

NUMÉRO 32

MARS 2015

RECHERCHE
EN
ÉDUCATION
MUSICALE

ISSN 2292-4078



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté de musique

NUMÉRO 32

MARS 2015

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE



faculté de
musique

La revue *Recherche en éducation musicale* paraît annuellement et sa publication est assurée grâce au soutien administratif et financier de la Faculté de musique de l'Université Laval. En ce qui concerne la publication, l'administration ou la distribution de la revue, prière de s'adresser au

Directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*
Faculté de musique
Pavillon Louis-Jacques-Casault
1055, avenue du Séminaire
Université Laval
Québec (Québec)
G1V 0A6
Courriel : Vincent.Brauer@mus.ulaval.ca

Direction :

Vincent Brauer, directeur par intérim, rédacteur et réviseur

Comité de lecture pour ce numéro

Florence Ligozat, Université de Genève

Louise Mathieu, Université Laval

Lucie Mottier Lopez, Université de Genève

Françoise Regnard, Arts² - École supérieure des Arts de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles

ISSN 2292-4078

Dépôt légal — 2015

Bibliothèque et Archives Canada

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 32

MARS 2015

SOMMAIRE

Appel d'article et protocole de rédaction

Regards épistémologiques sur la recherche en éducation musicale

Introduction

Odile Tripier-Mondancin et Sylvain Jaccard 1

Le positionnement de la science de l'éducation musicale

Jean-Luc Leroy 15

La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires :
emprunts et comparatismes

Adrien Bourg et Gérald Guillot 43

Anatomie et acceptabilité de la comparaison de deux enquêtes à propos des
œuvres musicales écoutées de la maternelle, au collège (France)

Odile Tripier-Mondancin et Frédéric Maizières 71

Réflexion épistémologique sur le « différend » qui oppose offres et
demandes de savoirs savants en éducation musicale

Laurent Guirard 93

Le sens de la recherche en éducation musicale à l'heure contemporaine :
esquisse d'un positionnement au travers du prisme deleuzien

Gilles Boudinet 121

Sommaire des numéros 1 à 31 de la revue

137

APPEL D'ARTICLE

Toute personne désireuse de soumettre un article au comité de lecture du prochain numéro de la revue *Recherche en éducation musicale* est cordialement invitée à faire parvenir par courriel son texte intégral (voir le protocole de rédaction ci-après), accompagné d'un résumé et d'une notice biographique d'environ 150 mots chacun, à :

Vincent Brauer
Recherche en éducation musicale
Faculté de musique
Pavillon Louis-Jacques-Casault
1055, avenue du Séminaire
Université Laval
Québec (Québec)
G1V 0A6
Courriel : Vincent.Brauer@mus.ulaval.ca

DATE LIMITE : LE 1^{er} DÉCEMBRE 2015

L'article devra porter sur une recherche effectuée qui satisfait aux critères suivants :

- pertinence et actualité du sujet,
- valeur scientifique de la recherche,
- qualité de la présentation et de la structure du texte intégral,
- caractère non mercantile du projet.

PROTOCOLE DE RÉDACTION

Concernant la présentation des articles, on voudra bien tenir compte des recommandations suivantes :

1. Le texte de l'article est présenté avec interligne double, et notes de bas de page si nécessaires.
2. La revue *Recherche en éducation musicale*, dans l'ensemble, respecte les normes de l'American Psychological Association (APA). Toutefois, certaines d'entre elles, qui concernent essentiellement les références bibliographiques, sont soumises à une adaptation française, comme le précise le tableau de correspondance figurant ci-après.
3. En ce qui a trait aux références placées entre parenthèses dans le corps du texte, il est fortement conseillé d'ajouter au nom du ou des auteurs et à la date de publication, le numéro de ou des pages auxquelles il est fait référence, qu'il s'agisse ou non d'une citation. Cette pratique est en effet souhaitable afin de permettre au lecteur de retrouver rapidement dans les différentes sources mentionnées l'information pertinente.
4. Les citations en langue étrangère, autre que l'anglais, doivent être données en traduction française dans le texte de l'article et l'original doit apparaître en note.
5. Lorsque nécessaire, les lettres majuscules doivent de préférence être accentuées.
6. Les exemples musicaux, les figures, les graphiques, les tableaux et autres illustrations peuvent d'emblée être insérés à leur emplacement définitif. Néanmoins, dans le cas des reproductions qui requièrent une résolution élevée, il est préférable de les joindre séparément en indiquant clairement leur destination finale. Il revient aux auteurs d'obtenir les permissions nécessaires des détenteurs des droits. Les légendes doivent contenir les identifications complètes et les remerciements requis.
7. Le texte de l'article doit être accompagné d'un résumé et d'une notice biographique de 150 mots au maximum chacun.

Par ailleurs, il est possible de soumettre des recensions de livres. Dans ce cas, il est conseillé de s'adresser au directeur de la revue *Recherche en éducation musicale*.

Correspondances des normes bibliographiques APA anglaises et françaises

	Anglais	Français
Entre les noms des auteurs	& ou , &	et
À la place des noms des auteurs	et al.	<i>et al.</i>
Renvoi à un document cité dans l'ouvrage consulté	as cited in	cité par
Entre un titre et un sous-titre	Titre en anglais : Title: Subtitle Titre en français : Titre : sous-titre ou Titre. Sous-titre	
Mention de l'édition	(10th ed.)	(10^e éd.)
Majuscule au début des mots dans le nom de la revue	Nom anglais : tous les mots (sauf articles, adverbes, etc.) Nom français : premier mot seulement	
Début de la description du document plus vaste dont fait partie le document cité	In	Dans
Après le nom du ou des directeurs de publication	(Ed.) ou (Eds.)	(dir.)
Emplacement d'un texte dans un document plus vaste	pp. n1-n2	p. n1-n2
Indication de la localisation d'un document en ligne	Retrieved June 6, 2009 from http://www... ou (de préférence) Retrieved June 6, 2009 from XXXX website: http://www...	Récupéré le 6 juin 2009 de http://www... ou (de préférence) Récupéré le 6 juin 2009 du site XXXX : http://www...
Espace entre le volume et le numéro d'un périodique	24(3)	24 (3)
Version électronique d'un document imprimé (à la fin du titre)	[Electronic version].	[version électronique].
Ouvrage sous presse	(in press)	(sous presse)
Suppression à l'intérieur d'une citation	... ou	[...]

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

NUMÉRO 32

MARS 2015

REGARDS ÉPISTÉMOLOGIQUES
SUR LA RECHERCHE EN
ÉDUCATION MUSICALE

Sous la direction de

Odile Tripier-Mondancin et Sylvain Jaccard

INTRODUCTION

Odile Tripier-Mondancin

Maître de Conférences – Sciences de l'éducation et Musicologie,
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – Université Jean Jaurès, France
LLA Lettres, Langages et Arts (EA 4152),
UMR EFTS, Éducation formation, travail, savoirs

Sylvain Jaccard

Directeur du Conservatoire de musique neuchâtelois, Suisse
Antérieurement professeur et chercheur, HEP-BEJUNE, Suisse

Un certain nombre de recherches ont été menées en francophonie *en, sur et pour* l'éducation musicale, dans les domaines de la philosophie, de l'esthétique, de la psychologie de la musique, des sciences de l'éducation musicale, de l'histoire de l'enseignement musical généraliste et spécialisé, de la didactique de la musique et plus récemment, dans les années 2000, de la didactique dans une perspective comparatiste, comme nous le verrons avec l'article d'Adrien Bourg et de Gérald Guillot.

Ainsi, en France, la collection dirigée par Jean-Pierre Mialaret, *Psychologie et pédagogie de la musique* aux éditions E.A.P. publiait dès 1978, nombre de ces travaux. En 1982, alors qu'au Québec, la revue intitulée *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale était créée* (aujourd'hui elle s'intitule *Recherche en éducation musicale* depuis 1998) (Ringuette, 2012), en France, un colloque sur l'histoire et les méthodes de l'éducation musicale fut organisé en mars, en Sorbonne (Pistone, 1983). En 1988, paraissait en France dans la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*¹ un numéro préparé par J.-P. Mialaret entièrement consacré aux *Recherches pour l'Éducation musicale*. Il y situait les deux grands champs dans lesquels s'inscrivait alors « la recherche en Education musicale » : la psychologie et la didactique. Il faisait le constat qu'en France,

1 La revue créée par la Ligue internationale d'éducation nouvelle en 1922 avait pour titre *Pour l'Ère nouvelle*. Jusqu'en 1988, d'après les numéros disponibles en ligne, de 1923 à 1947, seuls quelques articles isolés portaient sur des questions d'enseignement musical, écrits par des pédagogues comme Maurice Martenot, Jaques Emile Dalcroze (voir à <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>).

contrairement à la Belgique, à l'Angleterre, ou aux États-Unis, « la recherche scientifique » sur ces questions apparaissait « encore peu organisée » en dehors des travaux menés en psychologie autour de Robert Francès, Michel Imberty et Arlette Zenatti (Mialaret, 1988, p. 5-7). Précisons qu'une communauté scientifique existait depuis longtemps dans le monde anglophone. Dès la fin du XIX^e siècle déjà, les musiciens états-uniens se regroupaient pour créer des associations leur permettant de soutenir et promouvoir la recherche, la réflexion et le soutien en Éducation musicale. Ainsi, à titre d'exemple, c'est en 1876 que la *Music Teachers National Association* était fondée. En 1914 déjà, la revue *Music Educators Journal* réunissait des articles permettant aux musiciens éducateurs de fonder leur enseignement sur une base philosophique et scientifique solide et stimulante. Afin de pallier au déficit français, J.-P. Mialaret réunit donc « plusieurs travaux importants » qui autorisaient selon lui, « à envisager les voies d'un véritable développement des "Sciences de l'éducation musicale" » (*ibid.*). La quête de scientificité au travers d'une forme particulière de validité (scientifique) des savoirs produits était posée². L'exigence en soi n'était pas nouvelle : « le psychologue qui s'intéresse à la musique doit, à l'image du musicien, intelligemment et inlassablement travailler son instrument scientifique » conseillait alors R. Francès (Guirard, 2010, p. 14). Cette fois, l'exigence était appliquée à un nouveau champ scientifique émergent, celui des Sciences de l'Éducation... musicale : l'intitulé à lui seul signalait la volonté d'appartenance à la communauté scientifique et la volonté de produire des savoirs auxquels accorder cette valeur particulière.

Un nouveau numéro toujours publié dans la revue de Caen, deux ans plus tard, en 1990, *Education musicale et psychologie de la musique* mettait cette fois l'accent, comme son titre l'indique, sur les recherches produites en psychologie en lien avec l'éducation musicale.

En 1993, un 3^e cycle en musicologie, visant à développer les recherches sur et en éducation musicale à l'Université Paris-IV Sorbonne grâce à la constitution du groupe de recherche Sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique par J.-P. Mialaret, est créé. Parallèlement, la série *Didactique de la musique* démarrait avec deux publications. C'est dans la première intitulée *Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques* (1996) que J.-P. Mialaret résumait dans l'introduction (p. 5) les « caractéristiques épistémologiques et méthodologiques globales de la recherche en éducation musicale », en mentionnant au préalable la définition générale de la recherche en sciences de l'éducation et en

2 L'ouvrage de 1988, constitué d'une introduction suivie par cinq articles, questionnait les domaines connexes de l'Éducation musicale : l'enseignement de la joie à l'école (Snyders), l'histoire de l'enseignement musical (Gerbod), l'apport de la sociologie (Green) et la nature de l'activité musicale et sonore en milieu pédopsychiatrique (Arveiller).

éducation proposée en 1993 par l'AECSE (Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'Éducation) :

Mener une recherche consiste avant tout à :

- avoir l'intention de produire de la connaissance, si possible dépassant le cas singulier,
- accepter le principe de la rigueur intellectuelle qui n'exclut pas celui de la multiplicité des logiques possibles d'investigation,
- faire référence à un champ théorique constitué ou en cours de constitution,
- mettre en œuvre des méthodes repérables et pertinentes,
- accepter que les résultats de la recherche soient discutés par un groupe de pairs ayant suivi une formation semblable³.

J.-P. Mialaret adaptait ensuite ces « exigences de scientificité », à la recherche en éducation musicale. De fait, elles lui permettaient de distinguer les Sciences de l'éducation musicale, de la didactique de la musique. Les Sciences de l'Éducation Musicale recouvrent « l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation musicale ». Ces disciplines sont regroupées en deux types de sciences (qui structurent en deux parties l'ouvrage en question), celles qui « étudient les conditions générales de l'éducation musicale selon les perspectives philosophiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, démographiques, économiques, géographiques » et celles qui étudient « les conditions de l'acte éducatif en musique selon des perspectives physiologiques, psychologiques ». Quant à la didactique, elle s'intéresse, plus que les Sciences de l'Éducation Musicale, aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux.

Nous verrons dans le présent numéro les raisons pour lesquelles, selon Jean-Luc Leroy, les Sciences de l'Éducation Musicale peinent à émerger. Tout en s'adossant aux principes précédemment énoncés (deux blocs de disciplines, mais le second cette fois s'apparentant à la didactique), Leroy propose une délimitation similaire, mais qui permettrait de fonder « la » science de l'éducation musicale en lui donnant pour fonction, sans l'y réduire, de produire, sans prescrire, de l'ingénierie. Un équilibre fin serait dans ce cas à chercher, entre recherche fondamentale et recherche appliquée, dans l'idée que « l'on ne fait pas science tout seul ». Leroy propose un paradigme intégrateur des données produites dans différents champs de la recherche, dans le prolongement du projet biomusicologique développé par Wallin (1991).

En 1999, les éditions L'Harmattan proposaient une nouvelle collection (dirigée par J.-P. Mialaret) consacrée aux Sciences de l'éducation musicale. En 2002, le *JREM (Journal de Recherche en Education Musicale)* fut fondé toujours sous la responsabilité de J.-P.

3 *Les Sciences de l'Éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, AECSE (Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation), Paris, 1993, p. 36 : distribué par l'INRP.

Mialaret. À partir de 2006 le groupe MUSECO (Musique, Société, Enseignement et Cognition) dirigé par François Madurell succéda au groupe SEM en Sorbonne.

Vraisemblablement, ces recherches, au sein de structures qui s'institutionnalisent, ainsi que la riche activité éditoriale qui les accompagne, vont de pair avec le processus de professionnalisation des métiers dits *de l'humain*, en lien avec un énorme « appétit explicatif » (Guirard, 2010).

Pourtant, si Mialaret rappelle, dans l'ouvrage de 1996, les caractéristiques épistémologiques de la recherche, aucun ouvrage à ce sujet n'est cité dans cette revue de littérature. Bien plus, il est souvent presque considéré comme de mauvais ton dans les sciences humaines de trop s'étendre sur les aspects théoriques tout du moins méthodologiques⁴ qui sous-tendent les recherches proposées. En 2001, Gaston Mialaret, cette fois, questionne à nouveau *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*⁵, renvoyant ainsi explicitement à des questions d'épistémologie. Ce document est une sorte de synthèse qui pose en préambule la notion de recherche scientifique en éducation, les finalités (décrire, comparer, analyser, expliquer, comprendre, rechercher des invariants), les démarches (des problèmes à résoudre, aux méthodes utilisées en passant par les caractéristiques des démarches scientifiques, l'administration de la preuve, l'interprétation des résultats), enfin le type de vérités construites (vérités formelles [mathématiques, philosophiques, en partie juridiques], vérités historico-juridiques [établissement de faits, taxonomies, diagnostics], vérités de type psychologique ou de témoignage, ou encore de type expérimental et de type statistique).

C'est également l'objet du numéro que nous proposons mais appliqué à quelques-unes des recherches menées ces toutes dernières années dans le domaine.

Quelles sont l'origine, le devenir, la pertinence et dès lors la valeur et la portée :

- 1) des objets et des questions ou hypothèses de recherche,
- 2) des savoirs produits par ces recherches,
- 3) des concepts, des notions, des paradigmes et des théories mobilisés et/ou empruntés et/ou transférés et
- 4) des méthodes utilisées pour recueillir, traiter et analyser les données ?

⁴ En particulier, les aspects méthodologiques sont souvent qualifiés de manière dépréciative de « cuisine » de la recherche, or c'est là que se jouent les questions de validité d'une méthode, validité des données (de leur recueil à leur traitement, codage et interprétation), validité des hypothèses, validité des théories.

⁵ Le lecteur intéressé pourra trouver ce document en ligne à l'adresse suivante : <http://omf.paris-sorbonne.fr/>

Quelle cohérence et articulation émergent entre tous ces éléments (voir tableau 1) ? En d'autres termes, comment les différentes étapes sont-elles validées, légitimées (du choix du terrain et de l'objet de recherche à la production de résultats) ? Les méthodes sont-elles issues d'une culture scientifique reconnue, permettant aux chercheurs en éducation musicale d'être affiliés à la communauté des chercheurs en sciences humaines et, dans certains cas, aux sciences de la nature, dès lors que l'on questionne l'anatomie, la physiologie, l'acoustique, la physique des sons, la perception, la production des sons ? Quel statut accorder aux observations, aux inférences, aux explicitations et aux expériences ? Y a-t-il des logiques propres à chaque enseignant, à chaque pays ou des invariants entre les enseignants au sein d'un même pays, entre différents pays ? Quels bénéfices l'éducation musicale peut-elle retirer des résultats obtenus ? Y a-t-il eu des changements paradigmatiques observables et quantifiables à l'issue des recherches menées ?

C'est pour débattre de ces questions que plusieurs chercheurs se sont réunis dans un premier temps dans le cadre du XVII^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE-AMCE-WAER), en juin 2012 à Reims, en apportant un éclairage en fonction de leur champ d'expertise.

Ce numéro thématique propose d'approfondir quelques-unes des questions que l'on rattache à l'épistémologie, dans le cas présent, rapportée aux recherches menées dans le champ de l'éducation musicale, qu'elles s'inscrivent dans « la science de l'éducation musicale » telle que nous la verrons redéfinie par Leroy, ou selon une perspective didactique (Bourg, Guillot, Tripier-Mondancin, Maizières), ou psychologique (Guirard), ou enfin philosophique (Boudinet). Il est évident que ce numéro ne prétend pas faire le tour de la question, car, comme le dit Marc Zarrouati (9 mars 2006), épistémologue des sciences, « la science apparaît moins comme la série des bonnes réponses apportées à des questions que l'univers nous poserait que comme la série des bonnes questions que nous nous poserions à nous-mêmes à propos de l'univers ». En cela, il rejoint les propos du philosophe Michel Meyer, rappelés par Gilles Boudinet dans ce numéro : il y aurait un savoir des questions tout autant qu'un savoir des réponses.

Précisons quelques traits définitoires et quelques caractéristiques générales de l'épistémologie.

Que l'on s'accorde à dire que l'épistémologie est une science ou une philosophie (Soler, 2009, p. 16), dans les deux cas, il s'agit d'un discours (d'après l'étymologie grecque *logos*) qui étudie la science ou les connaissances (en grec, *épistémè*). De fait, l'épistémologie étudie les modalités de production du discours scientifique (elle tente de répondre aux questions : d'où viennent les savoirs scientifiques, qu'ont-ils de particulier en regard d'autres savoirs (comme les croyances entre autres), comment sont-ils validés, quelle est leur portée explicative ? Ce terme, qui apparaît en 1854 sous la plume d'un écrivain

philosophe écossais, James Frederick Ferrier, est introduit en français⁶ comme équivalent de la philosophie des sciences. Plus particulièrement, dans ce numéro il est question non pas d'épistémologie générale, mais « régionale » (Schmid, 1998, p. 34 ; Soler, 2009, p. 19), en ce sens qu'elle est focalisée sur une discipline en particulier. Dans le cas présent, elle tient compte des usages propres à la recherche en lien avec l'enseignement musical.

Un bref retour historique permet de saisir les deux conceptions de l'épistémologie et de situer un peu mieux les contributions de ce numéro :

- l'ancienne vise à fonder la connaissance, elle est normative ; son point de départ est une norme de scientificité et chaque discipline est comparée à cet idéal pour décider du caractère scientifique (valable) ou non des résultats qu'elle produit, et dès lors du caractère scientifique de la discipline dans laquelle les résultats sont inscrits.
- la récente consiste à « découvrir comment la science se développe », à « approfondir la signification des discours que les théories tiennent sur le monde » (Schmid, 1998, 13, 45-79 ; D'Espagnat, dans Soler, 2009, p. 6), ou à déterminer comment chaque discipline procède pour élaborer et tester des théories, des modèles. C'est une conception descriptive : le point de départ est l'ensemble des pratiques dans un domaine considéré comme étant scientifique. Ces pratiques sont décrites, les produits, les points communs et divergents sont identifiés.

Les auteurs de ce numéro s'inscrivent dans la seconde conception. En quelque sorte, la contribution de Gilles Boudinet (qui clôt ce numéro) participe à l'explicitation des raisons pour lesquelles les chercheurs actuels tendent vers cette conception.

Certes, au moins à très long terme, la science nous procure des moyens sûrs de reconnaître parmi plusieurs thèses, celle qui est la meilleure (D'Espagnat, p. 4). Mais selon nous, il est encore trop tôt pour que les thèses, questions ou théories qui préoccupent chacun des auteurs et, d'une manière générale, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement musical, fassent consensus, étant donné la relative « jeunesse » de ce type de recherches dans la francophonie (Leroy, Tripier-Mondancin et Maizières).

Pour quelles raisons questionner aujourd'hui l'épistémologie de la recherche liée à l'enseignement musical ?

⁶ Traduction de l'introduction de *l'Essai sur les fondements de la géométrie* de Bertrand Russel.

Premièrement, à l'instar d'Anne-Françoise Schmid, nous pensons que « l'épistémologie est immanente aux pratiques scientifiques et technologiques de recherche scientifique et aux développements éthiques qui les accompagnent » (Schmid, 1998, p. 13). Ces pratiques posent et reposent un questionnement de type épistémologique :

- qu'est-ce qu'une recherche scientifique, qu'est-ce que la science, qu'est qu'une connaissance vraie, validée, ou scientifique par opposition à une connaissance de sens commun, ou une croyance ?
- quels types de théories ou de cadres ces recherches emploient-elles ? Se réfère-t-on plutôt à des modèles qu'à des théories, des matrices disciplinaires ou des paradigmes ?
- quels types de méthodes, d'outils ou de techniques choisit-on d'employer en lien avec la problématique choisie ?
- pour quels types de résultats, et donc quels types de « vérités » produits par tel ou tel type de recherche ? (voir tableau 1)

Ce processus permet également de délimiter, de repositionner provisoirement, de vérifier les cadres dans lesquels s'inscrivent les disciplines dont celles qui sont relativement émergentes telles la Science de l'éducation musicale, la Didactique de la musique (voir Leroy, Bourg et Guillot, Tripier-Mondancin et Maizières). Nous voudrions insister sur le fait que l'objet même de la recherche à partir duquel une question est construite, un problème, une hypothèse générale sont posés, doit faire l'objet d'un questionnement épistémologique : pourquoi, comment, à quel moment et par qui un sujet est-il choisi ? C'est le moment où le sensationnel, le mythe (comme par exemple les neuromythes) doivent laisser place au scientifique. C'est le moment de l'identification-construction des problèmes ou des questions de recherche non résolus, porteurs d'un intérêt scientifique (Raïche, Noël-Goudreault, 2008).

Deuxièmement, rares sont les occasions où ces aspects de la recherche sont véritablement questionnés pour ce qu'ils représentent. Il est possible que cela soit dû en partie au format et à la taille des articles ou encore au format des communications orales qui ne permettent pas, la plupart du temps, de questionner ces aspects, ce qui ne signifie pas qu'ils sont laissés de côté : ils demeurent, bien souvent, implicites. Questionner l'épistémologie revient en partie à chercher à expliciter les implicites de la recherche (Cohen-Azria, Sayac, 2009).

Troisièmement, en France et en Suisse, notamment, la réforme de la formation des maîtres (dite de « mastérisation ») introduit l'initiation à et par la recherche, en lien avec l'enseignement. Ce n'est pas un hasard, car la question de la validité des connaissances est étroitement liée à l'enseignement, comme en témoigne par exemple l'intitulé d'un des sujets donnés à des professeurs des écoles, de 2012 à 2014, lors d'épreuves sur table dans

une Unité d'Enseignement (*Epistémologie*⁷) : « Enseigne-t-on uniquement des choses vraies ? ».

Pour ces raisons, nous avons souhaité apporter de nouveaux points d'appuis pour la recherche EN, SUR (Mialaret, Ringuette, Tripier-Mondancin, Maizières), POUR (Leroy, Mialaret), AVEC (Boudinet) l'Éducation musicale, et pour cela proposer un retour réflexif et critique sur nos recherches, afin de favoriser ce même retour chez les individus qui se destinent à FAIRE DE la recherche (étudiants de master et de doctorat) et plus généralement, chez ceux qui se destinent à ENSEIGNER : ces derniers doivent transposer ces questions sur les savoirs qu'ils enseignent.

Ce type de démarche métacognitive est aussi « indispensable » au chercheur expert qu'au chercheur novice, qu'à l'enseignant. Se questionner sur l'épistémologie de la recherche pousse à se questionner par emboîtements successifs ou mises en abyme, sur l'épistémologie de l'enseignement, sur l'épistémologie des savoirs enseignés dans chaque discipline scolaire, en l'occurrence la musique, et enfin sur l'épistémologie des savoirs musicaux.

Toutefois, ne nous trompons pas de niveau, une approche épistémologique de la recherche qui porte sur l'éducation musicale ne cherche pas à déterminer dans un premier temps si ce qui est enseigné est vrai ou faux, pertinent ou encore efficace, d'autant que la théorisation de la nature (complexe) de l'objet musical n'est pas stabilisée. Chacun des auteurs de ce numéro le signale à sa manière.

La recherche à propos de l'Éducation musicale ne cherche pas non plus à déterminer si les savoirs musicaux, ceux qui, en recourant au langage, nous permettent de dire, qualifier, caractériser, définir, comprendre, ce qu'est la musique, en s'adossant à des théories musicologiques entre autres (au sens poppérien⁸), sont vrais ou faux.

De la même manière que la physique et la biologie cherchent à décrire, à modéliser, à reconstituer et à comprendre la nature, l'éducation musicale et le musicien cherchent aussi à modéliser la musique. Dans ce cas-là, c'est le projet d'une épistémologie des savoirs musicaux élaborée dans le champ de la musicologie et qu'a mené par exemple Leroy dans les années 2000 (2003).

Le projet de ce numéro thématique est autre : il s'agit bien de décrire le fonctionnement de quelques-unes des recherches menées sur / à propos de / pour l'enseignement musical. Qu'il s'agisse de sciences de l'éducation musicale, de didactiques, ou de psychologie de la musique, le questionnement épistémologique de la recherche rejoint celui des sciences

7 Janvier 2012 et 2013, Université Toulouse II le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées.

8 « Tout énoncé a le caractère d'une théorie, d'une hypothèse » (Popper, 1934, p. 94).

empiriques, soit en lien avec le sensible : elles jouent à la fois avec la nature de l'expérience du musical (et donc du sonore) et avec l'humain, producteur, auditeur, récepteur et/ou analyste. On le verra, les objets peuvent sembler disparates (voir tableau 1). Il est possible que la réflexion sur le fonctionnement de ces recherches « bouscule » l'épistémologie des savoirs musicaux.

En conclusion de cette introduction, ce numéro invite chaque chercheur à aller vers une posture épistémologique systématisée, explicite, sorte « d'hygiène » de la recherche, quelle que soit la manière dont les différents objets de recherche envisagés sont examinés, non pas dans une perspective normative ou encore prescriptive mais bien pour servir l'invention, la découverte, soit une meilleure compréhension de l'enseignement des faits musicaux.

Tableau 1. Résumé comparatif de « la mécanique intime » (Latour, 1999, 2001, p. 9) des différentes contributions

	Objets de recherche	Questions et ou hypothèses de recherche	Théories, concept(s), paradigmes	Démarches	Méthodes de recueil de traitement d'analyse des données	Types de résultats produits
Jean-Luc Leroy	La science de l'éducation musicale (singulier) par rapport aux sciences de l'éducation (pluriel) et au processus scientifique.	Où situer les sciences de l'éducation et plus particulièrement la science de l'éducation musicale / disciplines contributives ? Délimiter les spécificités de chacune. Quels fondements épistémologiques pour ce champ de recherche ?	Épistémologie de la science, processus scientifique, perspective évolutionniste et adaptative.	Historique. Argumentative.	Lectures d'ouvrages provenant de diverses disciplines dont la psychologie, la philosophie, l'épistémologie, la biomusicologie, la bioanthropomusicologie.	Recherche de cohérence. Définition rénovée de la science de l'éducation musicale : discipline d'ingénierie / phénomènes d'enseignement de la musique. Proposition d'un paradigme intégrateur à la charnière du biologique, du psychologique et du social : le fait musical est vu en tant qu'activité, action.
Adrien Bourg, Gérald Guillot	L'importation de plusieurs théories issues de différentes didactiques disciplinaires (ex. mathématiques) en didactique de la musique, l'enrichissement de cette démarche dans un cadre comparatiste, dont l'analyse critique des transpositions subies par les théories, place et statut de la théorie dans une tâche musicale.	Quels sont les théories et/ou concepts empruntés à d'autres didactiques disciplinaires et que l'on retrouve en didactique de la musique ? Quels sont les questionnements transposés d'une didactique à l'autre, voire de domaines externes à la didactique vers la didactique de la musique ? Quelles sont les limites liées à la transposition de ces emprunts ?	Conceptions des élèves et théories de la psychologie des apprentissages, rapport au savoir, transposition didactique et Théorie Anthropologique du Didactique (TAD), théorie des champs conceptuels, théorie de l'action conjointe, notion d'organisation praxéologique.	Historique (20 dernières années). Descriptive. Comparatiste.	Recensement et lectures de différents travaux de recherche français en lien avec notions et théories empruntées à d'autres didactiques.	Recherche de cohérence. La TD : renforcement de son statut de concept nomade. Différentes modalités d'emprunts (applicationniste, critique, comparatiste). La théorie ne participe pas à la construction de l'organisation de l'activité musicale de la même manière qu'en mathématiques : lorsque la théorie est invoquée, c'est pour justifier des technologies alors qu'en mathématiques, le niveau théorique gouverne la praxéologie. Faire évoluer, en les adaptant, les notions et théories.

