

Actes des 12èmes Journées Francophones de Recherche en  
Éducation Musicale,  
«Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage  
de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie  
de la musique»

---

CC - BY - NC



---

**Citer ce document / Cite this document :**

Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

**Citer un article de ce document / Cite an article of this document :**

Prénom Nom auteur. *Titre complet de l'article*. In Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

<http://www.cfedem-rhonealpes.org/jfrem2014/communications/actes-complets.pdf>

---

CC - BY - NC



*Journées  
Francophones  
de Recherches  
en Education musicale*

***ACTES des JFREM 2014 :***

**« Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique ? »**

Voici les Actes des Journées francophones de recherches en éducation musicale qui se sont tenues à Lyon au Cefedem Rhône-Alpes en novembre 2014.

La parution a été retardée de manière à ce que le plus grand nombre de communications puissent nous parvenir sous une forme adéquate à l'écrit.

Certaines communications doivent encore nous parvenir : une mise à jour sera faite au 15 février 2015. Ce sera la version définitive.

Les communications sont présentées alphabétiquement par auteur, les coordonnées de chaque intervenant sont renseignées. Vous pouvez consulter l'abstract seul ou le texte intégral de chaque communication. Vous pouvez aussi télécharger l'ensemble des actes au format pdf.

Le programme détaillé des JFREM 2014 demeurera consultable sur le site du Cefedem Rhône-Alpes : [www.cefedem-rhonealpes.org](http://www.cefedem-rhonealpes.org) depuis l'onglet « recherches » pour accéder au site des JFREM 2014, rubrique « publications ». Vous y trouverez aussi tous les abstracts des communications présentées lors de ces journées.

Nous avons choisi de publier ces actes sous licence Creative Commons BY NC, de manière d'une part à garantir à chaque auteur leurs droits, tout en permettant d'autre part une diffusion large de cet outil de réflexion et de culture professionnelle. Les utilisations commerciales éventuelles relèvent de la décision de chaque auteur.

**Pour les JFREM 2014,  
Eddy Schepens**

## **SOMMAIRE DES ACTES**

- p.6 Schepens Eddy**  
*Intervention liminaire.*
- p.9 Blanchard Jean, Clément Dominique**  
*Mettre en jeu sa pratique musicale par le dialogue entre musiciens de différentes cultures.*
- p.16 Chagnard Samuel**  
*Les conditions de félicité de la pratique musicale en conservatoire : ce que « faire de la musique » veut dire.*
- p.26 Cherif Rachid**  
*L'enseignement des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne : état des lieux et perspectives.*
- p.38 Cobo Dorado Karina**  
*Pratique de la « pédagogie de groupe » dans un ensemble instrumental.*
- p.50 Croset Christine**  
*La pédagogie dalcroziennne dans les écoles de Suisse Romande : quelles forces ? Quelles fragilités ?*
- p.61 Deslyper Rémi**  
*Le renouvellement pédagogique en question. Sociologie critique de l'enseignement des « musiques actuelles ».*
- p.72 François Jean-Charles, Pariaud Pascal, Laval Gilles**  
*Rencontres, co-construction de sonorités et élaboration collective de la présentation publique : projet Musique Action 2012.*
- p.83 Fuchs Luc**  
*Enseigner avec la [création] et l'interaction comme fondement pour les apprentissages.*
- p.90 Fuchs Luc, Reboul Jean-Bosco, Daverio Christophe**  
*Enseigner en équipe pédagogique inter-instrumentale.*

- p.94 Jaspar Michel**  
*Le « SOLFEGICIEL » : Élaboration d'un logiciel comme outil pour le cours de FM (Formation Musicale).*
- p.101 Kamoun Sana**  
*Expérience de l'éveil musical en Tunisie.*
- p.106 Koffi Gbaklia Elvis**  
*Le mémoire dans l'apprentissage instrumental en milieu universitaire : exemple de l'attoungblan, tambours parleurs akan.*
- p.113 Moreau Jacques**  
*La formation par la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur.*
- p.121 Robidas Noémie**  
*Intégration de l'enseignement de l'improvisation dans la formation des futurs professeurs de musique inscrits au Diplôme d'État : quels changements opérés, quelles difficultés repérées ?*
- p.130 Schumacher Jérôme**  
*« Va chercher sur YouTube ! » Analyse d'exploitations techno-pédagogiques de sites web d'hébergement de vidéos dans la pratique et l'enseignement de l'instrument.*
- p.141 Sidoroff Nicolas**  
*Trois exemples de pratiques musicales au crible de l'éducation populaire.*
- p.152 Tripier Mondancin Odile**  
*Les pratiques musicales dans les programmes de lycée actuels en série littéraire, série technologique et option facultative.*
- p.168 Jeanne Yves**  
*Conférence de conclusion des travaux.*
- p.171 Schepens Eddy**  
*Mot de conclusion des JFREM 2014.*

## **INTERVENTION LIMINAIRE**

**Eddy Schepens \***

\* Cefedem Rhône-Alpes - [eddyschepens@wanadoo.fr](mailto:eddyschepens@wanadoo.fr)

---

Chers amis,

Toute l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes est fière d'accueillir cette édition 2014 des JFREM. Et ce malgré, ne le cachons pas, quelques difficultés inhérentes à l'organisation d'une telle rencontre, dues surtout au fait que nous ne disposons que de nos forces propres, sans moyen budgétaire autre que vos participations, et à charge de travail constant pour notre équipe.

Mais pour autant, l'aventure est passionnante et, je le crois, importante en ces temps où la recherche sur les pratiques de la musique et sur leur enseignement est à la fois de plus en plus indispensable, en un monde complexe, changeant et multiple, et de moins en moins aisée à mener, faute de moyens financiers dans la recherche publique, mais aussi parfois faute d'intérêt des décideurs, aujourd'hui très focalisés sur les artistes eux-mêmes et le spectacle dit « vivant ».

Je vais donc m'empresse d'adresser un appel à vous tous : pour que vivent ces importantes rencontres, et qu'une prochaine édition puisse s'organiser, il faudra que d'autres structures proposent très vite d'accueillir la session suivante ! Nous aurons l'occasion d'en reparler pendant ces trois jours, lors de ces moments réputés informels qui constituent, on le sait, un intérêt majeur lors des colloques. Cette informalité, souvent riche de rencontres et de projets, se trouve largement facilitée par le partage de choses plus concrètes à goûter ensemble, ou à boire ensemble, lors des lunches et autres apéritifs : nous ne devrions pas être en reste de ce côté !

Je vais tenter d'être rapide, de manière à laisser à Denis Laborde un temps suffisant pour nous propulser, avec son acuité habituelle, dans le vif de notre rencontre.

L'intitulé de ces JFREM 2014 rappelle combien les modes de production de la musique, après la révolution de ses moyens de diffusion, ont bouleversé très rapidement et en profondeur tout à la fois les définitions de la musique, les métiers de musiciens, les pratiques en amateur, pour ne citer que les évidences les plus incontournables. Ces transformations interrogent évidemment les modes de transmission de la musique, ceux-ci intégrant de plus en plus souvent, dès les premiers gestes musicaux, des activités de création et de recherches.

Ce qu'on nomme la « pédagogie de la musique » ne peut ignorer des bouleversements aussi radicaux : cela conduit à intégrer dans nos réflexions et nos méthodes les diverses manières d'être musicien aujourd'hui. Mais il y a plus encore me semble-t-il : la pédagogie de la musique ne peut différer la prise en compte des transformations sociales de notre monde : la demande de pratique musicale qui ne cesse de s'accroître est une demande de sens, un désir de vivre un acte artistique en tant que producteur, une envie de se situer autrement qu'en consommateur. Comment prendre en compte cette multiplicité de désirs ? Comment prendre en compte des publics bien plus variés, jusqu'ici parfois improbables ? Et comment diversifier les actions de transmissions en se gardant à la fois des mirages démagogiques et d'un fatalisme conservateur devant une tâche aussi complexe ?

La pédagogie, quelle qu'elle soit, est d'abord une affaire de valeurs ; leur traduction dans la relation pédagogique, dans les curricula ou encore dans la conception que l'on se fait de l'apprentissage est étroitement liée à une posture axiologique. C'est pour cela qu'on a reproché de tous temps aux pédagogues d'être idéologues. Si disposer d'une approche sans cesse réflexive de mon action et de confronter celle-ci aux états du monde relève d'une attitude idéologique, j'accepte volontiers d'être idéologue...

Mais la réflexivité ne peut se mener seul. C'est plus vrai encore en matière d'enseignement de la musique. Le danger qui guette tout enseignant, c'est la solitude. Psychologiquement bien sûr, mais aussi professionnellement. La difficulté de créer un chantier commun autour de disciplines disjointes – c'est fortement le cas en musique, encore aujourd'hui – renforce le sentiment d'être condamné à l'individualisme didactique : chacun devant sa classe, ou son groupe, avec ses bonnes intentions, ses coups de génie artistiques ou pédagogiques, mais aussi le sentiment d'une impuissance à déplacer les limites, à redessiner les frontières disciplinaires, par exemple entre solfège et cours d'instrument, ou entre musiques amplifiées et pratiques de la musique baroque, entre musiques de l'écrit et musiques électroniques...

Les trois axes proposés n'ont pas été conçus pour être respectés « à la lettre » : ces trois thèmes s'interpénètrent, car dans la réalité contemporaine ils se confrontent et se mélangent. Ils ont pour but d'inciter à orienter le regard sur des aménagements ou des inventions parfois très locales ou très singulières. L'essentiel est de permettre de lever une moisson de réflexions et d'expériences permises ou induites par la modification des paradigmes des *pratiques* de la musique. Ainsi l'axe 3, invitant à évoquer les pratiques dites « traditionnelles », ont comme intérêt majeur d'interpeller la conception des offres de pratiques dans les institutions qui se multiplient, parfois avec difficultés. En ce domaine, les associations ont pris le relais de ces désirs et de ces expériences ; leur vie – leur survie souvent – n'est guère simple. Ce thème, comme les deux autres, tentent d'aider à désenclaver la réflexion et à sortir des frontières entre les structures, en enrichissant la réflexion collective au-delà des clivages.

Car dans ce qu'il est convenu d'appeler « les institutions », les expériences foisonnent aussi. Des équipes de plus en plus nombreuses y interrogent ces frontières disciplinaires que j'évoquais, sortent des murs, rencontrent des publics divers, moins sélectionnés par le non dit de la professionnalisation comme objectif final des « études » musicales. Nombre de musiciens œuvrant à la transmission dans ces institutions ont abandonné la « forme scolaire » décrite par les sociologues de l'éducation, non pas en lui substituant un mode du « tout, tout de suite », mais en empruntant les idées développées depuis un siècle par les pédagogues de l'école nouvelle – au rang desquels on trouve des philosophes, tel Dewey, ou de grands scientifiques, tels Piaget ou Bachelard.

Il me semble que les sujets que nous allons traiter pendant ces trois jours bruissent déjà de partout dans la pratique. Il reste que je ne sais si tout le monde perçoit ce bruissement, ni s'il est plaisant à toutes les oreilles. Nous aurons matière, ici, à les ouvrir toutes grandes.

Je voudrais maintenant vous livrer trois préoccupations.

Une première: dans les recherches sur ce qu'on appelle « la » musique, l'enseignement de cette discipline artistique est le plus souvent absente. Or, la représentation que l'on se fait de cette (ou de ces) pratique(s) est fondamentalement déterminée par l'image que l'on se fait de, tout à la fois, ses modes de transmission, les images des « maîtres » qui transmettent, le cadre parfois très « scolaire », comme en France, de son enseignement, le sentiment que la musique se réserve aux initiés passés par les institutions, etc. Du coup, on ignore ce que l'enseignement de la musique « fait » à la musique – et mes recherches personnelles sur les épineuses questions de « didactique » m'ont renforcé dans cette conviction. La question par exemple de la légitimité des musiques dites actuelles ou traditionnelles à être enseignées dans les conservatoires en est un (petit) exemple. Qu'est-ce que cette chose que nous appelons « la musique » ? Il n'y a pas « d'en soi » de la musique, tout dépend des moyens utilisés pour en parler, l'étudier, la faire exister pour nous ou pour autrui. Et surtout : tout dépend des *contextes*.

Aujourd'hui, ces contextes se superposent plus clairement qu'il y a trente ans, et les lignes de partage se brisent, formant des paysages tant musicaux que sociaux plus mélangés, où les profondeurs des champs s'entrecroisent et font naître sans cesse de nouveaux paysages. Aussi, je déplore le trop faible intérêt accordé, dans les structures d'enseignement de la musique comme dans la formation tant artistique que pédagogique des musiciens, à la diversité des publics, à la diversité des pratiques, à la diversité des mondes que chacun de nous traversons et à celle de nos identités multiples. Je plaide pour que la recherche en pédagogie de la musique emprunte davantage à l'anthropologie, à la sociologie, aux sciences politiques. Et cela non seulement à

travers des logiques d'érudition, mais aussi par l'élaboration de projets artistiques très concrets pensés comme actions sur le monde, nourries par de telles approches.

Voici une deuxième préoccupation. Il faut me semble-t-il plaider pour que l'enseignement de la musique se constitue – enfin - en un objet de recherche spécifique. Il ne doit pas se confondre avec les autres disciplines travaillant sur la musique, celles-ci devant y coopérer, non s'y substituer. Les JFREM constituent un moyen pour aider à développer un tel projet. Pour y arriver, il importera de développer la transversalité et l'approche transdisciplinaire.

La recherche sur l'enseignement de la musique doit organiser le plus souvent possible la rencontre des expériences et des réflexions différentes, et donner à la réflexion la publicité la plus large. Bien sûr auprès des professionnels, institutionnels ou associatifs, mais aussi des politiques. Car il me semble que la décision politique est souvent embourbée dans les conflits de représentations, précisément, et, en France en tout cas, les élus locaux comme les pouvoirs nationaux n'ont guère de moyens d'enrayer le très réel corporatisme de certains musiciens : ces élus disposent de peu de ressources pour éclairer leur décision en matière de musique, dont l'enseignement constitue souvent le premier poste budgétaire pour la culture dans leur municipalité. L'aura dégagé par les musiciens à propos de leur art ne permet que peu la réflexion : l'on est vite suspect de vouloir désacraliser quelque chose qui relèverait, par nature, de l'ineffable. Si ineffable il y a, ce que je crois avec Jankélévitch, ce n'est pas pour autant que les gestes musiciens, dont ceux consacrés à l'enseignement ou à la transmission, seraient, eux, indicibles... Ils sont du reste très surveillés par les musiciens eux-mêmes dans les rites d'adoubement de leurs collègues.

Je souhaite que s'élargisse une culture professionnelle de nos métiers, parfois par trop dispersés aux quatre coins des genres musicaux ou trop inquiets, malheureusement avec raison en ces temps de disette financière, de leur survie.

J'en appelle aussi à une connaissance historique accrue de nos métiers : il se fait que si les musiciens, et surtout ceux qui enseignent, ont une histoire et que celle-ci doit beaucoup à ce qu'on appelle les institutions, la profession des enseignants de musique demeure quant à elle au fond an-historique. La musique est certes l'objet de cette profession, mais la manière dont cet objet a été et est travaillé par les enseignants eux-mêmes est peu documentée.

Enfin, voici ce qui aujourd'hui me préoccupe le plus.

L'offre de pratiques artistiques publiques s'adresse souvent, dans les faits, aux « héritiers », c'est-à-dire à ceux qui en étaient déjà familiers du fait de leur capital culturel, social, économique. Les études publiques ont démontré que la « démocratisation culturelle » ne peut se confondre avec l'augmentation de la fréquentation des concerts ou des musées. Et de fait, la demande de formation ou d'initiation à la *pratique* des arts exerce en France une pression de plus en plus forte tant auprès des artistes que des pouvoirs publics. C'est même devenu, pour nombre d'artistes et dans tous les domaines de l'art, une activité professionnelle d'ores et déjà étroitement intégrée à leur métier.

Or, tout se passe encore comme si, en France en tout cas, les conceptions attachées à l'*éducation* artistique comme mode d'action publique peinait à rencontrer les profondes mutations d'une époque en mal d'âme, dans une société où nombre de citoyens, de toutes conditions, se sentent petit à petit en marge d'un futur qui semble devoir les ignorer. Le terme *éducation* est ambigu, notamment parce qu'il concerne souvent les enfants et suppose une pédagogie fondée sur l'acquisition de préalables, pour un *à venir*. S'engager à répondre plus directement à la demande de *pratique* de l'art suppose de repenser la question de la formation de ces artistes qui sont appelés à des missions mêlant compétences d'artistes et conscience démocratique.

L'art est une manière de faire le monde : quel monde voulons-nous ? Permettrons-nous à tous de participer à ce monde ? L'action artistique peut-elle devenir un vecteur de démocratie ? Pour une telle ambition, il faut reposer la pensée de l'action culturelle, la redéfinir comme visant une *démocratie culturelle*, elle-même vecteur d'une société plus partageuse.

Pour une telle ambition, il faut aussi refonder la formation des artistes de demain, en pensant les établissements artistiques comme des lieux de création, de rencontres, et d'innovation. D'innovation sociale notamment.

Je nous souhaite de bons travaux.

**Blanchard Jean & Clément Dominique**

Formateurs au CEFEDM Rhône-Alpes | jeanandreblanchard@gmail.com, clementdomi@Gmail.com,

## **Mettre en jeu sa pratique musicale par le dialogue entre musiciens de différentes cultures**

---

Axe 3

Depuis bientôt trois décennies, l'enseignement musical spécialisé est ouvert aux musiques classiques à contemporaines, au jazz, aux musiques traditionnelles et aux musiques actuelles amplifiées. Chacun de ces domaines a généré ses codes, ses outils, ses exigences, ses manières de faire, sa terminologie, ses répertoires, ses valeurs, et sa complexité. Si, au sein d'un même établissement, la collaboration entre les professeurs de chacun des domaines est indispensable à la mise en œuvre d'actions musicales partagées dans le cadre du projet d'établissement, il est pertinent que ces musiciens-professeurs développent une interconnaissance de leurs différents mondes musicaux.

Le meilleur endroit pour favoriser cette interconnaissance est bien le cadre de formation initiale des futurs professeurs. C'est cet objectif qui a conduit au sein du Cefedem-Rhône-Alpes à l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif particulier fondé sur l'engagement de chaque étudiant dans un processus de création musicale, de réalisation et présentation du résultat, et d'explicitation et d'échange sur sa démarche avec ses pairs de toutes esthétiques musicales.

Ce dispositif, outil de recherche en ajustement permanent, repose sur l'objectif pour chaque étudiant de choisir, énoncer et utiliser un ou plusieurs éléments musicaux caractéristiques de son domaine. Il est alors confronté à la nécessité d'explicitation écrite et orale de cet élément généralement inconnu ou mal connu par les étudiants d'autres cultures que la sienne. Les différentiels conceptuels entre esthétiques, les convergences, sont mis en débat par les étudiants qui découvrent, par les écoutes et échanges, les éléments fondamentaux propres aux cultures musicales autres que la leur. Les questions soulevées relèvent des dimensions conceptuelles de l'organisation du sonore, des rapports des musiciens à la société, et des pièges liés aux terminologies en usage dans chaque domaine.

Les bénéfices immédiats sont pour l'étudiant une connaissance enrichie de sa culture, et la découverte de l'intérieur des éléments propres aux autres esthétiques. Les a priori conscients ou non de chaque étudiant sur la musique des autres et sur sa propre musique sont questionnés, et le dialogue s'instaure. Des pistes de réflexion s'ouvrent aux étudiants qui découvrent des analogies, des parallèles insoupçonnés entre des cultures musicales pensées comme radicalement différentes, et des dimensions - l'oralité, l'agogique, la variation, l'improvisation, la forme, l'esthétique des timbres - apparaissent soudain comme transversales. Ces étudiants peuvent alors élargir leurs champs de réflexion musicale et tisser des connexions jusqu'alors impensées. Ces avancées serviront à la conception de projets partagés entre départements au sein d'un même établissement.

La prise de conscience de l'existence de dimensions communes à différentes cultures musicales ouvre la possibilité de construire des objectifs pédagogiques transversaux entre différentes esthétiques, et la notion même de département en est repensée.

L'intérêt du dispositif repose sur la difficulté pour chaque étudiant de nommer les dimensions musicales inconscientes sur lesquelles sont fondées à la fois l'identité de sa culture musicale, mais aussi son identité individuelle propre.

## **UN DISPOSITIF DE CULTURE MUSICALE AU CEFEDEM RHONE-ALPES LE TRAVAIL DE CREATION MUSICALE**

**Jean Blanchard \***  
**Dominique Clément \*\***

\* Cefedem Rhône-Alpes - [cefedem@cefedem-rhonealpes.org](mailto:cefedem@cefedem-rhonealpes.org)

\*\* Cefedem Rhône-Alpes - [cefedem@cefedem-rhonealpes.org](mailto:cefedem@cefedem-rhonealpes.org)

---

### **1. Projet, principes et contextes**

Le CEFEDEM décide en 2000 de modifier son cursus pour pouvoir accueillir des musiciens de toute pratique musicale. En plus des deux départements musique classique et jazz déjà existants, il ouvre les départements de musiques actuelles amplifiées et de musiques traditionnelles. Ainsi on peut trouver dans la même promotion un violoniste « classique », une spécialiste du tambou « bélé de Martinique, un rappeur, un batteur de Jazz, un tubiste « classique » qui ne joue plus que dans différents groupes de fanfares de rue et de musiques actuelles, un DJ, un claveciniste, un sitariste qui pratique la musique classique hindoustani, un chanteur guitariste de chanson française...

Nous voulons former un enseignant de musique à la fois, artiste ressource (et donc spécialiste pertinent dans un domaine précis qu'il aura défini) et enseignant polyvalent capable de travailler dans une équipe pluridisciplinaire.

Le cursus comprend donc des travaux ou des cours centrés sur la pratique dominante de l'étudiant et d'autres qui lui permettent de pratiquer et de réfléchir des musiques plus ou moins éloignées de cette pratique dominante.

Nous allons vous décrire un dispositif de culture musicale, nommé « création musicale », centré sur la pratique dominante de chaque étudiant. Même dans ce cas, c'est l'altérité, comme vecteur d'enrichissement de l'enseignement musical en général, et de la théorie musicale en particulier que nous voulons mettre en évidence.

#### **1.1 Quels sont les principes du dispositif ?**

Chaque étudiant présente au groupe une création musicale personnelle qu'il a argumentée par écrit, réalisée et dirigée, et qui est mise en discussion. Le dispositif présente deux niveaux d'échange :

- L'objectivation d'outils et d'éléments musicaux d'une part,
- La confrontation d'éléments subjectifs, d'ordre artistique et émotionnel d'autre part.

La combinaison de ces deux ordres de réflexion, aussi délicate soit-elle, nous semble être un des gages de fécondité du dispositif. La division habituelle « théorie/pratique » de l'enseignement musical est mise en question.

- L'acte musical créatif, l'image du créateur ont un statut très différent suivant la culture musicale de l'étudiant ; la grande nouveauté pour lui est l'obligation de décrire à la fois sa création et sa démarche créatrice.

- L'image convenue du créateur dépositaire d'un don divin, et d'un pouvoir de composition relevant du mystère artistique est remise en cause.
- L'acte créatif est convoqué comme outil pédagogique pour approfondir sa propre culture.

## **1.2 Contextes – Profils des étudiants**

Nous constatons la multiplication des profils d'étudiants aux pratiques musicales variées : la pratique contemporaine, réelle, des jeunes musiciens est souvent en décalage avec la pensée classificatoire de l'institution. Ils en sont conscients, puisque certains d'entre eux adoptent une stratégie de dissimulation de leurs multiples expériences, pensant se mettre en conformité avec la classification administrative, et donc l'excellence monoculturelle.

Si seulement certains ont des pratiques musicales différenciées, tous ont écouté une grande variété de musiques.

D'autres ont fait l'expérience de nombreux voyages en pays étrangers, souvent lointains, métaphore de leur curiosité pour les cultures autres. Parallèlement nous accueillons régulièrement des étudiants étrangers.

## **2. Cadre et nature du dispositif**

### **2.1 Titre et situation**

Le Titre du dispositif est « Création musicale ».

Sa place dans les Unités d'enseignement : UE III, Cultures et Pratiques Spécifiques (CPS)

### **2.2 Enjeux**

Les enjeux spécifiques à ce dispositif sont :

- Le repérage par la recherche et l'approfondissement par l'étudiant des éléments constitutifs de sa culture musicale.
- La mise en création musicale de l'étudiant, relativisée par les usages propres à sa culture.
- La responsabilité de direction d'un ensemble musical d'étudiants au service du projet d'un seul.
- La formalisation individuelle écrite et orale des différentes étapes du travail.
- La mise en discussion au sein du groupe multiculturel des étudiants.
- La confrontation des terminologies, des processus et des manières de faire propres à chaque esthétique.

### **2.3 Description du dispositif en quatre étapes**

- Étape 1 (d'octobre à janvier) — À partir d'indications tirées en commun du cours de Cultures et Pratiques Spécifiques (CPS), chaque étudiant mène une recherche individuelle sur différentes pratiques dans sa culture propre, pour en extraire des éléments constitutifs qu'il devra nommer, référencer et délimiter. À l'issue de cette recherche, l'étudiant devra rendre un texte précisant le choix d'un ou plusieurs de ces éléments, et la démarche envisagée pour les mettre en valeur.
- Étape 2 (de janvier à avril) — L'étudiant invente individuellement une pièce mettant en œuvre les éléments qu'il aura retenus. Cette pièce devra se référer à une pratique musicale précise et explicitée. Il travaille ensuite cette pièce au sein d'un groupe d'étudiants

relevant de son esthétique. Ce travail est sous la responsabilité d'un seul étudiant, chaque étudiant mène un groupe.

- Étape 3 — (mai) La pièce est jouée devant l'ensemble de la promotion□; l'étudiant mène un échange à propos de la démarche qu'il a suivie, des éléments qu'il a travaillés.
- Étape 4 — (juin) L'étudiant rend un écrit qui peut adopter trois formes différentes au choix :
  - Un carnet de bord des différentes étapes de l'invention du moment musical et des réflexions sur l'élément caractéristique choisi.
  - Un texte sous forme d'article de revue musicale portant sur l'élément caractéristique choisi.
  - Une mise en forme écrite reprenant les éléments de l'échange ayant suivi la présentation de la création musicale.

#### **2.4 Modes d'évaluation et attendus du dispositif**

Les orientations sont mises en discussion à chaque avancée du travail à la demande de l'étudiant. L'évaluation porte sur l'ensemble du travail, les deux écrits et la réalisation musicale : le Dispositif est évalué individuellement. L'étudiant engage sa responsabilité réflexive, créatrice, analytique, sa capacité à mener un ensemble musical, à redéfinir l'orientation du projet en fonction des résultats intermédiaires. Il est tenu à l'explicitation de l'organisation de sa pensée, de l'objet musical qu'il invente, à la mise en discussion de cette pensée avec ses pairs, et à la clarification des non-dits de sa pratique usuelle. La mise en question de la terminologie propre à chaque esthétique est au centre de l'organisation des échanges, et les équivalences et les différences de pensée musicale se précisent dans la discussion ouverte.

L'obligation de bilan final écrit renforce les capacités de formalisation de l'étudiant et sa vigilance quant à la terminologie efficace d'explicitation des éléments constitutifs de sa culture musicale ainsi que ceux d'autres esthétiques.

Ce dispositif se veut un gage de facilitation d'échanges ultérieurs interesthétiques, de réalisation de projets transversaux et de participation à une équipe pluridisciplinaire.

### **3. Bilan à la quatrième année de mise en œuvre**

#### **3.1 Découverte d'autres cultures musicales**

Au moment de présenter sa création, chaque étudiant se trouve confronté à une première surprise, contradictoire avec la progression des pratiques multiculturelles. Il s'agit de la méconnaissance globale des étudiants des systématiques, des contextes et de la terminologie des autres cultures. Chaque étudiant doit alors vérifier en direct le niveau de connaissance par ses pairs des termes et références qu'il utilise, les artistes et compositeurs qu'il cite, et apporter les précisions indispensables à la compréhension de ses propos.

Au fil de l'exercice, la confiance s'installe au sein du groupe, et chaque étudiant prend à cœur de faire comprendre à ses pairs les particularités qu'il a choisies pour sa composition. Il s'instaure une solidarité dans l'échange dans le but d'explicitier le plus clairement les éléments en jeu.

Au fil des présentations et des échanges, la crainte de paraître ignorant d'autres musiques disparaît, au profit d'une curiosité et d'une attitude comparatiste constructive, qui cherche les points de convergence et les différences fondamentales entre cultures et pensées musicales. S'instaure alors une méta-discussion, qui prend en compte les contenus des échanges tenus lors des séances précédentes, et surtout qui déborde largement le cadre de ces séances. L'objectif de mise en évidence de la curiosité de chaque étudiant envers les éléments constitutifs de sa propre culture, mais aussi envers la culture musicale de l'autre est atteint pour une majorité des étudiants, au moins pendant la durée de leurs études. Une difficulté et la mise en question des a priori portés par chaque étudiant au sujet de leur culture ou de la musique des autres.

Toutefois, la brièveté de l'expérience dans le dispositif général des études ne garantit pas la mise en discussion de ces a priori, idées reçues, contre-vérités, dans les échanges et confrontations. La discussion se confronte au risque pressenti de dé-légitimation de l'étudiant questionné en cas de mise en doute d'éléments fondateurs de sa culture.

### **3.2 Questions de terminologie**

Ce bilan a mis en évidence l'importance des questions de terminologie. Les premières séances sont l'occasion pour chaque étudiant de la découverte en direct du foisonnement terminologique propre à chaque culture musicale, des différences, des ambiguïtés et des malentendus générés par les termes musicaux polysémiques.

L'espace de confrontation terminologique ouvre plusieurs champs de réflexion :

l'existence de dimensions communes à différentes cultures musicales, et de nuances infinies de qualification de ces dimensions, suivant leur importance dans chaque culture. (par exemple : le rubato, l'agogique, l'inégalisation, le swing, le groove)

l'existence de dimensions propres à une culture musicale et que l'on ne trouve pas mentionnée explicitement dans d'autres. (le feeling, le son — le mélange des timbres — les articulations)

L'importance fondamentale de la précision partagée du discours sur la musique dans chaque culture, de la création à l'exécution, de l'analyse à l'enseignement, de la critique musicale à l'échange amical. L'espace de discussion devient au cours des séances un lieu de compilation d'un glossaire commun, où chacun contribue à préciser le sens de termes inconnus ou méconnus par les étudiants d'autres cultures, et peut s'emparer des nuances marquées par la terminologie issue d'une autre culture que la sienne.

### **3.3 Obligation de clarification**

Dans la discussion, chaque étudiant se trouve confronté, sous le feu des questions souvent basiques, mais aussi extrêmement précises des autres étudiants, à l'obligation d'explicitement les éléments caractéristiques de sa composition et de sa culture. Ces éléments sont souvent très intégrés dans leurs pratiques, mais rarement définis, et ces échanges sont l'occasion de pratiquer la clarification de leur propos. C'est l'occasion de percevoir que la signification d'un terme ou plutôt ce qu'il recouvre est sans cesse en construction. Le concept associé à un terme musical ne peut être fixé définitivement, mais il est à réenvisager suivant les contextes et les publics auxquels on se trouve confronté.

Ouverture à l'écoute d'autres cultures musicales

Pour la majorité des étudiants, la diversité des cultures et des créations musicales présentées et discutées constitue une occasion de découverte primordiale d'éléments musicaux nouveaux, d'esthétiques inconnues, d'autant qu'elles sont abordées avec un discours explicatif susceptible d'apporter un éclairage, une vue de l'intérieur surprenants.

Dans la plupart des cas c'est l'occasion pour chaque étudiant de progresser dans la découverte et la connaissance d'autres musiques, et d'évaluer plus précisément ses propres réactions et émotions à l'écoute d'autres formes musicales.

C'est d'une certaine manière une école raisonnée de la découverte d'autres musiques dont on peut espérer qu'elle favorise ou amplifie les réflexes de curiosité permanente de chaque étudiant.

### **3.4 Analyse, esthétique et émotion**

Au fil des discussions et échanges se dégagent des axes de discours différenciés, à différents niveaux d'écoute. Les discours orientés sur l'analyse musicale se démarquent d'appréciations plus esthétiques, et même émotionnelles. La parole à propos d'émotions musicales invite les participants à une implication plus sincère que distanciée. Les questions de perception s'imposent dans le débat, et sont un des sujets transversaux les plus intéressants.

(Implication individuelle dans l'échange)

Le dispositif demande à chaque étudiant de prendre plusieurs responsabilités :

- un engagement créatif
- une obligation d'explicitation de sa démarche et de ses choix
- la responsabilité de mener la discussion et les échanges qui suivent la présentation.
- une attention portée à la musique et au discours de l'autre

Ce faisceau de responsabilités engage chacun des étudiants dans une attitude raisonnée et assumée de son rôle d'artiste pédagogue, et dans la nécessité d'explicitation écrite et orale de ses choix, de sa démarche, et des contextes spécifiques propres à sa création.

Ce dispositif appelle l'étudiant à un engagement actif dans l'échange en approfondissant ses choix artistiques.

Il permet également des allers-retours entre des moments de pratiques et des moments réflexifs, sans dissocier de manière arbitraire « théorie et pratique », mais en instituant une pensée musicale en actes, où les moments pratiques et réflexifs s'éclairent mutuellement et prennent sens pour l'étudiant.

(Support vidéo et auto-évaluation)

Chaque présentation, chaque échange sont captés sur support vidéo, et consultable par chaque étudiant, comme la totalité des réalisations musicales des étudiants du CEFEDM. Ces enregistrements ont plusieurs fonctions :

L'autoévaluation : chaque étudiant peut porter un regard critique distancié sur sa composition, sa réalisation musicale, mais aussi ses capacités à mener le débat et à argumenter.

Un témoignage d'archivage : le dispositif est évolutif, et d'une année sur l'autre, il est possible pour les formateurs d'évaluer la pertinence des modifications apportées. (pour l'année universitaire 2013-2014, les enregistrements concernant ce dispositif représentent 18 h de vidéo)

Nous pourrions voir quelques très courts extraits si le temps restant le permet.

#### **4. Difficultés, problèmes résiduels et évolutions possibles**

Chaque étape du dispositif soulève ses difficultés propres.

- Première étape : Ce n'est pas au formateur de définir les éléments constitutifs ou d'en proposer une liste. C'est bien à l'étudiant de trancher dans la globalité complexe d'une pratique musicale. Il propose alors des termes qui sont des concepts très généraux, des notions très précises et circonstanciées ou bien très floues, des formes musicales ou des danses, des termes réservés à la pratique d'un instrument, centrés sur un moment historique délimité ou ayant traversé les âges. Ce moment est à la fois problématique et très intéressant. Il n'est pas encore très cadré dans notre dispositif (ce qui n'est peut-être ni possible ni souhaitable), mais reste géré de façon assez différente par chacun des quatre formateurs.
- La deuxième étape fonctionne en général bien, même pour les étudiants qui composent de la musique pour la première fois. Elle pose surtout des problèmes d'organisation pratique liés à l'emploi du temps et aux différences de fonctionnement des quatre départements de culture musicale.
- La troisième étape met en jeu, souvent pour la première fois pour l'étudiant, sa capacité à organiser un débat, et il n'a pas l'occasion de le faire une deuxième fois en cas de difficulté. Alors que certains travaux engendrent des débats passionnés, d'autres suscitent peu de réactions.

La prochaine évolution du dispositif portera probablement sur la clarification du rôle et de la nature des deux textes à produire. Une première amélioration avait consisté à proposer trois types de textes pour la dernière étape, plutôt qu'un bilan réflexif déjà fort utilisé dans d'autres travaux du Cefedem. Mais le deuxième texte manque encore souvent de qualité critique et de prise de distance avec le parcours effectué par l'étudiant.

## **5. En guise de conclusion**

Ce dispositif est évolutif, labile et par définition adaptable. Notre réflexion doit prendre en compte les particularités de chaque champ esthétique et définir un travail pertinent pour chaque étudiant, quelle que soit sa pratique. C'est bien l'enjeu principal de l'exercice. Les évolutions à venir du dispositif, la continuité de son élaboration, appuyées sur un long travail initial impliquant l'ensemble de l'équipe et les enseignants responsables des quatre champs esthétiques.

Toutefois, nonobstant des imperfections imprévues, et des perspectives nouvelles issues directement de la mise en pratique, ce dispositif semble bien fonctionner, en convoquant dans la durée l'engagement des étudiants et de l'équipe d'encadrement.

**Chagnard Samuel**

Formateur au Cefedem Rhône-Alpes – Doctorant au Centre Max Weber | Samuel.Chagnard@univ-lyon2.fr

## **Les conditions de félicité de la pratique musicale en conservatoire : ce que "faire de la musique" veut dire.**

---

Axe 3

Initiée dans le cadre d'un master de sciences de l'éducation et actuellement poursuivie en doctorat de sociologie, la recherche que je souhaite présenter propose d'interroger le modèle de la pratique musicale en conservatoire et d'essayer de comprendre, en paraphrasant P. Bourdieu , « ce que faire de la musique veut dire » dans le milieu de l'enseignement spécialisé de la musique.

À partir de l'analyse documentaire des schémas nationaux d'orientation pédagogique sur la distinction amateur/professionnel et de l'analyse de discours d'acteurs du monde de l'enseignement spécialisé de la musique, je propose un « modèle public » de la pratique de la musique telle qu'elle est enseignée dans les conservatoires : la pratique « publique » de la musique (concert, audition, scène) détermine et légitime toutes les pratiques en amont (cours, répétitions, travail individuel) et fonctionne comme pratique-écran vis-à-vis des pratiques « privées » de la musique qui ne visent pas de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis ou en famille, etc.). À travers la nécessaire visibilité qu'elle impose, la pratique « publique » est la condition du contrôle et la garantie de la qualité du produit musical visé.

Pour le dire autrement, une pratique musicale n'est visible et légitime en conservatoire que dans la mesure où elle s'inscrit dans le paradigme de l'art tel qu'il s'est constitué au XIXe siècle, associant un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert). Tout se passe donc comme si une pratique de la musique ne pouvait être considérée de manière légitime que si certaines conditions bien spécifiques étaient remplies. On peut le rapprocher en cela de la fonction performative du langage telle que J. L. Austin l'a définie : pour qu'un acte de langage puisse avoir lieu, il faut que son énonciation remplisse un certain nombre de conditions de « félicité » (statut du locuteur, forme de l'énoncé, circonstance appropriée).

Après avoir présenté brièvement les premiers résultats de cette recherche, la communication propose de revenir sur les conditions de *félicité* de la pratique musicale telle qu'elle est pensée en conservatoire, c'est-à-dire les conditions pour qu'une pratique musicale puisse être considérée comme une « vraie pratique », en s'appuyant sur la définition d'Austin et en illustrant ces propos par les discours d'enseignants et de directeurs de conservatoires. Je reviendrai ensuite sur les implications que cela peut avoir pour le développement des pratiques musicales dans l'enseignement de la musique.

## **LES CONDITIONS DE FELICITE DE LA PRATIQUE MUSICALE EN CONSERVATOIRE : CE QUE « FAIRE DE LA MUSIQUE » VEUT DIRE**

**Samuel Chagnard\***

\* Cefedem Rhône-Alpes – Centre Max Weber - [samuel.chagnard@univ-lyon2.fr](mailto:samuel.chagnard@univ-lyon2.fr)

---

*Mots-clés : musique, pratique, conditions de félicité, concert, conservatoire.*

*Résumé. Une pratique musicale n'est visible et légitime en conservatoire que dans la mesure où elle s'inscrit dans le paradigme de l'art tel qu'il s'est cristallisé au XIX<sup>e</sup> siècle associant un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert). Tout se passe donc comme si une pratique de la musique ne pouvait être considérée de manière légitime que si certaines conditions bien spécifiques étaient remplies. On peut le rapprocher en cela de la fonction performative du langage telle que J. L. Austin l'a définie : pour qu'un acte de langage puisse avoir lieu, il faut que son énonciation remplisse un certain nombre de conditions de félicité (statut du locuteur, forme de l'énoncé, circonstance appropriée). En revenant sur les conditions de félicité de la pratique musicale en conservatoire, c'est-à-dire les conditions pour qu'une pratique musicale puisse être considérée comme une « vraie pratique », cet article invite à questionner ce que « faire de la musique » veut dire et ainsi à penser l'existence de pratiques musicales « non artistiques ».*

---

### **1. Ceci n'est pas (vraiment) de la musique**

*Avant la lecture de cet article, je vous propose [d'écouter le morceau de musique](#) joué par mes soins en préambule à la communication initiale.*

Ce que vous venez d'écouter ne correspond pas à ce qu'on appelle en général « faire de la musique ». Pourtant, on peut y reconnaître de la « vraie » musique : le premier prélude du « Clavier bien tempéré » de J.S. Bach BWV 846, ou l'« Ave Maria » de Charles Gounod, ou une chanson de Maurane, ou encore la musique d'une publicité récente pour la banque Barclays ; pourtant, cette prestation a été assurée par un « vrai musicien » devant un public qui a applaudi ; pourtant, j'ai bien joué sur un « vrai » instrument de musique, un piano de concert (3/4 de queue, 2m25) de la marque Bösendorfer, etc.

Malgré tout cela, ce à quoi nous avons assisté ce jour-là n'est pas ce qu'on appelle en général « faire de la musique », et en particulier dans un conservatoire. L'objet de cet article est donc de montrer pourquoi ceci n'est pas « faire de la musique » dans le monde de l'enseignement artistique spécialisé. Pour cela, je vais faire appel au travail de John Langshaw Austin (1911-1960) professeur de philosophie à l'Université d'Oxford, qui a travaillé en particulier sur la fonction performative du langage dans un ouvrage célèbre, « Quand dire c'est faire », paru en 1962.

Dans un premier temps, je partirai du travail d'Austin pour déterminer les conditions de félicité de la procédure « concert ». Ensuite je montrerai que la pratique du concert est la seule qui soit

légitime en conservatoire<sup>1</sup> et que les conditions de félicité du concert deviennent donc les conditions de félicité de toute pratique musicale. Enfin, je terminerai par une réflexion qui peut paraître iconoclaste au premier abord : *au sein d'un conservatoire, est-il possible de penser une pratique de la musique qui ne soit pas une pratique artistique ?*

## **2. Les conditions de félicité de la procédure « concert »**

### **2.1 Faire des choses avec des mots**

« Quand dire c'est faire » est le recueil d'une série de 12 conférences prononcées par J.L. Austin à l'université de Harvard en 1955. Le titre anglais exprime plus clairement les intentions de son auteur : « How to do things with words » c'est-à-dire, en traduction littérale, « Comment faire des choses avec des mots ». Il s'agit pour lui de mettre en évidence une fonction spécifique du langage qu'il nomme « performative », pour laquelle produire une énonciation revient à exécuter une action<sup>2</sup>.

Pour illustrer sa proposition, on peut reprendre avec lui un exemple simple : pendant une cérémonie de mariage, la phrase « je vous déclare unis par le mariage »<sup>3</sup>, prononcée par le maire, réalise l'acte de mariage par son énonciation même. Avant son énonciation, les prétendant(e)s sont encore fiancé(e)s ; juste après, ils (elles) sont époux(es).

Dans sa première conférence, Austin donne d'autres exemples d'énonciations performatives : baptiser un bateau, faire un pari, faire un legs dans un testament (p. 41)<sup>4</sup>. Il précise ensuite dans sa deuxième conférence les conditions pour qu'une énonciation puisse réaliser l'action visée, qu'il nomme « conditions de félicité ». Les quatre premières de ces conditions conduisent, si l'une ou l'autre n'est pas remplie, à des échecs qu'il nomme « insuccès » :

*« Il doit exister une procédure, reconnue par convention, dotée par convention d'un certain effet, et comprenant l'énoncé de certains mots par de certaines personnes dans de certaines circonstances [A1]. De plus, il faut que, dans chaque cas, les personnes et circonstances particulières soient celles qui conviennent pour qu'on puisse invoquer la procédure en question [A2]. La procédure doit être exécutée par tous les participants, à la fois correctement [B1] et intégralement [B2] » (p.49).*

Pour l'exemple du mariage, on peut dire que si c'est moi qui procède au mariage [A2], ou si le maire prononce la formule « abracadabra vous êtes mariés » [B1], ou supposons qu'il dise la

---

<sup>1</sup> J'appelle « conservatoire » tout établissement qui dispense un enseignement musical organisé, selon le calendrier scolaire, autour d'un cours d'instrument associé en général à un cours « théorique » (Formation Musicale, solfège, harmonie, ear-training, etc.) et qui propose de manière périphérique, ponctuelle ou optionnelle des pratiques collectives ou d'ensemble (atelier, orchestre, combo, chorale, musique de chambre, etc.). Si les deux Conservatoire Nationaux Supérieurs de Musique (CNSM) correspondent bien à cette définition, et pour cause puisque le Conservatoire de Paris constitue la matrice historique de l'enseignement spécialisé en France, j'attribue ce terme, dans ma recherche, aux établissements qui ont pour mission principale, voire exclusive, de former des musiciens « amateurs ». Cela inclut en particulier des écoles de musique qui n'ont pas pour nom « conservatoire », voire qui ne le revendiquent pas. Ce type d'établissement peut être de taille, de statut et de droit différents : structure privée, associative ou municipale. S'il est de structure municipale, il peut être agréé (classé) par l'État (Conservatoire à Rayonnement Communal, Intercommunal, Départemental ou Régional) et doit suivre les préconisations du Schéma National d'Orientation Pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication. Néanmoins, même avec d'autres statuts, un établissement de ce type se réfère la plupart du temps à ce schéma d'orientation.

<sup>2</sup> Le présent article s'appuie sur les quatre premières conférences, centrées sur la fonction performative et les conditions de sa réalisation. Dans la suite des conférences, il généralise à tout énoncé des intentions performatives, ce qui sera repris par la suite par J.S. Searle dans son livre « Les actes de langage » (1969).

<sup>3</sup> L'article 75 du Code civil français précise le rôle du maire ainsi : « Il recevra de chaque partie, l'une après l'autre, la déclaration qu'elles veulent se prendre pour époux : il prononcera, au nom de la loi, qu'elles sont unies par le mariage, et il en dressera acte sur-le-champ. »

<sup>4</sup> Les citations qui suivent sont extraites de l'édition de « Quand dire c'est faire » dans la collection « essais » des Éditions Points. Seuls les numéros de page sont mentionnés par la suite.

bonne formule en plein milieu d'un repas [A2], l'acte ne sera pas accompli. De même, s'il s'avère que les deux personnes devant le maire ne souhaitent pas se marier, ou s'en vont avant la fin de la cérémonie [B2], etc. l'acte sera « nul et non avvenu » (p. 57).

## **2.2 Un concert qui n'en est pas un**

Je vais maintenant revenir sur ma prestation musicale introductive et montrer en quoi ce n'était pas un concert. En suivant Austin qui dit que « [le concept d'échec] s'applique à tous les actes rituels (pas seulement aux actes verbaux) » (p. 57), je propose de transposer ces conditions au rituel musical qu'est le concert<sup>5</sup>. Cela revient à se demander quelles sont les conditions pour que la procédure « concert » advienne, ou autrement dit, à regarder quand la procédure « concert » est un échec.

Concernant mon introduction au piano en introduction de la communication, une partie seulement des conditions était remplie pour qu'on puisse invoquer la procédure « concert » dans ce cas-là :

- « *Il doit exister une procédure, reconnue par convention, dotée par convention d'un certain effet, et comprenant l'énoncé de certains mots par de certaines personnes dans de certaines circonstances [A1]* » : je suis musicien, j'ai interprété une pièce de J.S. Bach sur un instrument de concert devant un public qui a applaudi, dans une salle qui sert régulièrement de lieu de concert ;
- « *De plus, il faut que, dans chaque cas, les personnes et circonstances particulières soient celles qui conviennent pour qu'on puisse invoquer la procédure en question [A2]* » : en fait, si je suis musicien, je ne suis pas pianiste, mais saxophoniste-clarinettiste, selon les normes en vigueur dans le milieu<sup>6</sup> ; le piano n'est pas placé au centre de la salle, couvercle ouvert comme il se doit pour un récital en solo ;
- « *La procédure doit être exécutée par tous les participants, à la fois correctement [B1] et intégralement [B2].* » : j'ai bien joué un morceau de J.S. Bach, mais j'ai « mal » joué cette pièce (j'ai hésité, cherché, joué certaines fois des accords à la place des arpèges, pas joué en entier, etc.) ; le public n'est pas venu pour participer à un concert mais à une conférence, les applaudissements hésitants en sont la preuve.

Toutes les conditions ne sont pas donc requises afin d'invoquer la procédure « concert » pour cette situation.

## **2.3 Des conditions de félicité contextualisées**

Si on peut retrouver des conditions de félicité de la procédure « concert » dans la plupart des esthétiques, les échecs peuvent néanmoins se manifester de manières spécifiques : sonoriser de la musique électronique à danser sans caisson de basse, jouer d'un violon ou d'une guitare électrique avec une corde cassée ou désaccordée, s'arrêter avant la fin du morceau, ne jouer que trois voix dans un quatuor, jouer du rap dans une concentration de motards, etc. Ce qu'on appelle « correctement » dans une circonstance ne l'est donc pas nécessairement dans une autre : on peut jouer « désaccordé » dans un concert de musique improvisée, mais pas dans un orchestre de variété, de même qu'on ne peut pas jouer une version de « L'été indien » de Joe Dassin en intégralité avec l'esthétique originale du morceau dans un concert de musique improvisée, ce qui est en revanche envisageable, voire même souhaitable, pour un bal. Il existe néanmoins au moins

---

<sup>5</sup> Sur la construction socio-historique du rituel du concert au XIXe siècle, on se reportera au chapitre « La sacralisation de la culture » de l'ouvrage de L.W. Levine « Culture d'en haut, culture d'en bas ». Pour une description de ce rituel pour les concerts d'orchestre symphonique, voir « L'envers de l'harmonie » de Bernard Lehmann.

