

LES ENJEUX DE L'ÉDUCATION MUSICALE AU XXI^e SIÈCLE

Gilles Boudinet

Maître de conférences habilité à diriger des recherches à l'Université de Paris VIII Saint-Denis, Docteur en Sciences de l'Éducation, qualifié aux fonctions de Professeur des universités en Sciences de l'Éducation et en Arts, Gilles Boudinet est l'auteur de travaux sur l'éducation artistique et musicale, l'esthétique et les médiations culturelles. Ses derniers ouvrages, situés dans une perspective philosophique, interrogent les mutations contemporaines des valeurs éducatives de l'art et de la musique.

Résumé

La question de l'éducation musicale au XXI^e siècle est indissociable de l'avènement d'une société dite « postmoderne », qui se substituerait à la « Modernité » héritée des Lumières et de la tradition humaniste. Or, les mutations « postmodernes » affectent de plein fouet l'éducation, la définition du sujet à former et les valeurs éducatives liées aux différentes formes culturelles dont celles de la musique.

Il s'agira de baliser les enjeux de la recherche et de l'éducation musicale au regard de ces mutations. Ces dernières impliquent-elles de nouvelles finalités et de nouvelles modalités pour les pratiques éducatives de la musique ? Impliquent-elles aussi de nouvelles perspectives de recherche, tant dans une orientation didactique, que dans celle de l'opposition entre des invariants structuraux et l'émergence de nouveaux processus cognitifs et culturels de la musique ?

C'est à la fois avec un très grand plaisir et un très grand honneur, pour lequel je tiens à remercier les organisateurs des JFREM, que je vais essayer de prononcer quelques mots d'ouverture. « Ouverture » au sens musical, car en suivant le titre de ce colloque, il faut déjà trouver une tonique pour harmoniser trois « portées » qui y sont induites : l'éducation musicale et la formation, la recherche sur ces dernières, le XXI^e siècle. Or celles-ci peuvent être considérées selon leur historicité.

En effet, l'éducation musicale est, par principe, aussi vieille que la musique. On peut ainsi postuler qu'elle comporte de nombreux héritages, où se sont installées au fil des siècles les problématiques tant de la transmission de la culture musicale, que de la musique comme transmission culturelle. En revanche, la recherche en sciences de l'éducation musicale, telle qu'elle fut par exemple systématisée dans le milieu universitaire français par Jean-Pierre Mialaret, semblera beaucoup plus récente. Elle s'inscrit en effet dans des protocoles

d'analyse et d'interprétation propres au développement des sciences humaines, notamment lors de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Ainsi venons-nous de saluer, par exemple, le cinquantenaire du célèbre ouvrage de R. Francès, *La Perception de la musique*. Bien que ces deux champs soient loin d'avoir la même ancienneté, ils peuvent cependant être réunis, et telle sera la tonique, par le troisième terme du titre : le XXI^e siècle. En effet, à suivre nombre d'observateurs, cette entrée dans le XXI^e siècle se caractériserait par une mutation forte de la culture, des savoirs et des sciences, par l'avènement d'une nouvelle *épistémè* pour reprendre l'expression de M. Foucault. En effet, la connaissance et sa transmission, à l'heure actuelle, tant en musique qu'en sciences humaines, seraient remodelées par un champ nouveau de références et de pratiques.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA « POSTMODERNITÉ »

Si un mot peut être retenu pour ce changement d'époque, celui de la « Postmodernité », tel qu'il fut emprunté par J.-F. Lyotard (Lyotard, 1979) au monde de l'art, semble convenir. On pourrait dire, pour aller très vite, que l'hypothèse de la « Postmodernité » postule un changement de régime de notre société, qui aurait commencé vers les années 1970 et qui se continuerait de nos jours. Ce passage à la « Postmodernité » se solderait par la fin de la « Modernité », période pour laquelle on peut avancer l'instauration lors des Lumières, avec leur héritage d'un humanisme lui-même issu de la Renaissance. De fait, nombreux sont les signes qui créditent ces mutations « postmodernes ». Si une métaphore semble pouvoir les résumer, ce sera celle d'une « déverticalisation ». Il s'agit de la substitution croissante des configurations pyramidales, verticales, qui structuraient auparavant les sociétés, par une nouvelle géométrie. Celle-ci serait de type horizontal, en « réseau », à l'image du « Net ». Tel est d'ailleurs le critère même de la « postmodernité » selon J.-F. Lyotard. Notre époque serait ainsi déjà marquée par le déclin des « grands récits », des grands systèmes théoriques et idéologiques, placés en position de surplomb, au profit de « petits récits » individuels, n'aspirant plus à synthétiser l'univers entier selon un modèle donné.

