

# LE SENS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE À L'HEURE CONTEMPORAINE : ESQUISSE D'UN POSITIONNEMENT AU TRAVERS DU PRISME DELEUZIEN

**Gilles Boudinet**

Professeur des Universités – Sciences de l'éducation,  
ISPEF – Université de Lyon2 – Lumière, France

---

## Résumé

Situé dans une perspective philosophique, cet article aborde la question du sens et des positionnements des discours de la recherche en éducation musicale confrontés aux mutations prêtées à notre époque dite « postmoderne ». La première partie conduit à une proposition de positionnement en termes de rapport à un « point problématique » qu'entretient le langage musical au regard des discours (verbaux) qui portent sur lui ou sur son enseignement. La deuxième partie identifie deux principaux rapports depuis l'essor du monothéisme jusqu'à la fin de la Modernité. Le premier consiste à voiler le « point problématique » en lui assignant une grande figure transcendante, à l'image du Divin. Le second cherche à le résoudre, mais en débouchant sur un projet qui aspire souvent à une solution unique et universelle, stabilisée dans une théorie générale. L'hypothèse d'un passage à la « Postmodernité », à la fin des « grands récits » et des grands systèmes théoriques placés en position de surplomb, ne peut que changer cette précédente configuration où l'unité et l'universalité ont désormais cédé la place au régime de la multiplicité et de la transversalité. En s'appuyant sur la pensée deleuzienne, la troisième partie envisage l'émergence d'un autre rapport au « point problématique » : ni le voiler par un dogme, ni le résoudre définitivement par une solution universelle, mais l'accompagner et penser avec lui.

Mots clés : recherche, musique, discours, Postmodernité, problématique

## Abstract

This article, based on a philosophical approach, addresses the meaning and positioning of research discourses in music education, confronted by changes related to our postmodern time. The first section proposes a positioning in terms of the “critical point” created by the ineffable effect of music, in regard to verbal discourses that focus on music or its teaching. The second section identifies two main schools of thought since the rise of monotheism up until the end of Modernity. The first one consists of obscuring this “critical point” by giving it a great transcendent figure, such as the concept of God. The second tries to resolve the “critical point” by aspiring to a unique and universal solution, stabilized by general theories. Today, this configuration is modified with the advent of “Postmodernity”, with great theoretical systems and universal conceptions being replaced by multiplicities. The third section considers another school of thought related to the “critical point”, borrowed from the French philosopher G. Deleuze: Instead of obscuring this point by a dogma, or resolving it with a universal solution, this approach tends to accompany this “critical point” and to think with it.

Keywords: research, music, discourse, Postmodernity, problematics

### Resumen

Desde una perspectiva filosófica, este artículo plantea el tema del sentido y de los posicionamientos de los discursos de la investigación en educación musical frente a las mutaciones de nuestra llamada época «posmoderna». La primera parte nos lleva a una proposición de posicionamiento en términos de relación con un «punto problemático» que tiene el lenguaje musical a la luz de los discursos (verbales) que lo abarcan o tratan de su enseñanza. La segunda parte identifica dos vínculos principales a partir del auge del monoteísmo hasta el fin de la Modernidad. El primero consiste en ocultar «el punto problemático» otorgándole una gran figura trascendente, al igual que el Divino. El segundo trata de resolverlo, pero desemboca en un proyecto que suele aspirar a una solución única y universal, enmarcada en una teoría general. La hipótesis de un paso a la «Posmodernidad», al final de los «grandes relatos» y de los grandes sistemas teóricos colocados como dominantes, sólo puede cambiar la susodicha configuración, en la que unidad y universalidad cedieron el paso al régimen de la multiplicidad y transversalidad. Apoyándose en el pensamiento deleuziano, la tercera parte considera la emergencia de otra relación con el «punto problemático»: ni ocultarlo mediante un dogma, ni resolverlo definitivamente con una solución universal sino acompañarlo y pensar con él.

Palabras clave: investigación, música, discurso, posmodernismo/modernidad, problemática

---

Souvent référées au passage de la « Modernité » à la « Postmodernité », les mutations de notre société actuelle ne peuvent qu'affecter les enseignements artistiques et musicaux, que ce soit pour les contenus, les dispositifs de transmission, les institutions, les finalités et les valeurs éducatives. Mais on peut se demander si la façon de questionner l'éducation musicale, avec l'épistémologie lui étant liée, n'est pas elle aussi concernée par ces mutations. Autrement dit, indépendamment de « l'objet » sur lequel elle porte, la posture même de la recherche sur les processus de transmission, d'appropriation et d'enseignement de la musique, qu'elle soit, pour reprendre la terminologie de J.-P. Mialaret, *sur, en* ou *pour* l'éducation musicale, se trouve-t-elle concernée par les changements qu'on peut associer à la « Postmodernité » ? Cette perspective, ici posée en termes de « façon de questionner » et de « posture », renvoie à une approche de la recherche différente des taxinomies par disciplines (les multiples approches développées par les sciences humaines sur l'éducation musicale), par types (recherche participante, conceptuelle) ou par niveaux d'application (recherche appliquée, finalisée à une action déterminée, recherche théorique sur un processus...). Elle porte bien davantage sur le sens des discours de la recherche en éducation musicale, sur leurs positionnements en tant qu'instance de production de connaissances spécifiques, tant par rapport au contexte de la culture où ils se situent, qu'aux données problématiques qu'ils interrogent. Sur la base de l'hypothèse des

changements prêtés à la « Postmodernité », c'est cette question du sens des discours de la recherche qui est ici suivie, selon un regard comparatif entre un « avant » et un « après ».

