétypiquement tonale) et celle de Debussy, Michel Imberty proposa une analyse du style musical fondée sur le degré d'organisation hiérarchique de ces changements perçus : emboîtement de parties et de sous-parties correspondant chez Brahms à une esthétique de la maîtrise du temps par une forme tonale prévisible car close sur elle-même ; succession de changements abrupts sans relations hiérarchiques correspondant chez Debussy à une esthétique du surgissement ouvrant la voie aux musiques post-tonales.

SORTIR D'UNE VACILLATION ENTRE CONNOTATION ET DÉNOTATION EN SE DONNANT LES MOYENS DE PENSER UNE EXPÉRIENCE MUSICALE GLOBALE ; ADMETTRE ENSUITE L'INCOMPRÉHENSIBLE VOCATION DE LA MUSIQUE À L'ÉCOLE

En quoi ces recherches peuvent-elles éclairer la didactique de la musique ?

D'abord, il me semble qu'il y a là une piste séduisante (ou au moins accessible) pour sortir la didactique « de terrain » d'une alternative traditionnelle bien connue des musicologues et opposant une paraphrase sentimentale introspective (faite d'associations oiseuses à divers attributs musicaux) et la description des œuvres dans un lexique technique exsangue. Ou pour reprendre les termes de Robert Francès, nous éviter l'impasse d'un clivage explicatif où l'expressivité serait protopathique tandis que la signification serait épicrotique (1958, p. 272). En effet, devant le sempiternel appétit et les sempiternels échecs à expliquer le « sentiment musical » par un éthos des modes²⁰, on basculait généralement dans la *contemplation intelligente* (voire *pure*) de la forme²¹ renvoyant ainsi les mots à la *sécheresse d'une terminologie technique* ou à la *poésie de la fiction* (Hanslick, 1854, p. 96). Et cela alors même que le glissement de nos systèmes de valeurs de l'éthique vers

20 C'est-à-dire un lien de référent et de dénotation entre tel attribut musical (gamme/mode) et tel sentiment extérieur qu'il dénoterait (comme le font les mots du langage véhiculaire). Un tableau retraçant des associations contraires apporte un démenti facile de ce genre d'aboutage (Natiez, 1987, p. 163). Mais la critique de fond est apportée ici par R. Francès (1958, p. 339 et suiv.).

21 Pour le formalisme, le seul contenu, c'est la musique même, comme *forme en mouvement* : « c'est dans la contemplation pure que l'auditeur jouit de l'œuvre musicale. Tout attrait matériel doit lui être étranger ; et c'en est un que la tendance à provoquer en soi-même des émotions. » (Hanslick, 1854, p. 63)

l'esthétique (*tournant expressiviste*) poussait le *sentiment* et son expression au centre de la construction de notre identité moderne²².

Il y a peut-être ici matière à penser la dynamique qui oppose, dans la construction de l'individu, les besoins et les fonctions de dénotation et de connotation. Apprendre à pacifier le monde dans lequel nous devons vivre par l'usage d'une parole négociable, faite de propositions ou d'oppositions, d'arguments, de démonstrations, mais toujours mis à distance, refroidis par un langage et des outils de pensée partageables qui nourrissent et se nourrissent des interactions sociales, c'est bien là une mission première de l'école. Apprendre à pointer la part la plus insaisissable de sa vie intérieure par un outillage symbolique suffisamment riche et culturellement articulé, mais qui n'émerge que dans la pénombre connotative, qui ne résiste pas, surtout à ses débuts, au dépliage de l'entendement²³, un outillage symbolique qui accepte de montrer qu'on ne peut dire²⁴, c'est aussi là une mission incontournable de l'école moderne. Et qui légitime la présence d'une éducation musicale ayant, par ce fait même, bien du mal à justifier son *incompréhensible vocation*²⁵. En effet, être privé du sens de la musique pour sa (re)construction identitaire dans une civilisation expressiviste *et* moderne, n'est-ce pas un *handicap sociolinguistique* aussi grave et douloureux que celui de ne pas pouvoir varier sa parole, selon le contexte, entre un *code restreint* et un *code élaboré* (Bernstein, 1975) ?