<p>Odile Tripièr-Mondancin, Frédéric Maizières</p>	<p>Épistémologie de deux exemples de recherches descriptives compréhensives à propos des répertoires musicaux écoutés à l'école, au collège. Comparaison de chacune des étapes de recherches.</p>	<p>Comment fonctionnent deux études qui cherchent à décrire et comprendre les répertoires choisis par des enseignants d'école primaire et de collège, pour être écoutés et analysés, ainsi que les critères sur lesquels reposent les choix. Intérêts et limites de la comparaison des deux études : des différentes étapes de l'élaboration de la problématique, aux résultats.</p>	<p>Épistémologie naturalisée, transposition didactique, genres musicaux, catégorisations musicologiques.</p>	<p>Descriptive, compréhensive, explicative. Inductive. Historique.</p>	<p>Analyse de la « mécanique intime » de deux enquêtes par questionnaires, par analyse du contenu, à l'aide entre autres de statistiques descriptives.</p>	<p>Recherche de cohérence et de connaissance du réel par renforcement de la démarche inductive : ex. 1) un répertoire de référence surtout savant (contrairement aux répertoires vocaux) qui se complète dans la continuité école-collège, 2) des enjeux didactiques (connaissances musicales et culturelles) au-delà d'une écoute « loisir ». Recherche de cohérence à comparer des études portant sur le même objet (répertoires écoutés) dans deux degrés scolaires différents (primaire, collège) pour comprendre la continuité.</p>
<p>Laurent Guirard</p>	<p>Ajustement épistémologique plutôt que deux mondes étanches entre connaissances et actes de foi ou de croyance. Glissades explicatives ou « mines ».</p>	<p>Déterrer deux ou trois mines, faire une sorte d'inventaire des bénéfices et des risques de ce système de disposition ou de rapport aux savoirs scientifiques sur l'éducation musicale.</p>	<p>Psychologie de la motivation, philosophie.</p>	<p>« Approche symétrique à la mode dans les sciences sociales [...] ce que les SHS peuvent faire à l'éducation musicale et ce que l'éducation musicale peut apporter à ces dernières. »</p>	<p>Importation de concepts et d'autres problématiques d'autres disciplines (transposition didactique, rapport au savoir, savoirs de référence), collectages d'éclairages interdisciplinaires.</p>	<p>Recherche de cohérence / manque d'épistémologie disciplinaire qui amène souffrance et non reconnaissance des enseignants et des élèves.</p>
<p>Gilles Boudinet</p>	<p>Sens de la recherche en/sur/avec l'éducation musicale à l'heure contemporaine.</p>	<p>Quels sens et positionnement des discours de recherche en Éducation Musicale / mutations postmodernes.</p>	<p>Histoire des liens entre philosophie et musique, et enseignement de la musique, concepts deleuziens (rhizome, moléculaire, vide à accompagner).</p>	<p>Historique. Argumentative.</p>	<p>Lectures analytiques des différents philosophes qui ont abordé les questions de musique et/ou d'enseignement musical.</p>	<p>Recherche de cohérence. Proposition pour aller plus loin dans la recherche sur l'éducation musicale : penser avec l'éducation musicale « sur le mode de l'accompagnement » (renvoi à Leroy en quelque sorte).</p>

Références bibliographiques

- Agazzi, E. (1979). Problèmes épistémologiques des Sciences humaines. Dans D. Robert *et al.* (dir.), *Spécificité des Sciences humaines en tant que sciences : colloque de l'Académie internationale de philosophie des sciences, 4-7 mai 1978, Trento*, p. 39-66. Bruxelles : Office international de librairie.
- Chalmers, A. F. (1987 [1976]). *Qu'est-ce que la science ?* (M. Biezunski, trad.). Paris : Éditions La Découverte.
- Cohen-Azria, C. et Sayac, N. (dir.) (2009). *Questionner l'implicite*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université. (2^e édition, 2^e tirage, 2011).
- Guirard, L. (dir.) (2010). *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*. Montauban : Alexitère.
- Latour, B. (2001 [1999]). *L'espoir de Pandore : pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Madurell, F. (1996). *L'enseignement musical en Champagne-Ardenne. Education musicale et établissements spécialisés sous contrôle de l'Etat*. Série *Didactique de la musique*, n° 2, 64 p. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français.
- Mialaret, G. (2001). *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français.
- Mialaret, J.-P. (1986). Repères bibliographiques. *Recherches en sciences de l'éducation musicale. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 10, 35-59. Paris : INRP.
- Mialaret, J.-P. (1988). Recherches pour l'éducation musicale. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1 (2), 173.
- Mialaret, J.-P. (1990). Education musicale et psychologie de la musique. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3 (4).

- Mialaret, J.-P. (1996). *Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques* (vol. 1, février). Paris : Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Observatoire Musical Français.
- Mialaret, J.-P. (2000). *Recherches en éducation musicale à l'U.F.R. de Musique et Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1993-1999*. Paris : Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Observatoire Musical Français.
- Pistone, D. (dir.). (1983). L'Éducation musicale en France : histoire et méthodes. Colloque [organisé par] l'Institut de recherches sur les civilisations de l'Occident moderne, 13 mars 1982 (*Civilisations*, vol. 8). Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Popper, K. R. (1978 [1959]). *La logique de la découverte scientifique* (N. Thyssen-Rutten et P. Devaux, trad.). Paris : Payot.
- Popper, K. R. (1991 [1972]). *La connaissance objective. Une approche évolutionniste* (J.-J. Rosat, trad. de *Objective Knowledge*). Paris : Flammarion.
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 485-490.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ringuette, R. (2012). Trente années de recherche en éducation musicale. *Recherche en éducation musicale*, 29, 1.
- Schmid, A.-F. (1998). *L'âge de l'épistémologie. Science, ingénierie, éthique*. Paris : Kimé.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie. Nouvelle édition revue et augmentée d'un chapitre*. Paris : Ellipses.
- Wallin, N. L. (1991). *Biomusicology: Neurophysiological, Neuropsychological and Evolutionary Perspectives on the Origins and Purposes of Music*. Stuyvesant, N.Y. : Pendragon Press.

Références webographiques

Hagège, H. (2007). *La démarche scientifique : invariants et spécificités disciplinaires. Une approche épistémologique*. Consulté le 10 novembre 2011 à http://www.irem.univ-montp2.fr/IMG/pdf/La_demarche_scientifique.pdf

Zarrouati, M. (2006). Pourquoi et comment enseigner l'histoire des sciences à des scientifiques ? Un exemple "pneumatique". Dans *Culture scientifique en Midi-Pyrénées*, 9 mars 2006, Université Paul Sabatier. Toulouse. Consulté le 10 octobre 2011 à http://www.agrobiosciences.org/article.php3?id_article=1646

LE POSITIONNEMENT DE LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION MUSICALE

Jean-Luc Leroy

Maître de Conférences – Musique et Musicologie, Aix Marseille Université,
LESA EA 3274, Aix en Provence, France

Résumé

L'article se donne pour objectif de définir le positionnement de la science de l'éducation musicale. Il s'organise autour de trois questions : 1) qu'est-ce que le processus scientifique, 2) où situer les sciences de l'éducation dans ce processus, 3) quelles sont les tensions constitutives de la science de l'éducation musicale ? Les éléments de réponse à ces questions amènent en particulier 1) à recentrer la science de l'éducation musicale sur les faits d'enseignement, 2) à circonscrire clairement le champ au regard des disciplines qui le balisent (philosophie, psychologie, sociologie, etc.), 3) à viser des objectifs d'application et 4) à s'appuyer sur une théorie bio-anthropologique de la musique.

Mots clés : science de l'éducation musicale, processus scientifique, sciences de l'éducation, bioanthropomusicologie

Abstract

The article's objective is to define the positioning of the science of music education. It is organized around three questions: 1) what is the scientific process, 2) where to put the science of education in this process, 2) what are the tensions that constitute the science of music education? The answers to these questions lead in particular 1) to refocus the science of music education on the facts of education, 2) to identify clearly the scope in terms of the disciplines that mark out (philosophy, psychology, sociology, etc.), 3) to aim for application, and 4) rely on a bio-anthropological theory of music.

Keywords: science of music education, scientific process, science of education, bioanthropomusicology

Resumen

El objetivo del artículo es definir el posicionamiento de la ciencia de la educación musical. Se organiza alrededor de tres preguntas: 1) ¿qué es el proceso científico?, 2) ¿dónde ubicar las ciencias de la educación dentro de este proceso?, 3) ¿cuáles son las tensiones constitutivas de las ciencias de la educación musical? Los elementos de respuesta a estas preguntas nos llevan sobre todo 1) a reajustar la ciencia de la educación musical a partir de las prácticas docentes, 2) a delimitar de manera clara su dominio a la luz de las disciplinas que lo balizan (filosofía, psicología, sociología, etc.), 3) a aspirar a objetivos de aplicación y 4) a apoyarse en una teoría bioantropológica de la música.

Palabras clave: ciencia de la educación musical, proceso científico, ciencias de la educación, bioantropomusicología

L'objectif de cet article est de dessiner les contours et de préciser les caractéristiques de la science de l'éducation musicale. Dans des textes récents (Leroy, 2011a, 2011b), nous avons évoqué certains des éléments qui ont fait (et font) obstacle à l'émergence de ce champ particulier, traversé d'hésitations et d'incertitudes, d'où la nécessité de réfléchir à son positionnement de façon à le fonder solidement. Les problèmes à résoudre sont multiples et complexes. Ils touchent aussi bien, entre autres, à la difficulté des sciences de l'éducation à trouver une place entre recherche « fondamentale » et recherche « appliquée », à la question du poids des représentations sociales en musique, à celle de l'absence de paradigme dans les sciences de la musique, à celle encore de la définition du fait musical, au rapport entre musique et art, à la question de la « grammaire » et du « sens » en musique, à celle de la définition des savoirs musicaux.

La tâche sera, si ce n'est de traiter tous ces problèmes, du moins de dissiper quelques malentendus et d'indiquer des directions. Pour être profitable, cette réflexion partira des fondements pour aboutir à la spécificité du champ de l'éducation musicale. Ce parcours s'organisera autour de trois questions :

1. Qu'est-ce que le processus scientifique ?
2. Où situer les sciences de l'éducation dans ce processus ?
3. Quelles sont les tensions constitutives de la science de l'éducation musicale et peut-on dresser les grandes lignes d'un paradigme intégrateur ?

L'élaboration d'une ébauche de réponse délimite les trois parties de l'article.

Il va de soi que les réponses données à ces questions et les propositions de positionnement qui en résultent n'engagent que l'auteur. Le consensus est loin d'être fait aussi bien sur les définitions que sur la nature des problèmes et la manière même de poser les questions.

Il va aussi de soi que cet article présente les défauts inhérents à ce genre d'entreprise : il dit trop et trop peu. Trop, parce qu'il balaie large ; trop peu, parce que chacun des éléments évoqués, chaque concept, chaque articulation demanderait de longs développements. Nous faisons le choix de prendre le risque de ces défauts, convaincus que le tableau d'ensemble peut présenter quelque intérêt pratique (pour l'organisation de la recherche) et théorique (pour l'établissement d'un paradigme).

LE PROCESSUS SCIENTIFIQUE

D'un point de vue historique, la science, tel qu'on entend aujourd'hui ce mot, prend véritablement naissance à l'issue de la Renaissance en Europe occidentale¹. Le mot

1 Étant entendu que cette émergence est l'aboutissement d'un processus profond, lent et complexe, duquel participent toutes les civilisations anciennes et préhistoriques.

« science » appliqué aux périodes antique et médiévale doit donc toujours être précisé pour éviter les malentendus². Pour ces époques, le mot renvoie soit à une réflexion sur la nature des êtres et des choses dans une perspective philosophique ou théologique appuyée sur les mathématiques et/ou la démonstration, soit à un savoir-faire technologique renvoyant au réel en tant que monde concret, perceptible. La « révolution » de l'époque moderne réside dans le passage, la transposition de ce réel en un monde abstrait, fait d'objets créés de toute pièce, mais qui pourtant permet de faire retour sur le concret et d'agir sur lui. Le processus a consisté en une mathématisation et une modélisation du réel sous la forme de « variables »³. Les objets qui ont peuplé d'abord le monde scientifique renvoient à la réalité physique, qui supporte aisément cette opération. C'est sur cette union de la physique et des mathématiques que se situe la coupure entre « sciences » anciennes et science moderne, qui suppose une vraie révolution mentale consistant à se défaire de la croyance spontanée dans l'évidence et le sensible et à substituer à l'espace concret de la physique prégaliléenne, l'espace abstrait de la géométrie euclidienne (Grawitz, 1996, p. 39). Du point de vue de la science moderne, la réalité n'est donc plus dans le sensible mais dans cette abstraction qui fonde le monde « objectif » de la science⁴ : « la science *réalise* ses objets, sans jamais les trouver tout faits » (Bachelard, 1938, p. 61). C'est l'émergence dans le monde de l'esprit (le « troisième monde » poppérien) de ce concurrent redoutable, capable de proposer une alternative crédible à l'explication par les textes sacrés à partir d'une identité (effectivement vérifiable) entre l'abstraction et la réalité, fondée sur un « langage » remarquablement efficace : les mathématiques, dynamique parce que discutable, qui a motivé (et motive encore)⁵ de la part des religions révélées les attaques contre la science. Ainsi, un énoncé scientifique, au sens moderne du mot, doit-il être appuyé sur des arguments à la fois :

- 1) rationnels, logiques (et dans toute la mesure du possible mathématisables) ;
- 2) empiriques (la logique formelle doit être articulée avec un contenu concret, autrement dit doit être « problématisée ») et ;
- 3) public (de façon à être soumis à la critique, par opposition à toute pensée dogmatique, religieuse ou non, par définition incontestable).

2 Pour une perspective historique et philosophique, voir Grawitz (1996) et Stengers (1993).

3 « Il faut mathématiser la nature » disait Galilée (1564-1642) (cité dans Grawitz, 1996, p. 39).

4 En référence à la théorie de Popper (1984 [1982]), qui distingue trois « mondes », le premier, celui matériel des pierres, des arbres, de la physique, de la chimie, de la biologie, etc., le deuxième, celui psychologique des croyances, des intentions, des désirs, etc., enfin le troisième, celui des productions de l'esprit humain, des idées, des œuvres d'art, des valeurs, de la connaissance objective (dont relèvent les « objets » scientifiques), etc.

5 Voir par exemple, dans le cas de l'évolutionnisme, les mouvements créationnistes (Lecointre, 2009).

Ajoutons à ces conditions de base qu'une affirmation scientifique doit être réfutable (on doit pouvoir imaginer un état du monde qui amènerait à conclure qu'elle est fausse) (Popper, 2007 [1934]) et significative (elle doit s'inscrire dans un « paradigme » qui lui donne sens)⁶ (Kuhn, 1983 [1962]).

Pour des raisons complexes, le modèle de la science a longtemps été pensé à partir de la physique dans une perspective an-historique. Cette conception ne permet pas toutefois d'intégrer pleinement au champ scientifique les disciplines intéressées aux phénomènes impliquant une dimension historique (histoire, biologie, sociologie, etc.). Aussi, pour réaliser cette intégration, s'est-elle enrichie récemment, sous l'influence de l'épistémologie de l'histoire et de l'évolutionnisme notamment, du principe qui veut que le temps de l'histoire étant hétérogène (le temps historique résulte de l'action conjointe de la contingence, dont relèvent les processus événementiels, et de la contrainte, dont relèvent les processus sériels, le sériel commandant les déterminismes, l'événementiel suscitant l'inventivité), tout événement est, par définition, unique (il n'est pas reproductible), et, par conséquent, toute prévisibilité (prédiction ou rétrodictio) impossible (Deville et Tintant, 1996 ; Gould, 2006 [2002]). Parallèlement, avec la thermodynamique, c'est le domaine même de la physico-chimie qui a basculé dans le devenir ouvert et irréversible (Prigogine et Stengers, 1986). Si bien qu'aujourd'hui la science conçoit principalement ses objets en termes de processus, dessinant « un monde ouvert, dont l'activité engendre la nouveauté » (*ibid.*, p. 271). Dans les sciences humaines, cet enrichissement contribue notamment à supporter le mouvement actuel d'ouverture sur le psychique, de réintégration dans le champ de la psychologie de la dynamique (inter)subjective, longtemps mise de côté pour des raisons méthodologiques et paradigmatiques, en tant que défini par l'entrecroisement des histoires singulières (Leroy, 2015).

Dans tous les cas, la science moderne est aujourd'hui majoritairement considérée comme une entreprise de compréhension du *comment*, le *pourquoi* étant censé relever du domaine de la philosophie ou de la religion (Stengers, 1993). De fait, même si « le véritable savant est passionné de pourquoi » (Grawitz, 1996, p. 437), la science moderne entend comprendre le réel pour agir sur lui et le transformer à notre usage⁷. Ainsi, quelles que

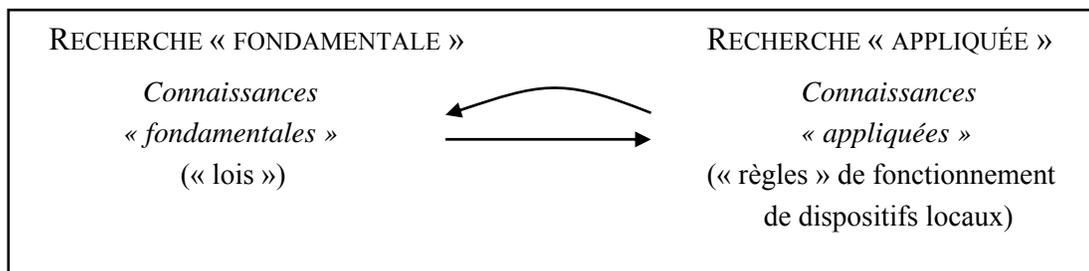
6 Un « paradigme » scientifique, c'est l'ensemble des théories, des données, des techniques, des méthodes, des problèmes, des présupposés, des critères de validité, etc., partagés par une communauté de chercheurs et qui, de fait, définissent un domaine donné. Un paradigme n'est pas une vision du monde, mais une manière de faire, une manière de conférer une signification théorique aux phénomènes et d'exploiter les conséquences impliquées par le paradigme pour créer de nouvelles situations d'expérimentation (Stengers, 1993).

7 À tel point que le travail théorique en science a longtemps été (et est encore souvent) regardé comme de la « philosophie », les « modernistes » revendiquant cette distinction ne faisant ainsi que perpétuer un aspect de l'ancienne conception de la science. Dans l'ouvrage rédigé en collaboration avec Infeld : *L'évolution des idées en physique : des premiers concepts aux théories de la relativité et des quanta* (Einstein et Infeld, 1983 [1936]), Einstein emploie encore le mot « philosophie » pour désigner sa théorie physique de la relativité...

soient les motivations personnelles par ailleurs, le processus scientifique, ancré dans l'effort de connaissance porté par les sociétés anciennes et l'espèce même, est motivé par des nécessités pratiques d'adaptation, aussi bien au niveau biologique qu'au niveau socioculturel. À cette intention, et en schématisant à l'extrême, on peut dire que le processus articule des connaissances « fondamentales » (des « lois » générales, « universelles ») visant à comprendre des problèmes relatifs aux principes et des connaissances appliquées (des « règles » de fonctionnement de dispositifs adaptatifs particuliers, locaux) destinées à résoudre des problèmes circonstanciels. Les principes de fonctionnement (les « lois ») de la mémoire par exemple permettent de construire des dispositifs particuliers exploitant ces principes à des fins pratiques (favoriser la rétention sélective de tel type d'information dans tel contexte par exemple). Bien entendu, la différence entre « loi » et « règle » est ici purement formelle ; elle indique davantage une différence de niveau qu'une différence de nature. En ce sens, la distinction entre recherche « fondamentale » et recherche « appliquée » résulte plutôt d'une façon de considérer l'entreprise de construction de connaissances que d'une nécessité scientifique ; à la recherche fondamentale le droit de travailler librement sans objectif pratique, à la recherche appliquée la tâche de s'inscrire dans cet objectif, cette différence de positionnement étant par ailleurs souvent diversement valorisée selon les cultures et/ou les milieux.

De nos jours, l'articulation entre recherche « fondamentale » et recherche « appliquée » tend à être considérée comme essentielle à l'activité scientifique, dessinant un cercle idéal vertueux où les connaissances fondamentales permettent d'élaborer des théories qui permettent d'élaborer des objets de recherche et des méthodes pour le recueil des données qui viennent enrichir les théories, tout ceci dans la perspective d'une production d'ingénierie qui tout en permettant de résoudre des problèmes contribue à la définition de nouveaux objets et à l'enrichissement des connaissances fondamentales et des méthodes (figure 1). On peut dire par exemple que la lunette astronomique a été fabriquée à partir de connaissances d'ingénierie, et a permis de recueillir des données qui sont venues appuyer la théorie de l'héliocentrisme, qui a permis d'élaborer de nouveaux « objets » scientifiques, qui ont permis de résoudre des problèmes d'ingénierie (théoriques et pratiques) et de développer de nouvelles perspectives d'application, etc. Bien évidemment ce cycle idéal n'implique en aucun cas une quelconque unité de la science, ni sur le plan conceptuel ou méthodologique ni sur celui fonctionnel. L'activité scientifique peut se déployer dans plusieurs directions, se réclamer de paradigmes parfois contradictoires, adopter les fonctionnements les plus variés ; le cycle peut fonctionner ici ou là en sens inverse (les connaissances appliquées fournissent souvent des concepts aux approches fondamentales), le lien entre recherche fondamentale et recherche appliquée peut être historiquement très récent (notamment si on l'applique aux relations entre science et industrie) (Grawitz, 1996). Mais globalement, si l'on considère le processus scientifique sur le long terme dans une attitude aussi descriptive que possible, on peut raisonnablement soutenir la pertinence du schéma.

Figure 1. La dynamique du processus scientifique



Pour autant, dans tous les cas, s'il s'agit bien d'un processus lié (pour ce qui est des moyens comme des finalités) à la capacité d'action et d'emprise sur le réel fondée sur une abstraction consensuelle, la science reste une entreprise *humaine*, égocentrée. En ce sens, si l'activité scientifique n'est pas une activité philosophique, il va de soi qu'elle implique bien néanmoins un *positionnement* philosophique, tout particulièrement dans les sciences humaines⁸. De ce fait, lorsque ce positionnement n'est pas assumé, le processus scientifique court toujours le risque de se trouver contaminé par des idéologies non scientifiques⁹. Les impostures qui peuvent en résulter peuvent être délibérées (comme dans le cas des manipulations des scores du QI pour soutenir une idéologie raciale chez Burt)¹⁰ ou non (comme dans celui de l'« Expérience V » de *La perception de la musique* de Francès [1958])¹¹. Ce risque, pour être maîtrisé, (devrait) suppose(r) de la part du chercheur une « objectivité participante », c'est-à-dire une capacité à prendre conscience de ses propres mouvements subjectifs, de ses propres mouvements de projection psychique, si bien qu'« on connaît de mieux en mieux le monde à mesure qu'on se connaît soi-même, que la connaissance scientifique et la connaissance de soi-même et de son propre inconscient social avancent main dans la main, et que l'expérience première transformée dans et par la pratique scientifique transforme la pratique scientifique et inversement » (Bourdieu, 2003, p. 289, cité dans Bouveresse, 2003, p. 165).

8 L'un des malentendus le plus préoccupant est de penser que la science peut se dispenser de philosophie (ici au sens plein et non pas comme synonyme de théorie) ; bien au contraire, si la philosophie n'est pas la science, elle lui est néanmoins indispensable en ce qu'elle détermine en partie le champ des problèmes auxquels l'être humain doit s'adapter, et par conséquent les perspectives scientifiques elles-mêmes. Du point de vue de l'*activité* scientifique (qui implique des êtres humains qui consacrent le temps de leur vie à cette activité), la physique par exemple implique tout autant la création d'un sens de soi et du monde (une « esthétique » au sens de Guattari, 1992) que la musicologie ou la psychologie, et l'on ne travaillera sans doute pas sur les mêmes objets dans les mêmes paradigmes avec les mêmes fonctionnements dans l'une ou l'autre de ces disciplines selon qu'on se positionnera philosophiquement (esthétiquement) de telle ou telle manière.

9 Ce qui est autre chose que l'instrumentalisation de la science à des fins politiques et/ou économiques.

10 Pracontal, 2005, p. 55 et suivantes.

11 Leroy, 2002.

Enfin, le processus scientifique est un processus social : le travail dans un paradigme, les moyens institutionnels et financiers mobilisés font qu'on ne fait pas science tout seul. L'inscription sociale du processus scientifique est appréciable par la production de connaissances fondamentales et appliquées (l'ingénierie) qu'il permet. D'une manière générale, un processus de qualité est caractérisé par l'équilibre entre ces deux sortes de produits, par la force du lien qui les unit et par les allers-retours dynamiques fructueux (constructifs) qui en résultent. Il y a problème quand il y a déséquilibre, notamment au bénéfice des perspectives d'application (on ne produit plus de connaissances « fondamentales »), avec alors une emprise plus forte du politique, de l'économique et/ou de l'« opinion » (des idéologies), ou bien lorsque le lien est rompu, les deux mouvements travaillant alors dans une ignorance réciproque, avec un appauvrissement général aussi bien des connaissances « fondamentales » que des connaissances « appliquées » et un risque élevé de remise en cause du champ au nom du relativisme (les connaissances disciplinaires ne pouvant plus se prévaloir de leur capacité à produire des effets appréciables concrètement).

Comment situer les sciences de l'éducation dans ce processus ?

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DANS LE PROCESSUS SCIENTIFIQUE

Les difficultés à circonscrire le champ des sciences de l'éducation sont tout entières contenues dans l'ambiguïté constitutive de leurs définitions, ambiguïté qu'on choisira de mettre en évidence sur deux points.

A. Les sciences de l'éducation (c'est un truisme) ont pour « objet la clarification des faits éducatifs » (Raynal et Rieunier, 2007, p. 335). Or le mot *éducation* a un sens très large. L'éducation, c'est l'« Action qui vise à développer les potentialités d'un individu qui sont valorisées par le groupe social auquel il appartient » (Bloch *et al.*, 1999, p. 316) ; et la déclinaison des significations dans le langage courant (voir Rey, 2001, tome 2, p. 1881-1882) est tout aussi extensive. Le mot recouvre donc non seulement l'éducation formalisée, centrée sur des objets de connaissances prédéfinis, mais tout contact humain, puisque toute interaction, toute intersubjectivité peut être vue comme un acte de transmission d'une valeur qui, de fait, oriente le développement personnel et groupal. Bref, le contour de la catégorie des faits susceptibles d'être appréhendés par ce domaine est extrêmement difficile à préciser et tend à assimiler tous les phénomènes culturels et civilisationnels, aussi bien d'un point de vue psychologique, que social, philosophique, politique, linguistique, historique, etc. On pourrait penser qu'il s'agit là d'une qualité précieuse : tout phénomène humain implique des dimensions multiples que seule une approche holistique peut apprécier. Les sciences de l'éducation réaliseraient alors le principe de la « *scienza nuova* », contre le rationalisme cartésien, le positivisme logique, le monopole de la science, le réductionnisme et l'« épistémologie de gendarme » qui en résulte, pour ouvrir à une

perspective transdisciplinaire, interdisciplinaire, fondamentale, traversant et échappant au champ des disciplines (Morin, 2005, p. 68-70). Certes, sauf que le transdisciplinaire ou l'interdisciplinaire ne font en soi ni discipline — ils impliquent, par définition, le concours de disciplines dont l'autonomie, autrement dit la fermeture sur un paradigme, est, précisément, une des conditions de la qualité de la perspective trans- ou interdisciplinaire —, ni méthode, hormis au niveau philosophique, et alors bien souvent *contre* le processus scientifique, ce qui dès lors interdit de le poser comme le rassembleur, le « fédérateur » de champs disciplinaires présumés « aveugles » du fait de leur isolement.

D'où la tendance de certains chercheurs à se centrer sur un domaine aux assises plus solides : la didactique, basée cette fois non plus sur le fait d'*éducation*, mais sur le fait d'*enseignement*. La différence est de taille en ce qu'elle permet de baliser un champ alors délimité par des situations plus ou moins formalisées mais impliquant de façon explicite un savoir, un apprenant et un enseignant (un « élève » et un « professeur »). Ainsi, la didactique est-elle la « science qui étudie, pour un domaine particulier [...], les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la “culture” propre à une institution [...] et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant » (Johsua et Dupin, 1993, p. 2). Loin d'exclure la question des finalités et des valeurs, le champ ainsi compris paraît permettre au contraire de la dynamiser de façon salutaire (de neutraliser son potentiel de « corruption » du processus scientifique) en l'intégrant à une perspective réduite (ce qui n'est pas synonyme de réductionniste, qui implique une intention idéologique) et mieux assurée.

Bien entendu, le singulier appliqué au mot didactique est ici à comprendre en tant qu'il désigne un système relationnel impliquant les trois composantes de base de toute situation d'enseignement, inscrites dans une institution (légale ou coutumière) et une société qui les motivent et les conditionnent. Dans la mesure où cette relation met en jeu des savoirs, elle implique une spécificité qui impose de penser le mot au pluriel ; non seulement, il ne peut alors y avoir que *des* didactiques, mais il serait illusoire de penser que ce pluriel n'infiltrerait pas les disciplines elles-mêmes. En musique, par exemple, il est raisonnable de considérer qu'on ne peut faire rentrer des apprentissages aussi divers que le chant, le jeu de tel ou tel instrument, l'analyse musicale, la stylistique, par exemple, dans une didactique commune. Pour autant, dans l'éducation formelle, les disciplines scolaires ont un minimum de permanence et d'unité pour conférer une certaine validité à l'idée de didactiques disciplinaires (Martinand, 2005). Et si, en recherche, « il n'existe pas de didactique générale » (*ibid.*, p. 268), le noyau de concepts généraux pouvant constituer des éléments pour les cadres théoriques (voir par exemple Chevalard, 1991, et Brousseau, 1998) et la fécondité des recherches en didactique comparée permettent de concevoir le principe d'une « didactologie » que Gaston Mialaret (2011) considère comme suffisamment importante pour envisager qu'elle supporte l'idée d'une partition des sciences de l'éducation dont elle serait l'un des termes. Enfin, la proposition ci-dessus d'une définition extensive de la didactique revient à la faire coïncider avec la catégorie disciplinaire que Mialaret (*ibid.*)

appelle les « sciences qui étudient les situations et les faits éducatifs », intégrant alors les conditions et le déroulement de l'acte éducatif sous les angles physiologique, psychologique, psychosociologique et pédagogique, la théorie des programmes, les méthodes et les techniques pédagogiques, et l'évaluation.

B. Par ailleurs, une autre définition (opérationnelle) met en lumière un malentendu lourd de conséquences parce qu'ouvrant la porte à de multiples confusions :

[les sciences de l'éducation] cherchent toujours à articuler trois pôles : – un pôle axiologique (qui renvoie à la définition des fins et mobilise la réflexion philosophique et politique), – un pôle scientifique, qui renvoie aux connaissances élaborées par les sciences humaines (psychologie, sociologie, linguistique, économie, etc.), mais aussi par les sciences expérimentales (comme la biologie), – et enfin un pôle praxéologique, qui renvoie à l'instrumentation possible et au registre de l'action régulée. (Meirieu, P., document associatif, cité dans Raynal et Rieunier, 2007, p. 336).

Ce qui est troublant dans cette définition, c'est la déclinaison du concept de science à un double niveau, celui, global, des sciences de l'éducation et celui, partiel, de l'un des trois pôles (celui « scientifique »). Cette conception pose de sérieux problèmes. Tout d'abord, elle interroge sur le statut des deux autres pôles, leur justification comme éléments d'un ensemble qui se donne à son niveau comme science et les modalités de leur articulation. Ensuite, en distinguant science et praxéologie, elle tend, de fait, à affaiblir le lien entre recherche « fondamentale » et recherche « appliquée ». Il existe d'ailleurs une réticence des sciences de l'éducation à investir le terrain des applications, souvent justifiée par des raisons « scientifiques » et « morales » : la recherche « appliquée » constituerait toujours plus ou moins une forme de « compromission » avec le pouvoir en place, aussi la vocation de la recherche en sciences de l'éducation serait-elle de fournir des « modèles d'intelligibilité » des pratiques (Meirieu, 1995) plutôt que des modèles procéduraux, qui, lorsqu'ils sont évoqués, ont bien du mal à l'être directement (voir par exemple les « modèles propositionnels émancipateurs » chez Develay, 1998). Derrière ces arguments, on perçoit des motifs idéologiques : en France notamment, les sciences de l'éducation contiennent une part d'imaginaire « révolutionnaire », portant à la contestation, du pouvoir, de la norme, de la science, et à la critique sociale, particulièrement de la société « capitaliste »¹². D'où les tiraillements, vertueux (et légitimes), entre une attitude de

12 En France, la population enseignante (y compris pour le supérieur) adhère globalement aux idéologies dites « de gauche », ce qui s'exprime notamment par des intentions de vote à destination de formations politiques qui se réclament de ces idéologies (extrêmes gauches, socialistes, écologistes) — 70% d'intentions de vote pour ces formations au 1^{er} tour en 2002, 62,5% en 2012 (et 19% pour le centriste François Bayrou, qui n'avait récolté que 7% en 2002, et qui invitera en 2012 ses électeurs à voter pour le candidat socialiste François Hollande au 2^d tour), 79% d'intentions au 2^d tour en 2012 (83% dans l'enseignement public) (*Les intentions de vote des enseignants pour l'élection présidentielle de 2012. Résultats détaillés. Le 17 février 2012*. Sondage Ifop pour le journal *Le Monde*, consulté le 13 novembre 2014 à www.ifopelections.fr/resources/Downloads/224/Documents.pdf) —, et 80 à 90 % de la population des chercheurs en sciences de l'éducation sont issus du milieu enseignant (Plaisance, 1993, p. 15, cité dans Raynal et Rieunier, 2007, p. 336).

réserve et une attitude d'adhésion à une conception de la science ouverte sur la production d'ingénierie¹³. On devine aussi des raisons stratégiques, moins avouables (mais tout aussi légitimes d'un certain point de vue), car ne pas produire d'applications, c'est conserver un pouvoir d'expertise qui tire sa force de sa neutralité même. Affirmer par exemple que la créativité musicale à l'école est à même de produire de nombreux effets (qui iraient de l'amélioration des performances en mathématiques à une socialisation réussie en passant par l'harmonie [inter]personnelle) est plus aisé que de le mettre à l'épreuve. Enfin, le fait même de la répartition tripolaire ne contribue pas à clarifier les choses en laissant incertain sur la fonction du philosophique et du politique dans la discipline « sciences de l'éducation », incertitude largement entretenue par l'ambiguïté évoquée précédemment à propos d'une conception « ouverte » de la science, et qui aboutit à « institutionnaliser » la porosité entre le sociopolitique et le scientifique, et donc, à la fois, à contrarier l'émergence d'un paradigme (qui pour exister se doit précisément d'être « étanche » à ces dimensions) et à favoriser l'infiltration idéologique.