On mesure d'emblée que cette hypothèse sur la fin des « grands récits » risque d'affecter fortement non seulement le sens de l'éducation, mais encore la définition même d'un sujet « idéal » à former, à savoir un « sujet » qui était toujours défini par des grands récits, comme le sujet universel et citoyen issu des Lumières, de Kant à Rousseau. Si la Postmodernité, en tant que changement massif et assez rapide dans l'histoire, peut s'accorder à une crise, et pour détourner ici les titres de célèbres écrits d'H. Arendt, à une crise de l'éducation et à une crise de la culture, elle ne peut dès lors que questionner le paradigme de l'éducation musicale.

Ce qui est alors donné à penser n'est rien d'autre qu'un travail de redéfinition du champ même de l'éducation musicale, en tant qu'ensemble de processus et dispositifs qui instituent en culture tant la transmission de la musique, que celui à qui s'adresse cette

transmission. C'est certainement déjà sur ce point que sont appelées à se nouer les interactions des pratiques éducatives de la musique et de la recherche en éducation musicale. Il s'agit d'envisager, dans un contexte de mutations, en quoi les pratiques et terrains éducatifs de la musique convoquent des problématiques et questionnements particuliers, voire de nouvelles analyses, où se situe la recherche, et en quoi ces derniers contribuent en retour à renforcer les actes éducatifs. Pourtant, si les mutations postmodernes concernent les phénomènes d'appropriation et d'enseignement de la musique, en appelant très probablement à de nouvelles interprétations, ces dernières restent, par principe, encore à venir. En revanche, il n'en est pas moins possible de baliser, dès à présent, des débats susceptibles d'être actualisés, ou plus précisément « réactualisés », par la question de la « Postmodernité ». Réactualisés : en effet, et non sans paradoxe, on pourra reconnaître dans ces débats, qui se reposent de nos jours, l'héritage même d'oppositions ayant, certainement depuis toujours, marqué l'histoire de l'éducation, musicale ou non.

Pour baliser ces débats, il est possible de se référer aux trois axes d'interrogation que propose Charles Hadji au sujet des grandes orientations de la recherche en éducation (Hadji et Baille, 1998). Ces trois axes se résument par le « que se passe-t-il ? », le « comment faire ? » et le « pourquoi le fait-on ? »

QUE SE PASSE-T-IL ?

Le premier axe concerne ainsi la problématique du « que se passe-t-il ? » Pour l'éducation musicale, comment se concrétise le partage de musique dans le contexte de notre société contemporaine ? Comment, dès lors, se concrétisent les actes éducatifs et les processus d'apprentissage alors impliqués ?

Partons déjà du niveau le plus général de la culture et des arts. La « déverticalisation » postmoderne ne peut que se retrouver dans la vie artistique et la transmission de la culture et des œuvres. Il est possible, pour ceci, de se référer à la célèbre métaphore du triangle auquel W. Kandinsky comparait la culture à propos de la création artistique. Cette dernière était à la fine pointe du sommet, indépendamment de la base, le grand public. Or, à suivre les observations du musicologue J.-J. Nattiez, la postmodernité musicale aurait inversé les choses, en subordonnant d'emblée ce qui était auparavant au sommet aux attentes de la base, aux demandes de la réception par le public (Nattiez, 1995).

Cette métaphore vaut aussi pour les critiques, qui depuis les années 1960, se sont attaquées aux conceptions mettant au faîte de la culture ce que G. Snyders nomme « les grandes œuvres d'art » (Snyders, 2002). Notamment dans le sillage ouvert par P. Bourdieu, les formes « académiques » furent suspectées d'une hiérarchisation s'exerçant au détriment de l'habitus des milieux populaires dont il fallait alors valoriser les référents culturels. À ce relativisme culturel, appelant à la prise en compte d'une diversité de plus en plus large, des

cultures « émergentes » aux « contre-cultures », s'est rajouté l'effet de l'industrie culturelle et ce qu'on pourrait nommer la « culture de masse ». Ainsi, les cultures dites « émergentes » sont d'emblée standardisées, les formes jadis « contre-culturelles » assénées au titre de figures d'identification à la mode, les spécificités des cultures propres à tel ou tel groupe levées dans un métissage, pour lequel on peut se demander s'il participe d'un enrichissement, ou, au contraire, d'un laminage par standardisation. Dès lors, il devient aussi possible de se demander ce qu'il en est des modes de transmission et d'appropriation qui spécifiaient chaque forme culturelle, notamment en opposant souvent un mode de type « oral » pour les formes populaires et « écrit » pour les formes académiques.