En se situant dans une perspective philosophique, cet article propose déjà de décliner sept propositions pour ébaucher un axe de saisie du sens et des positionnements des discours de la recherche ou de la réflexion sur l'éducation musicale. Cet axe conduira ensuite à identifier deux principaux rapports de problématisation sur la musique et son enseignement, depuis l'avènement du monothéisme jusqu'à la « Modernité ». Finalement, ces deux rapports seront confrontés à la « Postmodernité », au travers du prisme de la pensée deleuzienne qui peut être reconnue comme très emblématique de cette période<sup>1</sup>.

## POSITIONNER LE SENS DE LA RECHERCHE ET DE LA RÉFLEXION EN ÉDUCATION MUSICALE : SEPT PROPOSITIONS

### Première proposition

Toute démarche de recherche est historiquement située, dans des cadres de référence, de pensée, dans des contextes. Ainsi prend-elle son sens par rapport à ces derniers, par rapport aux autres discours et pratiques avec qui elle interfère selon un système donné ou une *épistémè* définie à une époque déterminée. À ce titre, elle sera toujours dépendante d'un environnement symbolique ou politique, marqué par des idéologies qui en gouverne les « intérêts », pour reprendre ici la terminologie de J. Habermas (1984, « Connaissance et intérêts », p. 133-162), au-delà des typologies entre les niveaux de recherche (théorique, pratique...). Par exemple, consacrée à l'enseignement de la musique, la dernière partie du *Livre VIII* de la *Politique* d'Aristote peut sembler très emblématique d'une telle dépendance. Bien qu'il s'agisse plus d'une réflexion que d'une « recherche » au sens contemporain, le philosophe propose de grandes composantes de l'éducation musicale, tant pour les contenus (le choix des modes grecs dont le dorien), les instruments, le type d'apprentissage préconisé (par la pratique), ainsi que les finalités et le sens même de cette discipline. Le travail de l'âme (*noûs*) est alors concerné : la « musique peut produire un certain effet sur le “caractère” de l'âme ; et, si elle peut le faire, il faut évidemment, pousser les jeunes vers la musique et leur donner cette formation » (Aristote, 1989, p. 269). Mais cette finalité, qui sous-tend ici l'élaboration d'un système d'éducation musicale, est conçue selon le modèle sociétal de la *Politique*, avec sa hiérarchisation entre les arts mécaniques et libéraux où la musique est située. Ainsi, l'éducation musicale n'est pas alors conçue pour « ceux qui travaillent, mais [pour] ceux qui ont du loisir » (*ibid*, p. 261), pour

---

1 Certes, si la musique tout comme par ailleurs l'éducation, sont très présentes dans l'œuvre de G. Deleuze, à qui il faut associer F. Guattari, elles n'y sont pas abordées directement. En revanche, la philosophie deleuzienne n'en demeure pas moins féconde pour aborder les régimes d'analyse et de pensée liés à la « Postmodernité ». C'est à ce titre qu'elle est ici sollicitée.

les hommes libres : sa vocation est déjà celle d'être « le noble passe-temps des hommes libres » (*ibid*, p. 262), en excluant les autres membres de la Cité qui ne peuvent avoir accès à la *scholè*. C'est ainsi que « l'intérêt » guidant la réflexion aristotélicienne sur l'éducation musicale dévoile en fin de compte, au-delà des propositions pédagogiques du philosophe, sa subordination à l'idéal hiérarchisé du projet de la *Politique*.

### Deuxième proposition

Les contextes qui, à telle ou telle époque, conditionnent le sens de la recherche, ne relèvent pas de la recherche elle-même, mais d'un cadre symbolique souvent régi par des grandes représentations, par ce qu'on pourrait nommer des « grands récits ». Ainsi, depuis les grecs anciens jusqu'à la Renaissance, les calculs sur les vibrations entre les corps sonores, alors censées renvoyer aux distances stellaires, souscrivaient à un « grand récit » accordé aux Idées transcendantes, puis à Dieu. Ces calculs, dont la cause finale était celle du « grand récit » du Divin, ne se sont pas moins constitués dans l'ordre d'une science alors mathématique qui a donné naissance par exemple à la physique des sons, aux recherches des proportions musicales ou astronomiques, ou encore à la classification disciplinaire de l'éducation musicale dans l'ordre du *quadrivium* (arithmétique, géométrie, astronomie, musique) défini au VI<sup>e</sup> siècle par S. Boèce.