<sup>6</sup> C'est-à-dire qu'à la question « tu joues quoi comme instrument ? », je ne réponds pas « du piano », mais « du saxophone et de la clarinette », en ajoutant ensuite « mais je joue un peu d'autres instruments comme la guitare, la basse et le piano. »

un élément commun à ces différentes esthétiques à l'origine de l'échec de la procédure « concert » : ce sont les cas où il n'y a pas de public, ou pas de musicien !

#### **2.4 Insuccès et acte malheureux**

La nature des conditions de félicité que je viens de présenter implique un échec qu'Austin appelle « insuccès », c'est-à-dire que l'acte visé n'est pas accompli. Austin énonce également deux autres conditions qui, si elles ne sont pas remplies, provoquent des échecs même si l'acte est pourtant accompli. Il parle d' « acte malheureux », ou d' « abus de procédure » dans ce cas.

*« Lorsque la procédure — comme il arrive souvent — suppose chez ceux qui recourent à elle certaines pensées ou certains sentiments, lorsqu'elle doit provoquer par la suite un certain comportement de la part de l'un ou de l'autre des participants, il faut que la personne qui prend part à la procédure (et par là l'invoque) ait, en fait, ces pensées ou sentiments, et que les participants aient l'intention d'adopter le comportement impliqué [Γ1]. De plus, ils doivent se comporter ainsi, en fait, par la suite [Γ2] » (p. 49).*

Il donne l'exemple d'un pari que l'on fait alors que l'on sait pertinemment qu'on ne tiendra pas sa promesse.

Dans le cas du concert, on suppose que les participants respectifs ont certaines intentions ou pensées. Un public ne peut pas ne pas imaginer qu'un artiste ne soit pas emprunt de sentiments quand il joue. De la même façon, un auditeur doit être tout à la musique pendant le temps du concert. Si les musiciens parlent, voire rigolent entre eux pendant le concert, et vice versa, si un auditeur pense à autre chose qu'à la musique, le concert n'est pas nul et non avenu, mais il est « malheureux ».

### **3. Faire de la musique en conservatoire : le concert comme pratique-écran**

#### **3.1 Amateur vs professionnel : une opposition de façade**

Dans un premier travail de recherche [Chagnard, 2012], j'ai essayé de mettre à jour le modèle de pratique de la musique à l'œuvre dans les conservatoires. Jusqu'au début des années 80, la formation proposée dans les conservatoires visait une pratique professionnelle de la musique classique<sup>7</sup> héritée de la création en 1795 du Conservatoire de Paris. L'arrivée de Maurice Fleuret à la Direction de la musique et de la danse en 1981 marque le début d'une nouvelle politique musicale [Veitl & Duchemin, 2000]. Avec l'ouverture à d'autres musiques, la formation en direction des amateurs s'est mise peu à peu en place et constitue aujourd'hui explicitement la finalité principale des conservatoires<sup>8</sup>. J'avais néanmoins comme hypothèse de départ que le musicien professionnel constitue encore le modèle de référence implicite.

J'ai donc étudié les textes du ministère de la Culture destinés à orienter les politiques des conservatoires depuis 1984<sup>9</sup>. L'analyse documentaire a porté sur les cursus dévolus aux amateurs et sur les qualificatifs qui leur sont liés. J'ai montré en premier lieu que la pratique du modèle

---

<sup>7</sup> Cf. la conclusion d'une étude menée en 1980 sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État : « *La technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation et l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire* » [Hennion, Martinat & Vignolle, 1983, p. 231].

<sup>8</sup> Cf. le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique (2008) en vigueur actuellement.

<sup>9</sup> *Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique* (1984) ; *Schéma Directeur de l'Organisation Pédagogique des Écoles de Musique et de Danse* (1992) ; *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé musique IPMC* (Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique) (1992) ; *Schéma d'Orientation Pédagogique des Écoles de musique et de danse* (1996) ; *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* (2001) ; *Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique* (2008)

amateur/professionnel n'était pas pertinente pour essayer de dégager un modèle de la pratique musicale en conservatoire. En effet, si les cursus proposés deviennent au cours des années explicitement distincts, les figures du « professionnel » et de « l'amateur » tendent à se confondre. Sans développer l'ensemble de l'analyse, on peut souligner en particulier l'association systématique des termes « amateur » et « autonomie », qui dans le même temps qu'il distingue le musicien amateur du musicien professionnel, forcément autonome, lui, l'en rapproche par la nécessité d'avoir recours à un professionnel pour l'aider à devenir autonome<sup>10</sup>.

On peut par ailleurs remarquer dans l'analyse des textes que les qualifications de l'amateur augmentent d'un texte à l'autre : en 1984, l'amateur n'existe pas encore, en 1992 le terme « *amateur* » apparaît, puis on parle d'« *amateur confirmé* », « *de bon niveau* » en 1996 et enfin d'« *amateur de haut niveau* » en 2008. Ce point de vocabulaire peut paraître anecdotique au premier abord mais ne l'est pas quand on pense à la force de la rhétorique portée par les institutions<sup>11</sup>, au premier lieu celle de l'État.

En définitive, la distinction entre amateur et professionnel ne s'opère pas sur la nature de la pratique mais sur le degré d'autonomie nécessaire et le niveau qualitatif de cette pratique, qui sans être explicitement nommée, reste implicitement la même : la production sur scène.

### 3.2 « Un musicien, il est fait pour jouer »

Le recueil et l'analyse du discours d'acteurs du monde de l'enseignement spécialisé de la musique<sup>12</sup> a permis de confirmer le caractère exclusif de la représentation publique comme pratique musicale de référence au détriment des pratiques qui ne visent pas directement de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis ou en famille, etc.). Voici quelques extraits significatifs de ces entretiens :

- Un directeur : « *T'as des gamins qui ont envie de jouer chez eux quoi, devant leur mur, éventuellement devant leur sœur, leur frère. Je me dis ils n'ont pas leur place dans une école de musique. Ils ont pas leur place ici. [...] On prépare des individus à une prestation artistique scénique, même si c'est dans une activité de loisir, c'est-à-dire qu'on les met dans cette démarche-là. [...] Le groupe qui aurait envie d'être que dans l'entre soi, dans le club, "est-ce qu'on pourrait venir jouer des sonates de Beethoven ?" et ben s'ils ne répondent pas au cahier des charges qui est "vous allez vous produire en public", ils n'ont pas à avoir la place dans l'école de musique. »*
- Une responsable de schémas départementaux : « *Moi je ne suis pas contre que les gens s'éclatent dans leur chambre, la musique ça relève du plaisir privé de chacun, mais quand même ces choses-là c'est fait pour être partagé entre ceux qui le font et normalement ceux qui regardent et qui écoutent, c'est quand même le principe. »*
- Un enseignant : « *Je ne conçois pas le travail d'un an d'atelier s'il n'y a pas au bout un concert, c'est quand même l'objectif. »*

---

<sup>10</sup> Je renvoie ici à l'analyse de la notion d'autonomie que fait Bernard Lahire dans les dispositifs scolaires : « *Lorsque l'"autonomie" devient une catégorie publique de perception positive des comportements et des individus, elle est du même coup productrice de stigmates : ceux qui ne parviennent pas à "se débrouiller" seuls dans les cadres qu'on leur impose sont souvent "assistés" par d'autres personnes et vite considérés comme des "assistés".* » [Lahire, 2005, p. 346].

<sup>11</sup> On retrouve systématiquement ce type de qualificatif positif associé au terme amateur dans nombre de présentations de conservatoires : « *Le Conservatoire se propose de donner à chacun les moyens artistiques et techniques de réaliser au mieux son projet personnel, qu'il s'agisse d'une pratique amateur de qualité ou de se préparer à une orientation professionnelle. [...] En conformité avec les normes préconisées par le Ministère de la Culture, l'enseignement dispensé a pour objectif essentiel de former des musiciens, danseurs et chanteurs amateurs de talent.* » Extrait de la présentation en ligne du Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon (consulté en décembre 2014). Souligné par moi.

<sup>12</sup> Des entretiens compréhensifs ont été menés avec deux directeurs et deux enseignants de conservatoires à rayonnement communal (CRC), une professionnelle de la culture en charge de l'organisation départementale du réseau des établissements spécialisés et une musicienne « amateur ».

- Un autre directeur : « Pour moi un musicien il est fait pour jouer. Un musicien qui vient ici pour simplement jouer dans sa chambre, à la limite il n'a pas sa place ici. »

La pratique scénique comme motivation et finalité de toute action apparaît donc comme une évidence et constitue un impensé des pratiques en conservatoire.

### **3.3 La scène comme pratique exclusive**

À partir de ces analyses, j'ai proposé de mettre en évidence l'existence d'un « modèle public » de la pratique de la musique, telle qu'elle est enseignée dans les conservatoires, et d'un ensemble de représentations liées à ce modèle : la pratique « publique » de la musique (concert, audition, scène) détermine et légitime toutes les pratiques en amont (cours, répétition, travail individuel) et fonctionne comme pratique-écran vis-à-vis des pratiques « privées/domestiques » de la musique qui ne visent pas de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis, en famille, etc.). Pour le dire autrement, une pratique musicale en conservatoire n'est visible et légitime, suivant ce modèle, que dans la mesure où elle s'inscrit dans le paradigme de l'art tel qu'il s'est cristallisé au XIX<sup>e</sup> siècle associant un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert). Toute pratique qui ne s'insère pas dans ce paradigme n'est pas considérée comme une « vraie » pratique musicale, voire n'existe pas.

### **3.4 Des pratiques invisibles aux pratiques innommables**

Nous avons vu que pour qu'une procédure puisse être nommée concert, c'est-à-dire qu'une « énonciation » de sons, pour reprendre les termes d'Austin, produise l'acte « faire de la musique », il faut que certaines conditions soient réunies. On pourrait donc dire que, dans le monde du conservatoire, les conditions de félicité du concert deviennent les conditions de félicité de toute pratique musicale : si ces conditions ne sont pas réunies, ce que je fais n'est pas un concert, donc ce n'est pas « faire de la musique ».

Une pratique invisible, non présentée en public, peut ainsi ne pas être considérée comme une pratique musicale. C'est le cas pour cette enseignante de piano : « *Au jour d'aujourd'hui, je dirais qu'en piano j'ai pas une pratique musicale à proprement dite, mais je fais partie d'un groupe qui n'a rien à voir avec le piano, qui s'appelle le gamelan, depuis octobre dernier et on a pas mal de concerts* ». La pratique qu'elle valorise est celle qui l'amène à se produire en concert, le gamelan. Quelques questions plus tard dans l'entretien, elle signale pourtant qu'elle joue chez elle une heure et demie de piano presque tous les jours « pour son plaisir ». Mais cette pratique invisible du piano devient difficilement nommable – elle reste donc innommable – car elle ne correspond pas à une pratique scénique de la musique.

### **3.5 Ne plus faire de la musique**

Dans certains cas, cette conception de la musique-concert comme seule pratique valable est une des raisons de l'abandon de la pratique musicale. L'exemple d'une musicienne amateur qui suit en est l'illustration : formatrice en IUFM, cette ancienne professeur de philosophie a débuté seule le violoncelle à l'âge de 20 ans après avoir pratiqué le piano dans sa jeunesse. Pendant un congé parental, elle découvre la musique de chambre, en particulier Schubert. Elle déclare « prendre son pied » en jouant chez elle en quatuor ou en trio avec des musiciens rencontrés à l'école de musique. Mais cela change quand son prof de violoncelle vient assister aux répétitions pour leur « donner un coup de main » puis les incite à se produire en concert. Elle ne trouve alors plus aucun plaisir à la pratique, le résultat sur scène n'étant pas à la hauteur des références qu'elle a en tête par les concerts auxquels elle a assisté et les enregistrements qu'elle a écoutés. Ici, une pratique pleinement satisfaisante en privé devient une pratique insatisfaisante quand il s'agit de la présenter en public, au point de pousser cette musicienne à arrêter toute forme de pratique musicale.

#### 4. Vers une pratique « non artistique » de la musique ?

Revenons pour finir sur la question iconoclaste posée en introduction : *au sein d'un conservatoire, est-il possible de penser une pratique de la musique qui ne soit pas une pratique artistique ?*

##### 4.1 L'art séparé du quotidien

L'art, en s'autonomisant, s'est constitué par la séparation avec la vie de tous les jours, par la distinction entre sacré et profane et la domination de l'un sur l'autre :

« La séparation de l'«art» et de la «vie», du sacré et du profane, implique une mise à distance et une attitude respectueuse, admirative ou attentive. Tous les dispositifs qui accompagnent les œuvres (séparation physique de la scène et du public, éclairages, gondoles, temples des arts et de la littérature, etc.) objectivent cette séparation de l'œuvre et du consommateur de l'œuvre, des œuvres admirées et des publics admirateurs, de ce qui est mis en lumière et de ce qui est voué à rester dans l'ombre, de l'espace de la scène et de celui du hors scène, etc. [...] Ces séparations [...], qui reposent sur une opposition entre dominants et dominés et entre sacré et profane, constituent des séparations structurales caractéristiques de nos sociétés, produisant des effets de socialisation extrêmement puissants, et d'autant plus puissants qu'ils demeurent silencieux et diffus. » [Lahire, 2015, p. 239].

Envisager une pratique de la musique qui ne soit pas artistique, c'est donc envisager une pratique qui ne soit pas dépendante systématiquement du schéma producteur/récepteur/œuvre/salle/concert, c'est-à-dire une pratique musicale qui soit nommée « musique » sans que toutes les conditions de félicité de la procédure « concert » soient réunies, ou pour reprendre les termes de Roland Barthes, une musique « à jouer » avant d'être une musique « à écouter »<sup>13</sup>.

Est-il finalement possible de concevoir une pratique musicale qui ne se réfère qu'à une musique « domestique » ou « privée », à savoir « la musique que vous ou moi pouvons jouer, seuls ou entre amis, sans autre auditoire que ses participants (c'est-à-dire tout risque de théâtre, toute tentative hystérique éloignés) » [Barthes, 1992, p. 231] ?

##### 4.2 La musique (vraiment) impossible à définir ?

En introduction de ces JFREM, l'anthropologue Denis Laborde a soulevé une question à propos de la définition toujours floue du terme « musique » : il est impossible de rentrer dans le détail de sa définition sous peine de ne plus pouvoir pratiquer, ou dit autrement, la pratique de la musique ne semble possible qu'à condition qu'on n'en définisse surtout pas les termes.

Pourtant, s'il est certainement difficile de s'accorder sur une définition de « la musique », on devrait pouvoir *a minima* préciser les circonstances de sa production, *a fortiori* dans les lieux de son enseignement afin d'éviter les « malentendus »<sup>14</sup>. C'est en effet certainement de là que vient le malentendu sur ce que « faire de la musique » veut dire : l'emploi du substantif « musique » sans y attacher explicitement les circonstances de sa production.

---

<sup>13</sup> « Il y a deux musiques (du moins je l'ai toujours pensé) : celle que l'on écoute, celle que l'on joue. Ces deux musiques sont deux arts entièrement différents, dont chacun possède en propre son histoire, sa sociologie, son esthétique, son érotique : un même auteur peut être mineur si on l'écoute, immense si on le joue (même mal). » [Barthes, 1992, p. 231]

<sup>14</sup> « Ce qui fait la gravité du malentendu linguistique dans le rapport pédagogique, c'est qu'il porte sur le code. [...] Apprendre, c'est indissociablement, acquérir des savoirs et acquérir le savoir du code dans lequel ces savoirs sont susceptibles d'être acquis. Autrement dit, le code ne peut ici s'apprendre que dans le déchiffrement de moins en moins malhabile des messages. Sans doute est-ce la logique de tout apprentissage réel, qu'il s'agisse de socialisation diffuse ou d'acculturation, mais la communication pédagogique n'est-elle pas confiée précisément à des techniciens de l'apprentissage qui ont pour fonction spécifique de travailler continûment et méthodiquement à réduire au minimum le malentendu sur le code ? » [Bourdieu & Passeron, 1965, p. 15]

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

Pour donner une illustration des circonstances de production de l'objet « musique », tentons pour finir de préciser ce qui est généralement sous-entendu dans l'expression « apprendre la musique » en conservatoire :

*Apprendre la musique,*  
*c'est apprendre la musique classique,*  
*c'est-à-dire apprendre la musique classique de manière classique,*  
*c'est-à-dire apprendre à plusieurs à lire une partition écrite dans le langage occidental stabilisé au XIXe siècle avec un professeur de solfège et apprendre seul à jouer d'un instrument de musique moderne de tempérament égal avec un professeur du même instrument de musique moderne de tempérament égal pour pouvoir ensuite répéter avec d'autres musiciens qui ont reçu la même formation, mais sur un autre instrument de musique moderne de tempérament égal avec un professeur de cet instrument moderne de tempérament égal, pour former l'ensemble qui correspond à la nomenclature de la pièce de musique occidentale savante composée par un génie entre 1685 et 1937 dans le but de l'interpréter sous la direction d'un chef le plus correctement possible sur la scène surélevée d'une salle de concert adaptée à recevoir un public adapté lui aussi.*

Sans aller jusqu'à cette tentation nominaliste intenable, on pourrait néanmoins s'interroger sur les différents modèles de pratique existants et par là ne pas s'arrêter à l'utilisation des seules catégories portées par les institutions et leurs acteurs : la musique comme art séparé de la vie quotidienne. En développant des pratiques centrées autant sur la musique « à faire » que sur le produit musical, musique « à écouter », ou pour le dire autrement sur la musique comme activité sociale autant que comme pratique artistique, on pourrait donner la possibilité d'une existence légitime à d'autres pratiques que celle de la scène et atténuer ainsi les phénomènes de domination qui lui sont liés.

Mais peut-être n'est-il toujours question que de malentendu, voire de domination, dans l'enseignement de la musique ?

## **5. Références et bibliographie**

Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. (Première édition — *How to do things with words*. 1962)

Barthes, R. (1992). *L'Obvie et l'obtus : essais critiques III*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1965). Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique in *Rapport pédagogique et communication*, Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Saint Martin, M. de., Paris La Haye Mouton.

Chagnard, S. (2012). *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire – Un musicien, c'est fait pour jouer*. Mémoire de Master à finalité recherche sous la direction de G. Combaz — Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation – Université Lumière Lyon 2.

Direction de la musique, de la danse du théâtre et des spectacles (2008). *Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique*. Ministère de la Culture et de la Communication

Hennion, A., Martinat, F., & Vignolle, J. P. (1983). *Les Conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*. Paris La Documentation française.

Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires in *L'esprit sociologique*. Textes à l'appui. Paris : Éditions la Découverte.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale  
Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*

Lahire, B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau : essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : Éditions la Découverte.

Lehmann, B. (1995). L'envers de l'harmonie. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 110, *Musique et musiciens*. pp. 3-21.

Levine, L. W. (2010). *Culture d'en haut, culture d'en bas : l'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis*. Paris: Éditions la Découverte.

Searle, J. R. (1972). *Les Actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.

Veitl, A., & Duchemin, N. (2000). *Maurice Fleuret — une politique démocratique de la musique 1981-1986*. Travaux et documents/Comité d'histoire du Ministère de la Culture. Paris : La Documentation française.

**Cherif Rachid**

Maître Assistant à l'Institut Supérieur de Musique de Sousse (Tunisie) | rachid.cherif2@gmail.com

## **L'enseignement des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne : état des lieux et perspectives**

---

Axe 3

Notre proposition de communication se situe dans le cadre du 3ème axe : « Pédagogie de la musique et traditions différentes ».

Il s'agit d'une analyse de pratiques à travers une approche critique basée d'une part, sur notre expérience en tant que disciple puis en tant qu'enseignant, d'autre part, sur des entretiens de recherche menés auprès de spécialistes. De même, nous nous sommes appuyé sur l'analyse de cours enregistrés relatifs aux modes mélodiques. Notre méthodologie consiste à conjuguer et comparer ces données par l'analyse afin de faire apparaître des pistes d'action et de réflexion.

L'apprentissage et la maîtrise des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne est une activité essentielle dans la formation du musicien arabe mais qui reste, dans l'état actuel des choses, une tâche complexe et difficile. En effet, beaucoup de temps et de considération sont accordés aux actes de l'enseignement pour le développement de cette habileté. Et nous connaissons encore peu de choses sur les procédures qui permettent à un apprenant peu expérimenté de parvenir à maîtriser les modes mélodiques. Même après des années d'étude, plusieurs ne parviennent pas à atteindre une certaine aisance pour identifier des modes à l'écoute d'un extrait musical. Les difficultés liées à l'identification des modes mélodiques sont tellement affirmées chez les apprenants musiciens que quelques professeurs ont tendance à penser que cette habileté ne s'enseigne pas et que seuls les apprenants pourvus d'un don pour la musique parviennent à s'améliorer : de ce fait, chez les non doués, on obtient peu d'amélioration. En tout cas, pour bon nombre d'apprenants, la maîtrise des modes mélodiques demeure une activité ardue

Ces problématiques sont utiles à étudier pour plusieurs raisons, dont surtout la clarification des méthodes pratiquées et la proposition d'autres approches qui nous semblent plus pratiques et surtout plus efficaces tant dans une dimension didactique, que dans celle d'une divergence entre des pratiques anciennes et l'utilisation de nouveaux processus cognitifs de la musique. Dans cette communication, nous allons insister sur les fondements de l'enseignement des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne et sur des perspectives en vue d'une utilisation pertinente en contexte pédagogique pour faire évoluer les méthodes pratiquées. Une comparaison avec les méthodes traditionnelles s'avère donc indispensable auprès d'un groupe d'apprenants pour valider l'efficacité de notre méthode. Nous soulèverons des questions importantes qui demeurent encore sans réponses, à savoir comment rendre l'apprenant capable de maîtriser les modes mélodiques en peu de temps, et nous montrerons, pour conclure, dans quelle mesure notre approche facilitera l'accès à la musique arabe qui renvoie à la fois à une tradition et à un devenir.

## L'ENSEIGNEMENT DES MODES MELODIQUES DE L'ÉCOLE SYRO-ÉGYPTIENNE : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Rachid Cherif \*

\* Maître Assistant à l'Institut Supérieur de Musique de Sousse (Tunisie) –  
[rachid.cherif2@gmail.com](mailto:rachid.cherif2@gmail.com)

---

*Mots-clés* : mode mélodique, musique arabe, musique orientale, musique modale

**Résumé.** *L'apprentissage et la maîtrise des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne sont une activité essentielle dans la formation du musicien arabe mais qui reste, dans l'état actuel des choses, une tâche complexe et difficile. En effet, l'enseignement de ces modes, tel qu'il est dispensé aujourd'hui est un labyrinthe de problèmes sur lesquels doivent se pencher les professeurs et pédagogues de la musique arabe. Le but de cette recherche est double. D'une part, elle vise à mettre en lumière l'état des lieux de l'enseignement des modes mélodiques à travers une approche critique des pratiques enseignantes, notre expérience et des entretiens de recherche menés auprès de spécialistes. D'autre part, nous exposons notre conception de voir les choses afin de faire apparaître des pistes d'action et de réflexion pour améliorer les démarches pédagogiques et faciliter la tâche à tous ceux qui sont intéressés à l'étude de ces modes.*

---

Pour commencer, je citerais Eveline Andreani et Michel Borne qui ont précisé que depuis l'antiquité, le mélodique s'est fondé sur des organisations particulières d'intervalles et qu'il va de soi que ces organisations différeront dans le cours de l'histoire. Pour ce qui est de la musique arabe, nous pouvons dire qu'elle est essentiellement mélodique, basée sur des gammes composées de micro-intervalles, de demi-tons, de trois quarts de tons et de tons entiers. Les sons de chaque gamme qui sont liés par des rapports mélodiques et régis par un mouvement déterminé constituent un mode mélodique bien précis.

Tran Van Khe, rapporte dans son article intitulé *Modes musicaux*, qu'il est difficile, sinon impossible, de trouver pour le terme *mode* une définition simple, précise, correcte et qui convient à tout le monde. Il ajoute, en citant Jacques Chailley dans son étude intitulée *L'Imbroglia des modes*, que la notion de mode n'est pas une notion valable pour tous les temps et tous les pays. Elle s'est transformée au cours des siècles de telle manière qu'on ne peut la définir qu'en fonction de l'époque et du lieu où on l'examine.

Le mode mélodique de l'École syro-égyptienne est désigné par le terme « *maqâm* » qui renvoie à la fois à une échelle modale et à des caractéristiques qui forment selon Mahmoud Guettat, une entité mélodique autonome se mouvant dans un « univers musical » particulier, dont les structures internes obéissent à une série de lois consacrées à la fois par la tradition, le goût et les inflexions dialectales et phonétiques propres au génie de chaque groupe social.

En même temps, l'étude des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne est quasiment incontournable pour une bonne compréhension des musiques du monde arabe. Par sa nature, la musique arabe est essentiellement mélodique. Elle est surtout basée sur l'intuition du musicien, qui, lors de l'interprétation est appelé à improviser des phrases et à puiser dans sa mémoire pour produire des séquences mélodiques mémorisées tout au long de son apprentissage et les faire enchaîner harmonieusement. Le musicien est appelé aussi à glisser de temps en temps d'un mode à un autre et à occuper par ses prestations une place harmonieuse avec soi-même et son auditoire. Ainsi, le mode mélodique ne peut en aucun cas se définir par une gamme ou une structure abstraite. Il faut nécessairement passer par l'écoute et le chant pour pouvoir assimiler et maîtriser un mode mélodique.

Par ailleurs, pour dissiper tout amalgame concernant le recours à la partition ou à la notation musicale occidentale dans la musique arabe que ce soit sur le plan pratique ou théorique, nous tenons à rappeler que depuis fort longtemps ou plus précisément depuis plusieurs décennies, la partition fait partie intégrante de l'enseignement musical, de la pratique instrumentale au sein des orchestres - surtout professionnels - et dans les studios d'enregistrements. Il est à rappeler aussi que les moyens ou techniques d'écritures disponibles, ne sont pas capables de traduire fidèlement la musique arabe. Cependant, les partitions restent toujours valables et d'un intérêt non négligeable. De surcroît, si on excepte le domaine de la musique populaire, nous pouvons confirmer qu'il n'existe plus de musicien « professionnel » qui ne soit capable de déchiffrer une partition musicale. Ce même musicien ne peut plus s'appuyer uniquement sur un corpus déjà connu ou mémorisé durant la formation reçue, mais bien au contraire, il est sollicité d'accompagner sans arrêt des chanteurs et de jouer des œuvres nouvelles sans mettre beaucoup de temps pour se familiariser. Et c'est bien grâce à la partition musicale qu'un tel travail peut se faire sans aucune difficulté.

En tout cas, sur le terrain, les choses ont changé et le modèle de l'enseignant qui fait office de « maître de l'oralité » n'existe presque plus ! De plus, mises à part les musiques enregistrées sur des supports fiables comme les CDs, le développement de la technologie électronique a rendu accessibles toutes les formes de la musique. En quelques clics, il est désormais possible d'écouter, gratuitement, presque n'importe quelle musique avec des versions variées. La question qui se pose est de savoir si on a vraiment besoin d'enseignants qui ne font que répéter plusieurs fois un même morceau pour le faire apprendre aux jeunes disciples. Nous tenons aussi à préciser que l'étude des modes mélodiques est un fondement essentiel pour la formation musicale et que la partition toute seule ne peut en aucun cas suffire pour une bonne interprétation sans un pré-acquis.

Dans cette étude, nous présentons les résultats d'une analyse de pratiques enseignantes à travers une approche critique basée sur notre expérience, sur des entretiens de recherche menés auprès de spécialistes et sur des comptes rendus de cours enregistrés ayant pour objet les modes mélodiques de l'École syro-égyptienne. Puis, nous exposons notre conception de voir les choses afin de faire apparaître des pistes d'action et de réflexion pour améliorer les démarches pédagogiques et faciliter la tâche à tous ceux qui sont intéressés à l'étude de ces modes.

Un premier constat à faire est que l'apprentissage et la maîtrise des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne sont une activité essentielle dans la formation du musicien arabe mais qui reste, dans l'état actuel des choses, une tâche complexe et difficile. D'ailleurs, beaucoup de temps et de considération sont accordés aux actes de l'enseignement pour le développement de cette habileté. Et même après des années d'étude, plusieurs ne parviennent pas à atteindre une certaine aisance pour identifier des modes à l'écoute d'un extrait musical. Les difficultés liées à l'identification des modes mélodiques sont tellement affirmées chez les apprenants musiciens que quelques professeurs ont tendance à penser que cette habileté ne s'enseigne pas et que seuls les apprenants pourvus d'un don pour la musique parviennent à s'améliorer, de ce fait, chez les non doués, on obtient peu d'amélioration. En tout cas, pour bon nombre d'apprenants, la maîtrise des modes mélodiques demeure une activité ardue.

Les manuels et les études faites sur les modes mélodiques de l'École syro-égyptienne, nous offrent une abondance de données théoriques qui sont certes d'une grande importance mais leur application en vrac dans les pratiques enseignantes n'est pas toujours bénéfique pour les apprenants. Il faut donc savoir faire la part des choses et insister sur les éléments de base surtout pour les cours destinés aux débutants. En même temps, nous remarquons qu'il n'y a presque pas d'écrits consacrés à l'analyse des pratiques enseignantes concernant les modes mélodiques bien que de tels écrits puissent être d'une grande importance et offrir l'opportunité de réfléchir sur ce qui se déroule réellement au moment de l'apprentissage afin de développer les démarches pédagogiques.

## **1. L'analyse des pratiques enseignantes**

Notre travail de terrain est basé sur des leçons modèles assurées par des enseignants connus par leurs compétences en matière d'enseignement des modes mélodiques. Il s'agit du compositeur Abdelkarim Shabo à travers des enregistrements audio effectués au conservatoire de Tunis depuis plusieurs années, de Fathi Bousnina, Professeur au conservatoire régional de Sousse et d'Abdelkader Krida, assistant à l'Institut Supérieur de Musique de Sousse à travers des enregistrements audiovisuels effectués par nos soins.

### *1.1 L'approche du premier enseignant*

L'approche du premier enseignant consiste, en premier lieu, à présenter le mode mélodique en indiquant sa note fondamentale, ses altérations et ses différents genres dans les deux formes ascendante et descendante avec le chant des notes constitutives. En deuxième lieu, il évoque un exemple type et le rythme qui va avec. Il présente le rythme en le percutant et en faisant le comptage des pulsations avant de chanter l'exemple tout en incitant les apprenants à suivre avec l'accompagnement rythmique. L'apprentissage se fait par plusieurs reprises du chant. Cette manière est appliquée pour l'apprentissage d'autres exemples dans le but de maîtriser le mode en question avant de passer à l'étude d'un nouveau mode mélodique.

### *1.2 L'approche du deuxième enseignant*

Après avoir mentionné la note fondamentale et les altérations du mode, le deuxième enseignant, a présenté l'échelle d'une manière progressive en chantant les notes constitutives tout en insistant sur les genres éventuels qui caractérisent le mode. De même, il a rappelé la nomenclature spécifique des degrés qui constituent l'échelle. Après cette étape, l'enseignant a dicté les paroles d'un exemple sonore tiré du répertoire classique dont la mélodie présente une illustration des spécificités du mode en question. Il a ensuite présenté le rythme adéquat. Au moment du chant qui est accompagné par le luth arabe appelé *`ūd*, l'enseignant a fait beaucoup de reprises dont certaines avec les noms des notes musicales pour faciliter l'apprentissage et montrer les genres cités auparavant. La percussion du rythme a été imposée au fur et à mesure que les apprenants avançaient dans l'apprentissage. Dans toute cette phase, l'objectif de l'enseignant a été d'amener les apprenants à apprendre le morceau avec justesse au niveau de l'interprétation tout en percutant le rythme.

### *1.3 L'approche du troisième enseignant*

En ce qui concerne le troisième enseignant, nous avons remarqué qu'il a commencé par distribuer un document écrit qui contient :

- L'échelle du mode en question avec la mention des genres constitutifs ainsi que les éventuelles modulations.
- Un texte d'une petite improvisation qui a traité le genre principal ainsi que les genres secondaires.
- Le texte poétique d'un morceau classique avec la notation du rythme musical adéquat.

En deuxième lieu, il a joué une improvisation au *ūd* traitant tous les genres pour montrer les caractéristiques du mode mélodique avant de chanter quelques extraits dans le même mode, tirés du répertoire familier en faisant participer les étudiants dans le chant et dans le choix des morceaux. En troisième lieu, l'enseignant a guidé les étudiants à solfier des phrases musicales en se référant à l'échelle du mode qu'il a noté au tableau avant de commencer l'apprentissage d'un exemple type, tiré du répertoire classique. Pour faciliter la tâche, le chant est entamé par l'application de la pulsation interne avant l'exécution du cycle rythmique. Au cours du chant, l'enseignant a fait des arrêts pour montrer le développement des genres utilisés. En dernier lieu, il a utilisé un ordinateur pour faire écouter deux exemples sur le même mode sauf qu'il y avait deux petites modulations qui n'ont pas été évoquées. Avant de quitter la salle, les étudiants ont été sollicités de préparer des improvisations avec l'obligation de respecter les différentes caractéristiques du mode étudié.

#### *1.4 Synthèse concernant les pratiques enseignantes*

Les démarches adoptées par nos enseignants pour enseigner les modes mélodiques sont certainement bénéfiques pour les apprenants puisqu'elles favorisent la formation musicale d'une manière générale. En somme, il y a eu une détermination sur des notions théoriques, sur les techniques de chant, sur la maîtrise de quelques cellules rythmiques appelées *awzân* ou *îqâ`ât* et surtout sur l'apprentissage de quelques pièces classiques qui font référence aux modes mélodiques étudiés.

En revanche, mises à part quelques idées nouvelles comme celles du troisième enseignant qui a fait participer les étudiants dans le choix et le chant de quelques extraits du répertoire familier et l'utilisation d'un support audio pour faire écouter des exemples en analysant quelques passages, les démarches suivies dans l'enseignement des modes mélodiques nous rappelle les méthodes anciennes. Ces méthodes sont pratiquées depuis des décennies et il faut nécessairement les ouvrir sur des nouvelles perspectives en vue d'une démarche pertinente et plus efficace en contexte pédagogique. Il faut rappeler que les méthodes traditionnelles demandent plusieurs années d'études pour pouvoir bénéficier d'une bonne formation musicale et encore. Souvent, l'apprenant se trouve dans l'obligation de passer par une expérience pratique au sein d'un orchestre, chose qui n'est pas toujours facile. De même, dans l'état actuel des choses, l'enseignement des modes mélodiques est dispensé sur plusieurs années ce qui pose déjà problème puisque les genres secondaires de chaque mode étudié constituent en fait des genres principaux d'autres modes mélodiques non étudiés. Ainsi, l'apprenant se trouve dispersé au risque de se perdre dans les maillons du mode que l'enseignant s'efforce d'enseigner. De surcroît, leur effort est divisé entre la maîtrise du rythme, l'apprentissage de la mélodie et l'apprentissage d'un texte poétique. En revanche, les méthodes anciennes de l'enseignement des modes mélodiques sont fructueuses pour des apprenants expérimentés et surtout bien avancés dans leur formation musicale.

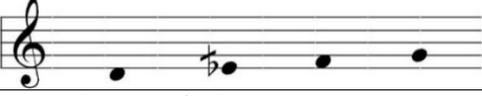
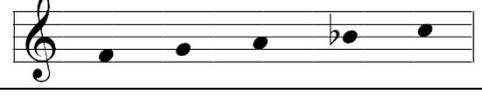
## **2. Notre conception pour l'enseignement des modes mélodiques**

Dans la démarche que nous proposons, il est question d'insister sur les cellules de base des modes mélodiques qui ne sont pas nombreuses et qui forment l'essence même des différents modes. Notre but est d'amener les apprenants à maîtriser les modes mélodiques en peu de temps tout en développant chez eux la capacité d'improviser qui représente à la fois un fondement de la musique arabe et une ouverture sur les techniques de compositions d'œuvres musicales. De même, les apprenants peuvent acquérir des outils qui seront intéressants pour améliorer leurs niveaux en matière de solfège chanté, de dictée et surtout d'analyse modale qui peut devenir facile et se faire automatiquement par simple écoute de n'importe quel produit musical se référant aux modes mélodiques de l'École syro-égyptienne.

Pour la première séance de cours, il est utile de rappeler que les modes mélodiques de l'École syro-égyptienne sont constitués de plusieurs genres variés dont chacun porte le nom d'un mode

bien défini. Le premier genre qui porte toujours le nom du mode en question est le plus important. Et comme illustration, c'est important de donner une échelle d'un mode mélodique pour montrer la variété des genres constitutifs avant de se mettre d'accord sur la manière d'aborder les différents modes mélodiques à travers leurs genres principaux. Ensuite, l'enseignant présente les différents genres qu'on peut trouver dans tous les modes mélodiques avant de commencer l'étude un par un. Pour le reste, il sera question d'un simple apprentissage de quelques données théoriques dont surtout l'échelle et les caractéristiques de chaque mode qui ne poseront pas problème dans la pratique car les apprenants seront familiarisés avec l'essence même des différents modes à travers l'écoute, le chant et l'improvisation dans leurs genres principaux.

Voici les différents genres qu'on peut trouver dans les modes mélodiques de l'École syro-égyptienne<sup>1</sup> :

Le genre <i>rast</i>	Le genre <i>nahawand</i>
	
Le genre <i>bayyâti</i>	Le genre <i>kurdi</i>
	
Le genre <i>hijâz</i>	Le genre <i>saba</i>
	
Le genre <i>jaharkâh</i>	Le genre <i>sika</i>
	

**Figure 1 :** Les genres principaux des modes mélodiques

Après le choix d'un genre pour illustrer un tel mode mélodique, l'enseignant improvise des phrases musicales instrumentales et vocales en insistant sur les notes constitutives du genre. En deuxième lieu, il fait participer les apprenants en les guidant à faire des improvisations tout en solfiant les notes qu'il choisit pour donner sens à l'improvisation. Après, il peut reprendre des improvisations vocales ou instrumentales avant de passer à une autre étape qui consiste à chanter, dans le même mode et toujours dans le cadre du genre étudié, des extraits du répertoire familier avec la participation des apprenants. Ensuite, il serait intéressant de solfier quelques extraits déjà chantés et de les transcrire sans se soucier des figures des notes pour ne pas compliquer la tâche. De même, l'enseignant doit présenter plusieurs extraits sur un support audio traitant le genre en question pour les faire écouter en analysant oralement le contenu. En dernier lieu, l'enseignant est appelé à solliciter les apprenants pour improviser des phrases musicales sur lesquelles il doit intervenir pour d'éventuelles corrections, pour l'analyse instantanée, pour rechanter quelques reprises avec les apprenants et, enfin, pour donner d'autres improvisations plus riches sur le plan modal. Comme travail à domicile, les apprenants peuvent être sollicités de préparer des improvisations, de faire des transpositions sur d'autres degrés avec la présentation des partitions musicales et aussi d'apprendre quelques extraits qui illustrent le genre étudié.

1. Le système de notation adopté par les arabes pour traduire les hauteurs des sons est celui de la musique occidentale avec, toutefois, l'utilisation de deux signes nouveaux : le demi-bémol (♭) placé avant une note l'abaisse approximativement d'un quart de ton et le demi-dièse (♯) placé avant une note l'élève approximativement d'un quart de ton.

### 2.1 Des improvisations typiques sur les genres principaux

Pour illustrer les modes mélodiques de l'École syro-égyptienne à travers leurs genres principaux, nous donnons en exemples des improvisations typiques qui peuvent être transposées sur d'autres degrés quand on aborde les différents genres constitutifs de chaque mode mélodique étudié :



Figure 2 : Improvisation sur le genre *rast*



Figure 3 : Improvisation sur le genre *nahawand*



Figure 4 : Improvisation sur le genre *bayyâti*



Figure 5 : Improvisation sur le genre *kurdî*



Figure 6 : Improvisation sur le genre *hijâz*



Figure 7 : Improvisation sur le genre *saba*



Figure 8 : Improvisation sur le genre *jaharkâh*



Figure 9 : Improvisation sur le genre *sika*

Par notre approche, l'apprenant sera capable de comprendre et de faire une analyse modale de n'importe quelle musique qui se réfère aux modes mélodiques de l'École syro-égyptienne car ce sont bien les genres étudiés qui se répètent dans la pratique, à l'identique ou sous d'autres formes qui ne seront que des transpositions. En revanche, il faut appuyer la formation par l'étude des modes mélodiques dans leurs formes globales, c'est-à-dire avec tous les genres constitutifs. Pour cela, il suffit de consulter des manuels ou des écrits comportant des données théoriques qui sont à la portée de tous et que l'enseignant peut donner dans des étapes ultérieures avec des illustrations sonores tirées du répertoire classique et pourquoi pas du répertoire contemporain.

## 2.2 Les échelles modales des modes mélodiques

Nous donnons dans ce qui suit les échelles modales qui se rapportent aux modes mélodiques de l'École syro-égyptienne sous les deux formes ascendante et descendante avec les différents genres constitutifs. Ces mêmes échelles ainsi que les variations éventuelles ont été largement étudiées dans les ouvrages du Rodolphe D'Erlanger, de Salah Mahdi, de Slim Hiliw et de Lassaad Zouari. Il est à signaler aussi qu'en changeant de note fondamentale, nous pouvons avoir de nouvelles nomenclatures de modes mélodiques qui ne sont que des transpositions<sup>2</sup>. De même, quand on garde le genre principal tout en changeant les genres secondaires, on obtient d'autres modes mélodiques qui ne sont que des *furû`* (racines) du mode principal :

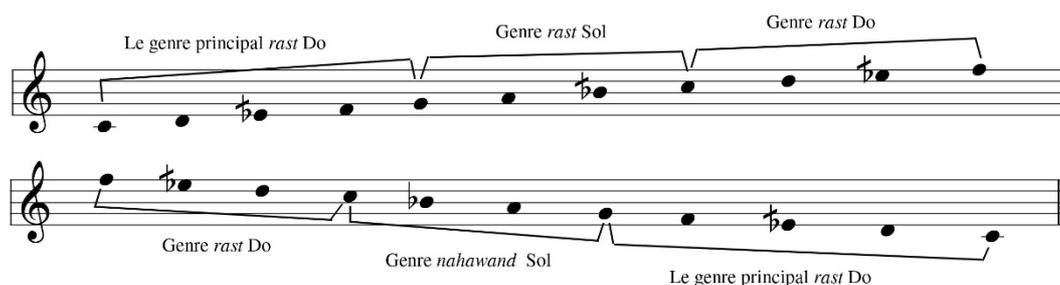


Figure 10 : L'échelle du mode mélodique *rast*

2. Toutefois, il est à rappeler que du point de vue de la tradition musicale arabe, généralement ces nouveaux modes n'auront plus le même caractère musical.

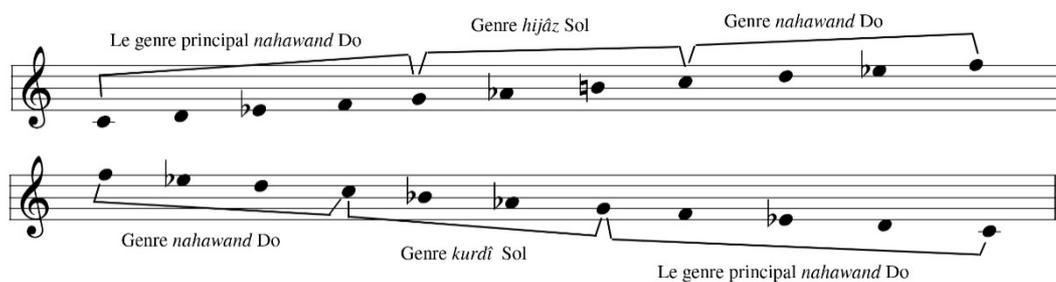


Figure 11 : L'échelle du mode mélodique *nahawand*

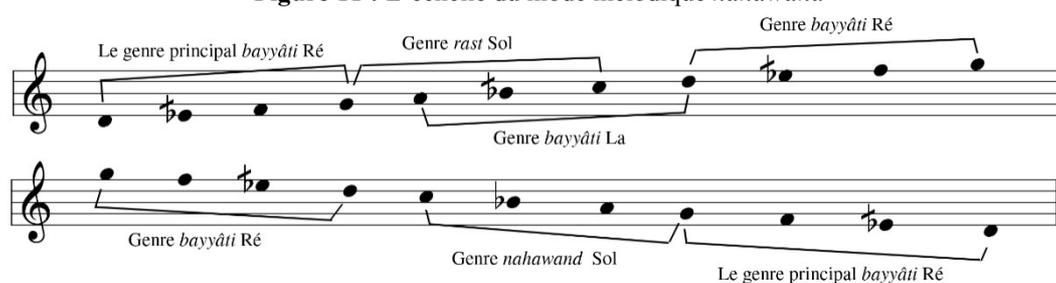


Figure 12 : L'échelle du mode mélodique *bayyâti*

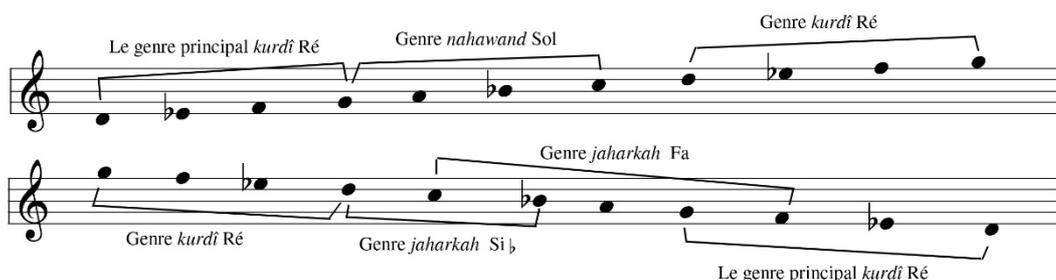


Figure 13 : L'échelle du mode mélodique *kurdî*

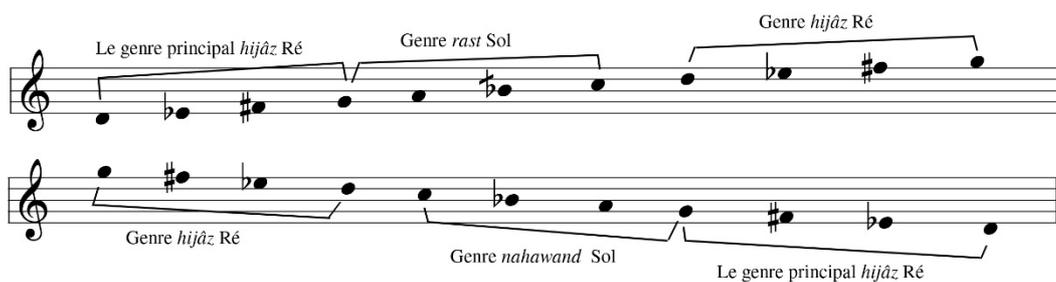
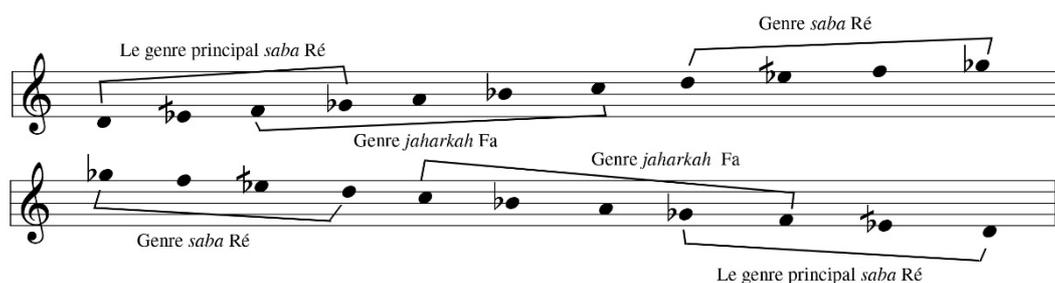
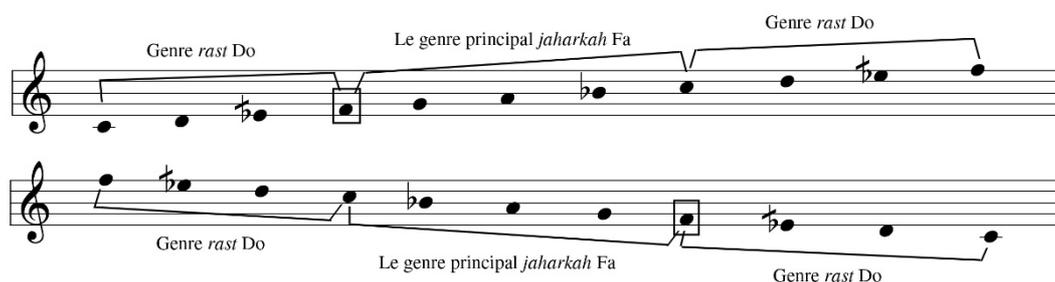


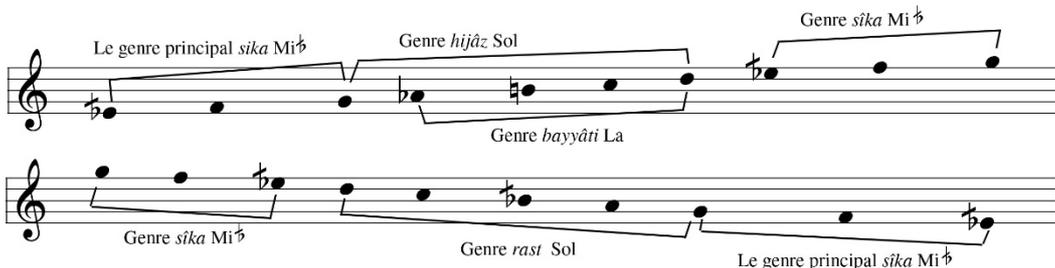
Figure 14 : L'échelle du mode mélodique *hijâz*



**Figure 15 :** L'échelle du mode mélodique *saba*



**Figure 16 :** L'échelle du mode mélodique *jaharkâh*



**Figure 17 :** L'échelle du mode mélodique *sika*

En guise de conclusion, nous dirons que malgré notre conviction de l'importance de notre démarche pour un enseignement rentable et efficace des modes mélodiques, une comparaison avec les méthodes traditionnelles s'avère indispensable auprès d'un groupe d'apprenants. Par ailleurs, les musiciens arabes d'aujourd'hui utilisent et apprécient les synthétiseurs en version orientale qui permet entre autres le jeu de notes abaissées ou haussées d'un quart de ton et qu'on désigne par les signes de demi-bémol (♭) et de demi-dièse (×). Bien que, dans la pratique, la gamme de l'échelle musicale arabe soit légèrement dénaturée puisqu'elle est divisée en vingt-quatre intervalles plus au moins égaux, les modes mélodiques continuent à enchainer l'Auditeur Arabe. Nous invitons donc les musiciens non familiarisés avec la musique arabe orientale et qui ont l'envie de l'aborder, de passer par les genres présentés en utilisant des synthétiseurs spécifiques pour assurer une justesse au niveau de l'interprétation et d'improviser plusieurs phrases musicales dans chaque genre à part avant de passer à l'écoute d'œuvres musicales qui enrichissent certes la formation.