De fait, cette « déverticalisation » ne peut qu'affecter les dispositifs d'éducation musicale. Elle se retrouve déjà dans la fin du schéma traditionnel où, avant, le professeur de musique était le principal médiateur entre les élèves et les savoirs musicaux. Cette configuration n'a pu que progressivement changer avec les nouvelles modalités de diffusion de la musique. De nos jours, du clip au mp3, en passant par les réseaux informatiques, les jeunes générations sont environnées de musique, voire saturées par un continuum musical. Elles ont d'emblée une expérience musicale, ne serait-ce que par l'audition, même si celle-ci est accordée aux phénomènes de mode et de consommation. On notera aussi, notamment dans ce qu'on nomme les « musiques amplifiées », l'importance des phénomènes d'autodidaxie et leur constant accroissement dans les pratiques des jeunes. Il est aussi possible de relever, à ce propos, la multiplication des supports d'apprentissage qui étayent ces approches, comme des revues spécialisées ou certains logiciels. Sur ce dernier point, ces nouveaux supports vont très probablement se multiplier et bouleverser nombre de protocoles d'apprentissage, en lien avec l'essor que prennent actuellement les « TICE », notamment dans le sens de ce qui est qualifié en France au titre du « e-learning ». On mesure ainsi les bouleversements annoncés, tant au niveau des institutions que de l'identité du professeur de musique. À ceci se rajoute, ce que certains pourront interpréter comme une « ouverture », et d'autres comme un « bouillage », l'essor des jeux vidéo ou de sites internet dans lesquels, d'emblée, l'utilisateur peut jouer à la musique, en pensant apprendre à jouer de la musique.

De façon générale, les élèves, enfants ou adultes, ont déjà une expérience musicale donnée, et pas seulement une expérience esthétique. À la lumière des théories de J. Dewey, l'éducation musicale a souvent été pensée comme ce qui permettait d'orienter les expériences esthétiques, que peut éprouver tout sujet, vers une expérience musicale proprement dite, que le professeur pouvait guider. Or, de nos jours, il semble que les nouvelles modalités de rapport à la musique facilitent d'emblée, chez tous, des expériences qui sont déjà inscrites dans la « grammaire » d'un processus musical. Le professeur aurait ainsi, et de plus en plus, à composer avec des expériences musicales multiples, diverses, dont il n'a pas déterminé la mise en œuvre. Dans ce sens, il ne s'agit plus de partir exclusivement de savoirs à transmettre, ni d'un élève qui expérimenterait pour la première

fois une activité musicale, mais d'expériences différentes, déjà « acculturées » à la musique, tout en demandant à être instituées vers des objectifs plus particuliers.

Pourtant, en s'accordant de plus en plus à cette notion d'expérience, la configuration sur laquelle s'engage le partage de la musique au XXI^e siècle semble rencontrer une contradiction. Si l'on peut immédiatement définir l'intervention pédagogique comme ce qui pourrait permettre au sujet de transformer ses propres expériences premières en un corps de compétences et de savoirs distanciés, réincorporés ensuite dans le potentiel propre de l'apprenant, l'expérience n'en est pas moins toujours singulière, limitée à la particularité du vécu de tel ou tel sujet. Comment l'intégrer dans un dispositif de transformation et d'intervention pédagogique pouvant alors lui donner sens ? Aussi, donner sens dans tout acte éducatif implique un impératif d'unité et de cohérence, que ce soit dans les savoirs, les cursus, les modalités de transmission et d'appropriation, et les institutions. Comment, si l'on préfère, inscrire le particulier de l'expérience dans le sens plus général du savoir musical ? Comment concilier, en matière d'éducation musicale, les variabilités des expériences avec un invariant où se spécifierait l'éducation musicale ? C'est ici que les débats se posent. Il est possible de les situer selon les trois pôles traditionnellement avancés pour toute situation éducative : le savoir, le professeur et l'élève.

Le pôle du savoir, tel qu'il s'organise dans les actes d'apprentissage, tel qu'il est l'objet des transpositions didactiques, a-t-il des invariants, ou le contraire ? Y a-t-il un héritage des savoirs à partir d'une même base, selon un développement longitudinal et cumulatif, sur un modèle hégélien, faisant, par exemple, qu'on a pu envisager l'ontogenèse des savoirs musicaux au titre même d'une base de progression d'apprentissage ? À l'inverse, faut-il suivre la notion d'*épistémè* de M. Foucault qui postule, à chaque grand changement d'époque, de nouveaux univers discursifs, où se recomposent totalement les identités des savoirs, tant ceux contemporains, que ceux passés (Foucault, 1969) ? Par exemple, on pourra s'interroger sur le sens qu'avait la musique de Rameau au XVIII^e siècle par rapport aux savoirs qu'en fit la fin du XX^e siècle sous le vocable de « baroque ». Au-delà, quelle culture transmettre ? Ce qui a été arrêté comme un incontournable patrimoine, ancré historiquement, où, à l'inverse, la relativité de formes différentes, émergentes, interagissant sans cesse entre elles ?

Le pôle de l'enseignant pose, quant à lui, la problématique de la représentation des médiations éducatives. Il est ici possible d'évoquer l'opposition entre une centration sur des savoirs prédéfinis, et une centration sur un accompagnement de l'élève, sur le cheminement particulier de celui-ci, quitte comme l'analyse J. Zask à propos des écoles d'art de haut niveau, à renoncer alors à toute transmission de la part du maître (Zask, 2003).