Ainsi, d'une certaine manière, tout se passe comme si le champ avait voulu faire science en intégrant le relativisme antiscientifique et en montrant de la réticence à transposer systématiquement les résultats de ses études dans des dispositifs d'ingénierie, d'où une lisibilité sociale obscurcie. Il semble pour le moins évident qu'un tel positionnement n'est pas tenable sur le long terme. Une clarification et une reformulation s'imposent.

Quelques points peuvent être soutenus.

1. Tout d'abord, la perspective semble effectivement gagner à être centrée sur les faits particuliers d'éducation que sont les faits d'enseignement, mais sans rien abandonner de la richesse initiale, ce qu'on signifiera en continuant résolument à parler de sciences de l'éducation (étant entendu que le mot « éducation » désigne ici ces faits particuliers). Ensuite, on doit avoir présent à l'esprit que ces faits sont par nature historiques, et donc locaux, contingents, non reproductibles. Enfin, il faut prendre en compte que du fait des difficultés propres aux sciences de l'éducation, la discipline en reste à un stade pré-paradigmatique : dans la communauté des chercheurs, il n'y a pas de véritable consensus quant aux objets, aux méthodes, aux critères de validité, etc. L'un des objectifs serait précisément de dépasser ce stade. De nombreux travaux se sont par exemple intéressés à la

13 Le problème moral n'est pas simple. L'objet même des sciences *humaines*, et donc essentiellement *sociales*, et leur brusque extension à partir du milieu du XX^e siècle dans un contexte d'application scientifique (organisé et systématisé) posent question aux chercheurs. Devant les injustices sociales patentes, le chercheur peut-il fournir les outils demandés par les pouvoirs en place ? Le sociologue ne devient-il pas alors complice du régime, l'anthropologue complice du colonialisme, le chercheur en éducation complice des classes dominantes ? La question n'a cessé de mobiliser la réflexion, de Durkheim (1904) à Bouveresse (2003). Nous avons analysé ailleurs (Leroy, 2011a) le malentendu et l'ambiguïté de l'attitude de réserve et soutenu le caractère vertueux de l'attitude d'adhésion (sous certaines conditions) ; nous n'y reviendrons pas.

créativité en musique (Leroy, 2011c), mais qu'est-ce que la « créativité » : une attitude, une manière d'être, la « création » subjective d'un « objet » dans un « espace potentiel » (Winnicott, 1975 [1971]), l'expression d'un mode particulier de fonctionnement de la pensée (Guilford, 1967), une capacité spontanée contrariée par les apprentissages formels (Delalande, 1984), une intention de produire du nouveau par rapport à un préalable (Tafari, 2006), ou autre chose encore ? Ainsi, les études sur la créativité apportent certes des données mais qui n'ont de valeur qu'en fonction du dispositif particulier de l'étude et de la conception qu'a le chercheur de la créativité. Le fait par exemple qu'on peut déceler dans le discours d'enfants de 8 ans (n=10) ayant réalisé des improvisations un processus d'objectification (les enfants ont le sentiment d'avoir réalisé un « objet », une « pièce » de musique) (Kanellopoulos, 1999) est en partie le produit d'une certaine idée de la créativité, du dispositif adopté par le chercheur en fonction de cette conception et des conditions locales de l'étude. Il va de soi que la multiplicité des points de vue, la pluralité des méthodes, la polysémie des mots sont à l'évidence des richesses qu'il serait absurde de remettre en cause, ne serait-ce que parce qu'elles sont *constitutives* des faits qu'on entend étudier. Pour autant, les conséquences de l'absence de consensus sont notamment une faible cumulativité, une sensibilité aux évolutions sociales et un risque constant d'infiltration idéologique. L'instrumentarium, le jeu des percussions, etc., ont pu ou peuvent susciter des travaux au gré des politiques scolaires (mais qui s'intéresse aujourd'hui à l'apprentissage de la flûte à bec par exemple, instrument sorti des programmes de l'enseignement général ?) ; le courant actuel d'études sur la formation des enseignants est motivé par le vent de réformes de l'organisation des cursus et de la formation professionnelle qui traverse les pays développés ; l'intérêt (souvent sous-tendu par la critique sociale) pour le rap comme support d'apprentissage est étroitement lié aux problèmes de socialisation des populations scolaires des « quartiers défavorisés ». Bref, aucun de ces objets d'étude n'est déterminé par un quelconque paradigme mais bien par le politique, le social, l'économique.

Sans remettre en cause donc la diversité des possibles nécessaires (et même en la revendiquant), il pourrait néanmoins être profitable de trouver des consensus provisoires et stratégiques de façon à éviter les effets négatifs de cette diversité, d'autant plus pour des disciplines où la force de la recherche est relativement faible comme en éducation musicale (pour des raisons complexes, dont les plus évidentes sont la complexité du phénomène et la faiblesse du contingent de chercheurs susceptibles de l'étudier). C'est d'ailleurs bien ainsi que se sont constitués les principaux paradigmes en psychologie par exemple, avec, à certains moments, des consensus provisoires permettant une production de données et de théories suffisante pour faire précisément paradigme. Ce qu'on soutient ici, c'est que trouver un consensus ne signifie pas s'enfermer dans une optique mais affirmer une liberté. Moins une discipline peut se structurer autour d'un ou quelques paradigmes, moins elle est à même de poser les objets de recherche à partir d'elle. Or c'est cette possibilité même qui peut seule contrebalancer le pouvoir social. Ce n'est pas la demande sociale d'application

qui est problématique¹⁴ ; c'est la faiblesse des paradigmes, qui laisse démunie face aux infiltrations idéologiques de cette demande, qui pose alors effectivement question d'un point de vue éthique. L'inquiétude actuelle manifestée par certains chercheurs devant la tournure techno-économique que prend la recherche n'a probablement pas d'autre source¹⁵.

2. Ensuite, bien que balisé par diverses disciplines scientifiques (psychologie, sociologie, histoire, etc.) ou techniques (analyse et composition en musique notamment), le champ n'a vocation ni à empiéter sur ces disciplines ni à se confondre avec elles. La délimitation devrait ici être d'autant plus drastique que le positionnement des sciences de l'éducation au regard de ces disciplines est délicat. Un ouvrage comme celui de Jean-Pierre Mialaret (1997) sur les *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant* par exemple relève davantage de la psychologie (développement, apprentissage) que des sciences de l'éducation proprement dites. Nul doute qu'un chercheur comme Jean-Pierre Mialaret peut œuvrer dans les deux domaines et les relier de manière pertinente et fructueuse, mais la dilution du contour du champ des sciences de l'éducation qui résulterait d'une confusion disciplinaire, outre qu'elle tendrait à le fragiliser (la clôture disciplinaire est une condition du processus scientifique), pourrait donner des illusions malheureuses à des chercheurs moins bien armés et discréditer la discipline. La difficulté à se positionner par rapport aux disciplines supports est palpable dans les synthèses en science de l'éducation musicale¹⁶. Dans les « Repères bibliographiques » pour les « Recherches en Sciences de l'Éducation Musicale et Didactique de la musique » de Jean-Pierre Mialaret (1996) par exemple, une partie entière (sur les trois de la brochure) est consacrée à la psychologie et à la physiologie de la musique, avec des ouvrages qui vont de la psychologie du développement musical à la musicothérapie en passant par l'acoustique. De même, deux des dix parties du *New Handbook of research on Music Teaching and Learning* édité par Colwell et Richardson

14 Einstein aurait-il mis au point sa célèbre théorie si la question très pratique de la synchronisation des horloges n'avait pas été portée devant le parlement impérial allemand, donnant lieu à des recherches et à des brevets qu'il eut un jour l'occasion d'examiner (voir Klein, 2008) ?

15 Comme le soulignait Pierre Bourdieu, « l'univers de la science est menacé aujourd'hui d'une redoutable régression. L'autonomie que la science avait conquise peu à peu contre les pouvoirs religieux, politiques ou même économiques, et, partiellement au moins, contre les bureaucraties d'État qui assuraient les conditions minimales de son indépendance, est très affaiblie. Les mécanismes sociaux qui se sont mis en place à mesure qu'elle s'affirmait, comme la logique de la concurrence entre les pairs, risquent de se trouver mis au service de fins imposées du dehors ; la soumission aux intérêts économiques et aux séductions médiatiques menace de se conjuguer avec les critiques externes et les dénigrement internes, dont certains délires "postmodernes" sont la dernière manifestation, pour saper la confiance dans la science et tout spécialement la science sociale. Bref, la science est en danger et, de ce fait, elle devient dangereuse. » (Bourdieu, 2001, p. 5-6).

16 L'idée de filiation a priori exprimée par l'expression « disciplines mères » (en lieu et place de « disciplines supports ») nous dérange dans le cas où sont envisagés les relations des sciences de l'éducation avec les autres champs disciplinaires. (On l'utilise plus loin mais dans le sens historique qu'elle contient.) Poser le principe de disciplines mères, c'est peu ou prou poser un ordre qui à notre sens contribue à s'opposer à une autonomisation de la discipline.

(2002) sont entièrement consacrées à la psychologie et aux neurosciences de la musique et à la médecine musicale. Ces disciplines sont bien évidemment indispensables à la science de l'éducation musicale, mais elles ne leur sont pas constitutives (ou alors il faudrait ajouter aussi la musicologie, l'histoire, la géographie, etc., ce qui n'aurait aucun sens). Leur intégration à de tels ouvrages pose donc question, comme si la discipline fille avait du mal à se détacher de la discipline mère : la psychologie (au sens large)¹⁷. On peut d'ailleurs se demander si le pluriel (*Les sciences de l'éducation*) appliqué à la dénomination de la discipline n'est pas la marque de cette difficulté à se positionner de façon véritablement autonome. Remarquons que le problème n'est pas propre à ce domaine disciplinaire. Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, on peut penser que la tendance au regroupement des études du phénomène musical sous l'appellation plurielle de « sciences de la musique » en lieu et place de celle singulière de « musicologie » par exemple n'est pas résulté d'une extension des points de vue — la musicologie était très largement plurielle (de l'organologie à la critique musicale en passant par l'écriture, l'iconographie, la psychologie, la pédagogie, etc.)¹⁸ — mais d'un éclatement paradigmatique, amenant à faire perdre son centre de gravité à la discipline ; et la proposition récente d'une « biomusicologie » au singulier signe le retour à une nouvelle perspective intégratrice¹⁹.

On peut donc penser souhaitable d'adopter résolument le singulier et parler de « science de l'éducation » pour marquer l'autonomie disciplinaire (ce que nous ferons à partir de ces lignes). Dans le prolongement de la proposition précédente d'une centration sur la didactique, conçue comme la science des faits d'enseignement, incluant de façon extensive aussi bien les dimensions physiologiques, psychologiques, psychosociologiques et pédagogiques que la théorie des programmes et les problématiques d'évaluation, et s'intéressant aussi bien au niveau macro que micro de ces faits, il est possible alors de considérer la déclinaison de cette science dans les différentes disciplines scolaires et relativement à un noyau central nourri des concepts transversaux issus spécifiquement de l'étude de ces faits et de la didactique comparée²⁰. Dans cette perspective, on parlera donc par exemple de « science de l'éducation musicale » pour désigner la science des faits d'enseignement de la musique, cette science étant appuyée d'une part sur la « science

17 Les sciences de l'éducation ont historiquement émergé de la psychologie, même si d'autres disciplines ont participé étroitement de cette émergence (notamment la philosophie et la sociologie). Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Neill, Crowder, pour ne citer qu'eux, ont tous à voir avec la psychologie et/ou la psychiatrie et/ou la psychanalyse, et c'est notamment à partir de travaux comme ceux de Piaget, Vygotski ou Rogers par exemple que les sciences de l'éducation ont pu se déployer.

18 Voir par exemple Schaeffner (1976) ou Michels (1988 [1977]).

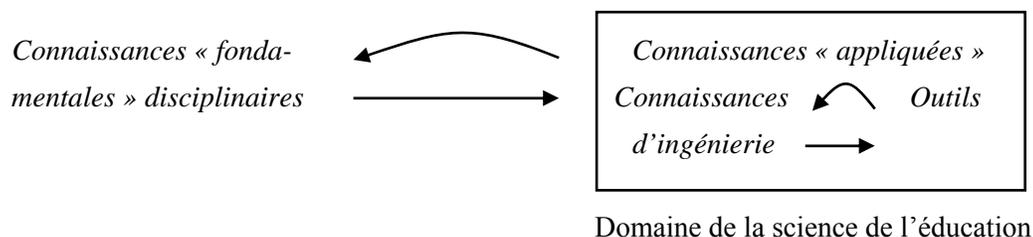
19 Ce faisant la musicologie est toujours restée une discipline universitaire, et la biomusicologie ne fait pas consensus, ceci et cela soulignant autant la complexité des débats épistémologiques que la complexité des pouvoirs sociaux impliqués dans la délimitation des disciplines.

20 Conserver l'appellation plurielle au motif de cette déclinaison serait faire un retour en arrière par rapport à ce qui vient d'être dit.

générale de l'éducation » et d'autre part sur un domaine disciplinaire musical qu'il nous reste à préciser, ce qui sera l'objet de la dernière section.

3. Enfin, de par ces caractéristiques, la science de l'éducation semble portée, vouée aux perspectives d'application : confrontée à des problèmes locaux, la science de l'éducation emprunte à divers champs disciplinaires des connaissances « fondamentales » pour produire de l'ingénierie susceptible d'améliorer le fonctionnement de l'enseignement. La discipline se situerait donc tout entière du côté de la recherche « appliquée », avec comme objectif de créer des outils (modèles, procédures) pour la pratique et d'accumuler des connaissances d'ingénierie (figure 2). Cette position n'est bien sûr pas incompatible avec le principe d'une recherche *sur* l'éducation, mais avec l'idée que cette dernière est au service de la première. Autrement dit, la science de l'éducation ne se justifierait pas d'une recherche fondamentale qui produirait secondairement (accessoirement) des applications, mais bien d'une recherche appliquée produisant des connaissances d'ingénierie qui pourraient secondairement venir enrichir les questions posées dans les disciplines supports. C'est par ce travail que le domaine d'activité se constituerait en discipline à part entière, au service certes de besoins et de problèmes sociaux contingents, mais capable d'y répondre par une ingénierie basée sur des connaissances autonomes, fondatrices de la discipline.

Figure 2. Le positionnement de la science de l'éducation dans le processus scientifique.



Domaine de la science de l'éducation

Remarquons qu'on ne fait ainsi que renouer avec le motif historique de la discipline :

[...] la discipline « sciences de l'éducation » doit être pensée à partir d'une demande sociale. Ce sont des attentes concrètes [...] qui ont fait exister ces sciences et non quelque projet épistémologique issu des sciences fondamentales [...] Autrement dit, la discipline [...] existe parce qu'existent des pratiques censées en attendre précision et clarté. C'est la demande sociale ici, et seulement elle, qui provoque l'appel à la science. L'unité de la discipline tient toute dans cette demande (Vigarello, 2005, p. 911).

Précisons que la revendication ici affirmée d'une autonomie disciplinaire permet de penser la production d'ingénierie non seulement à partir de la demande sociale ; une telle autonomie autorise en effet à faire de la discipline une force de proposition.

Par ailleurs, le positionnement théorique permet d'éviter les formes de scission qu'expriment chacune à leur manière les différenciations entre recherche *sur* l'éducation et recherche *en* éducation (Landsheere, 1992) ou entre connaissances « scientifiques » et

connaissances « pédagogiques » (Not, 1984) ou encore entre « sciences de l'éducation » et « sciences pédagogiques » (Debesse et Mialaret, 1969), où le second terme correspond à une perspective d'application le premier à une approche « fondamentale » ou « théorique ». Dans notre conception, la science de l'éducation supporte une définition extensive mais unitaire du fait d'enseignement. Par ailleurs, le cadre général interdit de penser indépendamment connaissances fondamentales et connaissances appliquées, et de concevoir ces deux formes de connaissances dans une relation hiérarchique ou systématiquement unidirectionnelle. Enfin, la configuration donnée ici à la science de l'éducation interdit de la confondre avec les « sciences de l'enseignement » intéressées à l'analyse expérimentale des processus d'enseignement, en dehors de toute perspective pédagogique (Bayer et Ducrey, cité dans Plaisance et Vergnaud, 2012).

La science de l'éducation ainsi positionnée, il reste à comprendre les tensions particulières qu'elle a à supporter dans le cas de l'éducation musicale et à préciser le cadre.

LA SPÉCIFICITÉ DE LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION MUSICALE

Avant de s'intéresser à ce qui spécifie le champ de la science de l'éducation musicale, il paraît nécessaire d'en proposer une définition sur la base des développements précédents. Complémentairement à la définition donnée au dernier paragraphe du point (2) de la section précédente, on posera que la science de l'éducation musicale est une discipline d'ingénierie qui s'intéresse aux phénomènes particuliers d'éducation que constituent les phénomènes d'enseignement de la musique, considérés dans leurs dimensions instituante et institutionnelle, relativement à des savoirs de référence constitutifs de la culture et dans la dynamique de la relation interpersonnelle.

Quelques précisions. Dire que la science de l'éducation musicale est une discipline d'ingénierie ne signifie pas la *réduire* à l'ingénierie, mais poser que sa fonction première est de *produire* de l'ingénierie. Étudier l'enseignement de la musique d'un point de vue philosophique par exemple est absolument nécessaire, mais avec l'idée que les connaissances ainsi élaborées doivent permettre de penser l'ingénierie de cet enseignement. Le philosophique n'est pas ici un engagement qui vient tordre le processus scientifique, mais l'un des aspects qui permet de spécifier l'objet scientifique. Par ailleurs, il va de soi que *produire* de l'ingénierie ne signifie pas *prescrire* l'ingénierie produite. Une telle association résulte à notre sens d'une mauvaise compréhension du processus scientifique et d'une confusion des ordres sociaux²¹.

21 Sur cette confusion, on lira avec intérêt le petit livre de Comte-Sponville (2004) : *Le capitalisme est-il moral ?*

Ce cadre général étant posé, il convient de souligner les particularités du champ de l'éducation musicale pour en comprendre les difficultés et tenter de dégager une perspective.

1. La première difficulté, la plus élémentaire, réside dans le complexe notionnel engageant la définition même de la musique et sa valeur sociale. Une fois passé les discours de convention, lorsqu'on parle de « musique », quels que soient les milieux, on ne sait pas trop de quoi l'on parle ni quelle valeur lui attribuer. Dans le monde de l'enseignement (et aussi dans le monde des chercheurs en sciences de l'éducation), la discipline est vue soit comme secondaire voire anecdotique dans la formation de l'être humain (« la musique, ça ne sert à rien ») soit au contraire comme fondamentale (« la musique est essentielle à l'épanouissement de la personnalité »). Remarquons que cette indécision paraît largement liée à une conception de la musique comme « art » plutôt que comme activité — la musique participe de « l'éducation artistique », aussi bien dans l'esprit des enseignants que dans celui du public. Or l'art, on ne sait vraiment ni ce que c'est ni « à quoi ça sert ». Plus encore, même si l'on arrivait à s'entendre là-dessus, la « crise de l'art » qui a marqué et marque encore les sociétés modernes (certains diront « post-modernes »), qui est une crise de la valeur, a conduit à bouleverser les catégories mêmes qui permettaient de penser l'œuvre musicale, si bien qu'une fois l'art défini dans son objet et dans sa fonction, il resterait à dire ce qu'est en fin de compte la musique. Ajoutons que les réponses données à toutes ces questions sont le plus souvent engluées dans un système de stéréotypes (qui sont autant de chausse-trapes) (Leroy, 2011b) et on aura une idée de la complexité du problème ou du moins des pièges qu'il contient.

Du coup, l'objet d'enseignement paraît pris dans un tourbillon qui s'oppose à un consensus, à une fixité qui permettrait de le poser comme tel. D'où les instrumentalisation récurrentes de la discipline, souvent étudiée non pas tant pour elle-même que notamment pour ses bienfaits supposés dans d'autres disciplines (les mathématiques voire l'intelligence générale par exemple à l'époque de l'« Effet Mozart »)²² ou pour résoudre des problèmes généraux (notamment les problèmes identitaires et sociaux à toutes les époques)²³. D'où aussi, plus inquiétant encore, la tentation de ramener les études soit à des objectifs cognitifs, aisément mesurables (comme reconnaître à l'audition les instruments de musique de l'orchestre symphonique par exemple), excluant de fait les dimensions

22 Comme le revendiquait un article du *Teaching Music* en 1995 : « Music Makes You Smarter! » (cité dans Radocy et Boyle, 2003, p. 74).

23 Par exemple en France, de la justification initiale de l'éducation musicale comme discipline obligatoire à l'école (justification établie en 1882 par la Commission mandatée pour fonder la loi de 1883 légiférant cette obligation : la pratique chorale pourra accompagner les événements scandant la vie patriotique, figurer par l'unité du chœur l'unité nationale, chanter par ses textes la grandeur de la Nation [Vançon, 2004]), à l'établissement du nouvel enseignement de l'Histoire des arts (*Bulletin Officiel* n° 32 du 28 août 2008, Encart), à visée patrimoniale, censé occuper « la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques » (*ibid.*, section III, Le Collège, II, Organisation).

sensibles et artistiques, toujours problématiques, aussi bien dans leurs composantes techniques, didactiques, qu'idéologiques (l'esthétique engage une valeur) (et sur quels critères noter la sensibilité ou la qualité artistiques d'une production chantée par exemple ?), soit à des aspects (notamment des contenus pseudo-académiques sur une époque, un compositeur, un style, une « thématique ») qui n'impliquent pas (ou à la marge) les dimensions les plus spécifiques de la musique, au premier chef desquelles celles relevant des systèmes de hauteurs discrètes (Leroy, 2015)²⁴.

2. La seconde difficulté, étroitement liée à la première, est l'identité essentielle entre le produit et le système en musique : en musique une « grammaire » est toujours la grammaire d'un style (d'un auteur, d'une époque, d'un genre) (Baroni, 2013). Autrement dit, enseigner une grammaire à travers les œuvres qu'on donne à étudier, c'est toujours enseigner un style, indissociable d'un ensemble de valeurs. Le lien entre valeur, objet, système ne relève donc pas uniquement d'une décision personnelle, il est intrinsèque. Ajoutons à cela l'implication de l'émotionnel, de l'affectif, de l'intersubjectif, et on comprend que si en physique ou en mathématiques par exemple l'objet d'enseignement peut se prévaloir d'un système appuyé sur une logique (relativement) indiscutable, qui fonde un programme d'apprentissage, en musique, cela serait d'autant moins évident qu'on entend fonder cette logique sur la stylistique. En musique, l'objet, le système, le savoir, la valeur sont toujours intriqués et interdépendants, et relativement non cumulatifs : les styles de la musique « contemporaine » peuvent être enseignés sans référence aux styles de la musique harmonico-tonale par exemple. Certes, les styles se définissent par opposition les uns aux autres et on peut reconstruire l'histoire de cette dynamique, mais ils ne sont pas liés par une logique intrinsèque susceptible de fonder un programme ; ils sont simplement différents. La justification d'un ordre peut être cognitif ou chronologique, et de ce dernier point de vue donc externe (et par bien des points prêter à sourire)²⁵, mais pas esthétique.

Bref, dans une société « multi- » (« multiculturelle », « multiethnique », etc.), l'instrumentalisation de l'enseignement de la musique en termes de valeur n'en serait pas une puisque cet enseignement serait bien intrinsèquement justifiable en ces termes. D'où, de ce point de vue encore, la tentation de réduire les études à des approches laissant de côté les composantes les plus spécifiques au phénomène musical, celles qui le distinguent de tous les autres phénomènes et lui donnent sa qualité propre. En outre, ce lien entre esthétique et système et la diversité des systèmes en usage au gré des cultures ont motivé

24 À aucun moment des nombreuses séances d'éducation musicale que nous avons pu analyser dans le cadre de visites professionnelles sur plusieurs années ou à partir d'enregistrements vidéo, il nous a été donné d'observer une situation d'apprentissage consacré à ces dimensions.

25 Comme d'enseigner la musique préhistorique par exemple pour satisfaire à l'injonction du programme d'histoire des arts de structurer la progression des enseignements sur la base chronologique du programme d'histoire. (Le texte officiel ne demande pas textuellement de proposer un tel enseignement bien sûr, mais on a vu se développer dans les usages en éducation musicale des séquences sur ce thème.)

dans les sciences de la musique des réticences voire des résistances à l'émergence d'une théorie « anthropologique » du musical ; or sans théorie générale, difficile de fonder une véritable didactique de la musique. Qu'auraient été par exemple la didactique des mathématiques et des disciplines dites « scientifiques » sans la théorie de Piaget, la didactique des langues sans la linguistique structurale ?

En première analyse, les difficultés évoquées semblent irrémédiablement venir contrarier le fonctionnement du schéma de la figure 2 dans le cas de la musique : les connaissances fondamentales ne sont pas articulées dans une (ou des) théorie(s) de référence²⁶ ; les connaissances appliquées, ne pouvant s'appuyer sur une (de) telle(s) théorie(s), se trouvent dans l'incertitude quant aux objets d'application et tendent du même coup à se cantonner à des aspects relativement « périphériques » ou non spécifiques du phénomène ; cet état de fait ne fait qu'accroître les confusions qui obscurcissent les recherches en éducation musicale et agissent souvent comme catalyseurs des infiltrations idéologiques.

Pour autant, ces difficultés ne sont pas insurmontables. Tout d'abord, les querelles internes aux sciences de la musique se sont considérablement aplanies, et la discipline apparaît aujourd'hui en mesure de proposer des théories puissantes capables de prendre en compte la dynamique de la plasticité et la dimension esthétique.

Il semble notamment possible de proposer un paradigme (élaboré dans nos travaux depuis 2002 et dont on trouvera la synthèse la plus récente dans Leroy, 2015) à la charnière du biologique, du psychologique et du social visant à articuler dans une perspective adaptative les données notamment de la psychologie, des neurosciences, de l'éthologie, de la musicologie, de la sociologie de la musique, le fait musical étant vu comme une activité participant du processus d'hominisation, dans une conception bio-psycho-sociale intriquée du phénomène humain (voir Morin, 1973 ; Durham, 1991). Le paradigme est fondé sur l'idée que la question du sens (et donc de l'action et de l'intention) est centrale dans l'étude du fait musical, et que cette question ne peut être abordée qu'en tenant compte de la spécificité du phénomène humain qui est l'émergence d'un niveau d'intégration psychique déterminant la composante subjective du fonctionnement psychologique. Dans le cas de la musique, le sens subjectif conditionne la saisie dynamique des patterns sonores et réalise la transmutation du sonore en musical. L'objectif est alors de comprendre les mécanismes en jeu dans ces processus. L'étude n'est donc plus centrée sur un objet musique mais sur la *relation* dynamique qu'un Sujet singulier entretient avec cet objet, regardé comme une structure dotée d'un potentiel que le Sujet utilise en fonction d'un contexte pour élaborer un sens dans l'ici-et-maintenant de son vécu.

26 Il existe bien sûr des théories en musique (elles sont nombreuses), mais toutes sont « locales » et/ou réductrices, et aucune ne fait consensus.

Le paradigme prolonge le projet « biomusicologique » de Nils L. Wallin (1991 ; Wallin, Merker et Brown, 2000)²⁷, qui situe résolument l'étude de la musique dans la dynamique du vivant, et fonde l'idée d'une « anthropomusicologie » suggérée par Simha Arom (2000), cette centration sur le Sujet amenant à une reformulation de ce projet qui s'exprime par l'ajout de l'élément *anthropo* pour la signifier. Cette « bio-anthropo-musicologie » (BAM) ne néglige pas la dimension proprement artistique des phénomènes musicaux, qui, loin d'être ignorée, revêt une importance cruciale. Les objets construits par les êtres-humains pour susciter une élaboration artistique (et au plus haut point les « œuvres ») présentent une potentialité de sens remarquable et font l'objet d'une attention particulière. La question du processus artistique et de la créativité se trouve ainsi pleinement intégrée à la BAM.

Par ailleurs, les problématiques de l'apprentissage et de l'éducation occupent une place centrale dans le paradigme. D'un point de vue bioanthropomusicologique en effet, le fait musical est pensé comme le produit de l'activité d'un organisme engagé dans une dynamique vitale définie comme un processus adaptatif ; c'est ce même processus qui sous-tend les phénomènes d'apprentissage (processus psychologique, le plus souvent implicite, manifestant la dynamique adaptative) et d'enseignement (processus social formalisé, explicite, mis en œuvre par les communautés humaines en rapport avec leurs cultures). Les deux domaines sont donc *épistémologiquement* liés. L'être humain est un système vivant caractérisé par sa formidable capacité d'apprentissage et sa propension à développer des systèmes symboliques et les conditions de transmission et de dépassement de ces systèmes par la mise en œuvre de systèmes d'enseignement, tous processus qui, à la fois, s'ancrent dans les mécanismes vitaux les plus élémentaires et sont les conditions de la culture.

27 La biomusicologie se donne pour objectif d'étudier les origines de la musique et son impact sur le processus d'homínisation. La biomusicologie comprend trois branches principales : musicologie évolutionniste, neuromusicologie et musicologie comparée. La musicologie évolutionniste s'intéresse aux origines de la musique à la fois en termes d'approche comparative de la communication (notamment vocale) chez les animaux et d'approche psychologique évolutionniste de l'émergence de la musique dans la lignée des homínidés. La neuromusicologie s'intéresse à la nature et à l'évolution des mécanismes cognitifs et neuronaux impliqués dans la production et la perception musicale, et au développement ontogénétique de la capacité et du comportement musical de la vie fœtale jusqu'à la vieillesse. La musicologie comparée s'intéresse aux diverses fonctions et usages de la musique dans les cultures humaines, incluant les contextes et les contenus des rituels musicaux, les avantages et les coûts de la production musicale et les traits comparatifs des systèmes musicaux, des formes et des styles de performance partout dans le monde. Chacune de ces branches est en outre complétée par une biomusicologie appliquée, qui a pour ambition de fournir un éclairage biologique notamment dans des domaines comme l'utilisation thérapeutique de la musique dans le traitement médical et psychologique, l'utilisation de la musique dans les médias, la présence de la musique dans l'espace public et son rôle dans l'influence du comportement de masse et enfin l'utilisation potentielle de la musique pour une amélioration globale des apprentissages.

