

RECEVOIR UNE ŒUVRE DONNÉE EN CRÉATION : ANALYSE D'UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE

Isabelle Mili

Isabelle Mili est chargée d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle est membre de l'équipe de recherche SED (sémiotique, éducation et développement) dirigée par René Rickenmann. C'est à la didactique de la réception culturelle (arts plastiques, visuels, théâtre, musique) que se consacre cette équipe, dans une perspective historico-culturelle. Les recherches s'appuient sur des analyses de pratiques effectives d'enseignement dans divers milieux scolaires (écoles primaires, écoles d'art, etc.).

Résumé

De nombreuses activités pédagogiques d'orchestres et d'opéras conduisent aujourd'hui à interroger les pratiques scolaires d'enseignement musical. Les rapports entre les institutions culturelles et l'école suscitent une grande diversité de pratiques sociales de l'écoute musicale. Nous nous intéresserons à celles-ci dans une perspective historique et à travers une situation didactique particulière : celle d'une œuvre donnée en création. À travers l'analyse d'une séquence d'enseignement, nous verrons comment l'acculturation à un nouveau répertoire modifie l'activité enseignante, les situations d'enseignement/apprentissage et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Ce travail s'inscrit dans une approche sémiopragmatique de l'activité enseignante (Mili et Rickenmann, 2004).

INTRODUCTION

Historiquement, les enseignements artistiques à l'école ont privilégié la posture de l'artiste, producteur et interprète (atelier de peinture, pratique du chant choral, etc.). Cependant, de nombreuses activités pédagogiques de musées, d'orchestres et d'opéras conduisent aujourd'hui à diversifier les genres pédagogiques, dans l'enseignement artistique et musical. Les rapports entre les institutions culturelles et l'école mettent en évidence un nombre important de rôles et de pratiques sociales de la réception esthétique. Ce qui ne manque pas de modifier les pratiques enseignantes, notamment par une approche renouvelée de l'écoute musicale. C'est à ces nouvelles pratiques didactiques ainsi qu'à leurs effets sur les apprentissages des élèves que nous nous intéressons. Ce travail s'inscrit dans une approche sémiopragmatique de l'activité enseignante (Mili et Rickenmann, 2004).

Dans une première partie de notre texte, nous reviendrons sur certaines caractéristiques des programmes pédagogiques d'institutions culturelles et certaines de leurs incidences sur des pratiques scolaires. Puis nous nous focaliserons sur un cas particulier : l'invitation d'un public scolaire lors d'une création musicale. Enfin, nous traiterons dans une troisième partie d'une séquence d'enseignement construite en 2006 par un enseignant généraliste, en vue de préparer ses élèves de 11 ans à la création publique de *Luminescences*, du compositeur portugais Pedro Amaral. Nous analyserons des moments remarquables de cette séquence.

LES PROGRAMMES PÉDAGOGIQUES D'INSTITUTIONS CULTURELLES ET LEUR OFFRE SCOLAIRE

Apparus en Europe il y a bientôt deux décennies (dans les années 1990), les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras se sont généralement centrés sur la programmation artistique des institutions concernées : saisons symphoniques, séries de musique de chambre, saisons lyriques. Collaborent à ces programmes des intervenants culturels chargés d'un travail de médiation auprès des populations scolaires et des enseignants. À partir des œuvres à l'affiche, ils proposent à des partenaires scolaires une série d'ateliers et de dossiers pédagogiques visant à instaurer de bonnes conditions de réception d'un répertoire défini par leur offre culturelle. Les responsables pédagogiques de ces programmes entendent jouer le rôle de médiateur au sens où l'entend Bruner (2000), c'est-à-dire un rôle de guide et de planificateur dans les processus d'apprentissages des élèves ou novices qui leur sont confiés. Ils constituent un matériel composite et prévoient plusieurs types d'accompagnement des élèves et enseignants : dossiers destinés aux enseignants, visites, rencontres avec des artistes, ateliers divers. Ceci sur le mode de la « collaboration, avec un adulte qui dialogue avec l'enfant » et dans « un processus d'échange et de négociation (c'est à dire de création de culture) » (Bruner, 2000 : 159).

Nés de la nécessité institutionnelle de renouveler un public vieillissant et de la volonté manifestée dès 1968 par Francis Jeanson et les signataires du manifeste de Villeurbanne¹ d'accueillir ce qu'on a appelé les « non-publics », les programmes pédagogiques d'institutions culturelles succèdent, un quart de siècle plus tard, aux premières mesures de « démocratisation de la culture ». Celles-ci tentaient initialement d'attirer dans les théâtres, les musées ou les salles de concert une population qui ne fréquentait spontanément aucune

1 La notion de « non-public » apparaît pour la première fois dans le manifeste de Villeurbanne, un document signé par une quarantaine d'administrateurs de théâtres et responsables des institutions de la décentralisation culturelle (directeurs de Maisons de la Culture, de Centres dramatiques et de troupes permanentes). Il fut rédigé et rendu public par Francis Jeanson, philosophe et compagnon de Sartre, également collaborateur de la revue *Les Temps Modernes*, le 25 mai 1968.