Finalement, le pôle de l'élève retrouve, lui aussi, cette problématique. Pour se restreindre à l'exemple de la psychologie de l'apprentissage : y a-t-il, à l'instar des Idées platoniciennes,

des structures innées, comme celles du temps, propres aux différents paramètres de la musique, qui se réactualiseraient ainsi dans toute pratique musicale, indépendamment du genre ou de la culture alors concerné ? À l'inverse, faut-il privilégier dans le sillage d'Aristote la praxis du sujet qui élaborerait progressivement ses propres compétences ? Cette appropriation serait ainsi, selon la perspective du constructivisme, une accumulation de schèmes internes qui s'accommoderaient ensuite aux divers usages culturels. Ou encore, au contraire, elle supposerait déjà une médiation avec les formes culturelles, langagières, qui seraient ensuite intériorisées. En fait, la première voie, « platonicienne », postule un invariant, cognitif et structurel, transcendant toutes les formes culturelles, tandis que la seconde rencontre une variabilité culturelle des diverses formes symboliques de la musique.

COMMENT FAIRE ?

Après le « que se passe-t-il ? », le second axe impliqué par la recherche et l'action éducative concerne le « comment faire ? » et la quête de la meilleure efficacité dans une situation pédagogique donnée.

Que ce soit sous l'aspect de la recherche-action, de l'expérimentation de méthodes, de l'éducation comparée ou encore de l'évaluation, la question de l'efficacité d'une pratique pédagogique renvoie à son cadre particulier et à ses objectifs alors visés. Aussi, la polarisation de plus en plus forte sur l'expérience musicale de chaque élève, sur des parcours individualisés, laisse deviner une diversification extrême des interventions pédagogiques. Cette diversification pose, du même coup, la problématique de l'évaluation de chacune de ces interventions au regard de modèles plus généraux, qui permettraient ainsi de définir et de comparer les grandes orientations des pratiques éducatives de la musique.

Pourtant, M. Bru rappelle que ce qui est pertinent pour valider des actions au niveau « micro » d'une situation donnée, comme l'analyse d'un protocole référé à un ensemble d'objectifs précis, ne peut être étendu à un niveau plus large, et encore moins au « modèle » dont pourrait se réclamer la pratique observée (Donnay et Bru, 2002). Sur ce point, le débat, souligné par W. von Humboldt lors des Lumières allemandes, entre l'Ausbildung et la Bildung semble se reconnaître en large part (Humboldt, 2005). La première peut relever d'une formation finalisée à un référentiel d'objectifs techniques précis, clairement évaluables dans une progression d'apprentissage et dont on peut alors expérimenter les modalités d'enseignement, de façon ponctuelle, pour chaque situation. En revanche, la Bildung inscrit un sens général : celui de la formation d'un sujet autonome, dans ses pensées critiques et ses connaissances culturelles. Ici, la finalité qui sous-tend ce projet ne se légitime pas par l'évaluation quantitative face à l'acquisition d'objectifs délimités. À l'inverse, elle trouve sa pertinence, du moins sa légitimité, en s'inscrivant

dans un « grand récit », en l'occurrence ici celui des Lumières, à savoir dans un corps de valeurs et de représentations marquantes d'une société donnée à une époque donnée.

Par exemple, on pourra songer aux réflexions de B.-A. Gaillot sur l'évaluation en arts plastiques : faut-il privilégier tel ou tel critère lié aux techniques de cette discipline, ou au contraire viser la formation d'un sujet critique, doté des outils lui permettant un discernement esthétique et la maîtrise d'une réflexion sur la culture des arts plastiques (Gaillot, 1997) ? Là aussi, ce débat retrouve la problématique du particulier, reconnaissable dans l'évaluation en « micro » d'une situation d'apprentissage donnée, et le général, à savoir le sens et les finalités dernières qui fondent un projet plus global de formation.

POURQUOI FAIRE ?

Cette dernière observation renvoie au troisième axe : celui du « pourquoi » enseigner ?, des grandes finalités reconnues, pour ce qui nous concerne, à la musique et à son enseignement. On notera que ce troisième axe, qui finalise les deux précédents, ne peut qu'être relancé lorsque des mutations culturelles fortes interviennent. En effet, les débats pédagogiques ont souvent privilégié la question du « comment faire ? », alors que celle du « pourquoi ? » faisait l'objet d'un consensus plus ou moins tacite. Mais on mesure que cette dernière question ne peut qu'être relancée à l'époque actuelle. Il s'agit de la définition des valeurs éducatives de la musique et, au-delà, du sujet à former. Cette question est, à suivre O. Reboul, le propre de la philosophie de l'éducation, dans sa part d'axiologie (Boudinet, 2006).