### Troisième proposition

Deux niveaux différents sont ainsi convoqués : le *muthos* (les grands récits : les Idées, Dieu...), le *logos* (la science, la raison, l'instance de la recherche en elle-même). On dira que le premier correspond essentiellement à un questionnement sur le « pourquoi ? », sur la cause finale de l'éducation musicale (accéder aux Idées, s'élever vers Dieu...) sans avoir à se justifier, mais demandant à être cru. Le second, lui, induit de nouveaux questionnements : « quoi ? », « comment ? ». À l'inverse de la croyance, sa légitimité relève d'une capacité de résistance à la contradiction, de la critique ou du régime de la preuve. Par exemple, sans remettre en cause le « grand récit » médiéval qui prévalait sur l'apprentissage du chant comme moyen d'élever l'âme vers Dieu, G. d'Arezzo va en réformer radicalement l'enseignement, notamment par l'invention d'un nouveau système écrit, la portée, appliqué à une codification de la hauteur absolue des notes, substituée aux neumes<sup>2</sup> qui variaient d'une abbaye à une autre tout en réclamant un apprentissage laborieux. Le *logos* concerne ici une didactique de la notation du chant, mais il ne renonce pas pour autant au *muthos* divin qui finalisait et encadrait cet enseignement.

---

2 Signes qui, placés au-dessus des paroles, codaient de façon relative le geste respiratoire, le mouvement du « pneuma ».

### Quatrième proposition

Loin d'une succession, où le *muthos* aurait laissé la place au *logos*<sup>3</sup> qui se serait ainsi émancipé des croyances primitives, les précédentes propositions conduisent à envisager une sorte de dialectique entre les deux. D'un côté, le *muthos* cherche toujours à endiguer et à contenir le *logos* pour satisfaire son récit. De l'autre, le *logos* conduit à réviser, à transgresser plus ou moins partiellement le *muthos*. Tel a par exemple été le débat sur l'harmonie universelle. Poursuivant un héritage pythagoricien, la théologie chrétienne créditait l'idée d'une harmonie universelle, ou divine, régissant les astres, les couleurs et les sons. Mais si ce postulat a permis, bien au-delà de la période médiévale, de nombreuses recherches où l'on pensait saisir la clef universelle du monde par l'étude des proportions sonores, celles-ci ont progressivement invalidé le *muthos* qui les avait motivées. Ainsi R. Descartes dans son *Abrégé de musique* s'oppose-t-il à l'*Harmonie Universelle* de son contemporain M. Mersenne. Plus tard, les travaux de J.-Ph. Rameau, dont on sait l'influence sur tous les manuels d'harmonie, vont asseoir la spécificité de l'harmonie musicale, alors rabattue sur les « principes naturels » d'une « physique » sonore totalement démarquée de toute application après d'autres domaines, comme les astres. En même temps ces « principes naturels » vont contribuer à un nouveau *muthos*, celui de la musique comme un objet « physique », avec une harmonie absolue, *muthos* auquel répondront tant les esthéticiens du XVIII<sup>e</sup> siècle et les philosophes des Lumières, à commencer par J.-J. Rousseau, en mettant l'accent sur le sujet sensible et percevant, sur la relativité de son jugement de goût. D'une certaine façon, le principe bachelardien de la *Philosophie du non* (Bachelard, 2005) se retrouve ici, tant dans le dépassement contradictoire des théories scientifiques par de nouvelles, comme en psychologie celui du behaviorisme par les thèses socio-constructivistes, que dans l'opposition entre *muthos* et *logos*.

### Cinquième proposition

Au-delà de leur dialectique, le *muthos* et le *logos* se déploient à partir d'une même origine, d'un même « point problématique » à qui ils vont chercher à donner une intelligibilité, soit mythique, soit rationnelle. On se souvient de la thématique de l'étonnement chez Aristote qui aurait engagé la pensée spéculative propre à la science ou à la philosophie. Ce « point problématique » est celui d'un questionnement qui ne peut être immédiatement résolu, qui sollicite ainsi la mise en œuvre de séries discursives, comme le *logos* ou le *muthos*, pour y répondre.

---

3 Nous renvoyons ici à Vernant (2007), *Les Origines de la pensée grecque*.

### Sixième proposition

La musique révèle une fonction très particulière au regard des discours verbaux qui proposent de porter sur elle ou sur son enseignement. Si elle est un langage, elle se soustrait à toute possibilité de verbalisation dès qu'il est question de la sémantique des œuvres, au-delà des registres techniques. V. Jankélévitch (1961), par exemple, avait particulièrement insisté sur « l'ineffable » de la musique, à savoir un surplus de sens et de sensations qui dépassera toujours ce que les mots pourront en dire, qui ne pourra jamais être pris dans le système des corrélations codifiées qui caractérisent le verbal, que ce dernier se déploie selon l'ordre du *logos* ou du *muthos*. L'une des très grandes difficultés de l'enseignement musical se retrouve ici : comment enseigner, étymologiquement mettre en signes (verbaux), un support (la musique) qui résiste à ces derniers, qui se soustrait à toute sémiotisation ? Cette difficulté se reconnaît également dans tout discours verbal, comme celui de la recherche, sur la musique, sur sa didactisation ou sur sa transmission. C'est probablement parce qu'elle déroge aux articulations propres au verbal, parce qu'elle est « au-delà » des signifiants verbaux, que la musique a trouvé un statut soit « transcendantal », par exemple dans le *muthos* religieux auprès de qui elle a légitimé le discours sur la présence d'un « Autre au-delà », chez les philosophes de la « métaphysique-romantique » du XIX<sup>e</sup> siècle comme A. Schopenhauer, soit « critique ». Dans ce dernier cas, elle est considérée selon sa déstabilisation potentielle et sa transgression à l'égard de la loi verbale. « Tu veux l'absolu, résumait à ce sujet T. W. Adorno, tu l'auras, mais il te sera cependant inaccessible » (Adorno, 1995, p. 191). À ce titre, la musique, dans sa dimension ineffable, serait l'instance problématique par excellence des discours verbaux, dont ceux propres à la recherche qui prennent pour objet le musical ou la question de son enseignement.