### **3. Références et bibliographie**

- Andreani, E. & Borne, M. (1996). *Les don juan ou la liaison dangereuse : littérature et musique*. Collection musique et musicologie, Paris : L'Harmattan.
- D'Erlanger, R. (1949/1959). *La musique arabe*, tome V, Paris : Paul Geuthner.
- Guettat, M. (1980). *La musique classique du Maghreb*. Paris : Sindbad.
- Hiliw, S. (1972). *Al-Mûsiqâ al-nadhariyya [La musique théorique]*, Beyrouth : Dâr Maktabat al-hayât.
- Mahdi, S. (1993). *Al-Mûsiqâ al-'arabiyya : maqâmât wa dirâsât [La musique arabe : modes mélodiques et études]*, Beyrouth : Dâr al-Gharb al-Islâmî.
- Tran Van Khe. (2013). Modes musicaux. In *Encyclopædia Universalis*, version numérique. Paris.
- Zouari, L. (2008). *Al-Maqâmât al-mashriqiyya fil mûsiqâ al-mu`âsira [Les modes mélodiques orientaux dans la musique tunisienne contemporaine]*, Tunis : Centre de publication universitaire.

**Cobo Dorado Karina**

Enseignante de clarinette aux écoles municipales de St Orens et Léguevin et au Conservatoire de Colomiers, près de Toulouse (31) | karina.cobo@free.fr

## **Pratique de la « pédagogie de groupe » dans un ensemble instrumental**

---

Axe 1

Cette communication est le fruit d'une réflexion approfondie sur le lien entre la pratique et la recherche en pédagogie instrumentale. Notre double formation (enseignement de la clarinette et recherche en éducation musicale) et notre double culture (colombienne et française) sont à l'origine de notre questionnement sur les changements didactiques qui pourraient contribuer à l'évolution de l'enseignement instrumental. Nous pouvons affirmer, à l'heure actuelle, que le développement des pratiques collectives dans les conservatoires et les écoles de musique joue un rôle important sur la motivation des élèves instrumentistes et permet d'intégrer plus facilement les institutions d'enseignement spécialisé à la vie culturelle des villes et des villages. Néanmoins, nous pensons que dans certains cas, les méthodologies pédagogiques pratiquées dans les ensembles et les orchestres laissent les traces des formes traditionnelles de l'enseignement instrumental dans lequel l'activité de l'élève se réduit à jouer de son instrument autour d'un objectif musical commun.

C'est dans la prolongation de nos travaux de recherche sur la pédagogie de groupe que nous avons réfléchi à la manière de renouveler et de diversifier les pratiques enseignantes au sein des ensembles musicaux. Nous avons réalisé, dans le cadre d'un doctorat (2014), des analyses des cas fondées sur des cours de clarinette en groupe restreint, filmés dans trois conservatoires en France. Nous nous interrogeons principalement sur la place de l'enseignant et de l'élève dans les processus d'enseignement-apprentissage instrumental. Les résultats de cette recherche montrent que le travail en groupe, bien que peu généralisé dans les institutions d'enseignement spécialisé, pourrait non seulement enrichir les modalités d'apprentissage instrumental développées dans les situations individuelles traditionnelles, mais aussi changer la place de l'élève dans les contrats didactiques tissés dans ces situations. En effet, à travers les interactions verbales et non verbales instaurées dans le groupe, les élèves développent des activités de réflexion, de co-évaluation et de coopération qui leur permettent de participer activement à la construction de leurs propres savoirs musicaux.

Nous avons mis en place un dispositif pédagogique en « travail de groupe » dans l'ensemble instrumental de premier cycle que nous avons en charge depuis trois ans dans une école municipale. Cet ensemble compte environ douze élèves enfants inscrits en deuxième et troisième année d'instrument. Notre objectif est de changer le fonctionnement habituel des pratiques collectives et de permettre aux élèves de s'approprier des savoirs musicaux autres que de « jouer ensemble ». Des activités chantées, des jeux avec les instruments, des moments d'individualisation et de co-évaluation, des changements des rôles, des exercices d'écoute et de mémorisation font partie du quotidien de cette « classe d'orchestre ». Lors de cette communication, nous présenterons une synthèse de nos travaux de doctorat suivie de l'analyse des pratiques pédagogiques instaurées avec l'ensemble instrumental que nous dirigeons. Nous étayerons cette présentation avec des exemples filmés des situations analysées.

## **PRATIQUE DE LA PEDAGOGIE DE GROUPE DANS UN ENSEMBLE INSTRUMENTAL**

**Karina Cobo Dorado \***

\* Université Toulouse Jean-Jaurès, CNSMD de Paris, Ecole Municipale de Saint Orens et Conservatoire de Colomiers - [karina.cobo@free.fr](mailto:karina.cobo@free.fr)

---

**Mots-clés :** *pédagogie de groupe, enseignement instrumental, pratiques collectives*

**Résumé :** *Cet article est centré sur la manière de renouveler et de diversifier les pratiques enseignantes dans les ensembles et orchestres afin de rendre les élèves actifs dans leurs processus d'apprentissage musical. Nous avons montré, dans le cadre d'un doctorat, que les interactions verbales et non-verbales instaurées à travers un travail en groupe conduisent les élèves instrumentistes à développer des activités de réflexion, de co-évaluation et de collaboration qui favorisent leur participation active dans la construction des savoirs musicaux. Nous montrerons ici que la pratique d'une pédagogie de groupe dans un ensemble instrumental au moyen des exercices chantés, des jeux musicaux, des moments d'individualisation et d'échange, etc., permet aux élèves de s'approprier des savoirs autres que de « jouer ensemble ». Les pratiques collectives deviennent ainsi des situations didactiques fondées sur un apprentissage musical collaboratif.*

---

### **1. Introduction**

Le développement des pratiques collectives dans les conservatoires et les écoles de musique joue, à l'heure actuelle, un rôle important non seulement dans l'évolution des institutions spécialisées vers une offre plus large d'enseignement musical, mais aussi sur la motivation des élèves instrumentistes. En effet, depuis une trentaine d'années, les pratiques collectives sont devenues un axe central de l'enseignement spécialisé artistique en France. Néanmoins, nous pensons que dans certains cas, les méthodologies pédagogiques pratiquées dans les ensembles et orchestres laissent les traces des formes traditionnelles de l'enseignement instrumental dans lequel, l'activité de l'élève se réduit à jouer de son instrument autour d'un objectif musical commun, plutôt productiviste. Notre réflexion sur la pratique d'une pédagogie de groupe dans les ensembles et orchestres sera présentée dans cet article comme une prolongation de nos travaux de recherche sur l'apprentissage de la clarinette en groupe restreint<sup>1</sup>. Comment transformer les pratiques collectives en groupes d'apprentissage musical ? Quels sont les avantages et les limites de la pratique d'une pédagogie de groupe avec un ensemble instrumental ?

Pour essayer de répondre à ces questions, nous présenterons tout d'abord une synthèse de nos travaux de recherche afin de comprendre les caractéristiques principales de la pédagogie de groupe dans le cadre de l'enseignement spécialisé. Nous proposerons ensuite une application des résultats de ces recherches au sein d'un ensemble instrumental dans une école municipale. C'est à travers la description des activités réalisées en dehors de l'exécution du répertoire et du travail spécifique sur une œuvre musicale, que nous montrerons la diversité de savoirs musicaux et de mécanismes d'apprentissage pouvant être développés avec un ensemble instrumental qui *travaille en groupe*.

---

<sup>1</sup> Thèse de doctorat soutenue en février 2014 à l'Université Paris-Sorbonne.

Cette contribution s'inscrit ainsi dans un lien de complémentarité entre la recherche et la pratique qui nous semble fondamental à l'évolution de l'enseignement spécialisé artistique.

## **2. Synthèse de la thèse : La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental**

L'objectif principal de notre démarche de recherche universitaire était de comprendre les enjeux didactiques et pédagogiques liés à la pratique de la pédagogie de groupe dans le cadre des disciplines instrumentales dans les conservatoires et écoles de musique. Notre thèse intitulée « *Les processus d'enseignement-apprentissage de la clarinette dans le cadre spécialisé en France : vers une pédagogie de groupe ?* » pose des questions concernant d'une part, la construction des savoirs musicaux (sensorimoteurs, esthétiques, déclaratifs, expressifs, etc.) en groupe ainsi que la place de l'enseignant et des élèves dans cette construction et d'autre part, les contraintes institutionnelles liées à ce type de situation didactique.

### **2.1. Cadre théorique**

Pour élaborer un cadre théorique et établir une problématique, nous avons situé la pédagogie de groupe dans un contexte historique et épistémologique de l'éducation et de la psychologie. Dans le cadre scolaire, les méthodes de travail en groupe sont apparues pendant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Elles constituent une proposition de la pédagogie nouvelle qui recentre l'enseignement sur l'élève dans le respect de son esprit social, à l'opposé des méthodes traditionnelles. Le pédagogue français Roger Cousinet invente en 1920 une méthode de « travail libre par groupes » favorisant les interactions entre les élèves afin de les rendre actifs dans leurs apprentissages (Cousinet, 1945). Pour le psychologue russe, Lev Vygotski, l'intelligence se développe dans les relations interpersonnelles et la collaboration avec les autres (Vygotski, 1934). Plus récemment en France, Philippe Meirieu affirme que le travail en groupe implique un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant échange et confronte ses idées avec ses pairs à propos d'une tâche commune. La création des conflits sociocognitifs et la collaboration entre élèves permet d'avoir accès à l'objectif commun à atteindre (Meirieu, 1984). Depuis les années soixante-dix, les chercheurs suisses W. Doise, G. Mugny et A.-N. Perret-Clermont s'intéressent, plus précisément, à l'effet du conflit sociocognitif et des activités collaboratives sur l'apprentissage en groupe. Ils montrent que les productions collectives sont supérieures aux productions individuelles à certains niveaux du développement cognitif. L'attitude qui prend en compte les interactions entre les enfants eux-mêmes, abandonne une position pédagogique centrée sur l'enseignant pour une position centrée sur l'enfant (Doise & Mugny, 1981) (Perret-Clermont, 1996).

Nous avons ainsi défini la pédagogie instrumentale de groupe comme l'ensemble des méthodes qui développe des interactions verbales et non-verbales entre les élèves d'une part et entre les élèves et l'enseignant d'autre part, sur un objet commun d'apprentissage musical. Le groupe d'apprentissage permet à chacun des membres d'avoir une perception individualisée de soi-même et de l'autre. Il crée des liens affectifs et cognitifs entre pairs dans le but de co-construire les savoirs musicaux à travers les confrontations, le partage d'idées, la collaboration et le guidage, grâce à la mise en place et la gestion d'une communication équilibrée.

### **2.2. Méthodologie**

La méthode utilisée dans cette recherche a été l'observation directe. Les cours filmés nous ont permis de réaliser des analyses de cas à l'aide de la transcription fine de la communication, verbale et non-verbale, établie dans des cours de clarinette individuels et en groupe. Un premier cours individuel a été filmé dans un CRR<sup>2</sup> avec une élève en début de 2<sup>ème</sup> cycle. Pour les cours en groupe, nous avons filmé un binôme d'élèves enfants de 9 ans en niveau probatoire dans un autre

---

<sup>2</sup> Conservatoire à Rayonnement Régional

CRR et un deuxième groupe restreint constitué par trois élèves adultes en fin de premier cycle dans un CRC<sup>3</sup>. Nous avons également récolté les données d'un cours individuel avec l'une des élèves adultes de ce dernier groupe et le même enseignant. Ceci nous permettait d'analyser de façon comparative le temps d'intervention et la résolution du même type de difficulté dans les deux situations didactiques, individuelle et en groupe.

### 2.3. Analyse

Les cours ont été transcrits dans leur totalité dans un double objectif : analyser leur structuration et leur progression à travers un découpage en séquences et en micro séquences, et minuter les interventions verbales (chantées et parlées) et non-verbales (notamment instrumentales) de l'enseignant et des élèves. Nous avons réalisé des analyses quantitatives et qualitatives détaillées de la communication à partir des données récoltées. Nous nous sommes intéressée d'une part, à la forme et aux fonctions pédagogiques des interventions et d'autre part, à leur temporalité et leur progression dans la résolution de difficultés. Nous voulions analyser donc la communication pour savoir : *qui ? , comment ? , quoi ? , quand ? et combien de temps ?* Nous donnons ici deux exemples développés dans notre thèse.

Nous avons réalisé une analyse quantitative et comparative de temps d'intervention globale (verbale et non verbale) entre le cours en groupe de trois élèves adultes et le cours individuel avec l'une de ces élèves. Le tableau suivant rend compte du temps, du pourcentage, du nombre et de la durée moyenne des interventions de chaque élève séparément (A, B, C), des élèves additionnées (A+B+C), de l'enseignant (E) et du groupe (G), quand les élèves jouent ou parlent en même temps.

**Tableau 1** : minutage des interventions globales en groupe restreint

	Temps d'intervention total						
	A	B	C	A+B+C	E	G	total
<b>durée</b>	13'23''	8'41''	7'53''	29'57''	33'16''	3'34''	1h06'47''
<b>pourcentage</b>	20 %	13 %	12 %	45%	50 %	5 %	100 %
<b>nb d'interventions</b>	160	121	109	390	311	36	737
<b>durée moyenne</b>	5''	4'	4''	5''	6''	6''	5''

Le tableau suivant rend compte du temps, du pourcentage, du nombre et de la durée moyenne des interventions de l'élève (A) et de l'enseignant (E) en cours individuel :

**Tableau 2** : minutage des interventions globales de l'élève A en cours individuel

	Temps d'intervention total		
	A	E	total
<b>durée</b>	13'03''	21'40''	34'43''
<b>pourcentage</b>	38 %	62 %	100 %
<b>nb d'interventions</b>	162	207	369
<b>durée moyenne</b>	5''	6''	6''

Nous constatons à travers ces résultats que la répartition du temps d'intervention globale en cours de groupe est assez symétrique entre l'enseignant (50%) et les élèves (45%). En tenant compte du fait que le reste du temps (5%) correspond à des interventions en groupe, nous pouvons imaginer que la communication dans ce cours est équilibrée entre enseignant et élèves. En revanche, nous remarquons, qu'il existe des différences de temps d'intervention entre élèves. C'est l'élève A qui a le plus participé pendant le cours. Ceci pourrait signifier que l'élève A communique plus spontanément que les autres élèves ou que l'enseignant a demandé plus d'interventions de la part

<sup>3</sup> Conservatoire à Rayonnement Communal

de cette élève dans l'interaction. Ce que nous allons retenir de cette analyse, c'est surtout l'équilibre en temps d'intervention entre l'enseignant et les élèves, à la différence du cours individuel où l'enseignant est intervenu pendant les deux tiers du cours. Nous observons, en effet, un écart plus important entre les interventions de l'enseignant (62%) et celles de l'élève (38%) en cours individuel. Ceci laisserait imaginer que dans ce cours, l'enseignant conserve sa place privilégiée dans la communication. Comme il s'agit d'une analyse quantitative, nous ne pouvons pas déduire si l'élève a été placé en récepteur ou s'il a participé à la construction de son savoir, mais nous pouvons déjà déduire qu'il s'est moins exprimé par rapport à l'enseignant qu'en cours de groupe. En termes de quantité d'interventions, nous pourrions qualifier cette communication d'asymétrique ou pas assez équilibrée entre les acteurs. D'autres analyses montrent que l'élève communique notamment avec sa clarinette dans ce cours individuel et qu'il ne joue jamais en même temps que l'enseignant. Nous avons émis l'hypothèse que la situation en groupe privilégie la communication verbale à la différence du cours individuel où l'instrument prend toute sa place dans l'interaction enseignant-élève.

Notre deuxième exemple est une analyse qualitative d'une micro séquence extraite du cours avec un binôme d'élèves de 9 ans dans un CRR. Elle est centrée sur la résolution d'une difficulté rencontrée par l'une des élèves au niveau du rythme. Ce cours précède une évaluation sommative institutionnelle. Nous avons utilisé les conventions E pour l'enseignant et C et J pour les élèves Clara et Julie. Voici la transcription :

- C [Joue la phrase de 4 mesures, Julie mime le jeu]  
E Merci, qu'est-ce que tu peux améliorer là ?  
C J'ai accéléré  
E Un petit peu. Le tempo n'était pas stable et puis ?  
J [Lève sa main pour demander la parole.]  
E Oui Julie ?  
J Au début, au sol la fa sol, elle a fait lentement et puis après elle a accéléré à do ré mi  
E Exactement ! [En s'adressant à Clara.] C'est ce que tu fais à chaque fois avec le piano. Il faut absolument, avant de partir... qu'est-ce qu'on a dit avant de partir ?  
J [Lève sa main pour demander la parole mais Clara répond spontanément.]  
C Il faut se le chanter dans la tête, se le dire  
E Il faut se le chanter dans la tête. C'est ce que tu allais dire Julie ?  
J Oui  
E Je vous le dis à chaque cours ... On le rechanté une fois ensemble ? Le début ? [Ils chantent tous ensemble]



- E Très bien, tu joues tout de suite après [en s'adressant à Clara]  
C [Joue la première note et recommence. Rejoue toute la phrase. L'enseignant chante avec le nom des notes au début et s'arrête.]  
E Alors hop, est-ce que tu as joué comme tu as chanté ?  
C Non  
E Qu'est-ce qui n'allait pas ?  
C Mmm, do ré mi fa sol  
E La deuxième phrase  
C La deuxième phrase, j'ai ralenti  
E Hein, alors tu le refais et tu ne ralentis plus. Chante tout le temps dans ta tête hein ?  
C [Rejoue la phrase. Julie mime le jeu.]  
E OK, là c'était très stable au niveau de tempo...

Dans cette micro séquence où Clara n'arrive pas à garder un « tempo stable », l'enseignant conduit son action pédagogique vers l'auto évaluation et la co-évaluation en sollicitant la métacognition<sup>4</sup> de la part des élèves. L'enseignant insiste principalement sur *le chant* comme stratégie d'apprentissage à plusieurs reprises lors de ses questions et de ses explications, parfois directives.

<sup>4</sup> Processus d'apprentissage qui désigne l'analyse intellectuelle que l'élève fait de son propre fonctionnement.

Il s'agit peut-être pour lui, de la stratégie la plus pertinente en termes d'efficacité musicale car le délai avant l'évaluation était très court. L'élève n'avait plus le temps de réaliser un travail moteur décomposé sur sa difficulté. Les processus d'apprentissage liés au sensoriel et à l'affectif à travers le chant ont été privilégiés pour la résolution de cette difficulté. Nous pouvons dire que l'écoute intérieure et extérieure, la sensation corporelle de la pulsation à travers le chant et l'organisation de la respiration à travers la voix chantée, sont les moyens d'apprentissage sollicités dans cette micro séquence. Le chant intérieur servirait à stabiliser la pulsation avant même de commencer à jouer. Les principes de la pédagogie de groupe ont été mis en place malgré les circonstances difficiles du cours. L'interaction créée par l'enseignant a permis aux élèves de mettre des mots sur la difficulté et de réfléchir au moyen musical pour la résoudre.

#### **2.4. Résultats et bilan**

Les analyses réalisées dans le cadre de notre thèse montrent que :

- Le travail en groupe enrichit les modalités d'apprentissage instrumental grâce à la variété des interactions qu'il développe. Les interactions verbales créent des conflits sociocognitifs<sup>5</sup> et déclenchent des activités de réflexion, d'analyse, de co-évaluation, d'auto-évaluation, d'argumentation et de conceptualisation, amenant à un apprentissage par métacognition et favorisant la collaboration<sup>6</sup> entre élèves. D'autre part, les interactions qui alternent l'instrument et le mode verbal de la communication développent chez les élèves une écoute active et critique qui leur permet de participer à l'évaluation et à la validation des connaissances. Ce type d'interaction partagée, sollicite l'exécution instrumentale de chaque élève et développe des processus d'apprentissage liés à la pratique. Enfin, les interactions purement instrumentales se réalisent en relais de phrases musicales, de notes ou de gammes. Le relais instrumental sollicite un accordage non seulement au niveau de la justesse, mais également au niveau corporel et expressif sur le rythme, le caractère musical ou la sonorité. Ceci demande une perception auditive et corporelle que nous avons appelé *résonance émotionnelle*.

- Le travail en groupe favorise un équilibre des responsabilités dans les contrats didactiques<sup>7</sup> car les élèves sont sollicités pour expliciter, justifier, clarifier, évaluer, argumenter, faire des propositions, poser des questions, répondre aux questions des autres, suggérer une solution etc., dans un lien social entre pairs qui réduit les distances cognitives avec l'enseignant. L'élève devient actif dans la structuration de son savoir à travers le regard de ses pairs.

- Les limites du travail en groupe se trouvent généralement dans sa mise en œuvre. La gestion du temps et de la communication, la préparation des cours, l'organisation des groupes et l'adaptation aux contraintes institutionnelles rendent difficile la pratique de la pédagogie de groupe dans les conservatoires et écoles de musique. De plus, la complexité des savoirs de différente nature imbriqués dans le savoir instrumental sollicitent, parfois, une individualisation pédagogique qui s'avère plus rapide en termes d'efficacité. Pour finir, les enseignants habitués à donner des exemples, à stabiliser des gestes par répétition ou à donner des explications longues, etc. doivent réapprendre à enseigner dans une conception nouvelle qui met l'élève dans une position active et différente de celle adoptée, souvent, dans les cours individuels. La formation des enseignants serait ainsi amenée à élaborer des dispositifs d'enseignement adaptés aux diverses situations didactiques.

- Il est possible et souhaitable d'alterner les situations individuelles et en groupe dans l'année scolaire pour permettre aux élèves de développer différents rapports au savoir instrumental. Un enseignant qui planifie et qui structure des situations didactiques en fonction d'objectifs clairs et organisés, donnera plus de chances à tous les élèves, dans leur hétérogénéité, de trouver le plaisir

---

<sup>5</sup> Déséquilibres interpersonnels et intra personnels qui modifient les conceptions des élèves.

<sup>6</sup> Les élèves peuvent s'entraider non seulement dans le repérage des difficultés, mais aussi dans la recherche des solutions pour les résoudre. Il ne s'agit pas d'un partage de tâches, mais d'un travail en groupe dans un objectif commun.

<sup>7</sup> Guy Brousseau (1990) définit le contrat didactique comme l'ensemble des relations qui déterminent les responsabilités de l'enseignant et des élèves dans l'élaboration du savoir.

d'apprendre. Pour finir, nous pensons que la pratique d'une pédagogie de groupe dans les situations collectives déjà existantes (orchestres, ensembles, musique de chambre) pourrait représenter une première démarche vers un renouvellement et une diversification pédagogique au sein des institutions d'enseignement artistique spécialisé. C'est dans ce cadre que nous développerons la deuxième partie de cet article.

### **3. Travail en groupe avec un ensemble instrumental**

Notre double culture (colombienne et française) et notre double formation (instrumentale et pédagogique) sont à l'origine de cette réflexion sur l'apprentissage instrumental de manière collective. Nous avons présenté l'idée de créer une « classe d'orchestre » pour les élèves en début d'apprentissage instrumental dans une école municipale en 2011. Nous présenterons ici une partie du travail réalisé pendant l'année scolaire 2013-2014. Certaines séances ont été filmées dans l'objectif précis de réaliser des analyses qualitatives détaillées de quelques micro séquences.

#### **3.1. Présentation du projet**

La pédagogie de groupe représente selon nous, une méthode adaptée et pertinente pour développer des apprentissages musicaux individuels dans un ensemble instrumental. C'est à travers une action pédagogique favorisant les processus d'enseignement-apprentissage et non la productivité musicale que nous avons envisagé ce travail en groupe. Nous pensons que les pratiques collectives pourraient enrichir les situations d'apprentissage motivantes dans une école de musique, surtout quand elles sont adressées à des élèves en début d'apprentissage instrumental. Le projet pédagogique de l'école municipale où nous avons mené cette expérience est fondé sur la création de divers ensembles qui permettent à tous les élèves, de tous niveaux et disciplines, de jouer en groupe. Aujourd'hui, l'école compte plusieurs ensembles : saxophones, clarinettes, cordes, guitares, percussion et trompettes. Il existe également une harmonie, un ensemble de musiques actuelles, deux chorales et une « classe d'orchestre ».

En 2013 cette « classe d'orchestre », à notre charge, comptait 12 élèves inscrits en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année d'instrument, avec quelques exceptions comme la harpiste et le pianiste, en 4<sup>ème</sup> année. Les élèves concernés avaient entre 9 et 11 ans. Nous avons proposé cette pratique aux élèves adultes en début d'apprentissage instrumental, mais ils ont préféré intégrer les ensembles de leur discipline, soit en raison de leur disponibilité, soit par appréhension sur leur adaptation au collectif avec des enfants. Nous avons planifié des objectifs et des démarches pédagogiques spécifiques que nous avons exposés à la directrice, aux parents d'élèves et aux élèves. En effet, il était prévu de travailler sur un répertoire d'orchestre et participer à trois manifestations publiques dans l'année, sans faire de répétitions traditionnelles. Pour des raisons pratiques, nous avons réfléchi à un créneau horaire adapté au public visé. Nous avons fait en sorte de proposer cet ensemble 1 heure par semaine, les mercredis après-midi, à la suite du cours de formation musicale adressé aux élèves en 3<sup>ème</sup> année d'instrument<sup>8</sup>. Pour les autres, nous nous sommes mis d'accord avec les enseignants pour permettre aux élèves d'enchaîner le cours d'instrument avec la « classe d'orchestre », dans la limite du possible. Finalement, seul un élève faisait le trajet uniquement pour l'ensemble. Nous avons aussi accepté que certains élèves viennent une semaine sur deux.

Nous nous sommes intéressée aux connaissances de base de chaque instrument de l'ensemble<sup>9</sup> car, parfois, les élèves ne maîtrisaient pas encore tous les doigtés, le montage de l'instrument, la production d'un son, l'embouchure, etc. Cependant, le choix horaire du mercredi après-midi nous permettait de bénéficier de l'aide des enseignants sur place quand les difficultés techniques étaient très importantes, notamment sur des instruments comme la harpe. La communication entre enseignants a été l'une des stratégies fondamentales du projet. Lors du dernier cours avant le

---

<sup>8</sup> Le plus grand nombre d'élèves de l'ensemble.

<sup>9</sup> Trompette, saxophone, flûte traversière, piano, harpe, percussion, clarinette.

concert de fin d'année, nous avons organisé une discussion ouverte avec les élèves de l'ensemble sur ce qu'ils avaient appris tout au long de cette expérience pédagogique.

Nous considérons tous ces aspects d'organisation importants dans la réalisation d'un projet pédagogique. En effet, nous pensons que notre rôle d'enseignant est d'une part, de prendre en compte la disponibilité et la motivation des élèves face à ces activités artistiques extrascolaires et d'autre part, de créer des situations didactiques innovantes et diversifiées qui engagent les élèves dans leur apprentissage musical.

### **3.2. Activités musicales en dehors du répertoire**

Les élèves ont réalisé plusieurs activités en dehors de l'exécution d'œuvres du répertoire. Ces activités ont été proposées de manière alternée à différents moments de l'année dans un souci de gestion du temps de jeu instrumental et d'interaction verbale. Voici quelques exemples d'activités :

- *Exercices d'échauffement* : les élèves ont inventé et proposé différents exercices d'échauffement pour le début des séances. Les sons filés semblaient, cependant, devenir un rituel pour les instrumentistes à vent. Les élèves ont cherché spontanément les notes des instruments transpositeurs pour jouer à l'unisson. Pour intégrer la harpe et le piano dans les exercices d'échauffement, nous avons proposé un échauffement par accords et avec différentes nuances. Les vents jouaient des sons filés pendant que le piano et la harpe jouaient des accords et des arpèges en improvisant des rythmes. Nous avons remarqué que la créativité et l'esprit compétitif des élèves âgés entre 9 et 11 ans sont reflétés par les jeux qu'ils proposent consistant, par exemple, à mesurer le temps de résistance de chaque élève sur une note tenue. Parfois, les élèves ont proposé de s'échauffer en jouant debout ou en marchant. Notre démarche consistait plus précisément à laisser les élèves imaginer diverses manières pour s'échauffer tout en s'écoutant et en écoutant les autres. Nous avons créé des interactions verbales à propos de l'échauffement et de son utilité, mais aussi sur les instruments transpositeurs. Les interactions instrumentales en relais ont permis d'enchaîner des sons filés mesurés sur la même note ou dans la continuité de différentes gammes.

- *Exposés sur les instruments* : nous avons planifié des exposés individuels ou en petit groupe sur les instruments une fois toutes les trois semaines. Très curieux et très intéressés par cette activité, les élèves instrumentistes ont préparé des affiches, des photocopies et des photos pour étayer leur exposé. Ils ont réalisé des recherches sur internet, expliqué avec leur propre instrument et donné des exemples musicaux joués devant leurs camarades. Cet exercice visait à placer l'élève en détenteur d'un savoir spécifique avec la possibilité d'assumer une responsabilité pédagogique face à ses pairs. Dans ce cas, les élèves se sont rendu compte que la culture instrumentale ne se limite pas à la maîtrise technique de l'instrument, mais qu'elle comporte des connaissances théoriques sur l'acoustique, l'histoire, l'organologie, etc. de l'instrument. En jouant le rôle de l'enseignant, les élèves ont créé des liens cognitifs et affectifs valorisants entre pairs.

- *Jeu du chef d'orchestre* : nous avons proposé aux élèves de devenir, chacun à leur tour, le chef d'orchestre. Nous avons expliqué et dessiné sur le tableau les gestes pour battre la mesure à 2/4, 3/4 et 4/4. L'activité consistait à faire des gestes clairs pour faire démarrer un son filé à l'ensemble, le faire tenir en imaginant un point d'orgue et le faire arrêter avec précision. Les savoirs musicaux concernant les différentes mesures, la respiration, l'attaque et l'énergie du son ont été travaillés à travers cette activité. L'objectif pédagogique était de créer un rapport au corps différent de celui de l'élève instrumentiste. En effet, les élèves se sont rendu compte que selon leurs gestes, le son est produit avec plus ou moins de précision. Nous avons constaté que les élèves n'hésitent pas à se co-évaluer spontanément. Notre action didactique a consisté à valoriser ces évaluations spontanées pour aider les élèves à élaborer des nouvelles connaissances musicales. Dans la continuité de cette activité, nous avons proposé à chaque élève de passer devant et de donner un départ à l'ensemble, cette fois-ci en jouant de son instrument. Le lien entre la respiration et l'attaque du son a été très vite relevé par les élèves. Dans la même dynamique de co-évaluation,

certains expliquaient aux autres le « comment faire » pour donner un départ précis avec l'instrument. Nous pensons que cet exercice permet de construire des savoirs fondamentaux pour l'expression musicale dont les élèves pourront se servir dans différentes circonstances.

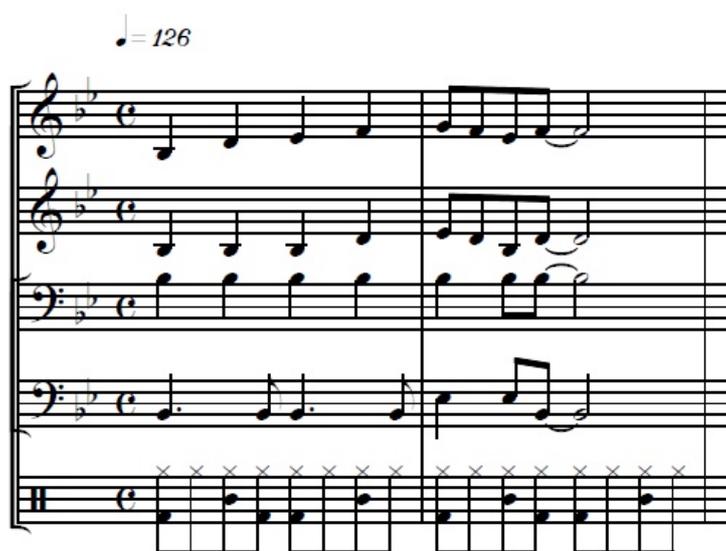
- *Evaluation collective* : la situation collective est une bonne occasion pour créer des moments d'évaluation semblables à l'évaluation sommative institutionnelle, mais sans la contrainte de la notation par un jury d'adultes. Nous avons demandé de manière ouverte aux élèves de jouer individuellement devant les autres un morceau de son propre répertoire instrumental. Les élèves les plus introvertis se sont portés volontaires très vite et petit à petit, tout au long de l'année, tous les élèves ont pris l'habitude de jouer individuellement pour les autres. La consigne était d'écouter attentivement et faire des critiques constructives seulement à la fin de l'exécution instrumentale de l'élève « évalué ». Le libre choix de l'œuvre a conduit certains élèves à jouer par cœur, d'autres en ont profité pour jouer le morceau d'évaluation institutionnelle et enfin, certains ont choisi de jouer en duo (harpe et flûte traversière) un morceau qu'ils préparaient pour une audition. Nous pensons que les pratiques collectives peuvent servir à diversifier les formes d'évaluation en changeant le rapport « scolaire » que celle-ci peut prendre, parfois, pour certains élèves. Les analyses vidéo montrent que les élèves s'évaluent mutuellement par pupitre de manière spontanée. Ils créent librement de moments de collaboration et de guidage à propos des savoirs plus spécifiques à l'instrument<sup>10</sup>. Nous faisons l'hypothèse que la dynamique de groupe créée dans un ensemble instrumental conduit les élèves à se corriger et à s'entraider spontanément les rendant actifs dans leur processus d'apprentissage.

### **3.3. Travail sur une œuvre musicale**

Le développement massif de pratiques collectives non seulement en France, mais aussi au niveau mondial a eu pour conséquence la création et l'adaptation du répertoire d'orchestre. C'est ainsi qu'aujourd'hui, nous pouvons proposer aux élèves dès les premières années d'apprentissage, des œuvres originales ou arrangées avec des styles musicaux variés et un niveau de difficulté adapté. Nous décrivons le travail pédagogique que nous avons réalisé pendant un mois autour du morceau Let's rock. Il s'agit d'une œuvre pour orchestre junior flexible, du compositeur hollandais Ivo Kouwenhoven, écrite pour quatre parties et percussion. L'originalité de matériel pédagogique est la richesse des choix d'instrument (en Ut, Sib, Mib ou Fa) proposée pour chacune des parties. Nous y trouvons également le choix entre deux clés (sol et fa) pour la troisième et quatrième voix. Ceci permet de répartir les partitions selon les effectifs d'ensembles variables avec un minimum de quatre musiciens. Dans notre cas, les enseignants de harpe et de piano ont arrangé des partitions pour que leurs élèves puissent participer à la « classe d'orchestre ». Voici un aperçu des premières mesures de Let's rock :

---

<sup>10</sup> Un élève de trompette en 3<sup>ème</sup> année corrige et aide son camarade de 2<sup>ème</sup> qui jouait un Fa bécarré à la place d'un Fa dièse.



**Figure 1** : Premières mesures de Let's rock

Comme dans les approches traditionnelles de répétition d'ensemble, nous avons proposé tout d'abord un déchiffrage général du morceau en faisant la répartition des partitions par pupitre. Ensuite, les élèves se sont répartis entre eux-mêmes les différentes voix. Nous avons laissé les élèves travailler en autonomie en autorisant le bruit que cela pouvait représenter. Une fois l'exécution instrumentale abordée de manière individuelle, nous avons mis en place une activité d'écoute sur les différentes voix de ce morceau. Les élèves ont pu identifier chacune des voix et parfois les échanger avec les autres élèves du même pupitre. Nous constatons que de manière générale, les élèves agissent spontanément et montrent leur curiosité musicale face au nouveau répertoire. Dans certaines séquences filmées, nous observons que les élèves lisent le rythme de chaque voix et tirent des conclusions par rapport aux différentes voix (mélodie, contrechant, basse).

Afin de développer une écoute polyphonique chez les élèves, nous avons proposé de jouer l'œuvre par quatuors avec plusieurs combinaisons possibles d'instruments de l'ensemble. Les élèves ont ainsi commencé à mémoriser l'exécution instrumentale de la partie qu'ils avaient finalement choisie en accord avec les autres élèves du pupitre. L'étape suivante a été de chanter chaque voix avec des onomatopées et non avec le nom des notes en raison des instruments transpositeurs. Nous avons également essayé de faire chanter de manière polyphonique, mais l'exercice semblait être très compliqué. La mémorisation visée n'était donc pas seulement visuelle dans un rapport direct avec la partition, mais aussi auditive à travers le chant sans support écrit. Un travail musical poussé sur les nuances, le phrasé et le tempo ont suivi la mémorisation d'exécution instrumentale du morceau.

Pour aller plus loin et en profitant de la motivation des élèves vers ce type d'activité, nous avons pensé à mettre en place une chorégraphie qui donnerait du mouvement sur scène lors du concert. Nous avons demandé l'avis et les idées des élèves qui ont répondu activement à cette demande. Après avoir écouté et validé les idées des élèves, nous les avons réorganisées en fonction de la forme du morceau, A-B-A' et des phrases musicales et nous avons justifié cette démarche à travers l'explication théorique de l'analyse musicale. Lors du concert, quatre élèves (quatre voix différentes) jouant la partie A (huit mesures) par cœur sont entrés sur scène en marchant pendant que les autres élèves musiciens les attendaient au milieu de la scène, debout et dos au public. En se retournant lentement vers le public pour s'asseoir, le morceau s'est enchaîné avec la partie B (huit mesures et sa reprise) où l'ensemble jouait au complet. Ceci a donné naturellement un changement de nuance et une autre couleur au morceau grâce, notamment, à la percussion qui s'est rajoutée. Les élèves ont retrouvé le support de la partition dont certains avaient encore besoin sur la partie

B. Nous avons décidé lors des répétitions de commencer la partie A' (huit mesures) avec la nuance *pianissimo* suivie d'un grand *crescendo* et de se remettre debout pour jouer les quatre dernières mesures que nous avons appelées « *coda* ». Les élèves ont donc joué tous ensemble par cœur la fin du morceau.

Le travail réalisé autour de cette pièce du répertoire nous aura permis de solliciter plusieurs mécanismes d'apprentissage instrumental chez les élèves musiciens. Nous pensons que l'écoute intérieure et extérieure, la mémorisation auditive et visuelle, la répétition, l'imitation, l'imagination, l'analyse musicale, la réflexion ou encore la gestion temporelle et spatiale de la musique constituent des processus d'apprentissage visant l'autonomie et la motivation des élèves. La particularité de ce projet a été d'utiliser le groupe comme un moyen didactique pour atteindre ces objectifs.

#### **4. Conclusion**

Penser aux pratiques collectives comme un moyen d'apprentissage instrumental implique une modification dans leur fonctionnement habituel, souvent centré sur un objectif de production musicale. La mise en place d'un travail en groupe dans un ensemble ou un orchestre nécessite par conséquent une attitude pédagogique qui accepte et prenne en compte les représentations des élèves dans la construction de leurs savoirs musicaux. C'est parfois difficile dans le cadre des disciplines artistiques car d'une part, nous n'avons pas l'habitude de ce mode de fonctionnement et d'autre part, nous manquons de références bibliographiques et de formation sur les pédagogies instrumentales en groupe. Le projet que nous avons mené avec un ensemble instrumental de premier cycle dans une école municipale en France a eu, cependant, un bilan positif de la part des élèves, des parents et de l'équipe pédagogique. Nous pensons qu'il ne représente qu'un point de départ vers une réflexion plus approfondie sur les pédagogies musicales dans les conservatoires et écoles de musique. En effet, les difficultés liées à la gestion du comportement, du temps, de la communication, des demandes institutionnelles et des diverses motivations des élèves dans le groupe, mériteraient une adaptation et une modernisation dans la conception de la pédagogie instrumentale. Les avantages du travail en groupe à travers les pratiques collectives sont, selon nous, la participation active des élèves dans les processus d'apprentissage et la diversification des mécanismes d'appropriation des savoirs développés grâce aux différentes interactions établies entre les élèves musiciens et l'enseignant. Nous pensons, en tous cas, que les pratiques collectives constituent des situations didactiques dans lesquelles les enseignants pourraient créer une dynamique de groupe permettant aux élèves instrumentistes de trouver le plaisir d'apprendre, au moyen des processus collaboratifs d'apprentissage instrumental.

#### **5. Références et bibliographie**

- ANZIEU, D. & MARTIN, J.-Y. (1/1968, 12/2000). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- BAYE A., GIOT B., GRIFNEE C. & STRAETEN M.-H. (2003). *Renouvellement des pédagogies musicales. Analyse et développement des innovations dans les cours d'instrument semi-collectifs*. Université de Liège : Service de Pédagogie Expérimentale.
- BIGET, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris : Cité de la Musique.
- BROUSSEAU, G. (1990). « Le contrat didactique et le concept de milieu: Dévolution. » in *Revue Recherches en didactique des Mathématiques* » Vol 9, Grenoble : La pensée sauvage, p. 309-336.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

COBO DORADO, K. (2014). *Les processus d'enseignement-apprentissage de la clarinette dans le cadre spécialisé : vers une pédagogie de groupe ?* Thèse de doctorat, dir. François Madurell : Université Paris-Sorbonne.

COUSINET, R. (1/1945, 4/2011). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris : Fabert.

DEMANGE, E., HAHN, K. LARTIGOT, J.-C. (2007). *Apprendre la musique ensemble : les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Lyon : Symétrie.

DOISE W. & MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

MADURELL, François (2012). *Les situations collectives dans le parcours d'apprentissage du musicien*. Château-Gontier : Aedam Musicae/ADDM 53

MEIRIEU, P. (1984). *Itinéraire des pédagogies de Groupe / Apprendre en groupe ? 1*. Lyon : Chronique sociale.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

VYGOTSKI, L. (1/1934, 3/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

**Partition :**

KOUWENHOVEN, I. (1999). *Let's rock in Let's do it*. Roosendaal-Nederland : Tierolff Muziekcentral

**Croset** Christine

HEP du Canton de Vaud (CH) | christine.croset-rumpf@hepl.ch

## **La pédagogie dalcrozienne dans les écoles de Suisse Romande : quelles forces ? quelles fragilités ?**

---

Axe 3

Cent ans après sa création par Emile Jaques-Dalcroze, la rythmique continue à être présente dans les écoles de Suisse Romande, après avoir traversé des périodes plus ou moins favorables à son maintien ou son expansion. À travers cet exemple d'implantation d'une discipline musicale dans le champ des premières années de l'école publique, cette recherche veut mettre en lumière les éléments qui, plus généralement, fragilisent ou renforcent cette place dans l'institution scolaire.

Nous étudierons ici la situation dans deux cantons (Genève et Vaud), ce qui nous amènera à nous interroger (à la suite de Chervel, 1998) sur ce qui favorise le développement et le maintien d'une discipline scolaire, à préciser sur quels consensus politiques et sociaux elle repose (Kelly, 2006), et comment se joue le partage entre « sens commun » et connaissance académique (Audigier, 2003), voire à débusquer les « effets de mode ».

Nous examinerons les prescriptions nationales ou régionales, ainsi que le savoir de référence (en nous inspirant des questions de « matrice disciplinaire » posées par Develay, 1995), en mettant en regard le rapport de ces attentes actuelles avec ce qui constitue le fondement de la pédagogie dalcrozienne. Nos données permettront donc une analyse documentaire, complétée par des entretiens avec des praticiennes expérimentées.

Nous mettrons ainsi en évidence non seulement certaines fragilités — notamment celles communes aux disciplines artistiques dans les institutions scolaires actuelles très axées sur des standards d'efficacité — mais aussi la force des intuitions dalcroziennes, dont la pertinence est renforcée par l'évolution de la recherche actuelle, qui décrit (mieux que cela n'a pu se faire à l'époque) l'importance du mouvement et des multiples modalités sensorielles dans l'enseignement, l'apprentissage et la pratique de la musique.

Au terme de ce parcours, nous tâcherons de dégager des pistes non seulement pour la pédagogie dalcrozienne, mais plus généralement pour le renforcement de la place de l'enseignement de la musique dans l'école des premiers degrés.

## LA PEDAGOGIE DALCROZIENNE DANS LES ECOLES DE SUISSE ROMANDE : QUELLES FORCES ? QUELLES FRAGILITES ?

Christine Croset \*

\* Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse - [christine.croset-rumpf@hepl.ch](mailto:christine.croset-rumpf@hepl.ch)

---

**Mots-clés :** Rythmique Jaques-Dalcroze, musique, discipline, méthode, processus.

**Résumé.** Dans cet article, nous examinons ce que révèle le concept de discipline sur l'essence de la rythmique Jaques-Dalcroze et détaillons ce qui en constitue la matrice disciplinaire. Nous analysons ensuite les forces et fragilités actuelles de la rythmique dalcrozienne dans le champ scolaire de deux cantons de Suisse Romande. Ce constat nous permet d'ouvrir une discussion intéressant plus largement la communauté des enseignants de musique, sur l'évaluation de la musique dans le champ de l'éducation, en tant que processus ou en tant que produit.

---

### 1. Introduction : de la pensée dalcrozienne à la musique en général

« Mais vous, votre métier, ça consiste en quoi ? » Cette question, nous sommes de nombreux *dalcroziens* à la redouter, tant il est difficile d'y répondre simplement. Pour commencer, il nous faut expliciter que la *pédagogie dalcrozienne* est intimement liée à la *rythmique*, une méthode d'enseignement *par* et *pour* la musique, comme le dit Bachmann (1984). Nous aurons l'occasion de revenir sur cette description, puisque ce premier élément de réponse n'est pas suffisant pour préciser notre objet<sup>1</sup> (et donc l'interlocuteur, à cette mention, n'évoque pas forcément de représentations claires). On peut dire que « l'objet rythmique » résiste à sa propre définition: un peu comme une savonnette, que l'on ne sait comment saisir tant il glisse d'un savoir de référence à un autre, d'un concept à un autre, d'un aspect folklorique à une rigueur toute scientifique. Et bien sûr, ce flou n'est pas sans poser des problèmes sur la défense et la pérennité de cette démarche (discipline ?) actuellement présente légalement dans les écoles de Suisse Romande.

Rappelons brièvement que le créateur de la rythmique, Emile Jaques-Dalcroze (Vienne, 1865 - Genève, 1950), était un musicien, compositeur et enseignant qui, dans un premier temps, a cherché à remédier aux problèmes d'exécution musicale (et notamment rythmiques, bien sûr) que rencontraient ses élèves musiciens adultes.

C'est pour tenter de clarifier la nature, l'essence de la rythmique et de la pédagogie dalcrozienne qui la sous-tend, que nous nous appuyons ici sur le concept de discipline, avec l'idée sous-jacente qu'en contribuant à réduire le flou, on pourra aussi renforcer la place de cette pédagogie centenaire qui, malgré tout, continue d'impressionner par sa pertinence dans le monde actuel de l'éducation et des arts.