À ce sujet, voir « L'émergence du " non-public " comme problème public », de Sabine Lacerenza, dans *Les non-publics. Les arts en réception*, Tome I sous la direction de Pascale Ancel et Alain Pessin (Paris : L'Harmattan, 2004).

de ces institutions culturelles. Amorcé par les professionnels du théâtre, ce mouvement a gagné les institutions musicales et les opéras. Les structures pédagogiques et administratives chargées du « jeune public » en sont les plus récents avatars.

La plupart d'entre elles revendiquent ouvertement leur filiation avec les mesures de démocratisation culturelle. Ainsi « L'opéra dans les quartiers », l'un des volets du programme d'« action culturelle de l'Opéra de Lyon » s'adresse autant à « des lycéens de sections professionnelles ou techniques, qu'à des adultes d'origine étrangère en alphabétisation ou en parcours d'insertion, des familles, des enfants fréquentant des équipements de quartier (bibliothèques, centres sociaux, écoles de musique) ou des associations de proximité² ».

Considérant, quant à elle, que *Dix mois d'école et d'opéra* est une véritable « machine sociale » ancrée au cœur de l'Opéra de Paris, Danièle Fouache, qui en est responsable, conçoit ainsi ce programme pédagogique : « dans le cadre de *Dix mois d'école et d'opéra*, le lieu le plus “ élitiste ” de France reçoit les jeunes qui en sont le plus éloignés, souvent issus de l'immigration. Nous proposons une autre façon d'aborder les disciplines scolaires, de faire passer les savoirs, en donnant globalement du sens aux apprentissages ». *Dix mois d'école et d'opéra* s'adresse aux « zones d'éducation prioritaire » (les anciennes ZEP françaises, muées en REP) et mise, selon Danièle Fouache, sur « la rencontre avec des professionnels au top de leur profession ». La responsable attend de cette « relation directe et vraie avec le monde du travail, un renouveau des motivations chez les jeunes et une sortie de la logique de l'échec ». Les 150 corps de métier de l'Opéra constituent un « support » pour une « démarche pluridisciplinaire qui sort de la norme » (Mili, 2005-2006). De même, l'on attend des « 120 artistes permanents, mais aussi nombreux artisans et techniciens » de l'Opéra de Lyon, une « implication progressive dans la démarche d'action culturelle », qui « permet de donner une réelle dimension multidisciplinaire aux diverses initiatives » (initiatives envers les « publics éloignés »)³.

La plupart du temps, un accès Internet joue un rôle important dans ce type de démarches. Ainsi l'Orchestre de la Suisse Romande (OSR) consacre-t-il une page de son site au jeune public⁴. On verra au cours de la recherche qu'un des enseignants, A.P., en a fait un usage régulier pour concevoir des parties de sa séquence didactique.

Conçu ici comme une *entreprise*, l'Opéra est doté d'une mission éducative, pour laquelle sont réquisitionnés tous ses professionnels, à commencer par ceux des ateliers de décors et de costumes. Une approche dont on peut se demander si elle ne se réduit pas à une

2 *Kaléidoscope*, dossier de presse réalisé par le Pôle de développement culturel de l'Opéra de Lyon. Contact : hsauvez@opera-lyon.com.

3 *Kaléidoscope*, dossier de presse cité.

4 Voir à www.osr.ch.

politique *volontariste* de réhabilitation sociale et scolaire. Avec le risque que la composante musicale en devienne le passager clandestin, voire la grande absente.

Autre exemple, le Service éducatif de l'Opéra de La Monnaie de Bruxelles, qui fut créé en 1995 par Bernard Focroulle, son directeur d'alors. Selon Sabine de Ville, responsable du Service éducatif de l'Opéra de La Monnaie, « les objectifs de départ sont toujours là ; tous. Sa préoccupation essentielle [celle de Bernard Focroulle] était d'ouvrir un lieu et un genre encore perçus comme réservés à une élite intellectuelle, même si toute une série d'initiatives avaient été prises, mais de façon informelle. Notre préoccupation centrale », ajoute-t-elle, « est de donner la possibilité aux jeunes, principalement par le véhicule du scolaire, de se réapproprier cet art qu'ils découvrent avec beaucoup d'intérêt⁵ ». Une découverte qui, pour Sabine de Ville, serait impossible sans la contribution des institutions culturelles belges, puisqu'« il n'y a pas de cours de musique à l'école, pas d'initiation (écoute). Le savoir et la culture musicale ne se construisent pas à l'école ».