### Septième proposition

Une typologie des positionnements du sens de la recherche en éducation musicale, et plus généralement en musique, peut être envisagée en termes du rapport entre les discours verbaux du *logos*, propres à la recherche, du *muthos* avec qui ceux-ci interagissent en résonance ou en contradiction, et le « point problématique » propre à l'ineffable musique à partir duquel ils se déploient.

## DE L'AVÈNEMENT DU MONOTHÉISME À LA MODERNITÉ : DEUX GRANDS RAPPORTS AU PROBLÉMATIQUE

Depuis l'avènement du monothéisme, l'histoire de la pensée occidentale s'est accordée à la conception d'un grand principe d'unité, déjà servi par la théologie. Ce principe unitaire, initialement greffé sur Dieu, se reconnaît par exemple dans l'institution pyramidale de la transmission des savoirs, dans la quête d'une transcendance où la connaissance et la

réflexion ont été conçues selon une aspiration au général répondant soit à une entité céleste, soit à une structure fondamentale sous-jacente au monde entier. De façon ici très schématique, on pourrait alors reconnaître la conception d'une unité divine, progressivement remplacée depuis l'humanisme de la Renaissance, puis les Lumières, par la question du Sujet, à savoir un « sujet-type » voulu universel. Celui-ci peut se reconnaître dans le Sujet du cogito, de la raison kantienne, ou même plus tard dans le sujet modélisé par le mythe d'Œdipe. Or cette thématique de l'universel, héritant en large part du *muthos* de l'Unité divine, n'a cessé de sous-tendre les spéculations sur la musique. Par exemple, on la retrouve dans la discipline elle-même, comme l'harmonie universelle de la *musica mundana* chez M. Mersenne. Mais elle peut aussi se reconnaître dans la quête d'une unicité fondatrice à partir d'archétypes structuraux, voire naturels (Mache, 1983), ou encore dans la recherche d'un modèle déterminé du corps du sujet musicien (Blacking, 1980) ou de son évolution « psycho-musicologique » (Celeste, Delalande et Dumaurier, 1982). Lorsque le bon Monsieur Jourdain déclare « si tous les hommes apprenaient la musique, ne serait-ce pas le moyen de s'accorder ensemble, et de voir dans le monde la paix universelle ? », il semble bien épingler ce qui sous-tend l'universel musical, à savoir le mythe d'un langage universel (et divin) qui, pourtant, ne peut que déroger au fonctionnement verbal des langues. C'est alors le « point problématique » de l'ineffable musique face aux réflexions ou recherches (verbales) sur celle-ci qui se rappelle pleinement ici.

Dès lors, sous le sceau de l'unité et de l'universalité, deux grands rapports au « point problématique » de la musique peuvent être identifiés. Le premier, consiste en fait à dénier ce « point problématique » ou à le voiler par une grande unité en position de surplomb, comme Dieu. Dans ce cas, le *logos* pourra alors explorer les sons, en chercher de nouvelles codifications, ouvrir de nouvelles interrogations sur la didactique et la transmission musicales, mais tout en se pliant à l'unité postulée par le *muthos* dominant. On retrouvera ici toute la tradition de l'encadrement de l'éducation musicale par la théologie, telle qu'elle s'est poursuivie jusqu'aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

Le second rapport ne consiste plus à recouvrir le « point problématique » par un voile dogmatique, mais propose au contraire de le résoudre. Dans ce cas, la musique ne relève plus d'un objet absolu, déposé par Dieu, dont le prototype serait la *musica mundana* donnée par les sphères célestes. À l'inverse, elle se rappelle comme un espace non seulement construit par des sujets, mais encore dont les problèmes et questionnements internes deviennent disponibles pour les sujets qui peuvent ainsi les résoudre. Le « mystère » divin laisse alors la place à la raison humaine en ouvrant la voie du *logos*. Celui-ci se retrouvera, notamment au travers de la philosophie, dans l'analyse du jugement esthétique, le plus souvent abordé selon la problématique du particulier et de l'universel. Il donnera ensuite lieu aux applications des sciences humaines à la musique. Par exemple, parmi les travaux issus de la psychologie du développement musical chez l'enfant, tels qu'ils voient le jour dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'approche génétique va explorer les mécanismes d'appropriation de la musique, en travaillant des modèles

ontogénétiques dont les différents stades fournissent une matrice devant guider les apprentissages<sup>4</sup>.