Notre propos est en effet de répondre aux questions du monde d'aujourd'hui, teinté des importants bouleversements que vivent actuellement les structures d'enseignement et de formation (le concordat Bologne en Europe, la nouvelle loi sur l'harmonisation scolaire en Suisse, accompagnée de diverses nouvelles prescriptions). Dans ce contexte, nous pouvons craindre qu'une « discipline » comme la rythmique, peu dotée en heures et peu répandue en termes de lieu

---

1. La rythmique Jaques-Dalcroze est peu connue en France, même si elle est bien représentée en Suisse (son pays d'origine), en Belgique, au Québec ainsi que dans beaucoup d'autres régions hors de la francophonie : Europe du Nord et de l'Est, Asie, Amérique latine, Etats-Unis, Canada, Australie, ... (voir <http://www.fier.com/wordpress/eurhythmic-in-the-world/>)

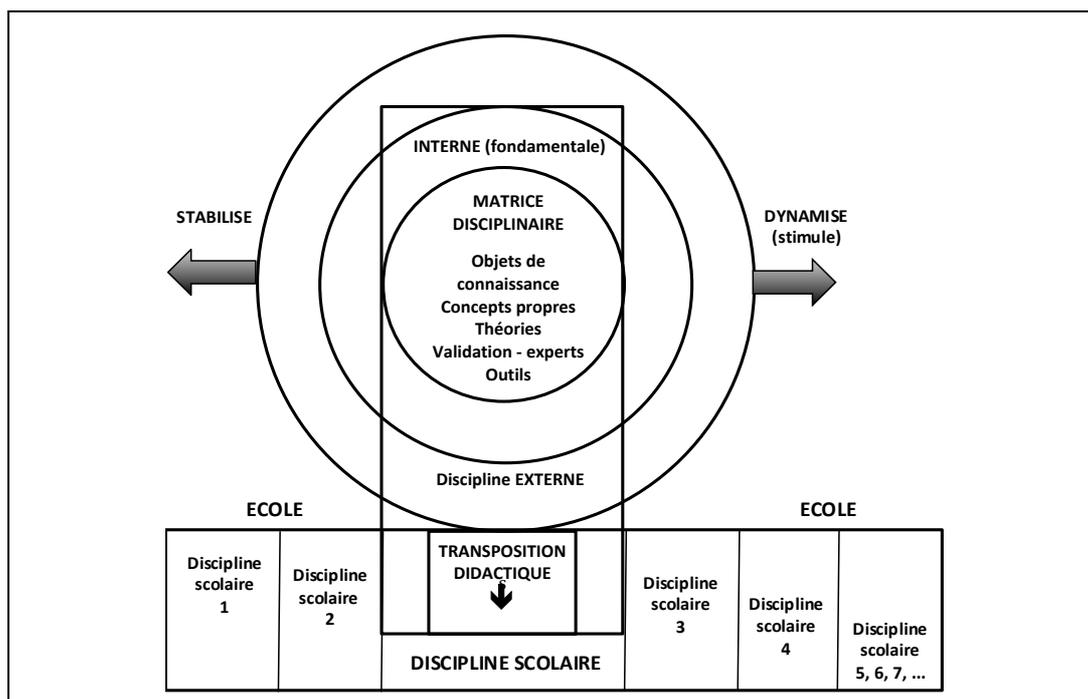
d'enseignement soit en danger. C'est ce que nous allons examiner, en ouvrant au passage certaines questions qui peuvent intéresser plus largement la communauté des enseignants de musique, quelle que soit leur approche pédagogique.

## 2. Problème et questions

Nous avons donc compris que la rythmique peut donc être considérée comme l'outil de la « pédagogie dalcroziennne<sup>2</sup> ». Mais peut-on réellement dire qu'il s'agit d'une discipline ? C'est ce que nous allons tenter de départager dans cette problématique.

### 2.1 Le concept de discipline

Pour clarifier le concept de discipline, nous passerons sans nous arrêter sur sa signification en tant que *règle de vie et de conduite* (que l'on trouve à l'origine du terme latin de *disciplina*) pour nous concentrer sur l'idée d'*ensemble de connaissance*. Pour Kelley, « le concept de *discipline* est essentiel pour le problème de la connaissance lorsqu'il est posé en termes humains, en recourant aux catégories du savoir et aux moyens de la transmission intellectuelle [ce qui le rend indispensable pour] la théorie et la pratique pédagogique » (2006, p. 100). De nombreux chercheurs ont tenté de problématiser ce concept (Baron, 1989 ; Boisot ; Palmade, 1977 ; Develay, 1995 ; Perrenoud, 1996 ; Morin, 1997 ; Chervel, 1998 ; Sachot, 2003 ; Sachot et Lenoir, 2004 ; Audigier, 2003 et 2012 ; Fabiani, 2006 ; Astolfi, 2008).



**Figure 1 : Le concept de discipline.**

Pour la clarté de notre propos, nous exposerons ces concepts au fil d'un cheminement que l'on pourra suivre sur la figure 1 ci-dessus, et qui débutera en son centre. Cette logique visuelle correspond à celle qui nous conduit de cette part nucléaire — centrale, matricielle — à celle, plus extérieure, qui s'ouvre au public, qui tente de s'explicitier et de se « vulgariser » pour se faire

<sup>2</sup> Nous laissons volontairement de côté le terme de « méthode », pourtant souvent utilisé, pour ne pas brouiller notre propos. Ce concept reviendra dans la discussion, où il sera exposé plus en détail.

connaître et reconnaître comme ayant sa place dans la société et ses institutions. On perçoit déjà ici que la discipline (quelle que soit sa nature) comporte une part *interne* (fondamentale) et une part *externe* (qui est représentée par ses institutions, ses lieux de formation).

## **2.2 Au cœur de la discipline : la matrice disciplinaire**

Observons tout d'abord ce qui constitue le noyau d'une discipline, son centre, sa part *fondamentale*. Au cœur de cette construction, on trouve la *matrice disciplinaire* : proposé par Kuhn en 1970 (cité par Fabiani, 2006) puis repris par Develay (1992) et Astolfi (2008), ce concept part du postulat que chaque discipline possède sa matrice propre qui contient ses éléments constitutifs singuliers.

Dans la *matrice* d'une discipline, on trouve donc :

- Ses propres objets de connaissance ;
- Ses propres concepts ainsi que les théories, lois et axiomes qui permettent de rendre ces concepts intelligibles ;
- Une expertise interne qui permet de définir ce qui est dans ou hors de la discipline (ce qui est évidemment sujet à de nombreuses controverses et ce, dans toutes les disciplines) ;
- Des outils, matériels, sources et références propres.

C'est ainsi qu'une discipline peut justifier son *unité épistémologique*, distincte des autres ; c'est aussi ainsi que l'on peut clore des champs disciplinaires distincts, non seulement en termes scientifiques, mais aussi en termes d'*habitus* et de *pratiques* propres. Cette intelligibilité est donc ce qui permet à un public non averti de saisir (au moins partiellement) son unité disciplinaire, ce qui a une influence en termes politiques, comme lorsqu'il s'agit de défendre la discipline et sa place dans les curriculum, par exemple.

Develay précise que cette nécessaire unité épistémologique de la discipline va « au-delà de la validité scientifique ou supposément scientifique des connaissances et du savoir que la discipline véhicule » (1995, p. 69). Ce besoin de clôture sur des conceptions et pratiques est là pour éviter la dispersion et l'éparpillement. A l'interne, pour les praticiens, cette clôture joue un rôle important en termes d'identité.

De plus, Fabiani (2006) montre que l'activité qui nourrit le savoir disciplinaire comporte deux pôles : l'un *qui dynamise* (en l'amenant à de nouvelles découvertes) et l'autre *qui stabilise* (en renforçant son autorité pédagogique, qui représente la sécurité et le long terme). Un équilibre est donc à trouver entre ces deux polarités.

## **2.3 Une transposition nécessaire pour l'enseignement**

Mais pour être enseignée, une discipline doit s'interroger sur la *transposition didactique* de ses savoirs (Verrey, 1975 ; Chevalard, 1986/1991 ; Perrenoud, 1996, 1998) ce qui signifie...

- Que le savoir à enseigner soit clairement défini ;
- Que ce savoir soit « [structuré] en champs et domaines distincts, (...) programmé selon un chemin de formation balisé » (Verrey, cité par Perrenoud, 1998, p. 488) ;
- Que ce programme trouve sa place dans un curriculum officiel, avec une lisibilité suffisante pour que ce qui doit être enseigné soit intelligible ;
- Qu'une évaluation, un contrôle des acquisitions, soit effectué, qui ait un certain poids dans la sélection scolaire.

La transposition didactique prend donc place le plus souvent à l'école, ce qui la transforme en discipline scolaire. Mais qui va décider qu'une discipline a sa place dans l'école ? Kelley (2006) et Audigier (2003) insistent sur le fait que ces disciplines scolaires sont toujours une construction culturelle, basée sur un consensus politique et social. C'est donc entre le sens commun et les experts de la connaissance scientifique que ce consensus doit être trouvé, en incluant les différents besoins des institutions et les inévitables effets de modes.

La manière dont le corpus de connaissances propres est « externalisé » dans l'institution scolaire peut être nommée « discipline scolaire ». Fabiani (2006) précise qu'il s'agit là de la « discipline externe [qui] est un système méthodique organisé pour l'instruction et la "perfection des individus" » (p.15). En observateur des disciplines scolaires, Chervel (1998) montre qu'il n'a jamais été facile de se faire une place dans les programmes surchargés. Par exemple, aux XIXe et XXe siècles, si les Travaux Manuels et l'Enseignement ménager ont réussi leur entrée dans l'école, la prévention de l'alcoolisme, au contraire, a été abandonnée. Pour réussir l'implantation d'une nouvelle discipline, il faut une alchimie particulière : une attente des pouvoirs publics et des parents, une finalité éducative claire, motivante, organisée et vérifiée par une forme d'évaluation.

## **2.4 Hypothèses et questions**

Notre hypothèse est que le flou qui entoure la nature de la rythmique a des conséquences néfastes sur le développement et la pérennité de la rythmique et de la pédagogie dalcrozienne à l'école. Nous postulons donc qu'en mettant plus de clarté autour de cet « objet pédagogique non identifié » nous parviendrons mieux à trouver comment favoriser une place solide dans les institutions scolaires romandes pour la rythmique Jaques-Dalcroze.

Ceci nous mène aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que le concept de discipline peut nous apprendre d'inédit sur la rythmique ?
- Quelles sont les actuelles forces et fragilités de cette « discipline » ?
- Par extension, quelles pistes de réflexion peuvent-elles être tirées non seulement pour la pédagogie dalcrozienne, mais plus généralement pour le renforcement de la place de l'enseignement de la musique dans l'école ?

## **3. Méthodologie**

Pour répondre à cette question, deux types de données ont été récoltés. D'une part, nous avons procédé à une analyse documentaire sur les textes prescriptifs des champs scolaires genevois et vaudois des années 1970 à nos jours, ainsi que sur les archives concernant la rythmique dans le canton de Vaud. Nous avons consulté les textes de référence de la discipline fondamentale ainsi que des textes légaux et prescriptifs. D'autre part, nous avons complété ces données par des entretiens semi-dirigés avec deux praticiennes expérimentées des deux cantons examinés (Genève et Vaud). Ces entretiens ont été prévus pour permettre de mesurer l'écart entre la discipline fondamentale et sa forme scolaire. Ils nous ont servi de « caisse de résonance » face aux réflexions que nous posions, avec un intérêt particulier pour la récurrence de certains termes ou la définition spontanée des problèmes rencontrés sur le terrain.

## **4. Résultats**

### **4.1 Qu'est-ce que la rythmique Jaques-Dalcroze ?**

#### *4.1.1 Au cœur de sa matrice disciplinaire*

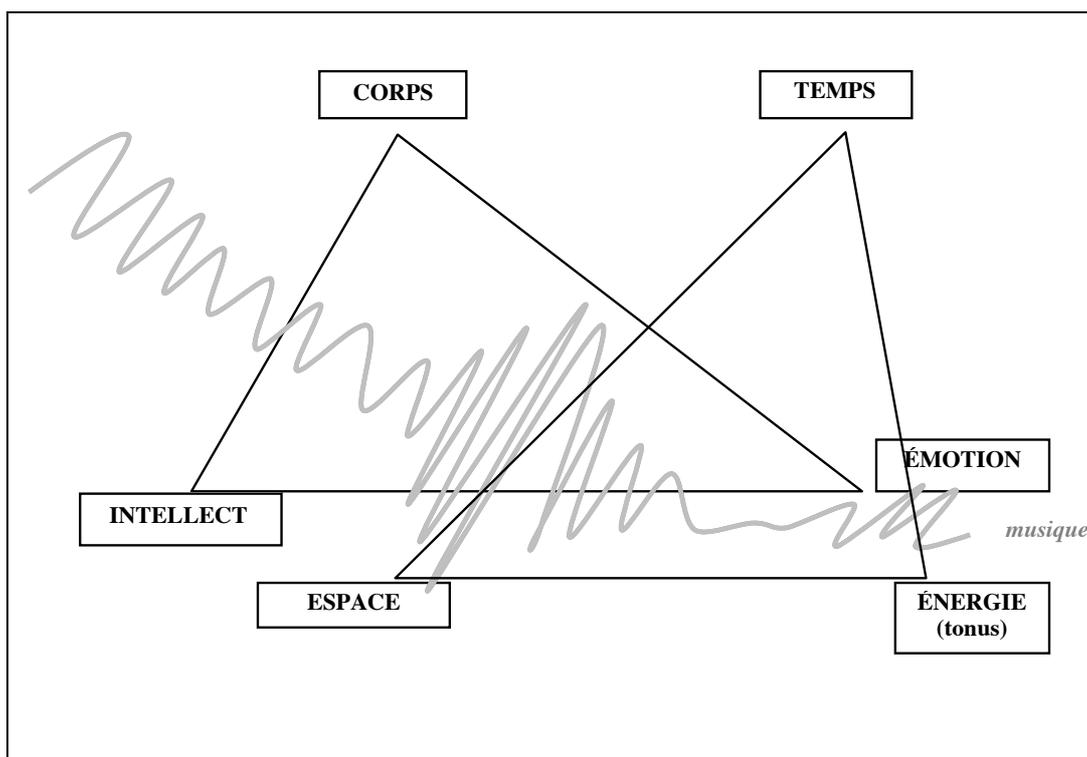
La matrice idéologique de la rythmique s'inspire de penseurs tels Rousseau ou Montaigne, que Jaques-Dalcroze cite dans la revue *Le Rythme* en 1926 : « il existe une étroite couture de l'esprit et du corps, s'entrecommuniquant leurs diverses fortunes ». Cette idée de communication est reprise dans la formule récurrente, qui précise que les exercices préconisés dans la « gymnastique rythmique » doivent contribuer « à la création dans l'organisme d'un système rapide et léger de communication entre tous les agents du mouvement et de la pensée ». Cela aura pour but de donner un libre essor à la personnalité [en même temps qu'elle] l'affirme, la fortifie et la vivifie dans des proportions incroyables. » (Jaques-Dalcroze, 1909/1999, p.69). Cette finalité d'émancipation est rappelée fréquemment par Jaques-Dalcroze : « Il me semble qu'avant tout, il s'agit d'apprendre à nos enfants à prendre conscience de leur personnalité, de développer leur tempérament, de libérer de toute résistance leur rythme de vie individuel » (1945). Il s'agit ici

« d'économiser et équilibrer nos vœux et nos forces, fixer les rapports entre nos forces et le temps, entre le temps et nos vœux ». (Jaques-Dalcroze, 1921/7, p.6). Bachmann précise que la rythmique « est avant tout une expérience personnelle » (1984, p. 36).

Il est question d'expérimenter « à l'intérieur de son tempo *naturel*, toutes les nuances de l'énergie et de la durée » (Jaques-Dalcroze, cité par Bachmann, 1984, p. 303) de façon à ce que l'apprenant augmente le nombre des *images motrices* à sa disposition. On joue avec les tensions entre les mouvements spontanés (*rythmes corporels instinctifs*) et les résistances (obstacles, contraintes, ruptures) introduites dans l'exercice, et c'est ce jeu qui génère la perception à partir de laquelle émerge la prise de conscience, soutenue et guidée par l'action de l'enseignant. Le moyen utilisé pour réaliser ce programme est la musique, utilisée comme médiateur de l'apprentissage : elle permet le recours à ses diverses facettes, tant mélodique et harmonique que rythmique et, par voie de conséquence, aux multiples perceptions qu'elle provoque.

Si Jaques-Dalcroze s'est clairement situé dans le champ de la musique et que c'est là qu'il a commencé ses recherches, il n'en reste pas moins que pour lui, « le mouvement est à la base de tous les arts » (ibid., p. 130). Il a l'intuition que « le mouvement corporel est une expérience musculaire et [que] cette expérience est appréciée par un sixième sens qui est le *sens musculaire* » (cité par Suquet, 2006, p. 411), ce qui se vérifie, puisque l'on parle désormais du « sens kinesthésique » qui implique en effet les muscles et tendons (Rigal, 1996).

Pour mettre à la disposition de l'apprenant un « corps en tant qu'*instrument d'art* » (cité par Bachmann, 1984, p. 328), il invente divers « exercices de nature différente ayant tous le même but, le renforcement de la sensibilité, la régulation des habitudes motrices, la création de réflexes nouveaux, l'éveil des facultés imaginatives, le développement du sens de la construction équilibrée, chaque idée rebondissant naturellement sur l'autre » (Jaques-Dalcroze, 1935/39, p.7).



**Figure 2 :** Une modélisation possible du système didactique de la rythmique Jaques-Dalcroze.

#### 4.1.2 Un système didactique fait d'interactions

Par la figure 2 ci-dessus, nous avons tenté de modéliser les concepts autour desquels la rythmique organise son « système didactique ». D'une part, il faut considérer que toute action s'inscrit dans une amplitude spatiale, dans un temps et avec une intensité tonique donnés. Ceci est valable pour toute action, mais peut-être plus perceptible encore en musique : que l'on songe au violoncelliste qui doit tirer son archet sur une ronde en prévoyant la longueur d'archet nécessaire, à son voisin qui ajuste son mouvement à un battement rapide de doubles-croches, ou encore au joueur de triangle qui s'applique à compter ses temps et ne rien faire entendre avant que cela soit son tour... On peut considérer que quelle que soit l'action (rapide, lente ou même empêchée), elle fait toujours appel à ces trois termes de *temps*, d'*espace* et d'*énergie*<sup>3</sup> (nous dirons plutôt ici *tonus*).

Nous avons là le premier des deux triangles d'interactions schématisés dans la figure 2 ci-dessus.

D'autre part, il s'agit d'harmoniser l'*intellect* et le *corps*, sans oublier l'importance des *émotions* (qui sont un moteur indissociable de ce champ artistique musical). On cite souvent cette définition que Dalcroze aimait à répéter : « la méthode que j'ai créée et qui porte mon nom a pour but l'harmonisation des facultés intellectuelles et corporelles de l'individu au moyen de la musique ». Nous trouvons ici le deuxième triangle d'interactions de la figure 2.

Dans ce système, on va donc observer le rapport de tous ces termes (ici figurés par les pôles des triangles) qui, pour chaque action particulière, demandent un réglage singulier en termes d'action ou d'inhibition de l'action, de régulation de l'intensité (ce qui se rattache au terme de *tonus* ou d'*énergie*), dans le *temps* et l'*espace* de l'action. Et pour qu'il y ait mobilisation de l'ensemble de ces termes, la contribution de la musique est nécessaire : elle intervient ici comme un « accélérateur de prise de conscience », selon la belle formule de Bachmann (1984, p. 293). La musique est d'ailleurs souvent improvisée par l'enseignant rythmicien, de façon à ce qu'elle puisse s'adapter à la situation selon l'apprentissage visé, en aidant ou contrariant, contenant et libérant tout à la fois.

#### 4.1.3 Contribution aux autres disciplines : un dispositif de transposition didactique ?

La manipulation des différents termes de ce système didactique (qui en étudie les interactions) peut contribuer utilement à d'autres disciplines, à d'autres arts qu'à la seule musique. Dès l'origine de sa découverte et de sa mise en pratique, la rythmique a développé à Hellerau, près de Dresde (dans un théâtre mis à disposition de Jaques-Dalcroze et de son collègue Adolphe Appia par un mécène allemand) une polyvalence qui l'a fait s'intéresser et collaborer avec différentes disciplines artistiques ou scientifiques et leurs représentants. C'est ainsi un incroyable défilé de chercheurs et artistes qui est venu assister aux démonstrations de Dalcroze : Cortot, Ansermet et Martin pour la musique ; Cocteau, Shaw et Claudel pour la littérature, Claparède pour la pédagogie ; Hodler pour la peinture ; Copeau, Pitoëff et Stanislawski pour le théâtre (dont Appia révolutionnait la scénographie), et enfin, pour la danse, Diaghilev et Nijinsky. Il est à noter que, en 1913, lors de la très scandaleuse et révolutionnaire création du *Sacre du Printemps*, ces derniers avaient fait appel à une rythmicienne élève de Dalcroze pour travailler sur ces nouvelles manières de concevoir le mouvement dansé (Bachmann, 1984, p.34).

Actuellement, ce sont les recherches autour du grand âge qui révèlent à quel point, par le travail sur les « doubles tâches » effectué en rythmique, la prévention des chutes est très significativement améliorée (Gschwind, 2010; Trombetti, 2011).

A l'école, la rythmique a été expérimentée en tant que système d'enseignement au service des autres disciplines, tant à son origine (l'école de Moïra House, vers 1920) qu'actuellement, puisque les praticiennes interviewées disent contribuer aux apprentissages des élèves en ponctuation, en phonologie, en mathématiques, etc. Ce « fonctionnement polyvalent » de la rythmique et de la « diversité de ses applications » fait partie de son identité fondamentale (Bachmann. p. 285)... mais

---

<sup>3</sup> Le terme d'*énergie* était utilisé par Dalcroze, terme que l'on préfère traduire ici par celui de *tonus* (Rigal, 1996), actuellement plus rigoureux, puisque développé par les recherches du XXe siècle.

bien sûr, c'est aussi cette polyvalence qui va générer le flou constaté dans notre question. La rythmique serait-elle alors une « transposition didactique » au service d'autres disciplines ? Car il ne s'agit pas là de la convocation de « concepts nomades », avec un usage interdisciplinaire de ceux-ci, mais bien (comme le dit Perrenoud de la transposition didactique) une manière de mettre en « situations et [de proposer des] pratiques qui *ne contiennent pas les savoirs*, mais en permettent la reconstruction par chaque apprenant » ? (1998, p.495). Il s'agirait donc d'un *dispositif* de transposition didactique, permettant de manier certains concepts et gestes propres à une discipline, plutôt qu'à approfondir ces concepts mêmes.

#### **4.2 Forces et fragilités**

Les données récoltées donnent une vision plus positive que celle que nous avons au début de cette recherche, et nous permettent de dire que, dans les cantons étudiés, la rythmique est bien implantée, que les titulaires des classes qui bénéficient de la rythmique l'apprécient (notamment pour la flexibilité et l'adaptabilité qu'elle suppose chez le rythmicien), que son identité est bien affirmée et qu'elle correspond au curriculum annoncé de l'institution scolaire.

Toutefois, nous observons qu'à chacune de ces forces peut être associée une fragilité dont il semble prudent d'être conscient pour en contenir les effets. Examinons-les dans le détail.

##### *4.2.1 Implantation*

Le nombre de classes qui en sont bénéficiaires, la pérennité de sa présence à l'école et les textes de loi qui l'inscrivent solidement dans le système scolaire permettent de dire que la rythmique est bien implantée dans les cantons observés. Elle y joue un rôle important dans l'enseignement des « apprentissages fondamentaux » (1-2P). Toutefois, son confinement dans les premiers degrés de la scolarité l'expose aux traditionnelles idées caricaturales sur la prétendue insignifiance liée à la petite enfance. Là ne seraient pratiqués que des « jeux de garderie » sans grande valeur... On reconnaît là toute la difficulté de la reconnaissance du travail destiné aux jeunes enfants-élèves (pourtant fondamental et engageant les niveaux cognitif aussi bien qu'affectif), problème bien connu des professions à forte dominance féminine et auxquels sont associés des enjeux de reconnaissance salariale.

##### *4.2.2 Adaptable ou « bonne à tout faire » ?*

La collaboration entre les rythmicien(ne)s (spécialistes) et les titulaires des classes (généralistes) est bonne. Ceux-ci apprécient la flexibilité et l'adaptabilité des rythmicien(ne)s face aux besoins de la classe. Cette souplesse va avec la polyvalence et les liens avec les autres disciplines. Mais le risque de se poser en « transposition didactique » des autres disciplines, c'est de rester dépendante du bon vouloir des disciplines que la rythmique « sert » ainsi et de devenir une « bonne à tout faire » (qui est un terme utilisé par l'une des praticiennes). Ou alors un outil : pourquoi pas un « ouvre-boîte à disciplines » ? L'image correspond peut-être à une réalité qui met en évidence l'aspect fonctionnel, ingénieux et judicieux de la rythmique, mais le risque reste présent : à force de s'adapter à tout, peut-on encore s'occuper de ses propres enjeux et objectifs, et garantir des conditions de travail acceptable ? Le statut de ses professionnels peut en être menacé.

##### *4.2.3 Identité et clôture*

À l'interne, l'identité de la rythmique est bien affirmée et dispose d'une réelle expertise interne, puisqu'elle produit ses propres documents de cadrage. De plus, les propos des praticiennes sont très cohérents avec ceux de la discipline fondamentale. Toutefois, la rythmique reste peu claire dans ses propres objets de savoir, dont nous avons vu qu'ils restent partagés entre la musique et le mouvement.

Les missions de l'école (Plan d'Etudes Romand, 2010) correspondent bien aux valeurs exprimées dans le curriculum par Jaques-Dalcroze, de même que les capacités que celui-ci cherchait à développer, qui se retrouvent notamment dans les actuelles « capacités transversales ».

Toutefois, la rythmique n'existe actuellement que dans l'attraction des disciplines plus clairement reconnues que sont la Musique et l'Éducation Physique, ce qui ne lui laisse qu'une place de satellite. (Dans le PER, les deux seules occurrences du terme rythmique se trouvent dans l'introduction de ces deux domaines disciplinaires). Dans ces conditions, comment imaginer pouvoir lui dégager une nouvelle place dans ces curricula déjà surchargés ?

#### 4.2.4 *Evaluation et poids dans l'institution scolaire*

La rythmique à l'école de ces deux cantons n'est pas ou peu évaluée. Certains s'en réjouissent (au vu de la délicatesse du sujet de l'évaluation et des nombreuses controverses qu'il suscite), mais si l'on suit Perrenoud (1996), il semble important pour une discipline de disposer d'un certain poids dans la sélection scolaire. De plus, dans sa matrice, une discipline devrait abriter des contenus « jugés dignes d'être enseignés, appris, évalués et certifiés dans un cadre scolaire ou universitaire » (*ibid.* p. 4). La question de l'évaluation reste donc une fragilité pour la rythmique à l'école. C'est notamment cette question que nous reprendrons dans la discussion qui suit.

## 5. Discussion et ouvertures

Nous ouvrons donc ici la discussion autour de la troisième de nos questions, celle qui ambitionne de tirer des pistes de réflexion plus générales (et rejoignant les préoccupations du public de ces *Rencontres Francophones d'Éducation Musicale*). Au vu des constats posés, qu'est-ce qui concerne plus généralement la place de l'enseignement de la musique dans les écoles publiques ?

### 5.1 *La « méthode »*

Paradoxalement, c'est le terme de « méthode » (qui nous gêne souvent, de par sa connotation négative et un peu désuète) qui va nous permettre d'ouvrir la discussion. C'est qu'il est difficile de l'écarter, tant il est lié à la démarche de Jaques-Dalcroze, qui l'utilisait souvent. On retrouve encore fréquemment ce terme dans la bouche de nombreux praticiens ou usagers de la rythmique. Mais lorsque l'on consulte le Dictionnaire Historique de la Langue française (Rey, 1992), on s'aperçoit que ce terme recèle peut-être une idée plus pertinente que prévu. On y lit que « méthode » signifiait à l'origine un « cheminement ». Au fil du temps, on est passé de l'idée du chemin qui *a été suivi* à celle, plus normative, de chemin qui *est à suivre*, qui s'intéresse donc plus au résultat qu'au processus. Perrenoud (1998) nous met en garde contre ce genre de méthodes, qui visent à des « procédures et pratiques canoniques codées » plutôt qu'à favoriser les tâtonnements et les erreurs propres et nécessaires à tout apprentissage.

Or, Jaques-Dalcroze n'a jamais clôt sa démarche en une suite d'exercices partant du premier pour avancer linéairement, et il a, au contraire, toujours valorisé le tâtonnement et l'expérimentation. On peut donc affirmer que c'est la signification centrée sur le *processus* qui convient le mieux pour décrire la pensée dalcrozienne.

Mais le problème n'est pas si simple : pour faire connaître la pertinence de la rythmique, Jaques-Dalcroze a beaucoup passé par des démonstrations, sillonnant l'Europe avec quelques-uns de ses élèves. Tout ceci ressemble fort à un *spectacle* — qui est le mode de validation des disciplines musique et danse. Les « spectacles de rythmique » continuent d'ailleurs à beaucoup se pratiquer. En effet, à défaut de certification en rythmique, le mode de socialisation est souvent celui de la présentation aux parents. Ce point est sujet d'une controverse professionnelle, les uns ne jurant que par les spectacles (avec le risque de trop centrer l'attention sur le produit fini), et les autres préférant inviter les parents à des « leçons portes ouvertes » qui ont l'avantage de laisser voir « le travail qu'il y a derrière pour que l'enfant arrive à réaliser le geste » (se centrant alors sur le processus). C'est le choix de l'une des praticiennes interrogées.

Cette question peut-être partagée avec l'ensemble des enseignants de musique : qu'est-ce qui est le plus intéressant pour un élève en musique ? Se produire sur scène, en jouant son image (à la manière des Star'Ac et The Voice qui sont souvent sa référence), ou bien s'intéresser aux processus cognitifs, moteurs et émotionnels qui lui permettent de s'approprier un geste musical ?

## 5.2 Nouveau monde, nouvelles réponses

Car entre le monde de Jaques-Dalcroze et le nôtre, la perception de la musique a bien changé. La réflexion qu'il posait en 1935 est éclairante : « Ah ! Ces disques, quel admirable moyen d'éducation si on savait mieux l'employer ! (...) Les trois quarts des enfants des écoles primaires n'entendent de musique qu'à l'école : ils n'en ont point chez eux. » (Jaques-Dalcroze, 1935/39). Et de proposer que ces élèves reçoivent à l'école des « cure de musique » par la pratique de la rythmique.

Or, les enseignants de musique nous semblent actuellement plutôt souhaiter proposer à leurs élèves une « cure de silence », pour leur permettre d'accéder au monde des sons musicaux... ! De même, il semble nécessaire de les faire échapper aux standards terriblement normatifs des jeux musicaux télévisuels et de l'industrie du spectacle qui dicte sa loi.

Depuis les recherches de Jaques-Dalcroze (dont l'Institut de formation genevois fête son centenaire en cette année 2015), le monde a changé, la place du corps a changé, la place de la musique a changé... Notre rapport au produit musical s'en trouve évidemment lui aussi changé, de même que la place que peut prendre la rythmique dans ce contexte.

Ainsi, nous pouvons ouvrir une série de questions, de la plus particulière à la plus générale, mais auxquelles nous n'apporterons pas ici de réponses, celles-ci devant se construire au fil des débats, recherches et expériences (tels ceux ouverts par les Rencontres auxquelles nous participons ici).

La première question est : *comment évaluer la rythmique à l'école ?* Nous avons vu que cette question semble importante pour asseoir la rythmique en tant que discipline scolaire à part entière. Plus largement, nous pouvons questionner *comment évaluer la musique à l'école ?*

Au-delà du produit fini, nous postulons que l'un des moyens de rendre à la musique sa saveur intime, c'est de s'intéresser plus précisément à ce qu'elle nous fait vivre en tant qu'expérience : en tant qu'auditeur, mais aussi en tant qu'acteur (ou plutôt : musicien !) Sur ce plan, la rythmique a tout un potentiel à offrir en tant qu'observatrice du processus (au travers du système didactique présenté ici), en permettant à chacun de vivre et d'observer ses propres actions incarnées, d'identifier les modalités sensorielles impliquées, d'éprouver les ajustements et l'entraînement nécessaires de la coordination motrice et de la clarté cognitive...

C'est ainsi que l'on fera s'intéresser l'élève à ce que le corps a senti (ou pas !), ce qui permet donc d'ajouter le sens kinesthésique aux sens visuels et auditifs, pour arriver à un panel plus riche et plus réaliste de l'ensemble des informations sensorielles impliquées dans la tâche.

A partir de là, on pourra se centrer un peu plus sur *comment on la fait*, cette musique !

Encore plus généralement, nous pouvons nous intéresser à *comment évaluer des processus, et non des produits ?* Et ceci, en musique ou ailleurs. L'école arrivera-t-elle à relever ce défi et à s'intéresser suffisamment aux sujets, à leurs procédures (dont Jaques-Dalcroze rappelle qu'ils doivent toujours pouvoir s'émanciper de possibles automatismes, et qu'il convient de s'y exercer) et à leur expérience ? La tâche est vaste...mais passionnante !

## 6. Conclusion

Fabiani relève que les « situations de crise ou d'affrontement constituent des occasions privilégiées pour saisir à vif une forme disciplinaire » (2006, pp. 33-34). Les bouleversements du monde actuel (et notamment dans ses institutions de formation) nous ont décidés à tenter d'approcher la définition de la rythmique à travers ces concepts, convaincus que « l'intérêt pour les structures disciplinaires a la vertu de mettre en évidence une présence sociale, économique et politique autant qu'intellectuelle » (Kelley, 2006, p. 115).

Au long de ces pages, nous avons donc pu faire un tour assez large de la complexité de la rythmique Jaques-Dalcroze. Et pourtant, il ne nous a pas été possible de réduire totalement cette disparité. Plutôt que de proposer une réponse stable ou définitive, nous avons préféré situer nos résultats dans une forme de mouvement entre deux pôles, regardant tantôt l'un, tantôt l'autre : la fragilité d'un côté, la force de l'autre. Peut-être est-ce dû à ce que le déséquilibre dynamique convient mieux à notre objet que la recherche de stabilité ?

Si l'on veut donner à la rythmique l'étiquette de discipline « avérée », restent donc quelques petits travaux à accomplir, pour lesquels on tâchera de faire appel à toutes nos « facultés imaginatives » :

- Comment transformer la rythmique *bonne à tout faire* en une *discipline respectable* ?
- Comment améliorer le statut de l'*ouvre-boîte* (outil un peu méprisé) à un *procédé* reconnu comme noble et nécessaire ?
- Comment laisser la posture du *satellite* pour revendiquer celle d'une *planète* à part entière ?

Plus généralement, nous aurons touché ici un problème qui nous paraît fondamental pour l'ensemble du champ de l'enseignement-apprentissage (et donc des disciplines qui, toutes, doivent s'enseigner pour perdurer) : comment privilégier l'attention sur le processus et éviter la fascination du seul produit ? Face à une connaissance ou un savoir-faire visés (quels qu'ils soient), comment les approcher en agissant de plus en plus intelligemment, soupagement, dans une implication complète, sans se limiter à une image extérieure, figée et définitive ? C'est peut-être dans cette question que nous pouvons le mieux mesurer la pertinence et la profondeur de la pensée dalcroziennne.

## 7. Références et bibliographie

Astolfi (2008). *La saveur des savoirs* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Audigier, F. (2003). *L'histoire, la géographie et l'éducation civique : quelle discipline ? Regards sur l'expérience française*. Dans M. Sachot et Y. Lenoir, Y. *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité* (p. 35-52). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bachmann, M.-L. (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze, une éducation par la musique et pour la musique* Neuchâtel : A la Baconnière.

Chervel, A., (1998). *La culture scolaire*. Paris : Belin.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (p. 68-77). Paris : ESF.

Fabiani, J.-L. (2006). A quoi sert la notion de discipline. Dans J. Boutier, J.-C. Passeron, et J. Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (p. 11-34). Paris : EHESS.

Gschwind, Y., Bridenbaugh, S., Kressig, R. (2010). Les doubles tâches cognitivo-motrices. *Physioactive*. p. 7, 13.

Jaques-Dalcroze, E. (1909, 1920, 1924, 1930, 1935). In : FIER (1999). *Revue Le Rythme*. Numéro spécial.

Jaques-Dalcroze, E. (1945). *Le Rythme, la Musique et l'Education*. Lausanne : Foetisch.

Kelley, D.R. (2006). Le problème du savoir et le concept de discipline. Dans J. Boutier, J.-C. Passeron, et J. Revel (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* (p. 97-115). Paris : EHESS.

Trombetti, A., Melany, H., Hermann, F., Kressig, R., Ferrari, S. (2011). Prévention des chutes par une méthode d'exercices en musique (rythmique Jaques-Dalcroze). *Revue médicale suisse*, p. 1305, 1308.

Perrenoud, P. (1996). Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. *Dossier EPS*, p. 49, 60.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, p. 487, 514.

Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Rigal, R. (1996). *Motricité humaine Fondements et applications pédagogiques*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Suquet, A. (2006). Scènes. Le corps dansant : un laboratoire de la perception. Dans J.-J. Courtine (dir.), *Histoire du corps, vol. 3 Les mutations du regard. Le XXe siècle*. (p. 407-429). Paris : Seuil.

**Deslyper Rémi**

Docteur en sociologie | remi.deslyper@gmail.com

## **Le renouvellement pédagogique en question. Sociologie critique de l'enseignement des « musiques actuelles »**

---

Axe 1

Dans le prolongement de ce qui a pu être observé avec le jazz au cours des années 70 (Coulangeon, 1999), l'intégration, à la fin des années 90, des « musiques actuelles » au sein des écoles de musique s'est accompagnée d'une volonté affichée de profond renouvellement pédagogique. Considérant, à tort ou à raison, l'enseignement musical traditionnel - pédagogie transmissive fondée sur l'inculcation par la répétition - « inadapté » à l'apprentissage de ces musiques, enseignants et pédagogues ont cherché à mettre en œuvre un nouveau modèle d'apprentissage, fondé sur la notion d' « accompagnement », qui se veut ouvertement en rupture avec l'école, une « école de l'autodidaxie » pour reprendre une formule régulièrement utilisée par les enseignants. C'est ce renouvellement pédagogique, cette « rupture » avec l'école revendiquée par l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » que se propose d'interroger cette communication.

Dans le cadre d'une sociologie du curriculum (Forquin, 2008), c'est-à-dire en observant le décalage qui existe entre ce que pensent transmettre les enseignants - le curriculum formel - et ce qu'ils mettent effectivement en œuvre dans leurs pratiques - le curriculum réel -, et sans nier la petite révolution que constitue cette évolution pédagogique dans le monde de l'enseignement musical, nous nous proposons de montrer que ces innovations pédagogiques ne permettent pas de se défaire du rapport formel à l'activité, caractéristique de la forme scolaire (Lahire, 1993). Cette analyse s'appuie sur l'observation de 40 séances, soit environ 65 heures de cours, dispensés dans les cycles supérieurs des départements « musiques actuelles » de deux écoles de musique Rhône-Alpines (une école publique et une école associative agréée par l'Etat) ainsi que sur la réalisation de 40 entretiens menés auprès d'élèves guitaristes (35) et de leurs enseignants (5) dans ces mêmes départements.

Après avoir présenté les réflexions pédagogiques appelant au rejet de l'enseignement scolaire de la musique, nous entendons démontrer, à partir de l'exemple de deux pratiques d'enseignement, qu'en réalité ces méthodes ne remettent pas en question le rapport distancié à la musique et à sa pratique, caractéristique de la forme scolaire.

## UNE DESCOLARISATION QUI N'EST QU'APPARENTE. APPROCHE SOCIOLOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DES « MUSIQUES ACTUELLES »<sup>1</sup>

Rémi Deslyper \*

\* Centre Max Weber - Université Lumière Lyon 2 - [remi.deslyper@gmail.com](mailto:remi.deslyper@gmail.com)

---

*Mots-clés : musiques actuelles, forme scolaire, sociologie.*

*Résumé. L'article se propose d'interroger la rupture avec l'approche scolaire revendiquée par l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ». Après avoir présenté les réflexions pédagogiques considérant mettre en œuvre une école de l'autodidaxie, nous entendons démontrer, à partir de l'exemple d'une pratique d'enseignement, qu'en réalité ces méthodes ne remettent pas en question le rapport distancié à la musique et à sa pratique, caractéristique de la forme scolaire.*

---

L'institutionnalisation croissante de l'enseignement des pratiques musicales « populaires » contemporaines depuis maintenant un peu plus d'une trentaine d'années s'est accompagnée, et s'accompagne encore, d'une très vive critique vis-à-vis de la pédagogie musicale « traditionnelle » - pédagogie transmissive fondée sur l'inculcation par la répétition – qui, bien que moins prépondérante que par le passé, reste encore aujourd'hui assez largement à l'œuvre dans l'enseignement des musiques « savantes » (Lehman, 2002, p. 52-56 ; François, 2008 ; Pégourdie et Messina, 2013). Si l'enseignement du jazz en école de musique, apparu à la fin des années 70, s'éloignait déjà sensiblement de la pédagogie musicale « traditionnelle » (Coulangeon, 1999), les départements d'enseignement de « musiques actuelles » créés à la fin des années 90<sup>2</sup>. ambitionnent d'aller encore plus loin en proposant un enseignement qui « rompt » avec

---

<sup>1</sup> Ce texte reprend, en format abrégé, un article publié dans la Revue française de pédagogie (Deslyper Rémi, « Des “écoles de l'autodidaxie” ? L'enseignement des “musiques actuelles” au prisme de la forme scolaire », revue française de pédagogie, n. 185, 2013, pp. 49-58) et consultable à cette adresse : <http://rfp.revues.org/>

<sup>2</sup> Terminologie institutionnelle adoptée par les pouvoirs publics au début des années 80, les « musiques actuelles » regroupent l'ensemble des musiques « populaires »: le « jazz », la « chanson », le « rock », le « rap » et la « techno », mais aussi la « variété » et les musiques « traditionnelles ». Dans le domaine de l'enseignement musical institutionnel, l'appellation exclue cependant les « musiques traditionnelles » et le « jazz » qui possédaient déjà leurs propres départements d'enseignement quand les « musiques actuelles » ont fait leur entrée en école de musique. En effet, si c'est en 1980 que se crée le premier département « musiques actuelles », à l'époque baptisé « rock », dans une école de musique publique, cette initiative reste cependant relativement isolée. Ce n'est qu'à la fin des années 90, avec la création en 1998 du certificat d'aptitude d'enseignant de « musiques actuelles » et celle du diplôme d'Etat d'enseignant de « musiques actuelles » en 2000 que ces musiques vont véritablement commencer à intégrer les établissements d'enseignement musical agréés par l'Etat. On compte ainsi, en 2008, 76 classes ou départements d'enseignement de « musiques actuelles » dans les 380 établissements d'enseignement spécialisés contrôlés par l'Etat (François, 2008).

l'apprentissage scolaire de la musique. C'est cette « rupture » avec l'école revendiquée par l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » que se propose d'interroger cet article.

Dans le cadre d'une sociologie du *curriculum* (Forquin, 2008), c'est-à-dire en observant le décalage qui existe entre ce que pensent transmettre les enseignants - le *curriculum* formel - et ce qu'ils mettent effectivement en œuvre dans leurs pratiques - le *curriculum* réel - nous nous proposons de montrer que ces innovations pédagogiques ne permettent pas de se défaire du rapport formel à l'activité, caractéristique de la forme scolaire (Lahire, 1993). Précisons cependant qu'en proposant une analyse critique de la pédagogie mise en œuvre dans l'enseignement des « musiques actuelles », nous n'entendons nullement nous positionner contre celle-ci. Bien loin d'une quelconque prise de position pédagogique, il s'agit plus largement, à partir de l'exemple de l'enseignement des « musiques actuelles » et en écho à différents travaux portant sur différentes matières et différents niveaux du système scolaire (Lahire, 2001 ; Bonnéry, 2007 ; Renard, 2009 ; Eloy, 2012), de rendre compte de l'emprise de la forme scolaire sur les pratiques d'enseignement, de montrer que la « déscolarisation » revendiquée par les récentes évolutions pédagogiques relève largement de l'apparence.

L'analyse présentée ici repose sur une recherche menée auprès d'élèves et d'enseignants de 3<sup>ème</sup> cycle des départements « musiques actuelles » de deux écoles de musique agréées par l'Etat (une école publique et une école associative). Parfois aussi appelé cycle « diplômant » ou « professionnalisant », le 3<sup>ème</sup> cycle correspond, au moment où nous écrivons ces lignes, au plus haut degré de l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ». Composé d'un corps d'enseignants spécifiques, il s'étale sur deux à trois ans, à raison de 300 à 888 heures annuelles selon les années et les établissements, et accueille des élèves possédant déjà un certain niveau de pratique (l'accès à ce cycle fait l'objet d'une sélection sur audition). Il est ouvert aux musiciens âgés de 16 ans au minimum et, bien qu'il ne dispose pas d'une limite d'âge maximum, rares sont les élèves qui ont au-delà de 30 ans. Parce que les élèves de 3<sup>ème</sup> cycle regroupent à eux seuls la majorité de l'effectif de ces départements d'enseignement et que bon nombre d'élèves des autres cycles aspirent, à terme, à l'intégrer, le 3<sup>ème</sup> cycle constitue de fait l'essentiel de la formation proposée par ces institutions qui se montrent bien peu tournées vers les débutants. A cet égard, le fonctionnement des écoles de « musiques actuelles » est assez comparable à celui des écoles de « jazz » observées par P. Coulangeon qui font « des pratiques musicales amateurs préexistantes des élèves un pré-requis implicite d'un enseignement essentiellement voué à la formation supérieure des musiciens dont la formation initiale – notamment l'apprentissage des rudiments de l'instrument ou des instruments pratiqués – est le plus souvent abandonnée au circuit de l'enseignement classique, aux cours particuliers, ou à l'autodidaxie » (Coulangeon, 1999, p. 65).

Cette enquête s'appuie sur 40 entretiens réalisés auprès d'élèves guitaristes (35) et de leurs enseignants (5), auxquels s'ajoute l'observation de 40 séances (essentiellement de « pratique instrumentale », mais aussi de « formation musicale » ainsi que quelques ateliers de pratique collective), soit environ 65 heures de cours. Enfin, différents documents (actes de colloques et publications dans des revues spécialisées sur l'enseignement musical) présentant des réflexions d'enseignants, de pédagogues et d'observateurs de l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » ont aussi été analysés. Ils explicitent des points de vue courants chez les praticiens et, par leur diffusion dans ce milieu professionnel, fonctionnent comme prescriptions et conceptions que les professeurs peuvent reprendre à leur compte. Nous avons retenu les éléments qui font écho entre les données de ce corpus et ceux de l'enquête de terrain.

Après avoir, dans une première partie, présenté les réflexions pédagogiques appelant au rejet de l'enseignement « traditionnel » de la musique et au développement des pédagogies de l'« accompagnement », la seconde partie de l'article s'attachera à montrer, à partir de l'exemple d'une pratique d'enseignement, qu'il ne s'agit là que d'une déscolarisation de façade qui ne remet pas en question le rapport distancié à la musique et à sa pratique attendue par les enseignants.

## **1. « Ici c'est pas une école ! » : rejet du conservatoire et émergence de la pédagogie de « l'accompagnement »**

« Ici c'est pas une école ! ». C'est ce que nous a rétorqué, en nous fermant la porte de sa salle de cours au nez, un enseignant très énervé après que nous lui ayons expliqué, de manière certainement assez maladroite, notre volonté d'étudier « comment on enseigne le rock en école de musique ». Bien que particulièrement radicale (tous les enseignants n'ont pas réagi de manière aussi virulente), cette réaction rend bien compte de la spécificité revendiquée par l'apprentissage institutionnel des « musiques actuelles ». L'intégration des « musiques actuelles » dans les établissements d'enseignement musical a en effet donné lieu à de nombreuses réflexions sur le type de pédagogie à mettre en œuvre dans le cadre de cet apprentissage. Parce qu'on se trouve là face à des pratiques dont l'origine réside dans un apprentissage informel, l'institutionnalisation de la formation est toujours perçue par les musiciens comme une « menace » potentielle pour le « dynamisme », la « créativité » de ces musiques. C'est par exemple ce qui ressort très clairement de la manière dont L. Chrétiennot, pédagogue et enseignant de « musiques actuelles », pose le « problème » du « risque d'académisation » que constitue à ses yeux l'institutionnalisation de l'enseignement de ces musiques :

« Mon approche du problème est donc la suivante : est-ce qu'on ne risque pas de transformer quasi-mécaniquement les pratiques musicales “spontanées” ou déclarées comme telles, en tout cas celles qui existent encore à l'heure actuelle, si l'on ne prend pas garde aux inévitables effets que l'institutionnalisation des musiques actuelles va provoquer sur les pratiques musicales originelles, qui préexistaient à cette institutionnalisation et à la création de diplômes et des cursus qui vont avec ces diplômes ? » (Chrétiennot, 2008, p. 11).

Proposer une formation à la pratique qui n'entraîne pas une transformation de la pratique, c'est de cette manière que peut se formuler le principe fondateur des réflexions pédagogiques en « musiques actuelles ». Aussi, pour les acteurs de l'institutionnalisation de l'enseignement de ces pratiques musicales, il apparaît primordial d'« éviter les éventuelles « dérives » d'une institutionnalisation des formes d'encadrement des musiques actuelles pour favoriser une offre d'encadrement propre à une certaine philosophie de la musique » (Brandl, 2008, p. 55). Dans cette idée, l'enseignement musical « traditionnel » constitue un véritable anti-modèle aux yeux des pédagogues et des enseignants qui lui reprochent notamment d'être trop en « décalage » vis-à-vis de la « réalité » de la pratique des « musiques actuelles ». Ainsi, pour tous, l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » doit absolument éviter de recopier « les principes pédagogiques mis en œuvre pour la musique classique dans les conservatoires, avec toutes les conséquences négatives que cela implique : utilisation du solfège, valorisation de la lecture et du déchiffrage de partitions (a-t-on déjà vu un groupe de rock jouer sur scène avec des partitions ?), pédagogie axée sur l'instrument et l'individu plutôt que sur le groupe, pédagogie de l'échec, rigidité des concepts, etc... » (Chrétiennot, 1992, tiré de Brandl, 2008, p. 55). L'introduction des « musiques actuelles » dans les établissements d'enseignement musical doit au contraire amener « à repenser les méthodes de l'éducation artistique, en particulier sur le plan des conceptions pédagogiques et des dispositifs de médiation » (François et Scheppens, 2005).