Cette perspective théorique permet à la fois de proposer une définition fonctionnelle (et non plus simplement formelle) de la musique et de dégager ainsi les questions d'enseignement de la question de la valeur sociale qui pesaient sur elles, sans pour autant oblitérer cette question essentielle. Elle permet aussi de proposer des objectifs d'étude du fait d'enseignement liés aux spécificités du fait musical (et non plus seulement en réponse à des demandes sociales), notamment le processus d'élaboration du sens musical (dimensions et mécanismes), les fonctions servies par la musique (incluant la nature et les processus de l'expérience artistique), les processus dynamiques relevant de l'organisation des hauteurs discrètes. Ces études, qui concrétisent l'autonomisation de la science de l'éducation musicale relativement aux demandes sociales, pourraient venir enrichir et compléter les champs résultant de cette demande (comme celui de la professionnalisation des enseignants d'éducation musicale par exemple).

Dans l'optique de ces objectifs, la proposition de Jean-Pierre Mialaret (2010) de croiser les concepts de schème et de champ conceptuel (Vergnaud) avec les notions qui fondent notre perception de la musique (abstraction notale, constances d'intervalles, scalarité, fonctions, orientations et attractions tonales) (Francès, 1958) semble à même de fournir les fondements théoriques d'une étude de l'enseignement des systèmes de hauteurs discrètes. Sur ces bases, il devient en effet possible non seulement de penser les aspects processuels de l'organisation musicale de ces systèmes en tant qu'objets d'enseignement, mais encore de considérer le sensible, l'émotionnel, l'affectif en tant que produits des dynamiques générées à partir d'elle, et non plus en fonction de l'idée que la musique relèverait par principe de l'art et que l'art aurait par principe à voir avec le sensible²⁸. Enfin, relativement à l'expérience artistique, la perspective pourrait être donnée par ce que nous appellerons le « paradoxe de l'éducation artistique », qui veut que ce soit l'éducation et l'intention qui permettent d'accéder à cette expérience en tant qu'expérience sociale alors même que « l'art n'a pas plus pour terme un processus d'apprentissage que de communication » (Chouvel, 2010, p. 144).

CONCLUSION

L'exercice de la recherche en éducation musicale est difficile. La complexité du champ exige des compétences approfondies dans plusieurs disciplines ; or les équipes pluridisciplinaires sont quasi inexistantes, au mieux ponctuelles, dans tous les cas affaire de personnes plutôt que d'institution. Plus encore, les destinataires potentiels des études en éducation musicale sont peu demandeurs de ces travaux (quand ils n'y sont pas hostiles). Le principe d'un « enseignement musical » glisse insensiblement vers celui d'une

28 « Un artiste n'est pas nécessairement plus sensible qu'un amateur, et l'est souvent moins qu'une jeune fille ; il l'est autrement. Être romanesque n'est pas être romancier, aimer la contemplation n'est pas être poète [...] un peintre n'est pas d'abord un homme qui aime les figures et les paysages : c'est d'abord un homme qui aime les tableaux. » (Malraux, 1951, p. 276)

« éducation culturelle », d'une « expérience artistique ». Le désintérêt social pour l'enseignement de la musique à l'école (particulièrement dans le secondaire) est patent. Bref, le champ de recherche est ingrat. Pour le faire véritablement exister, il est donc de toute première importance tout d'abord de faire communauté autour d'un paradigme, ensuite de réfléchir aux relais susceptibles de transmettre (sous une forme appropriée) les résultats des travaux à la communauté enseignante et de l'impliquer dans l'entreprise, pour rétablir (établir) la dynamique du processus scientifique, enfin de constituer des équipes impliquant, au minimum, des musicologues, des psychologues, des institutionnels et des pédagogues de la musique. Les propositions émises dans ce texte vont dans le sens de ce projet. Puissent-elles contribuer à conforter la place de la musique dans nos sociétés, dans une perspective d'enrichissement et d'ouverture.

Références bibliographiques

Les références des ouvrages « cité[s] dans » sont précédées d'un astérisque (*).

- Arom, S. (2000). Prolegomena to a Biomusicology. Dans N. Wallin, B. Merker et S. Brown (dir.), *The Origins of Music*, p. 27-29. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Bachelard, G. (1938/ éd. de poche 1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Baroni, M. (2013). On the concept of musical grammar: Definitions and universal aspects. Dans Leroy J.-L. (dir.), *Topicality of Musical Universals / Actualité des Universaux en Musique*, p. 53-66. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- *Bayer, E. et Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation (Raisons éducatives, 1-2)*, p. 243-276. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch, H., Chemana, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J. et Reuchlin, M. (dir.) (1999). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris : Larousse-Bordas.
- Bourdieu, P. (2001). *Sciences de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.
- *Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 3 (2), 281–294.
- Bouveresse, J. (2003). *Bourdieu, savant & politique*. Marseille : Agone.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bulletin Officiel* du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche de l'État français, n° 32 du 28 août 2008, Encart.
- Chevalard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chouvel, J.-M. (2010). Le « pourquoi pas » et le « n'importe quoi ». Du difficile passage de la perception au jugement esthétique. Dans L. Guirard (dir.), *Cinquante ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*, p. 136-146. Montauban : Alexitère Éditions.

- Colwell, R. et Richardson, C. (dir.) (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York : Oxford University Press.
- Comte-Sponville, A. (2004). *Le capitalisme est-il moral ? Sur quelques ridicules et tyrannies de notre temps*. Paris : Albin Michel.
- Debesse, M. et Mialaret, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*. Tome I : Introduction. Paris : P.U.F.
- Delalande, F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : INA-GRM / Buchet-Chastel.
- Develay, M. (1998). N'y a-t-il pas mieux à faire que de vouloir prouver ? Dans Ch. Hadji et J. Baillé (dir.), *Recherche et éducation. Vers une « nouvelle alliance »*, p. 67-79. Paris : De Boeck et Larcier.
- Devillers, C. et Tintant, H. (1996). *Questions sur la théorie de l'évolution*. Paris : P.U.F.
- Durham, W. H. (1991). *Coevolution: Genes, Culture and Human Diversity*. Stanford (CA) : Stanford University Press.
- Durkheim, E. (1904). L'élite intellectuelle et la démocratie. *Revue bleue*, 5^e série, tome 1, p. 705-706.
- Einstein, A. et Infeld, L. (1983). *L'évolution des idées en physique : des premiers concepts aux théories de la relativité et des quanta* (M. Solovine, trad.). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1936).
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Gould, S. J. (2006). *La structure de la théorie de l'évolution* (M. Blanc, trad.). Paris : Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 2002 sous le titre *The Structure of Evolutionary Theory*).
- Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales* (10^e éd.). Paris : Dalloz.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- Johnsua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : P.U.F.
- Kanellopoulos, P. A. (1999). Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music*, 27 (2), 175-191.

- Klein, É. (2008). *Allons-nous liquider la science ? Galilée et les Indiens*. Paris : Flammarion.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. (Texte original paru en 1962 sous le titre *The Structure of Scientific Revolutions*).
- Landsheere, V. de (1992). *L'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris : P.U.F.
- Lecointre, G. (dir.) (2009). *Guide critique de l'évolution*. Paris : Belin.
- Leroy, J.-L. (2002). Réflexion sur les prémices d'une épistémologie de la connaissance du musical. Dans J.-M. Chouvel et F. Lévy (dir.), *Observation, analyse, modèle : peut-on parler d'art avec les outils de la science ?*, p. 355-372 Paris : L'Harmattan, Ircam / Centre Georges-Pompidou.
- Leroy, J.-L. (2005). *Le vivant et le musical*. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2009). A general model for the dynamic functioning of musical systems. *Musicae Scientiae*, 13 (1), 3-34.
- Leroy, J.-L. (2011a). Penser les applications de la recherche dans le domaine de l'éducation musicale : enjeux et perspectives. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, p. 15-26. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2011b). Vers la constitution des sciences de l'éducation musicale. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, p. 259-265. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2011c). Jalons pour une didactique de la créativité en musique. Dans F. Joliat (dir.), *Professionnalisation de la formation des enseignants d'éducation musicale : état de la recherche et vision des formateurs*, p. 209-229. Paris : L'Harmattan.
- Leroy, J.-L. (2013a). A paradigm for musical universals. Dans J.-L. Leroy (dir.), *Topicality of Musical Universals / Actualité des Universaux en Musique*, p. 7-25 / p. 253-272. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- Leroy, J.-L. (2013b). Un paradigme pour les sciences de l'éducation musicale : de la musique objet à la musique fonction. *Journal de Recherche en Éducation Musicale*, 9 (1/2), 7-36.
- Leroy, J.-L. (2015). *Outline for a General Theory of Music*. Berne : Peter Lang SA.

Les intentions de vote des enseignants pour l'élection présidentielle de 2012. Résultats détaillés. Le 17 février 2012. Sondage Ifop pour le journal *Le Monde*. Consulté le 13 novembre 2014 à www.ifopelections.fr/resources/Downloads/224/Documents.pdf

Malraux, A. (1951). *Les voix du silence*. Paris : NRF.

Martinand, J.-L. (2005). Didactique. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.), p. 268-270. Paris : Retz.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.

Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation* (11^e éd.). Paris : P.U.F.

Mialaret, J.-P. (1996). *Recherches Francophones en Sciences de l'Éducation Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques*. Paris, France : Université de Paris Sorbonne-Paris IV.

Mialaret, J.-P. (1997). *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*. Paris : P.U.F.

Mialaret J.-P. (2010). *La perception de la musique* de Robert Francès et ses implications didactiques. Dans L. Guirard (dir.), *50 ans de psychologie de la musique. L'école de Robert Francès*, p. 149-163. Montauban : Alexitère Éditions.

Michels, U. (1988). *Guide illustré de la musique*, 2 vol. Paris : Fayard. (Ouvrage original publié en 1977 sous le titre *dtv - Atlas zur Musik*).

Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Éditions du Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (2^e éd.). Paris : Éditions du Seuil.

Not, L. (dir.) (1984). *Une science spécifique pour l'éducation ?* Toulouse : Université de Toulouse-Le Mirail.

*Plaisance, E. (1993). Les sciences de l'éducation : genèse et situation actuelle. Dans E. Plaisance et G. Vergnaud (dir.), *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte.

Plaisance, E. et Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éditions La Découverte.

Popper, K. (2007). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot. (Ouvrage original paru en 1934 sous le titre *Logik der Forschung*).

- Popper, K. (1984). *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*. Paris : Éditions Hermann. (Ouvrage original paru en 1982 sous le titre *The Open Universe: An Argument for Indeterminism*).
- Pracontal, M. de (2005). *L'imposture scientifique en dix leçons*. Paris : Éditions du Seuil.
- Prigogine, I. et Stengers, I. (1986). *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science*. Paris : Éditions Gallimard.
- Radocy, R. E. et Boyle, J. D. (2003). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-lès-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Rey, A. (dir.) (2001). *Le Grand Robert de la langue française*, tome 2. Paris : Dictionnaires Le Robert – VUEF.
- Schaeffner, A. (1976). Musicologie. Dans M. Honegger (dir.), *Dictionnaire de la musique. Sciences de la musique*, vol. 2, p. 641-643. Paris : Bordas.
- Stengers, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : Éditions La Découverte.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. Dans I. Deliège et G. A. Wiggins (dir.), *Musical creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*, p. 134-157. Hove, UK : Psychology Press.
- Vançon, J.-C. (2004). De la polémique galiniste (1882-1883) au conflit Chevais / Gédalge (1917-1923) : l'histoire de la musique à l'école à la lumière de ses querelles pédagogiques. Dans C. Fijalkow (dir.), *Maurice Chevais (1880-1943). Un grand pédagogue de la musique*, p. 39-56. Paris : L'Harmattan.
- Vigarelo, G. (2005). Sciences de l'éducation. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.), p. 909-912. Paris : Retz.
- Wallin, N. L. (1991). *Biomusicology: Neurophysiological, Neuropsychological and Evolutionary Perspectives on the Origins and Purposes of Music*. Stuyvesant, NY : Pendragon Press.
- Wallin, N. L., Merker, B. et Brown, S. (dir.) (2000). *The Origins of Music*. Cambridge, MA : The MIT Press.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (C. Monod et J.-B. Pontalis, trad.). Paris : Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971 sous le titre *Playing and Reality*).

LA DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE AU SEIN DES DIDACTIQUES DISCIPLINAIRES : EMPRUNTS ET COMPARATISMES

Adrien Bourg

Maître de Conférences – Sciences de l'éducation,
Institut catholique de Paris, France
CREN (EA 2661), Université de Nantes

Gérald Guillot

Chargé de cours – Ethnomusicologie et Didactique de la musique,
Pôle Enseignement Supérieur Musique et Danse Bordeaux Aquitaine, France
OMF, Observatoire Musical Français (EA 206),
IReMus, Institut de Recherche en Musicologie (UMR 8223)

Résumé

La didactique de la musique accorde une place essentielle à l'analyse des objets de savoirs, des tâches et activités en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage. Elle tient une place de plus en plus importante, notamment en France, dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. Dans ce contexte, l'enjeu de cet article est de présenter comment certaines théories, issues d'autres didactiques disciplinaires ont fait l'objet d'importations en didactique de la musique. La perspective comparatiste en didactique permet à la fois de garantir, dans la recherche, une forme de vigilance épistémologique en analysant les transformations que subissent les cadres théoriques en passant d'une discipline à une autre, tout comme elle permet l'enrichissement des problématiques en éducation musicale. Nous illustrons plus précisément nos propos à partir de la notion d'organisation praxéologique qui s'inscrit dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique.

Mots clés : didactique de la musique, didactique comparée, théorie anthropologique du didactique, organisation praxéologique, savoirs musicaux, apprentissage instrumental

Abstract

Research in music didactics gives a special importance to the study of objects of knowledge, tasks and activities in teaching/learning situations. This type of research is becoming more and more widespread, especially in France, in the field of music education studies.

With this particular context in mind, this article aims to introduce how some theories have been borrowed from other didactics dealing with other subject matters and introduced into actual research in music didactics. By studying how certain theoretical frameworks can be transformed from one subject matter to another, the use of a comparative approach in didactics enables us to keep an epistemological watchfulness while expanding the range of possible issues in music education. Our research will refer more specifically to the notion of praxeological organization as developed in Y. Chevallard's Anthropological Theory of the Didactic (ATD).

Keywords: music didactics, comparative didactics, Anthropological Theory of the Didactic, praxeological organization, musical knowledge, instrumental learning

Resumen

La didáctica de la música concede un lugar esencial al análisis de los objetos de saber, tareas y actividades en juego en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Tiene un lugar cada vez más importante, particularmente en Francia, en los trabajos que conciernen las ciencias de la educación musical. En este contexto, la puesta de este artículo es presentar cómo ciertas teorías, procedentes de otras didácticas disciplinarias, fueron objeto de importaciones en didáctica de la música. La perspectiva del estudio comparatista en didáctica permite a la vez garantizar, en la investigación científica, una forma de vigilancia epistemológica analizando las transformaciones que sufren los marcos teóricos pasando de una disciplina a otra, al igual de como permite el enriquecimiento de las problemáticas en educación musical. Ilustramos más precisamente nuestro propósito a partir de la noción de organización praxeológica la cual cabe en el marco de la Teoría Antropológica de lo Didáctico.

Palabras clave: didáctica de la música, didáctica comparativa, Teoría Antropológica de lo Didáctico, organización praxeológica, conocimientos musicales, aprendizaje instrumental

INTRODUCTION

Aujourd'hui, plusieurs travaux en sciences de l'éducation musicale inscrivent leur orientation dans une perspective didactique. La particularité de cette approche est de laisser une part importante à l'analyse des savoirs et de ce qui touche à leur diffusion. Son émergence en France, elle la doit d'une part au développement des autres didactiques disciplinaires, aux cadres théoriques développés en didactique des mathématiques et dans celle des sciences en particulier, d'autre part à un développement de la recherche en sciences de l'éducation musicale (Université Paris-Sorbonne, U.F.R. de musique et musicologie) mise en œuvre par Mialaret (voir Boudinet et Fijalkow, 2005).

Plusieurs chercheurs ont fait aussi le pari de la genericité de certaines de ces théories qui pourraient être applicables, sinon être adaptées à d'autres disciplines (autres que celles pour lesquelles elles ont été initialement développées). Sans tomber dans ce qui pourrait s'apparenter à une forme de didactique générale, et qui du coup gommerait les spécificités de chaque discipline, l'approche comparatiste en didactique permet de donner un cadre à ce nouvel élan. Dans ce contexte, l'enjeu de cet article est double : il s'agit à la fois de présenter une série de théories, issues d'autres didactiques disciplinaires (ou du moins qui ont été utilisées par ces dernières), qui ont fait l'objet d'importations en didactique de la musique, tout comme il s'agit de montrer l'intérêt de poursuivre cet enrichissement notamment dans le cadre d'une approche comparatiste. En effet, celle-ci permet

notamment d'analyser de manière critique et avec une forme de rigueur et de vigilance épistémologique, les transpositions que l'on fait subir aux théories par rapport à leurs différentes modalités d'emprunts.

EMPRUNTS DE CONCEPTS ISSUS DES DIDACTIQUES DES DISCIPLINES ET DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE

Plusieurs théories et notions issues des didactiques disciplinaires et plus largement des sciences humaines et sociales ont fait l'objet d'emprunts dans le domaine des sciences de l'éducation musicale. Cette partie vise à les présenter en les illustrant à partir de quelques exemples. Une discussion permet de spécifier ensuite le statut de ces concepts et ouvre la question sur leurs modalités d'utilisation.

L'étude des conceptions des élèves

Parmi les premiers travaux en didactique des disciplines, l'étude des « conceptions » des élèves a mobilisé une grande partie des chercheurs depuis les années 1970. Il s'agit d'étudier les représentations que les élèves ont d'un concept, le plus souvent dans les sciences et les mathématiques, même si on retrouve ce terme pour l'étude de notions ou de certains phénomènes. L'étude des conceptions en didactique s'inscrit dans une perspective psychologique et intègre une hypothèse d'apprentissage constructiviste. En effet, les conceptions renvoient à des processus mentaux mis en œuvre par le sujet en situation, elles « ne sont pas des propriétés des individus, mais une construction du chercheur pour modéliser le fonctionnement cognitif de l'élève en vue d'interpréter les procédures observées dans les situations d'apprentissage » (Robardet et Guillaud, 1993, p. 128). De nombreuses études ont dans un premier temps décrit de manière systématique les représentations que pouvaient avoir les élèves face à toute une série de concepts scientifiques. Dans un second temps, au-delà de la recherche d'invariances, les chercheurs se sont intéressés à la variabilité des réponses en fonction des contextes de production. En musique, les études sur les conceptions des élèves restent peu développées. Évoquons deux travaux qui nous semblent caractéristiques de cette démarche.

Tout d'abord, Bamberger, dans une perspective développementale, étudie les différentes modalités par lesquelles un sujet peut appréhender le rythme. Dans le cadre d'une tâche expérimentale où il est demandé à des sujets de différents âges de représenter graphiquement un rythme qui leur est frappé, elle montre (Bamberger, 1988) que le jeune enfant appréhende le rythme dans la continuité des mouvements (il n'y a pas de dissociation entre les effets séparés et discrets de la frappe d'un rythme et les mouvements qui les produisent) et que progressivement, vers l'âge de 6 ans, il arrive à extérioriser ce « sentiment corporel intérieur » en notation statique, formelle, symbolique. La distinction qu'elle établit entre un mode de pensée figural et un mode de pensée formel, l'amènera à

imaginer un dialogue entre deux élèves illustrant la notion de conflit socio-cognitif dans lequel elle tiendra le rôle du médiateur (Bamberger, 1991, 1994).

La seconde étude est relative aux conceptions du doigté que peuvent avoir des pianistes débutants (Bourg, 2010). Une des conceptions, nommée « doigt = note », est notamment relative à une procédure qui consiste lors du jeu instrumental à ne lire que les doigtés et à évacuer la lecture des notes. Chaque doigt chiffré est associé de manière univoque à une et une seule note d'une position donnée (le plus souvent la position de *do*). Cette conception, qui est fortement répandue chez les jeunes élèves, constitue ce que Brousseau (1998) appelle un obstacle didactique. Elle résulte de certaines pratiques pédagogiques, que l'on peut observer notamment dans des méthodes de piano, où l'élève reste trop longtemps sur le jeu des cinq doigts sur une position, et elle est renforcée par le marquage systématique des doigtés sur chaque note de la partition. L'émergence de différentes représentations permet dans un second temps d'envisager des situations-problèmes organisées autour du franchissement d'un obstacle (Bourg, 2013).

Le rapport au savoir

Les travaux menés autour de la notion de « rapport au savoir » sont issus de différents domaines des sciences de l'éducation. Il existe principalement trois approches : une approche clinique d'orientation psychanalytique (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996), une approche sociologique (Charlot, Beautier, Rochex, 1992) et une approche anthropologique développée en didactique des mathématiques (Chevallard, 1989, 1992). Cette notion, qui pose entre autres la question du sens, des valeurs, accordés aux activités et aux savoirs par le sujet est issue ainsi de travaux provenant souvent d'équipes pluridisciplinaires, où psychologie, psychanalyse, sociologie, anthropologie et didactique se côtoient dans des espaces plus ou moins ouverts. En musique, le point de vue didactique, qui s'intéresse à la relation qu'entretient l'apprenant avec des contenus disciplinaires précis (et qui conditionne en grande partie leur apprentissage) n'a pas fait encore l'objet d'études systématiques. Ce sont les deux premières approches, clinique et sociologique, qui ont fait l'objet de premiers travaux concernant notamment les enseignants du primaire.

Ainsi, Jahier (2006a), dans une démarche clinique, montre notamment que certains instituteurs et professeurs des écoles ont un rapport au savoir musical jubilatoire et conquérant, marqué par un désir d'apprendre, de savoir et de partager. Pour d'autres, ce rapport est dominé par la crainte de ne pas savoir, ne pas savoir faire et pouvoir difficilement apprendre et progresser. Certains enseignants développent même un « rapport au savoir musical largement défensif, que caractérise un sentiment de persécution exercé par une discipline jugée inaccessible [...] une discipline qui résiste et réduit à l'impuissance » (Jahier, 2006b, p. 86). Constatant certaines lacunes dans l'application des

programmes¹, elle les explique en renvoyant les différentes activités musicales à certains modèles pédagogiques et en faisant le lien avec le rapport au savoir des enseignants. Par exemple, la compétence « interpréter » ferait appel à une « pédagogie du modèle », qui peut poser problème si l'enseignant estime ne pas être capable de dispenser ces modèles, soit parce qu'il pense « chanter faux », ne pas avoir « le sens du rythme », ou encore « d'oreille ». La compétence « écouter » ferait appel à une « pédagogie de la transmission » qui est problématique lorsque les enseignants maîtrisent peu les savoirs de type musicologique qu'ils estiment devoir être enseignés. Plus largement, dans son travail, Jahier décrit l'importance d'une très forte composante affective du rapport au savoir musical, et l'expression d'une grande modestie, voire d'un sentiment d'incompétence.

Aussi, comme le montrent les travaux de Maizières (2009, 2011, 2012), les enseignants qui ont bénéficié d'une formation personnelle ne mettent pas forcément en œuvre davantage d'activités musicales dans leur classe : « enseigner la musique n'est pas seulement une question de connaissances, mais davantage sans doute une question de valeurs » (2012, p. 23). C'est en effet vers cette hypothèse forte que l'ont conduit ses travaux menés dans le cadre d'une approche socio-anthropologique, en étudiant le rapport au savoir musical des enseignants en fonction des différentes dimensions (« épistémique », « identitaire », « sociale ») que développe Charlot (1997).

La transposition didactique

La théorie de la transposition didactique a été développée en didactique des mathématiques (Chevallard, 1978, 1985). Cette théorie permet de questionner l'élaboration des contenus et les transformations que le savoir va subir depuis son apparition dans la communauté scientifique (ou dans toute autre institution prise pour référence) jusqu'à ce qu'il soit enseigné dans les classes. Initiée par un sociologue, Verret (1975), elle a été théorisée en didactique des mathématiques par Chevallard (1985). Ce dernier l'a fait évoluer pour l'inscrire dans le cadre de ce qu'il nomme « la théorie anthropologique du didactique » (Chevallard, 1992, 1994). Elle fait partie des théories qui ont eu le plus de succès dans les différentes didactiques disciplinaires et qui ont participé au développement d'un regard comparatiste en didactique. En musique, ce cadre théorique a été utilisé de manière systématique dans une douzaine de travaux universitaires². Si, dans les premiers travaux, il s'agissait surtout de « faire fonctionner » la théorie, en s'appuyant sur des savoirs plutôt théoriques, les travaux qui ont suivi ont aiguisé leur regard critique, en interrogeant de

1 Jahier étudie les programmes de 1995 qui peuvent être synthétisés, selon l'auteur, par la formule « interpréter, créer, écouter ».

2 Nous avons mené une recherche par mots-clés à partir des principales bases de données informatisées francophones et anglophones (canadiennes, européennes et américaines ; notamment : ProQuest Digital Dissertation, BLDS, AMICUS, ABES, Francis). Après lecture de ces travaux, il s'avère qu'une douzaine utilise la transposition didactique comme principal cadre théorique et d'analyse.

manière plus accrue l'opérationnalisation de la théorie, ses limites dans un autre espace que celui des mathématiques, s'inscrivant, pour certains, dans une démarche comparatiste.

Le travail de Beugé (2002, 2004) est l'un des plus caractéristiques de la première démarche d'application de la théorie. L'auteur décrit ainsi comment Guido d'Arezzo (théoricien du début du XI^e siècle) extrait des objets de savoir parmi les savoirs musicaux savants de son époque (issus notamment des théories pythagoriciennes) et, suite à un apprêt didactique, les transforme en objets d'enseignement. Beugé analyse ici tous les mécanismes transpositifs nécessaires à l'entrée de la notion de hauteur dans l'enseignement (dépersonnalisation, désyncrétisation, décontextualisation, désynthétisation). Il montre comment on assiste à l'émergence d'une notion musicale issue de plusieurs notions appartenant à des disciplines différentes, l'écriture diastématique³ étant à la fois un objet d'enseignement et une notion musicale.

Les travaux plus récents (Bourg, 2006b ; Guillot, 2011b) s'inscrivent dans la nouvelle forme de la théorie : la théorie anthropologique du didactique. Ces travaux se caractérisent par leur inscription dans une approche comparatiste et par un élargissement des objets de savoir pris en compte. Les savoirs ne se rapportent plus à des éléments liés à des théories musicales, mais sont relatifs aux pratiques musicales (apprentissage instrumental ou d'une modalité de jeu particulière)⁴. Une illustration est proposée dans la partie suivante de cet article.

La théorie des champs conceptuels

La théorie des champs conceptuels a été élaborée par Vergnaud (1990) à propos des apprentissages mathématiques pour saisir les processus de conceptualisation. Elle permet d'analyser les filiations et les ruptures entre les compétences développées par les élèves et les conceptions associées à ces compétences. Psychologue développementaliste, les travaux de Vergnaud s'inspirent de ceux de Piaget en retenant le caractère adaptatif des structures psychiques⁵. Le champ conceptuel est défini comme « un ensemble de situations dont le traitement implique des schèmes, concepts et théorèmes, en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter » (Vergnaud, 1994, p. 71). Le couple schème-situation est considéré comme inséparable et est posé dans ce cadre comme fondamental dans les questions de conceptualisation.

-
- 3 L'écriture diastématique consiste à situer les hauteurs de notes par rapport à un système de lignes horizontales parallèles.
 - 4 Pour une analyse détaillée de l'utilisation de la théorie de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale, voir Bourg (à paraître : 2014).
 - 5 Ils intègrent aussi les apports de Vygotski concernant le registre des représentations symboliques et les jeux de traduction entre ces systèmes de représentations.

Pour le domaine musical, Mialaret (2012) propose de mettre en perspective ce cadre théorique à travers une relecture des travaux de Francès, psychologue de la perception musicale. Mialaret décrit d'abord comment Francès aborde l'activité perceptive comme une activité de conceptualisation. Il montre que les connaissances musicales implicites de sujets étudiés par Francès correspondent bien à un ensemble de concepts en l'illustrant à partir du concept d'abstraction notale et qu'elles peuvent être interprétées en termes de schèmes⁶ (schèmes de spatialité musicale, schèmes cinétiques, schèmes de tension et de détente) composés notamment d'invariants opératoires. Pour Vergnaud, un concept est en effet un triplet constitué des invariants opératoires, des situations et des systèmes de signifiants. Prenant l'exemple du concept de scalarité, Mialaret décrit ensuite comment il peut s'incarner dans différents types de situations (d'écoute, de lecture, de codage musical...), comment il implique plusieurs invariants (liés entre autres à l'abstraction notale, à la constance d'intervalles...) et peut être symbolisé de différentes manières (signes sur la portée musicale, nom des notes...). Penser en termes de champs conceptuels permet de considérer qu'un concept ne concerne jamais un seul type de situations, mais plusieurs, et qu'une situation peut renvoyer à plusieurs concepts. D'où la nécessité, présentée par Mialaret comme l'un des enjeux majeurs de la recherche en didactique de la musique, d'« appréhender un grand nombre de situations et identifier la diversité des procédures et des symbolisations possibles pour chacune d'entre elles » (Mialaret, 2012, p. 160), d'étudier « la pluralité des situations au cours desquelles ces concepts et ces schèmes peuvent s'opérationnaliser » (*ibid.*, p. 161).

La théorie de l'action conjointe en didactique

La théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008 ; Sensevy, 2011) a été élaborée au sein de l'approche comparatiste en didactique (Mercier *et al.*, 2002 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Elle se centre sur le contenu des interactions (l'analyse repose sur une modélisation des situations en termes de jeux : *jeu didactique*, *jeu d'apprentissage* et *jeu épistémique*), sur l'étude de la coopération entre deux joueurs (professeur et élève) et donc sur le réseau intentionnel dans lequel l'action se trouve prise. En étudiant les transactions didactiques, elle permet de « comprendre comment le savoir donne leur forme aux pratiques didactiques », et comment « professeur et élèves se coordonnent et s'ajustent dans un milieu déterminé » (Sensevy, 2013). Cette théorie est en filiation avec deux autres théories issues de la didactique des mathématiques : la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999).

En musique, Batézat-Batellier (2012) met à l'épreuve la portée de ce cadre théorique au travers de l'observation d'un dispositif d'« orchestre à l'école ». Elle propose une

⁶ Définition de la notion de schème : « organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations » (Vergnaud, 1996, p. 283).

description fine d'une séance collective d'enseignement-apprentissage instrumental, qui lui permet de spécifier le jeu didactique en une succession de jeux d'apprentissage (dialectique *contrats-milieu*). Elle met en évidence, à travers les processus de sémiose, la dialectique du nouveau et de l'ancien, de l'assimilation du milieu par le contrat et de l'accommodation du contrat par le milieu, illustrant ainsi le processus d'équilibration didactique dans l'action conjointe. Elle montre notamment (avec Forest) que la progression adoptée par le professeur dans la séance observée n'est pas simplement consécutive :

[...] chaque objet spécifique étudié, par exemple le pincement des lèvres pour produire une note stable et juste, n'est pas étudié simplement pour lui-même. Il est systématiquement étudié en référence aux objets antérieurement rencontrés (stabilité du corps, justesse de la note), et il n'est traité qu'en rapport avec une situation : faire « sonner » collectivement l'orchestre. Chaque technique enseignée, chaque régulation proposée prend son origine dans l'activité individuelle et collective des élèves. Et c'est la situation qui renvoie, lorsque les élèves jouent, les significations susceptibles d'être exploitées par le professeur et perçues dans leur sens culturel original. (Forest et Batézat-Batellier, 2013, p. 93)

D'autres notions ont également servi de support aux études en didactique de la musique, notamment des notions issues de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998). Par exemple, Guengard (2013) met à l'épreuve plusieurs notions de cette théorie (*milieu, contrat, dévolution...*) dans le cadre de la formation à la direction de chœur concernant la battue de mesure ou la « levée ». Mili (2012) analyse le processus de dévolution dans le cadre d'activités créatrices musicales. L'un d'entre nous, Guillot (2011b), propose aussi une articulation de deux cadres théoriques, la théorie des situations didactiques et la théorie anthropologique du didactique⁷, pour analyser l'enseignement-apprentissage en France de musiques brésiliennes, non seulement comme une transposition didactique de savoirs, mais également de situations. Enfin, on précisera que la notion de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986), voisine de certaines problématiques que pose la théorie anthropologique du didactique (Bourg, 2006a) sert souvent d'appui à l'enrichissement des problématiques en éducation musicale (Bourg, 2012).