Or, cette problématique des valeurs éducatives de l'art et de la musique retrouve les deux conceptions, déjà soulignées, à propos de l'histoire. Soit on postulera des invariants historiques propres à toute expérience artistique, soit le contraire. Pourtant, ces deux options ne peuvent se résoudre que dans une perspective comparative, en confrontant un « avant » et un « après ». En suivant cette voie, l'hypothèse de la « Postmodernité » peut être abordée en remontant à la période précédente, à savoir la « Modernité », et à son avènement lors des Lumières. De la sorte, les débats qui se posèrent alors peuvent être confrontés à ceux de notre période contemporaine (Boudinet, 2008).

On pourrait dire que le grand problème du XVII^e et du XVIII^e siècle fut celui de concilier la recherche d'un principe unique régissant l'univers, Dieu, et la révélation d'un monde de plus en plus diversifié, disparate. Il faut se souvenir sur ce point de la solution proposée par G. W. Leibniz, notamment dans sa *Monadologie*. Pour ce dernier, le monde est une sorte de grosse machine, un « moulin » écrira-t-il. Cette « machine-moulin » est composée de rouages différents, de petites unités individuelles, les monades, les différents sujets dira-t-on. Mais ces monades sont coordonnées et mues par une loi générale, qui s'incarne dans chacune d'elles et qui en gouverne les agencements. Il s'agit de l'harmonie. Telle est précisément la valeur alors attribuée à l'art et particulièrement à la musique : faire ressentir

cette harmonie comme principe général à la fois immanent à chaque monade et transcendant à l'univers entier (Leibniz, 1991). Il est possible de retrouver ici, en très large part, l'esthétique musicale de J.-Ph. Rameau, gouvernée par la recherche des principes naturels de l'harmonie qui s'incarneraient dans la diversité du monde. Par exemple, la monade « *Poule* », la monade « *Sauvages* », la monade « *Boiteuse* » ont toutes l'harmonie en elles. Pourtant, à l'image du brave Pangloss que raillait Voltaire, cette harmonie a été prédéterminée par l'architecte du moulin. Ainsi, nous ne pouvons que nous plier à elle, à son fonctionnement mécanique, en tournant positivement ou négativement, sans avoir à nous poser de questions sur le sens même du moulin ou de la machine.

C'est précisément contre ceci que va réagir E. Kant avec la notion de « raison » : aux hommes de sortir du moulin et de se gouverner eux-mêmes, par le pouvoir de leur raison critique. Il s'agit de l'instance intellectuelle universelle, qui permet à chaque humain de se mettre en position de surplomb par rapport à ses actes et ses jugements — tel est le propre de la critique — et de pouvoir alors s'orienter constamment dans un inconnu pour penser au-delà. Toutefois, à suivre la *Critique de la faculté de juger*, l'accès à la raison, où l'homme prend la place de l'architecte du moulin, trouve l'une de ses conditions les plus fortes dans un sentiment esthétique particulier : le sublime (Kant, 2000). À l'inverse de toute harmonie préétablie et mesurée, le sublime correspond à un vertige radical, où le sujet est confronté à un informe, non mesurable, qui le projette dans un sentiment océanique. Il sort alors de tout système préétabli, comme l'était le moulin leibnizien, et se trouve contraint, pour résister au vertige sublime, pour créer de nouvelles synthèses dans l'inconnu, de recourir à la seule raison pure. L'esthétique du sublime implique ainsi la formation d'un sujet autodéterminé par sa raison, par sa faculté de discernement critique.

Cette formation d'un sujet critique correspond à l'une des grandes finalités éducatives engagées par les Lumières. Mais elle a contribué aussi à définir, par la dialectique du sublime et de la raison, l'une des principales valeurs éducatives de l'art qui va traverser toute la modernité du XX^e siècle. Par exemple, pour T.W. Adorno le « contenu de vérité de l'œuvre d'art », à savoir la part ineffable et sublime des œuvres, instaure une tension vive avec ce qui a déjà été rationalisé, et garantit une condition de pensée critique (Adorno, 1995). À un pôle opposé, selon M. Heidegger, l'œuvre fait surgir une « é-normité » surprenante qui, à chaque fois, réengage la parole à dire et à penser plus loin dans l'inconnu (Heidegger, 1962).