22 Petit exemple pratique (rappel). Que sont les notions républicaines de *liberté*, d'*égalité* ou de *fraternité* inscrites au fronton des écoles ? Comment s'assurer que les enfants y ont bien saisi l'effet de ce « mouvement qui me porte hors de moi vers mon semblable » (Rousseau) et qui signifie la référence historique à la *pitié des lumières* ? L'éthique et l'éducation passent ici par une mise en fable provoquant l'éprouvé, par une *épiphane profane* (D. Cohn, *ibid.*) : une *inclinaison purement sensible*, plus physique qu'intellectuelle, transformation du sensible vers la pensée où la valeur devient sentiment, comme par une *condensation chimique*.

23 Après avoir compris comment les Grand Sujets/Récits nous délestaient de la question insoutenable de nos origines et de notre fondement (voir Dufour, 2003), la psychologie développementale apporte une autre analyse de la nécessité de cette lacune critique (initiale et fondatrice) du sens, de cet accord tacite de *non-questionnement des origines* : les *aires et objets transitionnels* n'apparaissent que s'ils ne sont pas contestés « nous ne poserons jamais la question » (Winnicott, 1975, p. 23) ; de même, les *trames temporelles d'éprouvé* doivent préserver le *flou* et le *flottement volontaire* sur l'existence d'affects de nature distincte tant « les avantages d'un mot-valise, à la subjectivité consistante, sont évidents » (Stern, 1995, p. 114).

24 « - C'était un pauvre petit être mystérieux, comme tout le monde... » dit Arkel après la mort de Mélisande. Personne ne l'a jamais comprise, et elle ne se comprenait pas elle-même : « Je ne comprends pas non plus tout ce que je dis... Je ne sais pas ce que je sais. » (*Pelleas et Melisande*, Acte V, cité par Jankélévitch, 1980b, p. 154)

25 Évoquant la continuité bergsonienne et l'*insécable phénoménalité de la manière sensible* du *charme musical*, Jankélévitch (1980a, p. 53) rappelle que « l'on peut dire à volonté que la musique n'exprime rien ou exprime l'inexprimable à l'infini : l'*Expressivo inexpressif* est son incompréhensible vocation. »

La réunion de ces deux champs d'activité (dénotative et connotative) est certes difficile, et leur confusion ne mène pas non plus bien loin : à quoi bon parler de la musique tantôt avec une paraphrase sentimentale qui n'éclaire objets et techniques d'aucune dimension réflexive, tantôt avec un lexique exsangue qui reste détaché de la pratique concrète et de l'expérience intime des émotions ? C'est pourtant ce que l'on fait dans bien des classes en limitant les mots tantôt à la verbalisation d'une intention expressive/créatrice (qui en reste là faute d'avoir développé aucune technique artistique ni prélevé quelques repères dans la rhétorique musicale), tantôt à l'énumération d'une liste d'instruments ou de catégorisations faussement élémentaires (qui endorment par un serinage notionnel étranger autant à l'expérience esthétique du sujet qu'à la connaissance un peu fine de l'objet).

Et puis il y a surtout cette curieuse demande faite aux enfants d'*exprimer spontanément son ressenti à l'écoute des œuvres*, demande probablement fondée sur l'intuition valable d'un bénéfice des interactions verbales précoces et de la (re)construction narrative de l'éprouver mais qui, en musique, dans la pratique concrète de la classe et de la formation des enseignants se révèle catastrophique. Elle ajoute aux deux écueils précités (pas d'ouverture réflexive + aplatissage sémantique de l'objet), un questionnement insoutenable et dangereux des origines (voir note 23), et débouche généralement sur le pire des simulacres : « Alors, c'était comment ? C'est joyeux ? Ou bien alors c'est triste ? Et pourquoi ? C'est parce que c'est grave/aigu, rapide/lent, majeur/mineur + tel instrument ! ? »

Ici, une compréhension minimale du caractère foncièrement ambivalent de la sémantique musicale et de son insertion paradoxale dans l'école aurait peut-être permis d'éviter le pire. De même, quelques figures de rhétorique (comme les diverses formes d'oxymore) ne viendraient-elles pas enrichir et structurer ici les pratiques expressives ou l'exploitation des correspondances entre les œuvres ?