Pédagogues et enseignants développent alors des modèles d'apprentissage qu'ils considèrent toujours en « rupture avec l'école, les conservatoires et les modes d'apprentissage rigides, verticaux qui y sont développés » (Van Colen, 2002, p. 34). Ainsi, la notion « d'enseignement », jugée trop « scolaire », cède la place à celle d'« accompagnement », dont on sait qu'elle est particulièrement en vogue dans les métiers relationnels (Demailly, 2009), pour qualifier la formation à l'œuvre dans les départements de « musiques actuelles » :

« L'accompagnement est un principe qui éclaire les actions et dans lequel on peut se reconnaître à travers les pédagogies mises en place dans nos structures. (...) »

L'accompagnement n'est pas la réduction pure d'une technique formalisée ou normalisante. C'est une posture pédagogique qui se distancie d'un rapport au savoir socialement normé, où les exigences, les prérequis, les programmes et plus globalement les finalités et les statuts des pédagogues sont interrogés pour intégrer une forme spécifique de transmission artistique et culturelle » (Audubert, 2012, p. 61).

Avec cette pédagogie de l'« accompagnement », il s'agit donc de rompre avec l'« école », le « scolaire », en proposant un apprentissage plus « souple », moins « dirigiste ». En cela, et bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une formalisation précise (ce relatif flou relève d'ailleurs de l'esprit de cette pédagogie qui se refuse à imposer un cadrage trop strict à l'activité d'enseignement), on peut rattacher cette pédagogie de l'« accompagnement » à une tendance pédagogique apparue dans les années quatre-vingt qui met l'accent sur la mise en activité de l'élève et le décloisonnement du savoir scolaire vis-à-vis des connaissances issues de l'expérience quotidienne. Par certains aspects, cette pédagogie de l'« accompagnement » recoupe d'ailleurs assez parfaitement le modèle pédagogique de l'« autonomie » déjà observé par B. Lahire dans le système scolaire primaire dans lequel « l'enseignant n'enseigne plus, mais guide. C'est le point de vue de l'élève qui est mis en avant lorsqu'on parle de le placer "en situation d'apprentissage". L'acte *d'enseignement* est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'élève, alors que c'est l'élève qui doit être au cœur de la pratique (...) Le savoir n'est plus un savoir tout fait "inculqué", mais co-construit avec les élèves. L'élève est dit-on, "acteur de ses apprentissages". On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute, l'apprentissage par cœur, la restitution d'un savoir déjà construit » (Lahire, 2001, p. 154). A cet égard, les réflexions pédagogiques en « musiques actuelles » sont exemplaires de « l'essor des idéologies individualistes et anti-institutionnelles qui ont favorisé le développement de pratiques dites moins "formelles" dans les modes de relations pédagogiques et dans les façons d'enseigner » (Bonnéry, 2007, p. 70). Proposer une « école de l'autodidaxie », pour reprendre une formule entendue à plusieurs reprises lors de l'enquête, telle est, en somme, l'ambition de l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ».

## **2. La logique scolaire comme trame de l'enseignement des « musiques actuelles » : l'exemple de la prise en compte du goût des élèves**

A lire les acteurs de l'enseignement des « musiques actuelles », on peut croire à un profond bouleversement de l'apprentissage musical institutionnel. Cependant, et sans nier la petite révolution que constitue l'apparition de cette pédagogie de l'« accompagnement » dans l'univers très rigide de l'enseignement musical académique, il convient d'être dubitatif vis-à-vis de ce genre d'assertions. « Le sociologue, écrivent G. Vincent B. Lahire et D. Thin, ne doit pas se laisser imposer les catégories des êtres sociaux en lutte dans le champ éducatif : "scolaire" et "non scolaire", école "fermée" et école "ouverte", pédagogie "traditionnelle" et pédagogie "nouvelle"... On ne peut pas confondre luttes pédagogiques, luttes entre pédagogues et mise en cause de la prédominance de la forme scolaire et du mode scolaire de socialisation ou fin de la forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 47). Ainsi, il faut rappeler qu'une caractéristique essentielle de l'apprentissage scolaire est d'ordre cognitif. La pédagogisation de l'apprentissage implique une mise en forme des savoirs, ce que M. Verret appelle la transposition didactique (Verret, 1975), qui agit sur la nature même des connaissances dispensées. La particularité de ce qui est enseigné à l'école - et plus exactement au sein de la forme scolaire, entendue comme formalisation de la transmission des savoirs (Vincent, Lahire et Thin, 1994) par opposition aux savoirs qui se transmettent dans et par la pratique (Delbos et Jorion, 1984) - est d'être tramé par un rapport distancié à l'activité, en rupture avec toute nécessité fonctionnelle au profit d'un intérêt pour la pratique en elle-même. En d'autres termes, comme le soulignait P. Bourdieu :

« L'école, lieu de la *skholé*, du loisir, est l'endroit où des pratiques dotées de fonctions sociales et intégrées dans un calendrier collectif, sont converties en (...) activités qui sont à elles mêmes leur fin (...) de plus en plus irréductibles à toute nécessité fonctionnelle, et insérées dans un calendrier spécifique. L'école est le lieu par excellence de l'exercice que l'on dit gratuit et où s'acquiert une disposition distante et neutralisante à l'égard du monde social, celle là même qui est impliqué dans le rapport bourgeois à l'art, au langage et au corps (...) » (Bourdieu, 1984, p. 177)

La prise en compte de la dimension cognitive de l'enseignement scolaire amène alors à aborder de manière critique un certain nombre d'analyses sur l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles ». En premier lieu, elle conduit à remettre en cause l'opposition, régulièrement mobilisée par les acteurs et observateurs de l'institutionnalisation de l'enseignement de ces pratiques musicales, entre apprentissage scolaire et autodidaxie. En effet, l'autodidaxie, entendue au sens de C. Fossé-Poliak comme un apprentissage qui se déroule en dehors de toute institution scolaire (Fossé-Poliak, 1992, p. 30), ne s'oppose pas nécessairement à la forme scolaire. Le recours à des vidéos ou des manuels ayant pour objet la pratique instrumentale et reposant, au moins en partie, sur une réflexion pédagogique relève aussi d'une mise en œuvre d'un rapport scolaire, distancié, à la musique. Aussi, on peut tout à fait apprendre en dehors de l'école, c'est-à-dire de manière autodidacte, selon une logique scolaire. Parler d'une « école de l'autodidaxie » ne se révèle alors pas aussi antinomique que semblent le penser les auteurs de cette formule.

Mais aussi, et surtout, envisager l'enseignement scolaire dans sa dimension cognitive amène à aller au-delà des discours et représentations sur la pédagogie à l'œuvre dans les départements d'enseignement des « musiques actuelles ». Appréhendé dans sa dimension cognitive, l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » ne nous semble en fait proposer que l'apparence d'une rupture avec l'école. Le fait que l'élève participe de la sélection des morceaux interprétés en cours, l'importance accordée à la pratique instrumentale ou encore le recours au tutoiement et les discussions sur des goûts communs entre professeurs et élèves dans le cadre des enseignements – pointés par L. Green (Green, 2008) ou F. Caron (Caron, 2011) – ne suffisent pas à conclure à une rupture avec l'approche scolaire. C'est seulement parce qu'elles passent à côté de la dimension cognitive, pourtant essentielle, de l'apprentissage scolaire que ces analyses peuvent voir l'enseignement de ces pratiques musicales comme un prolongement institutionnalisé de l'apprentissage informel. En observant de plus près ce qui est transmis, la nature des savoirs enseignés, il apparaît que cette pédagogie de l'« accompagnement » reste en réalité tramée par une logique formelle, un rapport distancié à la musique et à sa pratique, caractéristique de la transmission scolaire. Pour le dire autrement, la logique scolaire est toujours là, mais la faible classification et le faible cadrage, pour parler comme B. Bernstein (Bernstein, 1975), de cette pédagogie de l'« accompagnement », la rendent moins visible. C'est ce que nous allons à présent démontrer à partir de l'analyse de la mise en œuvre d'un principe d'apprentissage repéré sur nos terrains d'enquête qui se veut emblématique de cette « rupture » revendiquée avec le conservatoire, à savoir la prise en compte du goût des élèves dans l'apprentissage.

Élément fondamental de cette « rupture » revendiquée avec l'école, il importe pour tous les pédagogues que, à la différence de l'enseignement « traditionnel » qui ne tient que bien peu compte du goût des élèves pour les morceaux travaillés, les élèves de « musiques actuelles » jouent de la musique qu'ils apprécient écouter. Il apparaît toutefois que cette prise en considération du goût des élèves dans l'apprentissage ne suffit pas à inscrire leur enseignement dans le cadre d'un apprentissage informel. Alors que, dans l'apprentissage informel, le goût d'auditeur est à l'origine de la sélection des morceaux interprétés - on choisit ce que l'on joue à partir de ce que l'on aime écouter (Green, 2001 ; Deslyper, 2013) - les enseignants de « musiques actuelles », pour leur part, font toujours passer le goût d'auditeur derrière un intérêt propre à la pratique. Ces derniers attendent des élèves qu'ils procèdent, pour reprendre le concept d'E. Bautier et J.-Y. Rochex, à une « secondarisation » (Bautier et Rochex, 2007) des morceaux interprétés en cours, c'est-à-dire qu'ils identifient un intérêt plus général au morceau travaillé et n'en restent pas au goût pour le résultat immédiatement produit. En d'autres termes, bien qu'il prenne en compte le

goût des élèves, l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » relève bien de la forme scolaire car, dans le cadre des cours, l'intérêt pour le jeu prime toujours sur l'intérêt pour ce qui est joué, l'activité constitue sa propre finalité.

Ainsi, pour une moitié des enseignants interrogés, la prise en compte du goût des élèves se manifeste dans la sélection, par l'enseignant, d'un morceau qui se veut en phase avec le goût de l'élève. L'enseignant identifie d'abord, parfois à la demande de l'élève, un point à travailler (un geste technique ou un aspect théorique) et propose ensuite, à partir de ce qu'il pense, à tort ou à raison, être du goût de l'élève, un morceau qui mobilise le point en question. C'est par exemple ce dont rend bien compte la manière dont Florent (24 ans, guitariste depuis 9 ans et inscrit à l'école pour la 2ème année) nous raconte avoir joué le morceau The Wall de Pink Floyd en cours pour travailler la technique des bends<sup>3</sup>: « Je lui ai dit [à son enseignant] que je voulais bosser mes bends et il m'a fait reprendre The Wall de Pink Floyd. Bin là c'est bon (rires). Avec le solo, pour les bends, y'a pas mieux ! (...) Pink Floyd, je connaissais un peu tu vois et je trouvais ça pas mal donc c'est vraiment un morceau que j'ai bien aimé bosser ». Si, avec une telle méthode, les enseignants prennent bien en compte le goût des élèves, celui-ci n'est cependant jamais, comme c'est le cas dans l'apprentissage informel, au principe premier de la sélection. Le morceau est avant tout envisagé par l'enseignant à partir d'un intérêt pour la pratique elle-même, il sert d'abord à travailler un aspect de l'activité (les bends dans l'exemple ci-dessus), et le goût de l'élève ne constitue qu'un moyen d'y parvenir. Le fait est d'ailleurs qu'il n'est pas rare que les élèves n'apprécient pas les morceaux joués en cours. Assez largement issus des classes moyennes et/ou assez fortement dotés scolairement (à l'exception de deux d'entre eux, tous les élèves interrogés ont obtenu un bac général), ces derniers sont relativement familiers de l'approche scolaire et semblent avoir intégré l'idée d'une certaine séparation entre leur goût et les morceaux joués en cours. Ainsi, c'est très naturellement que Baptiste (20 ans, guitariste depuis 7 ans et inscrit en école depuis cette année) considère les morceaux joués en cours dont il n'est pas auditeur, comme un moyen de « travailler quelque chose » :

« Les morceaux qu'on aime moins, qui sont pas des trucs qu'on écoute, on les joue parce qu'on nous a demandé de les jouer pour travailler quelque chose. Moi c'est ça pour les morceaux que je joue en cours. Pour le morceau de Metallica par exemple... Metallica c'est vraiment pas un truc que j'écoute, mais on m'a demandé de le jouer pour travailler certaines techniques. Ben voilà, je l'ai joué comme ça, pour travailler (...) [enquêteur : mais ça t'ennuie pas de jouer des morceaux qui te plaisent pas ?] Ha non. C'est ça aussi je pense qui est intéressant d'apprendre avec un professeur, parce que si j'étais chez moi, je verrais aussi beaucoup de morceaux mais ce serait un peu toujours le même style et du coup je passerais à coté de pleins de techniques, alors que là je peux aller vers des choses différentes que j'aurais pas joué forcément. Le funk par exemple, c'est un truc vers lequel je serais pas forcément allé parce que ça me saoule, alors qu'il y a plein de techniques sympas à prendre là-dedans ».

Parallèlement, l'autre moitié de notre corpus d'observations montre des enseignants qui se refusent à imposer des morceaux à jouer à leurs élèves et préfèrent se baser sur les « apports » de ces derniers. L'élève est alors en charge de la sélection du morceau à réaliser en cours. Cependant, ce type d'organisation pédagogique maintient, là encore, une séparation entre l'activité et l'écoute. En observant attentivement ce qui se passe lors de ces séances, nous avons pu noter que si les élèves sont bien à l'origine du choix du morceau qui va être interprété dans le cadre du cours, ce choix s'effectue malgré tout dans l'intérêt de l'activité. C'est toujours le travail que le morceau permet de réaliser qui prime sur l'intérêt d'auditeur. Ainsi, lors de ces séances, il est systématiquement demandé aux élèves de motiver leur choix de se pencher sur ce morceau en particulier, d'expliquer « pourquoi » ils veulent interpréter ce morceau. Cette demande de justification apparaît comme une manière de faire comprendre aux élèves qu'il ne s'agit pas de jouer selon leur seul goût

---

<sup>3</sup> De l'anglais « to bend » (tordre, plier en français), la technique du bend, appelé parfois le « tiré », consiste à tirer ou pousser une corde sur le manche avec le doigt afin de monter la hauteur d'une note.

d'auditeur, mais qu'il faut une raison « valable », sous-entendu une raison propre à l'activité instrumentale, pour justifier le choix de reprendre tel ou tel morceau. C'est ce dont rend bien compte le récit que nous fait Philippe (41 ans, enseignant), du cas de deux de ses élèves qui lui ont récemment demandé de jouer un morceau « parce qu'ils l'aimaient bien ». Si, après avoir tenté de leur faire étayer leur choix (« je leur demande pourquoi ils veulent reprendre ce morceau, qu'est ce qui les intéresse de faire dedans »), il a finalement accepté de reprendre ce morceau, il nous a tout de même exprimé son mécontentement face à ce mode de sélection qui ne présente à ses yeux aucun intérêt (« Bon, ils font ce qu'ils veulent mais là ça sert à rien je trouve »). Pourtant, il y avait bien un intérêt pour ces deux élèves à jouer ce morceau : ils l'aimaient bien. Mais ce n'était pas là un intérêt suffisamment légitime aux yeux de l'enseignant. En fait, si, dans ce type d'organisation pédagogique, les élèves peuvent effectivement choisir le morceau qu'ils veulent reprendre, il est attendu d'eux qu'ils le choisissent « correctement », c'est-à-dire selon des considérations propres à l'activité instrumentale. Dans ces cours, certes l'enseignant n'impose pas aux élèves ce qu'ils doivent jouer, mais le principe à l'origine de la sélection est le même que pour les cours jugés moins « libres », à savoir que le choix du morceau interprété ne saurait reposer uniquement sur le goût d'auditeur, il doit relever d'un intérêt pour l'activité en elle-même. Toutefois, plutôt qu'il vienne de l'enseignant, il est attendu des élèves qu'ils appliquent d'eux-mêmes ce principe de sélection des morceaux interprétés.

On voit donc bien combien il est illusoire de la part des enseignants de penser rompre avec l'approche scolaire de l'activité en prenant en considération le goût des élèves. Parce que les élèves apprennent à partir de l'interprétation de morceaux dont ils sont, la plupart du temps, auditeurs, les enseignants pensent s'inscrire dans un enseignement moins scolaire. Mais, bien plus que le goût pour le morceau, c'est le rapport à ce qui est joué, la logique attendue par l'enseignant qui détermine véritablement la forme de l'apprentissage. Or si les élèves interprètent bien des morceaux qu'ils aiment écouter, la manière dont ces morceaux sont appréhendés n'a en réalité que peu à voir avec celle développée dans le cadre d'un apprentissage informel. Dans ces cours, le goût pour le morceau n'est qu'un prétexte au travail du point identifié afin qu'il puisse être transposé à d'autres morceaux, selon le processus de dé- et re-contextualisation caractéristique de la forme scolaire. Bien qu'ils interprètent un morceau apprécié, il n'en est pas moins attendu des élèves qu'ils se focalisent sur la pratique instrumentale et non sur leur seul goût d'auditeur. A cet égard, l'enseignement dispensé dans les départements de « musiques actuelles » ne s'éloigne finalement pas tant de celui qu'ont reçu les musiciens d'orchestre symphonique étudiés par B. Lehmann dans lequel « (...) ce qui apparaît être la condition *sine qua none* de la pédagogie musicale, et qui s'en trouve être le paradoxe, c'est que la pratique d'un instrument (...) doit précéder l'amour de la musique » (Lehman, 2002, p. 132).

### **3. Conclusion**

Souhaitant protéger leurs élèves de l'« académisme » et de la « normalisation » de l'enseignement scolaire, les acteurs de l'enseignement des « musiques actuelles » ont développé une pédagogie qui se veut en rupture avec l'école, une pédagogie de l'« accompagnement » qui fonctionnerait comme une sorte d'extension institutionnalisée de l'apprentissage informel. Notre analyse montre toutefois que ces méthodes d'enseignement ne permettent pas de rompre avec le rapport distancié à la pratique caractéristique de la forme scolaire. Ainsi, par exemple, bien qu'il prenne en compte le goût des élèves, l'enseignement des « musiques actuelles » présente toujours, en réalité, la pratique instrumentale comme une activité qui existe en elle-même et pour elle-même, comme une activité qui ne s'épuise pas dans le jeu mais doit donner lieu à un travail spécifique. La rupture que les départements de « musiques actuelles » entendent opérer avec l'école porte donc sur des dimensions assez secondaires, mais reste finalement très éloignée des attentes réelles.

Par ailleurs, loin d'opérer une rupture avec l'école, cette pédagogie de l'« accompagnement » révèle au contraire la forte proximité des enseignants et des pédagogues avec la forme scolaire. C'est, on peut le penser, parce qu'ils ont profondément intégré les caractéristiques de la forme

scolaire que les enseignants et pédagogues des « musiques actuelles » ne parviennent plus à les identifier et peuvent, en toute bonne foi, penser qu'ils proposent un nouveau mode d'enseignement. Autrement dit, leur familiarité avec la forme scolaire les empêche de voir ce qui en est au fondement et donc de lui proposer une véritable alternative. Cette croyance dans la rupture avec l'école est certainement accentuée par la relative connivence de la plupart des élèves de ces institutions avec la forme scolaire qui n'oblige finalement jamais l'enseignant à interroger en profondeur ses conceptions pédagogiques. En somme, tout porte à croire que l'emprise de la forme scolaire sur les manières d'enseigner se fait d'autant plus forte qu'elle s'ignore en tant que telle. Aussi, il nous semble que, plutôt que d'essayer de se déscolariser, l'école de musique, peut-être à l'instar de l'école en général, gagnerait à assumer le rapport au savoir et au monde qu'elle transporte et à abandonner la tentation d'une « école de l'autodidaxie ».

#### **4. Bibliographie**

Audubert P. [dir.] (2012). *Enseigner les musiques actuelles ?*. Paris : Collectif Recherche en Pédagogie Musicale.

Bautier E, & Rochex J.-Y. (2007). « Apprendre. Des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieau, J.-P. Terrail (dir.), *Les sociologues et la transmission des savoirs*. Rennes : P.U.R., p. 227-241.

Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris ; Éditions de Minuit.

Bonnéry S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Brandl E. (2008). *Etude sur l'encadrement des pratiques collectives dans le champs des musiques actuelles. Contribution a un état des lieux. Constats et propositions*. Rapport réalisé pour l'Agence Danse Musique Théâtre Rhône-Alpes, l'ARCADE PACA et le Réseau en Scène Languedoc-Roussillon.

Caron F. (2011). « Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste ». *Ethnologie française*, vol. 41, n° 3, p. 531-539.

Chrétiennot L. (1992). « Y a-t-il un rocker dans la salle ? ». In *Formation rock, état des lieux*, Paris : CIR.

Chrétiennot L. (2008). « Musiques actuelles: un risque d'académisation ? ». Actes du séminaire du collectif RPM (Recherche en Pédagogie Musicale) *Musiques actuelles, pédagogie, enseignement, accompagnement...: où en sommes nous en 2008 ?* organisé à Paris, p. 10-15. En ligne : <http://storage.canalblog.com/06/70/341556/39097430.pdf> (consulté le 28 février 2015).

Coulangeon P. (1999). « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », *Geneses*, n°36, p. 54-68.

Delbos G. et Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : MSH.

Demailly L. (2009). « Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement ». *Empan*, vol. 2, n°74, p. 21-28.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

Deslyper R. (2013). *Les élèves guitaristes des écoles de « musiques actuelles » : analyse du passage de l'autodidaxie à l'enseignement pédagogique*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Sylvia Faure, Université Lumière Lyon 2.

Eloy F. (2012), *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Dominique Pasquier, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fossé-Poliak C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris : L'Harmattan.

François J.-C. & Scheppens E. (2005). Editorial du dossier « Éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées », *Enseigner la musique*, n°8, CEFEDM de Lyon.

François P. (2008). « La formation musicale ». In P. François (dir.), *La musique. Une industrie, des pratiques*. Paris : La Documentation Française, p. 35-46.

Green L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Hants/Burlington : Ashgate Press.

Green L. (2008). *Music, Informal Learning an the School : A new classroom Pedagogy*. Hants/Burlington : Ashgate Press.

Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire B. (2001). « La construction de l' "autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs ». *Revue française de pédagogie*, n°135, p. 151-161.

Lehmann B. (2002). *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*. Paris : La Découverte.

Pégourdie A. & Messina L. (2013). « L'art à l'épreuve de la pédagogie. Ethnographie de deux classes de formation musicale ». In M. Perrenoud (dir.), *Travailler, produire, créer. Entre l'art et le métier*. Paris : L'Harmattan, p. 75 – 92.

Renard F. (2009). « Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 25-36.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
***Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :***  
***nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique***

Van Colen F. (2002). *Musiques actuelles et éducation populaire. Analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées*. Rapport réalisé pour le CRY et la FEDUROK, avec le soutien du ministère de la culture.

Verret M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.

Vincent G., Lahire B. & Thin D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (coord.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, p. 4-40.

**François Jean-Charles, Pariaud Pascal & Laval Gilles (PFL Trajet)**

retraité, compositeur, percussionniste, ex directeur du Cefedem Rhône Alpes | jeancharles.francois@orange.fr

## **« Rencontres, co-construction de sonorités et élaboration collective de la présentation publique : projet Musique Action 2012 ».**

---

Axe 2

En 2012, le trio d'improvisation PFL Trajet basé à Lyon (Pascal Pariaud, clarinette, Jean-Charles François, percussion et Gilles Laval, guitare électrique) a mené une série d'ateliers d'improvisation entre janvier et mai 2012 dans l'est de la France (Nancy et Strasbourg). La présentation publique de ces ateliers a eu lieu dans le cadre du festival Musique Action 2012 organisé par le Centre André Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy. Ce projet a permis de mettre en œuvre trois aspects importants des pédagogies liées à la présence d'artistes en résidence dans les institutions, au contenu des pratiques d'improvisation et à l'élaboration de présentations dans le cadre d'un festival et d'une maison des arts.

Pour faire face au phénomène de mode actuellement à l'œuvre dans les institutions d'enseignement musical concernant les musiques improvisées, le trio d'improvisation PFL Trajet a tenté de mieux définir les contenus et les dispositifs de leur pratique pédagogique dans ce domaine. L'implication de ses membres dans la question de la rencontre entre des milieux sociaux et des esthétiques hétérogènes (au Cefedem RA et à l'ENM de Villeurbanne) les a mené à mettre cette question au centre du projet mené à Vandoeuvre-lès-Nancy : faire travailler ensemble des groupes très différents les uns des autres.

Trois aspects ont été au centre de ce projet :

A. La Rencontre : le projet a été basé sur la rencontre de cinq groupes différents :

1. Des étudiants danseurs et musiciens du CRR de Nancy.
2. Des élèves (9-12 ans) de l'Ecole de Musique de Vandoeuvre-lès-Nancy.
3. Des amateurs adultes de l'Ecole de Musique de Vandoeuvre-lès-Nancy.
4. Des élèves (10-16 ans) d'une classe de musiques actuelles amplifiées de la Maison des Arts de Lingolsheim (une banlieue de Strasbourg).
5. Les enseignants réguliers des ateliers et le trio PFL Trajet.

Il s'agissait d'organiser la rencontre entre des participants d'âges différents, de niveaux différents, de statuts différents (amateurs, professionnels, pré-professionnels, élèves), de domaines artistiques différents (danse et musique) et d'esthétiques différentes. L'objectif a été de construire ensemble une unité lors de deux sessions regroupant tous les participants (37 personnes), et en même temps de préserver les différences importantes entre les groupes lors de sessions qui leur étaient spécifiques.

B. Co-construction de sonorités : Le concept d'improvisation a été défini dans ce contexte comme une activité d'invention collective. Des protocoles d'improvisation ont été élaborés pour produire une construction collective de matériaux sonores ou dansés. Le terme de protocole se définit comme des instructions écrites ou orales données aux participants au début d'une improvisation collective pour définir des règles s'appliquant aux relations entre les personnes en présence ou définissant un certain matériau sonore ou dansé.

C. Elaboration de la présentation publique : une part importante de la session finale avec tous les participants a été consacrée à l'élaboration par les participants eux-mêmes de la « partition » de la présentation finale du projet au public. L'écriture d'une partition graphique déterminant l'ordre d'apparition des groupes, le choix des matériaux travaillés lors des ateliers et la distribution des actions dans l'espace de la salle de concert a joué un rôle essentiel dans la qualité de la rencontre entre les différents groupes. Cela a aussi grandement facilité l'implication des participants dans la prestation et la rencontre avec le public.

Ce projet peut servir de laboratoire pour des projets regroupant des groupes très différents dans un éventail social et esthétique plus élargi que celui avec lequel le projet 2012 s'est déroulé. Le processus d'invention des protocoles d'improvisation a besoin d'être développé en vue de mieux définir les contours des pratiques d'improvisation et la définition des objets de timbre ou de mouvements dansés. Des exemples spécifiques de protocoles d'improvisation seront décrits et une courte vidéo sera montrée pour illustrer les propos.

## DESCRIPTION DETAILLEE DES ATELIERS PFL TRAJECT AU CENTRE ANDRE MALRAUX VANDOEUVRE-LES-NANCY

Pascal Pariaud\*  
Jean-Charles François\*\*  
Gilles Laval\*\*\*

\* ENMDAD de Villeurbanne

\*\* Cefedem Rhône-Alpes - [jeancharles.francois@orange.fr](mailto:jeancharles.francois@orange.fr)

\*\*\* ENMDAD de Villeurbanne

---

**Mots-clés :** improvisation, pédagogie, création collective, groupes hétérogènes, rencontre, co-construction.

**Résumé.** En 2012, le trio d'improvisation PFL Traject basé à Lyon (Pascal Pariaud, clarinette, Jean-Charles François, percussion et Gilles Laval, guitare électrique) a mené une série d'ateliers d'improvisation entre janvier et mai 2012 dans l'est de la France (Nancy et Strasbourg). La présentation publique de ces ateliers a eu lieu dans le cadre du festival Musique Action 2012 organisé par le Centre André Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy. Ce projet a permis de mettre en œuvre trois aspects importants des pédagogies liées à la présence d'artistes en résidence dans les institutions, au contenu des pratiques d'improvisation et à l'élaboration de présentations dans le cadre d'un festival et d'une maison des arts. Pour faire face au phénomène de mode actuellement à l'œuvre dans les institutions d'enseignement musical concernant les musiques improvisées, le trio d'improvisation PFL Traject a tenté de mieux définir les contenus et les dispositifs de leur pratique pédagogique dans ce domaine. Trois aspects ont été au centre de ce projet : a) la rencontre entre des groupes hétérogènes (âges, niveau, disciplines artistiques, genres musicaux, status) ; b) la co-construction collective de sonorités ; c) l'élaboration de la présentation publique par les participants eux-mêmes.

---

### 1. Cadre général

En 2012, le trio d'improvisation PFL Traject basé à Lyon (Pascal Pariaud, clarinette, Jean-Charles François, percussion et Gilles Laval, guitare électrique) a mené une série d'ateliers d'improvisation entre janvier et mai 2012 dans l'est de la France (Nancy et Strasbourg). La présentation publique de ces ateliers a eu lieu dans le cadre du festival Musique Action 2012 organisé par le Centre André Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy et à la Maison des Arts de Lingolsheim (banlieue de Strasbourg en Alsace). Ce projet a concerné des groupes de musiciens et de danseuses (30 participants), élèves de l'école de musique de Vandoeuvre-lès-Nancy, du Conservatoire à Rayonnement Régional de Nancy et de la Maison des Arts de Lingolsheim.

Dans le texte de proposition des ateliers, le projet était initialement défini comme suit :

« L'objectif du projet est double :

- a) Organiser la rencontre entre des groupes ou des individus développant leurs pratiques musicales dans des contextes différents (âges, niveaux, esthétiques, manières de travailler). Cette rencontre se fera dans la phase finale du projet, pour élaborer en commun une forme musicale qui sera présentée dans le cadre du Festival Musique Action 2012, à Vandoeuvre-lès-Nancy.
- b) Donner à chacun de ces groupes la possibilité de développer des outils pour collectivement co-produire eux-mêmes des sonorités, dans le cadre d'improvisations structurées. Il s'agit de collecter un répertoire le plus varié possible de sonorités, bases d'improvisations. Il s'agit aussi de développer des protocoles d'interaction favorisant cette co-production. Ce répertoire de sonorités et de protocoles pourra être assemblé librement dans des formes différentes par les participants en vue de la prestation finale. ».

Le déroulement du projet s'est fait comme suit :

- Un stage initial les 14 et 15 janvier 2012 au Centre André Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy, avec tous les participants et tous les encadrants. Il s'agissait de faire un travail en commun avec tous les groupes, de lancer le travail de chaque groupe séparément, de présenter réciproquement ce travail initial en groupe à la totalité des participants et de susciter les premières réactions des participants pour établir un dialogue de qualité.
- Entre janvier et mai 2012, le principe a été que chaque groupe a reçu la visite d'un membre de *PFL Traject* pour trois séances d'atelier. Gilles Laval s'est occupé du groupe de Lingolsheim, Jean-Charles François s'est occupé des groupes de Nancy et de Vandoeuvre. La continuité du projet a été assurée par ailleurs par les encadrants des ateliers réguliers. Les encadrants réguliers ont joué un rôle de relai important et nécessaire dans le processus.
- Un stage final a eu lieu les 12 et 13 mai 2012, à la salle des fêtes de Vandoeuvre-lès-Nancy, lieu où allait se dérouler le concert dans le cadre du festival Musique Action. Il s'agissait de déterminer quels matériaux déjà travaillés seraient retenus pour la présentation finale, dans quel ordre (juxtaposition, tuilage ou superposition) et dans quel espace dans la salle de concert. Puis de retravailler en détail chaque intervention à la fois du grand groupe de tous les participants et des groupes séparés. Finalement le stage s'est terminé par un filage arrêté de la présentation finale au public.
- Le trio *PFL Traject* a présenté un concert d'improvisation le 15 mai 2012 dans le cadre du festival Musique Action du Centre Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy.
- Une répétition générale a eu lieu l'après-midi du 16 mai avec le réglage des lumières et du son.
- La présentation finale au public a eu lieu le 16 mai 2012 dans le cadre du festival Musique Action. L'événement a été enregistré et filmé.
- Le 17 mai tous les participants se sont déplacés à Lingolsheim, près de Strasbourg, pour un concert à la Maison des Arts, répétant l'événement de la veille (avec variations improvisées) dans un espace et un public différents.

## **2. Improvisation : Co-construction, Rencontre et Présentation finale**

La notion d'improvisation a été au cœur de ce projet. Aussi il convient de définir ce terme dans ses applications spécifiques à cette action. Il faut rappeler combien le terme d'improvisation est vague et ambigu, source de forts malentendus. Il y a seulement 25 ans, l'idée d'improvisation n'intéressait qu'une petite minorité. Depuis son entrée par la grande porte des institutions – grâce notamment aux pratiques du jazz et à l'action de personnalités telles que Jacques Di Donato, Alain Savouret (voir

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

Savouret 2010) et Reiner Boesch (entre autres) – l'improvisation dans les milieux de l'enseignement spécialisé de la musique est devenue une mode. Sa présence dans les programmes est devenue obligatoire, avant même qu'une pratique suffisante ait pu faire émerger une clarté en matière de contenus d'apprentissage et d'enjeux artistiques. Or, le mythe de la liberté continue dans ce domaine d'être assez souvent le prétexte de ne pas se confronter à ces aspects. Il faut remercier Denis Laborde (2002) d'avoir pu définir un cadre dans ce domaine en montrant que l'idée d'improvisation prétendue « libre » est en réalité traversée par un tissu de règles implicites, notamment celles qui sont le résultat direct des apprentissages individuels. On lui sera gré d'avoir posé les bases d'une recherche de longue haleine en la matière.

Il convient donc de considérer que notre propre analyse du projet développé au Centre Malraux de Vandoeuvre restera modeste par rapport à la possibilité de prétendre que les problèmes que je viens d'exprimer aient trouvé des solutions. Il suffira de dire que le trio d'improvisation PFL Traject a tenté dans le cadre de ce projet de mieux définir les contenus et les dispositifs de leur pratique pédagogique dans ce domaine.

Dans le cadre de ce projet, l'improvisation a été définie comme la combinaison de deux aspects :

- a) L'improvisation est une activité créative collective dans laquelle idéalement chaque participant a un rôle égal à jouer dans une responsabilité individuelle assumée.
- b) La tâche du groupe ainsi décrite est d'apprendre comment construire collectivement des matériaux sonores ou dansés dans lesquels la diversité des expressions artistiques est reconnue sur un pied d'égalité et dans lesquels le but est de produire une certaine unité.

La production dans le cadre de l'improvisation, parce qu'elle est collective, ne peut jamais accéder à la notion d'œuvre achevée, elle reste éphémère et dépendante d'un contexte et de processus de travaux pratiques. En même temps elle est, à chaque fois qu'elle se manifeste, « fixée », et donc peut être répétée dans ses aspects majeurs, tout en laissant le détail à la décision immédiate au moment de la prestation publique. Elle est donc appelée à évoluer à chaque fois qu'elle est remise sur le chantier ou qu'elle est simplement rejouée sur une scène ou sur une autre.

En conséquence, le premier aspect du projet a été défini à partir de la notion de la co-construction par les participants de matériaux communs à partir d'un certain nombre de protocoles régissant des règles, à partir desquels des improvisations peuvent être développées.

Le deuxième aspect du projet a été la notion de la rencontre de groupes de participants hétérogènes, notamment appartenant à des genres artistiques différents ou à des démarches esthétiques différentes. Il est important de noter que les membres du trio PFL Traject travaillent ou ont travaillé dans des institutions d'enseignement de la musique dont la mission principale est de regrouper ensemble la musique classique avec le jazz, les musiques traditionnelles et les musiques actuelles amplifiées (Cefedem Rhône-Alpes et ENM de Villeurbanne).

Le projet a concerné cinq groupes différents :

- a) un groupe de la classe d'improvisation du CRR de Nancy composé de danseuses et de musiciens sous la direction de Françoise Leick, professeur de danse contemporaine et de Claude Georgel, professeur de saxophone ;
- b) un groupe d'enfants de l'atelier d'improvisation de l'Ecole de Musique de Vandoeuvre-lès-Nancy sous la direction de Violaine Gestalder, professeur de saxophone ;
- c) un groupe d'adultes amateurs de l'atelier d'improvisation de Vandoeuvre ;
- d) un groupe d'adolescents de la classe de musiques actuelles amplifiées de la Maison des Arts de Lingolsheim en Alsace sous la direction de Claude Spenlehauer, saxophoniste, et de DJ Bouto, platines ;

- e) un groupe formés par tous les encadrants du projet (*PFL Traject*, Françoise Leick, Claude Georgel, Violaine Gestalder, Claude Spenlehauer et DJ Bouto).

Le troisième aspect a été la détermination par les participants eux-mêmes du déroulement de la présentation du travail au public, en choisissant quels matériaux seraient joués, dans quel ordre et dans quelle distribution dans l'espace de la salle de concert. Un concert présentant le travail réalisé par tous ces groupes a eu lieu le 16 mai 2012 dans le cadre du festival Musique Action du Centre André Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy. Ce concert a été de nouveau présenté le lendemain à la Maison des Arts de Lingolsheim. Ce double voyage – les élèves de Lingolsheim étant venu pour participer aux stages à Vandoeuvre en étant accueilli dans les familles de élèves de Vandoeuvre, et les participants habitant dans dans l'agglomération de Nancy sont venus à Lingolsheim en Alsace – a été aussi un important élément de la « rencontre ».

En observant la composition des différents groupes, on peut saisir l'idée générale du projet qui était de réunir des groupes hétérogènes en termes d'âge, de compétences, de domaines artistiques (danse et musique), de statuts (musiciens professionnels, étudiants, amateurs, jeunes élèves), d'esthétiques (musique et danse contemporaine, jazz, musiques actuelles) et utilisant des technologies différentes (instruments acoustiques, instruments amplifiés, corps humains).

Pour s'assurer que la « rencontre » ait bien lieu, il ne suffit pas de mettre différentes personnes dans le même lieu, ou bien de leur demander de réaliser une œuvre déjà complètement « déterminée » par un auteur. Il y a nécessité d'élaborer une action formalisée qui oblige les participants à la rencontre, qui les incite à réaliser quelque chose ensemble, en préservant leurs différences et en garantissant que des interactions effectives vont bien avoir lieu entre eux. La contrainte de l'unité des participants doit être réalisée à travers la recherche de dispositifs opérationnels, à travers l'établissement d'un espace commun constitué par des matériaux élaborés collectivement, à travers la présence de protocoles qui gouvernent d'une manière ou d'une autre les relations entre les individus.

Réconcilier la reconnaissance des différences et l'idéal d'unité semblent des injonctions contradictoires. Il s'agit donc plus de maintenir un équilibre précaire, qui ne peut être atteint sans ouvrir les pratiques à l'instabilité des résultats imprévus et à la possibilité que chaque personne, à l'intérieur d'un système d'organisation, soit capable de s'exprimer par rapport à ses propres références et capacités.

### **3. Spécificités des approches pédagogiques**

Les approches pédagogiques utilisées pour le projet ont leur origine dans les nombreuses expériences et réflexions menées depuis longtemps par les membres du trio *PFL Traject* lors d'ateliers d'improvisation, et dans un travail préparatoire plus précis mené dans le cadre d'un nouveau groupe de recherche *PaaLabRes*, (Pratiques artistiques en actes, Laboratoire de recherches) dont nous avons pris l'initiative en 2011. Depuis septembre 2011 un sous-groupe de *PaaLabRes* composé de six musiciens<sup>1</sup> s'est réuni périodiquement pour travailler sur des protocoles d'improvisation. La définition de protocole est ici liée à des instructions écrites ou orales données à des participants au début d'une séance d'improvisation collective en vue de mettre en place des règles de relations entre individus ou bien de définir un matériau sonore particulier. Chaque musicien a proposé des protocoles qui ont été immédiatement expérimentés, puis discutés de manière critique. Ces mêmes protocoles ont été aussi

---

<sup>1</sup> Jean-Charles François, Laurent Grappe, Karine Hahn, Gilles Laval, Pascal Pariaud et Gérald Venturi.

essayés dans le cadre des ateliers menés avec des élèves par les musiciens présents. Une présentation publique de ce travail a s'est déroulée en janvier 2012 à la Maison du Livre, de l'Image et du Son François Mitterrand de Villeurbanne. Les protocoles ont aussi été utilisés par des ateliers menés par PFL Traject au CFMI de Lyon de janvier à avril 2012.

Dans le cadre du projet à Nancy – Vandoeuvre – Lingolsheim, nous avons utilisé six axes de travail dans l'élaboration de matériaux sonores ou dansés collectifs, à partir desquels des improvisations pouvaient être développées. Avant de donner le détail des diverses situations qui ont été développées lors des ateliers du projet, il faut souligner le cadre général qui gouverne notre pédagogie de l'improvisation. L'objectif est bien de mettre les participants dans de réelles situations d'improvisation où chacun peut déterminer son propre cheminement et dans lesquelles idéalement tous les participants sont dans des rôles spécifiques d'égale importance. Mais pour chaque improvisation, nous procédons toujours par commencer par une session de travail qui va déterminer en détail la nature du matériau sonore musical qui sera une base de départ de l'improvisation. Cette session de travail peut-être plus ou moins longue, elle comprend des situations d'expérimentation, d'élaboration en commun, d'exercices, et de discussions pour arriver à une compréhension mutuelle des éléments qui entrent en jeu. Lorsque ce processus semble clair pour tout le monde, une improvisation longue est alors lancée (par exemple 20 minutes, mais la durée totale n'est jamais fixée à l'avance) à partir du ou des matériaux travaillés, de la situation ou des situations expérimentées, des règles éventuelles déterminées en commun.

### **3.1 Structures rythmiques.**

Premièrement, des structures rythmiques simples, basées sur des périodicités et pouvant être réalisées assez rapidement et assimilées de façon à ce que l'attention des participants puisse se concentrer sur des éléments improvisés. Voici un précis :

Tous les participants ensemble jouent une série de sons très courts répétés dans une même périodicité rapide (disons des croches). Chaque participant choisit d'introduire dans la série des croches une seule double croche à un moment au choix différent des autres participants. Exemple 1 :

Joueur 1 : • • • • • • • • • • • • • • • •  
Joueur 2 : • • • • • • • • • • • • • • • •  
Etc.

Les changements (introduction de la double croche dans le flux des croches) sont ici arbitrairement déterminés dans cet exemple, en réalité ils sont complètement laissés à l'initiative des participants de manière individuelle. Dans ce protocole rythmique l'improvisation commence lorsque la structure rythmique est solidement installée et que tous les participants n'ont plus à se concentrer exclusivement sur la réalisation correcte des rythmes. On peut alors varier les sonorités, les hauteurs, les enveloppes, les durées de chaque son. On peut aussi individuellement en jouant sur le niveau dynamique disparaître, réapparaître, se mettre au premier plan, rester dans la masse sonore, jouer en dessous du reste des participants, ... L'idée principale ici est de développer un dynamisme collectif énergique.

### **3.2 Groupe Lingolsheim**

Le groupe de Lingoheim avait la spécificité d'être amplifié, ce qui n'était pas le cas des autres groupes. L'amplification donne une ouverture vers d'autres possibles notamment la transformation du son produit par un musicien par un autre via des synthétiseurs ou des effets (filtres, delay...).

Une des propositions fut la suivante :

Tous les participants laissent leurs instruments pour se retrouver autour d'une table équipée d'un micro fixe et d'un synthé (et dans ce cas aussi de platines)

Chaque participant choisit un objet acoustique qui produira un seul son ; pour éviter la « surcharge sonore » nous avons intitulé la proposition « 8 secondes », c'est à dire que chacun doit compter au moins jusqu'à huit entre deux sons émis. Il faut bien sûr émettre le son devant le micro, celui ci peut être traité en direct par un des musiciens assigné au synthétiseur. On obtient ainsi ce que l'on pourrait appeler une image sonore abstraite, figée et mouvante à la fois. Petit à petit chacun rejoint son instrument en développant ce mode de jeu.

### **3.3 Signatures**

La définition du terme « signature » est celle d'un motif (ou une cellule) musical personnel qui identifie de manière précise (stylistique, caractère, rapport à l'instrument, goût personnel) la personnalité d'un individu. Ce serait l'équivalent musical du nom propre attribué à une personne particulière : en entendant le motif sans voir de qui il s'agit, on pourrait sans peine reconnaître la personne qui le joue. Cette idée a son origine dans une méditation sonore de la compositrice américaine Pauline Oliveros (Voir Oliveros) dans laquelle chaque participant avait deux galets dans les mains qu'il s'agissait de frapper l'un contre l'autre dans un rythme personnel immuable définissant sa propre personne. La méditation se passait en plein air, dans une forêt, les participants s'y promenaient librement en dirigeant leurs regards vers le sol et en écoutant à la fois les bruits de la forêt et les rythmes produits par chaque participant, avec la possibilité d'identifier où se trouvait et à quelle distance les autres participants. Notons que la signature peut être aussi constituée par une succession de mouvements dansés.

### **3.4 Nuages**

Dans l'idée de nuage, il s'agit de construire une sonorité collective unique à partir de productions sonores individuelles hasardeuses et différentes. Les particules sonores distribuées au hasard ne sont plus perçues comme des événements individuels mais forment un tout comme dans l'image du nuage, ou dans la nuée de sauterelles. Cette manière d'envisager la construction de sonorités a été utilisée par des compositeurs comme Xenakis (*Metastasis* par exemple) et Ligeti (*Atmosphères*), en utilisant des figures similaires jouées un peu différemment par chaque instrument individuel, superposées et distribuées de manière aléatoire dans le temps. La sonorité globale du nuage est constituée par la collection plus ou moins homogène des éléments présents dans le jeu des participants et distribué de façon hasardeuse. La densité (le nombre de sons émis par unité de temps) fait varier aussi la sonorité, mais elle doit être assez grande pour que les divers éléments joués par les participants ne soient pas perçus comme des événements distincts, séparés. Il convient de percevoir une masse de sons.

Voici l'exemple utilisé dans l'atelier regroupant tous les participants :

On détermine une série de nombres tirés au hasard entre 3 et 9. Par exemple : 5 7 4 9 7 3 4 6 8 7 9 5 3 6 4 8 5. Cette série de nombres est écrite sur un tableau visible par tous. Chaque participant commence à n'importe quel endroit dans la série, lorsqu'on arrive à la fin de la série on remonte directement au début. Il s'agit de produire le nombre indiqué de « t. » rapides (production dentale comme pour manifester son mécontentement) sur des hauteurs toujours différentes, puis d'attendre un petit moment de silence avant de passer au nombre suivant pour réaliser la même routine. Le résultat global est une distribution hasardeuse de sonorités « mouillées mais très courtes », et lorsque le nombre

de participants est suffisant (15 ?) , on entend le bruit de l'écoulement d'une fontaine, d'un jet d'eau ou d'un ruisseau.

Il s'agit bien là de la co-construction d'une sonorité unique produite par une collectivité d'individus joignant leurs forces pour produire une merveille. De ce fait c'est un modèle intéressant, mais son succès au départ dépend précisément de la détermination « indéterminée » d'une action qui doit être réalisée mécaniquement par les participants sans qu'il y ait de leur part le moindre espace d'initiative. Dans un premier temps, les participants doivent absolument se concentrer sur la série de nombres et la lire, au détriment d'une écoute du résultat global produit par le collectif. Les participants sont réduits alors au rôle de bons ouvriers exécutants. Il s'agit donc de quelque chose qui n'a certainement rien à voir avec l'improvisation. Ainsi l'enjeu n'est pas dans la réalisation de ce protocole, mais dans la question des conditions à réunir pour que, de manière collective, la masse sonore puisse évoluer en variant la densité, l'intensité, la collection de sonorités, la collection de hauteurs, les durées de chaque élément, etc. Les logiques d'improvisation peuvent être introduites par le biais d'un certain nombre de variations du protocole concernant l'abandon des chiffres notés sur le tableau, la densité sonore, les tessitures, les sonorités, etc. Notons que le timbre varie beaucoup par rapport à des changements infiniment petits. Il ne s'agit pas ici de créer des masses sonores radicalement différenciées au cours d'une improvisation (sans pour autant s'interdire cette solution), mais de travailler collectivement au contraire sur les micro variations d'une sonorité donnée.

### **3.5 Elaboration de matériaux**

Il s'agit d'élaborer collectivement un matériau ou plusieurs matériaux avant de l'utiliser ou les utiliser comme début d'une improvisation ou bien pour la totalité d'une improvisation. Par matériau, nous entendons ici une sonorité dont les contours ne sont pas déterminés au point d'interdire ou de limiter fortement les variations improvisées. La « sonorité » ici ne doit pas être une composition définitive qui fermerait la porte aux initiatives des participants.

Comment définir les notions de « matériau », de « sonorité » ou de « timbre » ? Il ne s'agit pas, dans ces trois termes similaires, d'envisager que le timbre est l'un des paramètres du son qui se mesurerait comme les hauteurs, les durées et les intensités. Il s'agit plutôt de la globalité d'un événement sonore (on dit aussi « objet sonore »). Le matériau, la sonorité, le timbre impliquent que les événements sonores sont déterminés par tous les paramètres et qu'ils changent de nature selon l'interactivité des hauteurs (les fréquences des partiels), leurs évolutions dans le temps (vibrato par exemple), l'enveloppe (l'évolution de l'intensité d'un son dans le temps), la durée de chaque événement, le regroupement dans un seul événement d'un agrégat de sons (comme dans l'exemple du nuage), la nature de l'attaque du son, etc. Il ne s'agit donc pas d'un son brut, sans caractère, mais il y a déjà la présence d'une dynamique, d'un caractère rythmique particulier, d'une articulation qui détermine un contexte musical, sans pour autant proposer une musique déjà toute faite. On comprend combien cette définition est floue et relative à un contexte. Il est inutile de la proposer d'emblée à des participants, mais, comme dans le cas de la définition du motif ou de la cellule dans les signatures, on peut arriver à des définitions collectives, provisoires en procédant par expérimentation sonores successives : on peut en présence de cet objet sonore particulier décider s'il est susceptible ou non de produire des variations improvisées intéressantes, ou si cet objet est trop déterminé comme une composition fermée, ou bien encore si cet objet est trop « brut », pas assez riche de possibilités..Voici un exemple de protocole pour déterminer un matériau, une sonorité ou un timbre :

- Un des participants propose une sonorité sur son instrument. Les instrumentistes ou vocalistes formant un cercle tentent à tour de rôle de reproduire le plus précisément possible la sonorité proposée sur leur instrument, à la voix (s'ils sont chanteurs), au geste (s'ils sont danseurs). On décrit autant de cercles qu'il faut pour arriver à un résultat, les participants essayant à chaque tour plusieurs solutions. Après plusieurs tours, on peut s'arrêter et discuter de ce qui vient de se passer, proposer des définitions provisoires de ce que doit être la sonorité, proposer des pistes à essayer. On reprend ensuite le cercle pour de nouvelles expérimentations. A un certain moment il faut décider qu'on a fait le tour (provisoire) de la question et on peut passer à l'improvisation sur cette sonorité, ou à partir de cette sonorité collective. L'idéal serait de ne pas reconnaître un instrument particulier par rapport à un autre. Cette situation ne conviendrait pas à un groupe d'instruments semblables.