Origine, statut et modalités d'emprunts des concepts

Les notions ou théories présentées ne sont pas toutes issues de didactiques disciplinaires. Elles sont parfois issues d'autres domaines ou champs disciplinaires, mais chacune a fait l'objet, à un moment donné, d'une utilisation spécifique dans une didactique disciplinaire.

Tout d'abord, il existe des théories spécifiques aux didactiques des disciplines, comme la théorie des situations didactiques en mathématiques (qui intègre les notions de dévolution, de contrat, de milieu...), ou encore la notion de pratiques sociales de référence, voire celle

⁷ L'articulation de ces deux cadres théoriques constitue une approche récente, à l'instar d'auteurs comme Sensevy et Mercier (2007).

d'obstacle didactique. Ces théories et notions sont nées dans une didactique en particulier. D'autres théories sont également issues des didactiques des disciplines, mais ont un statut un peu plus spécifique. Si la théorie de la transposition didactique est née en didactique des mathématiques (nous avons rappelé cependant qu'elle était inspirée du travail d'un sociologue), son auteur (Chevallard) la développe dans le souci de la rendre fonctionnelle à une pluralité de didactiques disciplinaires. Le nom qu'il donne à sa nouvelle théorie — Théorie anthropologique du didactique — qui constitue un élargissement de la première, reflète en partie cette ambition. Ce positionnement renvoie bien entendu les didacticiens à la question de la délimitation territoriale des concepts et de l'unité programmatique du champ « des didactiques » ou « de la didactique » (voir à ce sujet : Chevallard, 2010 ; Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013 ; Ligozat, Coquidé et Sensevy, 2014). Élaborée au sein de la communauté francophone des chercheurs comparatistes en didactique, la théorie de l'action conjointe en didactique constitue un élément de réponse à la question du programme didactique. En effet, il s'agit d'une conceptualisation qui s'appuie sur deux théories didactiques déjà existantes. Elle emprunte aux concepts à la fois de la théorie des situations didactiques et de la théorie anthropologique du didactique, et se propose d'élargir progressivement son champ d'application dans le cadre de la comparaison. Ainsi, chaque théorie s'inscrit dans une histoire, une épistémologie qui lui est propre, ce qui est susceptible d'orienter son développement et son déploiement au sein des différentes didactiques.

Bien qu'elles aient fait l'objet de nombreux travaux dans plusieurs didactiques, les autres théories et notions que nous avons présentées (rapport au savoir, conceptions des élèves, théorie des champs conceptuels) ne sont pas directement issues des didactiques des disciplines. Ces notions reposent sur des questionnements investis par d'autres domaines des sciences humaines et sociales (notamment la psychologie), dont la didactique partage certains présupposés. Ces notions sont cependant (re)travaillées de manière plus spécifique par les didacticiens. Par exemple, ce qui semble différencier l'étude des représentations des élèves (ou conceptions) entre des travaux en didactiques et d'autres approches théoriques, c'est que les premiers « intègrent une analyse des savoirs et sont [relatifs] au sujet en situation d'activité » (Maury, 2005, p. 340). Ce concept possède ainsi une origine externe à la didactique, mais aussi multiple (on retrouve son étude en psychologie sociale, sociologie, psychologie du développement cognitif ou encore en psychanalyse). Selon Sachot (1996), son importation en didactique ne s'est pas faite selon un schéma d'application (« projection sur le terrain d'une théorie élaborée dans une autre science », *ibid.*, p. 35), mais selon un schéma qu'il qualifie de transfert, c'est-à-dire dont le point de départ correspond à un questionnement didactique, « lequel trouvant le concept de représentation pertinent pour identifier une réalité de la situation didactique et la définir dans une élaboration proprement didactique » (*ibid.*, p. 35). Les concepts que nous avons présentés semblent relever davantage du schéma de « transfert » que de celui « d'application », bien que les deux semblent à l'œuvre dans les productions scientifiques. La recherche de spécificités dans les modalités d'appropriation et d'utilisation par les

chercheurs en éducation musicale de concepts extérieurs à la didactique de la musique pourrait constituer un enjeu majeur afin de caractériser les particularités de ce domaine. Pour ce faire, cette investigation demande cependant un corpus suffisamment riche et divers pour mener à bien l'analyse, ce que permet aujourd'hui de faire la théorie de la transposition didactique (Bourg, 2014), mais pas encore les autres concepts que nous avons évoqués.

Ces différents emprunts permettent, nous semble-t-il, d'enrichir et de spécifier les problématiques dans le domaine des sciences de l'éducation musicale, de la didactique de la musique en particulier. En empruntant, en transposant un objet d'une discipline à une autre, nous procédons à des adaptations qu'il nous semble important d'analyser. L'approche comparatiste permet de donner un cadre à ce travail transpositif. Dans la partie suivante, nous illustrons cette démarche à partir d'exemples issus de nos travaux, en montrant l'intérêt, mais aussi les limites, de l'utilisation en musique de la théorie anthropologique du didactique et plus précisément de la notion d'organisation praxéologique.

LA THÉORIE ANTHROPOLOGIQUE DU DIDACTIQUE À L'ÉPREUVE DE PRAXÉOLOGIES MUSICALES : UNE DÉMARCHE COMPARATISTE

La théorie anthropologique du didactique et la notion d'organisation praxéologique

Développée par Chevallard dans le champ de la didactique des mathématiques, la théorie anthropologique du didactique (TAD) questionne les objets de savoir dans leur rapport aux institutions et aux personnes dans une perspective ethnodidactique. La réflexion est entamée dès les années 1980 à travers la notion de transposition didactique (Chevallard, 1985) qui étudie le parcours de transformation des savoirs de la société vers la sphère scolaire. Considérant qu'un savoir ne peut être appréhendé isolément, mais au contraire sous forme d'un ensemble en interrelation combinant praxis et logos, Chevallard introduit en 1995 la notion d'organisation praxéologique (ou praxéologie)⁸. Enracinée dans une perspective anthropologique du didactique, elle constitue, selon l'auteur, un modèle fondamental permettant d'appréhender les modèles épistémologiques de référence et considérer leurs transformations. Sa portée excéderait ainsi le cadre de l'enseignement-apprentissage des mathématiques et plus largement celui des didactiques disciplinaires.

⁸ La notion est introduite en 1995 lors d'un cours donné à la VIII^e École d'été de Didactique des Mathématiques et paraît deux ans plus tard dans une version remaniée (Chevallard, 1997).

Chevallard (2002) en donne la définition synthétique suivante, en usant d'un symbolisme mathématique :

La théorie anthropologique du didactique considère que toute activité humaine consiste à accomplir une tâche t d'un certain type T , au moyen d'une technique τ , justifiée par une technologie θ qui permet en même temps de la penser, voire de la produire, et qui à son tour est justifiable par une théorie Θ . En bref, toute activité humaine met en œuvre une organisation qu'on peut noter $[T/\tau/\theta/\Theta]$ et qu'on nomme praxéologie, ou organisation praxéologique. (Chevallard, 2002, p. 1)

Chevallard distingue deux grandes catégories de praxéologies. La première, qu'il nomme « praxéologie mathématique » décrit une action particulière (par exemple, résoudre l'équation $4x + 5 = 2x - 4$) et peut être transposée dans toute autre discipline (par exemple, jouer une cadence parfaite au piano). L'autre est nommée « praxéologie didactique » et concerne l'enseignement-apprentissage d'une telle action.

Dans les parties suivantes, nous questionnons la notion d'organisation praxéologique pour le domaine de l'apprentissage musical. Nous analysons, d'une part le statut de la « théorie », d'autre part le niveau de la « tâche », à travers deux exemples qui constituent nos travaux :

- La première recherche porte sur une analyse des phénomènes transpositifs concernant le doigté dans les pratiques pianistiques (Bourg, 2006b, 2008). L'étude s'est portée sur un ensemble d'institutions, celle des pianistes-concertistes, celle des éditeurs de musique, celle des cours d'instruments (constituée de deux topos, celui du professeur et celui de l'élève) qui participent à la transposition des praxéologies pianistiques.
- La seconde recherche s'intéresse aux difficultés de migration d'un objet musical brésilien lié à l'interprétation microrhythmique dans le jeu musical d'artistes et enseignants français (Guillot, 2011a, 2011b). Observé selon l'angle de la TAD, cet objet se révèle intriqué dans une organisation praxéologique où il constitue un phénomène à la fois implicite et tacite en environnement endogène (Brésil). En France, il se dissout donc le plus souvent dans ce que l'on peut modéliser comme une transposition de situations d'enseignement-apprentissage.

Le statut de la « théorie » dans le cadre d'une praxéologie pianistique

En nous appuyant sur la présentation d'une praxéologie pianistique, nous discutons de la structuration en musique d'une praxéologie, notamment par rapport à la place et au statut de la « théorie ».

Prenons l'exemple d'une tâche prototypique de la pratique pianistique, la « gamme », en la circonscrivant au cadre d'une exécution ascendante en *do majeur* à la main droite. Cette

tâche peut être exécutée, si l'on adopte une approche historique, en utilisant des configurations de doigtés différentes : en faisant se succéder les 2^e et 3^e doigts (Buchner, 1520), les 3^e et 4^e doigts (Santa Maria, 1565 ; Venegas, 1557), ou encore en utilisant le pouce (Marpurg, 1750 ; C.P.E. Bach, 1753). Ces doigtés sollicitent des techniques pianistiques spécifiques mettant en jeu soit le chevauchement des doigts, soit le passage du pouce. Ces techniques sont marquées historiquement, géographiquement et esthétiquement (Bourg, 2008). Si différents doigtés peuvent induire la mobilisation de techniques différentes, cela n'exclut pas qu'on pourra également repérer pour une même configuration de doigtés des techniques différentes. Le passage du pouce peut ainsi se faire en passant le pouce au-dessous des autres doigts, ou encore au-dessus. Par exemple, Corette (1749) propose pour monter « l'octave », l'utilisation du passage du pouce après le quatrième doigt, en faisant passer le pouce en montant « par-dessus » le 4^e doigt (fol. E). Cette technique constitue en fait l'héritage de l'ancienne façon préconisée encore par cet auteur (technique utilisant le chevauchement des doigts). Ces différentes techniques peuvent faire l'objet de discours — les technologies — qui ont pour fonction d'expliquer, d'éclairer, de justifier les techniques pianistiques. Ces discours, qui restent relativement rares dans les traités de piano ou dans les verbalisations des pianistes, peuvent porter sur des considérations musicales, esthétiques, ou encore motrices. Certains auteurs évoquent par exemple les différences de force entre les doigts pour justifier d'une technique, et plus spécifiquement s'appuyer sur la « science du mouvement », comme le décrit Breithaupt (1921), qui distingue notamment les technologues modernes du piano des anciens, par l'introduction des principes de pesanteur, d'impulsion et de rotation. Les considérations technologiques ont certainement d'ailleurs participé à changer le regard des pianistes sur certaines techniques. Par exemple, pour le piano, Tetzl (1927) montre qu'une fois la corde frappée par le marteau, rien ne peut modifier le son (contrairement au clavicorde ; voir par exemple Allessandro, 2013), et par conséquent que « toute pression, tout massage ou balancement sur la touche restent désormais inutiles » (Tetzl, 1927, p. 30). On voit ici que la technique est susceptible d'être modifiée par un discours technologique, qui est soutenu par des théories sur les propriétés mécaniques et acoustiques de l'instrument.

Cependant, nous rencontrons en musique certaines difficultés à éclairer les technologies par des théories. Si nous pouvons le faire dans certains cas, c'est en considérant notamment des technologies qui réfèrent principalement à des aspects physiologiques et moteurs de la technique, technologies qui pourraient alors se justifier par des théories motrices, notamment certains principes d'ordre biomécanique. Même si en mathématiques, comme le note Chevallard (1996), le niveau théorique n'apparaît parfois qu'à l'état de trace, nous avons affaire, le plus souvent, à des praxéologies complètes gouvernées par le niveau théorique. Celui-ci joue en effet comme le note Chevallard un rôle structurant et semble piloter la praxéologie : « [...] s'il est vrai que, en bien des cas, le type de tâches T précède génétiquement le bloc $[\theta/\Theta]$ (lequel se construit alors comme moyen de produire et de justifier une technique τ appropriée à T), il n'en reste pas moins que, *structurellement*, le savoir $[\theta/\Theta]$ permet d'engendrer τ (pour T donné). » (Chevallard, 1999, p. 227). En

musique, les théories sont importées, invoquées, elles sont contributives et n'engendrent pas spécifiquement des technologies et des techniques. Elles n'ont pas le même statut et ne participent pas de la même façon qu'en mathématiques à la construction d'une organisation praxéologique complète. L'illustration que propose Chevallard (1996) montre bien les imbrications en mathématiques des différents niveaux⁹. En musique, nous ne saurions retrouver ce même type d'articulations. Cependant, ce qui importe plus sûrement, c'est de voir qu'en musique certains discours endossent cette fonction, fonction technologico-théorique, qui permet de justifier le bloc pratico-technique (composé de la tâche et de la technique).

La notion de « tâche » dans le cadre d'une praxéologie musicale afro-brésilienne

Prenant logiquement ses exemples dans le domaine des mathématiques, Chevallard s'en tient d'une part au seul aspect descriptif des tâches qu'il convoque, et d'autre part à une distinction entre « genre de tâche » (par exemple, « résoudre ») et « type de tâche » (par exemple, « résoudre une équation »). Selon l'auteur, une organisation praxéologique est donc définie sur la base d'une tâche particulière (par exemple, « résoudre l'équation $ax + b = 1$ »). Dans le domaine musical, la définition des tâches pose cependant plusieurs problèmes, comme ceux de la caractérisation et de la délimitation d'une tâche dans le cas du doigté pianistique (Bourg, 2008) ou celui de la considération d'un phénomène constituant une sous-tâche imbriquée dans une tâche d'interprétation (Guillot, 2011b). C'est à partir de ce dernier exemple que nous questionnons la notion de tâche.

L'objet sur lequel nous choisissons de focaliser notre attention est le *suíngue brasileiro*, une façon particulière de jouer les musiques afro-brésiliennes sur le plan rythmique. Véritable marqueur de ces esthétiques musicales, il s'agit d'une forme d'interprétation touchant au niveau microrhythmique du jeu musical. Dans le précédent exemple de praxéologie pianistique, la tâche « monter une gamme » constitue en soit une tâche prototypique dans l'enseignement du piano. Il n'en est pas de même avec le *suíngue brasileiro*, celui-ci ne faisant pas l'objet d'un enseignement formel en tant que tel, que ce soit au Brésil ou en France. Malgré cette absence de formalisme didactique, il est possible de déterminer une action « atomique », c'est-à-dire une action qui ne puisse réellement être scindée sans que cela brise son essence musicale. Nous choisissons le type de tâche *T* correspondant à l'action générique « jouer un cycle de tel style musical afro-brésilien à tel

9 La tâche consistant à démontrer l'égalité suivante : $1+2+3+\dots + n = n(n+1)/2$ peut être accomplie par la technique de « raisonnement par récurrence » : Posons $S_n = 1+2+3+\dots +n$. On a : $S_1 = 1$ et donc $S_1 = 1(1+1)/2$. Supposons alors que $S_n = n(n+1)/2$ et montrons que $S_{n+1} = (n+1)(n+2)/2$. On a : $S_{n+1} = S_n + (n+1) = n(n+1)/2 + (n+1) = (n+1)(n/2 + 2/2) = (n+1)(n+2)/2$. Par suite, $S_n = n(n+1)/2$ pour tout $n \geq 1$. Cette technique peut être justifiée par un des axiomes de Peano (Soit $S \subseteq v$. Si $0 \in S$ et si on a : $n \in S \Leftrightarrow n+1 \in S$, alors $S = v$) et enfin cette technologie peut être justifiée à son tour par l'axiomatique de Peano qui définit l'ensemble v .

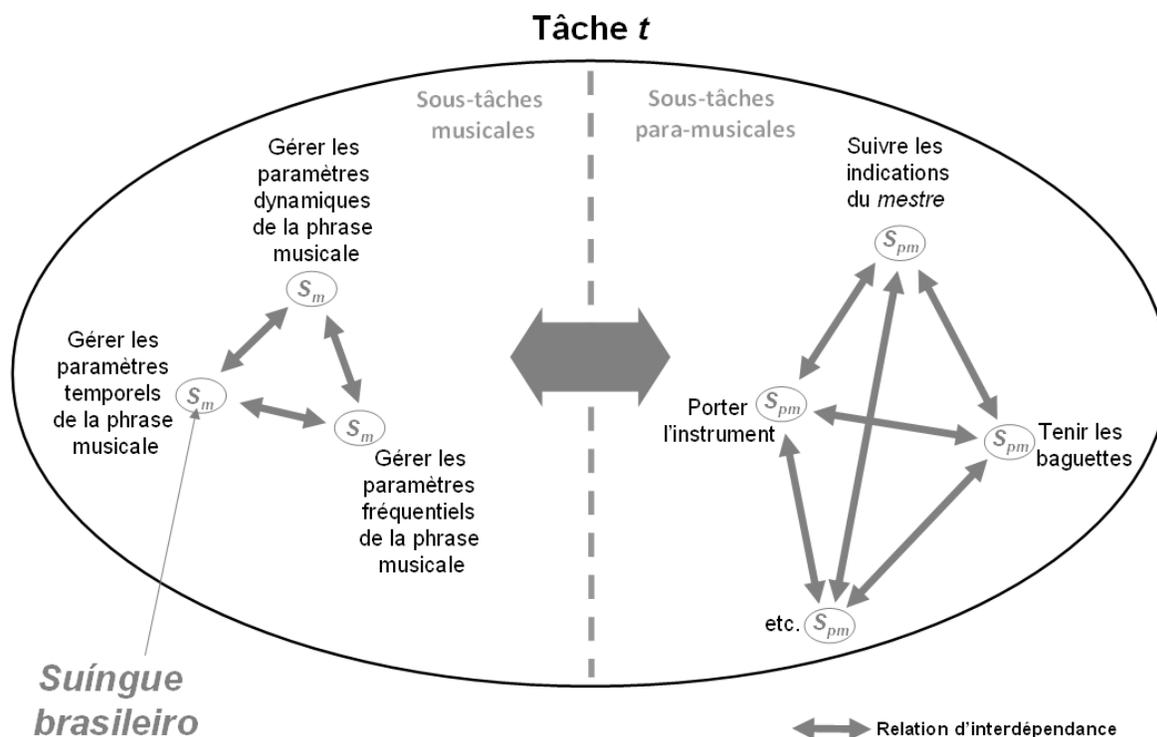
instrument ». Il pourrait donc se décliner en un nombre quasi illimité de tâches que nous nommons *t*. Nous choisissons celle consistant à « jouer un cycle de *maracatu de baque virado* à l'*alfaia* »¹⁰. En réalité, la tâche ne saurait être comprise avec si peu d'informations. Si les mathématiques admettent une part d'universalité qui résout un certain nombre de questions quant au contexte de résolution d'une tâche mathématique donnée¹¹, il en va tout autrement dans le domaine de la musique. Ainsi, à l'instar des tâches pianistiques, les tâches concernant le *suíngue brasileiro* « doivent s'appréhender de manière contextualisée et dans toute leur complexité » (Bourg, 2006a, p. 41). Pour chacune d'entre elles, il faut donc préciser un certain nombre de paramètres essentiels comme, par exemple, l'esthétique musicale de référence (ici, le *maracatu de baque virado*). On perçoit vite la difficulté d'une telle caractérisation. En effet, définir l'esthétique musicale est encore insuffisant, car les traditions musicales ne constituent jamais des systèmes homogènes (quel *maracatu* ? à quelle époque ? dirigé par quel *mestre* ?) et la variabilité constatée sur le terrain joue sur un grand nombre de paramètres (par exemple : la phrase musicale de base à jouer, les variations éventuellement admises, la gamme de tempi généralement utilisée, le type d'instrument, son port, son jeu, etc.).

Si on doit appréhender cette tâche *t* dans toute sa complexité, on doit donc en penser les composantes, composantes que nous nommons « sous-tâches ». Par exemple, « gérer les paramètres dynamiques de la phrase musicale », « porter l'instrument », etc. Notons que chaque sous-tâche peut potentiellement être décomposée en opérations plus élémentaires, et cela de façon récursive. Hormis quelques exceptions (Guillot, 2011b), ces subdivisions ont comme point commun de ne pas garantir à elles seules l'intégrité musicale de la tâche (c'est-à-dire : aucune de ces sous-tâches ne produit à elle seule de phénomène musical). C'est pourquoi on qualifie d'« atomique » la tâche *t*. Quelques-unes de ces sous-tâches sont présentées dans la figure suivante (figure 1).

10 Le *maracatu de baque virado* est une tradition afro-brésilienne du Nord-Est du Brésil mêlant chant, percussion et danse. Le terme *y* désigne à la fois le type de danse ou de musique mais également le groupe lui-même. L'*alfaia* est un tambour en bois, recouvert de peaux animales et mis en tension par des cordes.

11 Cette part d'universalité reste influencée par l'arrière-plan anthropologique (Clanché et Sarrazy, 2002).

Figure 1. Modèle générique d'une tâche t intégrant des sous-tâches s_m (musicales) et s_{pm} (para-musicales). Le *suíngue brasileiro* est situé au niveau de la sous-tâche musicale « Gérer les paramètres temporels de la phrase musicale »



Dans ce schéma, nous distinguons ces sous-tâches selon deux classes : les sous-tâches musicales et les sous-tâches para-musicales.

Les sous-tâches musicales, au nombre de trois (« gérer les paramètres dynamiques de la phrase musicale », « gérer les paramètres fréquentiels de la phrase musicale », « gérer les paramètres temporels de la phrase musicale »), sont en relation d'interdépendance stricte : quel que soit le mode d'émission (instrumental ou vocal), elles ne peuvent être réalisées qu'en conjonction avec les autres sous-tâches de la même catégorie. Si le musicien donne deux coups de baguette successifs, il crée de fait une segmentation du temps par une mise en contraste dynamique du milieu sonore. Ces coups de baguette constituent en réalité une modification importante de l'équilibre homéostatique de ce milieu sur le plan acoustique : chaque coup est un son complexe résultant d'un ensemble de partiels harmoniques. Il possède une enveloppe timbrale (formant) qui peut dans certains cas dégager une « mélodie » selon l'origine culturelle de l'auditeur. Le musicien ne peut jouer la moindre « note » sans convoquer nécessairement l'ensemble des paramètres acoustiques qui font de cette note qu'elle est considérée comme telle dans une culture donnée. Le *suíngue brasileiro* est bien entendu inclus dans la sous-tâche de gestion des paramètres temporels.

On retrouve ici sa nature implicite, car en environnement endogène, il est totalement inséparable de cette sous-tâche. En effet, on ne saurait demander à un musicien afro-brésilien de jouer « sans swing ».

Les sous-tâches para-musicales, quant à elles, sont potentiellement très nombreuses (« porter l'instrument », « tenir les baguettes », « suivre les indications du *mestre* », etc.). Elles sont susceptibles d'être en interdépendance sans que cela constitue une règle. Par exemple, il est possible de tenir des baguettes sans porter d'instrument. Cette dépendance peut également n'être qu'unilatérale. Ainsi, la manière de porter les baguettes n'influence pas la façon de porter l'instrument alors que la réciproque est souvent vraie. Quel que soit le réseau de dépendances dans lequel elles sont incluses, toutes les sous-tâches sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche *t*. Dans l'exemple, le musicien ne peut jouer de l'instrument (*alfaia*) s'il ne le porte pas lui-même (car le *maracatu de baque virado* est le plus souvent produit de façon déambulatoire). Techniquement, il est toutefois possible qu'un musicien joue sur autre chose que l'instrument (par exemple, le sol) ou sur l'instrument d'un autre musicien, mais la tâche *t* telle qu'elle a été définie s'en trouverait modifiée (et une telle tâche perdrait sa consistance sur le plan culturel).

On notera que sous-tâches musicales et sous-tâches para-musicales sont également en interdépendance. Par exemple, la façon de tenir les baguettes (*macetas*) peut influencer le timbre. Nous postulons que dans le cadre des musiques afro-brésiliennes, ce modèle reste valable pour n'importe quel instrument de musique, y compris la voix. La majorité de ces paramètres étant tacites dans l'environnement endogène, on constatera la difficulté d'une didactisation d'une telle tâche, ne serait-ce qu'en termes de formulation de la tâche par l'enseignant.

Élargissement et pertinence du modèle pour la didactique de la musique et l'enseignement-apprentissage musical

Un possible élargissement du concept d'organisation praxéologique peut s'opérer au travers de la notion de tâche. En effet, bien qu'une praxéologie intègre par essence l'idée de praxis, Chevillard la circonscrit dans un contexte de savoirs logico-mathématiques. Or, dans le domaine musical, toute production sonore exige une motricité sous la forme d'une mobilisation corporelle. Une tâche musicale établit donc un lien fort avec la corporéité, une relation que l'on retrouve logiquement dans la notion de « tâche motrice » (Famose, 1990) travaillée au sein de la didactique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) (Guillot, 2013).

Les premiers « constituants fondamentaux » d'une telle tâche motrice (but, opérations/consignes, aménagement matériel/humain, critères de réalisation/réussite/feedback), définis par Famose dans les années 1980, laissent place à une typologie plus opérationnelle proposée par Delignères (1993). Celle-ci établit une différence entre les notions de

« tâche » (objectif), de « performance » (produit observable de l'action) et d'« activité » (processus internes non observables). L'auteur distingue également l'« exigence » et la « demande » d'une tâche. La première concerne la « difficulté » (exigence de type bio-informationnel) et l'« intensité » (exigence de type bio-énergétique). La seconde regroupe les types et niveaux de ressources, dont les typologies ne constituent pas un ensemble stabilisé. Nous choisissons de retenir trois grandes catégories de ressources qui peuvent caractériser une tâche musicale : bio-énergétiques et bio-mécaniques (domaine moteur), bio-informationnelles et sémiotrices (domaine cognitif), affectives et relationnelles (domaine psycho-affectif). Enfin, il reste à considérer les visées de la tâche sur le plan moteur. Sans objectif particulier, le seul maintien d'une posture corporelle nécessite une motricité qualifiée d'holocinétique. Toute autre visée induit une motricité qualifiée de téléocinétique, laquelle poursuit trois catégories d'objectifs combinables : une visée « environnementale » (production d'une altération du rapport de l'individu avec son environnement), une visée « morphique » (production d'une posture) ou une visée « sémiotique » (production de sens).

La simple évocation de ce complexe de typologies laisse entrevoir aisément que leur intégration et leur articulation à la notion d'organisation praxéologique peut enrichir considérablement cette dernière afin de décrire plus finement les conditions d'accomplissement de tâches musicales spécifiques. Pour ne pas rester dans le seul concept, prenons un exemple très simple et limitons-nous à la première de ces typologies¹². Là où l'organisation praxéologique, considérant la tâche particulière « frapper la peau d'un *djembé* avec une main » ne distinguerait que le « genre de tâche » (ici : « frapper ») et le « type de tâche » (ici : « frapper un instrument de percussion »), la typologie générale de Delignères ouvre considérablement les perspectives : cette « tâche » motrice particulière constitue un objectif (lequel ? de quel ordre ? musical ? corporel ?), sa « performance » est observable (geste du musicien, son émis par l'instrument) et son « activité » (processus internes) peut être partiellement révélée par différents moyens d'investigation (entretien, expérimentation...). Ainsi, chaque « technique » (au sens de la TAD) induira un trio « tâche/performance/activité » spécifique.

Au-delà du simple exercice de style, ce type de modélisation ouvre plusieurs perspectives, et cela dans au moins deux domaines.

Le premier est celui de la musicologie. Bien qu'il ne concerne pas directement cet article, il s'y inscrit directement et mérite donc d'être brièvement évoqué. Alors que la musique revêt une dimension « magique » pour ceux qui ne la pratiquent pas, la description fine, « dense » au sens de Geertz (1998), permet d'entrevoir ce qui se passe vraiment au sein d'un acte musical que l'on souhaite analyser et comprendre. L'analyse des effets du doigté

12 L'extension de l'exercice à l'ensemble des typologies dépasserait le cadre de cet article. Elle fait néanmoins l'objet de travaux actuels par l'un d'entre nous (Guillot, 2013).

sur l'apprentissage pianistique rappelle ainsi l'importance de la médiation visuelle et proprioceptive sur l'acte musical. Dans le cas du *suingue brasileiro*, la nécessité du recours à des sous-tâches indissociables en dévoile une partie de la complexité.

Le deuxième domaine est celui des sciences de l'éducation musicale, où ce type de modélisation est potentiellement utile à plusieurs niveaux. Celui de l'ingénierie pédagogique, pour commencer. Les exemples que nous avons convoqués ont le mérite d'adopter des caractéristiques qui les rendent tour à tour singuliers ou similaires selon que l'on considère les institutions dans lesquels ils sont convoqués ou leurs modes respectifs d'enseignement-apprentissage. Basé sur un répertoire majoritairement écrit, le piano est un instrument enseigné oralement depuis plusieurs siècles au sein d'institutions spécialisées au travers d'un académisme rigoureux (Hondré, 1995). Néanmoins, l'influence du doigté ne semble jamais avoir été prise en compte sur le plan psycho-didactique. Basée sur une tradition orale, la percussion afro-brésilienne est quant à elle enseignée depuis les années 1970 au sein d'associations qui, pour la plupart, ne se réfèrent à aucune méthodologie en matière pédagogique. Le *suingue brasileiro* n'y est pas considéré comme un objet d'enseignement et la difficulté des actes musicaux engagés est généralement sous-estimée. Dans les deux cas, modéliser de tels processus en termes d'organisation praxéologique peut aider à concevoir des dispositifs pédagogiques plus pertinents, intégrant des dimensions jusqu'alors négligées. Une telle modélisation permet également de spécifier plus précisément les outils d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage, que ce soit en matière de formation ou de recherche. Ainsi, intégrée à la formation des formateurs, elle peut aider l'enseignant à prendre une meilleure conscience de difficultés potentielles auxquelles il a (ou non) été confronté lors de son propre parcours (en tant qu'élève, musicien, formateur...) et qu'il aura à surmonter en tant qu'enseignant. Enfin, elle pose également de nombreuses questions aux instances « noosphériques », par exemple : si ses répercussions sont loin d'être négligeables au plan de l'apprentissage, le doigté pianistique ne doit-il pas faire l'objet d'une attention accrue de la part des éditeurs ? La percussion brésilienne est-elle réellement enseignable en dehors du Brésil ? Si oui, comment ?

On constate ainsi que l'analyse fine d'actes musicaux, dont on pourrait penser la portée réduite à la seule musicologie, pose en réalité des questions qui concernent toutes les strates de l'éducation musicale, jusqu'aux politiques éducatives.

Le potentiel d'une telle modélisation est donc très important. Néanmoins, la notion d'organisation praxéologique pose certaines questions quant à son utilisation et à son adaptation au domaine musical. Il en va du niveau de la théorie et de la structuration d'ensemble de la praxéologie, mais aussi du niveau de la tâche et de sa caractérisation. En effet, la notion de tâche demande en musique un effort de spécification que n'impliquent pas forcément les objets mathématiques, ainsi que l'illustre Chevillard (1996). Le modèle que nous avons proposé, distinguant tâche et sous-tâches, gagne à intégrer la dimension motrice inhérente au jeu instrumental, tout comme la dimension psychoaffective que nous

n'avons évoquée qu'indirectement. Aussi, certains concepts issus de deux champs plus spécifiquement centrés sur l'analyse de l'activité, la didactique professionnelle et la didactique de l'EPS (et des APSA), pourraient participer à une ouverture possible de l'analyse de tâches musicales.

