

RÉFLEXION ÉPISTÉMOLOGIQUE SUR LE « DIFFÉREND » QUI OPPOSE OFFRES ET DEMANDES DE SAVOIRS SAVANTS EN ÉDUCATION MUSICALE

Laurent Guirard

Maître de Conférences – Musicologie,
ESPE – Université d'Orléans, France

Résumé

Le désaccord entre l'offre et la demande de savoirs de référence est un problème commun à l'ensemble des didactiques disciplinaires. En éducation musicale certaines problématiques peuvent être utilement importées d'autres disciplines : la *transposition didactique* nous renseigne sur les risques que l'on prend à reconstituer un corpus de savoirs à enseigner purifiés ou figés (ici l'analyse formelle et les solfèges), le *rapport au savoir* nous éclaire sur l'impossibilité d'apprendre, qui résulte d'une incompréhension des usages et dispositions sous-entendus par les savoirs académiques (ici le fait d'éclairer son plaisir individuel par des techniques ou des concepts), etc. Cependant, j'assumerai que ce décalage tient ici moins d'un litige appelé à se résoudre que d'un *différend* dont les conflits structurent avantagement les institutions de formation, au prix d'une impossibilité d'en penser le centre (l'appropriation individuelle d'objets culturels) et d'un maintien de notre épistémologie disciplinaire dans une alternative stérile entre naturalisation et dévoilement/dénonciation de croyances.

Je proposerai ici une réflexion collectant des éclairages interdisciplinaires sur la question de ce vide ou de ce voilement central, possiblement inhérent à notre modernité.

Mots clés : épistémologie, éducation musicale, rapport aux savoirs, savoirs de référence, modernité, interdisciplinarité

Abstract

The divergence between supply and demand of academic knowledge is a common problem in educational disciplines. In music education, this difficulty arises similarly to other disciplines: the *didactic transposition* (Verret, Chevallard...) shows the risks involved in the conversion of "pure" or "frozen" academic knowledge into "knowledge to be acquired" (e.g.: formal analysis or solfa). The *relationship with knowledge* (Charlot, Beillerot...) reveals the unfeasibility of the process of learning, since there is a basic lack of understanding of the uses and embedded systems related to academic knowledge (e.g.: disclosing individual pleasure simply by working on techniques or concepts), etc. My proposal, however, assumes that gap not as a dispute impossible to solve, but rather as a "difference" à la Lyotard in which conflicts are structured for the advantage of the training institutions. The consequence of this process consists of making it impossible to think the center or practice (the individual appropriation of cultural objects) and, at the same time, allows the preservation of the epistemology of our discipline in sterile oppositions between naturalization and discovery.

I propose a synthetic and interdisciplinary reflection on this gap, which may be inherent to our modernity.

Keywords: epistemology, music education, relationship with knowledge, modernity, interdisciplinarity

Resumen

El desacuerdo entre la oferta y la demanda de conocimiento de referencia es un problema común en todas las disciplinas educativas. En la educación musical, esta problemática se plantea de manera semejante a otras disciplinas: la *transposición didáctica* (Verret, Chevallard...) muestra los riesgos implícitos en la conversión en «conocimientos a adquirir» de los saberes académicos en estado puro o congelado (p. ej.: el análisis formal y el solfeo). La *relación con el saber* (Charlot, Beillerot...) nos revela la imposibilidad de aprendizaje como consecuencia de la falta de comprensión de los usos y disposiciones implícitos en el conocimiento académico (p. ej.: revelar el placer individual por el mero trabajo sobre técnicas o conceptos), etc. Mi propuesta, sin embargo, asumirá esta brecha no tanto como una disputa posible de resolver, sino como una «diferencia» en la que los conflictos se estructuran para ventaja de las instituciones formativas. Todo esto a costa de hacer imposible pensar el centro y la práctica de esas instituciones (i.e.: la apropiación individual de los objetos culturales) y del mantenimiento de la epistemología de nuestra disciplina dentro de unas oposiciones estériles entre encubrimiento-descubrimiento o naturalización-desvelamiento.

Propongo aquí una reflexión sintética e interdisciplinar sobre esta brecha que, por otro lado, puede ser inherente a nuestra modernidad.

Palabras clave: epistemología, educación musical, relación con el saber, interdisciplinarietà, modernidad

LA MÉTHODE DE PENSÉE ET LA MÉTHODE DE PIANO ONT-ELLES LE MÊME USAGE ÉPISTÉMIQUE ?

« — La musique est une chose formidable capable de sauver les gens. Et je voudrais essayer de comprendre à quoi ça tient : quel est le mystère qui se cache dans cette substance sonore et qui est capable d'un tel pouvoir. Non seulement ça m'intéresse, mais ça me servira : ça m'aidera à mieux la partager ou la transmettre à tous ceux qui n'ont pas cette chance. »

Ou encore : « — Et n'y aurait-il pas aujourd'hui des moyens plus scientifiques d'expliquer ce qui se passe avec la musique ? Des connaissances qui nous livreraient de solides raisons d'en faire et d'en faire faire, et qui fermeraient le bec à tous ceux qui méprisent cette nécessité ? »

Voici de bien grands programmes que je ne dois pas être seul à avoir un jour ingénument adoptés et qui illustrent, en fond et forme, une bonne part de la demande de savoirs

adressée par ses praticiens à la recherche en éducation musicale (il s'agit en fait d'un arrangement de demandes réelles).

Que peut-on en faire en l'état ?

Directement pas grand-chose à mon sens, tant cette disposition dans la quête des savoirs place des mines sur son propre terrain d'étude, tant elle trace précocement sur son objet des raccourcis et des impasses qui la rendront à terme scientifiquement et institutionnellement impraticable. Cette demande n'est pas neutre et elle appelle un mode de réponse non substituable : intérêts, savoirs et pratiques s'insèrent ici dans un « gabarit » épistémologique utile au musicien, mais ce n'est pas celui qui prévaut, à juste titre, dans l'épistémologie actuelle des sciences de l'homme et de la société.

Devrait-on alors considérer, dans un retour paradoxal des cosmogonies antiques, que les savoirs utiles à l'éducation musicale relèvent fondamentalement des sciences dures et ne concernent que secondairement l'humain et le social ?

Ou en suivant la doxa romantique qui place le « subconscient prophétique » de « l'artiste-visionnaire » au-delà de l'entendement humain, devrait-on soutenir que celui du musicien « perce » non pas la société et les hommes mais une sorte de *nature-source* censée nous guider sur la voie de valeurs et de savoirs plus authentiques ?

Et enfin, à défaut de faire ici un choix, devrait-on penser que l'offre et la demande de savoirs didactiques vont se réguler d'eux-mêmes par une sorte de *main invisible* du marché de la connaissance musicale ?

Ces arguments intenable sont une démonstration par l'absurde de l'impasse épistémologique où nous conduisent ici les justifications hypocrites des idéologies éducatives (Gauchet, 2002) : à l'heure où les sciences économiques reconnaissent leur incapacité à quantifier les effets positifs d'une éducation culturelle (Dupuis, 1991) et où la décentralisation des instances décisionnaires en matière de politiques culturelles apparaît surtout comme une forme perverse de non-régulation d'autorité (Wallon, 1991), il est utile de rappeler qu'une recherche universitaire en didactique musicale ne saurait apparaître spontanément et que sa qualité comme sa faiblesse relèvent de choix institutionnels (et non l'inverse).

Devrait-on soutenir que les « actes de connaissance » et les « actes de foi » appartiendraient à deux mondes étanches et inconciliables, définis d'un côté par un savoir « parfaitement objectif » fondé sur les faits expérimentaux, lois et théories de la science moderne, et en face, pêle-mêle, tout le « reste » ? Devrait-on clamer que l'un aurait historiquement périmé l'autre, lequel devrait donc nécessairement disparaître de nos esprits autant que de nos préoccupations scientifiques sérieuses, même en musique ?

Ce serait faire peu de cas de ce que nous disent les épistémologues de l'origine de cette « révolution scientifique » du XVII^e siècle (Thuillier, 1983 ; Shapin, 1998...). Newton, par exemple, n'a pas éliminé ses spéculations théologiques et alchimistes par un tel processus de péremption logique : il a choisi (et on a surtout choisi pour lui après) de les taire, de les mettre au secret et de renoncer à les produire conjointement à ses travaux scientifiques (Verlet, 1993). Et ce serait faire peu de cas aussi de ce que les moralistes nous disent de l'extension sociale du caractère fondamentalement progressif de la science moderne : un système qui impose de façon autonome des valeurs ou des biens supérieurs qui doivent périmé les autres fonctionne difficilement (Taylor, 1989).

Je préférerais donc une forme d'ajustement épistémologique symétrique qui, bien que peu développée et moins confortable qu'une dénonciation, me semble très éclairante pour comprendre les conflits d'autorité (bloqués ou circulaires) de la didactique musicale académique (celle qui reconnaît et prescrit institutionnellement).