Dans le travail en commun entre danseurs et musiciens, les sonorités peuvent toujours être remplacées par des gestes réalisés tant par les danseurs que par les musiciens. Et vice versa les sonorités peuvent être aussi vocalisées par les danseurs. Dans l'improvisation chacun peut alors faire ce qu'il préfère.

### **3.6 Protocoles de commencement d'une improvisation**

Commencer et finir une improvisation sont les deux phases les plus délicates à négocier. Du côté du commencement, ce qui se passe pendant cette phase détermine beaucoup ce qui va se passer par la suite. Souvent l'imposition prématurée par l'un des membres du groupe d'une idée annonce la couleur des relations sous le signe de la manipulation ou de la coercition d'une personne sur les autres. Pour se sortir de ce genre de situations il n'y a pas d'autre choix que de se soumettre ou de s'opposer (on peut aussi se démettre). Les relations deviennent alors binaires et sans intérêt. On a donc besoin d'un protocole qui permet de définir d'une façon ou d'une autre l'espace de la communauté et les règles qui vont gouverner les interactions. Même dans le cas où la position géographique et sociétale des musiciens est complètement déterminée avant le commencement de la prestation, comme c'est le cas de la musique occidentale classique, un rituel est nécessaire pour marquer le passage entre la non musique et la manifestation sans ambiguïté du musical. Dans la musique classique de la musique de l'Inde du nord, une phase appelée *l'alapa* est placée au début d'une improvisation. Il semble qu'on soit dans un entre deux qui peut durer assez longtemps entre un processus d'accord des instruments et l'entrée effective d'une musique structurée, rythmiquement et mélodiquement, qui va permettre à l'improvisation de prendre sa place. Cette phase d'entrée dans l'espace de la prestation a pour fonction d'établir l'accord des instruments entre eux pour chaque note de la collection de hauteurs, mais aussi d'accorder les esprits et les corps pour un partage de l'espace. On prend le temps qu'il faut pour que ce processus soit complètement mis en place avant de pouvoir commencer les « vraies » interactions improvisées.

L'objectif du protocole de départ d'une improvisation, qui est ici exposé et qui a été utilisé dans les ateliers du CRR de Nancy (danse et musique), est d'établir les conditions d'une co-construction par rapport à des musiciens ou danseuses qui généralement ont fait des expériences diversifiées, qui ont déjà un bagage à offrir bien déterminé. Dans ce protocole, inspiré du travail réalisé avec le metteur en scène Marc'O pour *Génération Chaos* dans les années 1990 (voir Marc'O 1994 ; Francois, 2009), les participants commencent par marcher au hasard dans l'espace en évitant toute forme de communication ou de synchronisation entre eux. Petit à petit on doit laisser émerger une organisation rythmique à partir de souffles,

d'attitudes, de gestes et de mise en synchronisation quasi-dansée des démarches. Lorsque le groupe a la sensation d'être arrivé à un état de co-construction d'une structure stable, les participants peuvent passer sans s'interrompre à la phase d'improvisation sur les instruments, la voix ou la danse en traduisant instantanément les éléments de la structure qui a émergé dans des informations similaires et des gestes adaptés. La réussite du *sync* ne dépend pas du seul hasard, ni de la magie, elle demande au contraire un apprentissage complexe de la part des participants concernant surtout l'abstention d'une volonté d'invention, d'expression créative ou d'actions qui vont forcer les choses. Il s'agit d'être capable de percevoir à tout instant la totalité des actions du groupe et d'avoir le tact nécessaire pour y répondre. Chacun de ces éléments de savoir peut être défini avec précision. Cela n'a donc rien à voir avec une activité spontanée, malgré l'apparence de la proposition de départ.

Ce protocole a été repris dans le cadre de l'atelier au CRR de Nancy, avec la possibilité de varier les entrées : le nombre de participants peut être réduit jusqu'à des duos, les démarches déambulatoires peuvent être remplacées dès le début par des sons instrumentaux, on peut partir de l'expression vocale seule avant de passer à l'instrument ou bien le point de départ peut être limité à une partie du corps, par exemple le visage ou bien les mains. Un système de contraintes est constitué dans le cadre d'une injonction paradoxale et énigmatique : on ne doit pas faire de proposition, seulement répondre à des événements. Dans ce processus « impossible » il y a obligation de répondre à ce que fait l'autre (les autres) en vue de faire émerger une co-construction.

#### **4. Phase finale d'élaboration de la présentation publique**

La phase finale de l'élaboration de la présentation publique s'est déroulée dans un stage de deux jours (les 12 et 13 mai 2012), un peu avant la date du premier concert (le 16 mai) au festival Musique Action. Ce stage s'est déroulé dans l'espace même de la présentation publique. La première matinée et une partie de l'après-midi ont été consacrés à l'élaboration d'une partition écrite décrivant le déroulement de la soirée en continu (voir Exemple 2) et la place des divers événements dans l'espace de la salle de concert (voir Exemple 3). Ceux qui ont participé à ce processus ont été surpris, car ce n'est pas une pratique usuelle de demander aux musiciens ou aux danseurs d'établir l'ordre des programmes. On aurait tendance à considérer que ce travail un peu « administratif » est une perte de temps par rapport au travail plus noble de pratique artistique. Pourtant dans notre cas cette participation a été un élément essentiel dans la capacité des musiciens et danseuses à être totalement impliquée dans un événement qui était en tous points déterminé en commun.

Dans un premier temps, on a fait la liste de tous les matériaux travaillés lors des diverses sessions d'ateliers par tous les groupes. On a partagé les personnes présentes en trois groupes en vue, pour chaque groupe, d'élaborer une proposition de déroulé de la soirée, avec détermination des emplacements des événements dans l'espace de la salle. Le résultat du travail devait être inscrit sur une partition visible par tous et comportant un déroulement temporel et un plan de l'espace. Les contraintes à respecter étaient les suivantes : a) tous les groupes devaient participer au concert de manière substantielle (y compris le groupe des encadrants des ateliers) ; b) au moins trois moments devaient être réalisés par tous les participants réunis (*tutti général*) ; c) au moins un moment devait être réservé aux danseuses seules, sans musique.

A partir des propositions des trois groupes, une session de négociations a déterminé qu'est-ce qui pouvait être retenu pour l'élaboration de la partition finale. Puis un groupe composé de quelques représentants des trois groupes a réalisé l'écriture définitive de cette partition. Toutes les séquences ont ensuite été travaillées dans des espaces séparés, y compris les séquences avec tous les participants réunis.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
*nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*

Le public du concert dans le cadre du festival Musique Action du Centre Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy a été composé des parents et amis des participants, du public habituel du festival et de professionnels liés à d'autres prestations du festival. Pour le concert du 17 mai à la Maison des Arts de Lingolsheim, le même déroulement a été adopté avec quelques modifications de détail par rapport au concert de la veille. Il a fallu s'adapter à un espace plus petit. Une répétition générale technique a eu lieu dans l'après-midi du concert. Le public (plus nombreux que prévu !) présent au concert était surtout composé des parents et amis du groupe de Lingolsheim et de la Maison des Arts.

La proposition présentée était pour le public une expérience complètement nouvelle, tant du point de vue des sonorités et danses présentées que de la forme générale de l'évènement. L'engagement très évident de tous les participants dans une situation où chacun a fortement contribué à l'élaboration de ce qui s'est joué a été un élément très important du succès de cette soirée auprès du public présent.

## **5. Conclusion**

Le projet tel qu'il est décrit dans ce chapitre peut paraître d'une très grande complexité dans l'exposé détaillé de ses multiples entrelacements et successions d'éléments. Pourtant chaque minute du travail est très simple afin d'être immédiatement saisi par les participants et le déroulement des ateliers est limpide pour qu'ils sachent où on veut les emmener. Mais la simplicité et la limpidité des situations, pour garder leur charge poétique, globalisent en leur sein des niveaux implicites complexes et multiples. L'explicitation de cette complexité, nécessitant des jeux de langage successifs et laborieux, ne rend pas compte de l'immédiateté de l'instant.

La simplicité et la limpidité, quelque fois au rendez-vous de nos démarches, ont pu tout au long du projet bénéficier d'une très grande bonne volonté de la part des participants. La chaleur des rapports humains, la confiance, l'établissement d'un réel dialogue, l'implication de tous, ont beaucoup contribué à la réussite du projet et de ses présentations au public. Chaque musicien, musicienne, danseuse, doit en être chaleureusement remercié(e). Et en particulier ceux qui de manière permanente encadrent avec talent les différents ateliers dans leur institution respective.

Une vidéo d'extraits de ce projet peut être vue sur le lien suivant :

[PFL Traject +++ création à Musique Action 2012 on Vimeo](#)

## **6. Bibliographie**

François, Jean-Charles. (2009). La question des pratiques musicales au sein des institutions d'enseignement. *Sonorité* 4, 13-44. Les Cahiers de l'*Institut Musique Ecologie*, sous la direction de Pierre Mariétan et Roberto Barbini, Paris : Champ Social Editions.

François, Jean-Charles. (2013). Oralité – improvisation – écriture. *Théories de la composition musicale au XXe siècle*, Tome 2, pp. 1315-1336. Nicolas Donin et Laurent Feneyrou Eds., Lyon : Symétrie.

Laborde, Denis. (2002) Improvisez selon les règles : De l'improvisation comme d'une question culturelle. *Enseigner la Musique* 5, 11-14, Cefedem Rhône Alpes –CNSMD de Lyon.

Marc'O. (1994). *Théâtralité et Musique*, Paris : Association S.T.A.R., Générations Chaos.

Oliveros, Pauline. *Sonic Meditations*, <http://deeplisting.org>

Savouret, Alain. (2010) *Introduction à un solfège de l'audible. L'improvisation libre comme outil pratique*, Lyon : Symétrie.

Fuchs Luc (1)

Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève | lfuchs@cpmdt.ch

## Enseigner avec la [création] et l'interaction comme fondement pour les apprentissages

---

Axe 1

Dans un contexte de cours instrumental (clarinette), un questionnement se trouve à la base de la démarche est "qu'à l'élève a à donner à son instrument pour le faire sonner"... Et en corollaire comment l'élève construit son bagage de musicien, comment il lui donne forme, en manipulateur de matière sonore. Un changement essentiel par rapport à ce qui est de la "tradition", est le fait de partir de la matière sonore pour aller vers un répertoire au lieu de partir d'un répertoire établi à amener à l'élève, et d'inscrire la [création] comme composante du répertoire.

De ce premier élan, un processus d'une vingtaine d'années a permis à la démarche d'évoluer entre expérimentations ponctuelles et intégration significative, en passant par de nombreux tâtonnements et explorations, recadrages. Aujourd'hui, si l'évolution et les questionnements continuent, ces deux dimensions que sont la [création] et l'interaction émergent comme référence à l'élaboration des stratégies et actions d'enseignement et d'apprentissages, en devenant une identité forte.

Par [création] sont entendues les différentes démarches telles l'invention, l'improvisation, la composition,... L'interaction signifie privilégier les cours à plusieurs élèves, en développant la pédagogie de groupe (entre binômes et ateliers) Une préoccupation est la manière dont les élèves peuvent mutuellement entrer dans l'apprentissage de l'autre, chacun ayant un développement personnalisé.

Mettre la [création] et l'interaction comme moteur de l'action pédagogique et de l'apprentissage instrumental / musical conduit à se trouver souvent en porte-à-faux avec les conceptions et références en usage dans les pratiques pédagogiques en école de musique.

Renouvellement des pratiques pédagogiques, interrogeant tant le chemin d'apprentissage de l'élève, que la nature du musicien ainsi formé, ou encore le rapport à la musique elle-même.

Développer une démarche pédagogique particulière, sortant des ancrages traditionnels peut aussi poser problème par rapport aux autres enseignants, aux évaluations. Le fait de développer une démarche particulière, souffre d'un manque de confrontation et de possibilités d'échanges pouvant contribuer à son essor, augmentant le risque de marginalisation, voire d'isolement.

En "résultat" de la démarche, nous observons un impact sur le développement de l'élève en tant que musicien et personne, avec une plus-value sur l' "être" de l'élève, son ouverture, sa curiosité, sa réactivité, son interactivité. Pour l'enseignant, il s'agit d'un engagement dans une "attitude" pédagogique spécifique motivant son action son rapport à la formation des élèves..

A ce jour, il manque une démarche de recherche, permettant une observation et analyse externes, qui permettraient s'en discerner spécificités et incidences pour la formation des élèves. [Création] et interaction sont étroitement imbriqués, la [création] trouvant une stimulation particulière à plusieurs élèves, et l'interaction appelant pour son développement des dispositifs de [création].

Cette contribution permettra de présenter cette démarche ayant trouvé maintenant un ancrage certain, d'en dégager les enjeux qui en ont jalonné le processus, d'en observer quels en sont les stimulateurs (et les freins), les certitudes et les questionnements, d'en discerner apports et perspectives ...

## ENSEIGNER AVEC LA [CREATION] ET L'INTERACTION COMME FONDEMENTS POUR LES APPRENTISSAGES

Fuchs Luc \*

\* Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève - [lfuchs@cpmdt.ch](mailto:lfuchs@cpmdt.ch)

---

*Mots-clés : création, interaction, apprentissage, renouvellement*

**Résumé.** Dans un contexte de cours instrumental (clarinette), un questionnement se trouve à la base de la démarche : "qu'à l'élève a à donner à son instrument pour le faire sonner"... De ce premier élan, un processus d'une vingtaine d'années en a permis à l'évolution, entre expérimentations ponctuelles et intégration significative, en passant par de nombreux tâtonnements, explorations, recadrages. Aujourd'hui, si les questionnements continuent, ces deux dimensions que sont la [création] et l'interaction émergent comme référence à l'élaboration des stratégies et actions d'enseignement et d'apprentissages, en devenant une identité forte. Cette contribution permet de présenter cette démarche ayant trouvé maintenant ancrage, d'en dégager les enjeux qui en ont jalonné le processus, d'en observer quels en sont les stimulateurs (et les freins), les certitudes et les questionnements, d'en discerner apports et perspectives ...

---

### 1. Situation

Cette contribution est de l'ordre du récit de pratique, le reflet d'un cheminement et d'une évolution d'une démarche pédagogique dans des cours de clarinette sur environ ces vingt dernières années. Un point de départ, et d'articulation dans l'expérience pédagogique, se symbolise par une interrogation à un moment où nous avons été appelés au niveau de l'école de musique à trouver une nouvelle organisation combinant cours individuels et moments à plusieurs : « Qu'a l'élève à donner à son instrument pour le faire sonner ? ». De cette interrogation, toujours présente, a émergé un processus de transformation, d'évolution pédagogique menant à l'affirmation de l'intitulé de cette contribution comme expression d'une référence pour l'action pédagogique et l'apprentissage des élèves.

Nous avons ici un double questionnement :

- Quelles "dimensions" avons-nous la responsabilité de développer [de permettre de développer] chez un élève [débutant] aujourd'hui [XXIème siècle] ?
- Comment l'élève peut-il être "actif" dans son (ses) apprentissage(s) ?

Les "dimensions" [création] et [interaction] sont essentielles, que cela soit de l'ordre de l'artistique, ou de l'ordre de l'apprentissage même. Ces dimensions doivent être intégrées dans l'apprentissage instrumental "usuel", et ne pas être réservées à des options ou autres cours spécifiques. Elles se doivent d'être intégrées significativement dans les plans d'études dès le début des Coursus. Elles participent au renouvellement des pratiques (dans l'institution), car elles en réinterrogent les références et les représentations, ainsi que les "habitus".

Intégrer ces deux dimensions comme fondement de l'apprentissage, dans la pratique aujourd'hui, signifie encore souvent se heurter à ces représentations, à se trouver en marge, voire en situations d'incompréhensions, nécessitant de se défendre de développer une telle pratique...

## **2. Ce qui est entendu ici par les termes [création] et interaction**

### **2.1 [Création]**

Le terme création est mis entre crochets car il est souvent ambigu dans son utilisation et ses compréhensions et représentations. Nous pourrions plutôt parler de la « dimension création » en référence à un des « dimensions » dans laquelle doit se développer l'élève instrumentiste. Il s'agit d'un vaste domaine comprenant *invention, improvisation, composition,...* Autant de déclinaisons du champ [création] qui peuvent prêter à discussions et interprétations, mais qu'il est important de définir par rapport à l'action pour éviter d'en faire des fourre-tout [en pensant plus spécialement au terme *improvisation* auquel est souvent attribué tout ce qui n'est pas partition, et qui en est souvent dénaturé].

### **2.2 Interaction**

L'interaction signifie ici le développement de la pédagogie de groupe dans les cours, en différents dispositifs. Le dispositif de référence par rapport à ce qui est présenté ici est le *cours en binôme d'élèves* (sur 1h30-1h40), pouvant se combiner avec des *chevauchements de cours*, ainsi que d'*ateliers* inter-instrumentaux jalonnant l'année. Il s'agit de favoriser les interactions d'apprentissage, en développant des dynamiques « entre pairs ». Comment un élève peut entrer dans l'apprentissage de l'autre, participe à la fois à son développement et au développement de l'autre. Ceci se situant dans le cadre des cours instrumentaux « individuel » usuels en école de musique. Par rapport à cette notion de cours individuel, nous pourrions parler d'« individuel augmenté », s'agissant d'un développement individualisé, de chacun, avec un apport de l'autre. Notion restant encore à interroger en école de musique.

## **3. Chemin menant à affirmer la [création] comme fondement de l'apprentissage instrumental**

Comme cela a été mentionné précédemment, c'est tout un processus d'évolution qui a mené à pouvoir maintenant affirmer la [création] comme fondement de l'apprentissage instrumental, et de l'enseignement s'y rapportant. Retracer ce chemin peut permettre de comprendre l'ancrage de l'affirmation dans la démarche pédagogique.

En reprenant depuis l'interrogation « qu'a l'élève à donner à son instrument pour le faire sonner », nous pouvons relever différents étapes construisant l'évolution de la démarche, qui s'est construite « de l'intérieur », c'est-à-dire en observation de l'élève / des élèves pour façonner les dispositifs à lui/leur proposer.

Une première étape a été l'exploration et l'intégration de l'improvisation, en lien aussi avec une démarche institutionnel d'engager une réflexion /et action visant à re-introduire l'improvisation dans l'apprentissage instrumental « usuel ». Ensuite, il y a eu l'exploration et l'intégration de diverses déclinaisons de [création], comme l'invention, la composition, le rapport au graphique,... Pour en arriver à affirmer la « dimension création » comme fondement de la démarche pédagogique. Ceci dans une double perspective : en tant qu'exploration artistique d'une part, en tant que mobilisateur / moteur d'apprentissage. Hormis le rapport à l'improvisation, et encore dans une certaine mesure, cette évolution est marginale au niveau institutionnel, avec ce que cela implique de nécessité de la défendre, notamment lors des évaluations, que ce soit par rapport aux collègues ou certains responsables institutionnels.

#### **4. Chemin menant à l'affirmation de l'interaction comme fondement de l'apprentissage instrumental**

A l'instar de ce qui concerne la [création], l'intégration de l'interaction comme fondement de l'apprentissage est aussi le résultat d'un processus encore appelé à se développer. Ci-après nous en retraçons les principales étapes. D'abord, une envie, une préoccupation de *faire jouer les élèves ensemble*. Dans un temps suivant, il y a eu l'*exploration de l'apprentissage à plusieurs*, avec des *chevauchements de cours*, des *ateliers ponctuels*. Une étape suivante a été l'expérimentation et l'institution de *cours en binômes*, ainsi que le développement d'une démarche d'*ateliers inter-instrumentaux* jalonnant l'année dans un projet en équipe pédagogique (Cf. contribution Luc Fuchs 2). Pour en arriver à une affirmation de l'interaction / pédagogie de groupe comme fondement de la démarche pédagogique.

Comme pour ce qui concerne la [création], le processus de développement se poursuit. Mais le fait de les avoir inscrits comme affirmation de fondement de l'action pédagogique permet d'en faire un appui pour une nouvelle étape évolutive.

#### **5. La [création] en renouvellement des pratiques d'apprentissages**

En tant que dimension artistique... La musique, si elle est discipline artistique, se doit d'avoir une dimension de création fortement présente et en constant développement, en être une réalité tangible dans le parcours artistique de chaque élève. [un terrain à re-conquérir par rapport aux usages en cours...] Nous pouvons décrire ce qui concerne la [création] comme *manipulation de la matière sonore*, comme mise aux prises avec le son et ses possibles de mise en forme.

En tant que mobilisateur / moteur d'apprentissage, dans la mise de l'élève en dynamique d'apprendre, mettant en jeu une stimulation à chercher en soi, à (s')ex-primer... De par la manipulation des « notions » pour leur exploration et appropriation. Mise en « état de création » permettant que se fasse par l'élève l'apprentissage.

#### **6. L'[interaction] en renouvellement des pratiques d'apprentissage(s)**

Intégrer et développer l'interaction implique la proposition de divers dispositifs d'apprentissage(s) : binômes/trinômes, ateliers instrumentaux/inter-instrumentaux. Par rapport à l'apprentissage de chacun, l'interaction se situe aussi dans le fait qu'un élève entre dans l'apprentissage de l'autre, contribue à ce que l'apprentissage puisse se faire. Nous nous trouvons ici dans le développement d'un jeu d'apprentissage « entre pairs ». Dans les situations occasionnelles à il n'y a qu'un élève, l'autre manque... Une autre perspective en interaction est l'exploration et le développement de tâches en autonomie, les élèves étant mis en situation de réalisation d'une consigne spécifique entre eux.

L'interaction se réalise aussi avec le développement de la parole entre élèves, de situations de « négociations », de l'explicitation de l'action, de la rétroaction et autre auto/co-évaluation. Le renouvellement des pratiques d'apprentissage(s) implique un renouvellement de l'attitude et de l'action enseignante.

#### **7. [création] et interaction en complicité**

Les démarches en [création] appellent l'interaction, le développement d'une dynamique « entre pairs ». Réciproquement, la recherche d'interaction(s) d'apprentissage appelle le développement de dispositifs de [création]. [Création] et interaction se complètent et deviennent des nécessités pour que se fasse l'apprentissage, avec une articulation se renouvelant constamment, nous plaçant en interrogation permanente, gage d'évolution et d'enrichissement.

## **8. Implications pour l'enseignant**

L'intégration de la [création] et de l'interaction comme fondements de l'apprentissage, implique pour l'enseignant de développer des gestes spécifiques, d'interroger sa posture et son attitude pédagogiques, ses rapports à l'élève, à la « matière », à l'apprentissage.

- *Attitude mobilisante / mobilisatrice, mise en « état de recherche ».* A la fois pour lui-même que par rapport à l'activité de l'élève.
- *Observation, « lecture » de l'élève, de la situation.* Ce qui se trouve aussi dans des situations plus « traditionnelles », mais qui ici sont enjeux fondamentaux. L'observation, la « lecture » pour imaginer le chemin et les étapes à venir, en fonction de la situation présente. L'interaction entre élèves permet aussi de prendre la distance nécessaire à cette observation.
- *Construction de nouvelles références.* En défricheur d'une approche spécifique, nous avons peu de références que nous pouvons convoquer ; nous avons à construire, dans le temps, de nouvelles références, qui pourront être repères pour le développement de l'action, et aussi lors de confrontations avec d'autres démarches en institution. C'est aussi un appel à aller chercher des références vers d'autres démarches allant dans une même direction, qui sont elles-mêmes souvent isolées et pas toujours simples à trouver. Nous avons ici une perspective de « réseau » à imaginer pour une mise en connaissance des démarches pédagogiques spécifiques et novatrices.
- *Action en temps réel, présence dans le moment.* En lien avec une attitude de mobilisation ; la situation du moment, de ce qui se joue à l'instant, est essentielle, et nécessite une capacité à moduler l'action pédagogique, à rebondir, à écouter, à gérer le temps à venir en fonction de l'instant présent.
- *Imagination de dispositifs, de cadres pour l'action de l'élève.* Ajustement de ces dispositifs, et « navigation » en fonction des conditions.
- *Questionnement permanent.* Dans le temps de cours, en « analyse de la situation » et de la situation même de celle-ci dans une perspective d'évolution, de développement, de formation. Et par rapport à la démarche elle-même, la manière de s'y situer, de la pertinence et de la cohérence de celle-ci, des développements et des ajustements à y apporter.
- *Parole à l'élève.* Donner la parole à l'élève, mettre en valeur sa parole, lui faire place, et confiance. A l'élève, aux élèves, en favorisant la prise de parole entre eux, en jouant avec les différents équilibres permettant l'action et l'apprentissage.
- ... Et peut-être encore d'autres implications, la liste n'étant pas exhaustive. La démarche étant vue « de l'intérieure », une observation extérieure permettrait d'aller de manière plus précise et pertinent dans l'énoncé des implications pour l'enseignant.

## **9. En renouvellement des pratiques (en institution)**

Si de toute évidence il y a des implications spécifiques pour l'enseignant, est en jeu également le rapport à l'institution, et au renouvellement des pratiques d'apprentissage et d'enseignement. Dans ce chapitre nous pouvons aborder quelques points relevant du renouvellement des pratiques, avec ce que cela représente d'interrogations pour les pratiques « usuelles » et pour les identités pédagogiques institutionnelles.

- Démarche reconnue comme pratique toute autre... Avec l'intérêt et aussi la difficulté de ce que cela peut signifier. Il y a un phénomène (/un risque) de marginalisation et de « casification », esquivant au questionnement institutionnel. En même temps, il y a la reconnaissance de la réalité de cette démarche, même si, à l'heure actuelle, l'institution ne sait pas très bien qu'en faire (entre la tolérer, la laisser/mettre en marge, la prendre comme levier d'interrogation des pratiques, la garder comme « alibi » d'évolution, ...).

Cette reconnaissance permet déjà d'en affirmer la place institutionnelle, notamment lors des évaluations, ce qui a demandé un « travail » d'une dizaine d'années.

- Formation d'un « autre musicien », d'une « autre personne » que la référence usuelle... Ressortant notamment des moments d'évaluations / examens des élèves, observation est faite que, s'il n'est pas possible de dire si les élèves concernés jouent « mieux » ou « moins bien » que les autres, il y a une différence au niveau de la personne de l'élève, de son « être musicien ».
- Encore en marge des pratiques usuelles... Comme souligné précédemment, il est difficile d'échanger avec des enseignants développant des démarches similaires, n'en ayant pas connaissance, se trouvant en marge pédagogique, ou en coin de page.
- Peu de confrontation stimulante / d'échanges entre pairs... En lien avec le point précédent. Alors que pour un développement cohérent de la démarche, il y aurait besoin de confrontation constructive, permettant autant d'aller plus loin que de remettre en question. Aujourd'hui, certaines perspectives s'ouvrent autour de projets pédagogiques spécifiques, ou de contacts avec des personnes dans d'autres lieux d'enseignement et d'apprentissages.
- En butte aux représentations académiques... Le poids de l'héritage « Conservatoire » se fait toujours sentir, et nous nous trouvons souvent entre l'intérêt parfois ~poli et le « mais quand même » signifiant l'attachement à la « tradition » et l'usage courant et le confort de savoir que cela peut représenter.
- Demande de la conviction et de l'engagement déterminé... Pour quelqu'un qui voudrait s'engager dans une démarche de ce type, cela demande un fort engagement. Même dans une institution « ouverte » et encourageant des projets novateurs s'ils ont sens, la réalité de « contre-courant » peut rapidement avoir raison des bonnes intentions. Souvent, la cause en est plus des représentations (à différents niveaux) que de la réalité. Pour les enseignants, et en particulièrement les plus nouveaux, nous devons prendre notre responsabilité d'aménager le terrain sur lequel nous évoluons, participer à l'évolution du terrain sur lequel nous sommes appelés à agir. Pas forcément facile, mais à plusieurs...
- ...notamment par rapport aux évaluations (/examens)... Où nous retrouvons les questions de représentations, de traditions, de comparaisons, de confrontations (pas forcément constructives). Et souvent moment de solitude de l'enseignant face à du « bien-pensant »... Avec les évolutions dans les formats d'évaluation, ce n'est plus une fatalité, même si ce n'est toujours pas simple... Les ouvertures actuelles sont une opportunité d'évolution, à nous d'y travailler...
- Et on est au XXI<sup>ème</sup> siècle...

## **10. Bilan de l'expérience à ce jour...**

Bilan partiel, notamment de par le fait qu'il est réalisé de l'intérieur. Pour le compléter, il serait intéressant aujourd'hui de l'associer à un projet de recherche, de le confronter à différents regards et écoutes, d'investiguer sur sa pertinence et sa place dans le renouvellement des pratiques. Dans son processus d'évolution, la démarche a déjà connu des moments d'observation, notamment au niveau institutionnel lors d'un processus d'« évaluation formative des professeurs », pour lequel différentes personnes sont venues en observateurs pour ensuite échanger leurs perceptions (2011). Cependant, sans que cela fasse l'objet d'un document de référence. Néanmoins, cela a été une articulation importante, puisque la thématique choisie (en tant qu'enseignant concerné) pour cette évaluation était précisément l'intitulé de cette contribution, et que cela m'en a permis l'affirmation et l'inscription « institutionnelle » de cette démarche personnelle.

Ci-après, quelques observations que je peux mettre en avant comme bilan à ce jour :

- Atteinte d'un point de non-retour. Bien que ce soit toujours en évolution et que d'autres perspectives se dessinent, le rapport à la [création] et à l'interaction est fondamentalement inscrit dans ma démarche et ne peuvent qu'être développées.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
***Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :***  
***nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique***

- Convictions, interrogations, doutes, satisfactions, émerveillements, ouvertures de perspectives, en alternance... Toujours dans le mouvement, toujours l'objet « en travail », en situation et attitude de recherche, en « formation »...
- Aventure pédagogique ayant sens. Constatation faite en observation des élèves, et incitation à aller plus loin dans la recherche de sens et de cohérence, de pertinence pour leurs parcours et leurs apprentissages. Aventure, le lendemain étant chaque fois à découvrir, entre prévisions et inconnues, et lot d'événements improbables... Aspiration à toujours développer, interroger, explorer,...
- Le chemin continue...
- Rien n'est simple, ce qui rend l'expérience passionnante et motivante...

A pour-suivre...

## Enseigner en équipe pédagogique inter-instrumentale

---

### Axe 1

Enjeu : réunir différents savoir-faire instrumentaux et trouver un espace commun pour l'apprentissage musical. Réflexion sur la manière de proposer aux élèves un dispositif d'apprentissage privilégiant les interactions : entre élèves, inter-instrumentales, entre enseignants, dans l'exploration de la matière sonore, instrumentale, musicale, ...

Recherche d'une dynamique d'apprentissage spécifique, partant de la matière sonore pour aller vers la forme, l'élaboration musicale, mettant en jeu l'attitude, la mobilisation, la prise d'initiative.

Dispositif interrogeant les pratiques :

1. Pour les élèves, de par la confrontation à d'autres gestes instrumentaux, à des dynamiques d'action à plusieurs, à des situations de constructions en autonomie, à des situations d'attitude vers son instrument, à plusieurs enseignants-référence dans un même temps et espace...
2. Pour les enseignants, en travaillant en équipe pédagogique, en confrontant les démarches et pratiques pédagogiques, en observant et analysant les ateliers pour en imaginer le cadre du suivant, en interrogeant les contenus et les faisant évoluer ; en partageant un même espace d'action, en alternance de rôle, entre animateur d'une séquence, intervenant, observateur...
3. Le dispositif s'inscrit dans le cadre du cours usuel instrumental, jalonnant l'année avec cinq à six semaines-ateliers inter-instrumentaux. Un résultat de l'expérience est que les élèves développent des facettes spécifiquement mises en jeu par ce dispositif, explorant des gestes qu'ils n'auraient pas fait autrement.

Le projet a été lancé il y a une dizaine d'années, et a connu diverses évolutions, notamment concernant les enseignants y participant. Ce qui ressort de ces différentes expériences est le caractère novateur du projet, l'apport particulier de celui-ci pour les élèves et les enseignants, en faisant à chaque fois une expérience forte et marquante. Aussi exigeante en demande d'engagement des enseignants, ce qui a amené des changements dans l'équipe pédagogique. La configuration actuelle (depuis 2013-2014), et référence pour cette contribution, concerne trois enseignants de trois instruments : clarinette, piano, violoncelle.

La question essentielle est de trouver comment mettre en valeur la présence d'instruments différents, comment donner valeur à ce dispositif dans le parcours de formation des élèves. Les points de rencontre s'avèrent être le rapport au son, à la nature de celui-ci, au geste instrumental, à l'attitude instrumentale, à l'interaction des intervenants, pour la construction de l'expression musicale et du jeu d'ensemble.

Chaque année, le projet est "à refaire", à interroger, à recadrer, riche de l'expérience passée, et en recherche de sens et de cohérence pour l'apprentissage à venir de l'élève, des élèves.

Cette contribution permettra de présenter le projet, ses apports dans le renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'institution, les interrogations qu'il fait émerger, et les perspectives qu'il ouvre.

## **ENSEIGNER EN EQUIPE PEDAGOGIQUE INTER- INSTRUMENTALE**

**Luc Fuchs \***  
**Jean-Bosco Reboul \*\***  
**Christophe Daverio \*\*\***

\* *Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève - [lfuchs@cpmdt.ch](mailto:lfuchs@cpmdt.ch)*

\*\* *Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève - [jbreboul@cpmdt.ch](mailto:jbreboul@cpmdt.ch)*

\*\*\* *Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève - [cdaverio@cpmdt.ch](mailto:cdaverio@cpmdt.ch)*

---

***Mots-clés :** enseignement, équipe, inter-instrumental, groupe, décloisonnement.*

***Résumé.** Avec comme enjeu de réunir différents savoir-faire instrumentaux et trouver un espace commun pour l'apprentissage musical, le projet consiste à proposer aux élèves un dispositif d'apprentissage privilégiant les interactions : entre élèves, inter-instrumentales, entre enseignants, dans l'exploration de la matière sonore, instrumentale, musicale, ... Un objectif pour sa réalisation est la recherche d'une dynamique d'apprentissage spécifique, partant de la matière sonore pour aller vers la forme, l'élaboration musicale, mettant en jeu l'attitude, la mobilisation, la prise d'initiative. La question essentielle est de trouver comment mettre en valeur la présence d'instruments différents, comment donner valeur à ce dispositif dans le parcours de formation des élèves. Les points de rencontre s'avèrent être le rapport au son, à la nature de celui-ci, au geste instrumental, à l'attitude instrumentale, à l'interaction des intervenants, pour la construction de l'expression musicale et du jeu ensemble. Cette contribution est de l'ordre du récit de pratiques, en point de vue de l'action même.*

---

### **1. Situation du projet**

Projet initié en 2005-2006, à quatre enseignants (flûte (2), clarinette, percussion), avec l'idée de proposer répartis sur l'année des espaces d'enseignement et de réflexion communs, autour d'ateliers réunissant nos élèves, et des rencontres réflexives autour de chacun des ateliers (6 dans l'année). Au cours des années, le projet a connu des changements au niveau des enseignants impliqués, pour arriver à la configuration actuelle depuis l'année scolaire 2013-2014 (clarinette – piano – violoncelle). Au niveau institutionnel, le projet se situe dans le cadre des cours usuels d'instrument du CPMDT (Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, à Genève).

En ce qui concerne l'organisation, six semaines dans l'année, le cours de nos élèves a lieu sous forme d'atelier inter-instrumental et inter-enseignants. Ces semaines spécifiques sont réparties dans l'année, à une fréquence d'un atelier toutes les cinq semaines d'enseignement environ.

### **2. Particularités du projet**

- *Dispositif spécifique d'apprentissage pour l'élève.* Celui-ci se trouve confronté à une nouvelle « dimension » d'apprentissage, avec la notion d'atelier, de groupe, avec l'interaction inter-instrumentale. Plusieurs élèves, de différents instruments, mais aussi

*multiplicité de référents*, avec la présence simultanée des trois enseignants pour les ateliers.

- *Dispositif spécifique d'enseignement pour le professeur.* Ce dispositif implique un travail en équipe pédagogique, avec ce que cela signifie d'échanges et de recherche de dynamique commune, tout en mettant en valeur les sensibilités et spécificités de chacun. La *co-animation d'ateliers* y est une dimension spécifique, demandant la recherche d'articulations dans le rôle et la participation de chacun pour les différentes séquences des ateliers. Ce fonctionnement en équipe pédagogique induit une *démarche réflexive*, interrogeant les pratiques, contenus, finalités, pour donner sens et cohérence au projet dans sa réalisation, aux apprentissages suscités chez les élèves. La situation de co-enseignement permet pour une situation donnée d'avoir des distances et points d'observation différents enrichissant les apports pour les élèves et pour l'évolution du projet. Il s'agit de se retrouver autour de valeurs communes qui sont à identifier. Ce dispositif fait qu'en tant qu'enseignant, nous avons une *responsabilité pédagogique pour d'autres élèves*, que « nos » élèves instrumentaux spécifiques. Par rapport à la conduite, à la « navigation » du projet, et l'évolution qui lui est donnée, *de nouvelles références pédagogiques sont à trouver*, à faire émerger de l'expérience ; le côté singulier de celle-ci (du moins là où elle se passe), fait qu'il y a peu de références existantes sur lesquelles s'appuyer, ou auxquelles se confronter.

### **3. Questionnements mobilisateurs du projet**

Le projet s'est constitué et a pris forme à partir de différents questionnements impliquant un renouvellement de dispositif et de pratiques par rapport aux situations en usage dans l'école de musique.

- Ouverture sur d'autres instruments / décloisonnement instrumental... Comment ouvrir les apprentissages au contact d'autres instruments, de développer des synergies inter-instrumentales, de mettre en valeur l'apport d'instruments « différents » ? Alors que l'organisation de l'école est référencée par famille d'instruments et par instruments, pourquoi ne pas dépasser cette situation et considérer l'inter-instrumental enrichissement de la situation d'apprentissage ?
- *Croisement des démarches et actions pédagogiques...* Comment se faire croiser nos pratiques, découvrir et nous confronter aux démarches pédagogiques et artistiques de l'autre, et en faire bénéficier les élèves ? Comment ouvrir une démarche réflexive en actes ?
- *Proposer aux élèves une démarche d'apprentissage « active » et « inter-active »...* Comment imaginer et développer des dispositifs, des espaces d'apprentissages impliquant l'élève dans l'action, et en convoquant la dimension d'inter-action ?
- *Renouvellement des démarches d'apprentissage – d'enseignement...* Quelle considération sur l'apprentissage instrumental aujourd'hui, quelles actions pour l'apprentissage peuvent avoir sens aujourd'hui, pour le devenir de quel musicien ? Quelle attitude d'enseignant développer, cultiver, pour que se fasse l'apprentissage aujourd'hui ? Comment participer à l'évolution pédagogique et artistique ?

### **4. Enjeux pédagogiques**

- *Explorer la rencontre des instrumentistes et des instruments.* Comment rendre profitable cette situation spécifique, mettant en avant la rencontre, l'interaction ? Il s'agit notamment d'arriver à développer une *dynamique inter-instrumentale*, dans ce qui est de jouer, et d'apprendre. Une des composantes est *l'exploration de l'« attitude » et du rapport au geste instrumental*, à la fois dénominateurs communs et différence moteur de découverte et d'apprentissage, et dimension formatrice.

- *Mettre en jeu différents dispositifs dans les ateliers : moments en grand groupe, moments avec une répartition en petits groupes.* Deux dispositifs généraux permettant des développements différents. Exploration en synergie pour le grand groupe, mise en énergie et en disponibilité. Action plus « pointue » en petits groupes, et réalisation de tâches en autonomie, présentation mutuelle entre les groupes des travaux « en l'état ».
- *Développer la pédagogie de groupe.* Trouver différentes déclinaisons de celle-ci, au travers des différents dispositifs en jeu.
- *Trouver une cohérence et un chemin d'évolution au fil des ateliers de l'année.* Trouver un équilibre entre développement et renouvellement des propositions d'exploration. A partir d'une idée / thématique de départ, le projet prend forme et consistance au cours de sa réalisation, impliquant ajustements et recadrages en fonction des situations et des réalités du terrain, des « conditions de navigation ».

## **5. Dans l'action**

Ces ateliers peuvent être décrits comme étant des *ateliers d'apprentissage(s)*, dans lesquels l'accent est mis sur le *processus de « construction »*. Construction des apprentissages, construction(s) d'objets sonores et autres séquences de musique ; construction plurielle, avec en jeu la personne, l'expression artistique, le rapport à l'autre, l'habileté instrumentale... L'élève est appelé à « construire » son jeu et des réalisations instrumentales. Il participe également, de manière implicite, à la construction même de l'action du projet, qui est lui-même *processus en évolution*. L'enjeu de formation, d'interaction et de développement appelle à avoir *recours aux démarches de [création]*, comprenant improvisation, invention, composition,... Le *rapport au son en est une dimension essentielle, celui-ci étant traité avant la note, celle-ci étant alors un « son particulier »*. Est mis en jeu, en action, le fait de se situer par rapport à l'écoute, à l'espace, à l'interaction. La dimension *autonomie* est également convoquée et « travaillée », avec des « mises en chantier », en situation de répondre à une tâche donnée. La présentation mutuelle des travaux met en évidence ce qui est de l'« adressage » pour ceux qui jouent, de la perception, de l'écoute attentive pour les auditeurs. Avec ce que cela implique d'échanges, de verbalisation, d'explicitation. La *parole aux élèves* a sa place tout au long des ateliers, entre argumentations, retours sur réalisations, explicitation de l'action...

## **6. De l'évaluation**

Le projet est en évaluation continue par l'équipe pédagogique. Au long du développement général du projet, différentes personnes ont été invitées à le visiter, en observateur, permettant d'en avoir un retour externe permettant de le situer et participant à son évolution.

Concernant les élèves, la démarche favorise l'auto- et la co-évaluation. En ce qui concerne l'intégration du projet dans l'évaluation des élèves institutionnellement, nous nous trouvons entre ouverture et difficultés de compréhension. Ouverture de par l'identité institutionnelle soutenant la réalisation de démarches innovantes, et difficultés de compréhension pour certains enseignants et aussi responsables pédagogiques, pour qui cela représente encore une autre planète non encore assimilée au système scolaire instrumental/musical. La dimension évaluation est encore à « travailler », déjà nous concernant, pour pouvoir en expliciter le plus clairement possible enjeux et objectifs.

## **7. L'atelier inter-instrumental : un espace d'action encouragée**

L'atelier inter-instrumental correspond à un espace nouveau pour le professeur comme pour l'élève, dans lequel chacun des protagonistes est fortement encouragée à s'engager pleinement dans l'action. L'idée n'est plus de mettre la focale sur un résultat à obtenir (même si le postulat de départ est que le résultat final sera probant à l'issu du travail) ; l'idée est de créer une situation de décalage

par rapports aux habitus et aux croyances construites dans les pratiques artistiques, du côté de l'élève comme du côté du professeur, situation à l'origine d'apprentissage et d'appropriation. De ce point de vue l'atelier reprend le concept d'Espace d'Action Encouragée, développé par M.Durand (2008), professeur à l'Université de Genève, dans le domaine de la formation des adultes. Ce concept se transpose aux dispositifs d'apprentissages proposés à l'élève : la construction du savoir chez l'élève s'opère in fine de façon autonome, et ne correspond pas à une programmation de type plan-programme, mais plutôt de type plan-ressource (Suchman,1987). L'idée de cet atelier est donc la constitution de ressources chez l'élève pour son action futur de musicien, d'artiste, voir même d'individu dans la société.

Un des premiers résultats probants de l'expérience est le développement d'une spontanéité instrumentale et créative chez les élèves, ainsi qu'une meilleure appropriation (et dépassement) des axes de travail proposés par les professeurs. Signalons également que pour chacun des instrumentistes, l'expérience partagée avec d'autres instruments dès le début de leur cursus instrumental est particulièrement riche. Chez le professionnel, cet atelier correspond également à un EAE, par l'offre nouvelle d'interdisciplinarité, d'enseignement en équipe pédagogique, d'innovation pédagogique qu'il fournit. Cette zone de perturbation dans les habitudes professionnelles est source d'enrichissement, de stimulation, et de renouvellement particulièrement stratégique. D'un point de vue managérial, les bénéfices en terme d'efficacité, d'émulation sont étonnants. Ce type de situation mériterait un protocole de recherche spécifique dont les résultats pourraient être réinjectés dans les dispositifs de formation.

## **8. Perspectives**

Chaque année, le projet est "à refaire", à interroger, à recadrer, riche de l'expérience passée, et en recherche de sens et de cohérence pour l'apprentissage à venir de l'élève, des élèves. Toujours « en travail », le projet ouvre des perspectives pour aller plus avant encore dans le renouvellement de la pédagogie musicale, instrumentale. Le projet étant maintenant inscrit dans une dynamique concrète et évolutive, un pas suivant pourrait être de l'associer à un projet de recherche, avec une analyse distante et une évaluation de son potentiel de renouvellement des apprentissages et des pratiques pédagogiques.

## Le "SOLFEGICIEL": Elaboration d'un logiciel comme outil pour le cours de FM (Formation Musicale).

---

### Axe 1

Le cours de FM, ex"solfège", est objet de débat dans les pays où il existe : d'un côté, les défenseurs des "fondamentaux" techniques (lecture à vue chantée, dictée, théorie), au service, surtout, de l'apprentissage instrumental, et de l'autre, les tenants d'une vision plus globale et plus culturelle, envisageant des dispositifs pédagogiques fondés sur l'imprégnation, l'acculturation, l'éveil sensoriel. L'informatique, devenue aujourd'hui incontournable dans l'apprentissage, peut aider à réconcilier ces deux "options".

Des ressources sont déjà nombreuses pour aider à la formation de l'oreille essentiellement, à la théorie et, dans une moindre mesure, à la lecture. Ces logiciels prétendent souvent suffire pour l'autodidaxie et peu ancrent leur structuration, leur progression et leur présentation formelle dans une réflexion didactique approfondie et argumentée. L'IMEP cherche à compléter ce panel par des outils élaborés grâce à des notions de psychologie cognitive, de références pédagogiques et d'expériences pratiques. Ils sont conçus comme "apports/supports" au cours mais ne s'y substituent pas. Ils permettront de travailler les aspects "techniques" de manière individualisée et, à terme, de délester les cours collectifs du pur "entraînement", pour consacrer plus de temps au développement d'activités pratiques et socialisantes.

Ce logiciel contient des séquences de huit mesures, basées sur le principe de question-réponse et inspirées pour la plupart d'un manuel de référence (CAMBIER, J.-J., La musique à votre portée, Bruxelles, 2011). Les critères de progression dans la complexité sont : l'échelle des notes utilisées, le rythme et la métrique.

Divers facteurs démultiplient de manière remarquable la quantité de séquences :

- présentation originale ou combinatoire entre questions et réponses,
- transposition à partir des douze notes et dans trois tessitures,
- transformation du mode : majeur et mineur tonal ou modes anciens,
- affichage dans les sept clés.

Ces séquences peuvent être écoutées et, là aussi, différents paramètres augmentent le nombre de possibilités : tempo, timbres instrumentaux (MIDI), volume, octavation et transposition (divergence entre notes lues et entendues).

Ainsi, cette double présentation visuelle et auditive donne lieu à une multitude d'exercices : écoute simple, écoute synchronisée à la lecture, répétition fidèle, transcription, transformation progressive, transposition écrite, audition intérieure, dictée, lecture à vue et transposition instrumentales ou chantées. Même la créativité peut être développée en répondant librement à des questions du logiciel.

Des fonctions optionnelles complètent la variété des aides et des outils d'exercices :

- affichage d'un clavier indiquant les sons entendus, métronome, audition de la tonique ou de la note de départ, affichage des noms de notes (latins ou anglo-saxons), altérations à l'armure ou dans le texte, masquage total ou partiel de partition (audition), masquage par mesure, programmé pour forcer la lecture anticipative, écoute partielle ou en boucle de mesures, enchaînement de séquences, selon des paramètres choisis ou aléatoirement.

Après une première utilisation (lecture à vue et audition) du prototype en interne (étudiants et stagiaires), nous entamons actuellement la phase de tests en situation écologique, dans des académies partenaires.