À l'instar des autres programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras, celui de La Monnaie consacre l'essentiel de ses propositions à des partenaires scolaires.

« La modélisation principale de notre activité, c'est la journée d'école. Nous intervenons le plus souvent sur *une* journée d'école (visite du théâtre durant une demi-journée). En effet, nous ne sommes pas sur du travail de longue durée. Mais de saison en saison, une école peut revenir vers nous. L'approfondissement, nous le concevons comme partagé avec l'école », précise Sabine de Ville.

Composés en partie d'enseignants reconvertis, mais aussi de personnes formées aux métiers de la communication et de l'administration (comme la « responsable jeune public » de l'Orchestre philharmonique de Radio France, Cécile Kauffmann), les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras proposent le plus souvent leurs activités par le truchement d'un document programmatique distribué aux enseignants et aux services culturels de diverses institutions scolaires (écoles primaires, secondaires, écoles de musique, etc.) — par exemple : *Programme pédagogique et nouveaux publics, saison 2005-2006, Orchestre national de France, Orchestre philharmonique de Radio France, Chœur de Radio France, Maîtrise de Radio France*. On procède ensuite à des inscriptions, pas toujours suivies d'effets, puisque l'offre et la demande ne sont pas souvent en proportions équilibrées (comme à Genève, où la demande des enseignants primaires est à peu près deux fois plus forte que l'offre exposée dans le programme annuel d'offres culturelles destiné aux enseignants primaires et intitulé : *L'art et les enfants*).

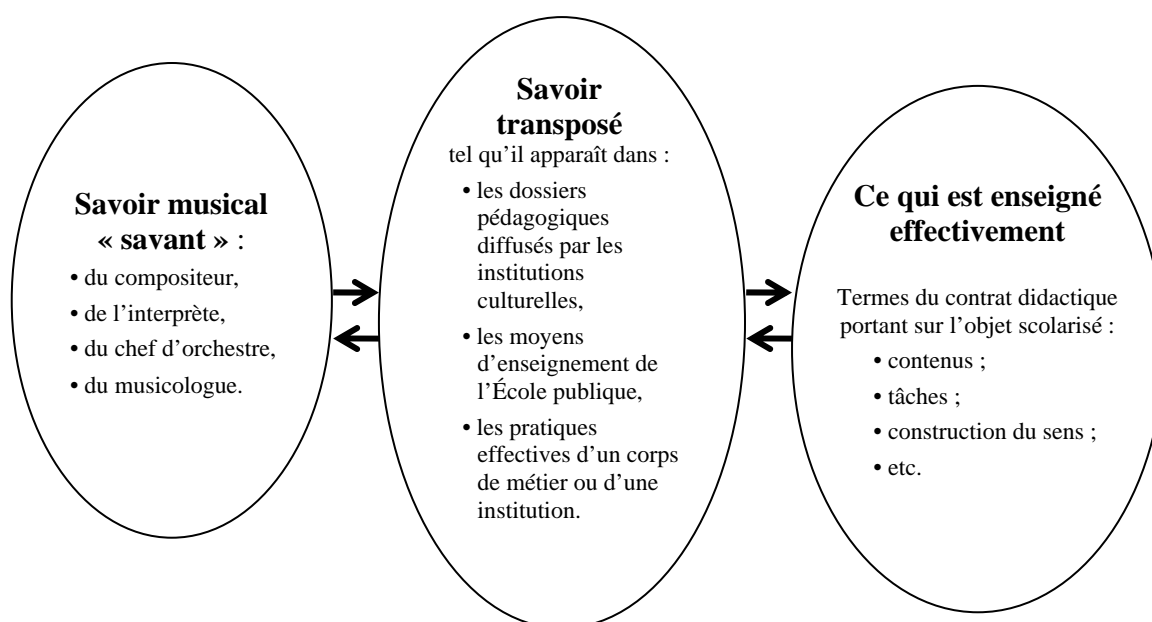
Ce bref aperçu de divers fonctionnements de programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras l'atteste : entre le module d'une journée, dont une demi-journée est consacrée à une visite, et un accueil sur deux ans, parfois axé plutôt sur les « métiers » de l'opéra et, plus rarement, sur une série d'activités où la musique occupe une place beaucoup plus centrale, la diversité des pratiques et des démarches semble la règle.