Toutefois, l'aspiration universalisante, avec le *muthos* unitaire lui étant lié, n'a pas pour autant disparu de ce rapport de résolution du problématique. Cette aspiration, outre le critère de généralisation propre à toute démarche scientifique, coïncide déjà avec l'*épistémè* de la Modernité où le Sujet universel a pris la place du divin. Mais elle vient également de la posture de questionnement, de la relation au problématique alors déployée. En effet, que l'option soit celle de sciences « explicatives » ou « herméneutiques », il s'agit de résoudre le « point problématique », en mettant l'accent sur le franchissement de l'obstacle, sur la réponse ou la solution visées : comment apprend-on la musique ? Comment fonctionnent les processus médiateurs et les différents registres langagiers dans une situation d'éducation musicale ? Comment en didactiser les savoirs, les évaluer ? En cherchant la réponse ou la solution, que ce soit d'ailleurs en recherche sur l'éducation ou en pédagogie musicale, le postulat est ici d'ordre « propositionnaliste<sup>5</sup> ». Il adhère à un présupposé selon lequel toute situation-problème, ou tout « point problématique », induit nécessairement sa solution, du moins une réponse ou une résolution. Celle-ci aurait une valeur généralisable unificatrice, pouvant s'appliquer à diverses situations. Pourtant, pour l'éducation musicale, il est alors possible d'opposer à toute démarche « propositionnaliste » l'analyse adornienne, selon laquelle la relation à la musique se donne toujours sous le sceau d'une énigme qui diffère toujours sa résolution, qui ne peut jamais avoir de réponse stable. Or cette analyse ne saurait épargner la pédagogie musicale par une situation-problème que l'élève devra solutionner, ou encore la didactique même de la musique ou la réflexion et la recherche sur l'éducation musicale lorsqu'elles visent ou présupposent une résolution du problématique. Au-delà, c'est le rapport même au problématique qui dévoile à son tour sa dépendance au regard de conceptions, voire de « récits », guidant l'épistémologie. M. Fabre rappelle bien, à propos de la problématologie de M. Meyer, « deux types de savoirs : le savoir des questions et le savoir des réponses »

4 En dépit de leur aspect caricatural, les travaux du pédagogue E. Willems peuvent sembler très révélateurs non seulement de cette approche, mais aussi d'une dérive d'ordre raciste qui, sous le sceau d'une aspiration à dégager un modèle général ou universel du développement musical (calqué sur une référence occidentale) en viennent à basculer d'une ontogenèse musicale à une phylogenèse raciale. Selon cet auteur, l'histoire de la musique aurait traversé trois stades : un stade rythmique, puis mélodique, et finalement harmonique. Ces trois stades sont mis en parallèle avec le développement de l'enfant qui aurait déjà une intelligence centrée sur le rythme moteur, puis marquée par une sensibilité mélodique, avant l'accès à une pensée abstraite à laquelle répondrait la combinatoire harmonique. Si ce parallèle permet à E. Willems (1976) de justifier une pédagogie musicale selon la progression de ces trois stades, cet auteur bascule pourtant dans une phylogenèse formulée en termes de « races » — le rythme, primitif, correspond aux africains, la mélodie aux orientaux, et l'harmonie aux occidentaux — et de « règnes » : le végétal (le rythme, les africains), l'animal (la mélodie, les orientaux), l'humain (les occidentaux, l'harmonie).

5 Pour suivre ici le vocable de M. Meyer que rappelle M. Fabre (2009, p. 232).

(Fabre, 2009, p. 202). C'est très probablement ce « savoir des réponses » qui a déjà été mis en jeu par la recherche et la réflexion sur la transmission de la musique, lorsque celles-ci entendaient résoudre le « point problématique » en faisant finalement adhérer leur *logos* au *muthos* d'une solution (ou d'une réponse) nécessaire, généralisable et pré-contenue dans le problème et sa « téléologie ». Peut-être là aussi devient-il possible de reconnaître, au-delà de l'idéal du positivisme, un « grand récit » de l'unité, lié à l'avènement d'une cause finale salvatrice, qui, en s'attachant à résoudre tout « point problématique », ne fait qu'en dénier le « savoir de la question » ?

### LA QUESTION « POSTMODERNE » : VERS UN AUTRE RAPPORT AU PROBLÉMATIQUE

Ces deux précédents rapports au « point problématique », que ce soit son recouvrement par une entité de surplomb, ou sa résolution selon une visée « propositionnaliste », restent en phase avec l'héritage de « grands récits » fondés sur une unité (Dieu, le Sujet universel issu des Lumières, la bonne réponse nécessaire). Or, l'hypothèse d'un passage de la Modernité à la « Postmodernité », amorcé depuis les années 1970, ne peut mettre un terme à ces deux rapports. D'une part, on connaît le célèbre décret lyotardien sur la « fin des grands récits » (Lyotard, 1979). D'autre part, force est de constater que les modèles unitaires et pyramidaux tendent à laisser place à une nouvelle configuration, marquée par l'hétérogène, par les « réseaux », par l'avènement de l'horizontal au détriment du vertical, par la « pluriversalité » des cultures en lieu et place de l'Universel. La musique, comme l'art de façon plus générale, est loin d'avoir échappé à ce phénomène. Ceci, par exemple, se repère dans la définition des œuvres contemporaines, parfois limitées aux propres normes de l'artiste, dans des pratiques de plus en plus ouvertes sur le métissage des genres, dans la valorisation de processus dits « informels ». On mesure la conséquence pour l'enseignement musical et artistique, où la « forme scolaire » traditionnelle, fondée sur l'écrit et la transmission d'un référentiel déterminé, se heurte désormais à de nouveaux dispositifs souvent très variés.