D'un autre côté, ces repères élémentaires de sémantique musicale offrent un argument solide à toutes les activités qui transportent l'attention de l'élève vers le repérage de ces formes temporelles musicales par lesquelles transite une part cruciale de l'expérience affective que nous y éprouvons. Depuis les premiers jeux rythmés (où l'enfant apprend à repérer des indices auditifs sur des mouvements qu'il doit anticiper et coordonner aux informations proprioceptives) jusqu'aux formes les plus abouties des écritures du temps musical (d'une universelle pratique de la danse aux diverses formes d'interprétation musicale collective, en passant par toutes les représentations analytiques des œuvres), on comprendra qu'il y a là un devoir d'attention et d'éducation.

Des études développementales récentes sur les moyens de *représenter l'expérience* apportent ici même des pistes et un cadre théorique nouveaux : elles parviennent à intégrer les schémas conceptuels (symboles, mots, etc.), les schémas perceptuels (images visuelles, bonnes formes, etc.), les schémas sensori-moteurs piagétiens (qui intègrent les actes

moteurs et leur coordination à la perception), la compréhension récente de l'effet structurant de certaines séquences invariantes d'événements représentées sous forme de script ou de scénario singulier, la compréhension philosophique et psychanalytique de l'importance pour le sujet de la (re)construction d'une *cohérence narrative*, et le tout dans une métaphore qui illustrerait le *cadre* ou la *structure* d'un éprouver *pris dans le flux du temps* : la musique ! Les notions de *trame temporelle d'éprouver* et d'*enveloppe protonarrative* chez Daniel Stern (1995) sont en effet une belle opportunité de préciser l'intérêt d'une attention à la forme musicale déjà parfaitement exprimée en 1971 par Claude Lévi-Strauss (1971, p. 589) : « La musique remplit un rôle comparable à la mythologie. Mythe codé en sons au lieu de mots, l'œuvre musicale fournit une grille de déchiffrement, une matrice de rapport qui filtre et organise l'expérience vécue, se substitue à elle et procure l'illusion bienfaisante que des contradictions peuvent être surmontées et des difficultés résolues. »

Ou, pour le dire autrement : « ce qui est sémiotisé dans la musique, ce sont bien les vécus du temps, les affects de vitalité cernés en leurs profils temporels de proto-intrigues. La musique apparaît ainsi comme la traduction ou la représentation de la matrice originelle de toutes les formes symboliques, de toutes les formes de langage, de toutes les formes de récit dans le temps, c'est-à-dire de toutes les formes de mise en ordre du temps. » (Imberty, 2005, p. 240)

Reste à savoir maintenant si la découverte de ce lien entre la nature profonde de l'éprouver humain et l'expérience de la forme musicale, si cette formalisation contemporaine par les sciences humaines d'un *phénomène originelle* tant recherché par l'esthétique (Rousseau, Goethe...) gardera dans une transposition didactique l'unissant aux pratiques de classe, un peu de son sens bergsonien, de sa vigueur conflictuelle (Perrenoud, 1986), et ne finira pas par ces mots et ces images fixes qui sont le pain quotidien de l'école. L'importance accordée à la pratique des jeux dansés ou des chants variés entre les retours d'un refrain, ne semble pas incompatible avec ce qui vient d'être dit. Est-ce toujours le cas lorsque l'on approche la musique par des listes d'instruments ou d'adjectifs qualificatifs, lorsqu'on veut la matérialiser par des images bidimensionnelles sans forme ni dynamique propres, et qui affirment encore le prestige déplacé de leur ressemblance au sonagramme des acousticiens (musicogrammes) ?