5 Entretien du 29 août 2005 avec l'auteur.

LE CAS PARTICULIER DE L'ŒUVRE DONNÉE EN CRÉATION

Comme le souligne Chevallard (1991 : 16), « on ne comprend pas ce qui se passe à l'intérieur du système didactique si l'on ne prend pas en compte son extérieur. Le système didactique est un système ouvert [dont] la survie suppose sa *compatibilisation* avec son environnement. » Dans le cas qui nous occupe, le projet social des institutions de concerts et d'opéra produit un système didactique qui dérive du savoir *savant* nécessaire aux interprètes-musiciens, chanteurs et chefs d'orchestre, musicologues, compositeurs, pour assurer une saison de concerts ou une saison lyrique et, le cas échéant, la présenter dans des textes de programme. Un savoir *savant* qui est connu pour son haut niveau de technique instrumentale et ses exigences culturelles (analyse de partitions, notions de styles, écriture musicale, etc.). La question est de déterminer ce qu'il advient de ce savoir de départ au cours du processus de transposition dans lequel non seulement le responsable pédagogique de l'institution culturelle joue un rôle, mais également l'enseignant qui décide d'inscrire sa classe à ces activités. Nous tenterons de comprendre ce que deviennent les références culturelles et artistiques qui fondent la légitimité du projet de ces nouvelles institutions que sont les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras. Il s'agit d'observer, dans des pratiques d'enseignement destinées aux classes inscrites à ces programmes si, comme le dit Chevallard (1991 : 16), « le savoir à enseigner (et le savoir *savant* d'où il dérive par désignation) se trouve rapidement oublié » ; ou si, par l'analyse des contenus d'enseignement *effectifs*, le savoir dont il est question au bout du processus de transposition didactique a encore un rapport constatable avec le savoir musical *savant* d'origine.

Nous nous intéresserons tout particulièrement à ce savoir transposé, ou savoir enseigné, mais sans perdre de vue qu'il peut entretenir différents types de rapports avec le savoir d'origine.



C'est dans une approche anthropologique de la situation éducative « écoute musicale » que nous nous situons pour analyser des pratiques effectives et actuelles d'écoutes musicales ayant lieu dans ce contexte historique et culturel précis.

Il existe une spécificité de ce savoir construit en classe, puisque les élèves sont dans une posture très particulière par rapport aux œuvres jouées, qui est celle de la *réception* de ces œuvres (contrairement aux élèves instrumentistes, qui entretiennent avec le répertoire musical une tout autre relation). Nous appelons ce savoir spécifique « expertise de la réception d'œuvres musicales ». À l'instar des auditeurs habitués des salles de concert, les élèves endossent en effet une fonction très particulière, que l'on pourrait à certains égards mettre en parallèle avec celle des auditeurs face à un conteur : au fur et à mesure que la musique est jouée, ils l'investissent, en mémorisent des composantes, et exercent parfois une forme de critique au sujet de la qualité de l'interprétation qui leur est proposée. Mais pour que cela soit possible, il leur faudra une préparation préalable au concert lui-même, afin que leur réception de l'œuvre jouée soit celle de « connaisseurs ».

Nous tenterons de suivre l'évolution dynamique des dispositifs d'enseignement (à partir des gestes d'enseignement) par une approche historico-culturelle qui prend en compte les pratiques de référence (les règles tacites du concert — par exemple de ne pas applaudir entre les mouvements d'une même pièce —, la manière dont s'exerce la fonction d'auditeur, les exigences de l'interprétation, etc.).

Dans une perspective *praxéologique*, nous tenterons d'articuler la tâche (musicale ou censée contribuer à la réception de l'œuvre) aux gestes accomplis en classe, en nous interrogeant sur les conditions de possibilité de transmissions de savoirs musicaux relatifs à l'écoute. Ainsi faut-il prendre en compte des situations singulières, telles qu'une œuvre donnée en création, puisque, dans ce cas-ci, il est impossible à l'enseignant de rendre présente l'œuvre elle-même, qui est encore en gestation. Ici, l'enseignant est confronté à un cas de figure assez paradoxal : rendre présent un objet qui naîtra pour ainsi dire au terme du processus didactique de présentation.

Comment s'y prend-on, aujourd'hui, pour organiser une telle séquence d'enseignement d'écoute musicale ? Quels effets les pratiques sociales de référence ont-elles sur le contrat didactique ? Outre les pratiques, quelles sont les attentes des partenaires au contrat, dont Brousseau (2004 : 5-6) prend soin de préciser qu'il n'en est pas un véritable, puisqu'« il n'est ni explicite ni librement consenti et parce que ni les conditions de rupture ni les sanctions ne peuvent être données à l'avance [du fait que] leur nature didactique, celle qui importe, dépend d'une connaissance encore inconnue des élèves » (*ibid.*) ?

Suivant Pierre Boulez (Mili, 2002), pour qui il existe « une culture musicale » basée sur « une pratique de l'écoute » seule — pratique à distinguer, voire à découpler de la formation instrumentale et de ses corollaires : solfège, cours d'écriture (contrepoint,

harmonie, analyse, formes et styles) —, nous nous intéresserons à des *pratiques d'écoute* observées dans le cadre scolaire.