D'une part, les instances épistémiques institutionnelles sur lesquelles s'étaye concrètement la pratique de notre discipline¹ semblent s'attacher à réduire un *litige* là où l'on serait en présence d'un *différend* lyotardien :

[Le différend] serait un cas de conflit entre deux parties (au moins) qui ne pourrait pas être tranché équitablement faute d'une règle de jugement applicable aux deux argumentations. Que l'une soit légitime n'impliquerait pas que l'autre ne le soit pas. Si l'on applique cependant la même règle de jugement à l'une et à l'autre comme si celui-ci était un litige, on cause un tort à l'une d'elles (au moins, et aux deux si aucune n'admet cette règle). (Lyotard, 1984, p. 9)

Aborder quantitativement les questions d'épistémologie au nom de quelque jauge de scientificité absolue puis vouloir les appliquer autoritairement reviendrait à ignorer trois

¹ Question cruciale et nécessaire mais hors d'atteinte ici. Si l'on peut admettre l'influence pérenne d'une certaine musicologie formaliste dans les institutions de l'éducation nationale (voir Leroy, 2003, partie I), le travail *multicarte*, l'*incertitude* identitaire et l'*insécurité* économique qui marquent la pratique professionnelle des musiciens interprètes (Coulangeon, 2008 ; Menger, 2009) semblent conduire, dans les institutions affiliées au ministère de la culture, à un *raidissement* que la réforme de 2003 a paradoxalement accentué, raidissement qui vise à *distinguer* les *professionnels* des *amateurs* (Vançon, 2011) et restaure ici la technicité comme leur plus petit dénominateur identitaire. En se tenant au niveau qui nous concerne (les instances de savoirs légitimes concrètes au nom desquelles les enseignants se présentent face aux élèves) et en faisant exception des doctrines sur l'éveil musical (Guirard, 2009), il me semble que l'important effort budgétaire et idéologique de démocratisation culturelle entrepris depuis les années 1970, n'a pas foncièrement bouleversé les sources épistémiques : historiographie *de et par* les artistes, analyses de genres et de styles sur support écrit et technique instrumentale font toujours *nolens volens* autorité disciplinaire face aux élèves.

problématiques majeures et documentées des sciences de l'éducation : le *rapport aux savoirs*, la *transposition didactique* et la notion de *savoirs de référence*².

Dit autrement, faute d'être outillés pour penser cette multiplicité de gabarits épistémiques, de rapports aux savoirs et de formes d'application, les enseignants présentent ou défendent mal l'originalité ou l'intérêt de leurs savoirs auprès des élèves (entretenant ensuite circulairement *raidissements* et *distinctions* identitaires). Et dans un tel contexte où l'institution même (pourtant très dense en musique) n'*institue* plus suffisamment l'identité professionnelle d'enseignants qui ne s'y sentent pas bien reconnus *ou* préféreraient être reconnus ailleurs, ce qui n'est finalement qu'un manque d'épistémologie disciplinaire finit par générer, sous couvert de l'innocence ingénue de notre question introductive, une matière à défiance ou à veulerie face à des « explications » incapables de se penser, et cela engendre finalement, au dernier maillon pratique de l'institution éducative, de la souffrance³.

D'autre part, face à ce qui peut devenir un tête-à-tête bien accaparant entre l'enseignant et son milieu professionnel de référence, l'élève risque fort de ne pas se sentir correctement *reconnu* non plus. Selon un processus déjà très bien analysé par Jean Houssaye (1988, p. 43), à défaut de « faire le mort » (c'est-à-dire de se comporter en classique « bon élève idéal ») devant des enseignants trop occupés à tricoter ou à détricoter leur identité professionnelle et/ou institutionnelle, il y a de fortes chances que cet élève s'engage symétriquement dans un autre *différend* et qu'il « fasse le fou » « c'est-à-dire [qu'il nie] sa négation par un discours, par un refus, par une contestation, par une "démence" ». Or cette *démence* est elle aussi pensée dans un cadre de référence clinique qui la rapproche du *différend* lyotardien : elle est « constituée ou marquée par la perte ou le défaut des termes de l'appareil sémantique commun au travers duquel le sujet peut se reconnaître dans sa relation avec l'autre ».

2 C'est-à-dire respectivement les travaux de B. Charlot et J. Beillerot ; Y. Chevallard et J.-L. Martinand. Or l'importation au champ musical de ces notions développées dans d'autres disciplines scolaires accroît leur complexité au carré. Voir à ce sujet : Guirard et Boudinet, 2002 ; Boudinet, 2006 ; Bourg, 2008 ; Guirard, 2010b, ainsi que les actes et débats issus du séminaire 2001-2002 du *Groupe de recherche Science de l'éducation musicale et didactique de la musique* (Observatoire Musical Français / OMF, Université de Paris IV) animé par Jean-Pierre Mialaret.

3 En reprenant les analyses de François Sigault développées par Cristophe Dejours en psychologie du travail (Dejours, 1998), cette non-reconnaissance semble bien proche de celle qui engendre des situations douloureuses décrites comme l'*aliénation sociale* (pour les « défiants ») et l'*aliénation culturelle* (pour les « veules »), c'est-à-dire lorsque dans la réalisation d'un *acte traditionnel efficace* représenté par l'interaction de trois instances (*le réel, ego et les autres*), la *reconnaissance sociale* fait défaut et laisse *ego* dans une situation psychologique délicate, où plus personne ne lui permet de savoir si ce lien qu'il entretient avec *le réel* est un lien fondé, ou légitime ; soit *ego* a perdu son rapport avec le réel, mais continue à bénéficier de la reconnaissance par autrui, autrui étant également coupé du réel. En d'autres termes, *ego* et autrui se reconnaissent mutuellement dans le déni du réel ou dans la méconnaissance du réel (voir Guirard, 2007).

À quoi bon vouloir régler des litiges qui n'en sont pas, éclairer d'emblée des zones d'ombre qu'on a soigneusement laissées, redresser les « mauvaises pentes » qui plaisent, ou imposer des arguments épistémologiques trop généraux ou nonchalants ?

Le discours-de-valorisation-scientifique-moderne-du-pouvoir-de-la-musique par lequel on répond traditionnellement au questionnement initial dans le gabarit épistémologique qu'il propose, est une affaire *forcément* glissante : le mathématicien y avancera une explication acoustique, que le psychologue invalidera par des travaux sur la perception, tandis que le compositeur s'échappera de ce terrain miné par un intérêt botanique ou social, qui le fera apprécier des poètes ou des tribuns mais que d'autres pourront aussi réfuter comme métaphore filante⁴.

Ici, tous les acteurs universitaires peuvent être, en droit, condamnés au nom d'une épistémologie disciplinaire rudimentaire qui taxera toujours l'interdisciplinarité de dilettantisme ou de subjectivisme sans objet ni méthode.

Ce faisant, on fabrique ici un terrain réservé (ou un monopole) de l'artiste sur « son » objet.

Car de telles « glissades » explicatives ne cesseront pas d'exister ni d'offrir une occupation qui fédère et anime tous ceux qui y participent. Car au final, la musique en sort quand même grandie : on en aura *parlé* au lieu de seulement l'écouter, on l'aura fait exister dans de multiples modalités d'existence *verbales*. On aura compensé son manque d'énonciation et de valorisation, au bénéfice de l'art mais aussi de l'artiste (seul détenteur institutionnel autorisé des rentes discursives transdisciplinaires de la chose artistique).

Comme le résumait Dali en grand spécialiste lucide du mélange des genres : « — Ici, tout le monde est cocu, sauf Dali. »

Mais les artistes ne sont pas les seuls à bénéficier de ce système opposant l'austérité musicologique aux délicieuses glissades interdisciplinaires et aux « coups explicatifs » tant appréciés des enseignants/spectateurs : il s'agit fondamentalement ici d'un système explicatif sans épistémologie propre donc régi par la « raison du plus fort », c'est-à-dire un simple vedettariat médiatique.

Prenons l'exemple un peu oublié mais dont tous les fonds de bibliothèque constitués dans les années 1970 témoignent encore de l'ampleur exceptionnelle : les écrits métaphysico-

4 Voir par exemple l'analyse du fondement et des usages de la notion de *basse fondamentale* depuis Rameau (Guirard, 2011a).

scientifico-médicaux de l'ex-Docteur Alfred Tomatis⁵. Qui se souvient aujourd'hui de ses pseudo-thérapies « d'accouchement sonore » ou de ses brochures tarifées que l'on ne pouvait facilement critiquer de crainte de sa vigueur procédurière ? Jacques Arveiller (1980, p. 12) évoquait bien « des illustrations représentant d'austères savants en blouse blanche [aujourd'hui roses] devant de mystérieux appareils électroniques dont certains, affirme-t-on sans rire, servent à *mesurer de manière assez précise la valeur curative d'une œuvre musicale* ». Mais si la plume de A. Tomatis a su convaincre artistes, pédagogues et parents d'élèves qui lui firent une grande publicité, c'était bien en dépit des critiques épistémologiques et méthodologiques extrêmement solides et parfaitement énoncées qu'on faisait déjà à l'époque du *phénomène musicothérapie* en général et des « savants d'opérette » en particulier. Ne comprenait-on pas déjà très bien la « réelle demande des équipes soignantes et des patients allant dans le sens de l'embauche de personnels réputés “non-psys” » (*id.*, p. 10), ni la détresse, probablement toujours intacte, qui alimentait alors un processus épistémique magique⁶ si proche de notre question initiale ?

Que reste-t-il aujourd'hui de tout cela ?

En a-t-on tiré un bénéfice scientifique ou épistémologique pour comprendre les phénomènes de recyclage des théories *pata-scientifiques* (terme de R. Francès) en éducation musicale⁷ ? A-t-on bien analysé la dynamique épistémologique où s'insérait cet adjuvant d'« autorité scientifique » opportun et arrangeant pour les artistes qui, de la *musique concrète* à la *musique spectrale*, devaient défendre « le sonore » face aux tenants conservateurs « du musical » ? S'agissait-il d'un ajustement efficace mais non questionnable entre une demande sociale adressée à la musique et une offre de savoirs

5 Radié en 1977 par le conseil de l'ordre des médecins, il sera condamné en 1996 pour exercice illégal de la médecine (voir l'article qui lui est consacré dans *L'Express* du 29/02/1996 n° 2330 et suivants [en ligne : http://www.lexpress.fr/informations/le-guerisseur-des-sourds_612666.html] avec son droit de réponse et la réponse à ce droit de réponse...