CONCLUSION

Cette contribution visait à fournir une sorte d'état des lieux des recherches en didactique de la musique du point de vue de l'utilisation de cadres théoriques issus d'autres didactiques disciplinaires. Dans une première partie, nous avons ainsi montré que la didactique de la musique a su intégrer, pour ses propres problématiques, des outils conceptuels élaborés dans d'autres champs disciplinaires. Il en va de l'étude des conceptions des élèves, du rapport au savoir, de l'utilisation de certains cadres théoriques comme celui de la théorie de la transposition didactique (ou théorie anthropologique du didactique), de la théorie des champs conceptuels, de la théorie de l'action conjointe en didactique, mais aussi de certaines notions issues de la théorie des situations didactiques. Ces théories et notions ne sont cependant pas toutes directement issues des didactiques des disciplines, chacune possédant un statut qui lui est propre. Le statut de ces théories pourrait avoir un effet sur leurs modalités de fonctionnement en didactique de la musique et sur la manière dont les chercheurs appréhendent leur utilisation. L'analyse de ce que nous faisons de tel concept, en didactique de la musique, en le transformant, en l'adaptant, parfois en le refusant, peut constituer aussi un excellent révélateur de la spécificité (souvent dite, peu souvent analysée) de notre discipline.

Il est vrai que nous accusons parfois plusieurs dizaines d'années de retard quant à la transposition possible, en didactique de la musique, de cadres théoriques issus d'autres disciplines, alors qu'il existe une réactivité assez forte des autres didactiques disciplinaires pour leur mise à l'épreuve. Le regroupement des chercheurs dans le cadre d'un projet comparatiste en didactique ne peut qu'accélérer la dynamique d'échanges et d'enrichissement réciproques entre didactiques disciplinaires. La démarche comparatiste permet à la fois de systématiser la réflexion sur les déformations que l'on fait subir aux théories que l'on emprunte (il ne s'agit là qu'un des axes de ce projet), de préciser ainsi les questionnements et les types d'analyses, de dégager ce qui tient d'un caractère spécifique ou générique dans une théorie didactique. Au-delà de l'emprunt et de la nécessaire vigilance épistémologique qu'elle nous impose, la démarche comparatiste permet aussi de nourrir en retour la discipline d'origine (par un dialogue inter-didactiques). En effet, faire fonctionner une théorie dans un autre milieu que celui prévu pour cet effet, c'est parfois l'occasion de mettre en avant des phénomènes didactiques nouveaux, non pris en charge par cette théorie, ce qui permet de participer à son développement.

Dans la deuxième partie de cet article, nous avons tenté d'illustrer un type de questionnement comparatiste à travers l'étude, pour la musique, de la notion d'organisation praxéologique. Il s'avère que cette notion possède ses limites. Conçue en référence à des savoirs mathématiques, son applicabilité à la musique se ressent à plusieurs niveaux : tout d'abord du point de vue de son architecture globale et de la place qu'occupe le niveau de la *théorie*, mais aussi au niveau même de la *tâche* dont les outils proposés par Chevallard semblent insuffisants pour penser notamment les apprentissages instrumentaux en musique. Devant les limites de l'application de certaines théories, trois possibilités s'offrent au chercheur : soit laisser de côté la notion — du coup nous perdons une partie du substrat théorique liée à la TAD, théorie sur laquelle repose une partie de nos travaux — soit emprunter un autre cadre d'analyse pour étudier les savoirs que nous intégrons alors au cadre général de la TAD (la manœuvre ici est plus que délicate quant aux associations que nous pourrions établir entre plusieurs cadres théoriques indépendants, mais reste possible), soit encore tenter de l'adapter, en prenant le risque de la faire évoluer, parfois de manière importante et avec les déboires théoriques et méthodologiques que cela peut amener. C'est cette dernière voie aujourd'hui que nous nous sommes donné en empruntant d'autres outils issus de la didactique professionnelle et de celle de l'EPS. C'est finalement, ici, faire le pari de la recherche.

Références bibliographiques

- Allessandro, C. (2013). Toucher la corde : le timbre du clavicorde ou manicondion. *Musimédiane*, 7. Repéré à : <http://www.musimediane.com/spip.php?article157>
- Bach, C. P. E. (1979 [1753]). *Essai sur la vraie manière de jouer des instruments à clavier* (D. Collins, trad.). Paris : J.-C. Lattès.
- Bamberger, J. (1988). Les structurations cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples. Dans H. Sinclair (dir.), *La production de notations chez le jeune enfant*, p. 99-128. Paris : P.U.F.
- Bamberger, J. (1995 [1991]). *The Mind behind the Musical Ear*. London : Harvard University Press.
- Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. Dans R. Aiello (dir.), *Musical perceptions*, p. 131-151. New York : Oxford University Press.
- Batézat-Batellier, P. (2012). *Un apprentissage particulier dans une école élémentaire : l'instrument de musique en orchestre comme exemple d'une approche didactique de la musique*. Mémoire de master non publié. Université de Rennes 2, Rennes.
- Beaugé P. (2002). Un savoir musical : transposition de la notion musicale de hauteur (2^e partie). *Journal de Recherche en Education Musicale*, 1 (2), 49-80.
- Beaugé P. (2004). Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner. *Recherche en éducation musicale*, 22, 1-32.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Boudinet, G. et Fijalkow, C. (dir.) (2005). *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret – De la fondation des Sciences de l'éducation musicale...* Paris : L'Harmattan.
- Bourg, A. (2006a). Analyse comparative des notions de transposition didactique et de pratiques sociales de référence : Le choix d'un modèle en didactique de la musique ? *Journal de Recherche en Education Musicale*, 5 (1), 79-116.
- Bourg, A. (2006b). *Phénomènes de transposition autour de deux œuvres extraites du Petit Livre d'Anna Magdalena Bach. Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université Paris Descartes, Paris.

- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : apports d'une approche comparatiste - Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano. *Education & Didactique*, 2 (1), 69-88.
- Bourg, A. (2010). Des procédures pianistiques d'élèves débutants à leurs conceptions du doigté. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 43 (1), 37-61.
- Bourg, A. (dir.) (2012). Musique et pratiques actuelles en milieu scolaire. *Eduquer/Former*, 43 (1), 203 p.
- Bourg, A. (2013). Savoirs musicaux et situations d'apprentissage : apports de la didactique professionnelle et de la didactique des mathématiques. Congrès international de l'AREF, 27-30 août 2013, Toulouse. Repéré à : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/36010-savoirs-musicaux-et-situations-d%E2%80%99apprentissage-apports-de-la-didactique-professionnell>
- Bourg, A. (à paraître : 2014). De l'utilisation de la transposition didactique dans les travaux concernant les sciences de l'éducation musicale. *Recherches en Didactiques*, 18.
- Breithaupt, R. M. (1921). *Die natürliche Klaviertechnik*. Leipzig : C.F. Kahn.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Büchner, J. (1974 [1520]). *Fundamentum*. Zürich. (Publication en fac-similé, 1974, Frankfurt : Henry Littolff).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y., (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1978). Sur la transposition didactique dans l'enseignement de la statistique. Dans *Didactique de la statistique* (chap. 6). Notes internes, IREM d'Aix-Marseille et CNAM (Paris).
- Chevallard, Y. (1991 [1985]). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir - rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Dans *Actes du séminaire de didactique des Mathématiques et de l'informatique*, séminaire n°108, p. 211-235. Grenoble : IMAG.

- Chevallard Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 (1), 73-112.
- Chevallard Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac *et al.* (dir.), *La transposition didactique à l'épreuve*, p. 83-122. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise et M.-J. Perrin Glorian (dir.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques, 22-31 août 1995*, p. 82-122. Clermond-Ferrand : IREM de Clermond-Ferrand.
- Chevallard Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17 (3), 17-54.
- Chevallard Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2002). Les praxéologies didactiques : Organiser l'étude. 1. Structures et fonctions. Dans J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot et R. Floris (dir.), *Actes de la XI^e école d'été de didactique des mathématiques*. Cédérom. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Education & Didactique*, 4 (1), 139-147.
- Clanché, P. et Sarrazy B. (2002). Approche anthropodidactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 22 (1), 7-30.
- Corette, M. (1749). *Les amusements du parnasse : méthode courte et facile pour apprendre à toucher le clavecin. Avec les plus jolis airs à la mode où les doigts sont chiffrés pour les commençans. Ensemble des principes de musique. Livre I^{er}*. Paris : l'Auteur, Boivin, Le Clerc.
- Delignières, D. (1993). *Approche psychophysique de la perception de la difficulté dans les tâches perceptivo-motrices*. Thèse de Doctorat S.T.A.P.S. non publiée. Université Paris Descartes, Paris.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (dir.) (2013). *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Famose, J.-P. (1986). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. *Dossier EPS, 1*. Paris : Revue EPS.
- Famose, J.-P. (1990). Motivation et apprentissage. Dans R. Pfister (dir.), *Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*, p. 121-136. Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Forest, D. et Batellier, P. (2013). Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique. *Education & Didactique, 7* (3), 79-96.
- Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. Dans *Enquêtes, 6*, 73-105. (Texte original, 1973; traduit de l'anglais par André Mary).
- Guengard, M. (2013). *Formation des chefs de chœur. Approche descriptive et compréhensive de l'enseignement-apprentissage de la direction de chœur. Un exemple "la levée"*. Thèse de doctorat en musicologie non publiée. Université Paris-Sorbonne (Paris IV), Paris.
- Guillot, G. (2011a). Transposition didactique de pratiques musicales transculturelles : de l'informel afro-brésilien à l'institutionnel français. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, p. 45-64. Actes du colloque « L'éducation musicale : des articulations entre recherche, terrain, formation professionnelle et institution ? », 27-28 novembre 2009, Université de Provence, I.U.F.M. d'Aix-Marseille. Paris : L'Harmattan.
- Guillot, G. (2011b). *Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du suíngue brasileiro en France*. Thèse de doctorat en musicologie non publiée. Université Paris-Sorbonne (Paris IV), Paris.
- Guillot, G. (2013). Revisiter le concept de « tâche » des organisations praxéologiques liées à la pratique instrumentale et vocale au travers d'un appareil conceptuel issu de la didactique de l'EPS. Communication non publiée, journée d'étude « Pour une didactique de l'enseignement instrumental et/ou vocal », 28 septembre 2013, CNSMDP, Paris.
- Hondré, E. (dir.) (1995). *Le Conservatoire de Paris : Regards sur une institution et son histoire*. Paris : Association du bureau des étudiants du CNSMDP.
- Jahier, S. (2006a). *L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université de Paris X-Nanterre, Nanterre.

- Jahier, S. (2006b). Position de thèse. *Journal de Recherche en Education Musicale*, 5 (2), 81-107.
- Ligozat, F., Coquidé, M. et Sensevy, G. (dir.) (2014). Dossier thématique : Didactiques et/ou didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. *Education & Didactique*, 8 (1), 10-11.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat non publiée. Université Nancy 2, Nancy.
- Maizières, F. (2011). Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe. *Education & Didactique*, 5 (2), 53-64.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Eduquer/Former*, 43 (1), 13-34.
- Marpurg, F.W. (1750). *L'Art de toucher le clavecin selon la manière perfectionnée des modernes*. Paris : Naderman, Le Menu.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Paris-Berne : Peter Lang.
- Maury, S. (2005). Modélisation du sujet en psychologie et en didactique, dans les travaux intéressant l'enseignement des mathématiques. Dans P. Clanché, M.-H Salin et B. Sarrazy (dir.), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*, p. 335-343. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (dir.) (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Mialaret, J.-P. (2012). La perception de la musique de Robert Francès et ses implications didactiques. Dans L. Guirard (dir.), *50 ans de psychologie de la musique – L'école de Robert Francès*, p. 149-163. Montauban : Alexitere Éditions.
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, XL, 139-153.
- Robardet, G. et Guillaud, J.-C. (1993). *Éléments d'épistémologie et de didactique des sciences physiques : de la recherche à la pratique*. Grenoble : IUFM.

- Sachot, M. (1996). Le concept de représentation : un concept didactique ? Quelques réflexions d'ordre historique et épistémologique. Dans J.-P. Clément (dir.), *Représentations et conceptions en didactique - Regards croisés sur les STAPS*, p. 33-57. Strasbourg : CIRID/CRDP d'Alsace.
- Santa Maria, T. de (1972 [1565]). *Libro llamado Arte de tañer fantasía*. Valladolid : Francisco Fernandez de Cordoua. (Publication en fac-similé, 1972, Bergstrasse : Gregg International Publishers).
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (3), 407-429.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche & Formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique. Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *Instrumentation de la recherche en Éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*. Paris : Éditions de la MSH. Récupéré du site : <http://books.openedition.org/editionsmsh/1954?lang=fr>
- Tetzel, E. (1927). Der Anschlag beim Klavierspiel in mechanischer und physiologischer Hinsicht. *Zeit für Musikwissenschaft*, octobre.
- Venegas de Henestrosa, L. (1944 [1557]). *Libro de cifra nueva*. Alcalá : J. de Brocar. (Publication en fac-similé, 1944, Barcelone : H. Anglès).
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (1994). Théorie et concepts fondamentaux. Dans G. Vergnaud (dir.), *Apprentissages et didactiques. Où en est-on ?*, p. 63-80. Paris : Hachette.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 275-292. Paris : PUF.

Verret, M. (1975). *Le temps des études* (thèse de 3^e cycle, Université Paris Descartes, Paris, soutenue le 29 mai 1974). Paris : Librairie Honoré-Champion.

ANATOMIE ET ACCEPTABILITÉ DE LA COMPARAISON DE DEUX ENQUÊTES À PROPOS DES ŒUVRES MUSICALES ÉCOUTÉES DE LA MATERNELLE, AU COLLÈGE (FRANCE)

Odile Tripier-Mondancin

Maître de Conférences – Sciences de l'éducation et Musicologie,
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – Université Jean Jaurès, France
LLA Lettres, Langages et Arts (EA 4152),
UMR EFTS, Éducation formation, travail, savoirs

Frédéric Maizières

Maître de Conférences – Musicologie et Sciences de l'éducation,
ESPE Toulouse Midi-Pyrénées – Université Jean Jaurès, France
LLA, Lettres, Langages et Arts (EA 4152),
UMR EFTS, Éducation formation, travail, savoirs

Résumé

Comment s'élaborent deux recherches qui visent à questionner les œuvres qui sont écoutées et enseignées en éducation musicale, de la maternelle, jusqu'à la fin du collège ? Qu'en est-il des logiques de choix des enseignants (d'école primaire et du secondaire) étant donné que l'écoute d'œuvres est une activité essentielle de l'éducation musicale, aux côtés du chant, et que les prescriptions se limitent à des cadres assez larges ? Dans quelle mesure les questions posées et les résultats produits sont-ils comparables ? Quelles sont la portée et les limites explicatives de ces résultats en regard des modèles théoriques et des méthodes d'enquêtes employés, pour décrire et comprendre les pratiques observées ? Les résultats montrent la part importante occupée par les répertoires catégorisés comme « savants », ainsi que l'importance accordée à la perception de notions musicales précises dans les objectifs poursuivis. Des différences assez nettes apparaissent dans la part plus ou moins importante des genres musicaux descriptifs (école primaire) ou religieux (collège) enseignés.

Mots clés : épistémologie, recherches descriptives, éducation musicale, écoute d'œuvres, école

Abstract

How is it possible to develop two research works aiming at questioning the works children listen to and learn during the music education classes, from nursery school to secondary school? How do teachers (in primary and secondary schools) make their choice considering that listening to works is a central activity along with singing and that the recommendations are limited to relatively broad frameworks? To which extent can we compare the questions and the results? Which are the scope and the explanatory limits of these results if we consider the theoretical models and the investigative techniques used to describe and understand? The results show the importance given to the repertoires characterized as "scholar" rather than popular and also the emphasis put on the perception of precise musical concepts in the objectives. Fairly clear differences appear regarding

the importance of the part of the descriptive (primary school) or religious (secondary school) musical genres taught.

Keywords: epistemology, descriptive research works, music education, listening to musical works, school

Resumen

¿Cómo se elaboran dos investigaciones cuyo objetivo es cuestionar las obras que se escuchan y se enseñan en educación musical desde la guardería hasta el final de la ESO? ¿Qué sabemos de lo que guía al docente (tanto en educación primaria como en la ESO) a la hora de elegir, puesto que es una actividad tan esencial como el canto y que las prescripciones se limitan a marcos bastante amplios? ¿En qué medida se pueden comparar las preguntas con los resultados? ¿Cuáles son el alcance y los límites explicativos de esos resultados a la luz de modelos teóricos y métodos de investigación empleados, para describir y comprender? Los resultados demuestran que se recurre más a los repertorios llamados «doctos» que a los populares, así como la importancia que se le da a la percepción de nociones musicales precisas dentro de los objetivos que se quieren alcanzar. Diferencias muy nítidas aparecen en la enseñanza de estilos musicales en lo que se refiere a la parte más o menos importante de estilos descriptivos (educación primaria) o religiosos (ESO).

Palabras clave: epistemología, investigaciones descriptivas, educación musical, escucha de obras, escuela

INTRODUCTION

C'est dans une perspective avant tout épistémologique que cet article prend appui sur la comparaison de deux études s'inscrivant dans les recherches de type descriptives, explicatives, en didactique de l'écoute musicale. Plus précisément, cette contribution poursuit un double enjeu :

- 1) la mise à nu des mécanismes d'élaboration d'un discours scientifique à chaque étape : questionnement, positionnement théorique, méthodologie de recueil et d'analyse des données, résultats et discussion ;
- 2) l'exposé de nouveaux résultats issus de la comparaison de ces deux études au cours desquelles il s'est agi de recueillir des données concernant les répertoires musicaux diffusés lors des pratiques d'écoute respectivement à l'école primaire (élèves de 2 ans à 10 ans) et au collège (élèves de 11 à 15 ans), en France.

Dans les deux cas, c'est l'enquête par questionnaire qui a été choisie pour les raisons que nous exposerons plus loin.

Les deux enquêtes visent donc à décrire les répertoires musicaux diffusés dans la classe et à comprendre comment les enseignants expliquent leurs choix. De ce point de vue, les travaux scientifiques concernant tant l'école primaire que le secondaire font défaut. Un certain nombre d'études sur les pratiques enseignantes, en éducation musicale, ces dernières années ont été menées (par exemple, Suchaut, 2000 ; Maugars, 2004 ; Jahier, 2006 ; Tripier-Mondancin, 2008 ; Maizières, 2009 ; Guillot, 2011), mais la question des savoirs enseignés y est encore peu abordée, du moins dans l'affichage qui en est fait au travers des publications de résultats. Outre la présentation de quelques résultats remarquables, l'objet de cet article vise avant tout à construire un retour réflexif et critique, soit épistémologique, sur les deux recherches précitées.

En effet, la nécessité de vérifier la validité et au-delà, le sens d'un discours scientifique produit (acceptabilité, portée, limites et intérêt), entendu en tant qu'observation du réel, est inhérente à toute recherche qui souhaite accéder au statut de scientifique. Pourtant, la place pour une analyse d'un point de vue épistémologique est souvent réduite, d'où l'objet de cette contribution.

L'écoute musicale, avec la pratique du chant, tant à l'école primaire qu'au collège, participent à l'identité de la discipline scolaire intitulée éducation musicale, telle qu'elle est enseignée depuis ses débuts. Elle fait l'objet de programmes dans lesquels il est question, dans les deux cas, « d'entraîner sa perception à construire des connaissances », notamment la connaissance « d'œuvres musicales » (MEN, 2006), à partir de « supports variés ». Toutefois, ces programmes n'imposent pas d'œuvre de référence (MEN, 2008-a ; MEN, 2008-b). Par conséquent, les professeurs des écoles primaires, comme les enseignants d'éducation musicale du second degré, demeurent libres dans le choix des œuvres à enseigner.

Alors que l'on parle de « culture commune » et de « socle commun » pour l'école et le collège, trois questions orientent nos travaux :

1. Qu'en est-il des répertoires d'œuvres écoutées, en France ?
2. En fonction de quels critères et de quels objectifs ces répertoires sont-ils choisis par les enseignants ?
3. Y a-t-il une forme de continuité entre les œuvres abordées à l'école primaire et au collège ?

En l'absence d'études scientifiques sur la question des œuvres musicales enseignées lors des activités d'écoute au sein de la classe, la pertinence d'une enquête à ce sujet se justifie pleinement dans le cadre approprié d'une démarche inductive¹. Ainsi la comparaison de deux enquêtes interacadémiques menées indépendamment l'une de l'autre, à visée

1 Soit fondée sur des observations répétées sous-tendues par des théories.

descriptive/compréhensive et adressées simultanément aux professeurs des écoles primaires (PE²) et aux professeurs des lycées et collèges (PLC³) permet, dans un premier temps, de mettre en évidence certaines caractéristiques communes — mais également certaines différences — aux répertoires écoutés dans les classes de la maternelle à la fin du collège. Mais avant tout, la comparaison sera l'occasion d'un retour réflexif sur le contexte épistémologique de ces deux études. Après avoir situé la conception dans laquelle la contribution se place, nous rappelons les concepts de transposition didactique et de catégorisation du fait musical qui peuvent aider à décrire et comprendre les décisions des enseignants en matière de « savoirs déclarés être enseignés ». Les questions de recherche sont reformulées à l'aune des théories existantes tandis que les méthodes de recueil et d'analyse retenues en regard de ce questionnement sont exposées. Nous décrivons de manière synthétique dans leur proximité, mais aussi, dans leur spécificité, les répertoires qui sont écoutés de la maternelle à la fin du collège. Les critères qui orientent les choix de l'enseignant sont alors examinés. Nos choix en tant que chercheurs sont enfin discutés.

CADRES THÉORIQUES

Trois cadres théoriques s'articulent : celui lié au regard épistémologique, celui lié à l'objet de recherche (poser des jalons pour une didactique de l'écoute musicale) et celui lié aux catégorisations du fait musical et qui permet de pouvoir s'exprimer au sujet des répertoires abordés (musicologie).

Il s'agit de ne pas se tromper de niveau : une approche épistémologique de la recherche à propos de l'éducation musicale ne cherche pas à déterminer si la manière dont la musique est enseignée est pertinente ou si ce qui est enseigné est vrai, faux, ou encore efficace. Il ne s'agit donc ni d'épistémologie de l'enseignement musical, ni d'épistémologie de la musique. On aurait pu, en effet, se demander quelles sont les théories au sens poppérien⁴ pour dire ce qu'est ou n'est pas la musique et par là même définir celle-ci. Est-ce que cette théorie est vraie ou fausse, au sens scientifique de ces deux termes, en ce qu'elle permet de distinguer la musique d'autre chose ? De la même manière que la physique et la biologie cherchent à décrire, à modéliser et à comprendre la nature, des énoncés et des représentations visuelles sont élaborés pour décrire, expliquer, analyser, comprendre le phénomène musical, mais également pour faire de la musique. Dans ce cas-là, cela

2 On dira désormais PE. En France, la dénomination professeurs des écoles apparaît à partir de 1989-1990, date de la création des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) qui correspond à l'alignement des diplômes exigés pour les enseignants désirant professer dans le premier degré (école primaire) sur ceux exigés pour professer dans le second degré (collège et lycée), soit une licence (trois ans après le baccalauréat).

3 On dira désormais PLC.

4 « Tout énoncé a le caractère d'une théorie, d'une hypothèse » (Popper, 1934, p. 94).

reviendrait au projet d'une épistémologie des savoirs musicaux, à l'instar de Leroy (2003). Mais la proposition de cet article au sein de ce numéro thématique se réclame d'une démarche distincte : il s'agit bien de décrire le fonctionnement des recherches menées à propos de l'enseignement musical et d'en vérifier l'acceptabilité. Notre questionnement rejoint celui des sciences empiriques, en jouant avec la nature de l'expérience du musical, avec l'humain, producteur, auditeur, récepteur, analyste et celui qui enseigne.

La contribution se situe dans le cadre de la conception récente (début du XX^e siècle) de l'épistémologie descriptive, qui vise à comprendre et conceptualiser la manière dont la science se développe, contrairement à la conception normative plus ancienne, qui vise à fonder les connaissances à partir de normes posées *a priori* (Schmid, 1998, p. 13, 45-79 ; d'Espagnat⁵, 2009, p. 6). Certes, au moins à très long terme, la science nous procure des moyens sûrs de reconnaître parmi plusieurs thèses, celle qui est la meilleure (d'Espagnat, 2009, p. 4). Mais il paraît encore trop tôt pour que des théories sur les répertoires enseignés fassent consensus. Et plus encore, parce que nos deux études questionnent les pratiques *déclarées* des enseignants qui ne prouvent en rien leur existence, la communication se place dans le cadre de l'épistémologie naturalisée (descriptive), théorisée par Quine⁶, philosophe et logicien qui s'oppose au projet fondationnaliste qui cherche à justifier et à élaborer une théorie qui spécifie comment distinguer le vrai du faux (Soler, 2009, p. 48-51).

Parmi les concepts empruntés de manière commune dans les deux enquêtes, celui de la transposition didactique issu de la sociologie (Verret, 1975) puis théorisé par un didacticien des mathématiques, Chevallard (1985), nous permet de décrire et d'analyser les répertoires « enseignés ». Il nous donne la possibilité de montrer comment, en relevant de la transposition *interne*, c'est-à-dire dépendante de l'enseignant qui en a la charge, les répertoires écoutés à l'école et au collège sont choisis, étant donné que l'éducation musicale, comme les autres disciplines enseignées, s'est construite à partir de programmes nationaux successifs dont la fonction est de définir les finalités de la discipline ainsi que les savoirs à enseigner. Dans toute discipline, c'est à l'enseignant que revient la transposition didactique interne. Mais, étant donné que dans les textes officiels concernant l'éducation musicale, tant à l'école primaire qu'au collège, aucune liste précise de compositeurs et d'œuvres à écouter n'est prescrite, l'enseignant est finalement également chargé d'une partie de la transposition didactique externe. Les choix en termes d'œuvres auxquelles confronter l'élève lors des travaux d'écoute relèvent de la décision personnelle de l'enseignant (Tripier-Mondancin, 2011 ; Maizières, 2012).

5 B. d'Espagnat a rédigé la préface de l'ouvrage de L. Soler (2009).

6 Dans les années 1970 (1977, [1969]), son projet *naturalized epistemology*, traduit en français par « épistémologie naturalisée », signale que celle-ci doit recourir aux résultats des sciences de la nature : ce qui conviendrait *a priori* à la musique en raison de sa nature sonore, humainement organisée.

La nature des cursus d'étude des enseignants de collège⁷ a conduit naturellement à prendre en compte, au moment de l'élaboration de l'enquête puis du traitement des données, certains principes de catégorisation des œuvres musicales : des niveaux de micro-catégorisation comme les genres musicaux (Dalhaus, 1976, p. 396-397 ; Denizeau, 1997, p. 5), jusqu'aux niveaux de macro-catégorisation, comme, par exemple, les catégories de musique sacrée et religieuse *versus* musique profane, instrumentale *versus* vocale, musiques populaires, musiques savantes, traditionnelles, par période⁸ (Michels, 1990 ; Lemaître, 1992 ; Goubault, 1997 ; Denizeau, 1997 ; Canguilhem et Ferrand, 2005), par aire géographique⁹ (Aubert, 2003). Des niveaux intermédiaires ou, plus adaptés aux contextes, comme les notions d'écoles au Moyen Âge (Ferrand, 1999), ou encore de courant musical au XX^e siècle ont également été adoptés (Bras, 2003, p. 10). Certaines de ces catégorisations font débat, comme la distinction populaire *versus* savant (sorte de crise paradigmatique dans la musicologie actuelle¹⁰). Il en va de même pour la question des frontières au sein de catégories comme musique instrumentale ou vocale alors même que certaines compositions sont les deux à la fois. Malgré cela, nous les utilisons pour des raisons de commodité de traitement et d'analyse des données (voir figure 1). Le jazz, notamment d'après seconde-guerre, est rattaché aux musiques dites *savantes*, dans la tradition sociologique des musiques dites cultivées. En sciences sociales il est inclus dans les musiques amplifiées. Dans le cas présent, dans un souci de simplification de lecture tout à fait discutable, nous l'avons regroupé avec les genres de musiques amplifiées, la chanson française et anglophone. En France, le regroupement des musiques amplifiées et jazz, au sein d'un même département, dans certains Conservatoires à Rayonnement Régional, ou dans le cadre des classifications adoptées au sein du ministère de la Culture, est largement pratiqué. Dans les classes de collège, le jazz majoritairement diffusé est plutôt un jazz d'avant-guerre, donc « populaire » dans le sens de médiatisé, tout autant que les musiques amplifiées ou la chanson française et anglophone. Il semble que, pour les professeurs des écoles, le jazz soit plutôt considéré comme une musique cultivée, en tant que répertoire qui n'appartient pas à la culture des élèves et que l'école se doit de faire connaître. Mais la catégorisation opérée par les PE relève davantage du sens commun, comme pour la musique dite *classique*. L'important dans le cas de la comparaison de ces enquêtes étant de faire apparaître clairement le jazz tout en réduisant le nombre de catégories dans un souci de lisibilité, d'où la décision que nous avons prise de regrouper le jazz avec la catégorie

7 94% ont suivi une licence de musicologie, et 97% un apprentissage de la musique dans l'enseignement spécialisé de type conservatoire (Tripiet-Mondancin, 2008).

8 Moyen Âge (v. 300-1500), Renaissance (v. 1500-1570), Baroque (v. 1570-1750), Classique (v. 1760-1810), Romantique (v. 1800, 1813-1890), XX^e (période moderne et post-moderne).

9 L. Aubert opte pour une partition en dix aires musicales géographiques que nous avons ramenées à cinq continents (pour l'Europe nous avons détaillé par pays).

10 Il resterait à montrer que ces catégories constituent un paradigme (au sens kuhnien) de la musicologie en France tout du moins.

des musiques amplifiées et de manière plus générale, populaires. En ce qui concerne le terme *répertoire*¹¹, nous l'entendons au sens d'inventaire méthodique des œuvres musicales.

Ces catégorisations musicales fondent, pour l'essentiel, l'enquête adressée aux professeurs de collège, en raison du fait que ces derniers ont majoritairement fait leurs études en musicologie, contrairement aux professeurs des écoles qui ont obtenu des licences diverses et n'ont pas de formation musicale spécifique. Pour un enseignant généraliste, la formation professionnelle se limite à quelques heures de didactique de la musique. En l'absence d'une formation solide, même dans le cas d'une pratique personnelle, il est illusoire de penser que les PE disposent de connaissances suffisantes pour être à l'aise avec certains savoirs musicaux, particulièrement ceux relevant de la musicologie (genres et/ou styles). C'est la raison pour laquelle, contrairement aux PLC, nous n'avons pas utilisé ces catégories pour interroger les enseignants (seul le titre des œuvres a été demandé). Toutefois, l'analyse commune des données nous oblige à catégoriser, à l'instar de ce que nous avons fait pour les PLC, les œuvres déclarées être enseignées :

- 1) pour décrire les répertoires enseignés, compte tenu du nombre important des titres cités et de la fréquence de certaines références, et ;
- 2) pour pouvoir comparer avec les résultats obtenus dans le second degré.