La problématique au centre de cette recherche touche à l'objet *effectivement enseigné* dans le cadre de séquences d'écoute musicale à l'école primaire ou secondaire en lien avec un programme pédagogique d'orchestre, d'ensemble (orchestre de chambre ou formation de musique de chambre) ou d'opéra. Plus précisément, notre questionnement porte sur les dimensions de l'objet d'enseignement en jeu dans les interactions didactiques, leur variabilité en fonction des œuvres musicales de référence et du contexte culturel dans lequel la collaboration entre partenaires de cet enseignement se déroule. La progression et les transformations pouvant intervenir au fil des séquences feront l'objet d'une attention particulière de notre part ainsi que l'effet que peut produire l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) sur la construction de l'objet.

Cette problématique se ramifie en deux grands faisceaux de questions relatives :

- a) à la construction conjointe, par le ou les enseignants et les élèves, de l'objet (une écoute musicale donnée) dont l'enseignant et les responsables de programmes pédagogiques ont postulé qu'il était « enseignable ». L'observation des séquences doit permettre de suivre l'évolution de cette construction. Cette observation s'attache aux dimensions d'une didactique de l'écoute, en se tenant délibérément à l'écart d'une étude de l'expressivité, de la créativité ou encore de phénomènes émotionnels. Les caractéristiques de l'objet d'écoute dégagées par l'enseignant et les élèves, les gestes de l'enseignant pour les mettre en évidence (identification de thèmes, de rythmes, de timbres, de structures, etc. ; pratiques gestuelles ; dictées musicales, improvisation dirigée ; situations-problèmes, etc.), les avancées chronogénétiques (au sens de Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2002), les types de rôles (topogénèse)⁶ endossés par les partenaires apparaissent comme autant d'outils d'analyse, en particulier dans le cas de présentation d'œuvres dites contemporaines (répertoire *savant* des XX^e et XXI^e siècles) ;
- b) au statut de l'objet d'enseignement par rapport à l'œuvre de référence. Si la pièce musicale, en devenant objet d'enseignement, change de statut, il n'en reste pas moins que la tension née de cette mutation se double d'une sorte de « retour de perspective » puisque la séquence d'écoutes musicales débouche sur un concert où

6 Comme dans tout système didactique (tel que théorisé par Chevallard, 1985), enseignant, objet d'enseignement et élève constituent ici les trois pôles de l'activité didactique qui se déroule en classe. Ce sont les trois composantes d'un système de déterminations mutuelles qui transforment le système de départ, au gré de l'avancée didactique (chronogénétique). L'analyse du milieu didactique (mésogénèse) — c'est-à-dire de tout ce qui agit sur l'élève ou sur quoi l'élève agit, qu'il s'agisse d'éléments matériels ou symboliques — ainsi que l'analyse des rôles (topogénèse) endossés aussi bien par l'enseignant que par les élèves constituent des outils qui nous renseignent sur les transformations de ce système.

cette pièce est généralement donnée dans son intégralité. Tant le découpage de l'objet que ses fonctions successives seront donc intéressants à observer. Que va induire dans la classe la présence d'un tel objet ?

- c) Dans un troisième temps, cependant, et de façon incidente, nous nous intéressons à la construction de systèmes sémiotiques par les élèves et à la manière dont les connaissances s'articulent. Nous pensons en effet que la décomposition de l'objet (l'œuvre musicale de référence) et les transpositions caractéristiques des processus de didactisation influencent le statut de l'objet dans les systèmes sémiotiques mis en place pour l'appréhender. Il nous paraît intéressant d'essayer de cerner comment l'élève se situe par rapport au statut de l'objet « initial » (au début du processus) et après le concert.

UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EN VUE DE PRÉPARER DES ÉLÈVES À UNE CRÉATION : MOMENTS REMARQUABLES

Les choix de l'enseignant

Outils d'un dossier pédagogique lui permettant de faire la connaissance d'un certain nombre d'enregistrements d'œuvres du compositeur Pedro Amaral et d'enregistrements dus à l'altiste Christophe Desjardins, interprète soliste et agissant comme chef de l'ensemble musical⁷, l'enseignant A.P. aborde la séquence par une leçon qui comprend :

- une introduction à la réception de la musique contemporaine, dont voici un aperçu, extrait du protocole de cette 1^{ère} leçon de la séquence, aux alentours de la deuxième minute de la leçon (c'est l'enseignant qui parle) :

[...] comme cette musique est une musique contemporaine / qui est une musique qu'on a écrite / pour cette occasion↑ // et qui est / qui n'existe pas encore sur un CD puisque qu'elle va être créée ✕ [0:02:00] prochainement↑ [2"] eh ben on a besoin d'un / on a ressenti le besoin [geste de moulinets des mains de chaque côté du cou] un petit peu ce que fait Monsieur Amaral / ce que fait Pedro Amaral // pour s'habituer un petit peu à ce qu'il fait / comme on ne sait pas / ce n'est pas très habituel dans nos oreilles // et c'est pas très audible dans ce qu'on entend à la radio la plupart du temps ou à la télévision [2"] c'est pas vraiment ce genre de musique qu'on passe à la télé↑ [2"] donc ça nécessite / une approche ça nécessite [moulinets des mains de chaque côté de la tête] de s'habituer / à entendre