6 « Le rôle du savant d'opérette ? Confirmer au lecteur la validité de son propre savoir empirique par rapport aux “vrais” savants. La musique adoucit les mœurs ? Non : nouveau credo scientifique. En revalorisant les croyances, en permettant une réharmonisation à l'histoire, ce genre d'article permet au lecteur d'échapper magiquement, par rêve induit, à la médecine technicisée et spécialisée, et de se prémunir du coup contre la maladie. » (Arveiller, 1980, p. 12)

7 La page *Wikipédia* de A. Tomatis est très intéressante sur ce point. On y apprend qu'« en 2005 et 2007, le ministère de l'Éducation polonais a implémenté la Méthode Tomatis dans 400 écoles au sein de programmes d'aide aux enfants en grandes difficultés scolaires » mais aussi qu'« en France, l'absence de fondements scientifiques de la méthode, et le très large éventail de pathologies qu'elle prend en charge, la placent parmi les soins alternatifs à composante psychothérapeutique auxquels il faut avoir recours avec une grande prudence » ou qu'« Aux États-Unis, l'“Oreille électronique” et autres dispositifs analogues ont été interdits à l'importation en 1996 par la *Food and Drug Administration*. Ultérieurement, la FDA a autorisé des dispositifs de ce type, à des fins de formation, considérant *qu'ils relevaient du domaine de l'éducation et non du domaine médical* » (c'est moi qui souligne). Repéré le 20 mars 2013 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Alfred_Tomatis

unissant opportunément autorités scientifique et musicale dans un pont habilement suspendu en marge des SHS et au-dessus d'un milieu nécessairement vide et inquestionnable occupé par la *pratique* musicale ? S'est-on depuis posé la question princeps de la *qualité* de construction interdisciplinaire du propos ? S'est-on depuis interrogés sur ce qu'ont permis de *faire* et de *pérenniser* ces petits arrangements épistémologiques mêlant au champ étudié des phénomènes de vedettariat et d'autorité toujours externe ?

Au lieu de ne voir ici que de malheureux acteurs irrationnels, ingénus et trompés, ou simplement peu enclins spontanément aux formes de renoncement explicatif qui caractérisent notre rapport aux savoirs musicaux savants, il me semble qu'il est urgent de produire une épistémologie didactique assez maline pour penser leur pratique discursive réelle (toujours déniée par l'invocation disruptive de la musique dans leur discours) et mieux remplir le terrain argumentatif polymorphe qu'appelle et introduit un tel vide.

La dynamique qui alimente le flux des métadiscours artistiques est en effet suffisamment ancienne et protégée pour qu'on contourne la détermination épistémologique autorisée de ce récif tel qu'il est posé, afin de s'intéresser directement à l'observation des usages, regrettables ou pas, qu'on peut en faire et aux « coûts » respectifs de leur maintien ou de leur remplacement (lesquels nous enseigneraient par une voie plus douce qu'on fait ici des choix épistémologiques).

Si l'on a mis tant d'énergie et d'inventivité à cacher une part centrale de la pratique musicale au moyen de tant de tabous et de pudeurs, de vaticinations incantatoires ou de métadiscours interprétatifs, de tant de déploration des cosmogonies antiques, de tant d'explications visant toujours trop haut (la *musica mundana*) ou trop bas (l'acoustique, la physiologie) plutôt que de se centrer sur le langage, le culturel ou l'humain (le tout ne parvenant jamais à en dire grand-chose de *démonstratif* et d'*objectivant*), est-ce vraiment parce qu'il ne s'y passe rien d'intéressant ou de dicible ? Ou est-ce encore simplement par l'effet d'un interdit dogmatique à dépasser *ou* parce qu'on n'aurait pas trouvé « la bonne méthode » (cherchant ici à être plus fort plutôt que plus malin) ?

Par exemple, envisager l'éducation musicale scolaire comme un îlot spéculatif/irrationnel globalisant autorisé sous condition d'en travailler l'expression⁸ ne réglerait-il pas bien des problèmes de confrontation théorie-pratique pour la recherche en didactique musicale ? Ou encore considérer sérieusement que la fonction d'un enseignant de musique titulaire en

8 J'avais jadis utilisé le terme de lopin institutionnel d'irrationalité avant de découvrir la notion d'*îlots de rationalité* de Gérard Fourrez (1994) qui pourrait bien, par antagonisme, définir certaines dispositions explicatives globalisantes en éducation musicale. Entre cosmogonies et hagiographies populaires (Schmitt, 1983), le travail de construction d'un lien laïque entre la vie ordinaire et l'invocation d'entités supérieures n'est-il pas une indémodable préoccupation des discours sur la musique ? Et vaut-il mieux céder cette place au « New Age » ou aux religions saturées de vérités connexes ?

collège tient moins à la transmission de contenus de savoirs qu'à la régulation institutionnelle et didactique de diverses formes de marginalités (identitaire, épistémique, socio-comportementale, etc.) ?

Mais pose de mines et déminage se font rarement en même temps et avec les mêmes équipes. Et d'ailleurs aucun cultivateur, aucun belligérant ni aucun comité de victimes n'est venu ici frapper aux portes de l'épistémologue pour lui demander de ratisser son pré carré. Tout au plus déplore-t-on parfois (en se gardant d'y rien changer) un manque d'ouverture de la musicologie française aux sciences de l'homme et de la société (SHS), une spécialisation « tubulaire » des cursus musicaux (qui peut pénaliser les collaborations interdisciplinaires de haut niveau et le monnayage ultérieur de telles formations initiales) ou une didactique peinant à s'extraire de l'incantation par un corpus de recherches reconnues.

Il me semble donc utile de déterrer une ou deux de ces mines, moins pour montrer qu'elles peuvent faire mal en semant un discrédit épistémologique (dont peu s'inquiètent), que pour démontrer en quoi elles ont pu fonctionner ainsi mais ne protègent aujourd'hui plus bien leur territoire voire le desservent par des épiphénomènes qu'on n'a pas voulu voir.

En d'autres termes je voudrais entamer une sorte d'inventaire des bénéfices et des risques de ce système de *disposition* ou de *rapport* aux savoirs scientifiques sur l'éducation musicale. Et je procéderai par une approche symétrique à la mode dans les sciences sociales (Heinich, 1998b) : ce que les SHS peuvent faire à l'éducation musicale et ce que l'éducation musicale peut apporter à ces dernières.

LES « MAUVAISES PENTES » PRÉSUMÉES OU AVÉRÉES

Mais d'abord, quelles seraient ces « mines » ou ces « mauvaises pentes » notoires ?

A. L'introspection (méthode biaisée livrant le plus souvent des connaissances dérivées et apprises) est ici une voie spécialement trompeuse en ce qu'elle réintroduit sous la forme régénérée et non questionnable d'une évidence, le produit des idéologies ou des doctrines du milieu. Sans lucidité ni formation, elle dessert la valeur du saisissement subjectif individuel de l'expérience, elle affaiblit un raisonnement dont les intuitions restent mal travaillées, elle ne sait ni défendre ni perpétuer ce qu'est un *beau* construit scientifique hypothétique. Mais condamner avec Bachelard la pseudo-méthode inductive au titre que *l'opinion, en droit a toujours tort* et que pour faire science il faut une *rupture épistémologique* émancipatrice et périllante d'avec le sens commun, n'est pas rendre grâce aux efforts déployés *aussi* par cet auteur pour penser la continuité ou l'effet heuristique des *mythèmes* (du grec *Muthos* : ce qui est raconté). En effet, si une doxa oppose ainsi le pragmatisme de Dewey au rationalisme de Bachelard sur une didactique des savoirs fonctionnels et problématisables, il semble plus fertile de penser leurs antagonismes en

terme de choix d'ancrage ou d'émancipation périllante face à la vie et l'expérience ordinaire (Fabre, 2005). Or c'est ici une question cruciale de l'éducation musicale qui aurait beaucoup à apprendre et à nous apprendre de cette rencontre entre l'expérience musicale ordinaire et ces biens, ces valeurs ou ces concepts supposés savants et supérieurs dans un champ de connaissances marginal au regard des idéaux scolaires de scientificité ou d'adaptation. Penser l'épistémologie avec Bachelard c'est aussi s'intéresser en deçà du langage, des archétypes et des symboles, aux *schèmes*, c'est-à-dire aux récepteurs construits (par opposition aux *schémas*) dont procèdent nos systèmes de *croyances* modernes (Durand, 1963 ; Boudinet, 2011) mais sur lesquels se fonde aussi la construction continue de notre capacité à percevoir la musique (Mialaret, 1997 ; Miroudot, 2000). Un raidissement disciplinaire orthodoxe n'est donc qu'un relâchement de l'effort scientifique de compréhension et de traduction, qui ravive une guerre du feu et nous coupe des sources d'informations les plus utiles sur notre objet.

Une meilleure réponse semble de toujours chercher à comprendre comment l'expérience musicale performative, individuelle et affective est *confusément captée* dans des systèmes de représentations et de doctrines qui, tout en introduisant des biais connus, procurent certains avantages qui les pérennisent. En cela, la psychologie propose un double apport dont le bénéfique est souvent obéré par un cloisonnement disciplinaire (qui ne devrait aujourd'hui plus être mis au compte d'un simple et nécessaire réductionnisme expérimental) : la psychologie expérimentale/cognitive met en lumière la part acquise et déterminante de savoir-faire implicites et irréfléchis dans la plupart des conduites musicales (voir les *connaissances procédurales* présentées plus bas) sans toujours préciser ici la part respective des schèmes et des schémas ni s'intéresser à leurs interactions avec l'énonciation ou l'usage du sujet, ni avec leur détermination socio-historique ; tandis que la psychologie clinique et la psychanalyse nous permettent de comprendre l'existence et l'effet de processus défensifs qui perturbent notre saisissement subjectif du réel par l'énonciation ou la narration, mais sans toujours se préoccuper de la réalité des processus cognitifs sous-jacents. De même qu'une sociologie de la musique qui dénierait, tel un ennemi de classe, les déterminations cognitives, développementales ou éducatives précoces de la perception musicale s'appauvrirait, etc.