## **LE SOLFEGICIEL : ELABORATION D'UN LOGICIEL COMME OUTIL POUR LE COURS DE FORMATION MUSICALE (FM)**

**Michel Jaspar \*, Jean-Julien Filatriau \*\***

\* Institut de Musique Et de Pédagogie (IMEP), Namur, Belgique - [mich.jaspar@gmail.com](mailto:mich.jaspar@gmail.com)

\*\*IMEP, Namur, Belgique - [jeanjulien.filatriau@gmail.com](mailto:jeanjulien.filatriau@gmail.com)

---

*Mots-clés : informatique, solfège, formation musicale*

***Résumé.** Le cours de formation musicale (FM) est souvent objet de débat, opposant les défenseurs des fondamentaux (lecture, dictée), au service de l'apprentissage instrumental, et ceux qui, au nom d'une vision globale et culturelle, envisagent des dispositifs fondés d'abord sur l'imprégnation et l'éveil sensoriel. L'informatique, aujourd'hui incontournable, peut aider à les réconcilier. L'IMEP a conçu un logiciel qui contient des séquences inspirées par le manuel de Cambier (2011), avec des facteurs démultipliant leur quantité et les conditions de lecture/écoute : combinaisons, transposition, changement de mode, de clé, de tempo, etc., ce qui permet de très nombreux exercices : écoute, répétition fidèle, transcription, lecture, transformation, transposition, audition intérieure, dictée, créativité (réponse libre à des questions affichées). Après une première utilisation du prototype en interne (étudiants et stagiaires), nous entamons actuellement la phase de tests en situation écologique, dans des académies partenaires.*

---

### **1. Introduction**

Le cours de Formation Musicale (FM), jadis appelé solfège, est depuis longtemps objet de débat dans le monde musico-pédagogique en Fédération Wallonie-Bruxelles, comme dans la plupart des pays où il existe. Les récentes réformes ont creusé encore plus le fossé entre, d'une part, les défenseurs d'une formation basée sur les fondamentaux techniques (lecture à vue chantée, audition sous forme de dictées musicales, théorie), au service, surtout, de l'apprentissage instrumental, et, d'autre part, les tenants d'une vision plus large et culturelle du cours, qui proposent des dispositifs pédagogiques visant d'abord l'imprégnation, l'acculturation, l'éveil sensoriel, suite au constat, amer mais lucide, de l'indigence en savoirs et compétences élémentaires de nombreux élèves arrivant à l'académie (équivalent des écoles de musique ou conservatoires régionaux français).

Le cours de méthodologie de la FM, formation des professeurs dispensant le cours de formation musicale, se trouve ainsi déchiré entre deux philosophies du métier, dont la complémentarité est patente mais n'est réalisable que dans des conditions matérielles dépassant celles disponibles actuellement (formation didactique, durée allouée au cours, taille des classes et matériel didactique dans les académies). L'IMEP tente de réconcilier ces deux options grâce à l'élaboration d'un matériel didactique innovant, sous forme de logiciels, afin d'offrir aux élèves la possibilité de travailler les aspects les plus "techniques" de manière individualisée, ce qui pourrait, à terme, délester le cours collectif de l'aspect de pur entraînement technique pour consacrer plus de temps aux activités pratiques, sensorielles, artistiques, culturelles et socialisantes.

## **2. Outils existants**

Des ressources informatiques existent pour aider à l'apprentissage des disciplines relevant du cours de FM : la formation de l'oreille, surtout, la théorie et la lecture, dans une moindre mesure. Mais elles prétendent souvent être suffisantes pour l'autodidaxie et peu de logiciels recensés ancrent leur structuration et leur présentation formelle dans une réflexion didactique approfondie et argumentée. Nous cherchons actuellement, à l'IMEP, à compléter ce panel d'outils informatiques élaborés à la lumière des connaissances récentes en psychologie cognitive, d'une grande diversité de références pédagogiques ainsi que d'une longue expérience pratique. Il est à souligner que ces outils sont conçus comme apports/supports au cours mais ne s'y substituent pas. Une étape importante de notre travail consistera bientôt à tester ces outils en situation écologique pour juger de leur pertinence et de leur efficacité, dans le cadre d'une collaboration étroite entre l'IMEP et les praticiens (professeurs de FM de l'institut et en académies).

## **3. Inspiration**

Parmi les nombreux manuels de solfège existants, celui qui a retenu notre attention est celui de Cambier, en deux volumes : *La musique à votre portée*. Sa démarche didactique est brillamment argumentée dans son texte *L'élaboration des compétences musicales en académies, écoles et conservatoires*. Selon lui, la préoccupation centrale de la pédagogie de la FM doit être la formation de l'oreille intérieure (ou *représentation auditive*), cet invariant opératoire à l'origine, à la fois, d'une bonne lecture et d'une bonne identification des codes solfégiques, à l'audition.

La *solfiation* est un acte complexe : identification et nomination des notes, reconnaissance et production des rythmes, référence au sens tonal, évocation des hauteurs relatives, oralisation. L'ancien professeur de solfège de l'Académie de Schaerbeek, aujourd'hui nonagénaire, est sceptique quant à l'utilité des exercices fragmentaires (identification parlée des notes, intonation sans rythme, etc). Ce n'est qu'en se confrontant directement à de nombreuses phrases musicales à chanter et à reconnaître que l'apprenti musicien, progressivement, structurera son oreille, en s'imprégnant de la syntaxe tonale (acculturation) et en faisant de constants aller-retour entre le code écrit et la réalité sonore grâce à toutes sortes d'exercices de chant, de vraie lecture à vue, d'audition et de manipulation du langage, comme les jeux de questions-réponses inspirés par Willems (1956). Il préconise l'usage d'un manuel aux exercices soigneusement hiérarchisés selon un emboîtement des objectifs et suffisamment variés et nombreux pour étayer la construction des compétences.

## **4. Description du solfégiciel et de ses fonctionnalités**

### **4.1. Répertoire**

Le solfégiciel contient un grand nombre d'exercices, pouvant donner lieu au travail de la lecture à vue ou de l'audition. Il s'agit de phrases de huit mesures, affichées à l'écran, sous forme de partition et qu'il est possible d'écouter. Les phrases musicales encodées sont, pour la plupart, extraites du manuel de Cambier précité. Les deux critères de progression dans la complexité des séquences sont : l'échelle des notes utilisées (I & V ; I, II & III ; I, III & V ; etc.) et les rythmes. Les séquences sont construites sur le principe de question-réponse (antécédent-conséquent), comme le montre la figure 1. Elles peuvent être utilisées dans leur présentation originale mais le logiciel permet également l'association de n'importe quelle sous-séquence (question) avec n'importe quelle autre (réponse), ce qui multiplie de manière remarquable le nombre de séquences.

The image shows a musical staff in C major (Tonalité: Do Majeur) with a tempo marking of quarter note = 92. The staff contains eight measures of music, numbered 1 through 8. Below the staff, there are three horizontal arrows indicating sub-sequences: a blue arrow from measure 1 to 4 labeled 'Sous-séquence 8.5a (antécédent)', a blue arrow from measure 5 to 8 labeled 'Sous-séquence 8.5b (conséquent)', and a red arrow from measure 1 to 8 labeled 'Séquence 8.5 (séquence entière)'.

**Figure 1 :** Exemple de séquence de huit mesures utilisée dans le solfégiciel.

La multiplication des séquences possibles vient aussi du fait que toutes ces séquences ainsi produites sont transposables à partir des douze notes de la gamme chromatique. Les octavations supérieure et inférieure sont également optionnelles, permettant l'entraînement de la lecture de notes très aiguës ou très graves, propres à certains instruments. Diverses transformations modales sont aussi possibles : passer de majeur en mineur, ou inversement, exerce l'intonation ; les transformations dans les autres modes heptaphoniques sont prévues, ouvrant la voie à la familiarisation à cet autre langage ! Les sept clés, enfin, s'ajoutent aux paramètres favorisant un nombre très élevé de séquences différentes. Les deux cents premiers exercices originaux de Cambier génèrent, grâce à toutes ces variantes, près de cent millions de nouvelles séquences. Que rêver de mieux pour travailler la vraie lecture à vue ?

#### 4.2. Options d'affichage

Selon les besoins de l'apprentissage, s'affichent en dessous des notes leur nom, sous la forme latine (do, ré, etc.) ou anglo-saxonne (C, D, etc.). Il est même loisible à l'utilisateur de sélectionner quels noms de notes doivent être inscrits et quels noms ne doivent pas l'être, ceci afin d'estomper progressivement les aides pour exercer le déchiffrement autonome. De la même manière, les altérations, qui d'ordinaire constituent l'armure, peuvent s'inscrire à la demande devant chacune des notes qu'elles influencent à l'intérieur du texte. Là encore, il s'agit d'une étape dans l'apprentissage pour pallier le manque de conscience des altérations chantées dans un système de *solfiation* où le nom des notes n'en est en rien modifié (contrairement à la *solmisation* hongroise, par exemple, où un *fa#* est chanté *fi* afin d'être distingué du *fa naturel*). Le masquage d'une partie ou de la totalité d'une séquence permet des exercices d'audition : identifier ce qui est entendu et le rechanter avec les noms de notes ou l'écrire. Un masquage synchronisé à l'audition de la musique, par temps ou par mesure, oblige à l'anticipation dans la lecture, processus propre à développer une lecture experte.

#### 4.3. Ecoute des séquences

Les séquences peuvent être jouées par des instruments MIDI (piano, violon, etc.), dans des temps variés, avec ou sans les battements du métronome (d'intensité variable), à la hauteur réelle notée sur la partition ou transposée (de trois tons plus bas à trois tons plus haut) pour la compréhension et le travail délicat des instruments transpositeurs, notamment. L'écoute à une octave de distance, quant à elle, permettra par exemple d'épouser la voix des hommes chantant en clé de sol (8va bassa) ou celle des femmes chantant en clé de fa (8va alta). Un petit clavier affiche les touches correspondant aux sons entendus : les petites touches se colorent de manière synchronisée durant l'écoute. L'audition d'une partie seulement de séquence est possible au choix, et toutes les séquences ou parties de séquences peuvent être entendues une seule fois ou bien répétées en boucle ou encore enchaînées les unes aux autres de manière aléatoire, selon des critères définis par

l'utilisateur (nombre de notes, difficulté rythmique, tonalité, mode, vitesse, instrument, masquage, clé, intervalle de transposition).

## **5. Usages didactiques**

Une véritable imprégnation tonale (et modale) pourra advenir à l'écoute de ces très nombreuses séquences, surtout si cette écoute est accompagnée de la lecture de la partition affichée à l'écran. Les formules mélodiques et rythmiques sont autant de mots de vocabulaire et de tournures de phrases musicales à l'exposition desquels l'apprenant intégrera la syntaxe. L'étape suivante pour l'apprentissage de la lecture sera de chanter tout en entendant une séquence répétée en boucle (procédé d'imitation/répétition), avec ou sans le nom des notes. La répétition d'une séquence, après l'avoir écoutée, sera un pas de plus vers l'autonomie, laquelle sera vraiment atteinte lorsque l'utilisateur tentera de déchiffrer seul une séquence (un diapason donne soit la tonique soit la première note de la séquence : cela peut être la même ou une autre, ce qui donne alors lieu à une autre stratégie). Réécouter ensuite la séquence donnée par la machine permet d'évaluer sa performance.

La structure sous forme de question-réponse invite à générer des réponses à l'audition seule d'une question, ou *vice versa*, sur le mode de l'improvisation immédiate ou bien en écrivant son idée avant de la chanter, tout est possible. Nous touchons là à des stratégies liées à la compétence de créativité. L'individualisation de l'entraînement est alors envisageable grâce à des contrats personnalisés : par exemple, un altiste travaillera davantage en clé d'ut 3<sup>ème</sup> ligne, dont il a besoin, tandis que le percussionniste pourra avancer plus rapidement dans les difficultés rythmiques en frappant seulement les rythmes (au lieu de chanter). En attendant que chaque élève possède son propre matériel (ordinateur ou tablette), le logiciel sera envisagé dans le cadre du cours collectif et, pourquoi pas, mis à la disposition à des élèves, à l'académie, dans un ordinateur accessible à tous.

## **6. Testing en cours**

### **6.1. Méthodes**

Une étude est menée actuellement à partir d'un panel d'étudiants de l'IMEP et d'élèves de six académies, afin d'expérimenter l'utilisation du solfégiciel, en classe et/ou à domicile. Les chercheurs s'occupent de la formation des professeurs à l'outil et de l'observation régulière du travail effectué en classe. En outre, des questionnaires quantitatifs (exercices faits, temps passé) et qualitatifs (facilité d'utilisation, adaptation aux besoins, plaisir, améliorations possibles) sont donnés aux utilisateurs (professeurs et élèves).

### **6.2. Résultats attendus**

Une amélioration de l'entraînement solfégique est espérée grâce à une motivation croissante de la part des élèves, que ce soit au niveau d'une meilleure perception de leurs compétences, de leur contrôlabilité, voire de la valeur de l'apprentissage (Viau, 2001).

## **7. Conclusion**

Le recours à l'informatique, aujourd'hui, semble inéluctable. Notre outil offre l'opportunité d'accorder l'apprentissage de la FM aux technologies récentes qui sont de plus en plus familières aux jeunes usagers. Certes, notre logiciel n'est encore qu'en cours de test et peut toujours être amélioré par l'ajout de nouvelles fonctions et de nouvelles séquences, mais sa version actuelle convainc déjà nombre d'acteurs du terrain et semble à même de répondre à plusieurs défis posés par l'apprentissage difficile de la FM.

## **8. Bibliographie**

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
***Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :***  
***nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique***

- Cambier, J. J. (2007). L'élaboration des compétences musicales en académies, écoles et conservatoires. Bruxelles : J-J Cambier Editeur.
- Cambier, J. J. (2011). La musique à votre portée. Bruxelles : J-J Cambier Editeur.
- Viau, Rolland (2001). La motivation: condition essentielle de la réussite. In J.C. Ruano-Borbalan (coordonné par), *Eduquer et Former* (pp. 113-121). Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Willems, E. (1956). Les bases psychologiques de l'éducation musicale. Paris : PUF.

**Kamoun Sana**

Maitre assistante - Institut Supérieur de l'animation pour la jeunesse et la culture –Tunis -Tunisie. | Kamoun.sana@voila.fr

## **Expérience de l'éveil musical en Tunisie**

---

Axe 2

En Tunisie, étant donné les lacunes de taille présentes dans le système éducatif relatif à l'enseignement de la musique, l'application d'une démarche éducationnelle telle que l'éveil serait adéquate pour combler les lacunes et les faiblesses engendrées par l'enseignement classique et archaïque de la musique. Bien que cette démarche semble présenter des avantages incontestables quant aux acquis de l'enfant, peu de recherches se sont intéressées à l'éveil musical dans le contexte tunisien, là où la mélodie est typiquement tunisienne et l'environnement socio-culturel est arabo-islamique, mais qui est également imprégné par une teinte occidentale résultat de la colonisation française.

Le présent travail répondrait aux questions relatives (1) au positionnement de l'éveil musical et à sa performance par comparaison à un enseignement classique de la musique, exigeant la connaissance du solfège en tant qu'outil élémentaire, (2) à la prédisposition de l'enfant tunisien à assimiler la pratique de l'éveil musical, (3) aux intérêts présentés par cette méthode active d'apprentissage dans les écoles maternelles tunisiennes.

Les résultats obtenus à travers cette expérimentation modeste ont été interprétés tout en tenant compte de la notion culturelle impliquée par cet apprentissage artistique. L'éveil musical est une démarche complexe, source de plaisir et de création, enrichissante et variée. Cette pédagogie de la musique présente des pistes de réflexions permettant d'offrir aux enfants une introduction à la musique qui leur servira à développer leurs facultés et leurs personnalités.

Lors de cet enseignement pratiqué dans des écoles maternelles tunisiennes, les objectifs multiples fixés ont consisté à : faire la chorégraphie de la chanson « Sidi mansour », percevoir les notions grave/aigu, fort/doux, long/court,... sentir la pulsation, découvrir des nouvelles sonorités, apprendre un rythme tunisien "khatm" et un mode tunisien "masmûm", apprendre à chanter en appliquant le rythme, ...

Les résultats obtenus montrent que suite aux séances d'éveil pratiquées, les enfants ont fait des progrès considérables sur tous les plans : corporel, rythmique, mélodique et création, indépendamment de leurs milieux socio-culturels.

En Tunisie, pour la mise en œuvre de l'éveil musical, il faudrait d'abord s'appuyer sur les caractéristiques de la musique tunisienne, car un grand nombre d'enfants tunisiens ne s'est imprégné que par les musiques tunisienne et orientale, et seule une minorité s'intéresse à la musique tonale. Ensuite, il faudrait convaincre les éducateurs et les parents de l'importance des activités artistiques et particulièrement celle de l'éveil musical, afin de mieux réussir l'apprentissage de la musique à travers la pratique de cette nouvelle pédagogie à mettre en œuvre en Tunisie.

## **EXPERIENCE DE L'ÉVEIL MUSICAL EN TUNISIE**

**Sana Kamoun \***

*\* Institut Supérieur de l'Animation pour la Jeunesse et la Culture de Tunis (Tunisie) -  
[Kamoun.sana@voila.fr](mailto:Kamoun.sana@voila.fr)*

---

**Mots clés :** *éveil musical, musique tunisienne.*

**Résumé.** *En se référant à l'expérience française de l'éveil musical et ses intérêts multiples, la mise en place de l'éveil musical serait une approche présentant des avantages incontestables qu'il faudrait envisager dans d'autres pays, en particulier en Tunisie. Etant donné les lacunes du système éducatif de la musique, l'application d'une telle démarche éducationnelle s'y prête et contribuerait à une formation intégrant un ensemble d'acquis et d'écus, basés sur l'expérimentation et la découverte intrinsèque de l'enfant, sans limitation sélective ni contrainte particulière de l'éducateur.*

*La question qu'on se pose est de savoir si la pédagogie de l'éveil musical des tous petits est transposable ou non dans les contextes culturels et pédagogiques tunisiens ?*

---

Dès l'intégration de l'école, la conduite de création et l'expérience esthétique sont des notions fondamentales qui affectent le développement de l'enfant et sa créativité. Néanmoins, l'histoire effective des relations entre l'art et l'école s'avère d'une toute autre complexité puisqu'elle est, régie par un ensemble de référentiels synergiques, parmi lesquels les activités artistiques, telle que la musique, sont indissociables de la formation de base à l'école. C'est dans ce contexte éducatif global que l'éducation musicale a été dispensée dans les écoles maternelles tunisiennes, l'objectif étant de promouvoir le système éducatif et de développer chez l'enfant la sensibilité auditive.

En Tunisie, de graves lacunes présentes dans le système éducatif relatives à l'enseignement de la musique sont actuellement recensées. Pour faire face à de telles lacunes, l'application d'une démarche éducationnelle telle que l'éveil musical serait parfaitement adéquate afin d'anéantir l'impact négatif et les faiblesses engendrées par l'enseignement classique et archaïque de la musique. Bien que cette démarche semble présenter des avantages incontestables quant aux acquis de l'enfant, peu de recherches se sont intéressées à l'éveil musical dans le contexte tunisien, là où la mélodie est typiquement tunisienne et l'environnement socio-culturel est arabo-musulman, qui est par ailleurs imprégné par une teinte occidentale issue de colonialisme.

Plusieurs questions prioritaires se posent dans un tel environnement :

Qu'elle serait alors la place de l'éveil musical ? Cet enseignement serait-il plus performant, comparé à un cours de musique classique, nécessitant le passage par l'étude primordiale des principes élémentaires de la musique et de sa notation via le solfège ? La culture de l'enfant tunisien serait-elle prédisposée à faciliter et à catalyser une telle pratique de l'éveil musical ?

Dans cet article, on se propose d'envisager les intérêts présentés de l'éveil musical en tant que méthode active d'apprentissage chez les enfants, puis de mettre en place la pratique de cet éveil dans des écoles maternelles en Tunisie. Enfin, à travers cette expérimentation modeste seront interprétés tout en tenant compte de la notion culturelle impliquée de cet apprentissage artistique.

## **1. Eveil musical et ses principes**

L'éveil musical n'est pas une méthode ni une initiation au sens strict du terme, il s'agit d'une démarche complexe, source de plaisir et de création, enrichissante et variée. Cette pédagogie de la musique nous propose des pistes de réflexions et c'est à l'éducateur mettant en œuvre ce savoir de s'inspirer et de s'engager à offrir aux enfants une introduction à la musique qui leur servira à développer leurs facultés et à construire la personnalité du citoyen en adéquation avec l'avenir. De plus, l'éveil musical n'engage aucunement à pratiquer une autre forme de musique, c'est-à-dire l'apprentissage du solfège ou le jeu instrumental, puisque cette démarche se limite à « éveiller les facultés d'écoute et d'invention indépendamment de tout solfège et de toute autre pratique musicale ».

L'éveil musical s'impose ainsi comme une expérience complète d'invention et de recherche, très enrichissante sur le plan personnel et qui est ouverte à tous en fonction des capacités de l'apprenant. Il s'agit de « donner la priorité à l'écoute active, à la pratique d'improvisation et d'invention, proposer une nouvelle conception de l'apprentissage qui permet de développer la créativité et la liberté de l'apprenant ».

Parmi les paramètres de l'éveil, l'écoute active, le jeu, le mouvement corporel, la créativité et l'imaginaire en sont considérés comme les principaux.

L'écoute active est une activité complexe qui englobe plusieurs actions. Elle utilise le jeu, l'imagination, le corps, la voix ainsi que des matériaux sonores variés, dans le but de développer l'attention auditive chez l'enfant. L'écoute active repose sur l'intention et le désir d'écoute. C'est une écoute consciente qui peut aboutir à la formalisation par le biais du langage puisque l'enfant acquiert les concepts de manière progressive constituant une vraie base de données.

Ecouter activement consiste à percevoir ce qui n'est pas visible (les sons, l'espace, le temps et le silence). « L'écoute produit de l'agitation en soi, au creux de soi pour détecter, isoler, induire, déduire, transposer, rapprocher, comparer, interpréter... ». L'enfant mobilise son attention, ses sens et son intellect pour traiter les informations qu'il perçoit. La musique étant un art abstrait, il apprend à accéder à des langages sonores inconnus, et à vivre de vraies émotions musicales.

L'éveil musical a pour objectif principal de faire naître l'envie d'apprécier la musique chez les enfants. La notion de plaisir est très importante car les enfants de maternelles sont en plein développement des affectivités émotives et sensorielles.

« L'enfant appréhende la réalité par le jeu et le musicien appréhende la musique par le jeu ». En effet, celui qui de son jeu tire une structure fait à son niveau un travail semblable à celui de l'enfant qui de ses comportements actifs tire des notions abstraites, passant ainsi de l'acte à la réflexion, du réel à l'imaginaire et du non pensé au pensé.

Dans un cadre pédagogique musical, l'attribution du mouvement favorise un état psychologique réceptif de l'enfant. « Parce que la musique est un mouvement et qu'il ne peut y avoir de musique sans geste. D'autres part, c'est par le mouvement que le petit enfant appréhende la vie et le monde des sons ».

Bouger, sentir la vitalité qui circule dans tous ses membres, tout son corps avoir envie d'exprimer sa joie et son plaisir d'être là au moment présent avec les autres se manifeste par la danse. Comme le petit enfant découvre le monde en bougeant, l'enfant a besoin du mouvement pour vivre la musique. L'esprit dans lequel se pratique la danse avec les enfants est très important. La danse est avant tout un plaisir. Il n'est pas intéressant de pratiquer un drill aux enfants par l'exécution d'une danse parfaite, car ils en perdent le plaisir et l'envie et le résultat contesté serait différent de celui attendu lors de la mise en œuvre de l'éveil musical chez l'enfant.

L'éveil musical accorde une place importante à la création et à l'imaginaire, qui représente une composante essentielle de la réalité de l'enfant. En outre, la perception de la musique est liée à cet

imaginaire riche d'évocation et de souvenirs qui transcrit un aspect très intime de la personne. L'imagination et la représentation mentale aident l'enfant à s'exprimer, s'extérioriser et à créer.

Pour l'enfant, le travail créatif est de lui permettre d'améliorer ses structures mentales sachant que le développement des structures est à la base de la réalisation. De ce fait, quel que soit le résultat obtenu, un enrichissement certain est acquis chez l'enfant mettant en éveil ses fonctions imaginatives. Par conséquent, l'enfant qui crée prend conscience de ses possibilités et devient ainsi plus lucide vis-à-vis de lui-même et plus performant dans ses productions.

## **2. Méthodologie**

Lors de cet enseignement dans les écoles maternelles tunisiennes, les objectifs multiples fixés ont consisté en particulier à :

- Faire une chorégraphie de la chanson « Sidi mansour ». Le choix de cette chanson a été basé sur sa popularité, son succès et sa classification en tant que chanson populaire du patrimoine. En fait, cette chanson a été récemment reprise par un chanteur contemporain qui lui a apporté quelques modifications et l'a enrichie pour en faire une œuvre d'art avec un grand succès (Saber Rebai) ;
- Percevoir la notion grave/ aigu, long/court, fort/doux, ...
- Sentir la pulsation ;
- Découvrir de nouvelles sonorités ;
- Apprendre des spécificités musicales typiquement tunisiennes qui consistent en un rythme tunisien khatm et en un mode tunisien masmûm ;
- Apprendre à chanter en appliquant le rythme harmonieux à la chanson ;
- Rechercher et développer des nouvelles sonorités à travers les matières inertes et le corps.

La séance du cours d'éveil musical a été réalisée le matin après les activités pédagogiques. Le contenu et le timing de chaque séance ont été répartis à raison de dix minutes par composante. Ces composantes sont l'expression corporelle, l'appréhension des caractéristiques du son, le travail rythmique, le travail mélodique et la session de créativité. La durée de chaque partie de la séance n'est qu'à titre approximatif, elle dépend du conditionnement des enfants et notamment des difficultés rencontrées au cours de la progression des séances.

## **3. Résultats et discussion**

Les principales tendances qui se dégagent de l'enculturation musicale en Tunisie peuvent être résumées : les enfants sont très sensibles aux caractéristiques musicales du son (hauteur, durée, timbre). La majorité des enfants est en mesure de reproduire avec exactitude la chanson qui leur est familière représentant une partie intégrale de leur culture et qui s'intitulait « Sidi mansour ». Ils dansent en suivant le rythme, ils imitent les parents et l'éducateur dans leurs mouvements et ils produisent aussi de nouveaux mouvements reflétant le développement d'une créativité.

Il en ressort de l'étude menée que l'enfant tunisien a le sens du rythme, non seulement il sent la pulsation mais aussi il arrive à exécuter un rythme tel que celui du « khatm ». Leurs chants sont en conformité avec la mesure, même si parfois le rappel de rythme exact n'est pas bien respecté.

Sur le plan mélodique, les enfants trouvent des difficultés à chanter un intervalle de deux notes. Cependant, les résultats sont meilleurs lors du chant d'une phrase mélodique. Cela s'expliquerait peut être par le contexte de la musique tunisienne à laquelle les enfants sont habitués et qui est classée en tant que musique modale, où chaque mode est caractérisé par une formule mélodique.

Par ailleurs, les créations des enfants ne pourraient être systématiquement évaluées mais resteraient toutefois subjectives. En fait, lors des premières séances, les enfants timides se contentaient d'imiter l'éducateur. Au fil des séances et avec la familiarisation avec l'éducateur, les apprenants ont accordé beaucoup plus d'attention aux objets qui les entouraient et cherchaient eux-

mêmes de nouvelles sonorités, une curiosité sonore s'est instaurée chez eux, ils se sont alors transformés en petits avides de nouveaux sons.

En Tunisie, pour la mise en œuvre de l'éveil musical, il faut d'abord s'appuyer sur les caractéristiques de la musique tunisienne, car un grand nombre d'enfants tunisiens n'est imprégné que par les musiques tunisienne et orientale, et seulement une minorité s'intéresse à la musique tonale. En effet, tout développement s'inscrit forcément dans un contexte culturel et ne peut en être indépendant. Cet aspect a été reporté par Bruner qui affirme que « il est non seulement faux mais encore absurde de prétendre qu'il peut exister une théorie du développement indépendante de la culture ».

Aussi, il faut convaincre les éducateurs et les parents de l'importance des activités artistiques, et en particulier celle de l'éveil musical. Généralement, les parents ne sont pas conscients, voir même non convaincus de l'importance de l'éducation musicale, et leur attention reste portée essentiellement sur les matières telles que les calculs, la lecture,... dont l'usage est primordial à l'école primaire. Ils sous estiment l'apport musical et son impact sur le développement futur de la personnalité de l'enfant.

Le personnel des écoles maternelles justifient souvent l'absence d'activité musicale par la non disponibilité ou la rareté des intervenants spécialisés dans la matière. Ces derniers doivent posséder non seulement un solide bagage musical, mais aussi de bonnes connaissances psychopédagogiques. Ils doivent être autant musiciens qu'éducateurs. Leur rôle est de développer la conscience du sonore pour aller vers le musical à l'école.

Les premières applications de l'éveil musical dans une école maternelle ont mis en évidence les intérêts de cette discipline et son impact très positif sur l'appréhension de la musique par les enfants et le développement de leur créativité. La réussite de l'apprentissage de la mélodie tunisienne a confirmé la complémentarité de l'éveil musical à l'apprentissage du solfège selon la méthode classique. Le reçu des enfants participants à cet enseignement a probablement contribué en partie à la réussite de cette méthode.

Par ailleurs, la stratégie nationale de l'enseignement au sein des écoles maternelles qui encourage les activités artistiques finirait par donner la place de l'éveil musical en tant que discipline au même titre que les autres matières enseignées. En effet, malgré la lenteur du processus, un intérêt accordé par les responsables du système éducatif à l'univers en rapport avec l'éveil culturel a été manifesté depuis quelques années en Tunisie. Toutefois, outre le volume à allouer à cette discipline dans le cursus des écoles maternelles, une question resterait posée relative à l'aspect juridique de l'implémentation de la discipline.

#### **4. Références et bibliographie :**

- Bruner, J. (2000). *Culture et mode de pensée*. Paris : Retz.
- Delalande, F. (1986). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet Chastel.
- Gaussin, F. (2010). *Créer avec des sons*. Paris : Hachette éducation.
- Lamorthe, I. (2007). *Enseigner la musique à l'école*. Paris : Hachette éducation.
- Marques, S. (2000). *Culture et mode de pensée*. Paris : Retz, 2000.

## **LE MEMOIRE DANS L'APPRENTISSAGE INSTRUMENTAL EN MILIEU UNIVERSITAIRE : EXEMPLE DE L'ATTOUNGBLAN, TAMBOURS PARLEURS AKAN**

**Gbaklia Elvis Koffi \***

*\* Département des Sciences de l'Éducation – ENS Abidjan (Côte d'Ivoire)*

---

**Mots-clés :** *Mémoire, apprentissage instrumental, apprentissage social, tambours parleurs, imitation, médiation technologique.*

**Résumé.** *Cet article, consacré à l'enseignement / apprentissage d'instrument traditionnel de musique, pointe du doigt le problème de la mémorisation dans l'acquisition des savoirs musicaux. Partant du fait que cette mémorisation est facilitée dans les zones sociales de référence en raison de la récurrence des pratiques musicales, l'étude préconise la médiation technologique pour renforcer et soutenir les stratégies d'apprentissage des apprenants. Ainsi l'imitation, perçue comme l'usage conscient et intentionnel de l'action observée d'un tiers en vue de servir de modèle à ses propres actions, se positionne de facto comme l'une des modalités sociales en matière d'acquisition et de consolidation des savoirs et savoir-faire musicaux en situation didactique.*

---

### **Introduction**

Depuis l'aube des temps, les hommes se sont créés toutes sortes d'instruments percussifs de musique de par le monde. Ainsi, trouve-t-on des instruments à percussions dans la quasi-totalité des cultures musicales du monde, sans doute parce l'usage de percussions à visée musicale est semble-t-il le plus ancien comportement musical humain. De ce point de vue, l'Afrique recèle un riche patrimoine de percussions et à l'évidence, les tambours y tiennent une place importante. En effet, dans les sociétés traditionnelles africaines et singulièrement celles que nous étudions ici, les tambours jouent un rôle prépondérant. Tantôt instruments de musique, ils cadencent les chants et danses lors des festivités, tantôt occupant d'importantes fonctions sociales dans les rituelles, ils marquent des moments cruciaux de la vie accompagnant diverses cérémonies telle que les naissances, les funérailles, les mariages, les travaux champêtres, la chasse, la guerre etc. Par ailleurs, lorsque la fonctionnalité instrumentale devient discursive (et c'est bien ce qui nous concerne dans ce travail), les tambours se mutent en véritables moyens de communication. Instruments « parlants », ils transmettent alors des messages selon des codes bien précis par transfert des Tonèmes de la langue parlée dans un médium instrumental. Ainsi, tel message tambouriné invitera à une concertation sous l'arbre à palabres, tel autre annoncera un décès important etc. Le patrimoine culturel transmis par la musique en Afrique et dans le cas d'espèce en Eburnie est important dans son ensemble. Cependant, la contribution des tambours-parleurs représente un élément essentiel qui va au-delà de la simple expression musicale, pour entrer dans le domaine des idéologies, des devises, de la cosmogonie, de la gouvernance, de l'histoire, de la philosophie etc. Par conséquent en contexte traditionnel, l'enseignement à la maîtrise des textes tambourinés est graduel et prend appui sur l'expérience vécue. Les fondements majeurs que sont la répétition, la récitation, l'enregistrement par bloc des textes afin d'en faciliter leur mémorisation, l'affinement de la sonorité, constituent les caractéristiques de l'enseignement traditionnel. Cette pédagogie traditionnelle qu'il nous été donné de voir in situ et de revoir par vidéoscopie, reflète un sens très élevé de la conservation et de la transmission du patrimoine musical, perçu ici comme un

attribut essentiel de l'identité du peuple. Elle laisse transparaître en outre un grand souci de transmettre sans altération l'héritage reçu des ancêtres en mettant le primat sur la responsabilité des apprenants dans leur fonction sociale de pérennisateurs du patrimoine commun. C'est dans la poursuite de cette pérennisation patrimoniale que l'université s'est engagée dans la pratique décontextualisée des tambours parleurs au travers du cours de Drummologie<sup>1</sup>. Les recherches en éducation et singulièrement celles se rapportant à la didactique de l'éducation musicale, parce qu'elles renvoient à la pratique pédagogique ordinaire de classe, correspondent souvent à une demande sociale plus ou moins explicite qui dénote l'existence d'un besoin ou d'un problème. Entre autres problèmes récurrents en la matière, celui des difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants en classe d'instrument traditionnel de musique est sans nul doute l'un des plus préoccupants. Dans les sociétés humaines et particulièrement en Afrique, la mémoire a une fonction essentielle. En effet ici, la société se perpétue grâce aux connaissances transmises de génération en générations. Ces savoirs, savoir-être et savoir-faire passent dans la mémoire collective par l'oralité. Or justement, la tradition orale par mémoire interposée demeure le principal et presque unique moyen de conservation des acquis du passé dans lesdites sociétés. D'où la nécessité de la présente étude surtout en contexte africain pour apporter des pistes de solutions aux problèmes relevés dans les lignes qui suivent.

## **1. Constats, problème et questions de recherche**

En sciences de l'éducation musicale et singulièrement au sujet de l'enseignement/apprentissage instrumental, plusieurs travaux francophones ont été faits. Nous en citons ici quelques uns dont ceux de, **Bourg** (2008) qui introduit la notion de transposition didactique dans l'enseignement du piano, **Cobo-Dorado** (2003, 2004) qui applique la théorie de la variabilité didactique dans l'enseignement de la clarinette et du piano, **Thaler Raimbault** (2004) qui de l'enseignement de la musette a étudié les interactions entre acteurs pédagogiques, **Batézat-Batellier et Forest** (2013) à propos d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école dans une perspective anthropologique soutenue par la théorie de l'action conjointe en didactique.

Il est loisible de constater que les différents travaux cités ci-dessus sont consacrés aux instruments européens en contextes scolaires dudit continent. C'est la raison pour laquelle l'idée de la présente étude est en soi une gageure et un défi que nous voulons humblement relever. En effet, en terre d'Eburnie<sup>2</sup> l'enseignement/apprentissage de la musique traditionnelle dépend du contexte. Il y a ainsi une pratique culturelle incontestable dans les zones sociales de référence et une autre pratique décontextualisée dans les institutions scolaires et universitaires. Le présent travail rapporte une expérience de situation didactique en classe d'instrument traditionnel de musique en milieu universitaire. Il s'agit pour nous de partir d'une référence sociale d'enseignement-apprentissage de tambours parleurs pour l'adapter et l'enrichir par une démarche innovante et recontextualisée.

Nous savons d'une manière générale, qu'un cours d'enseignement/apprentissage instrumental recèle une multitude de notions à intégrer par l'apprenant. Ainsi, en tant que chercheur doublé d'une casquette d'enseignant, nous avons constaté à partir de notre pratique pédagogique que les notions objets d'une séance donnée, sont comprises à l'issue du cours et leur assimilation paraît acquise. Pourtant de manière récurrente, nous constatons à l'entame des séances suivantes que l'effet du temps a eu raison des apprenants qui se souviennent peu ou pas du tout de ce qui s'était passé lors de la séance précédente une semaine plus tôt. La mémoire disait Freud, est la fonction qui oublie car l'oubli participe de la bonne santé mentale ; mais il faut dire que si cela semble important d'un point de vue social, la survenue de l'oubli en éducation pose problèmes. En effet, face à cet état de fait, il nous fallait à chaque nouvelle séance d'enseignement/apprentissage, rafraîchir les mémoires des apprenants avant d'engager la transmission de nouvelles notions ; ce qui bien entendu a pour conséquence une perte de temps vu que nous sommes tenu par les

---

<sup>1</sup> Drummologie : de Drum = tambour et de Logos = parole, discours sur ; La " Drummologie " est donc la science qui étudie le langage des tambours, les institutions qui y sont mentionnées ainsi que les musiques et danses dans lesquelles les tambours s'expriment.

<sup>2</sup> Nom originel de la Côte d'Ivoire.

contraintes académiques à respecter. C'est ainsi que des interrogations ont germé en nous afin de savoir le rôle que joue la mémoire dans l'apprentissage d'un instrument traditionnel de musique comme l'Attoungblan ; autrement dit :

- Quelles sont les causes des défaillances mnésiques chez les apprenants?
- y a-t-il une possibilité d'aider à la mémorisation des savoirs musicaux enseignés ?
- Comment procède-t-on dans les milieux sociaux de référence pour assimiler les savoirs musicaux ?
- Quel rôle joue la mémoire dans l'apprentissage d'un instrument traditionnel de musique comme l'Attoungblan?
- Quels types d'interactions sont mis en jeu dans la construction des connaissances ?
- Quelle est l'incidence de la médiation technologique sur l'activité d'apprentissage tambouriné chez les apprenants?

Tout ce questionnement traduit bien notre ambition de rendre le processus d'enseignement/apprentissage instrumental plus efficient et plus opérant. Notre objectif en menant cette étude est de comprendre la mémorisation des textes tambourinés en contextes sociales de référence et vérifier l'efficacité de la médiation technologique dans la mémorisation pour l'apprentissage. C'est pour quoi, afin d'avoir une idée claire et précise des mécanismes en jeu, il nous paraît opportun de visiter les différents contextes sociaux de jeu des tambours parleurs pour les analyser, tout comme nous intéresser aux divers types de mémoire pour en déceler les caractéristiques pouvant nous servir dans ce travail.

## **2. Contextes, cadres théoriques de référence et méthodes**

### **2.1 Le contexte**

Le contexte de la présente étude se décline en deux volets, à savoir, d'une part, l'environnement social de référence (zones rurales ivoiriennes du Centre, de l'Est et du Sud) et la situation didactique en classe d'instrument traditionnel de musique en milieu universitaire (*L-3 Musique et Musicologie*) d'autre part. Il s'agit donc de partir du premier volet contextuel pour envisager des remédiations aux problèmes qui surviennent dans le second. Dans le contexte social de référence qui nous intéresse ici, l'apprentissage du langage tambouriné se fait selon les principes de la tradition orale à savoir, pour ce qui nous a été donné de voir et de filmer, l'observation-audition, l'imitation-reproduction séance tenante ou remémoration-imitation-reproduction en différé au cours d'un événement musical donné ou simulé. Généralement, tout part de la petite enfance ; en effet, les enfants étant généralement très tôt immergés dans l'environnement de cette musique traditionnelle récurrente, leurs oreilles se forment naturellement à l'esthétique intrinsèque de cette pratique instrumentale. C'est ce que nous désignons par l'expression '*primo-imprégnation*' et qui favorise la maîtrise des techniques de base (après plusieurs années bien sûr), de sorte que la question de l'interprétation devient naturelle mais pas du tout innée comme l'observateur étranger pourrait le croire. Par ailleurs, le contexte social caractérisé comme nous l'avons souligné plus haut par la pratique récurrente de la musique en raison de sa fonctionnalité, développe la mémoire musicale « ... grâce à un environnement favorable et l'exposition à la musique dès la première enfance, ce qui a une influence décisive sur son apprentissage. » **Hervier, M** (2011). En dehors de ces moments privilégiés de pratique sociale, les enfants réunis par affinité en bandes, réactualisent le fait musical passé par réminiscence sur des instruments de fortune (boîte usagée, caisse, bidon etc) ou de leur propre fabrication; ici, la collaboration interne entre pairs est de mise face aux échecs (les plus forts aidants les plus faibles dans une ambiance détendue et ludique) avec éventuellement l'intervention d'un adulte de passage qui s'y connaît en la matière. Il est important de relever que la prestation publique des meilleurs apprenants selon le contexte adéquat, se fait de façon globale en fonction des messages à transmettre. La reproduction des textes tambourinés maîtrisés est jugée pertinente par le public lorsqu'elle donne du sens en tant qu'élément culturel et social intégré selon le contexte de jeu.

## 2.2 Cadres théoriques

Dans le contexte social auquel cette étude se réfère, la conception transmissive de l'apprentissage caractérisant les sociétés de tradition orale est de mise ; Ainsi, pour apprendre, l'apprenant doit d'abord être attentif, puis savoir ensuite, écouter, suivre, imiter, répéter et reproduire. C'est d'ailleurs ce qui prévalait il y a pas si longtemps dans le système éducatif ivoirien où naturellement le savoir dispensé en milieu scolaire était un objet extérieur à la cognition ; dans un tel contexte, les méthodes pédagogiques mettaient le primat sur le savoir à transmettre, avec une position déterminante de l'enseignant. L'intérêt du présent travail qui réside dans la mise en œuvre du nouveau paradigme pédagogique mettant l'apprenant au centre de la construction du savoir, nous invite à convoquer ici les théories sociales d'apprentissage (**Bandura, 2007**) et celles de la mémorisation (**Lieury, 1997 ; Tulving, 1995 ; Atkinson & Schiffrin, 1968.**)

En effet, le postulat de la première approche nous dit que l'enfant apprend mieux et davantage de nouvelles connaissances en observant ses pairs et en imitant les modèles de comportement. Pour Bandura, du milieu social de l'apprenant découlent trois façons d'apprendre :

- *l'acquisition par vicariance*, qui consiste en l'imitation après observation d'une tierce personne (enseignant et/ou autre apprenant) ayant exécuté le modèle ;
- *la facilitation sociale*, qui est le processus grâce auquel des pairs peuvent aider à améliorer les performances individuelles d'un sujet
- *l'anticipation cognitive*, processus de métacognition permettant de s'auto-motiver en prévoyant des autorégulations de ses actions. Du coup, l'anticipation devient une source de motivation et même d'actions.

A ce qui précède, il est opportun de mentionner ici le rôle joué par l'ambiance culturelle (**Bruner 1997**<sup>3</sup>) dans laquelle l'apprenant baigne, vu que son apprentissage et la réussite de celui-ci en dépendent.

La théorie de la mémorisation présente généralement les processus d'encodage, de stockage et de récupération des représentations mentales. Il se trouve que le contexte social de référence se situe en Afrique, zone de tradition orale par excellence où la mémoire en tant que faculté de l'esprit à enregistrer, conserver et rappeler les expériences passées, joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. Ainsi, les auteurs mentionnés plus haut, en présentant les types de mémoire tout comme les troubles qui y surviennent, nous ont permis de conduire nos investigations à la l'aune de leurs travaux respectifs.

## 2.3 Méthodes

La classe d'instrument objet de la présente étude comprend huit (8) étudiants avec une parité de filles et garçons. Le travail porte sur deux textes tambourinés dont un simple et complexe. Nos investigations peuvent se répartir en trois phases distinctes mais complémentaires. La première phase fut consacrée à l'enseignement/apprentissage normal des textes tambourinés en milieu universitaire. Cette phase de six séances d'une heure (1h) chacune était filmée ; elle comprend une partie de *jeu-modèle*<sup>4</sup> présentée par l'enseignant-formateur et une partie de *jeu-d'acquisition*<sup>5</sup> par les apprenants. La seconde phase est consacrée à l'analyse vidéoscopique de la partie de jeu-d'acquisition des apprentis tambourinaires pour y déceler les erreurs techniques afin d'y remédier ; elle est appuyée par un entretien semi-directif. La troisième phase porte sur l'interprétation ou rendu-pratique après une période de renforcement du style d'apprentissage basé sur la répétition par autoformation soutenue par la médiation technologique (Smartphone, dictaphone, PC).

---

<sup>3</sup> **Bruner, Jérôme Seymour (1997) :** *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris.

<sup>4</sup> **15mn** : subdivisées en – présentation (1mn) – imprégnation (3mn) – déconstruction (8mn) – reconstruction (3mn).

<sup>5</sup> **45mn** : réparties comme suit – acquisition orale du texte en langue locale par phonèmes et tonèmes – jeu pratique d'ensemble = acquisition rythmique – association rythmes et tons – techniques gestuelles de jeu – jeu individuel.

### **3. Présentation, interprétation et discussion de résultats**

#### **3.1 Présentation des résultats**

##### **3-1.1 Obstacles à la mémorisation**

Les entretiens effectués auprès des apprenants ainsi que les constats pratiques lors des séances de cours révèlent divers obstacles à la mémorisation dus principalement à ce qui suit :

- Absence de consolidation de la trace mnésique issue du cours
- Refoulement pour des raisons socio-culturelles
- Absence de transfert des acquis en situation de jeu
- Interférences des textes tambourinés.

##### **3-1.2 Styles et stratégies d'apprentissage en contexte social**

Face aux obstacles présentés ci-dessus, il nous a paru important de recourir à une enquête sur le terrain pour voir comment en zone rurale, les apprenants s'y prenaient pour mémoriser les textes tambourinés. Les analyses révèlent une :

- 'primo-imprégnation' des enfants par immersion sociale
- pratique récurrente de la musique
- observation-audition, imitation-reproduction séance tenante
- vicariance et collaboration entre pairs

##### **3-1.3 Médiation Technologique catalyse mnémotique**

En guise d'actions palliatives pour améliorer les performances des apprenants, nous avons proposé une médiation technologique pour suppléer la récurrence de pratiques musicales manifestée en zone rurale de référence.

- Enregistrements sonores + écoute active sur support numérique Smartphone, PC, Dictaphone, Zoum-H4.
- Enregistrements vidéo des séances + vidéoscopie.

Les résultats montrent une amélioration sensible de la performance des apprenants (75% de réussite); un développement identitaire (62.5%); une aisance et une disposition plus grande au tutorat (87.5%).

#### **3.2 Interprétation et discussion des résultats**

L'ensemble des apprenants manquant de motivation et d'intérêt pour ce cours à l'ère du numérique, n'a fait aucun effort pour avoir un état d'esprit dynamique (**Dweck, C**), or le souvenir ne se déclenche qu'à partir des traces mnésiques. Dans le cas d'espèce, les apprenants n'ont fait aucun effort pour consolider lesdites traces, si bien qu'ils présentent une amnésie d'évocation ou rétrograde autrement dit un déficit de rappel d'informations acquises voire une incapacité à restituer d'anciennes informations. La mémoire à long terme n'a donc pu être mise en place. La raison est dévoilée par l'exploitation des entretiens; en effet, un double obstacle dû à des considérations ethniques a favorisé le refoulement d'une part (*Notion de genre chez les Akan où les femmes ne jouent pas du tambour parleur; or sur le nombre de filles (4) de la classe, trois sont d'origine akan en plus de la seule non Akan qui leur a été solidaire (50%). Il a donc fallu faire un travail psychologique pour les amener à transcender cette réalité sociale*); d'autre part, un phénomène de résistance ethnique considérant cet apprentissage comme hégémonique a été manifesté par certains apprenants (12.5%) d'origine ethnique différente. Par ailleurs, en dehors de ce qui précède, le manque de contexte régulier de jeu pour manifester un transfert des acquis (**Develay, 1994**), ainsi que l'interférence de sonorités rythmiques identiques traduisant des réalités drumnologiques textuelles et sémantiques différentes (Amnésie antérograde ou amnésie de fixation caractérisé par une incapacité à fixer durablement de nouveaux souvenirs), ont constitué

des obstacles dont l'identification a été salutaire. Face à ses obstacles, les informations issues de l'analyse de la réalité sociale en matière de pratique tambourinée, ont corroboré les cadres conceptuels de l'étude. D'où le recours aux TIC pour suppléer l'absence de pratiques tambourinées récurrentes en milieu citoyen contrairement au contexte social de référence où en raison du caractère fonctionnel de la musique, toutes les occasions sont sujettes à événement musical. Ainsi, l'écoute régulière des textes à l'étude, le visionnage de séances filmées, le recours aux média sociaux entre pairs pour régler les blocages, ont permis à l'ensemble de la classe de faire montre d'une maîtrise nettement significative du processus d'apprentissage du langage des tambours parleurs Akan. D'où la pertinence des propos de **Lieury (2005)** qui insiste sur l'intérêt de présenter les savoirs à apprendre sous la forme la plus riche possible, c'est-à-dire «audiovisuelle», pour que l'apprenant utilise à la fois sa mémoire auditive et sa mémoire visuelle. L'apprentissage par cœur qu'il prône est souvent décrié pour son absence de sens tout comme son caractère mécanique et instinctif ; Pour MONTAIGNE, « *Savoir par cœur n'est pas savoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire* » (extrait des *Essais* d'après l'édition de 1595). L'apprentissage par cœur est fréquemment déprécié, puisque perçu comme un apprentissage atone, benêt et sans compréhension. Pourtant, la répétition par cœur soutenue au préalable par l'attention, c'est-à-dire le passage d'une situation d'automatisme à celle d'une réaction consciente et volontaire, aboutie à la rétention. Sans attention, il ne saurait avoir de mémoire, surtout de mémoire de travail ; la répétition dans le contexte africain de référence, a toujours été vue comme un élément primordial de la mémorisation. Plusieurs méthodes d'apprentissage témoignent du fait que cette manière de procéder est très répandue de par le monde.