7 Dossier comprenant : un CD (17 plages, dont 6 consacrées à des extraits d'œuvres de Pedro Amaral) et quatre propositions d'activités, respectivement sur :

- des écoutes comparées (Amaral / autres compositeurs) ;
- deux œuvres contemporaines pour alto solo (*Sequenza VI* de Berio et *Some leaves II* de Jarrell) ;
- un atelier consistant en la création, par les élèves, d'une pièce musicale cumulant plusieurs types d'effets sonores ;
- l'observation des partitions de la *Sequenza VI* de Berio et de *Some leaves II* de Jarrell (partitions figurant en annexe).

certaines sons / de s'habituer à entendre certaines musiques↑ / dont on n'a pas l'habitude // généralement ça fait rire un petit peu^ / [lève et secoue les épaules] ça met un petit peu mal à l'aise peut-être↑ / et puis après ça se calme / *ENFIN EN PRINCIPE* / *CHEZ LES ÉLÈVES NORMAUX* / *ÇA SE CALME* [grand sourire] ;

- une présentation biographique du compositeur et une dictée (de type dictée orthographique classique), qui est un résumé très condensé de la biographie de Pedro Amaral. À noter que l'enseignant est allé chercher cette biographie sur Internet et qu'il a lui-même résumé le document qu'il a trouvé pour en faire une dictée d'un format qui lui semble adéquat ;
- l'écoute d'extraits du *Quatuor à cordes* de 2003 de Pedro Amaral (le premier extrait durant 1 min 27 s) ;
- une présentation des instruments constituant un quatuor à cordes (avec des planches illustratives représentant le violon, l'alto, le violoncelle et la contrebasse) ;
- à partir de la minute 18 de la leçon, les élèves sont penchés sur une feuille A4 intitulée « ÉCOUTE » et doivent répondre individuellement, et par écrit, à trois groupes de questions, dont deux sont des classements alors que le dernier est basé sur des associations entre sons entendus et catégories extra-musicales déterminées par l'enseignant (un animal / une couleur / un sentiment / une nourriture).

À noter que l'enseignant :

- anticipe des réactions possibles de rejet des élèves face à la musique d'Amaral qu'ils vont découvrir ;
- a recours à des genres d'activités empruntés à d'autres domaines disciplinaires (dictée, questionnaire individuel à remplir) ;
- trouve nécessaire de passer un moment de la première leçon sur la biographie du compositeur, alors que le dossier pédagogique ne mentionnait pas le parcours de celle-ci ;
- a recours à Internet pour ce faire ;
- fait le choix de passer un extrait très bref du *Quatuor à cordes* comme premier objet d'écoute (la proportion entre le temps consacré aux réactions verbales des élèves après cette écoute — un peu plus de 5 min — et le temps consacré à l'écoute elle-même — 1 min 27 s — indique que l'enseignant donne un statut important à ces réactions, probablement pour marquer l'introduction de cet objet d'écoute insolite dans la classe).

Le statut initial de l'objet d'enseignement

Avant même d'être sollicités par l'enseignant à la fin de la première écoute, les élèves jugent sévèrement la musique qui leur est donnée à entendre. Voici quelques-unes de leurs déclarations, encore *durant l'écoute* elle-même :

- 0:06:53 Élève : ON DIRAIT QU'ILS JOUENT N'IMPORTE QUOI ;
 0:07: 06 Même élève : [plus fort] ils jouent n'importe quoi↑ ;
 0:07:31 Élève : [tout doucement et en se baissant vers son pupitre] PUTAIN ;
 0:07:44 Même élève : [se bouche les oreilles pour un instant] ;
 0:07:47 Autre élève : c'est pas vrai ;
 0:07:50 Autre élève : [d'un ton excédé] AH QUELLE MUSIQUE↓.

Puis l'enseignant invite les élèves à s'exprimer. Il leur demande simplement quelles sont « leurs réactions, leurs impressions ». On assiste alors à un déferlement de remarques dépréciatives. Voici celles de Seb, Cam, Ani, Jos et Fre :

- Seb : C'était PAS JUSTE↓ ;
 Ben : MOI / ils me CASSENT les oreilles ;
 Cam : On dirait qu'ils ont pas de partition / quand ils jouent ;
 Ani : On dirait que [...] qu'il y a des notes qui manquent ;
 Jos : Son violon / il est cassé [...] ça fait [imite un grincement] hhhiiii ;
 Fre : Ben il décide de faire n'importe quel bruit.