Aussi, si ce débat entre l'harmonie leibnizienne et le sublime kantien a, en donnant la faveur à ce dernier, inauguré la Modernité, il se retrouve au centre des enjeux culturels et éducatifs de la période actuelle, précisément sous la plume de deux philosophes très emblématiques de la Postmodernité, à savoir G. Deleuze et J.-F. Lyotard. En effet, G. Deleuze revient au texte leibnizien, notamment dans son ouvrage *Le Pli, Leibniz et le baroque*, publié en 1988 (Deleuze, 1988). Le projet deleuzien visait à déconstruire toute instance en position de transcendance, comme la raison kantienne, ou encore ce dont celle-

ci avait pris la place : Dieu, l'architecte du moulin. Il s'agit, pour le philosophe, de revenir aux individualités des monades, aux rouages de la machine-moulin. Mais cette dernière est alors délestée de l'unité qui la limitait et la régulait : l'harmonie et la place même de l'architecte. La machine se distend ainsi, devient un réseau infini, à l'image du célèbre rhizome dont le nouveau principe serait la dissonance, la pluralité métissée des voix. Dès lors, les monades peuvent errer dans tous les sens, devenues nomades et non plus monades, glisser sur tous les réseaux de l'échange. « Le jeu du monde, écrit alors Deleuze, a singulièrement changé, puisqu'il est devenu le jeu qui diverge. Les êtres sont écartelés, maintenus ouverts par les séries divergentes [...] qui les entraînent au-dehors ». Bref, il suffit d'être dans le réseau et d'y surfer, « câblé » partout, sans avoir à se poser de questions critiques, et sans se soucier du sens général d'un système devenu aussi infini qu'insaisissable. On retrouvera là ce qu'on nomme parfois le « sujet communicant » : un sujet de la « tchatche », pendu à son portable ou son Net, occupé à fonctionner avec un maximum d'efficacité dans les multiples réseaux de l'échange. Tel est, par exemple, le sujet de la flexibilité, de la permutation ou du « zapping », ce que G. Deleuze et F. Guattari ont nommé, positivement pour eux, le « schizo-sujet », à savoir un sujet qu'ils espéraient libérer de toute unicité obligée par un modèle dominant. Du même coup, on peut se demander si ce « schizo-sujet », qui semble très prémonitoire de notre monde contemporain, n'en a pas annoncé en fait les pires écueils : celui de l'effondrement du sujet lui-même au profit d'un individu devenu nomade.

Face à ce néoleibniziannisme de la philosophie deleuzienne, J.-F. Lyotard retrouve, quant à lui, le sillage kantien, notamment dans ses *Leçons sur l'analytique du sublime*, publiées en 1991. Tout semble alors se passer comme si le décret de la « Postmodernité » ne pouvait faire l'impasse sur l'héritage des Lumières, sur l'unité du principe universel de la raison critique. Certes, il ne saurait alors être question de revenir à une époque qui n'est plus, mais plutôt d'imaginer ce qui pourrait préserver ou injecter une part de sujet raisonnant et critique dans le sujet communicant de la « Postmodernité ». Bref, il s'agit de retrouver ce qui permettrait de renouer avec le jeu du sublime et de la raison. On comprend ainsi le souci de la pensée lyotardienne à retrouver ce qui, de nos jours, pourrait générer un émerveillement sublime, et son attachement à la thématique du *différend*, où les possibilités de nommer sont confrontées à un phénomène qui les dépasse, invitant dès lors à nommer plus loin dans l'inconnu, à penser toujours vers le « là de l'au-delà » (Lyotard, 1991, 1983).

Ce débat entre le sujet communicant et le sujet critique, entre la dimension de l'individu monade, et la recherche d'un principe fédérateur de toute la diversité humaine, tel celui de la raison critique, pourrait regrouper les différentes oppositions déclinées auparavant. Finalement, c'est bien la question de l'universel et du particulier qui semble être reposée par notre période actuelle. En même temps, comme l'ont induit les précédentes références, de Platon à von Humbolt, loin d'une mutation, cette question est récurrente, éternelle, de toutes les époques. Simplement, elle se réactualise dès que les principes unitaires décrétés pour une société sont mis à mal, dès que les grandes synthèses et les grands récits

unificateurs arrêtés pour un contexte donné ne tiennent plus, en appelant à l'instauration de nouveaux principes, de nouvelles interprétations. C'est probablement là qu'il y a crise.

MUSIQUE ET UNITÉ

Pourtant, ceci n'empêche pas de considérer cette crise sous un angle optimiste où, précisément l'éducation, et notamment l'éducation musicale, fournit une réponse très avantageuse. En effet, il est possible de suivre sur ce point l'observation de nos collègues canadiens C. Gauthier et M. Tardif pour qui, « dès l'origine, l'éducation occidentale est (donc) une réponse à une crise de la culture ». À chaque fois qu'il y a crise, la première instance de réponse serait l'éducation. Lorsque les modèles établis se fissurent, lorsque leur unicité s'effrite, l'action éducative serait ce qui pourrait déjà réinstaurer une nouvelle unité, un nouveau projet fédérateur (Gauthier et Tardif, 1996). De fait, dans son principe même, l'éducation ne peut déroger ni à sa vocation de transmission culturelle, ni à celle de la formation d'un sujet donné dont elle redéfinit les contours. C'est en cela qu'elle est déjà une instance politique, au sens premier du terme. Elle réaffirme ainsi ce que la cité entend donner d'elle pour se pérenniser et la formation de celui auprès de qui s'engagera cette pérennité. Or, pour le cas de l'éducation musicale, quelle peut-être cette unité ? Quels peuvent être les invariants unificateurs qui se réaffirment dès qu'il y a transmission de la musique, dès qu'il y a éducation *par* et *à* la musique ? Deux réponses peuvent se repérer immédiatement : l'humanisme, et la formation d'un sujet maîtrisant son inscription dans la culture par la raison critique, au sens kantien du terme.