B. La quête scientifique/matérialiste n'est pas forcément la meilleure entrée dans la chose langagière : elle nous oriente vers des approches logico-grammaticales qui repoussent l'étude des effets expressifs/rhétoriques ou les plient dans un dualisme interne/externe qui retardent le questionnement pourtant central d'un langage comme milieu et comme interaction⁹. De même, elle tend à favoriser la position épistémologique du *matérialisme*

⁹ Voir pour une critique de cette disposition en linguistique générale : Rastier, 2003. Ceux qui doutent encore de la réalité de ce dualisme pourront relire les explications de J. J. Nattiez (1987) sur sa tripartition de l'analyse musicale de part et d'autre d'un « niveau neutre » assimilé à l'existence supposée externe d'une partition musicale.

éliminativiste qui a montré ses limites en neurophysiologie (Besson et Vion-Dury, 2010), c'est-à-dire dans le champ de référence même qu'on invoque aujourd'hui pour la faire prévaloir.

C. L'articulation « savoir éclairant vs mystère à percer » nous pousse implicitement vers une alternative « naturalisation des objets vs dévoilement des croyances » qui, malgré sa pertinence, présente des limites aujourd'hui mieux connues dans le champ social (Boltanski et Thevenot, 1991 ; Boudon, 2009 ; etc.) : celui qui dévoile/dénonce néglige une part de l'intelligence des agents (leur catégorisation globale tend à en faire des êtres stablement passifs ou agis, alors qu'on sait qu'ils ajustent leurs pratiques culturelles selon les moments/contextes, en creusent et en exploitent les contrastes, choisissent des servitudes volontaires, etc.) ; il offre de plus peu de débouchés applicatifs (que valent une « sociologie de l'excuse » ou de la compassion ?), et il ligue ses « acteurs » contre lui (interrompant toute collaboration donc toute compréhension scientifique avancée de son objet). En d'autres termes, cette approche contribue à faire oublier la part labile, souvent dissonante au regard des macro-analyses mais cependant cruciale, des petits arrangements intra-individuels qui organisent le goût et les pratiques culturelles (Lahire, 2004).

D. La foi en une instance scientifique ultime et quantifiable puis son invocation pour imposer une doctrine ou une stratégie pédagogique concrète pouvait à la rigueur être admise dans une discipline fondamentale comme le Français et à des époques où l'institution pouvait décréter derrière Piaget : « — La psychologie est à la pédagogie, ce que la biologie est à la médecine ». De telles stratégies applicationnistes ont aujourd'hui démontré leurs limites et gagnent à être remplacées par des didactiques disciplinaires mieux affûtées (Bronckart et Chiss, 2013). Or, à la lumière des récents écrits de Latour (2012) on comprend mieux en quoi cette position serait ici aussi dangereuse qu'illusoire et injustifiable : l'éducation musicale est typiquement une affaire de savoirs *hybrides* tissée entre savants et politiques, laquelle convoque de multiples *modes d'existence* dans une réalité nécessairement relative, tout en le déniait. Brandir un tel glaive nous exposerait non seulement ici à des désillusions cuisantes mais risquerait d'encourager, par un échec prévisible voire provoqué, l'idéologie anti-scientifique du relativisme irréductible des savoirs musicaux à enseigner.

E. La concaténation de fonctions, de natures et d'usages distincts ou antagonistes (nutriment, identité, autorité, mystère, lumière, etc.) dans lesquels apparaît le savoir idéalisé et unificateur dont on fait ici la demande augure mal d'une propension à articuler dans sa quête principe de plaisir et de réalité. Or c'est précisément la compréhension ou la construction d'une telle articulation qui devrait être l'objet premier d'une épistémologie spécifique des savoirs musicaux, et pas son assassinat ni sa dénonciation ! Sans cela comment s'extraire de tous les dualismes stériles qui, dans notre champ, ont éludé ce problème en opposant toujours le sensible à l'esprit, le corps à l'âme, la ferveur expressive aux descriptions exsangues, les effusions interprétatives aux explications anémiques, les

incantations programmatiques enthousiastes aux réalités pratiques déprimantes, etc. ? En tant que chercheur en éducation musicale, pourquoi sait-on si peu de cela, qui devrait être le cœur de notre travail ?

Aussi savonnées et glissantes que soient les pentes qui bordent cet appétit explicatif sur les pouvoirs de la musique, aussi périlleux que soit ce moment de saisissement individuel d'un savoir qui doit encore s'articuler à des techniques d'observation, des valeurs scientifiques ou des matrices de références partagées pour pouvoir faire science, il me semble préférable de le protéger et le comprendre plus que de le déplorer et de vouloir le redresser par une épistémologie universelle.

À qui profite ce sacré toboggan ?

Qui aurait intérêt à ce qu'en lieu et place d'une *praxéologie*, c'est-à-dire d'une *méthode* permettant de dire et de penser de mieux en mieux le centre et l'objet réel de sa pratique, on adopte le compte rendu idéal, infernal ou simplement différent qu'en donne un autre ?

À qui profite cette double soumission : d'un côté la délégation de l'expression singulière et effusive du sentiment aux artistes et de l'autre l'acceptation d'un appareillage explicatif/lexical qui pour faire scientifique dans un terrain peu mathématisable s'astreindrait à devenir morne et décalé. Est-ce pour nous montrer qu'on peut *bien* exprimer son ressenti singulier face à l'éthique d'une société qui depuis le *tournant expressiviste* du XVIII^e siècle s'incarne, à l'image de la *fraternité*, dans des affaires de sentiments plus que de droit et prouver ainsi qu'on peut accomplir la tâche insoutenable qui incombe au citoyen « moderne » (Taylor, 1989) ? Est-ce pour nous convaincre que les scientifiques gagnent toujours à se taire ? N'y a-t-il aucun avantage à écarteler un métadiscours spéculatif sur les œuvres (dont l'inventivité éventuelle serait toujours secondaire à la chose artistique et ne pourrait être reconnue en tant qu'objet de savoir réel directement questionnable) d'avec une pratique musicale verbalement muette (qui alimente ainsi les doctrines nonchalantes du surgissement créateur ou les positions anti-intellectualisme non moins confortables du type « -La musique, plus on en parle, moins on en fait ! »).

Qui aurait intérêt à ce qu'on s'engage dans une glissade qui préserve le faire des errances ou des nonchalances du sens et qui, dans un même mouvement, préserve le sens des restrictions d'accès propres au faire musical ?

S'agit-il d'un contrat où les apprentis musiciens/musicologues qui préfèrent l'école buissonnière de leurs intuitions et de leurs plaisirs musicaux *immédiats*, vont forcément devenir des ânes condamnés à tirer les charrettes d'une pédagogie musicale qui hérite en dernier lieu des patates chaudes que sont ces savoirs hybrides et s'écartèle ainsi entre un « croire » et un « faire », entre un goût et une règle, une pédagogie toujours prête à confondre les deux sens de ce redoutable mot « méthode » auquel la modernité aura donné

un sens aussi crucial qu'opaque et que les musiciens verront toujours très clairement écrit sur un gros cahier d'exercices s'annonçant « théoriques et pratiques » ?

D'ailleurs, y a-t-il une seule interprétation possible au fait qu'on désigne du même mot « méthode » une chose nécessaire et peu valorisée en musique mais déterminante et encensée dans la sphère du discours ? Bourdieu et Passeron (1971) n'ont-ils pas suffisamment démontré combien la technicité du raisonnement était, en sous-main et à l'insu des futurs exclus, dépréciée comme signe d'un esprit *trop scolaire* par ceux-là mêmes qui occupent le sommet d'une hiérarchie académique des savoirs censée la promouvoir et l'inculquer ? Et le fait d'appeler « méthode » un cahier de gammes et d'arpèges est-ce seulement pour rendre grâce au travail des doigts ? N'est-ce pas aussi un moyen de remettre l'exercice routinier d'habituance cognitive ou motrice à une place, épistémologiquement plus réaliste, plus saine ou moins perverse : accepter que les fruits du travail créateur adviennent *de surcroît* et non *par conséquence* de cette tâche, sous l'effet d'autres processus qu'on n'aura pas la prétention hypocrite de vouloir contrôler ou évaluer (intuitionnement, instauration d'un rapport subjectif aux savoirs, d'une fidélité à des formes ou à des valeurs, progression non linéaire des apprentissages...) ?

En très gros et provisoire : jusqu'où peut-on calquer ou pas la *méthode de pensée* sur la *méthode de piano* (et réciproquement) ? Que se passe-t-il, entre compréhension et explication, lorsque s'amorce un saisissement du monde dans l'expérience esthétique, et qu'on veut rajouter ici une contrainte méthodologique ou un savoir de référence ? En quoi l'institution d'un voile ou d'un tabou est plus ou moins formatrice que celle d'une hypocrisie ? Et que valent les différents modes pratiques d'éducation artistique pour nous y préparer ?

COMMENT DÉPEINT-ON HABITUELLEMENT UN SECRET ?