À plusieurs reprises, l'enseignant essaie de donner un autre statut à cet objet musical. Il tente d'infléchir les jugements des élèves par des remarques :

- Enseignant : ET SI / on essayait d'écouter ça d'une manière un petit peu différente
 [>0:10:00] // en se disant / mais malgré tout il y a quand même une partition ;
 Élève : NON
 Enseignant : il y a quand même la volonté du compositeur d'écrire ce que vous entendez ;
 Élève : alors il est xxxxxxxxxxxx ;
 Enseignant : // et c'est pas // et c'est pas forcément quelqu'un qui s'amuse avec un violon↓ // parce que pour s'amuser avec un violon de cette manière là / [en riant] il faut déjà avoir une certaine technique / je peux vous l'assurer ;
 Élève : mais c'est bizarre ;
 Enseignant : [2"] écoutons ça d'une manière un peu différente.

À noter :

- qu'au seuil de la première écoute, l'enseignant n'avait pas donné de consigne autre que d'écouter ;
- que les élèves présentent une quasi unanimité quant au rejet de ce type de musique ;
- que leurs remarques dépréciatives font en quelque sorte écho à l'intervention de l'enseignant les prévenant du fait qu'ils n'ont pas l'habitude de ce type de musique et qu'ils sont susceptibles de « rire » ou d'« être mal à l'aise » ;
- que l'enseignant manifeste qu'il assume son choix d'objet musical en insistant sur la maîtrise technique des instrumentistes. Par ailleurs, il souligne que le compositeur, Pedro Amaral, « a obtenu un Premier prix de composition au Conservatoire de Paris, à l'unanimité [et] a dirigé une de ses œuvres à vingt-deux ans, ce qui est relativement jeune ». Un argument qu'il espère convaincant pour persuader les élèves qu'il ne s'agit pas de « n'importe quoi », mais bien d'une musique *composée* — et pas improvisée — et donc d'un acte délibéré et pensé de la part d'un compositeur — aspect auquel les élèves ne pensent pas a priori, puisqu'ils sont en train de réagir à ce qu'ils entendent via un enregistrement. L'enseignant tente ainsi une contextualisation d'un objet musical « savant ». C'est aussi à la lumière de cette contextualisation qu'on peut analyser le choix du *Quatuor à cordes* de 2003 comme première pièce passée aux élèves. La tradition de l'écriture instrumentale pour les cordes seules ou pour le quatuor à cordes est représentée dans les écoutes passées, lors du remplissage du questionnaire. La présence de pièces de styles plus connus pour les élèves (Haydn, Schubert) suscite d'ailleurs des commentaires de la part de ceux-ci, qui vont dans ce sens : « c'est plus calme », « c'est plus doux », « c'est en mineur ».

L'enseignant pointe donc des objets en quelque sorte absents visuellement ou auditivement : la partition (à l'origine de *toutes* ces musiques, y compris celle d'Amaral) et la musique « savante ». Ceci dans le but de situer l'écoute face à des pratiques sociales de référence, connues des élèves.

Migration du statut de l'objet

Mais l'enseignant sait fort bien qu'il ne peut en rester là : l'argument qui consiste, dans un premier temps, à mentionner la *valeur* du travail fourni par le compositeur dans un certain cadre (le Conservatoire de Paris), par exemple, reste un élément extérieur à la réception musicale du point de vue de *l'intelligibilité* de ce type de musique. Même la tentative de situer le jeune compositeur (Amaral est né en 1972) comme successeur symbolique d'une lignée de prestigieux prédécesseurs ne peut fournir de clés pour l'écoute de *Luminescences*.

C'est pourquoi l'enseignant s'engage dans une caractérisation de plusieurs extraits de musiques de Pedro Amaral (notamment sur le plan des dissonances).

Mais après avoir endossé le rôle de guide dans un certain domaine musical, l'enseignant va tenter, durant les leçons suivantes, de déplacer encore davantage le point de vue des élèves sur la production musicale de ce jeune compositeur.

Deux moments décisifs à cet égard se déroulent :

- durant la quatrième leçon et,
- lors de la venue, en classe, de l'altiste Christophe Desjardins.

Durant la quatrième leçon, l'enseignant invite les élèves à « faire une création mondiale » (comme les interprètes futurs de *Luminescences*). Pour ce faire, l'enseignant a écrit une partition géante et s'est lui-même transformé en... compositeur. Transformés en interprètes, les élèves jouent cette partition après trois leçons consacrées à la musique contemporaine pour alto et à des extraits enregistrés de Pedro Amaral.