Pour la première réponse, celle de l'humanisme, si les grandes figures du sujet universel modélisées par les Lumières se dissipent de nos jours, c'est pourtant toujours, par principe, à un projet d'humanisation que répond l'éducation. On ne sait, là aussi, s'il faut imaginer de nouvelles humanités, un nouvel humanisme, ou au contraire estimer que tout humanisme repose sur un socle essentiel, transversal à toutes les époques, à toutes les cultures. Mais sur ce point, la musique tient alors un rôle très privilégié. Tout simplement parce que, dans l'espace sonore, elle hérite d'un lieu fondateur du sujet de la culture, bien avant le passage à la discontinuité des signifiants verbaux. L'espace musical relève du continu, où déjà le corps, le mouvement et l'émotion trouvent leur grammaticalisation dans le temps d'une signifiante essentielle dont la musique porte directement le témoignage. Ce témoignage est celui des premières subtilisations chez le très jeune enfant, où le ressenti accède aux codes d'une expressivité sociale. À ce titre, la musique pourrait apparaître comme l'humanité la plus fondamentale. Son propre déploiement s'enracine toujours dans la trace vive d'un ressourcement essentiel : celui de l'entrée du cri du nourrisson dans la réponse chantante et enveloppante de la mère, où s'ébauchent les premières symbolisations, les premières ritualisations, où se prépare ainsi l'appropriation des diverses formes langagières. C'est peut-être d'ailleurs sur ce point qu'il faut chercher l'universalité

musicale qui relie la « pluriversalité » des cultures humaines. Il n'est point de culture sans les ritournelles des berceuses.

La seconde réponse est celle de l'avènement de la raison critique, du jugement. En effet, il ne peut y avoir d'enseignement musical sans que le dire enseignant ou apprenant se confronte à un support, la musique, dont le propre est d'être ineffable, de résister aux catégories verbales. Cette résistance musicale au dire, aux mots, n'est rien d'autre que l'effet du *différend* dont parle J.-F. Lyotard, à savoir finalement, la dialectique même que décrivait E. Kant à propos du couple du sublime et de la raison. La parole devient apprenante et se désenclave de tout enfermement lorsqu'elle se confronte à un ineffable qu'elle ne peut dire immédiatement, à ce *différend* qui ne peut se résoudre dans des arraisonnements verbaux préétablis. C'est à cette condition que la parole peut dire et penser plus loin, tout en créant à chaque fois de nouvelles synthèses et délimitations dans l'inconnu où elle est projetée. Tel est, dans cette recherche constante de nouvelles délimitations, le principe même de la raison critique, à savoir le processus qui restitue au dire sa capacité à pouvoir donner sens et à apprendre. Telle est aussi la condition du discernement réfléchi, qui permet d'échapper au « brouillage » des différentes formes artistiques et langagières entretenu par l'industrie médiatique. C'est ainsi que ce *différend* trouve l'une de ses conditions les plus favorables dans l'éducation musicale et artistique. C'est en effet là que peut se réengager au plus près la confrontation de l'énigme ineffable des œuvres avec sa mise en questionnement dans les récits intervenant entre les élèves et l'enseignant. Et ceci, seul le professeur peut l'introduire ou l'autoriser, car il est le seul à avoir été plus loin dans ses propres questionnements et *différends* éprouvés que ses élèves. C'est probablement aussi sur ce point que la didactique musicale se rappelle, au-delà de la transmission d'un référentiel évaluable à court terme, déjà au titre d'une didactique langagière, appliquée à penser le jeu complexe d'un ineffable et d'un dire sur, qui ne coïncident jamais, mais qui, par cette non-coïncidence, alimentent ou restituent une pensée vive. Ceci n'est pas autre chose que le jeu de l'étonnement émerveillant, lié aux œuvres, et des résonances alors enclenchées par une mise en raisonnements.

Ces deux réponses, celle de l'humanisme et celle de la mise en raison, pourraient apparaître comme le principe unitaire qu'entretient l'éducation musicale face à la crise postmoderne. Mais, on peut aller plus loin. Si, pour C. Gauthier et M. Tardif, l'éducation est, à chaque mutation culturelle ou sociale, ce qui assure une réponse à la crise, cette réponse, depuis les Grecs, se serait toujours précisément appuyée sur ces deux notions que sont l'humanisme et le jugement par la raison, jugement qui n'est autre que le rationalisme.