Cet « art », à qui l'on prête depuis Kant un caractère de *transcendental impur* (c'est-à-dire de place mal assignée entre l'entendement et le sensible) ou depuis Freud une fonction de *sublimation* de pulsions *inconscientes* (c'est-à-dire d'accès entrouvert sur des contenus qui pour ne pas nous détruire psychiquement doivent rester cachés mais nous attirent par leur *inquiétante étrangeté*), doit-on s'étonner qu'il se tienne souvent dans une forme de dissimulation de son centre, de voilement, d'inassignabilité, ou d'empêchement/contournement d'accès (là où la suggestion et le manque se révèlent finalement plus efficaces et fertiles qu'une simple monstration/explication) ? Et doit-on s'étonner aussi, dans une époque ou un contexte valorisant un rationalisme logocentré, qu'il n'ait pas pu s'adapter intelligemment ou qu'il ait dû se protéger des affres d'un handicap d'énonciation ?

On peut admettre combien la question de ce voilement est embarrassante pour le didacticien en herbe qui voudrait après Boileau pointer, décomposer et hiérarchiser les

savoirs musicaux à enseigner au motif que « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément ». On peut, plus sérieusement, soutenir qu'il faille ici aussi encourager la métacognition dans une école qui doit « apprendre à apprendre » et promouvoir les vérités verbalement négociées face aux vérités révélées. Il semble même inévitable que si la *densité institutionnelle du milieu musical* compense la *fragilité* ou l'*insaisissabilité* de son objet (Hennion, 1993, p. 294 et suivantes), il faille ici plus qu'ailleurs écrire beaucoup de programmes et beaucoup s'en servir pour « former » et évaluer uniformément les enseignants de musique. Dit autrement, la noosphère de l'éducation musicale semble d'autant plus dure que ses objets sont mous.

Mais peut-on penser le voile sans chercher son dévoilement ? S'intéresse-t-on ici aux bons objets avec les bons outils, et ne risque-t-on pas de tenter ainsi la détermination d'un leurre ou d'un épiphénomène ? Ne revient-on pas ici à cette simplification déjà évoquée de la rupture épistémologique bachelardienne incitant à prôner un encliquetage objectifs-obstacles dans un monde musical fait tout au contraire de régulations et d'ajustements incertains et tacites ?

Pourtant, depuis le constat wittgensteinien des limites du langage (*Ce dont on ne peut pas parler, il faut le taire* ; 1921), depuis celui de la prise de conscience rétrospective puis de la difficile émancipation d'une *valeur cultuelle* (dans laquelle l'art adopte les cadres d'existence du sacré, largement redevable aux restrictions d'accès, de figuration, de désignation...) par Walter Benjamin (1935), jusqu'à la condition de *non-questionnement des origines* qui permet l'expérience et l'effet des *objets et phénomènes transitionnels* par Donald Winnicott (1975), en passant par l'analyse socio-historique des formes de *grands Autres* (récits, Sujets) auxquels on délègue, moyennant silence et soumission, une insoutenable explication de nos origines (ce qui autorise ensuite la construction psychique, éducative et sociale aujourd'hui malmenée de l'individu pour Dany-Robert Dufour, 2003), ou celle des alternances entre *muthos* et *logos* (Boudinet, 2011), il y a largement matière à penser succinctement les effets positifs de ces silences gardés et de cette dialectique du pur et du voilé (sans forcément s'engager dans une analyse heideggérienne).

Dans une toute autre perspective, la psychologie de la perception musicale nous a également beaucoup appris quant à ce silence en nous renseignant sur la nature et l'ampleur jusqu'alors insoupçonnée des processus mentaux non-conscients, implicites et irréflechis qui sont sollicités par le traitement des informations musicales¹⁰.

Or ces connaissances (dites *procédures* par la psychologie cognitive actuelle, par opposition aux connaissances *déclaratives* qu'on peut désigner et décrire) restent

¹⁰ Voir pour un aperçu en langue française : Pineau et Tillman (2001) ou, dans une perspective transdisciplinaire en rapport avec les problématiques d'éducation : Guirard, 2010. Pour un approfondissement actualisé de la question des connaissances implicites : Bigand et Delbé, 2010.

involontaires et tacites depuis leur apprentissage jusqu'à leur mise en œuvre. Cela non seulement n'aide bien sûr pas leur description fidèle mais surtout crée un vide qu'on ne manque pas de combler par des explications plus simples ou plus arrangeantes, lesquelles feront ensuite très normalement obstacle à la diffusion de ce type de savoir pourtant scientifiquement produit (Guirard, 2010b).

Dit autrement, cette présence massive de savoir-faire tacites crée en musique une autre forme de *vide du milieu* : nous savons très bien *faire* mais comme nous n'en savons rien *dire* directement ou fidèlement, ces savoir-faire n'*existent* qu'en *étant placés en dehors* (étym. *ex sistere*), dans un gabarit différent, qui ne s'ajuste jamais de façon suffisamment flexible et neutre à ce qu'il permet de saisir et de décrire. Comme le soulignait déjà Francès (1958, p. 340), il s'agit au mieux d'une *captation visuelle* de l'expérience corporelle musicale que l'on assimile *secondairement* à l'expérience musicale au terme d'un processus d'*intégration formelle* qui dissimule inévitablement ses causes¹¹. Or, dans notre système, les deux principaux gabarits explicatifs socialement reconnus seraient l'explication solfégique/analytique ou l'expression interprétative, c'est-à-dire qu'ils nous mèneraient dans l'*impasse* d'une conception musicale où la signification serait *épigrammatique* tandis que l'expressivité serait *protopathique* (Francès, 1958, p. 272) — ce système confortable mais vidé de son milieu empêchant structurellement de penser les interactions les plus éclairantes et les plus fécondes sur notre pratique.

En complément à ces travaux, la psychologie génétique nous a également permis de comprendre, de Piaget à Stern, le fondement sensori-moteur de l'intelligence et même de la narrativité : cette antériorité à l'intelligence verbale/énonciative leur conférerait l'effet paradoxal et troublant de la *reconnaissance* d'un inconnu pourtant *familier*. Une fois encore, ce paradoxe troublant de la *reviviscence* générée par les formes musicales, voilé cette fois par un déplacement de ses sources ou de ses causes, était très bien repéré par Francès dès 1958¹².

11 « [...] l'expression "géométrie du temps" que nous avons provisoirement adoptée [...] n'est qu'une approximation utile pour désigner les rapports inhérents à la rhétorique musicale : que d'influences étrangères aux unités figurales *en présence* s'exercent dans la saisie d'une identité en apparence si simple, comparable à celle des figures spatiales, non seulement "semblables" mais "égales" » (Francès, 1958, p. 201).

12 « Nous tenons ici la clé de l'expressivité musicale, si obscure, et dont on s'est complu à canoniser le mystère [...] Il consiste dans la *reconnaissance*, implicite ou non, d'une structure familière à travers une construction esthétique dans laquelle la stylisation peut être plus ou moins poussée, jusqu'à n'en laisser subsister qu'une simple allure générale rappelant une manière d'être. Dans la plupart des cas, et surtout lorsque l'auditeur n'adopte pas l'attitude sémantique, c'est cette conception qui est visée par la conscience et les éléments de signification demeurent sous-entendus ; ils agissent cependant malgré leur nature marginale, faisant revivre, comme fond de la contemplation des harmonies et des mélodies *écoutées*, les échos et les ombres de l'expérience corporelle sédimentée ». (Francès, 1958, p. 341-343) Voir pour un développement à la fois esthétique et psychologique très abouti de l'argument : Imberty, 2005.

Il existe donc un support théorique interdisciplinaire cohérent et solide pour penser cet obstacle didactique embarrassant de voile, de *muthos*, de résonance forcément tacite.

Alors pourquoi ne pas commencer à tenir compte de son existence et à le problématiser aussi en didactique musicale ? Un enfant d'âge scolaire ne peut-il pas remarquer et penser comment le cadre participe de l'œuvre ? Ne peut-il pas comprendre que le vide dit parfois plus que le plein, le caché que le montré ? N'aura-t-il jamais ressenti (au point de ne pas devoir l'évoquer avant les « connaissances fondamentales » des styles et des genres), qu'un silence peut être assourdissant, inquiétant ou rassérénant, une *intensité*, dramatique plus qu'acoustique, une *attente*, trompée, détournée ou comblée, etc. ?

Cela dit, tenons-nous ici le seul moyen de penser le silence épistémologique qui affecte la pratique en soi de l'éducation musicale (ses comptes rendus publics et l'invocation institutionnelle de ses bienfaits étant eux très nourris) ? Probablement pas.

D'une part, il semble imprudent de s'en tenir à des dispositions épistémiques forgées pour des antagonismes scolaires qui ont peut-être fait leur temps : l'invocation mystérieuse du chef-d'œuvre face à la puissance d'un rationalisme logocentré, la défense tacite d'un panthéon culturel ou d'un grand Autre face à la dénonciation de l'imposition institutionnelle d'une violence symbolique ou à la défense opportune des « démarches d'artistes », du « spectacle vivant », etc. Peut-être devrions-nous développer de nouveaux outils pour répondre à de nouveaux habitus symboliques moins facilement saisissables, lesquels pourraient aller du système « rhizomique » dépeint par Boudinet (2006) jusqu'aux objets culturels pervers du marketing (par exemple l'impact des formes d'« identité » pseudo-énoncées et très artistisées du *branding*¹³).

D'autre part, ne pourrait-on pas aussi profiter, pour penser la *pratique* musicale (ou d'éducation musicale) de l'expérience acquise sur l'épistémologie de la *pratique* scientifique ?