C'est à ce passage au régime de l'hétérogène, à la dissolution de toute unité en position de surplomb ou de transcendance, que font écho de nombreux thèmes deleuziens et guattariens. Ainsi, l'univers y est devenu un « *dividers* », les grandes entités qui coiffaient la pensée en position « macro » (le « molaire » selon le vocable deleuzien) laissent la place à une multiplicité micro-« moléculaire », les arborescences hiérarchisées à la célèbre figure du rhizome, le Sujet à un « schizo-sujet » nomade et atomisé, et l'interprétation selon des modèles de référence à l'expérimentation. Il est certain que la philosophie deleuzienne ne peut qu'appeler à de très nombreux commentaires contradictoires quant à la déconstruction radicale qu'elle adresse à de nombreux fondements de l'éducation (le sujet, le savoir, la formation). De même, le débat sur la « Postmodernité », entre une sorte d'émancipation au regard de toute unité, où le projet deleuzien se retrouve pleinement, et une « dé-fondation »

qui met en péril l'idée même de l'humanisme, entre la fin des « grands récits » unitaires et l'émergence de nouveaux récits (l'individu flexible, l'internet...), reste entièrement posé.

Toutefois, il ne s'agit pas ici d'opposer un G. Deleuze « pédagogue » (Charbonnier, 2009), à un autre qui, après l'*Anti-Œdipe* (Deleuze et Guattari, 1973), serait bien plus du côté de « l'Anti-pédagogue » (Boudinet, 2012). Il est bien davantage question de considérer que, d'une part, la pensée deleuzienne peut apparaître très emblématique de la « Postmodernité », parce qu'elle a pu asseoir une vision marquée par l'hétérogénéité et la multiplicité. Mais, d'autre part, elle ne se prête pas moins, pour ce qui est de la recherche et non de l'intervention pédagogique, à annoncer une nouvelle posture de réflexion appropriée à cette hétérogénéité qui semble rendre aujourd'hui de plus en plus difficile toute référence aux « grands récits » de l'unité et de l'universalité.

C'est en fait toute la conception unitaire, préalablement précisée, issue du monothéisme et focalisée sur une entité transcendante, qui est alors récusée. Ce n'est pas un hasard si G. Deleuze se réfère aux présocratiques, à une pensée qui n'est plus tournée vers le Divin céleste ou une essence des profondeurs, mais qui reste à la surface, ce que G. Deleuze définit comme le « plan d'immanence ». Ce plan, en étant ainsi affranchi de toute unité interprétative transcendante (Dieu, le Sujet universel) et préalable à l'analyse, ne peut être saisi qu'en retrouvant un empirisme radical, appliqué à ses micro-composantes (le « moléculaire » selon la terminologie deleuzienne). Cette proposition n'est certes guère originale au regard des recherches en éducation musicale, telles qu'elles se sont déployées depuis les trois dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle. Il ne s'agit plus de partir d'universaux, mais déjà de micro-situations. On reconnaîtra par exemple celles-ci dans l'analyse des tâtonnements musicaux exploratoires chez de jeunes enfants que présente J.-P. Mialaret (1997), dans les études psychologiques initiées par R. Francès puis M. Imberty, telles que les contextualise L. Guirard (2011) à propos de la didactique de la musique, ou encore dans des pratiques musicales liées à des groupes particuliers<sup>6</sup>. Pourtant, la contribution par complémentarité de ces diverses approches à l'élaboration d'une théorie générale ne peut qu'être contrariée par l'avènement d'un régime de l'hétérogène, avec une configuration horizontale de plus en plus substituée à toute synthèse « verticale ». C'est en fait une autre condition, qu'il qualifie de « transcendantale », que G. Deleuze connecte à cet empirisme. Celle-ci garantit un principe transversal, et non plus vertical, d'élaboration conceptuelle, déployé au sein de l'immanence empirique où différents regards peuvent se croiser, « s'entre-préhender » (Deleuze et Guattari, 1980) pour suivre le vocable deleuzien, et trouver des consistances, mais sans pour autant être ensuite rabattus sur une grande unité théorique de surplomb. C'est sur ce point qu'un nouveau rapport au problématique, ou qu'une nouvelle posture, se dessine.

---

<sup>6</sup> Par exemple, nous renvoyons à l'étude, conduite dans une perspective anthropologique, sur un collectif de rockers : Seca (1988), *Vocations rock*.

Cette condition, déjà, signifie une confrontation avec un impensé — ce que Deleuze nomme le « problématique » — où peut s’engager et se déplier la réflexion. Aussi, à suivre l’article « À quoi reconnaît-on le structuralisme ? » (Deleuze, 2002, p. 260), cet impensé trouve-t-il une description particulière dans la métaphore de la « case vide ». Tout système de pensée se traduit par des séries d’arguments ou de propositions verbales. Mais celles-ci, comme dans le jeu du taquin ou du « pousse-pousse » où il s’agit de former des séries de mots sur une tablette, sont rendues possibles à partir d’une « case vide » mobile, qui articule le système tout en lui échappant sans cesse. Cette énigmatique « case vide » ne signifie pas le vide d’une béance. Elle désigne bien davantage ce qui ne peut être arraisonné par les séries de la pensée ou de la verbalisation qui, pourtant, se déploient et s’agencent à partir d’elle. Comme pour l’ineffable musical, elle ne cesse de se déplacer, de reporter son énigme au-delà de chaque tentative de sa capture ou de sa résolution par les mots et la réflexion conceptuelle. À ce titre, on retrouve ici pleinement le fonctionnement de ce qui a préalablement été désigné au titre du « point problématique » à propos de la réflexion sur l’ineffable langage musical et sa transmission.