Références bibliographiques

- Allard, L. et Vandenberghe, F. (2003). Express yourself! Les pages perso. entre légitimation techno-politique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer. *Réseaux*, 117.
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Chicoutimi : UQAC (les classiques des sciences sociales).
- Baudelaire, C. (1863). Critique « Le peintre de la vie moderne III ». *Le Figaro* (29 nov.), mis en ligne sur le site de l'Université de Duisburg.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Bion, W. R. (1962, trad. française 1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blacking, J. (1973, trad. française 1980). *Le sens musical* Paris : Minuit.
- Bodei, R. (2000, trad. française 2002). *Logiques du délire. Raison, affects, folie*. Paris : Aubier.
- Boudinet, G. (1996). *Pratique rock et échec scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- Boudinet, G. (2002). *Pratiques tag. Vers la proposition d'une « transe culture »*. Paris : l'Harmattan.
- Boudinet, G. (2004). *Art, tradition, postmodernité*. Paris : l'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bregman, A. S. (1990). *The Auditory Scene Analysis. The Perceptual Organization of Sound*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Lyon : INRP [édition électronique mise en ligne en 2004].
- Cohn, D. (1997). Séminaire du 11/12/1997. Paris : EHESS.

- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet-Chastel.
- Delavaux, C. (2004). Dessins d'enfants, fantasmes d'artistes. *Cassandra*, 57, 6-7.
- DeNora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Freud, S. (1933, trad. française 1984). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Friberg, A., Sundberg, J. et Fryeden, L. (2000). Music from motion: sound level envelopes of tones expressing human locomotion. *Journal of New Music Research*, 29 (3), 199-210.
- Fubini, E. (1983). *Les philosophes et la musique*. Paris : Champion.
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris : l'Harmattan.
- Guirard, L. (2001). La place de la créativité dans la représentation des compétences musicales chez les professeurs d'école. Dans *Actes de la conférence du 10^e anniversaire de l'ESCOM* [en ligne sur le site de l'OMF].
- Guirard, L. (2001). *Le temps d'apprendre... et la musique*. Paris : OMF.
- Guirard, L. (2008, sous presse). Entre une surenchère d'objectifs divergents, des outils d'évaluations autonomisés, une pratique qui ne veut se dire et une demande de résultats : où situer l'évaluation en éducation musicale ? Dans *Actes du 20^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe* (Genève).
- Hanslick, E. (1854, trad. française 1986). *Du beau dans la musique*. Paris : Christian Bourgois.
- Hargreaves, D. (1986). *Developmental Psychology of Music*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Minuit.
- Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants. Ethnologie d'une classe de solfège*. Paris : Anthropos.
- Hennion, A. (1993). *La passion musicale. Sociologie d'une médiation ?* Paris : Métailié.

- Imberty, M. (1979). *Sémantique psychologique de la musique I. Entendre la musique*. Paris : Dunod.
- Imberty, M. (1981). *Sémantique psychologique de la musique II. Les écritures du temps*. Paris : Dunod.
- Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps. De Wagner à Boulez : musique, psychologie, psychanalyse*. Paris : l'Harmattan.
- Kerlan, A. (2007). Symposium *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (table ronde). Paris : Centre Pompidou (10-12 janvier 2007).
- Levi-Strauss, C. (1971). *L'homme nu*. Paris : Plon.
- McAdams, S. et Bigand, E. (1994). *Penser les sons*. Paris : PUF.
- Menger, P.-M. (1983). *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'état dans la société contemporaine*. Paris : Flammarion.
- Menger, P.-M. (2005). *Profession artiste. Extension du domaine de la création*. Paris : Textuel.
- Mialaret, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Miroudot, L. (2000). *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris : l'Harmattan.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgois.
- Perrenoud, Ph. (1986). *Vers une lecture sociologique de la transposition didactique*, Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [texte mis en ligne].
- Rash, R. A. (1979). Synchronization in performance ensemble of music. *Acustica*, 43, 121-131.
- Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris : PUF.
- Schaeffer, P. (1965). *Traité des objets musicaux*. Paris : le Seuil.
- Sloboda, J. (1985, trad. française 1988). *L'esprit musicien*. Bruxelles : Mardaga.
- Stern, D. (1995, trad. française 1997). *La constellation maternelle*. Paris : Calman-Lévy.

- Stern, D. (1998). Aspects temporels de l'expérience quotidienne d'un nouveau-né : quelques réflexions concernant la musique. Dans E. Darbellay, *Le temps et la forme. Pour une épistémologie de la connaissance musicale* (p. 181). Genève : Droz.
- Swanick, K. et Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- Taylor, C. (1989, trad. française 1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : le Seuil.
- Zurcher, P. (1996). *L'initiation musicale des 3 à 6 ans*. Genève : Slatkine.