QUASI-OBJETS HYBRIDES, COMPTE RENDU ET ENSEIGNEMENT : REMPLIR D'URGENCE UN « VIDE DU MILIEU »

C'était là mon projet initial : d'un côté je disposais du corpus des *sciences studies* avec les notions d'*hybrides scientifiques modernes*, de *quasi-objets/quasi-sujets* et surtout de *vide du milieu* développées par l'épistémologue et anthropologue des sciences Bruno Latour

13 Dans son entrée *Wikipédia*, ce mot dérivé de l'anglais *brand* (marque) « consiste à installer une *brand culture* cohérente, consistante et valorisante, qui racontera les produits ainsi “marqués” [...] [il] correspond à toutes les actions et réflexions qu'une entreprise engage dans le but de développer et de renvoyer une image positive d'elle-même sur les marchés et dans son environnement socio-économique ».

(1991), lesquelles me semblaient coller comme un gant à notre affaire très politisée — sans jamais l'avouer — d'éducation musicale, surtout lorsqu'elle se réclame d'une mathématique supérieure et universelle. De l'autre, j'avais, en psychologie, l'immense corpus des recherches sur la motivation, lequel me semblait d'autant plus utile qu'il apportait l'expérience méthodologique et institutionnelle d'une tentative de compréhension scientifique des conduites humaines volontaires (sujet au moins aussi appétissant mais insaisissable que notre chère musique) : ce corpus collait parfaitement à mon projet en ce qu'il relatait les aléas d'une recherche qui, après être passée par des systèmes globalisants métaphysiques, éthiques ou scientifiques qui avaient finalement tous fait ici naufrage, tenait aujourd'hui sa force d'une capacité à toujours restructurer ses questionnements fondateurs en collant à l'observation de pratiques réelles et à accepter des explications parcellaires sous forme de « mini-théories » (Dember, 1965) disparates, peu unifiées mais finalement plus consistantes et efficaces (voir pour un panorama : Reeves, 2012).

Et pour l'éducation musicale, j'avais ce « différend » typique dans le formatage épistémologique de l'offre et de la demande de savoirs.

La rencontre de ces trois domaines me semblait éclairante mais elle ne me semble plus aujourd'hui pouvoir être engagée dans un seul article.

Qui plus est, depuis, la parution d'un nouveau livre de Bruno Latour (2012) m'a fait découvrir une passerelle troublante entre ses recherches (consacrées jusque-là au champ des sciences dites dures) et le champ artistique : la part positive revendiquée de sa critique (celle qui pointe des modèles et exemples à suivre) doit beaucoup aux travaux d'esthétique du philosophe Étienne Souriau. Le titre même de cet ouvrage (*Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*) renvoie à celui de Souriau (*Les différents modes d'existences*) que Latour fera rééditer accompagné d'une longue présentation d'actualisation coécrite avec Isabelle Stengler (Souriau, 2009 [1943/1956]). Au centre de son intérêt pour ce philosophe peu aimé en son temps et depuis oublié, il y a le fait que celui-ci rompait avec les théories traditionnelles du surgissement créateur inspiré (impénétrable mais résolu) et avec « l'idéal du beau dont l'œuvre serait l'expression et l'artiste le médium »¹⁴. Pour Stengler et Latour (*ibid.*, p. 7), Souriau « pointe du doigt quelque chose de vertigineux, et que les planificateurs, les réalisateurs, les créateurs, les constructeurs se gardent bien de mettre en avant : tout, à tout moment, peut rater, l'œuvre comme l'artiste. » L'œuvre est « un monstre qui met l'agent à la question ». En pensant l'œuvre en termes d'*accueil* et de *fidélité* d'une forme au long d'un *trajet* incertain où tout se joue en cours de route et qui est « le plus exact contraire d'un projet », il y a matière à une réflexion épistémologique assez stimulante face à nos affaires de didactique d'éducation musicale réelle prises entre les demandes de « constructions de projets

14 C'est-à-dire qu'il rompait avec le compte rendu purifié d'une pratique dont les modalités étaient assez proches de celles qu'étudiait Latour, tout en offrant l'intérêt d'une variante suffisamment loin.

personnels », de « savoirs musicologiques fondamentaux » et l'obligation de produire des « mémoires de recherche ».

Et cet intérêt s'insère chez Latour au terme de vingt-cinq années de recherches sur l'anthropologie des sciences marquées non seulement par le désintérêt voire le rejet initial des acteurs étudiés à l'égard de ces *sciences studies* mais aussi par leur désarroi actuel face à la déliquescence de la figure d'autorité indiscutable du « fait scientifique » qui permet longtemps un tel rejet (Latour, 2012, introduction). Cette expérience est donc doublement intéressante pour comprendre notre propre *différend* disciplinaire et la réception de nos réflexions épistémologiques.

Resituons brièvement ces notions d'hybride scientifico-politique (précédemment développées : Guirard, 2011a).

En se fondant sur l'analyse de Shapin et Shaffer¹⁵, Latour affirme que notre science moderne naît au XVII^e siècle d'une forme de collaboration entre « savants » et « politiques », fondée sur un intérêt réciproque ou *symétrique dénié*. Les premiers ont besoin d'argent pour se livrer à des formes nouvelles de raisonnement — les *démonstrations empiriques* — dont l'expérimentation est coûteuse, les seconds ont besoin d'un point d'ancrage pérenne plus stable ou crédible que ne le sont désormais un dieu ou une armée pour fonder un pouvoir absolu nouveau, un système d'autorité inédit devenu nécessaire dans une Europe dévastée par les guerres de trônes et de religions. De cet intérêt symétrique naît une forme de contrat asymétrique qui devra rester tacite et même tabou : les premiers seront durablement rémunérés pour produire de manière transparente et silencieuse des « faits scientifiques », objectifs et indiscutables, les seconds rendront compte de ces découvertes et les exploiteront pour justifier leurs décisions ou le bien-fondé de leur pouvoir.

Sans cela, depuis la coûteuse et fragile pompe à vide de Boyle en 1660 jusqu'au tout aussi fragile et coûteux LHC du CERN¹⁶, en passant par l'« invention » des microbes ou du génome, nous n'aurions jamais pu poursuivre les coûteuses expérimentations qui permirent à la science moderne d'offrir, en place des symboles et des religions, une nouvelle forme

15 Voir Shapin et Shaffer (1985) et pour un développement en français : Shapin, 1998.

16 Le *grand collisionneur de hadrons* (*Large Hadron Collider* ou LHC) du *Centre Européen de Recherche Nucléaire* (CERN) à la frontière Franco-suisse entre Ferney et Meyrin constitue à ce jour le plus grand instrument de recherche scientifique au monde.

de récit des origines articulé autour d'une notion troublante mais efficace de progrès émancipateur dont les traces tangibles sont offertes à nos vies ordinaires¹⁷.

Sans cela, nous n'aurions pas connu cette forme de stabilisation du pouvoir en période de troubles qui va de la philosophie contractualiste du *Léviathan* de Hobbes en 1651 jusqu'à l'instauration et la défense de notre constitution démocratique via un système de valeurs où des savoirs hybrides science-politique occupent une place prépondérante. Je rajouterai même aux analyses de Latour qu'il s'agit d'hybrides art-science-politique tant le glissement de l'éthique dans la sphère de l'esthétique, consécutif au tournant expressiviste du XVIII^e (Taylor, 1989), confère aux artistes une place ambiguë de soutien et de paravent critique à ce système¹⁸. Ici aussi, l'alternative scientifique est-elle sérieusement (au nom de quelle pureté *non relative* autre que celle du voile épistémique dont on l'habille ?) l'acceptation de l'équilibre de la terreur nucléaire et de la révolution verte, ou le retour à la féodalité et aux niveaux d'espérance de vie du début XIX^e siècle ? !

Latour démontre ensuite combien ce système de collaboration est immensément efficace : ce partage *du travail* et de *la représentation de ce travail* entre science et politique correspond à cela même que nous entendons sous le terme de *modernité*. C'est ainsi qu'il peut soutenir que *nous n'avons jamais été modernes* : la modernité n'aurait jamais

17 À la louche : nous ne sommes plus au temps de Darwin, de Marx, de Pasteur ou de Freud ! Continuer à rendre la science capable de répondre mieux que la religion à nos questionnements fondamentaux et justifier de lourds investissements financiers internationaux pour expliquer la demi-seconde qui suit le big-bang ne peut facilement se faire en évoquant même très légitimement une promesse de rencontre entre la physique classique et les théories de la physique contemporaine. Mais lorsque la cité des sciences de la Villette à Paris veut célébrer la découverte du Bozon de Higgs, elle ne se contente plus d'expliquer en quoi celle-ci démontre l'efficacité des modèles mathématiques en physique des particules : elle convoque des artistes et alimente ainsi un mode d'existence hybride toujours plus dénié et opaque, dont certains ne retiennent que les raccourcis métaphoriques et dont l'épistémologie des pratiques artistiques et la didactique musicale sont, en dernière instance, victimes (Guirard 2011 a et b). Voudrions-nous pour autant revenir à une maîtrise strictement symbolique du monde permise par les quatre « éléments » antiques ?