Certes, ce rôle de l’ineffable, de l’énigme du « point problématique », voire de l’étonnement aristotélien face au déploiement de la pensée et à la mise en recherche est loin d’être nouveau. Mais ce qui change alors avec G. Deleuze n’est autre que le rapport au problématique, rapport à partir duquel ont été préalablement identifiées deux postures de recherche en éducation musicale : voiler d’emblée l’énigme par entité générale, à l’image de Dieu, ou la résoudre selon l’aspiration à une solution générale, voire universelle. C’est une relation toute différente au « point problématique », ou à la « case vide », que propose G. Deleuze. Celui-ci, d’ailleurs à plusieurs reprises dans son œuvre, évoque trois âges<sup>7</sup>, pour ainsi dire trois « états », marqués par des rapports différents au « vide » problématique où, finalement, la question de la définition du sens de la recherche est posée. En effet, la relation au problématique n’est plus alors celle d’un manque d’emblée dénié ou voilé par l’injonction d’un dogme, ni d’une énigme que la spéculation pourrait résoudre de façon universelle et définitive. Elle est celle d’un « vide » à *accompagner*. Celui-ci, pour reprendre les propos foucaaldiens que cite G. Deleuze, « *ne creuse pas un manque ; il ne prescrit pas une lacune à combler* » (Deleuze, 2002, p. 266). Il est simplement à accompagner<sup>8</sup>.

Une autre fonction de la recherche et un autre sens se trouvent alors définis : ni voiler d’emblée par un dogme, ni résoudre une fois pour toutes par une solution à vocation

7 Par exemple, dans *Mille Plateaux*, l’analyse de la « visagété » propose trois instances : le visage de face du despote qui impose d’emblée son dogme, le visage de profil du prophète qui entraîne son public vers un but et une solution, et finalement celui du diagramme, composé de lignes mobiles et de connections interindividuelles.

8 Cette case vide « n’en est pas moins accompagnée [...] sans être occupée ni remplie. Le *sujet* est précisément l’instance qui suit la place vide » (Deleuze, 2002, p. 266).

universalisante, mais accompagner le problématique<sup>9</sup>. Telle serait la nouvelle tâche du *logos* dans une *épistémè* gagnée par l'hétérogène. Dans la perspective deleuzienne, ceci signifie que la recherche ne peut plus viser la définition d'un modèle généralisable ou « universel », pas plus que la résolution définitive du « point problématique » où elle s'engage et qui réapparaîtra toujours à côté des réponses, comme dans le jeu du taquin. Il n'y aura jamais de résolution, mais juste des mises en interrogation à partir d'un événement problématique étudié. Celui-ci, une fois souligné, permet d'éclairer autrement les choses, et, comme le disait G. Deleuze, fait « voyager la pensée », la transporte dans un ailleurs qui reste à créer. Pour reprendre une précédente observation de M. Fabre, le savoir est ici un savoir de la question et non plus de la réponse.

Pour J.-P. Mialaret, la recherche *sur* et *en* éducation musicale, qu'elle relève des sciences de l'éducation ou de la didactique, vise toujours à donner une intelligibilité aux situations éducatives, que le rapport soit directement articulé à la pratique ou non. À suivre la pensée deleuzienne, une telle intelligibilité reviendrait à faire un écho questionnant aux événements problématiques, à ne plus penser *sur* ceux-ci pour les résoudre, les modéliser de façon définitive ou les faire adhérer à une image unitaire, mais à penser déjà *avec*, sur le mode d'un accompagnement. C'est à cette condition qu'entre l'action éducative et la recherche, il ne peut plus y avoir de prescription, ni d'interprétation selon le *muthos* d'un modèle universel. Il faut plutôt envisager ce que G. Deleuze nommait des « entre-préhensions » d'intelligibilité, où chaque ligne, chaque série d'action ou de pensée entre en résonance avec une autre, sans pour autant chercher à la capturer ou à la conditionner.

Comme il l'a déjà été avancé, la philosophie deleuzienne est loin d'être à l'abri des vives critiques que peut susciter son renoncement à toute unité, que ce soit en éducation, ou dans toute démarche de recherche. Mais si elle contribue à une sortie de toute pensée « d'en haut » (Deleuze, 1969, p. 152) et de toute conception inféodée à une instance universelle en position de surplomb, elle n'en définit pas moins un axe de réflexion approprié à saisir l'hétérogénéité qu'elle a elle-même annoncée et pour laquelle elle a œuvré. De façon plus abrupte, il devient possible d'avancer que l'hypothèse d'une révocation des « grands récits » qui prévalaient auparavant, des systèmes théoriques leur étant liés, avec la finalité d'un principe général, ne peut qu'inviter à la recherche de nouveaux paramètres d'analyse, de théorisation. De même, le rapport au problématique selon G. Deleuze ainsi que la posture de recherche qui en découle ne sont qu'une piste parmi d'autres pour penser *avec/sur/dans* le paradigme de l'hétérogénéité. On pourra ainsi évoquer les thèses sur la « pensée complexe » ou l'approche « multiréférentielle » selon J. Ardoino (1993 ; Ardoino et de Peretti, 1998). Toutefois, au regard de la recherche en éducation musicale, l'œuvre deleuzienne présente l'intérêt de se référer très fréquemment à la musique, à un point tel que le musical, avec l'art de façon générale, semble fournir au philosophe l'instance