On mesure ainsi que l'enseignement musical, au-delà de tous les bouleversements liés à notre actuelle société, recèle au plus haut point, dans sa propre structure, les deux invariants par lesquels l'éducation a pu depuis toujours, répondre aux bouleversements et crises de la culture. La conséquence n'est pas négligeable au regard des analyses de la « Postmodernité ». Cette conférence a commencé en avançant que les mutations

postmodernes ne pouvaient qu'affecter la question de la culture, de l'éducation, de l'éducation artistique, et qu'appeler à considérer des variations. Mais sur le mode de la figure d'inversion dans les fugues et variations, la proposition peut désormais être renversée. En effet, c'est aussi parce qu'elle assure au plus haut point la double réponse de l'humanisme et de la raison face aux crises de la culture, que l'éducation musicale risque d'affecter les mutations postmodernes. Affecter ces mutations : ceci veut dire maintenir le sens du sujet humain qui se constitue en culture et qui y pense.

Cette double réponse, finalement, contribue très probablement à asseoir le paradigme unitaire de l'éducation musicale. En effet, elle met à l'épreuve la thématique même de la « Postmodernité », précisément en lui opposant un invariant. Celui-ci se prête à alimenter la recherche en éducation musicale selon les orientations des débats préalablement soulignés. C'est ainsi qu'il retrouve les axes qui seront développés dans ces journées : la formation corporelle du musicien, la pédagogie instrumentale, les méthodes et les approches pédagogiques, et enfin, l'identité professionnelle.

Mais au-delà, qu'il s'agisse du rapport au corps, des stratégies d'apprentissage et de médiation, ou de l'identité professionnelle, c'est bien le sujet, dans sa constitution corporelle, psychique, langagière, culturelle et sociale qui est alors impliqué. Tel est le sens de tout acte d'éducation musicale : humaniser, former un sujet de la culture, nanti de son autonomie critique déployée à partir de ses sublimes émotions. Tel est, aussi, le sens de la recherche en éducation musicale : mettre en relief cet acte d'humanisation, non pour prescrire quoi que ce soit, mais pour l'étayer selon les nouvelles interprétations que réclame à chaque fois la complexité des situations et des mutations où celui-ci s'opère.

C'est toujours, finalement, la question du sens même de l'humain que rappellent au plus haut point l'éducation musicale et la recherche sur celle-ci, à chaque fois que la culture semble désemparée. Un sens de plus en plus nécessaire à une époque où les médiations éducatives de la musique semblent dupées par les médiatisations des technologies de l'industrie de la culture, ou plus exactement du loisir. De fait, par cette industrie, pour le pire et le meilleur, les expériences musicales ne sont plus seulement déterminées par le professeur de musique. En revanche, pouvoir donner un sens à ces expériences, afin que le sujet qui les traverse puisse les réinscrire et se réinscrire en culture, en savoirs et en réflexion, afin qu'il puisse se remettre en récit, reste toujours, et plus que jamais, le privilège de l'éducation musicale.

Références bibliographiques

- Adorno, T W (1995). *Théorie esthétique*, trad. M. Jimenez. Paris : Klincksieck.
- Boudinet, G. (2006). *Art, Éducation, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, coll. « Sciences de l'Éducation musicale ». Paris : L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2008). *Arts, Culture, Valeurs éducatives. L'harmonie et le sublime, la monade et la raison : variations philosophiques et musicales des Lumières à la Postmodernité*, coll. « Sciences de l'Éducation musicale ». Paris : L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1988). *Le Pli. Leibniz et le baroque*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Donnay, J. et Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : P.U.F.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Paris, Casablanca : Gaëtan Morin.
- Hadji, C. et Baille, J. (1998). *Recherche et éducation, Vers une nouvelle « alliance »*. La démarche de preuve en 10 questions. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Heidegger, M. (1962). *L'Origine de l'œuvre d'art*, dans *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. W. Brokmeier. Paris : Gallimard.
- Humbolt, W., von. (2005). *De l'Esprit de l'humanité*. Paris : Pierres premières
- Kant, E. (2000). *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko. Paris : Vrin.
- Leibniz, G. W. (1991). *La Monadologie*. Paris : Le Livre de Poche.
- Liotard, J.-F. (1979). *La Condition Postmoderne*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Liotard, J.-F. (1983). *Le Différend*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Liotard, J.-F. (1991). *Leçons sur l'analytique du sublime*. Paris : Galilée.
- Nattiez, J.-J. (1995). *Le Combat de Chronos et d'Orphée*. Paris : Bourgeois.

Snyders, G. (2002). *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*. Vigneux : Matrice.

Zask, J. (2003). *Art et démocratie*. Paris : P.U.F.