18 Flaubert (1869-2003), par exemple, était-il sur ce point aussi ironique que nous pouvons le penser aujourd'hui à la lecture de *Bouvard et Pécuchet* (roman inachevé et publié à titre posthume amputé de sa seconde partie). N'écrivit-il pas à George Sand (lettre de juillet 1869) : « L'expérience prouve (il me semble) qu'aucune forme ne contient le bien en soi ; orléanisme, république, empire ne veulent plus rien dire, puisque les idées les plus contradictoires peuvent entrer dans chacun de ces casiers. Tous les drapeaux ont été tellement souillés de sang et de m... qu'il est temps de n'en plus avoir du tout. À bas les mots ! Plus de symboles ni de fétiches ! La grande moralité de ce règne-ci sera de prouver que le suffrage universel est aussi bête que le droit divin, quoiqu'un peu moins odieux ! La question est donc déplacée. Il ne s'agit plus de rêver la meilleure forme de gouvernement, puisque toutes se valent, mais de faire prévaloir la Science. Voilà le plus pressé. Le reste s'ensuivra fatalement. Les hommes purement intellectuels ont rendu plus de services au genre humain que tous les Saint Vincent de Paul du monde ! Et la politique sera une éternelle niaiserie tant qu'elle ne sera pas une dépendance de la Science. Le gouvernement d'un pays doit être une section de l'Institut, et la dernière de toutes. »

réellement existé sous la forme *purifiée* transparente et objectivante qu'elle se donne. Le jour sous lequel elle tente de se montrer dans ses *comptes rendus* ne correspond jamais à sa réalité pratique, où les choses sont bien différentes : des affaires de bricolages et de foi *fidèle*, de hasards savamment *accueillis*, d'intuitions individuelles opportunément advenues, de stratégies de pouvoir ou de petits arrangements explicatifs à ne pas divulguer qui forment aussi le cœur de la pratique scientifique réelle sans qu'on puisse non plus rien en dire officiellement au risque de passer pour quelqu'un de « pas clair » ou — la pire et la plus paradoxale des accusations en ce système — pour un « relativiste ».

Et c'est là, par ce *déni des médiations* entre science et politique, par ce que Latour appelle un « vide du milieu », que cette immense puissance de la science moderne fabrique ses fragilités, ses failles, au nombre desquelles il en est au moins deux qui pourraient aujourd'hui la mettre en péril surtout si l'on prend *mal* leur défense (ce « mal expliqué » que j'associe au questionnement introductif sur « le pouvoir de la musique »).

Je soutiendrai ici qu'il y a un grand parallèle entre la pratique scientifique et la pratique musicale, parallèle dont nos réflexions épistémologiques et didactiques (Perrenoud, 1998) gagneraient à s'inspirer. En effet ce système s'interdit structurellement *lui aussi* de se penser lui-même ce qui n'est pas toujours handicapant mais pose de sérieux problèmes lorsqu'on veut l'enseigner ou lorsqu'on doit le défendre. Il ne peut voir son centre car il ne peut montrer le travail de purification dont il procède et qui lui permet d'atteindre son statut paradoxal mélangeant transcendance et immanence. Et pourtant c'est là un « secret de fabrication » dont la didactique a grand besoin : la force à la fois théorique *et* pratique des objets de savoir que produit cette collaboration moderne tient précisément à leur forme hybride, relative, construite par d'innombrables médiations qui leur donnent vie et applications, *et* à la façon dont ils fonctionnent socialement *sous couvert* de la stabilité et de la pérennité que leur confère leur statut moderne de « faits scientifiques » indiscutables, absolus, jamais relatifs ni redevables à quelque condition de production/construction particulière (puisqu'on les a expurgés des vicissitudes, des aléas ou de la qualité très inégale de leur construction, puisqu'on les a *purifiés*). Leur force est donc aussi leur faiblesse : leur supériorité ontologique disparaîtrait s'ils se soumettaient aux feux d'une critique suspicieuse de leurs conditions de production « impures ». Or, ils ne peuvent qu'engendrer eux-mêmes cette défiance, cette dérive critique *autophage* (Bouveresse), ils ne peuvent que s'attendre à ce que ce pouvoir critique distanciateur qui a imposé un unique « gabarit » scientifique aux modes d'existence des objets de savoirs modernes se retourne un jour contre eux-mêmes, ne les « déconstruise ».

Il s'agit manifestement là d'une parenté forte avec ce que j'ai dit plus haut du « vide du milieu » en éducation musicale : la pratique réelle des uns et des autres serait purifiée par des *comptes rendus* qui la rendent socialement exploitable mais elle deviendrait de ce fait impensable (et didactiquement dangereuse) avec pour conséquence le double risque

d'empêcher leur transmission et d'engendrer leur disqualification pour « manque de pureté ».

Si avec Kant le beau est devenu ce qui plaît *universellement* et *sans concept*, débrouillez-vous donc maintenant pour en produire depuis votre cuisine d'ethnologues et de critiques !

Mais en quoi cela concernerait-il l'éducation musicale ?

Parce que l'éducation musicale généraliste publique (probablement plus qu'un enseignement musical optionnel) est elle aussi le fruit d'une collaboration asymétrique entre des sphères politique et pratique : un mixte qui réunit une pratique et des acteurs de terrain aphones, une délégation du compte rendu d'action vers des porte-parole artistiques ou politiques étrangers à cette pratique, une très forte densité institutionnelle, des quasi-objets de savoir rendus insaisissables moins par la fragmentation inhérente à tout système de production gonflé par la division du travail que par la « purification » scientifique ou artistique qui permet de les réifier et d'escamoter ainsi sinon leur seule du moins leur plus grande réalité, c'est-à-dire leur pratique (voir Guirard, 2011a).

Il me semble même que l'exemple emblématique du « trou dans la couche d'ozone » par lequel Latour introduit les notions de *Grand Partage*, de *quasi-objets scientifiques et politiques* et de *déni de médiations qui les fabriquent*, pourrait très facilement être assimilé au *trou dans la couche de culture humaniste* que laisserait la disparition d'une éducation musicale obligatoire : on pressent que quelque chose de grave est en train de se passer et qu'il faut agir, mais quand il s'agit d'expliquer pourquoi, on se perd dans des invocations d'autorité qui ne parviennent pas à convaincre ceux qui ne sont pas déjà convaincu et on est bien incapable de prouver simplement et directement quoi que ce soit tant l'objet que l'on défend se dérobe sans cesse. Cet objet ne serait en effet pas un objet concret ou symbolique ordinaire mais un de ces *quasi-objets modernes impensables* à la Latour : un hybride science/politique/art fondé sur un contrat tabou qui ne se laissera donc jamais assigner ou attraper ni dans l'une ni dans l'autre de ses parties isolément.

Cela peut expliquer qu'en musique, entre la lutte contre la barbarie et le combat contre (ou pour) l'apprentissage de la flûte à bec, il manque généralement quelques échelons au raisonnement argumentatif (rarement *assez* ou *suffisamment bien* interdisciplinaire).

LA QUESTION DE L'INSTAURATION COMME ISSUE AU PARADIGME CONSTRUCTIVISTE ?

Les vingt années qui séparent ces deux livres de Bruno Latour montrent bien l'inéluctabilité de ce processus et l'urgence de ne pas y laisser englober l'épistémologie scientifique : en 1991 les savants incarnant « l'autorité scientifique » pouvaient encore rejeter avec un mépris intemporel et impersonnel « l'ignorance des climatosceptiques » (ou vanter chez nous une pédagogie *scientifique* applicationniste « fondée » sur la psychologie).

En 2012, ceux-là doivent défendre leur autorité tout autrement en rappelant que « si l'on a pas confiance dans l'institution scientifique, c'est très grave ! » (Latour, 2012, p. 15). À l'heure où certaines écoles occidentales modernes se voient imposer d'enseigner des théories dites « alternatives » soutenant que la terre a été créée il y a 6000 ans, à l'heure où le monde des professions artistiques doit s'insérer pour vivre dans une instrumentalisation institutionnelle au service de ces hybrides impensables (comme la figuration musicale et plastique déjà évoquée du Bozon de Higgs), il est peut-être plus utile de commencer à comprendre comment la *qualité* de construction argumentative, interdisciplinaire ou diplomatique d'une connaissance scientifique, tout comme l'ingéniosité concrète d'un protocole expérimental valent mieux que la simple invocation d'une série de références ou de résultats dotés d'un niveau supposé supérieur de scientificité. Dans un champ plus que tout autre astreint à une démonstration de son utilité sociale et toujours pénétré par la nostalgie d'un statut scientifique médiéval, on risque traditionnellement d'attirer les « savants d'opérette ». *Bis repetita* : il me semble important de ne pas recycler en éducation musicale des positions archaïques d'autorité scientifique externe, globalisantes voire éliminativistes que les manuels scolaires nous apprennent depuis bien longtemps à éviter (Bartholy, Despin et Grandpierre, 1978).

Et c'est aussi à cela que le dernier ouvrage de Latour nous invite : en vingt et un ans l'auteur aussi a changé et ce changement, rappelons-le, il le doit non plus seulement à l'étude de la réalité pratique du travail de laboratoire mais aussi à la découverte interdisciplinaire des travaux d'esthétique d'Étienne Souriau et plus particulièrement aux réponses qu'ils apportent sur la question — éminemment utile pour une pédagogie qui peine à se démarquer des modèles idéaux du socioconstructivisme — d'un « constructivisme qui ne parvient jamais à retenir les traits d'une bonne construction » alliant deux types de ressources (la *matière brute* d'un côté et l'*imagination créatrice* de l'autre) et pour lequel Latour préfère donc le terme d'*instauration* (Latour, 2012, p. 166, note du livre augmenté sur l'entrée « instauration »).