Toutefois, au-delà de la catégorisation savant/populaire, il nous faut considérer le terme « musique classique », davantage utilisé par la population des PE dans le sens commun. Sadie (1990) souligne que : « le principal abus [...] réside dans l'opposition entre la musique *classique* et la musique *populaire*. Dans cette acception elle est censée englober tous les types de musique dite *sérieuse*, quels que soient le genre ou l'époque de création » (p. 159). Lors de l'analyse des résultats, nous nous limiterons, pour ces raisons, à la distinction *savant*¹², *populaire*, tout en distinguant les musiques appartenant à la tradition, de celles plus récentes appartenant au répertoire des musiques qualifiées par le ministère de la Culture en France d'actuelles et d'amplifiées.

DÉMARCHES, MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE PAR ENQUÊTES COMPARÉES

Pour interroger les répertoires déclarés être enseignés durant les séances d'écoute en éducation musicale, nous n'avons pas souhaité poser d'hypothèse en raison des possibilités trop nombreuses pour que l'une d'elles arrive provisoirement à répondre de manière synthétique à la question des répertoires enseignés. Nous avons donc délibérément décidé

11 Notons que les termes *répertoire* et *œuvre* sont fréquemment employés dans les textes de programme de 2008.

12 C'est-à-dire, englobant toutes les œuvres du Moyen Âge à nos jours, qui relèvent d'une approche écrite.

d'inscrire cette recherche dans une démarche inductive et non pas hypothético-déductive, tout du moins dans la partie de l'enquête que nous exploitons dans cet article. En revanche, les conclusions auxquelles nous aboutissons autorisent l'élaboration d'hypothèses fondées sur une étude rigoureuse.

Dans les deux cas (PE, PLC), nous avons fait le choix d'une enquête par questionnaire. Ce mode de recueil de données nous apparaissait plus adapté, comparativement à des entretiens, coûteux en temps, ou à des observations filmées qui permettent certes d'observer les savoirs réellement enseignés, mais dans le laps de temps court de la classe. Le questionnaire permet de faire un relevé de données (estimation de grandeurs et de taux de fréquence) sur un temps d'enseignement long et à partir d'un échantillon suffisamment important pour nous permettre d'accéder à une forme de représentativité exemplaire (tant pour l'école primaire que pour le collège).

Ces deux enquêtes ont été conduites en 2010-2011, parallèlement, auprès de professeurs d'école primaire et auprès d'enseignants d'éducation musicale de collège. Dans le premier cas, elle a été diffusée dans 20 départements¹³, dans le second, dans quatre académies (Bordeaux, Toulouse, Limoges, Clermont-Ferrand, ce qui revient également à 20 départements¹⁴). Sur les 20 départements dont sont issus les deux échantillons de répondants, 12 sont communs aux deux enquêtes. La question de la validité de la comparaison peut être posée au regard de ce premier critère. En outre, à l'école primaire, l'enquête a recueilli 935 réponses. Notons que sur les 20 départements interrogés, les PE sont, au 1^{er} janvier 2012¹⁵, au nombre de 59016, ce qui revient à un taux de réponse de 1,6%.

Au collège, l'enquête a recueilli 104 réponses. Sur les quatre académies interrogées, les professeurs d'éducation musicale sont 1020 au moment de l'enquête¹⁶ (public et privé sous-contrat réunis). Le taux de réponse est donc de 10,5%.

Dans les deux études, les échantillons sont de type non probabiliste ; on peut les considérer comme exemplaires du point de vue de la représentativité, si l'on se réfère aux travaux de Dépelteau (2003, p. 234).

Dans les deux cas, les questions relatives aux déterminants socioprofessionnels sont très peu nombreuses : il s'agit du sexe (PE, PLC), de l'âge (PE), de l'ancienneté (PE, PLC), du

13 02, 09, 12, 15, 24, 31, 32, 33, 44, 46, 47, 54, 60, 64, 66, 70, 80, 81, 82, 93.

14 03, 09, 12, 15, 19, 23, 24, 31, 32, 33, 40, 43, 46, 47, 63, 64, 65, 81, 82, 87.

15 Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Édition 2012 : <http://www.data.gouv.fr/content/search?SearchText=professeurs ecoles> (consulté le 1^{er} mars 2013).

16 Nous remercions à ce sujet les quatre inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA IPR) qui nous ont transmis ces chiffres.

cycle dans lequel les enseignants professent (PE), de l'académie au moment de l'enquête, du type de collège ou du milieu d'enseignement¹⁷ (PLC). En ce qui concerne les PE, ces variables permettent de s'assurer d'une certaine diversité de l'échantillon selon le sexe, l'âge et l'ancienneté. Quant au cycle, une étude précédente montrait une différence assez nette relative à certaines variables des pratiques observées (durée des activités, nombre d'œuvres écoutées) (Maizières, 2009). Relativement aux professeurs de collège, nous voulions savoir si l'on pouvait confirmer ou infirmer l'hypothèse d'une influence réciproque entre chacune de ces quatre variables indépendantes explicatives et les genres musicaux et les compositeurs déclarés être écoutés en classe, les critères qui président aux choix des enseignants. Mais cette partie de l'enquête est laissée de côté dans cette contribution, puisque les résultats ne peuvent être comparés (Tripier-Mondancin, 2015).

À propos des répertoires, la forme des questions posées a été déterminée par les caractéristiques des deux populations observées (voir plus haut). Le professeur des écoles, polyvalent, a été questionné à partir des titres d'œuvres qu'il « fait généralement écouter », comme le précisait la question ouverte dans le questionnaire et des objectifs qu'il poursuit (question en éventail ouvert). Une question en éventail pour interroger les enseignants sur les genres musicaux qu'ils enseignent, aurait eu l'intérêt d'éviter des oublis. Mais pour les raisons exposées ci-dessus, ce mode de questionnement paraissait inadapté. La question des objectifs a été préférée dans le cas des PE à celle des critères de choix pour les PLC. Énoncer une liste de titres rendait difficile la précision des critères de choix, pour chacune des œuvres citées (longueur du questionnaire). Des entretiens semi-directifs (n=30) ont complété cette étude pour la question des choix, mais les résultats ne sont pas présentés ici puisqu'ils ne peuvent être comparés (Maizières, 2014).

Le professeur de collège, spécialisé, était quant à lui questionné sur les genres et les compositeurs qu'il fait écouter, par période (questions en éventail à cocher et systématiquement ouvertes), ainsi que sur les critères qui l'amènent à choisir telle ou telle composition (question en éventail ouvert, à hiérarchiser).

Dans les deux cas, des questions en éventail ouvert ont été proposées, tout autant dans un souci d'évitement des approximations et des oublis, que d'efficacité de passation du questionnaire puis de traitement des réponses.

Il s'agissait non seulement d'estimer des grandeurs grâce à des statistiques descriptives (fréquences, taux, rangs de moyenne) mais également de recueillir des données qualitatives.

17 Par exemple, Zone d'Éducation Prioritaire, Réseau Ambition Réussite, Classe à Horaires Aménagés.

Tableau 1. Grafcet (anatomie) de l'étude comparative des répertoires enseignés

Enquêtes	École primaire : 2011	Collège : 2010
Questions de départ	Répertoires enseignés Objectifs de l'activité	Répertoires enseignés Critères de choix
Cadre théorique	Épistémologie descriptive, naturalisée Transposition didactique Répertoires de référence, catégorisations issues de la musicologie	
Démarche	Inductive	
Méthode de recueil des données	Enquête par questionnaire	
Objectifs du questionnaire	Fréquences, taux Description d'une population d'après échantillon	
Questions	Titres des œuvres écoutées Objectifs de l'activité d'écoute	Genres, compositeurs écoutés Critères de choix
Échantillon	Échantillon non probabiliste, représentativité exemplaire	
Traitement des données	Statistiques descriptives (fréquence, taux, rang de moyenne) Questions ouvertes : analyse de contenu, codage et élaboration de taxinomies	
Logiciels employés	<i>Lime Survey, SPSS</i>	

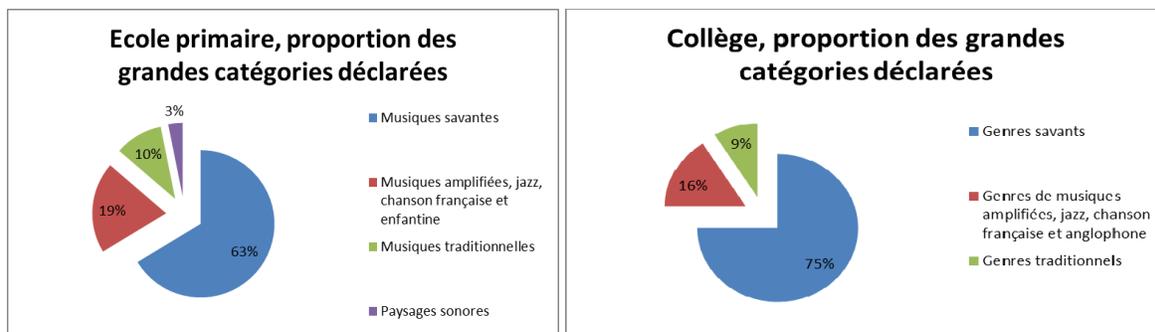
TENDANCES COMMUNES

Part de la musique savante

Les résultats mettent en évidence la part importante de la musique savante dans les œuvres écoutées tant à l'école primaire qu'au collège. En effet, un regroupement selon les macro-catégories savant / populaire [musiques amplifiées, jazz, chanson (française, anglophone, enfantine)] / traditionnel, montre que les répertoires savants sont les plus écoutés (figure 1), de manière encore plus prononcée au collège (75% des choix) qu'à l'école primaire (63% des choix). Ils semblent constituer la référence majeure de l'enseignement scolaire en matière d'écoute, alors même que la sociologie montre que la confrontation au répertoire savant n'est plus l'enjeu prioritaire d'une classe dominante, voire intellectuellement supérieure (Coulangeon, 2003 ; Donnat, 2003). Musiques populaires et traditionnelles sont sensiblement diffusées dans les mêmes proportions.

La musique savante a, certes, longtemps représenté le savoir de référence à l'école (Tripiet-Mondancin, 2010), mais aujourd'hui, alors que les répertoires populaires font leur entrée dans les lieux d'enseignement musicaux spécialisés, on aurait pu penser à une plus grande représentativité des œuvres populaires dans les répertoires écoutés, plus encore en primaire, où les enseignants se déclarent souvent dépourvus de connaissances musicologiques et majoritairement auditeurs en privé de chansons de variétés françaises et anglophones (Maizières, 2009, 2012).

Figure 1. Comparaison des grandes tendances de types de répertoires écoutés



Part des références tonales

Les résultats mettent également en évidence la part importante des références tonales. Mais la comparaison montre une différence nette : les professeurs de collège abordent des compositions musicales témoignant d'une grande diversité d'époques et d'esthétiques. En effet, ils élargissent à la fois vers la modalité (Grégorien, par exemple) et vers les langages plus contemporains (atonalité, musique répétitive, concrète et électro-acoustique), contrairement aux professeurs des écoles qui cantonnent leurs choix à un nombre limité d'œuvres appartenant aux esthétiques baroques, classiques, romantiques et modernes.

La comparaison peut s'établir aussi à partir de la référence au compositeur. Un nouveau classement des compositeurs place Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Bizet, Ravel, Saint-Saëns et Tchaïkovski en très haute position dans les deux cas. Encore une fois, les PLC ne limitent pas leurs références à ces seuls compositeurs. Ainsi, Machaut, Janequin, Lully et Haendel, Haydn, Berlioz, Schubert, Debussy, Stravinsky, Reich, Berio et Aperghis, sont cités tandis que ces compositeurs ne le sont quasiment pas par les PE. On voit donc que si les compositeurs écoutés à l'école primaire restent des références stables au collège, elles sont le plus souvent juxtaposées à d'autres références. Dans les deux cas, on constate que les enseignants privilégient les compositeurs les plus cités par les histoires de la musique (Massin, 1985) et les plus connus, y compris du grand public¹⁸.

Si les professeurs du second degré semblent rechercher, toutes époques confondues, l'équilibre entre les genres vocaux et les genres instrumentaux, ce semblant d'équilibre au collège doit cependant être nuancé, car, pour le Moyen Âge et la Renaissance, ce sont les musiques vocales qui sont plus enseignées que les œuvres instrumentales. De leur côté, les PE proposent assez peu d'œuvres vocales et d'ailleurs les réponses à une autre question concernant les notions musicales abordées, montrent que les familles d'instruments

¹⁸ Par exemple, voir *Les 50 plus grands morceaux de musique classique* : <https://itunes.apple.com/fr/album/les-50-plus-grands.../id488204223>.

correspondent à la notion la plus abordée, alors que la voix n'apparaît qu'en 13^e rang de réponse sur une liste de 20 notions. Ces choix se rapprochent de ceux faits par les professeurs de collège qui privilégient les genres instrumentaux lorsqu'il s'agit d'enseigner les genres du XVIII^e et du XIX^e siècle. La référence à l'histoire et notamment à l'histoire des arts au collège semble très clairement établie. Pour l'école primaire, la référence au répertoire savant ne semble pas forcément liée à un souci de contextualisation des œuvres, alors que l'enseignement de l'histoire des arts est au programme depuis 2008, tout comme pour les professeurs de collège.

Poids nuancé de « l'argument » en musique

C'est également le poids de l'argument en musique qui marque fortement le choix des œuvres. En effet, la référence à l'argument (dans le cas du ballet, du poème symphonique, ou encore du conte), à un programme (dans le cas du poème symphonique), ou la simple évocation (dans le cas de la musique descriptive), semble un critère de choix fort en primaire. Ce choix est d'autant plus fort lorsque l'argument fait référence au monde de l'enfance (*Pierre et le loup, Casse-Noisette, L'enfant et les sortilèges, etc.*).

Au collège, même si les œuvres qui s'appuient sur un livret (opéra baroque, 32% ; comédie ballet, 25% ; *buffa, seria, singspiel*, 29% ; romantique, 24% ; oratorios baroques, 15%) ou les musiques à programmes, essentiellement le poème symphonique (choisie par 24% des enseignants) sont fréquemment diffusées, l'appui sur un élément extra-musical ne semble pas aussi déterminant dans les choix.

La référence à l'argument et à la description à l'école primaire peut s'expliquer par l'âge des élèves qui ont entre trois et dix ans et par les faibles connaissances musicales des enseignants dans certains cas. On peut penser que l'argument leur fournit des pistes d'analyse extra-musicales moins spécifiquement techniques, mais davantage liées aux impressions et au ressenti. La diffusion de textes mis en musique, au collège, serait davantage liée à la perception de matériaux musicaux dont sont constituées les compositions (voir plus loin : critères de choix) pour mieux comprendre le rôle de la musique dans la transmission d'un message, ou plus généralement, le lien entre un texte et sa mise en musique. C'est d'ailleurs l'une des questions transversales qui figurent dans les programmes¹⁹.

19 « Relation du texte à la musique : opéra, chanson, mélodie, poésie, littérature, théâtre, etc. » (p. 18).

SPÉCIFICITÉS

Des musiques religieuses enseignées au collège

Un nouveau tri des réponses tenant compte de la distinction entre genres profanes et genres sacrés met en évidence la spécificité liée aux musiques religieuses. Il apparaît que les enseignants de collège diffusent en grand nombre des genres musicaux sacrés ou religieux (notamment du Moyen Âge, de la Renaissance, du Baroque et du XX^e (comme le *gospel*, le *negro spiritual*), même si, sur la totalité des genres diffusés, toutes époques confondues, cela représente un tout petit peu moins que les genres profanes. Ce n'est pas le cas des enseignants de l'école primaire qui délaissent cette grande catégorie de compositions musicales au profit des œuvres profanes : la seule référence religieuse citée régulièrement est le *Requiem* de Mozart.

Des paysages sonores à l'école primaire

Les résultats nous amènent à signaler la particularité d'un « genre » musical utilisé quasi exclusivement en primaire, celui du paysage sonore ou des environnements sonores dans la tradition exploratoire de Schafer (1979), par exemple, et qui représente 3% des répertoires diffusés dans les classes. Leur utilisation pourrait s'expliquer, encore une fois, par le lien avec un élément extra-musical (objet du réel, images), comme pour l'argument en musique.

DES LOGIQUES DE CHOIX COMMUNES EN FAVEUR DE NOTIONS À PERCEVOIR

Enfin, la comparaison des logiques de choix des professeurs de collège avec celles des PE peut s'établir à partir de la question des critères de choix pour les premiers et des objectifs déclarés pour les seconds.

L'objectif de l'acquisition de connaissances (acquisition d'une culture par les œuvres et le repérage d'éléments musicaux caractéristiques) (PE) est choisi majoritairement en premier rang de réponse, tout comme celui de la perception de notions musicales précises inhérentes à chaque composition (PLC). Plus précisément, l'analyse des rangs de moyennes montre que les enseignants à l'école primaire privilégient des objectifs culturels (acquisition d'une culture) et techniques (distinction de genres musicaux et identification d'éléments musicaux). Le développement du jugement esthétique apparaît plus tardivement dans l'ordre des réponses. Comme en témoignent les réponses à la question des notions musicales abordées prioritairement à l'école primaire : le matériau sonore, plus particulièrement les instruments, les paramètres du son (hauteur, durée, intensité) et les genres musicaux, sont très présents. En revanche, les notions liées à l'organisation

temporelle et spatiale de l'œuvre sont peu abordées (plan sonore, bourdon, organisation, ostinato, *etc.*) (tableau 2).

Au collège (tableau 3), en lien avec l'importance attribuée aux notions ou composantes musicales²⁰, on retrouve la question de la capacité de l'élève à les percevoir et à les analyser. Parmi ces notions, on trouve, par exemple, écriture monodique/polyphonique, musique pulsée/non pulsée, écriture contrapuntique/homorythmique, bourdon, tempo, basse continue, basse obstinée, plans sonores, choral, fugue. Ce sont également les questions d'époque et de genre musical mises en lien avec le programme d'histoire de collège qui déterminent le choix des œuvres à écouter. Ce lien avec le programme d'histoire pour le collège (représentatif dans les rangs de moyenne de 1 à 11) ne se retrouve pas à l'école primaire : la situation historique et géographique des œuvres n'apparaît pas comme un objectif prioritaire (non représentatif dans les rangs de moyenne).

Tableau 2. Calcul des rangs de moyenne / objectifs

<i>Objectifs disciplinaires des PE :</i>	\overline{Rg} 1 à 3	\overline{Rg} 1 à 5	\overline{Rg} 1 à 7
Identifier les éléments caractéristiques de l'œuvre	3,67	3,2	4
Le plaisir esthétique	4,67	5	4,57
Distinguer des genres musicaux	1,67	3,4	4,57
Étudier des notions musicales	4,33	4,6	4
Développer le jugement esthétique	6	4,4	3,43
Situer historiquement et/ou géographiquement	7,67	6,6	5,57
Danser, bouger sur la musique	6,67	6,2	5,71
Acquérir une culture musicale	1,33	2,4	3,71

²⁰ Réponse quasi unanime en premier rang de réponse (voir Tripier-Mondancin, 2014).

Tableau 3. Calcul des rangs de moyenne / critères de choix des œuvres à diffuser en classe

<i>Critères de choix des PLC en fonction :</i>	\overline{Rg} 1 à 3	\overline{Rg} 1 à 5	\overline{Rg} 1 à 11
des notions ou composantes	4,00	4,40	6,09
de la composition elle-même	6,00	4,80	4,18
de critères techniques / faisabilité de l'analyse	2,33	2,20	4,18
du genre musical	3,00	3,00	4,45
du compositeur / compositrice / courant, école	6,33	4,80	4,09
de l'époque / période	2,33	2,20	4,82
de vos préférences musicales	5,00	5,20	4,36
de vos découvertes récentes	6,67	6,20	4,82
des émotions et sentiments suscités par l'œuvre	4,67	4,40	4,18
du programme d'histoire	4,33	3,60	3,91
du programme de français	7,67	6,80	5,00
de ce que vous considérez comme chef-d'œuvre	6,67	6,20	5,64
Autre	7,33	7,00	7,36

DISCUSSION

Si les deux études comparées ici ont été conçues et conduites indépendamment l'une de l'autre, la comparaison des résultats nous est toutefois apparue évidente, compte tenu que les deux populations ont une mission similaire, cependant, avec les spécificités liées à l'âge et au niveau des élèves et à la formation initiale et continue reçue par les enseignants. Cette comparaison n'a pas manqué de susciter de nombreuses questions relatives au contexte épistémologique de ces deux études. En effet, le rapprochement des résultats doit tenir compte de la structure de la recherche incluant le contexte dans lequel elle est menée, pour ne pas conduire à des conclusions hâtives. Revenons sur la genèse de ces études.

Les recherches antérieures (voir plus haut) s'accordent sur la diversité des pratiques enseignantes en éducation musicale, sur le rapport au savoir des enseignants, dont les valeurs qui les mobilisent, d'où notre questionnement antérieur (Tripier-Mondancin, 2008 ; Maizières, 2009). Toutefois, si nos études précédentes montrent que le rapport au savoir, dont les valeurs, permettent d'expliquer et de comprendre l'investissement de l'enseignant dans certaines activités musicales, la question des savoirs enseignés qui apparaissait comme une variable dépendante incontournable restait inexplorée (Maizières, 2009 ; Tripier-Mondancin, 2008, 2011, 2012, 2013).

Ce questionnaire peut sembler modeste : on est encore loin de savoir ce qui est non seulement véritablement enseigné, mais encore, assimilé par l'élève. Toutefois, avant même d'observer la transformation/transposition des savoirs, un recensement des œuvres (genres et compositeurs) prélevées par les enseignants pour être enseignées nous a semblé nécessaire.

Pourtant, nous l'avons vu, certaines caractéristiques des populations enseignantes nous ont amenés à envisager le questionnaire et dès lors la structure de l'enquête de manière différente. Si l'élaboration *a priori* d'un éventail de réponses en ce qui concerne les objectifs pour les PE et les critères de choix pour les PLC est nécessairement indépendante, la comparaison des données recueillies en devient un peu plus délicate, mais elle respecte la spécificité des publics observés.

Les résultats montrent la prédominance du répertoire savant. On aurait pu penser, compte tenu de la formation et du propre rapport à la musique des enseignants du primaire, à une plus grande utilisation des répertoires populaires. Du côté de l'élève, plus encore au collège, on pourrait penser que l'enculturation des adolescents à certaines esthétiques musicales fortement médiatisées dans leurs réseaux générationnels aurait pu inciter les enseignants à s'appuyer sur cette culture pour ne pas provoquer de trop grands conflits didactiques entre ce qui, pour l'élève, représente la référence musicale et ce que l'enseignant peut choisir de lui faire découvrir. À ce sujet, Mialaret signalait en 2001 le risque d'être tenté pour l'enseignant de « *développer une approche centrée sur le désir des enfants* » en choisissant des œuvres qu'il apprécie déjà (2001, p. 99).

Si le cadre d'une démarche inductive non « naïve » (Chalmers, 1987) représente un préalable avantageux (seul moyen d'obtenir des résultats attendus par la communauté scientifique), l'analyse épistémologique nous amène également à remarquer les limites, mais aussi l'intérêt de la comparaison.

Nous avons déjà souligné que cette double étude comparée ne permet pas réellement de savoir ce que font les enseignants de ces répertoires qu'ils déclarent aborder. Simple écoute « retour au calme », comme la pratique semble présente en maternelle, ou analyse en profondeur d'une œuvre ? La limite en devient heuristique et dessine le cadre d'une future étude (peut-être clinique), ou d'un prolongement de celle-ci. Cette limite renvoie aux méthodes employées pour recueillir des données lors de cette première étude qui, en tendant vers la généralité, laissent forcément de côté la singularité et notamment la question de la didactisation de ces savoirs ; toutefois cette étape nous apparaissait indispensable. Le cadre théorique de la transposition didactique a été partiellement mobilisé, laissant volontairement de côté les théorisations récentes (par exemple, la Théorie Anthropologique du Didactique), en raison de l'objectif qui était d'obtenir des tendances centrales (Bourg, 2012)²¹. Cette limite est également étroitement liée à la

21 Adrien Bourg, congrès de l'AMSE WAER, Reims, 2012.

décision que nous avons prise, pour des raisons de temps de passation de l'enquête, d'affranchir la question des répertoires, du contexte dans lequel ils sont mis en œuvre (Lahanier-Reuter, 2007, p. 139) sans chercher à mettre à l'épreuve le quadruplet défini par Chevallard, tâche-technique-technologie-théorie (1999).

Les raisons des choix seraient liées au fait que, si ces deux études, à partir d'une question différente (objectifs pour le primaire, critères de choix pour le secondaire), permettent d'avoir une idée sur les raisons qui justifient le choix des œuvres, en revanche, les résultats ne permettent pas de savoir comment s'expliquent ces choix (éducation familiale, expérience scolaire, cursus d'études suivis, valeurs). Ces aspects sont développés dans les comptes rendus complets développés séparément (Tripiier-Mondancin, 2015 ; Maizières, 2014).

Enfin, l'utilisation des catégories issues de la musicologie systématique pour analyser les réponses ne semble pas toujours adaptée aux stratégies actuelles de choix des œuvres des enseignants qui les sélectionnent avant tout pour les éléments microstructurels.

En revanche, la comparaison de ces deux études met à jour une continuité didactique logique entre deux niveaux d'enseignement dans un même champ disciplinaire : la musique. Au-delà de cette continuité, c'est l'établissement dès l'école primaire d'une pensée collective qui s'opère. Il semble intéressant de confronter des résultats issus d'études et donc de postulats au départ indépendants afin d'en déterminer des éléments communs permettant d'établir, de manière plus valide, des savoirs, des œuvres qui s'avèreraient à la fois incontournables de manière implicite, mais visiblement partagés. Enfin, elle oblige à une double relecture des résultats respectifs ; elle génère de nouveaux résultats en réorganisant les connaissances produites.

CONCLUSION

Plus qu'une démarche ponctuelle en lien avec la recherche, il semble que la préoccupation épistémologique soit une posture à systématiser, dès lors qu'il y a recherche de production de connaissances, dans un souci de validation de la fiabilité et donc de l'acceptabilité des résultats, quels que soient les objets de recherche. Si la plupart du temps, faute de place, les articles ne mettent pas l'accent sur ces aspects, il n'en demeure pas moins que la question est posée, au moins implicitement, dans nombre de recherches.

Les résultats des deux enquêtes comparées dessinent les contours d'un répertoire de référence qui ne semble pas changer, se modifier au sens évolutionniste (variation, survie, adaptation) autant que la diffusion musicale dans la société qui privilégie très largement les

répertoires populaires. Les enseignants semblent attachés à l'étude du répertoire savant à l'école lors de l'activité d'écoute, ce qui n'est pas le cas pour les activités vocales²².

Les résultats montrent également que l'enseignement de la musique dans l'école généraliste est attaché à des enjeux didactiques et ne se limite pas à la seule activité sociale d'une écoute loisir, comme on pourrait le penser, d'un enseignement conduit par un non-spécialiste, par exemple en primaire, ou d'un enseignement qui prendrait en compte les désirs des adolescents, au collège. En témoignent la place des répertoires savants dans les références enseignées et les objectifs liés aux connaissances musicales et culturelles qui représentent des finalités prioritaires.

Nous avons postulé sur la pertinence de ne pas limiter la comparaison des deux études aux seuls résultats. C'est une réflexion épistémologique sur la structure même des études qui peut rendre ou non valide la comparaison de résultats. Dans notre cas, ce sont essentiellement les différences de statut des populations étudiées (PE, PLC) et des objectifs spécifiques de l'activité d'écoute dans chacun des degrés de l'école (premier et second) qui n'a pas manqué de nous interroger tout au long de la comparaison, du questionnement aux résultats. Si la comparaison a mis en évidence une différenciation au niveau de l'élaboration de l'enquête (choix des types de questions et vocabulaire), pour des questions liées essentiellement au rapport au savoir musical des enseignants, elle montre la pertinence d'un cadre théorique, d'une méthodologie et d'un cadre d'analyse communs. C'est notamment le choix de la démarche inductive qui se trouve renforcé par ce type d'étude exploratoire. C'est enfin une catégorisation des genres musicaux communs qui a permis la comparaison des résultats. De fait, la connaissance du réel s'en trouve enrichie.

22 Tripier-Mondancin, O. et F. Maizières, *Répertoires vocaux enseignés de la maternelle à la fin du collège en Éducation musicale en France*, communication aux JFREM 2012, Québec, 22-24 novembre 2012, L'apprentissage de la musique : son apport pour la vie de l'apprenant du XXI^e siècle.

Références bibliographiques

- Aubert, L. (2003). Les cultures musicales dans le monde : traditions et transformations. Dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI^e siècle*, vol. 3 : *Musiques et cultures* (p. 39-197). Arles, Paris : Actes Sud, Cité de la musique.
- Baillat, G. et Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et formation*, 40, 95-120.
- Bourg, A. (2006). *Phénomènes de transposition autour de deux œuvres extraites du Petit Livre d'Anna Magdalena Bach. Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Université Paris Descartes.
- Bras, J.-Y. (2003). *Les courants musicaux du XX^e siècle. Ou la musique dans tous ses états*. Genève : Papillon.
- Canguilhem, P. et Ferrand, F. (2005). *Guide de la musique de la Renaissance*. Paris : Fayard.
- Chalmers, A.F. (1987 [1976]). *Qu'est-ce que la science ?* (traduit par M. Biezunski). Paris : La Découverte.
- Chevallard, Y. (1991 [1985]). *La transposition didactique* (2^e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua). Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2), 221-266.
- Dahlhaus, C. (1976). Forme. Dans Marc Honegger (dir.), *Science de la musique*, vol. 1 (p. 394-397). Paris : Bordas.
- Denizeau, G. (1997). *Les genres musicaux : vers une nouvelle histoire de la musique*. Paris : Larousse.
- Depelteau, F. (2011 [2003]). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnat, O. (dir.) (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La Documentation Française.
- Ferrand, F. (dir.) (1999). *Guide de la musique du Moyen Âge*. Paris : Fayard.

- Goubault, C. (1997). *Vocabulaire de la musique Romantique*. Paris : Minerve.
- Guillot, G. (2011). *Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du suíngue brasileiro en France*. Thèse de doctorat en musicologie. Paris : Université Paris IV-Sorbonne.
- Jahier, S. (2006). *L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : Université de Paris X-Nanterre.
- Lahanier Reuter, D. (2007). Méthodes de recherche. Dans Y. Reuter (dir.) *et al.*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 135-140). Bruxelles : De Boeck Université, De Boeck, Larcier.
- Lemaître, E. (dir.) (1992). *Guide de la musique sacrée et chorale profane. L'âge baroque 1600-1750*. Paris : Fayard.
- Leroy, J.-L. (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris : L'Harmattan.
- Massin, J. et Massin, B. (dir.) (1985 [1983]). *Histoire de la musique occidentale*. Paris : Fayard.
- Maizières, F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Nancy : Université Nancy 2.
- Maizières, F. (2012). Éducation musicale à l'école primaire : quels savoirs enseignés ? *Eduquer / Former*, 43 (1), 13-34.
- Maizières, F. (2014). L'écoute musicale à l'école primaire en France : les œuvres déclarées être enseignées. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (3), 537-556.
- Maugars, C. (2004). *De la notation à l'évaluation en éducation musicale : des représentations d'enseignants*. Thèse de doctorat en musicologie. Paris : Université Paris IV-Sorbonne.
- Mialaret, J.-P. (2001). Vers une didactique de l'écoute musicale à l'école. Jalons introductifs. Dans Michel Imberty (dir.), *De l'écoute à l'œuvre. Etudes interdisciplinaires* (p. 99-112). Paris : L'Harmattan.
- Michels, U. (1990 [1985]). *Guide illustré de la musique*. Paris : Fayard.
- Popper, K.R. ([1935, 1973, 1^{re} édition française / 1978]). *La logique de la découverte scientifique* (traduit de l'anglais par N. Thyssen-Rutten). Paris : Payot.