---

<sup>9</sup> Cet accompagnement du problématique retrouve sur le terrain de la didactique des arts plastiques la notion de « didactique critique » ou « didactique du fluide » que présente B.-A. Gaillot (1997).

problématique par excellence<sup>10</sup>, l'ineffable énigmatique à partir duquel il engage sa propre réflexion selon un rapport d'accompagnement. C'est bien ce rapport que souligne G. Deleuze à propos de la rencontre entre la philosophie et l'art. Pour lui, l'artiste n'a pas besoin d'autre chose que l'œuvre qu'il produit, sans avoir à essuyer soit des injonctions esthétiques, soit la résolution par la philosophie des énigmes qu'il construit. En revanche, les arts et la philosophie peuvent s'accompagner, en réciprocité<sup>11</sup>.

En serait-il de même pour la relation entre l'éducation musicale et la recherche *avec/sur/en* éducation musicale ? Dans ces conditions, on assisterait à un curieux renversement. À une époque où les grandes unités qui prévalaient auparavant semblent s'effriter, en affectant ainsi tant la définition même des arts que les processus d'éducation ou de recherche, faudrait-il saisir, au sein de l'hétérogène, d'autres rapports que ceux liés aux anciennes configurations pyramidales ? En ceci, l'image d'un accompagnement et d'entre-préhensions à partir d'un « point problématique » fournirait-elle une voie ? Dans ce cas, la musique et son enseignement ne peuvent qu'être très privilégiés, car ils réactualisent sans cesse, par l'ineffable support musical lui-même, la spécificité du « point problématique » et la question du rapport à entretenir avec lui. Ceci reviendrait à penser que l'espace de la recherche *avec/sur/en* éducation musicale serait alors très privilégié pour redéfinir le territoire même de la recherche en éducation, tout court, confrontée à la fin de tout *muthos* unitaire. Il ne s'agirait plus de penser la recherche en éducation musicale saisie par la recherche en éducation, mais bien davantage de voir en quoi la recherche en éducation peut être saisie par la recherche en éducation musicale dont l'objet aura toujours affaire à la transmission de l'ineffable musique et des séries du dire que peuvent déployer, à partir de celle-ci, tant l'enseignant que le chercheur.

---

10 L'art, écrivent G. Deleuze et F. Guattari (1980), « n'est jamais une fin, il n'est qu'un instrument pour tracer les lignes de vie, c'est-à-dire tous ces devenirs réels, qui ne se produisent pas simplement *dans* l'art, toutes ces fuites actives, qui ne consistent pas à fuir *dans* l'art, à se réfugier dans l'art, ces déterritorialisations positives, qui ne vont pas se reterritorialiser sur l'art, mais bien plutôt l'emporter avec elles » (p. 230). Or, s'il n'y a que « la musique pour [...] tracer les lignes virtuelles de la variation infinie » (p. 121), il en va de même pour la philosophie « non plus comme jugement synthétique, mais comme synthétiseur de pensée, pour faire voyager la pensée, la rendre mobile, en faire une force du cosmos (de même, on fait voyager le son...) » (p. 424).

11 Nous renvoyons ici, pour le rapport philosophie/arts/sciences à Deleuze et Guattari (1991), *Qu'est-ce que la philosophie ?*

### Références bibliographiques

- Adorno, T. W. (1995). *Théorie esthétique* (M. Jimenez, trad.). Paris : Klincksieck.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-Analyses* n° 25-26, Université Paris 8, Formation Permanente, 15-34.
- Ardoino, J. et de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Aristote (1989). *Politique* (J. Aubonnet, trad.). Paris : Gallimard.
- Bachelard, G. (2005). *La philosophie du non*. Paris : P.U.F.
- Blacking, J. (1980). *Le sens musical*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boudinet, G. (2012). *Deleuze et l'Anti-pédagogue. Vers une esthétique de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Celeste, B., Delalande, F. et Dumaurier, E. (1982). *L'enfant du sonore au musical*. Paris : INA GRM Buchet-Chastel.
- Charbonnier, S. (2009). *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendantale de l'apprentissage et du problème*. Paris : L'Harmattan.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1996). *Différence et répétition*. Paris : P.U.F.
- Deleuze, G. (2002). *L'Île déserte et autres textes. Textes et entretiens 1953-1974* (D. Lapoujade, éd.). Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1973). *Capitalisme et Schizophrénie*, t. 1 : *L'Anti-Œdipe*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Capitalisme et Schizophrénie*, t. 2 : *Mille Plateaux*. Paris : Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : P.U.F.
- Guirard, L. (dir.) (2011). *Cinquante ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès* (coll. Médecine des arts). Montauban : Alexitère.
- Habermas, J. (1984). *La technique et la science comme idéologie* (J.-R. Ladmiral, trad.). Paris : Denoël.
- Jankélévitch, V. (1961). *La musique et l'ineffable*. Paris : A. Colin.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Mache, F.-B. (1983). *Musique, Mythe, Nature ou les dauphins d'Arion*. Paris : Klincksieck.
- Mialaret, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : P.U.F.
- Seca, J.-M. (1988). *Vocations rock*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Vernant, J.-P. (2007). *Les Origines de la pensée grecque*. Paris : P.U.F.
- Willems, E. (1976). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale*. Fribourg : Pro Musica.