En suivant Souriau (2009, *présentation* par I. Stengler et B. Latour, p. 11), Stengler et Latour affirment que « dire de l'œuvre d'art qu'elle est "instaurée", c'est se préparer à faire du potier celui qui accueille, recueille, prépare, explore, invente — comme on invente un trésor — la forme de l'œuvre ». Ainsi, citant Souriau : « aucun être n'a de substance ; s'ils *subsistent* c'est qu'ils sont instaurés », et cela fait *tomber* « l'idée, au fond assez saugrenue, d'un esprit qui serait à l'origine de l'action, et dont la consistance serait ensuite reportée par ricochet sur une matière qui n'aurait d'autre tenue, d'autre dignité ontologique que celle qu'on condescendrait à lui accorder. L'alternative, dite bien à tort "réaliste", n'étant que le ricochet de ce même ricochet, ou plutôt son retour par effet boomerang : l'œuvre, le fait, le divin, le psychisme s'imposant alors et offrant leur consistance à l'humain déchu de toute capacité d'invention. »

Or Stengler et Latour situent ce lien de *fidélité* crucial entre forme et vie qui caractérise aussi bien l'œuvre d'art singulière que *l'œuvre abstraite et collective* du scientifique dans le *saisissement* ou *l'idéation individuelle* qui permet « de briser les cadres du *hic* et du *nunc*, sans cesser de prendre son être et sa sève au sein de la réalité » (*id.*, p. 13). Ce qui lierait à la vie cette *instauration* serait donc la *fidélité à soi même* : « prendre acte de soi en une de ces formes, que l'harmonie et la perfection préservent de toute déchéance et de toute déviation, c'est la condition initiale de la vie plénière, de la vie sublime, d'une vie véritablement digne de ce nom. Maintenir cette forme à toute aventure, à toute souvenance, c'est désormais l'acte fondamental de cette vie : son nom est aussi Fidélité. »¹⁹ Et Souriau n'exemplifie pas cette « fidélité »-là dans le domaine des sciences ou des arts « mais, bizarrement, [dans] celui du drame qui se joue à la fin de l'adolescence lorsque "cet élan vague de la jeunesse en quête de vie doit faire place à la vie elle-même" » (*id.*, p. 274).

C'est là une des raisons qui m'ont fait mettre autant d'accent et de bienveillance sur la demande introductive naïve, globale et confuse d'expliquer le pouvoir de la musique comme *savoir de référence à enseigner*. C'est en effet toujours sur ce questionnement identitaire fondamental de savoir énoncer *ce qui constitue la musique*, sur cette *accusation fondatrice du milieu musical* (Hennion, 1988) que l'on attelle depuis d'Arezzo toutes les charrettes de la pédagogie musicale posées en termes finalement très platoniciens de conscience supérieure et périllante.

C'est peut-être à ce titre qu'après avoir connu les « méthodes » Tomatis nous accueillons encore avec tant de bienveillance politique/institutionnelle le « Mozart effect »²⁰.

Le sommeil dogmatique est ici confortable et arrangeant, l'appétit explicatif énorme mais orienté, le créneau politique nécessaire mais instrumenté, et la tâche de mise en lien interdisciplinaire urgente mais institutionnellement encore peu viable.

Cependant, il est toujours possible de ne livrer qu'une *réflexion* sur l'épistémologie de l'éducation musicale.

19 Citation de la thèse d'Étienne Souriau (1925, p. 273) par Isabelle Stengler et Bruno Latour dans leur introduction à la réédition de *Les différents modes d'existence* (Souriau, 2009 [1943], p. 17).

20 Les décisions budgétaires favorables en rapport à cette publication scientifique théoriquement non avenue et méthodologiquement douteuse montrent bien, elles, l'intérêt et l'effet politique de ce type de recherche et le formatage fâcheux qu'elles induisent (voir Leroy, 2008).

Références bibliographiques

- Arveiller, J. (1980). *Des musicothérapies*. Issy les Moulineaux : EAP.
- Bartholy, M.-C., Despin, J.-P. et Grandpierre, G. (1978). *La science, épistémologie générale*. Paris : Magnard.
- Benjamin, W. (1936). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique* (version de 1935, traduction française de P. Klossowski en collaboration avec W. Benjamin). Consulté le 20 mars 2013 à : <http://www.hypermedia.univ-paris8.fr/Groupe/documents/Benjamin/Ben3.html#ref>
- Besson, M. et Vion-Dury, J. (2010). L'électroencéphalographie et la musique : apports, limites et perspectives épistémologiques. Dans L. Guirard (dir.), *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*, p. 74-108. Montauban : Alexitère.
- Bigand, E. et Delbé, C. (2010). L'apprentissage implicite de la musique occidentale. Dans R. Kolinsky, J. Morais et I. Peretz (dir.), *Musique, langage, émotion approche neuro-cognitive*, p. 35-47. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Boltansky, L. et Thevenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boudinet, G. (2006). *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Boudinet, G. (2011). *Il était une fois la musique, les mots et d'autres cris. L'improbable dialogue de Moïse et de Pan*. Paris : L'Harmattan.
- Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Coll. *Que sais-je ?* Paris : P.U.F.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1971). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste. *Éducation et didactique*, 2 (1), 69-88. Consulté le 20 mars 2013 à : <http://educationdidactique.revues.org/264>
- Bronckart, J.-P. et Chiss, J.-L. (s.d.). Didactique – La didactique des disciplines. Dans *Encyclopedia Universalis* [en ligne]. Consulté le 20 mars 2013 à : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/didactique>

- Buisson, F. (s.d.). Extrait d'un discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix aux élèves de l'Association Philotechnique le 24 juin 1883 au Cirque d'hiver. *Manuel Général de l'Instruction Publique*, p. 270 (s.l.n.d.). Publié également dans *Conférences et causeries pédagogiques* (1888) et *La foi laïque* (1911).
- Coulangéon, P. (2003). *Les musiciens interprètes en France : portrait d'une profession*. Paris : Ministère de la culture (DEP).
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dember, W. N. (1965). The new look in motivation. *American Scientist*, 53, 409–427.
- Dufour, D. R. (2003). *L'art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'heure du capitalisme total*. Paris : Denoël.
- Dupuis, X. (1991). *Culture et développement : de la reconnaissance à l'évaluation*. Paris : Presses de l'Unesco-ICA.
- Durand, G. (1963). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : une introduction à l'archétypologie générale*. Paris : P.U.F.
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 38, 53-67.
- Flaubert, G. (2003). *Correspondance : année 1869 (édition Louis Conard)*. Édition en ligne par D. Girard et Y. Leclerc, Rouen. Consulté le 20 mars 2013 à : <http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/outils/1869.htm>
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Gauchet, M. (2002). Démocratie, éducation, philosophie. Dans M. C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi (dir.), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, p. 11-42. Paris : Bayard.
- Guirard, L. (2007). Les risques impalpables du monde musical : 2) éviter ou dérapier entre logos et pathos. *Médecine des arts*, 62, 34.
- Guirard, L. (2009). À quoi servent les mots en éducation musicale ? *Recherche en éducation musicale*, 27, 17-42.
- Guirard, L. (dir.) (2010a). *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*. Montauban : Alexitère.

- Guirard, L. (2010b). Peut-on concilier le caractère global de l'expérience musicale avec les nécessités pédagogiques de représentation, de décomposition et de hiérarchisation des savoirs musicaux ? Dans L. Guirard (dir.), *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*, p. 165-206. Montauban : Alexitère.
- Guirard, L. (2011a). La dispersion moderne des savoirs et des « quasi-objets » musicaux convoqués par l'éducation musicale face aux solutions didactiques applicationnistes. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique. Etat de la recherche et vision des formateurs*, p. 231-246. Paris : L'Harmattan.
- Guirard, L. (2011b). Mieux assumer les paradoxes d'une formation professionnelle et universitaire des enseignants d'éducation musicale : analyse de quelques « notions fondamentales » au regard des idéologies de la *nature-source*. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, p. 67-86. Paris : L'Harmattan.
- Heinich, N. (1998a). *Le triple jeu de l'art contemporain. Sociologie des arts plastiques*. Paris : Éditions de Minuit.
- Heinich, N. (1998b). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Éditions de 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.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire* (vol. 1). Berne : Peter Lang.
- Imberty, M. (2005). *La musique creuse le temps — De Wagner à Boulez : musique, psychologie, psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.

- Leroy, J. L. (2008). La musique produit-elle des effets bénéfiques sur l'apprentissage du langage ? Quelques réflexions à partir de données de la psychologie de la musique. Dans J. Aden, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, p. 195-217. Paris : Le Manuscrit.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Lyotard, J.-F. (1984). *Le différend*. Paris : Éditions de Minuit.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*. Paris : Gallimard-Seuil/Éditions de l'EHESS.
- Mialaret, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : P.U.F.
- Michaud, Y. (1997). *La crise de l'art contemporain*. Paris : P.U.F.
- Miroudot, L. (2000). *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris : L'Harmattan.
- Motte-Haber (de la), H. (1994). Principales théories scientifiques en psychologie de la musique : les paradigmes. Dans A. Zennatti (dir.), *Psychologie de la musique*, p. 27-54. Paris : P.U.F.
- Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Bourgeois.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), XXIV (3), 487-514.
- Pineau, M. et Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique : une activité cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Rastier, F. (2003). Le langage comme milieu : des pratiques aux œuvres. Actes du colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement ». Bordeaux.
- Reeves, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : de Boeck.
- Rochlitz, R. (1994). *Subversion et subvention. Art contemporain et argumentation esthétique*. Paris : Gallimard.
- Ruby, C. (2000). *L'État esthétique. Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris : Castells/Labor.

- Schmitt, J.-C. (dir.) (1983). *Les saints et les stars. Le texte hagiographique dans la culture populaire*. Paris : Beauchesne.
- Shapin, S. (1998). *La révolution scientifique*. Paris : Flammarion.
- Shapin, S. et Shaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump*. Princeton : Princeton University Press.
- Souriau, E. (2009 [1943/1956]). *Les différents modes d'existence*. Suivi de : *De l'œuvre à faire*. Présentation d'Isabelle Stengers et Bruno Latour. Paris : P.U.F.
- Taylor, C. (1998 [1989]). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne* (traduction française). Paris : Éditions du Seuil.
- Vançon, R. (2011). *Musicien amateur ou professionnel ? La construction identitaire musicienne*. Paris : L'Harmattan.
- Verlet, L. (1993). *La malle de Newton*. Paris : Gallimard.
- Wallon, E. (dir.) (1991). *L'artiste, le prince – Pouvoirs publics et création*. Grenoble : P.U.G.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.