- Quine, W.V.O. (1977 [1969]). L'épistémologie devenue naturelle. Dans *Relativité de l'ontologie et autres essais* (p. 83-105). Paris : Aubier.
- Sadie, S. (1990). *La musique. Une initiation* (traduit de l'anglais par M.-F. Dispa). Paris : Bordas.
- Schafer, R.-M. (1979). *Le paysage sonore* (traduit de l'anglais par S. Gleize). Paris : JC Lattès.
- Schmid, A.-F. (1998). *L'âge de l'épistémologie. Science, ingénierie, éthique*. Paris : Kimé.
- Soler, L. (2009). *Introduction à l'épistémologie. Nouvelle édition revue et augmentée d'un chapitre*. Paris : Ellipses.
- Suchaut, B. (2000). *La musique à l'école primaire. Analyse des pratiques enseignantes*. Dijon : IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- Tripier-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. Thèse de doctorat en musicologie et sciences de l'éducation. Toulouse : Université de Toulouse 2 Le Mirail.
- Tripier-Mondancin, O. (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire. Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*. Paris : L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. (2011). L'éducation au choix, évaluation des compositions musicales. Dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (p. 125-138). Paris : L'Harmattan.
- Tripier-Mondancin, O. (2012). Acceptions, dénotation, frontières du concept de valeur. *Eduquer / Former*, 43 (1), 35-62.
- Tripier-Mondancin, O. (2013). Valeurs esthético-éthiques des enseignants d'éducation musicale. Dans J. Baillé (dir.), *Du mot au concept. Valeur* (p. 227-258). Grenoble : P.U.G.
- Tripier-Mondancin, O. (2015). Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques. *Education et didactique*, 9 (1), 81-105.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré-Champion.

Références webographiques

MEN – DGESCO (2006). Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, JO du 12-7-2006. Le socle commun des connaissances et des compétences. Repéré à <http://eduscol.education.fr/>

MEN – DGESCO (2008-a) ; Arrêté du 9-6-2008. J.O. du 17-6-2008, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Programmes d'enseignement de l'école primaire. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

MEN – DGESCO (2008-b). Arrêté du 9-7-2008, J.O. du 5-8-2008, Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008-b. Programme d'enseignement d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid22115/mene0817080a.html>

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 interdisciplinaria sobre esta brecha que, por otro lado, puede ser inherente a nuestra modernidad.

Palabras clave: epistemología, educación musical, relación con el saber, interdisciplinariedad, 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'insérerait 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'écrit-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).
- Coulangeon, 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.

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 période¹.

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^e 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 neumes² 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*³ 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^e 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^e 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^e et XVIII^e 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^e 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 apprentissages⁴.

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 « propositionnaliste⁵ ». 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^e 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 particuliers⁶. 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.

⁶ 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 âges⁷, 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 accompagner⁸.

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 problématique⁹. 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

9 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 excellence¹⁰, 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 réciprocité¹¹.

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.

SOMMAIRE DES NUMÉROS 1 À 31 DE LA REVUE
CAHIERS D'INFORMATION SUR LA RECHERCHE EN
ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 1

Septembre 1982

Sommaire

Présentation, Lucien Brochu	5
Recherche de Howard G. Tappan sur le chant choral et le rendement scolaire, présentée par Michel Aucoin	21
Recherche de Mario S. Abril sur la polymétrie et les chiffres indicateurs, présentée par Luc Bernard	25
Recherche de Charles H. Wood sur l'utilisation de stimuli en lecture à vue, présentée par Nicole Delisle	33
Recherche de Gary R. Sudano sur la théorie esthétique et l'éducation musicale, présentée par Marie Landry-Losier	43
Recherche de Henry H. Smith sur l'identification auditive et le développement auditif, présentée par Guy LeFrançois	53
Recherche de Stanley L. Schleuter sur les traits de personnalité, les aptitudes et la formation musicales, présentée par Lucie Longpré	61
Recherche de Burton R. Hoffmann sur l'utilisation de l'opéra au niveau primaire, présentée par Yves Patry	65
L'informatique, la pédagogie musicale et le laboratoire d'informatique musicale de l'Université Laval, Yolande Pélissier	73
Recherche de Janice K. G. Hodges sur les aspects pédagogiques du Mikrokosmos de Béla Bartok, présentée par Brigitte Prévost	85

Numéro 2

Septembre 1983

Sommaire

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse, Michel Aucoin

Introduction	5
La théorie du symbolisme	12
Le symbolisme artistique	27
L'illusion : principe de la création artistique	47
La puissance du symbole artistique	93
Conclusion	109
Bibliographie	111
Les sources de la pensée de Susanne Langer, Jean-Claude Paquet	113
L'influence de Susanne Langer dans les programmes d'éducation musicale du Québec, Raymond Ringuette	125

Numéro 3

Mars 1984

Sommaire

Recherche de Jonathan D. Horton sur l'enseignement du solfège en sixième année, présentée par Monique Boivin	5
Recherche de Walter J. Jones sur le duo pour flûtes traversières en France au XVIII ^e siècle, présentée par Nicole Boivin	11
Recherche de Robert M. De Yarman sur le développement des habiletés rythmiques et tonales à la maternelle, présentée par Nicole Delisle	21
Recherche de Raymond Ringuette sur la formation des musiciens éducateurs à l'Université Laval, présentée par Marie Landry-Losier	35
Recherche de Lewis A. Phelps sur l'opéra et le chant choral au niveau secondaire, présentée par Odette Létourneau-Corriveau	43

La recherche en éducation musicale en France, Jean-Pierre Mialaret	53
Recherche de Edgar J. Thompson sur l'enseignement de la lecture rythmique assisté par ordinateur, présentée par Yolande Pélissier	73
Recherche de Richard W. Lucht sur l'enseignement du piano instrument fonctionnel, présentée par Céline Potvin	79
L'enseignement de la danse au primaire, Brigitte Prévost	91
Recherche de Gary A. Sigurdson sur la présentation de concerts d'orchestre à des élèves de cinquième année, présentée par Lucie Rodier	103
Recherche de James E. Croft sur l'éducation esthétique dans le cadre des cours d'orchestre d'harmonie, présentée par Réal Vautour	115

Numéro 4

Septembre 1984

Sommaire

Le programme d'éducation esthétique du CEMREL : ses principes fondamentaux, ses objectifs, son contenu et sa démarche pédagogiques par Brigitte Prévost

Numéro 5

Janvier 1985

Sommaire

Recherche de Margaret L. Stone sur les origines de la diffusion des méthodes Orff et Kodaly, présentée par Francine Déry	5
Recherche de Reta R. Phifer sur l'enseignement des formes musicales au primaire, présentée par Maryse Forand	27
Recherche de J. Jefferson Cleveland sur l'état de la musicothérapie au Massachusetts, présentée par Hélène Grondines	45
François Delalande, <i>La musique est un jeu d'enfant</i> : recension de Claude Lagacé	55

Recherche de Karl James Glenn sur le rôle de la télévision dans l'éducation musicale de la jeune enfance, présentée par Marie-Claude Paquette et Céline Potvin	63
Recherche d'Anne Walsh sur la vie et l'oeuvre de Claude Champagne, présentée par Michelle Paré	91
Recherche d'Earl Norwood sur la construction d'un test devant servir à mesurer l'habileté à percevoir la justesse des sons, présentée par Yolande Pélissier	101
Recherche de Dorothy S. Wilson sur la voie d'enfant, présentée par Alice Poulin	111
Recherche de James B. Conway sur les Études d'exécution transcendante de Liszt, présentée par Monique Rancourt	139
Recherche de Cecil Leeson sur les principes régissant la production du son au saxophone, présentée par Réal Vautour	143

Numéro 6 Juin 1986

Sommaire

Enquête sur l'importance que disent accorder à un ensemble d'éléments d'apprentissage en éducation musicale, au niveau primaire, les enseignants du système scolaire du Québec [rapport d'un projet de recherche]

Raymond Ringuette, responsable de l'équipe de recherche

Numéro 7 Janvier 1987

Sommaire

François Delalande, Note sur la place d'une pédagogie des conduites musicales dans la formation musicale de l'enfant 5

Recherche de G.R. Doan sur l'influence du rôle des parents dans l'apprentissage du violon de leurs enfants, présentée par Nicole Delisle 15

Jean-Paul DesPins, <i>Le cerveau et la musique</i>	35
Recherche de W.C. Jarvis sur l'effet de la verbalisation dans la reconnaissance et l'exécution à l'instrument de la notation musicale, présentée par Claude Duchesneau	51
Recherche de J.C. Jorgensen sur les facteurs qui incitent les élèves à faire partie d'un orchestre d'harmonie, présentée par Victor Falardeau	65
Robert Francès, L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants	75
Recherche de J.L. Eaton sur l'influence qu'ont certains acquis de la formation musicale sur l'habileté à lire à vue au clavier, présentée par Danielle Nicole	97
Recherche de J.N. Anderson sur l'utilisation d'enregistrements dans l'apprentissage de la clarinette, présentée par Marie-Claude Paquette	105
Parutions récentes	117
Recherche de J.H. Friesen sur la mue vocale chez l'adolescent, présentée par Alice Poulin	121
Recherche de J.M. Sorensen sur le rôle des petits ensembles dans l'apprentissage instrumental au niveau secondaire, présentée par Réal Vautour	133

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE AU QUÉBEC

Numéro 8

Janvier 1989

Sommaire

Présentation : Raymond Ringuette

Colloque sur la recherche en éducation musicale au Québec 11

Allocutions de bienvenue

Monsieur Denis Gagnon, vice-recteur à la recherche de l'Université Laval 15

Monsieur Gilles Simard, vice-doyen à la recherche de la Faculté des arts de l'Université Laval 17

Communications

L'évaluation en musique spécialisée
Martine Lepage 19Enquête auprès des finissants de niveau secondaire afin d'établir les circonstances reliées au phénomène d'abandon des études en éducation musicale
Denise Jamison 21Guide pédagogique de l'enseignement musical au premier cycle du primaire : analyse du déroulement des activités d'apprentissage selon les critères temporo-séquentiels et visuo-spatiaux
Marie-Claude Paquette 29Description de l'évolution d'une enfant de 6 ans, présentant des troubles de communication et de comportement, dans un programme privé d'éducation musicale
Chantal Bélanger 33Analyse de la situation des arts au primaire dans la région 02
Claire Bouchard 37

La musique canadienne pour piano solo et les effets spéciaux Françoise Lafortune	49
Pédagogie de l'imaginaire Jocelyne Desjardins	63
Évaluation des objectifs du programme de piano de l'extension de l'enseignement de l'École de musique de l'Université Laval Michèle Royer	69
Neuropédagogie et éducation musicale Jean-Paul DesPins	85
Folklore et éducation musicale Urbain Blanchet	89
L'acquis musical : élaboration d'une technique utilisable chez les jeunes de six à douze ans Danielle Nicole et Marlène Dumais	93
Atelier : L'informatique dans l'enseignement de la musique Gilles Simard et Martin Prével	97
Présentation des travaux de recherche en éducation musicale réalisés à l'École de musique de l'Université Laval Raymond Ringuette	105
Table ronde « La recherche en éducation musicale au Québec : perspectives d'avenir »	113
Allocution de clôture Monsieur Lucien Poirier, directeur intérimaire de l'École de musique de l'Université Laval	125

Numéro 9

Janvier 1990

Sommaire

L'expérience selon John Dewey Alice Poulin	11
Neuropédagogie de la musique et diptyque cerveau-conscience Jean-Paul DesPins	47
La problématique entourant l'application pédagogique de l'ordinateur en musique : recension d'écrits 1965-1988 Nicole Rodrigue	65
Conception et mise à l'essai d'un système à base de connaissances d'aide à l'évaluation formative en musique. Marie-Michèle Boulet, Dorvalino de Melo, Louise Lavoie, Pierre Labbé, François Lemay	81
Chronique du livre Gilles Simard	101

Numéro 10

Janvier 1991

Sommaire

La formation musicale et le système scolaire québécois Nana Esther Pineau	9
L'enseignement du piano aux personnes âgées autonomes Francine Dufour	29
Politique culturelle concernant les écoles de musique privées au Québec Denise Jamison	47

Numéro 11

Janvier 1992

Sommaire

Do fixe ou do mobile ? : Un débat historique Louis Daignault	9
Opinion de spécialistes en musique concernant l'utilité de la technologie musicale dans le système scolaire du Québec Diane Trudel	23
Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale André Picard	33
Description d'un système conseiller en composition musicale Marie-Michèle Boulet, Francine Dufour, Louise Lavoie	57
Neuropédagogie et enseignement du piano : élaboration de critères d'analyse des méthodes pour enfants débutants Marc Lafontaine	71

Numéro 12

Janvier 1993

Sommaire

Appel d'article	7
Mot du directeur de la revue	9
Actes du colloque « L'enseignement de la musique assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? » tenu à l'École de musique de l'Université Laval le samedi 4 avril 1992	11
Mot du président du comité organisateur, Louis Daignault	13
Allocution de bienvenue François Demers, doyen de la Faculté des arts de l'Université Laval	15

Communications

Le micro-ordinateur et la musique : où en sommes-nous ?
Yves Laforest 19

Après-MIDI : Hypermédia ?
Louis Daignault 25

Technologie musicale : opinion de spécialistes en musique au Québec
(enquête)
Diane Trudel 33

Écouter, entendre
Nil Parent 35

L'enseignement d'un cours d'orchestration à l'Université de Montréal,
avec l'usage de l'ordinateur afin de simuler l'orchestre
Alan Belkin 45

Description des ateliers

Logiciels en formation auditive
Judith Cornellier-Sanschagrin 49

Sonographe ou jeu sonore imagé
Marc-André Demers 49

Discrimination auditive des paramètres sonores
Maurice Périard 49

Ordinateur, synthétiseur et pédagogie en musique
Yves Lemay et Hélène Béchard 50

Pédagogie par projet dans un studio de musique audionumérique
Jean-Louis Van Verren 50

Introduction à Hypercard
François Belleau 50

Harmonisation et arrangement assistés par ordinateur
Richard Ferland et Henri Tourigny 51

Enseignement interactif de la théorie musicale au secondaire
Edmour Bélanger 51

Musicologie et ordinateur Yves Chartier	51
Table ronde « L'enseignement musical assisté par ordinateur : luxe ou nécessité ? »	53
Rôle de l'ordinateur dans la pédagogie musicale au primaire et au secondaire Denise Hébert	55
L'ordinateur change-t-il notre façon de penser et de faire la musique ? Jean-Claude Paquet	63
Éducation musicale et technologie : typologie pour la recherche Jacques Rhéaume	69
L'EMAO, luxe ou nécessité dans la formation des maîtres ? Gilles Simard	75
Allocution de clôture Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	77

Numéro 13

Novembre 1994

Sommaire

Appel d'article

Actes du colloque sur l'écologie sonore : « De l'expressivité du silence à la pollution par la musique » tenu au pavillon La Laurentienne de l'Université Laval, le samedi 9 avril 1994

Responsable : Raymond Ringuette

Introduction

1

Allocution d'ouverture

Michel Gervais, recteur de l'Université Laval

Communications	
Crescendo - decrescendo	
R. Murray Schafer	3
Silences, silence	
Gilles Tremblay	12
La protection juridique contre l'agression sonore	
Lorne Giroux	19
Le vrai langage jaillit du silence	
Lise Gobeil et André Renaud	53
Première table ronde « Musique d'ambiance et droits et libertés individuelles »	69
Jacques Boulay	
Pierre Dansereau	
Lorne Giroux	
Maryvonne Kendergi	
R. Murray Schafer	
Animateur : Florian Sauvageau	
L'écoute de la musique fortement amplifiée représente-t-elle une menace pour l'acuité auditive ?	
Raymond Hétu et Martin Fortin	83
La pratique des loisirs bruyants : analyse d'un sondage	
Éric Huard	99
Ces instruments et ces méthodes qui agressent le développement auditif des enfants	
Jean-Paul DesPins	105
Play - le déclin d'une culture musicale	
Nil Parent	113
Hearing and context	
John Beckwith	123
Atelier « 1. Que devrait-on faire pour protéger le droit au silence dans notre environnement ? ; et 2. Qu'êtes-vous prêt à faire pour promouvoir le respect du droit au silence dans votre environnement ? »	
Animateur : Nérée Bujold	129

Seconde table ronde « Équipe de recherche interdisciplinaire sur l'écologie sonore »	133
Yves Bédard	
Nérée Bujold	
Pierre-Charles Morin	
François Parent	
Animatrice : Marie-Michèle Boulet	

Allocution de clôture	
Lucien Poirier, directeur de l'École de musique de l'Université Laval	153

Annexe	
Avant-propos (extrait de la revue <i>Sonances</i> , juillet 1985)	
Jacques Boulay	155

Numéro 14	Janvier 1996
-----------	--------------

Sommaire

Appel d'article

Études sur l'anxiété reliée à l'exécution musicale	
André Picard et David R. Bircher	1
Étude d'une application créative musicale avec l'ordinateur	
Louis Bureau	29

Numéro 15	Janvier 1997
-----------	--------------

Sommaire

Appel d'article

Étude exploratoire d'une approche coopérative en musique	
Gaétan Boucher	1
L'utilisation d'un séquenceur MIDI par un spécialiste de l'enseignement de la musique au niveau primaire : étude de cas	
Bryan Rancourt	29

Définitions de l'acquis musical et de l'aptitude musicale d'après deux grands courants de théories d'apprentissage : théories associationnistes et théories de champ	
Paul Richard	41
The effects of vocal music on young infants : mother tongue versus foreign language	
Jolan Kovacs-Mazza	55
Processus, produits et composition musicale assistée par ordinateur	
Louis Daignault	65

RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

Numéro 16

Janvier 1998

Sommaire

Appel d'article

La notion d'appui vocal : analyse et critique de certaines ambiguïtés couramment véhiculées dans la littérature de la pédagogie vocale Guylaine Tittlit	1
L'intégration d'un babillard électronique dans l'enseignement universitaire Sylvain Caron	35

Numéro 17

Janvier 1999

Sommaire

Appel d'article

Mélodia 3 : essai et validation d'un système conseiller pour l'acquisition de trois stratégies d'analyse de la mélodie dans un contexte de dictée musicale Judith Cornellier-Sanschagrïn	1
L'écoute de la musique à haute intensité : un aspect de la pollution sonore Renaud Bouillon	39
Élaboration d'un programme de piano adapté aux aînés Judith Cornellier-Sanschagrïn et Francine Dufour	51

Numéro 18

Janvier 2000

Sommaire

Appel d'article

Pertinence de la recherche en enseignement pour l'éducation musicale en milieu scolaire

Denis Simard et Clermont Gauthier 1

L'oreille absolue : analyse historique et psychologique

María Teresa Moreno Sala 27

Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 16 octobre 1999 : « Comment gérer son stress en situation de concert ou d'examen »

51

Ateliers et communications

Nature, contrôle et pédagogie du trac (première partie)

Dominique Dubé 53

Nature, contrôle et pédagogie du trac (deuxième partie) : une « pédagogie de l'appropriation » comme approche éducative de l'anxiété reliée à l'exécution musicale

André Picard 65

Comment préparer les élèves en piano pour un examen, un concours ou une audition publique ?

Francis Dubé et Michèle Bédard 81

Lampenfieber : la fièvre au corps

Ursula Stuber 87

Apprivoiser le trac : s'apprivoiser soi-même

Lise Petit et Michel Ducharme 97

Le musicien « dé-traqué »

Chantal Masson-Bourque 103

Numéro 19

Janvier 2001

Sommaire

Appel d'article

Nouveau volet international

Raymond Ringuette 1

Programmation et création musicale au secondaire

Louis Daignault et Frédéric Murray 3

Teaching Boys to Sing Through Their Voice Change : In Search of Practical Tools for the Classroom and Choir Rehearsal

Patricia Abbott 23

Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le dimanche 22 octobre 2000 : « Est-ce que ça vaut encore la peine d'enseigner la musique ? »

35

Allocution de bienvenue

Raymond Ringuette 37

Communications et ateliers

L'enseignement de la musique... Est-ce que ça vaut la peine?... Oui, mais à condition que...
François Baby 39

L'enseignement de la musique a-t-il encore sa place de nos jours ?

Jean-Nicolas Boursiquot 45

Encore la peine... Quelle peine ?

Chantal Masson-Bourque 49

Enjeux et défis d'une école de musique privée

Danielle Nicole 53

La musique classique : une fenêtre ouverte sur le bon et le beau

Martin Paquet 57

L'enseignement de la musique et quelques concepts actuels en sciences de l'éducation Jacques Rhéaume	61
Quelques bonnes raisons d'enseigner la musique : une approche philosophique Denis Simard	67
L'enseignement de la musique : plus pertinent que jamais Georgette Sinclair Desgagné	73
Compte rendu de la plénière Judith Cornellier-Sanschagrin	77
VOLET INTERNATIONAL	
La formation des enseignants de la musique Françoise Regnard	81
Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts Marie-Hélène Popelard	83
Annexe 1. Édouard Manet (1832-1883) / Paul Valéry (1871-1945) Laure Muller	99
Annexe 2. Les correspondances sensorielles chez Scriabine : <i>Prométhée et Mystère</i> Laure Muller	107
Numéro 20	Janvier 2002

Sommaire

Appel d'article

<i>Le marteau sans maître</i> de Pierre Boulez : un essai pédagogique d'écoute dirigée Martin Le Sage	1
Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'enseignement de la musique dans le système scolaire québécois ? Isabelle Héroux	17

VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale 2002 37

Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le « projet musical et pédagogique », champ d'initiation
 Françoise Regnard et Alain Lammé 39

L'éducation musicale en Amérique du Nord et en Espagne : deux cheminements contrastants
 María Teresa Moreno Sala 57

Numéro 21 Janvier 2003

Sommaire

Appel d'article

Nouvelle édition électronique de la revue *Recherche en éducation musicale*
 Raymond Ringuette 1

Élaboration de principes sur la mise en forme des messages musicaux dans les systèmes d'apprentissage multimédia interactif (SAMI) en éducation musicale
 Frédéric Murray 3

Les *Préludes pour piano* de Claude Debussy : une œuvre musicale qui favorise le développement musical et pianistique de tout étudiant de niveau universitaire
 Francis Dubé 19

JFREM 2004 41

Colloque annuel de l'École préparatoire de musique de l'Université Laval, tenu au pavillon Louis-Jacques-Casault le samedi 12 octobre 2002 : « Du baroque au contemporain : interprétation et matériel » 43

Compte rendu
 Jocelyne Lebel 45

Johann Sebastian Bach ou le discours sans parole : quelques principes de base pour l'interprétation de ses œuvres au piano Vincent Brauer	47
--	----

Numéro 22 Janvier 2004

Sommaire

Appel d'article

Transposition didactique de la notion musicale de hauteur : du savoir au savoir à enseigner Pascal Beaugé	1
--	---

Susanne Langer et le symbolisme artistique : essai de synthèse Michel Aucoin	33
---	----

Numéro 23 Janvier 2005

Sommaire

Appel d'article

Figurativité et pédagogie du chant Bérengère Mauduit	1
---	---

VOLET INTERNATIONAL

Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREM) 2005	21
---	----

L'auto-évaluation dans la formation d'enseignants de domaines culturels : amorce d'une réflexivité dans la validation des acquis de l'expérience Evelyn Cramer et Françoise Regnard	23
--	----

Numéro 24 Août 2006

Sommaire

Appel d'article

Actes du colloque tenu lors de l'inauguration du Laboratoire de recherche en pédagogie du piano, le 14 octobre 2005 au département de

musique de l'Université d'Ottawa : « L'élaboration d'outils pour la recherche en pédagogie du piano »

Directeur de la publication des actes du colloque : Gilles Comeau

Recherche scientifique et pédagogie du piano Gilles Comeau	1
L'élaboration d'une échelle pour mesurer la motivation chez les jeunes élèves en piano Alain Desrochers, Gilles Comeau, Nisreen Jardaneh, Isabelle Green-Demers	13
<i>MIDIator</i> : A Tool for Analysing Students' Piano Performance Shervin Shirmohammadi, Gilles Comeau, Ali Khanafar	35
Technologies d'annotation vidéo et leurs applications à la pédagogie du piano Bruno Emond, Marion A. Barfurth, Gilles Comeau, Martin Brooks	49
Les technologies de l'imagerie au service de l'analyse du mouvement en pédagogie du piano Pierre Payeur, Martin Côté, Gilles Comeau	61
Étude thermographique de pianistes lors d'une séance de travail : évolution de la température superficielle des muscles et premières interprétations Christophe L. Herry, Monique Frize, Rafik A. Goubran, Gilles Comeau	89
Establishing a Biomechanical Basis for Injury Preventative Piano Pedagogy Donald Russell	105
Notices biographiques des auteurs	119

Numéro 25

Août 2007

Sommaire

Appel d'article

Karol Szymanowski et le rôle social objectif de l'éducation musicale Paul Cadrin	1
Sensibiliser à l'art les tout-petits Marie-Hélène Popelard	15
Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme <i>praxialiste</i> , si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ? Sylvain Jaccard	31
L'écoute mozartienne contribue-t-elle au développement cognitif : « L'effet Mozart », un mythe ou une réalité ? Jonathan Bolduc	63

Numéro 26

Septembre 2007

Sommaire

Appel d'article

Avant-propos Françoise Regnard	1
JFREM 2005. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues à Paris les 25 et 26 novembre 2005 à la Cité de la musique : « Musique et cultures »	
De la « haute culture » à la culture dans plusieurs mondes : La culture entre subjectivité et pluralité Alain Kerlan	7
L'École comme lieu d'ancrage de la culture Marianne Théberge	25

Transmettre la musique hors de son contexte : Comment garder le contact avec la culture d'origine ? Gilles Delebarre	39
Rencontre Orient-Occident, des pratiques musicales et des modes d'enseignement : richesse et interrogations Henri Tournier	49
Quelques rapports Occident-Orient vus par le petit bout de la lorgnette... Claude Ledoux	61
<i>Aucun apprentissage n'évite le voyage.</i> Notes d'introduction à la table ronde : « Transmission d'aspects culturels lors d'un cours d'instrument » Bruno Messina	79
Enseignement de la musique et action culturelle Éric Sprogis	87
JFREM 2006. Actes des Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues à Québec les 6 et 7 octobre 2006 à la Faculté de musique de l'Université Laval : « Regards multiples sur la méthodologie de recherche en éducation musicale »	
L'entrevue individuelle et le groupe de discussion auprès d'adolescents inscrits à un programme spécialisé en musique Josée Benoît	103
Utilisation d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes : analyse de la stabilité posturale et de l'activité musculaire Félix Berrigan, Nathalie Leclerc, Martin Simoneau, Normand Teasdale, Ursula Stuber	117
Musique et apprentissage coopératif au 3 ^e cycle du primaire : compte rendu d'une démarche de recherche et discussion des choix méthodologiques Denyse Blondin	125
Regard critique sur les programmes interdisciplinaires en musique/langue et leurs effets sur le développement des capacités musicales au cours de la petite enfance Jonathan Bolduc	147

La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande Pierre-François Coen	159
Le Laboratoire de recherche en pédagogie du piano : un laboratoire de recherche unique Gilles Comeau	177
Peut-on jouer de la musique sans se jouer de l'éducation ? Un regard anthropologique sur l'éducation musicale scolaire Claude Dauphin	189
Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire Marcelo Giglio	195
Quelle pourrait être l'évolution de la conception philosophique de l'écoute musicale selon le paradigme <i>praxialiste</i> , si David J. Elliott prenait en compte les critiques formulées à son égard ? Sylvain Jaccard	209
La création musicale en milieu scolaire : objet, démarches et procédures méthodologiques, discussion Louise Mathieu, Valerie Peters	215
Recevoir une œuvre donnée en création : analyse d'une démarche didactique Isabelle Mili	223
Les stratégies utilisées par des pianistes débutants du premier cycle du primaire et de la maternelle dans le décodage des notes sur la portée musicale Ariane Nantel	237
La place de l'initiation à la recherche dans la formation initiale pédagogique du musicien Françoise Regnard	243
Présentation d'un modèle-type d'analyse de contenu de manuels, ouvrages ou tous supports pédagogiques, pour la recherche et la pratique en éducation musicale Claire Roch-Fijalkow	253

Eutonie et kinésiologie : genèse et synthèse d'un projet multidisciplinaire. Évaluation de l'efficacité d'un tabouret ergonomique chez des instrumentistes Ursula Stuber, Nathalie Leclerc, Marie-Claude Dumoulin, Félix Berrigan, Martin Simoneau, Normand Teasdale	267
Enjeux méthodologiques de la recherche interdisciplinaire en éducation artistique Marianne Thériault	279
Le musicien éducateur et la réforme éducative au Québec : un regard sur la pensée de l'enseignant Mercè Vilar, Louise Mathieu, Maria Teresa Moreno	295
Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse : un cheminement vers l'interdisciplinarité Madeleine Zulauf	301
Numéro 27	Août 2009

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction	
Musique et habiletés cognitives au préscolaire Jonathan Bolduc	1
À quoi servent les mots en éducation musicale ? Laurent Guirard	17
Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique Jérôme A. Schumacher	43

Numéro 28

Décembre 2010

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

JFREM 2009. Journées francophones de recherche en éducation musicale, tenues les 7, 8 et 9 mai 2009 à l'Université d'Ottawa : « L'éducation musicale au XXI^e siècle : Quelle recherche ? Quelle formation ? »

Introduction

Denyse Blondin, Gilles Comeau et Louise Mathieu 1

Conférence d'ouverture

Les enjeux de l'éducation musicale au XXI^e siècle
Gilles Boudinet 3

Formation corporelle du musicien : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Un regard actuel sur la Rythmique Jaques-Dalcroze
Louise Mathieu 17

L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation audiovisuelle : l'œil musical ou le syndrome de Ludwig van Beethoven
François Joliat 29

Exercices respiratoires comme méthodes de gestion du trac — étude pilote
Angelika Güsewell 49

Pédagogie instrumentale : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Nature et pertinence des rétroactions des professeurs d'instrument
Pierre-François Coen 65

L'apprentissage de la lecture musicale
Gilles Comeau 83

Méthodes et approches pédagogiques : Quelle recherche ? Quelle formation ?

L'enseignement de la musique au primaire : sélection d'un répertoire chanté
Josée Vaillancourt 105

Dispositif multimodal d'activités de création et d'exécution musicales pour
l'enseignement et la formation
Marcelo Giglio, François Jolliat et Georges-Alain Schertenleib 119

Identité professionnelle : Quelle recherche ? Quelle formation ?

Musicien et enseignant : une relation en tension ?
Françoise Regnard 143

Les enseignants généralistes de l'école primaire : estimer leurs compétences
réelles pour enseigner la musique à partir de leurs représentations de
compétences
Sylvain Jaccard 157

Quelle satisfaction professionnelle chez les enseignants dispensant un
enseignement élargi de la musique ?
Madeleine Zulauf 169

L'orientation identitaire de l'étudiant en formation à l'enseignement de la
musique
Denyse Blondin, Valerie Peters et Hélène Fournier 185

Conférence de clôture

Pour une herméneutique de l'éducation musicale : actualiser la musique sans
renier son essence
Claude Dauphin 209

Numéro 29

Janvier 2012

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Trente années de *Recherche en éducation musicale*

Raymond Ringuette 1

Expression et production du timbre au piano selon les traités : conception du timbre instrumental exprimée par les pianistes et professeurs dans les ouvrages à vocation technique et pédagogique

Michel Bernays 7

La place du corps dans l'apprentissage sonore

Hervé Girault 29

Jouer à l'école : une étude de cas en éducation musicale

Louise Morand 47

Numéro 30

Janvier 2013

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Les effets de deux programmes d'entraînement (lecture seulement et lecture-musique) sur le développement d'habiletés de mémoire et de musique chez des élèves de 2^e année du Québec

Andrée Lessard et Jonathan Bolduc 1

Utilisation de l'analyse de contenu dans une recherche en éducation musicale

André Picard 21

Numéro 31

Janvier 2014

Sommaire

Appel d'article et protocole de rédaction

Les répertoires vocaux enseignés à l'école primaire en France

Frédéric Maizières

1

Do fixe ou *do* mobile ? : un débat historique

Louis Daignault

23