Successivement, l'enseignant aura donc été au cours des quatre premières leçons :

- guide dans un répertoire musical de référence (musiques baroques, classiques, romantiques et, surtout, contemporaines) ;
- compositeur (qui livre sa partition le jour de la leçon de musique) ;
- chef d'orchestre : les élèves, répartis en groupes vocaux et munis d'instruments de percussion, doivent intervenir dans la polyphonie figurant devant eux à des moments précis et s'abstenir d'agir à d'autres moments.

Puis, dans un cinquième temps, lors de la venue de l'altiste Christophe Desjardins, les élèves entendent l'alto solo dans un autre répertoire que celui de Pedro Amaral. Le soliste leur joue plusieurs musiques tonales et met l'accent sur les palettes de sonorités qu'il obtient de son instrument. Il confronte les élèves à un savoir-faire qui est non seulement un « savoir jouer une partition », mais qui est un « savoir décliner et nuancer des sonorités, en opérant des choix et en effectuant des gestes techniques de différentes natures ». Il confronte les élèves de façon tout à fait concrète aux incidences de ses choix sonores : la différence ne semble échapper à personne.

CONCLUSION

À l'issue de cette séquence d'enseignement, la classe a assisté à une répétition générale publique de *More Leaves* (de Michael Jarrell) et de *Luminescences*. Durant plus d'une heure, les élèves ont découvert comment se faisait un certain type de traitement électronique du son (pour *More Leaves*). Puis les musiciens ont joué *Luminescences*. Comme les élèves, l'enseignant assiste à cette répétition générale publique dans la salle de concert. Il est ici dans le rôle de l'auditeur... Les élèves écoutent attentivement (ils semblent focalisés sur ce qui se passe sur la scène, ne discutent pas entre eux, adoptent la posture habituelle d'un membre d'auditoire « classique »).

Voici ce que dit l'enseignant quelques jours après cette répétition générale publique : « j'ai l'impression qu'on a atteint notre but » [« la possibilité de découvrir des contemporains, d'une ouverture sur l'art, de découvrir d'autres choses que ce que je peux donner en classe, d'affiner sa propre perception de la musique », NDLR]. Il remarque également que : « le fait qu'il s'agisse d'une création a fait que les élèves n'ont pas reconnu la pièce d'Amaral. Ils n'ont pas saisi le moment où se terminait celle de Jarrell et le moment où commençait celle d'Amaral ».

En dépit de ce que l'enseignant considère comme un « handicap » pour la préparation en classe (le fait qu'il s'agisse d'une création), son bilan est positif et celui des élèves (interrogés également quelques jours après la générale publique) aussi. Beaucoup d'élèves mentionnent qu'ils « n'aiment toujours pas la musique d'Amaral », mais que « c'était bien », parce que tel passage instrumental, telle sonorité instrumentale, tel traitement électronique... leur a plu.

À la question de savoir si l'objet musical au centre de la séquence a finalement été « saisi » ou manqué, on serait tenté de répondre que celui-ci a été manqué ; ceci parce que les élèves n'ont, finalement, pas perçu la transition entre l'œuvre de Jarrell et celle d'Amaral, comme le souligne l'enseignant. Néanmoins, il y a bien eu construction d'une posture d'écoute d'un répertoire nouveau. Le rejet massif du début a fait place à une attitude critique beaucoup plus nuancée, à la manifestation d'un intérêt pour l'interprétation de ce répertoire nouveau et à une appréciation qui différencie plusieurs niveaux de réception :

- celui de l'œuvre dans sa globalité,
- celui de passages, de timbres, de manipulations sonores,
- celui de la prestation technique proprement dite (que les élèves ont admirée surtout chez le soliste, mais pas uniquement),
- celui de la prestation en tant qu'interprète de musique contemporaine *et* « classique » (grâce à la venue de Christophe Desjardins en classe, mais aussi grâce à l'interprétation de ce que l'enseignant a composé pour la classe).

L'enseignant a jeté les bases d'une écoute au spectre élargi, qui inclut potentiellement de nouveaux répertoires.

Références bibliographiques

- Brousseau, G. (2004). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. En ligne : http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf.
- Bruner, J. (2000). *Culture et modes de pensée*, p. 159. Paris : Retz / HER.
- Chevallard, Y. (1985, 1991). *La transposition didactique*, p. 16. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). « Vers une didactique comparée. Introduction ». *Revue française de pédagogie*, 141 : 5-16.
- Mili, I. (2005/2006). « Quand mille enfants se lèvent. Les auditeurs de demain ». *Passages. Le public sous le feu des projecteurs*, 40 (hiver 2005/2006) : 18-19.
- Mili, I. (2002). « Interview de Pierre Boulez ». *La Grange, Journal du Cercle du Grand Théâtre de Genève*, 66 (page supplémentaire).
- Mili, I. et Rickenmann, R. (2004). « La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical ». *Situation éducative et significations*, édité par C. Moro et R. Rickenmann, p. 165-196. Bruxelles : DeBoeck.