#### **4. Conclusion**

Plusieurs obstacles entravent l'apprentissage instrumental en contexte universitaire en Afrique. Cette étude suggère que la mise en lumière desdits freins et la proposition de solutions prises dans l'environnement numérique, favorisent et facilitent l'enseignement-apprentissage instrumental. En effet, la médiation technologique, rafraîchit la mémoire, favorise la répétition, renforce l'attention tout comme elle constitue un moyen supplémentaire de motivation chez les apprenants qui font dès lors montre de prises d'initiatives innovantes. La mémoire est de ce point de vue un élément important dans la réussite scolaire. Elle est assez complexe pour qu'on la singularise; il convient donc d'en parler au pluriel en fonction des stratégies d'apprentissage appropriées des apprenants. C'est par une mise en synergie de toutes les mémoires qu'une mise en mémoire à long terme pourra être efficace. La prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage permet à l'apprenant de "booster" son potentiel de mémorisation afin de les optimiser. En portant dans cette étude une attention particulière à la mémorisation des apprenants, nous prenons part de manière active au renforcement identitaire et à la construction de leur citoyenneté. L'usage de média numérique dans l'apprentissage d'instrument traditionnel en Afrique est embryonnaire et plusieurs aspects sont encore à approfondir. Quelle est l'incidence de la médiation technologique sur l'activité d'apprentissage tambouriné chez les apprenants? A cette question, nous avons tenté par le présent travail d'apporter quelques éléments de réponse. Puisse cette recherche que nous qualifions d'exploratoire, inspirer d'autres pour que vive les Sciences de l'éducation musicale.

#### **5. Médiagraphie indicative**

Atkinson Richard & Shiffrin Richard (1968) « Human memory: A proposed system and its control processes » in K. Spence and J. Spence (dir.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, Vol. 2, p. 89-195, New York, Academic Press.

Batézat-Batellier, P et Forest, D, 2013 : Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique, in Revue *Éducation et didactique*, 7-3

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale  
Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*

Bruner, J S (1997) : *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris.

Cobo-Dorado, K, 2003 : Analyse de la variabilité didactique dans l'enseignement de la Clarinette, *JREM\_Vol 2\_N°2*, pp 70-94 ;

Cobo-Dorado, K, 2004 : Analyse didactique du processus d'enseignement – apprentissage dans un cours de piano, *JREM\_Vol 3 N°2*.

Develay, M, 1994: *Peut-on former les enseignants*, ed. ESF, Paris.

Doise,W; Mugny,G, 1981: *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions,

Dweck, Carol, 2010 : *Changer d'état d'esprit*, Editions Mardaga, Collection, Psy Igc

Hervier, M, 2011 : *Le Rôle de la mémoire dans l'apprentissage musical ; Ou comment l'exploiter pour un apprentissage durable*, Mémoire CEFEDM Normandie,

Lieury A, (1997) : *Mémoire et réussite scolaire*. Dunod, 3<sup>e</sup> édition.

Lieury, A, (2003) : *Mémoire et apprentissages scolaires*, Ela. Études de linguistique appliquée vol 2 - no 130 | Klincksieck ISSN 0071-190X, pp 179 à 186.

Lieury, A, (2005) : *Psychologie de la Mémoire : Histoire, Théories, Expériences*, Dunod.

Remigy, M-J, 1993: *Le conflit socio-cognitif*, in Houssaye, J.(Ed), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Thaler Raimbault, G. 2004 : *Dynamique gestuelle des interactions maître/élève lors de l'apprentissage de la musette de Bach*, *JREM\_Vol 3\_N° 2*.

Tulving Endel (1995) *Organisation of memory: quo vadis?* In M.S. Gazzaniga (Ed), *The cognitive neurosciences*, Cambridge, Mass: MIT Press (pp. 839-847)

**Moreau Jacques**

Directeur du Cefedem Rhône-Alpes | jacques.moreau@cefedem-rhonealpes.org

## **La formation par la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur.**

---

Axe 1

La question de la recherche artistique devient un sujet déterminant aujourd'hui dans la formation supérieure des musiciens. L'Association Européenne des Conservatoires (AEC) y consacre une part importante de ses réflexions et vient de publier un document qui présente quel sens elle donne à ce concept pour la musique. L'AEC, après avoir publié des ouvrages sur le doctorat en musique, va prochainement publier une étude consacrée à la place de cette recherche artistique pour le cycle Master, qui est ainsi posé comme cycle d'entrée pour la recherche.

Mais qu'en est-il de la recherche pour le cycle Licence/Bachelor ?

J'analyse cette question en me fondant sur plusieurs éléments : les conceptions de l'enseignement de Humboldt et Pestalozzi ; une approche de ce qu'est la recherche pour des philosophes comme Bachelard et Bergson, mais pour ce dernier, aussi sa vision de l'artiste ; le concept d'enquête et d'expérience artistique de John Dewey ; le praticien réflexif de Donald Schön ; des travaux de l'AEC et de certains auteurs sur le concept de recherche artistique ; ce qu'on entend par formation par la recherche en sciences de l'éducation.

À partir de cette approche, je pose que la recherche en 1er cycle n'est pas une formation à la recherche comme au cycle Master, ou pour la recherche comme en doctorat, mais une formation par la recherche, qui permet de mettre en œuvre dès la première année du cycle licence/bachelor, une formation où l'artiste musicien se construit lui-même, fait « œuvre de lui-même ».

Mais cette formation par la recherche se doit de respecter des critères rigoureux. Il s'agit pour moi que l'étudiant œuvre lui-même à explorer le champ sur lequel il veut travailler, qu'il en tire lui-même la question de recherche si chère à Bachelard, et que cette question soit pertinente et neuve pour la classe ou la promotion dans laquelle il est inscrit, celles-ci devenant alors la communauté de recherche à laquelle il délivrera le résultat de son travail de recherche. Ainsi le résultat du processus de cette recherche produira un savoir nouveau pour lui et ses pairs. Le rôle de l'enseignant est alors de veiller au respect et à la qualité de ce processus.

Je cite alors plusieurs exemples de dispositifs de recherche en premier cycle, mais surtout celui du Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris 7 qui fonctionne essentiellement selon ce principe dès la 1<sup>e</sup> année de Licence

Je cite Bergson pour conclure (Conférence de Madrid sur l'âme humaine) : « Plus haute encore est la création de l'homme qui n'est pas un génie mais un honnête homme qui, par l'effort constant de sa volonté, parvient à se créer le caractère qu'il a décidé d'avoir. Cette création, [...], celle que j'appelle la création de soi-même par soi-même, est celle qui procure la plus grande joie, et pour l'éprouver, il n'est point besoin de talents exceptionnels ; n'importe qui peut y arriver. »

## QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE DANS UN PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPERIEUR ?

Jacques Moreau \*

\* Cefedem Rhône-Alpes - [jacques.moreau@cefedem-rhonealpes.org](mailto:jacques.moreau@cefedem-rhonealpes.org)

---

**Mots-clés :** recherche, musique, premier cycle

**Résumé.** Issu d'un mémoire de recherche, cet article aborde cette question de la mise en œuvre de la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur au départ de plusieurs des travaux observés durant la recherche dans différents établissements supérieurs. C'est la distinction entre formation « par » la recherche et formation « à » ou « pour » la recherche qui est posée. Partant de l'idéal d'éducation de Wilhelm von Humboldt, la réflexion se fonde sur plusieurs notions - division sociale du travail (Dukheim), la création et l'artiste (Bergson), l'expérience de l'art et la théorie de l'enquête (Dewey), la question initiatrice et l'obstacle épistémologique dans l'acquisition de connaissance (Bachelard), pour aboutir au concept de praticien réflexif (Schön) pour déterminer qu'à ce stade de formation supérieure, c'est la mise en recherche de l'étudiant qui est primordiale et possible. De récents travaux comme ceux de l'Association Européenne des Conservatoire ou de Henk Borgdorff chercheur hollandais, permettent d'en déterminer le cadre méthodologique.

---

### 1. Introduction

La réforme de Bologne a eu pour première conséquence dans l'enseignement supérieur musical, la mise en place du cursus en deux cycles, qui existait déjà dans le monde anglo-saxon, mais n'était pas communément partagé en Europe. Dans les Conservatoires supérieurs européens, la nécessité de mettre en place un 3<sup>e</sup> cycle doctorant s'est très vite imposée. La question de la recherche artistique en musique a pris depuis une grande importance.

De façon explicite, l'Association Européenne des Conservatoires pose que le niveau d'entrée dans cette recherche artistique est le Master. Mais qu'il serait bien que le 1<sup>er</sup> cycle y prépare. Aussi compréhensible soit-elle, cette position me pose un problème : le 1<sup>er</sup> cycle aurait donc pour mission d'initier à la recherche les étudiants que l'on préparerait à la recherche en Master, pour qu'ils soient formés à la recherche en doctorat, et diplôme en poche, il deviendra chercheur. Ce schéma rappelle le parcours que suit trop souvent l'apprenti musicien à qui l'on fait comprendre tout d'abord que la musique vient après la technique, et que le statut d'artiste, ce sera pour plus tard, pour ce jour hypothétique où il maîtrisera enfin son art. La recherche devient une forme de graal que seul le musicien élu atteindra un jour. Et le premier cycle, par cette initiation, a pour rôle de détecter au plus tôt les dispositions qui feront peut-être le chercheur de demain. Vous l'aurez compris, je ne partage pas tout à fait cette vision. Mais alors, quelle place, quel rôle, pour la recherche en 1<sup>er</sup> cycle ? Le Cefedem Rhône-Alpes apporte une réponse, bien sûr. Mais il m'importait de la valider. Aussi, c'est avec cette question en tête que j'ai exploré autant que j'ai pu, différents dispositifs présents ici ou là dans le monde de l'enseignement supérieur musical, artistique, et même scientifique, en France, en Europe et même ailleurs dans le monde.

## 2. Trois exemples

J'ai trouvé un certain nombre d'exemples de travaux qui, de façon significative, plaçaient l'étudiant de 1<sup>er</sup> cycle, dans une démarche de recherche, et ce dès le début de ses études supérieures. Des travaux de type académiques, centrés sur la pratique artistique de l'étudiant : recherches documentaires, bibliographiques, exposés sur des œuvres ou des comparaisons documentées et argumentées d'œuvres, et des mémoires de fin d'études, que ce soit en musique, ou pour d'autres arts, par exemple la licence cinéma de Paris 8. Ce sont également des travaux artistiques, projets de recherche-crédation, mais aussi des pratiques pédagogiques innovantes fondées sur la recherche. J'en citerai trois exemples.

À Glasgow, tout d'abord, où le Royal Conservatoire of Music a récemment modifié profondément son premier cycle Bachelor. Il y développe notamment en 1<sup>er</sup> année un travail interdisciplinaire et collectif de création scénique. Ce travail a pour finalité de conduire l'étudiant à ouvrir ses conceptions sur les pratiques artistiques. En plusieurs étapes, tous les étudiants, dès leur admission, intègrent un module de pratique collective interdisciplinaire qui réunit les disciplines de l'établissement à savoir danse, art dramatique, musique, production, musique de film. Réunis en sous-groupes, ces étudiants ont à concevoir un projet de création artistique tout en menant une réflexion sur le sens que prend pour eux cette activité artistique et quel regard ils portent en conséquence sur leur propre activité. En dernière année, entre autres travaux, ces mêmes étudiants auront un projet autonome de recherche à conduire dans un domaine de leur choix en lien avec leur pratique artistique.

En deuxième exemple, je citerai un dispositif un peu similaire, au Victorian College of Arts de l'Université de Melbourne. Au premier semestre de la première année, un cours intitulé « Concept and Creativity » réunit les étudiants en théâtre, danse, musique contemporaine, film d'animation, télévision, comédie musicale, production, écriture de scénarios (Screenwriting). D'une part, une réflexion sur la nature diversifiée des pratiques artistiques est conduite au moyen de séminaires qui permettent aux étudiants de rencontrer des personnalités du monde artistique. Ces séminaires sont suivis d'ateliers en sous-groupes qui permettent d'approfondir les sujets soulevés lors des séminaires. D'autre part, deux travaux de recherche sont à réaliser, l'un individuel, l'autre collectif. Le projet collectif doit aboutir à la présentation, au moyen d'un Pecha Kucha<sup>1</sup>, d'un sujet sur lequel un sous-groupe interdisciplinaire d'environ 4 étudiants aura mené un travail de recherche. Le sujet et le contenu sont libres, mais la forme de la présentation est contrainte : une présentation en 20 images de 20 secondes chacune, avec possibilité d'un discours qui accompagne les images. Le groupe doit donc déterminer un sujet, concevoir son projet, le faire approuver par le tuteur, conduire la recherche, réaliser le Pecha Kucha et le présenter en public devant toute la promotion. Un bilan réflexif est fait dans un atelier en grand groupe qui suit la présentation. Parallèlement à ce travail, chaque étudiant doit mener une étude sur un artiste qui l'intéresse ou sur une œuvre d'art qui le touche, qu'il aura découvert dans un des lieux d'exposition de la ville ou ailleurs. L'étudiant est encouragé à aller développer son analyse en profondeur et il est accompagné dans ce sens. Un écrit de 1.000 mots est à remettre à la fin du semestre. Enfin, à l'issue de ces travaux qui conduisent les étudiants à mener une réflexion sur le sens de ce qu'est une pratique artistique, chaque étudiant remet un memento par lequel il exprime quelles sont ses intentions sur son chemin artistique personnel, comment il se voit en tant qu'artiste. Pour les tuteurs, ce memento n'a aucun caractère programmatique, encore moins performatif, et il n'est pas évalué : c'est une photo de l'instant, que l'étudiant conserve, et qui favorisera un retour réflexif ultérieur sur son parcours. L'objectif de ce dernier travail est que l'étudiant se sente libre d'aller vers ce qui lui tient à cœur : « *there is no wrong artist* » !

Le troisième exemple le Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris 7 René Descartes. Domaine scientifique donc. Ce centre a mis en œuvre une formation qui va très loin

---

1. Le *Pecha Kucha* est une forme d'expression visuelle par laquelle un sujet est traité en 20 images, chacune projeté pendant 20 secondes, ce qui donne une projection de 6mn 40 secondes au total.

dans l'innovation pédagogique en pratiquant, dès la première année du cursus de licence, un « enseignement inversé » : pas de cours magistraux ou de TD traditionnels, les étudiants travaillent de manière indépendante sur des livres de référence, des ressources alternatives en ligne ; des exercices sont proposés sur une plate-forme en ligne ; des séances d'analyses de cas pratiques ont lieu en groupe ; des séances de discussion sont proposées pour lever les points incertains. Des rappels de cours sont organisés et évalués avec une grille d'évaluation. L'ensemble des cours est ainsi conçu comme un écosystème en perpétuelle évolution, que chacun, par ses interventions, peut contribuer à améliorer. Dès la première année de licence, les étudiants sont formés par la recherche en étant mis en contact avec différents labos dans différents centres de recherche. Ils ont notamment à mener des expérimentations en laboratoire. Un exemple en est le Laboratoire de peinture moléculaire. En L1, les étudiants sont amenés à définir les principaux concepts de la peinture moléculaire en formulant des hypothèses pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. À l'issue d'un travail bibliographique, ils présentent leurs résultats qui sont évalués par les étudiants de L2. Pendant ce temps, ils participent aux travaux de recherche conduits par les étudiants de L2 et sous leur direction. À l'issue de ces travaux, les étudiants de L2 doivent analyser leur travail et en présenter les résultats aux étudiants de L1 qui les évaluent. Enfin, les étudiants de L1 proposent des projets qu'ils auront à mener l'année suivante. Les projets qu'ils ont sélectionnés entre eux sont soumis pour avis aux étudiants de L2. Les étudiants de L1 rédigent alors leur projet sous forme d'une proposition de recherche.

Ce sont donc là, à différents degrés, trois exemples d'une formation en cycle Licence ou Bachelor, qui place l'apprenant dans des processus de recherche dont la finalité n'est pas tant le produit de la recherche que l'acquisition par l'étudiant, à l'issue des travaux ou des expériences menées, d'un savoir nouveau pour lui ou une connaissance conceptuelle élargie. Une formation *par* la recherche.

### **3. Formation « par » la recherche**

Il est important de distinguer la formation *par* la recherche de la formation *à* ou *pour* la recherche. Une formation *à* ou *pour* la recherche a pour objectif l'acquisition par l'étudiant des compétences nécessaires pour cette finalité qu'est la recherche. C'est en cherchant que l'on se forme au métier de chercheur, que l'on se met à la forme du chercheur. Une formation *par* la recherche a pour objectif l'acquisition par l'étudiant lui-même des connaissances nécessaires à son développement, par le moyen de la recherche. La formation a donc la recherche pour moyen et pour finalité l'étudiant, le sujet cherchant. La recherche est un moyen pour que l'étudiant se forme lui-même : c'est en cherchant qu'il trouve sa propre forme. On est là dans cette conception de la *Bildung* qui est, pour la philosophie allemande, cette capacité à faire « œuvre de soi-même ». C'est dans cet esprit que Wilhelm von Humboldt avait créé l'Université de Berlin en 1809. Il se fondait alors sur les conceptions de Johann Pestalozzi, pour qui l'étudiant devait être constructeur de son savoir. Ce modèle d'enseignement supérieur répondait alors à la philosophie de Kant, pour qui l'harmonie sociale est fonction de l'harmonie en chacun. C'est à partir de cet idéal que Friedrich von Schiller avait conçu son éducation esthétique de l'homme.

Dans les Conservatoires Supérieurs, où une spécialisation intense s'est développée et amplifiée, le modèle relève plutôt de la conception de Durkheim pour qui c'est la séparation des tâches mise en place par l'organisation sociale qui fait la cohérence sociale. Cette division du travail a toujours été bien présente en musique classique avec ce modèle de l'orchestre qui prévaut toujours : un compositeur qui crée l'œuvre, des musiciens qui l'exécutent, avec, dans nombre de cas, un chef qui dirige l'exécution. Chacun son rôle. Les mutations profondes du milieu de la musique aujourd'hui conduisent à ce que ces rôles se confondent, à ce que les genres musicaux se côtoient de plus en plus, et que les pratiques si diversifiées se mêlent dans des carrières de plus en plus composites, que les anglo-saxons appellent des carrières « portefeuille ». Dans ces carrières, aux côtés des pratiques créatives et scéniques, la médiation, la transmission, l'enseignement, tiennent des places prépondérantes. La figure du musicien artiste se modifie. Et, pour ce qui concerne

l'interprète, elle répond encore moins à ce modèle caricatural d'exécutant.

Pour Henri Bergson, l'artiste est ce visionnaire qui, je cite, « voit la réalité mieux que les autres », qui peut « nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et nos consciences ». Si l'on comprend d'emblée qu'en musique, le compositeur répond à cette définition, l'interprète n'en est pas pour autant éloigné : il est non seulement créateur du temps et de l'espace sonore dans lesquels l'œuvre prend réalité, mais par là-même, il est architecte d'un temps et d'un espace dans lesquels se partage une expérience artistique. John Dewey développe une théorie de l'expérience de l'art qui montre à quel point une telle expérience est complexe et exigeante, en ce qu'elle est, nous dit-il : « capable de restaurer consciemment, et donc sur le plan de la signification, l'union des sens, du besoin, de l'impulsion, et de l'action qui caractérise l'être vivant ». Cela nécessite donc de la part de l'artiste musicien une pensée élargie, consciente de l'ensemble de ce qui se joue dans cette expérience de l'art. Pour acquérir cette conscience poussée du sens du geste artistique, c'est à une diversité de recherches qu'il faut que l'étudiant se confronte. En arts, c'est une diversité de méthodes et d'objets qui est à l'œuvre, comme le montre l'ouvrage collectif sur la recherche en arts qu'a dirigé Jehanne Dautrey, professeur en philosophie et en esthétique à l'École supérieure d'art de Nancy. En musique, ces recherches peuvent porter sur nombre de domaines possibles : explorations créatives, musicologiques, sur l'interprétation, tant du point de vue historique que pour le renouvellement du rapport à la scène et au public ; transmission, éducation ; mais aussi sciences humaines, dont sociologie et philosophie de l'art.

Cette diversité possible répond à la définition très inclusive de la recherche artistique que l'Association Européenne des Conservatoires a récemment formulée. Elle y affirme que cette recherche doit être solidement ancrée dans la pratique artistique de l'artiste ou en lien avec elle. Issue de la pratique de l'artiste, elle a pour finalité la pratique de l'artiste. Il s'agira donc en premier cycle, de partir de la pratique de l'étudiant artiste pour développer la recherche pertinente qui lui permettra d'en élargir la perspective. C'est ce qui est à l'œuvre dans plusieurs exemples que j'ai pu citer dans mon mémoire, notamment un atelier qu'avait développé Pierre-François Coen à la HEM de Fribourg, et un cours de culture musicale au Conservatoire de Groningen.

#### **4. Méthodologie**

Pour que cette formation « par » la recherche atteigne son objectif, il est, à mon sens, nécessaire que cette démarche respecte une exigence et une rigueur méthodologique qui correspondent à tout processus de recherche, notamment à ce que John Dewey a théorisé de l'enquête. Au départ, on a bien une situation indéterminée, qui pour Henri Bergson est ce champ, toujours inconnu à l'avance, qu'il convient d'explorer pour y déceler la question à partir de laquelle chercher. On sait que, pour Gaston Bachelard, « s'il n'y a pas de question, il n'y a pas de connaissance ». Pour être pertinente dans le cadre de cette formation, cette question devra être définie par l'étudiant lui-même à partir de ce champ qu'il doit explorer lui-même. Il ne s'agit donc pas d'un exercice donné par l'enseignant.

Mais cela ne suffit pas : toute recherche, pour être pertinente, doit faire référence à une communauté à laquelle elle est communiquée. Dans le cas présent, la communauté de référence dans laquelle s'inscrit cet étudiant est sa classe ou sa promotion, voire les étudiants de son cycle d'études. Dans les exemples de Fribourg et Groningen, c'est la classe qui est concernée ; dans les exemples de Glasgow et Melbourne, c'est la promotion qui est toute entière engagée dans les travaux de recherche-création. Pour le Centre de Recherche Interdisciplinaire de Paris 7, la classe est la promotion de 30 étudiants, tous ensembles concernés par les concepts en re-construction ; mais, pour les travaux de peinture moléculaire, on voit que cette communauté de recherche est le groupe constitué deux premières années d'études.

Dans ce contexte, il est donc important que la question à partir de laquelle l'étudiant développera son travail soit définie par lui-même et pour lui-même, bien sûr, mais il sera fondamental que cette question soit retravaillée jusqu'à prendre du sens également pour la communauté de référence telle que je viens de la définir. Ainsi, en conclusion de l'expérience ou du processus d'enquête, c'est à cette communauté que le résultat obtenu sera communiqué, accompagné de l'explicitation du processus qui l'aura permis. Ainsi sera formalisé et partagée la nouvelle connaissance acquise.

Le travail de l'enseignant est donc d'une autre nature : garant du cadre, du respect des critères qui garantissent la qualité du processus, il permet l'émergence par la démarche conduite par l'étudiant, d'une forme de nouveauté à l'échelle des étudiants concernés.

À travers ce processus, ce sont les représentations de l'étudiant qui peuvent être interrogées. Pour Gaston Bachelard, quand un esprit se présente à la culture scientifique, il n'est jamais jeune : « Il est même très vieux » dit-il, « car il a l'âge de ses préjugés ». Je pense qu'en musique, c'est bien pareil ! Pour Bachelard, ces représentations sont les obstacles épistémologiques qui bloquent l'acquisition du savoir. Pour Henri Bergson, il s'agit, je cite, de « *rompre avec les idées préconçues et les habitudes intellectuelles toutes faites, pour se replacer sympathiquement à l'intérieur de la réalité* ». C'est donc sur cette réalité ainsi mise à nue, comme le dit par ailleurs Bergson, que l'artiste doit pouvoir porter un regard original. C'est, d'une certaine façon, ce qui se passe dans les deux exemples de Glasgow et Melbourne : projetés dans des pratiques nouvelles et inhabituelles, les étudiants sont accompagnés dans leur réflexion, et ainsi conduits à réinterroger le sens qu'ils donnaient à leur pratique et la conception qu'ils avaient de l'artiste qu'ils envisageaient de devenir. « *there is no wrong artist* » !

Dans ces travaux, la capacité réflexive de l'étudiant est donc fortement sollicitée. A l'issue du travail mené, elle gagnera à être formalisée dans un bilan terminal. Ce bilan est une étape importante qui participe à la construction du praticien réflexif que décrit Donald Schön. En référence à cette figure, c'est à la formation d'un musicien réflexif qu'appelle depuis de nombreuses années le chercheur anglais Peter Renshaw, longtemps responsable de recherche de la Guildhall School for Music and Drama de Londres et responsable du projet Connect, qui vise à développer les actions que les musiciens peuvent développer dans les communautés.

Enfin, même si j'ai évoqué que ce processus n'a pas pour finalité la recherche en tant que telle, il n'en est pas moins important qu'il réponde aux critères par lesquels une recherche est validée. Dans les référentiels européens, on trouve mention d'objectifs pédagogiques pour les compétences de recherche, principalement pour les niveaux doctorat et certains déjà en 2<sup>e</sup> cycle. Mais un référentiel spécifique, celui du projet Humart, établi en 2011 par les disciplines des arts, insiste dès le niveau de licence sur la dimension de recherche, posée comme étant inhérente à la pratique artistique : ainsi l'étudiant doit, je cite : *être conscients de la dimension de recherche inhérente à la pratique artistique et/ou la création correspondant à leur discipline*.

Mais c'est surtout dans un ouvrage de Henk Borgdorff, directeur de la recherche au Conservatoire de La Haye, que l'on trouve une définition des critères de validation pour la recherche artistique. Le premier de ces critères, et le plus important, est la question « s'agit-il bien d'une *recherche* ? ». Conformément à ce que je viens de définir, pour moi c'est évident : dans ce processus, l'étudiant explore un champ qui est lié à sa pratique artistique, en développe une « question » à partir de laquelle il mène une enquête, en obtient un résultat qui est une nouvelle connaissance pour lui et pour ses pairs, ceux-ci constituant la communauté de référence à laquelle il restitue les résultats de son travail ; tout au long de ce processus, l'enseignant qui l'accompagne, joue le rôle de « directeur de recherche ».

## 5. Conclusion

Mettre en œuvre dès l'entrée en enseignement supérieur, ce processus par lequel l'étudiant artiste se forme lui-même et de lui-même dans le cadre rigoureux posé par l'institution, me semble une réponse aujourd'hui tout à fait pertinente en ces temps où il est impossible à quiconque de dire ce que sera le musicien de demain.

C'est aussi un renversement des priorités : plutôt que de conforter et maintenir le musicien étudiant de premier cycle dans un renforcement permanent des capacités instrumentales nécessaires à sa pratique, ainsi lui accorde-t-on la possibilité d'élargir son champ de vision, de prendre du recul par rapport à sa pratique, de réfléchir à sa place d'artiste. Jésus Aguila, professeur à l'université Toulouse le Mirail, évoque même dans un article paru dans la Lettre du musicien, la nécessité d'apprendre au musicien à penser. Je vois pour ma part, dans cette démarche, la seule façon de concilier cette *Bildung* chère à Humboldt avec une acquisition de savoir faire et de compétences spécifiques, nécessaires à notre société contemporaine.

Et cela est possible à chacun, ce que soutenait Bergson par ces mots, lors de sa conférence sur l'âme humaine à Madrid le 2 mai 1916 : « Plus haute encore est la création de l'homme qui n'est pas un génie mais un honnête homme qui, par l'effort constant de sa volonté, parvient à se créer le caractère qu'il a décidé d'avoir. Cette création, Mesdames et Messieurs, celle que j'appelle la création de soi-même par soi-même, est celle qui procure la plus grande joie, et pour l'éprouver, il n'est point besoin de talents exceptionnels ; n'importe qui peut y arriver. »

## 6. Bibliographie

- AEC (2007). *Guide des études de 3<sup>e</sup> cycle dans l'enseignement musical supérieur*.
- AEC (2010). *La formation des professeurs d'instrument et de chant: perspectives européennes*.
- AEC (2010). *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*, Tuning Education Structures in Europe, édition française.
- AEC (2010). *Recherche en Conservatoire, Conservatoire en Recherche*, Publications de l'AEC.
- Bachelard, G. *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, J.Vrin éditeur, 5<sup>e</sup> édition, 1967.
- Bergson, H. (1916) *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*. In *Écrits philosophiques*, Quadrige PUF (2011), édition critique sous la direction de Frédéric Worms, p.488.
- Bergson, H. (1907) *L'évolution créatrice*, PUF, 12<sup>e</sup> édition « Quadrige » (2013).
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties, Perspectives on Artistic Research and Academia*, Leide University Press.
- Clerc, F. (2008) Éditorial. In *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche*, INRP p.5
- Dautrey, J. (dir.) (2010), *La recherche en arts*, éditions MF.
- Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*, 1934, Gallimard, Folio essais (2010)
- Dewey, J. (1938). *Logic The Theory of Inquiry*, New-York, Henry Holt and Company, Inc.,
- Dewey, J. (1938) *Expérience et éducation*. In *Quinze pédagogues, textes choisis*, sous la direction de Jean Houssaye, Bordas pédagogie, février 2006
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*, 1893, Ed. PUF (2004)
- Etienne, R. (2008) *Autour des mots*. In *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche*, INRP, p.123
- Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, Hachette éducation

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

- Hohendorf, G. (2000) *Wilhelm von Humboldt*, dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 685-696.
- Wilhelm von Humboldt, *De l'esprit de l'humanité*, textes choisis et présentés par Yves Wattenberg, traduits de l'allemand par Olivier Mannoni, Éditions Premières Pierres, 2004
- Renshaw, P. (2013). *Being in Tune, A Provocation Paper*, Publication Guildhall School for Music & Drama
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professional Think in Action*, 1983, New-York, Temple-Smith Books
- Michel Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi*, p.4, extrait de *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 307-320.
- Stanislavski, C. (1936). *La formation de l'acteur*, traduction Élisabeth Janvier, Éditions Payot, Essai Poche
- Worms, F. (2013). *Le vocabulaire de Bergson*, Ellipses Éditions

## **Intégration de l'enseignement de l'improvisation dans la formation des futurs professeurs de musique inscrits au Diplôme d'État : quels changements opérés, quelles difficultés repérées?**

### **Axe 1**

En plus d'apporter à l'élève d'innombrables bénéfices pédagogiques, l'intégration de l'improvisation dans la formation du futur professeur de musique l'invite à revoir ses stratégies pédagogiques et sa propre posture vis-à-vis de l'élève. Ainsi, cela peut contribuer au renouvellement des pratiques généralement centrées sur le professeur vers une dynamique plus collaborative s'installe.

Cette présentation vise à rendre compte d'une recherche mais aussi à offrir une analyse de pratiques.

### **Contexte théorique**

L'apprentissage instrumental s'effectue encore trop souvent dans un contexte pédagogique contraignant où l'enseignement, centré sur le professeur<sup>1</sup>, laisse peu de latitude décisionnelle à l'élève. Intégrer des activités pédagogiques, telle que l'improvisation, qui encouragent la latitude décisionnelle et la créativité des jeunes instrumentistes apparaît comme une alternative pertinente à cette problématique. En effet, des études dans le domaine de l'éducation ont observé que les élèves qui ont la possibilité de faire des choix ont des résultats d'apprentissage supérieurs (Reynolds et Symons, 2001), une plus grande motivation intrinsèque (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith et Deci, 1978), ainsi qu'un niveau d'apprentissage supérieur et une compétence perçue plus élevée (Cordova et Lepper, 1996). L'improvisation, répond totalement à cette demande. On accorde à l'improvisation de multiples bénéfices pédagogiques<sup>2</sup> dont le développement de la pensée créative<sup>3</sup>, un vecteur important de motivation. Or, force est de constater que cette pratique musicale est souvent absente dans l'enseignement instrumental. Cette situation est attribuable au manque de connaissances des professeurs sur le sujet et à l'absence d'outils pédagogiques adéquats<sup>4</sup>

Dans le but de pallier ces lacunes, nous avons réalisé une recherche doctorale<sup>5</sup> qui visait à mettre au point un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage. Suivant une méthodologie de recherche de développement<sup>6</sup> et puisant, tant dans la littérature scientifique que dans l'expérience pratique de la chercheuse et de trois professeurs collaborateurs, cet outil a été rigoureusement conçu.

### **Questions et/ou les hypothèses**

Œuvrant dorénavant à la formation des futurs musiciens enseignants en France, la chercheuse souhaitait voir en quoi l'intégration des notions et des activités d'improvisation élaborées dans son travail doctoral pouvait contribuer à leur formation de professeur d'instrument. Plus spécifiquement, elle souhaitait savoir quel était leur regard, où se situaient leur facilités et difficultés ainsi que les changements observés dans leur enseignement ou chez leurs élèves face à cette nouvelle expérience pédagogique.

### **Méthodologie et/ou dispositifs utilisés**

Quatorze étudiants volontaires inscrits au Diplôme d'État de professeur de musique dans un Centre de formation supérieure musique et danse en France ont participé à la recherche. Des notions et activités

---

<sup>1</sup> Young, Burwell et Pickup (2003)

<sup>2</sup> Azzara (2002)

<sup>3</sup> Webster (2002)

<sup>4</sup> Robidas (2010)

<sup>5</sup> ibid.

<sup>6</sup> Van der Maren (2003)

d'improvisation leur ont été enseignées aux étudiants. Il leur a été demandé de les mettre en pratique et de filmer un extrait d'une leçon donnée à au moins deux élèves. Chaque étudiant devait visionner sa vidéo, rédiger une auto-évaluation à l'aide d'une grille pour en dégager le déroulement, les stratégies utilisées et poser un regard critique distancié sur sa propre prestation pédagogique. La chercheuse a ensuite visionné la vidéo à son tour, pris connaissance du travail écrit, rencontré chaque étudiant pour réaliser un entretien semi-structuré qui a été enregistré, retranscrit dans son intégralité et analysée de façon qualitative.

### **Résultats**

En bref, les étudiants disent avoir surmonté leurs appréhensions de départ et décrivent cette expérience comme étant positive et profitable. Néanmoins, plusieurs difficultés ont été rencontrées. Celles-ci ne se situent pas au même plan pour tous les étudiants. La présentation visera à faire état et à illustrer de commentaires ces difficultés, afin d'en dégager des pistes d'amélioration de la formation offerte.

### **Retombées pour la pratique**

En plus du regard que portent les étudiants sur leur expérience, l'analyse préliminaire des vidéos permet de repérer des différences notables dans la manière d'enseigner, particulièrement lors de la rétroaction : les étudiants ont systématiquement recours à des questions ce qu'ils ne font pas aussi souvent pour enseigner des notions d'interprétation. Les étudiants adoptent ainsi des stratégies d'enseignement qui s'inscrivent dans une approche plus collaborative.

Cela répond au but initial qui était, rappelons-le, d'amener ces étudiants à laisser plus de latitude décisionnelle à l'élève durant la leçon, ce qui passe notamment par une approche collaborative où le professeur, plutôt que d'être uniquement directif dans ses interventions, questionne l'élève et valorise ainsi ses idées, sa créativité. Nous pouvons donc dire que l'improvisation est un terrain propice à l'essai de cette approche dite collaborative.

## INTEGRATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'IMPROVISATION DANS LA FORMATION DES FUTURS PROFESSEURS DE MUSIQUE INSCRITS AU DIPLOME D'ETAT : QUELS CHANGEMENTS ET QUELLES DIFFICULTES REPEREES ?

Robidas Noémie \*

\* Institut supérieur des arts de Toulouse, département spectacle vivant - [noemie.robidas@isdat.fr](mailto:noemie.robidas@isdat.fr)

---

*Mots-clés : improvisation, formation des enseignants, approche pédagogique*

**Résumé :** œuvrant à la formation des futurs musiciens enseignants en France, la chercheuse souhaitait savoir en quoi l'intégration d'activités d'improvisation élaborées dans son travail doctoral pouvait avoir un impact sur les stratégies pédagogiques utilisées par les étudiants. Un protocole impliquant l'apprentissage, puis l'enseignement d'activités d'improvisation par les étudiants à des jeunes élèves a donné lieu à une captation vidéo auto-évaluée par ces derniers, puis confrontés au regard de la chercheuse durant un entretien d'explicitation. En plus de rendre compte du regard que portent les étudiants sur leur expérience, l'analyse des données permet de repérer des différences dans la manière d'enseigner, particulièrement lors de la rétroaction où les étudiants ont recours à des questions ce qu'ils ne font pas aussi souvent pour enseigner des notions d'interprétation. Le présent article visera à faire état tant de ces changements dans l'approche pédagogique que des difficultés rencontrées par ces étudiants, afin d'en dégager des pistes de réflexion et d'amélioration de la formation pédagogique offerte.

---

L'apprentissage instrumental s'effectue encore trop souvent dans un contexte pédagogique contraignant où l'enseignement, centré sur le professeur (Young, Burwell et Pickup, 2003), laisse peu de latitude décisionnelle à l'élève. En effet, le professeur décide de la majorité des paramètres de cet apprentissage, notamment, le choix du répertoire et des exercices, les règles d'interprétation, les doigtés et les coups d'archet. Cette situation est attribuable à une relation historique de « maître-apprenti » qui prédomine encore aujourd'hui dans le domaine de l'enseignement instrumental (Jorgensen, 2000). Ce manque de latitude décisionnelle chez l'élève peut avoir des répercussions sur son confort physique et psychologique (Berque et Gray, 2003; Karasek et Theorell, 1990) et ce, dès les premières années d'apprentissage instrumental (Burkholder et Brandfonbrener, 2004).

Intégrer des activités pédagogiques, telle que l'improvisation, qui encouragent la latitude décisionnelle et la créativité des jeunes instrumentistes apparaît aujourd'hui comme une alternative évidente à cette problématique. En effet, des études dans le domaine de l'éducation ont observé que les élèves qui ont la possibilité de faire des choix obtiennent des résultats d'apprentissage supérieurs, une plus grande

**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

motivation intrinsèque ainsi qu'un niveau d'apprentissage supérieur tout en aillant une meilleure perception de leurs compétences. L'improvisation, répond totalement à cette demande. On accorde en effet à l'improvisation de multiples bénéfices pédagogiques (Azzara, 2002) dont le développement de la pensée créative (Webster, 2002), un vecteur important de motivation. Or, force est de constater que cette pratique musicale est souvent absente dans l'enseignement instrumental. Cette situation est attribuable au manque de connaissances des professeurs sur le sujet et à l'absence d'outils pédagogiques adéquats (Robidas, 2010).

Dans le but de pallier ces lacunes, une recherche doctorale a été réalisée (Robidas, 2010). Cette recherche visait à mettre au point un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage. Suivant une méthodologie de recherche de développement (Van der Maren, 2003) et puisant ses sources tant dans la littérature scientifique que dans sa propre expérience de praticienne et celle de trois professeurs collaborateurs, cet outil a été rigoureusement conçu. Visant le développement de l'ensemble des habiletés requises pour former un jeune instrumentiste autonome et créatif, il propose une démarche s'appuyant sur le modèle de l'enseignement stratégique de Tardif (1997) et des activités pédagogiques où l'improvisation est intégrée à l'apprentissage du violon.

L'outil pédagogique, présenté sous la forme d'un document écrit accompagné de deux DVD a été validé par la chercheuse et les trois professeurs collaborateurs auprès d'élèves correspondant à la population cible, soit des enfants âgés de 6 à 11 ans durant leurs trois premières années d'apprentissage. Les données générées par des essais *in situ*, des captations vidéo et des entretiens semi-dirigés ont donné lieu à une analyse qualitative dont les résultats ont permis d'optimiser le contenu et la forme de l'outil.

Après avoir été adapté pour tous les instruments, cet outil sert maintenant de guide de formation à l'enseignement de l'improvisation pour des étudiants inscrits à des cours de pédagogie instrumentale, tant au Québec qu'en France. Ouvrant dorénavant à la formation des futurs musiciens enseignants en France, la chercheuse souhait voir en quoi l'intégration des notions et des activités d'improvisation élaborées dans sa thèse doctorale pouvait contribuer à leur formation de professeur d'instrument. Plus spécifiquement, elle souhaitait savoir quel était leur regard sur cette nouvelle expérience pédagogique, sachant que la plupart d'entre eux n'avaient jamais pratiqué l'improvisation.

Quatorze étudiants inscrits au Diplôme d'État de professeur de musique<sup>1</sup> dans un Centre de formation supérieure musique et danse en France se sont prêtés au jeu.

Des notions et activités d'improvisation leur ont été enseignées. Durant leur 2e année de formation, il leur a été demandé de les mettre en pratique et de filmer un extrait (10 minutes environ) d'une leçon donnée à au moins deux élèves incluant ces notions d'improvisation. Chaque étudiant devait visionner sa vidéo, rédiger une auto-évaluation pour en dégager le déroulement (consignes, réalisation, rétroaction), les stratégies utilisées et poser un regard distancié sur sa séquence pédagogique.

La chercheuse a ensuite visionné la vidéo à son tour, pris connaissance du travail écrit, rencontré chaque étudiant pour réaliser une interview retranscrite dans son intégralité, puis analysée de façon qualitative.

Les questions suivantes ont été posées aux étudiants :

---

<sup>1</sup> Le Diplôme d'État (BAC + 2 /120 ECTS) est cadré par le Ministère de la culture français et permet d'enseigner dans les conservatoires.

**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

1. Le fait de guider une activité d'improvisation vous a-t-il incité à utiliser des stratégies pédagogiques différentes de celles que vous utilisiez habituellement dans votre enseignement? Si oui, lesquelles ?
2. Quelle partie de l'enseignement trouvez-vous la plus difficile à guider : les consignes, la réalisation de l'activité ou la rétroaction ? Pourquoi ?
3. Comment avez-vous réalisé les moments de rétroaction ?
4. En quoi l'utilisation d'activités d'improvisation dans vos leçons peut-elle contribuer à l'amélioration de vos compétences de professeur d'instrument ?
5. Quel bilan tirez-vous de cette expérience ?

C'est donc les résultats de cette analyse qualitative illustrée par les propos des étudiants qui seront rapportés dans les prochaines pages.

---

Pour la plupart des étudiants, il s'agissait d'une de leurs premières expériences d'enseignement de l'improvisation ce qui suscitait chez eux des appréhensions, une peur que les professeurs d'instrument ont souvent face à cette pratique qui n'a généralement pas fait partie de leur formation initiale.

**Odile (piano) :** *Je m'étais dit : « moi je ne suis pas une pro de l'improvisation et je vais leur apprendre ça ? » ...J'avais un peu peur...*

Mais, comme ils en témoignent ici, les étudiants disent avoir surmonté leurs appréhensions et décrivent cette expérience comme étant profitable.

**Odile (piano) :** *Au final, c'est pas dur, c'est amusant !*

**Amélie (flûte) :** *Ça m'a permis de me lancer ! Y a pas de raison, il faut le faire !*

En effet, les résultats démontrent que les étudiants ont tous obtenu des résultats positifs spécialement en ce qui a trait à la réaction des élèves :

**Clélie (flûte) :** *C'était plus libre, on n'avait pas le rapport prof/élève distant, et du coup c'est vrai que certains élèves se sont révélés, ils se faisaient plaisir, ils s'amusaient !*

**Odile (piano) :** *Les enfants comprennent bien surtout quand on dit que c'est un jeu (...) ils trouvent cela très drôle. (...) Ils me faisaient des grands yeux « On a joué et on n'avait pas de partition, c'était génial ! ».*

**Mathilde (violon) :** *Ça les libère de faire de l'impro. Déjà dans leur manière d'être, ils sont plus enthousiastes !*

**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

La moitié des étudiants souligne le fait que l'intégration des activités d'improvisation les a incités à utiliser des stratégies pédagogiques différentes. Par exemple, pour Clélie, ces activités lui ont permis de laisser plus de place aux idées et à la créativité de l'élève, spécifiant que le fait de faire de l'improvisation provoquait un changement par rapport au cadre pédagogique qui n'était pas celui suivi normalement.

**Clélie (flûte) :** *C'était plus aux élèves d'être créatifs dans ce qu'ils faisaient (...) d'avoir plus de complicité entre eux pour que ce soit l'élève qui dise comment faire et que moi je les guide au lieu de leur dire «tu vas faire ça»...c'était plus libre, on avait l'impression de ne pas être dans un cours «normal».*

Pour Philippe, l'improvisation lui a permis de sortir des contraintes de la partition et de plonger dans le cœur de la musique...

**Philippe (piano) :** *Ça m'a encouragé à partir toujours de ce que je trouve l'essentiel : de la musique, du son, de ce qu'ils entendent, ce qu'ils découvrent, ce qu'ils écoutent.*

Les autres étudiants considèrent l'improvisation comme une stratégie en soit, mais son enseignement demeure sensiblement le même que pour une autre notion.

**Antonin (saxophone) :** *Grosso modo, cela revient au même : on donne une consigne, on joue, on fait une rétroaction !*

**Amélie (flûte) :** *Au lieu d'utiliser d'autres stratégies, dans un même but, j'utilisais parfois l'improvisation au lieu de la répétition ou d'un travail technique.*

Certaines difficultés ont été rencontrées par les étudiants, et ce, sur différents plans. Trois étudiants ont mentionné avoir éprouvé des difficultés dans la phase de préparation à l'enseignement, comme le témoigne Sylvain: *Les consignes, c'est ça le plus dur ! Ça nécessite de connaître les difficultés (...) pour anticiper et être très clair par rapport à l'élève. (...) Y a toute une hiérarchie à respecter dans les consignes...*

D'autres étudiants semblent avoir eu des difficultés plus particulières avec la réalisation de l'improvisation, vu le peu de contrôle sur le résultat musical.

**Amélie (flûte) :** *Moi ce qui me semble le plus difficile est qu'ils arrivent à faire quelque chose de vraiment beau musicalement, donc la réalisation. J'ai eu des surprises des fois, des tout petits qui me faisaient des trucs super, mais on ne sait pas ce qu'on aura...*

**Alexandra (clarinette) :** *La réalisation...faire de telle sorte que ce ne soit pas juste un jeu, mais que ce soit pertinent musicalement, c'est plutôt ça le défi !*

**Camille (accordéon) :** *(...) durant la réalisation, on ne sait jamais combien de temps ça va durer, (...) des fois y a des moments de chute et c'est dur à redonner un peu de caractère à l'improvisation.*

L'autre moitié des étudiants dit avoir des problèmes lors de la rétroaction (feedback).

**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

**Antonin (saxophone) :** *[dans la rétroaction], je ne sais pas ce que je dois cibler en premier : est-ce que le but est de savoir improviser ou de travailler des éléments techniques, travailler l'instrument ?*

**Annick (clarinette) :** *La rétroaction n'est pas évidente. Il faut vraiment prendre la réalité de l'improvisation, donc réagir sur le moment pour donner les bonnes rétroactions aux élèves.*

**Lilianne (flûte à bec) :** *Je ne sais pas trop comment m'y prendre et quelles questions vraiment poser et ça m'est pas naturel de leur demander ce qu'ils en ont pensé.*

Lors de la rétroaction, les étudiants disent tous avoir eu recours à des questions. Il est intéressant de souligner que ces questions suscitent différents niveaux de prise de conscience permettant tantôt une appréciation, un ressenti, une description des éléments, ou relevant des notions musicales ou techniques :

**Odile (piano) :** *Tout d'abord, je leur demande ce qu'ils ont bien aimé.*

**Marie (flûte) :** *Je leur propose de décrire ce qui s'est passé. Quand c'est des élèves jeunes, (...), je leur pose des questions plus ciblées.*

**Amélie (flûte) :** *En général au début je leur demande si cela leur a plu globalement pour voir si ça les a amusés, s'ils ont trouvé ça beau, connaître leur ressenti, leur point de vue global et voir si cela correspond à ce que j'ai entendu.*

**Alexandra (clarinette) :** *Je leur demandais «Est-ce que vous avez vraiment bien respecté la consigne ?», «Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour enrichir le discours, pour que ce soit plus intéressant ?». Je lançais des petites propositions et ils cherchaient autour.*

Ils disent toutefois que les questions ne suscitent pas toujours les résultats escomptés et soulignent que le choix des questions revêt certainement une grande importance, à juste titre.

**Odile (piano) :** *J'ai du mal avec la rétroaction. C'est peut-être les questions...je ne cible peut-être pas des objectifs assez précis.*

**Philippe (piano) :** *Pour l'instant, je me limite à arrêter l'activité et à proposer le traditionnel «qu'est-ce que vous en pensez ?», mais ça reste trop général, ça reste des questions un peu vagues et je suis pas sûr qu'eux voient l'importance des rétroactions.*

**Clélie (flûte) :** *Peut-être que je ne laissais pas assez de temps aux enfants pour penser...s'ils ne me répondaient pas tout de suite, j'avais tendance à leur poser d'autres questions pour les guider. Ils ne me répondaient pas forcément ce que je pensais.*

La plupart des étudiants pensent que l'improvisation a contribué à l'amélioration de leurs compétences d'enseignant qui a gagné en ouverture, en variété, en écoute, en réactivité et en créativité, le rapport à l'élève se trouvant enrichi.

**Odile (piano) :** *Ça permet de varier les cours pour les élèves, mais pour nous aussi en tant que professeur pouvoir faire de la musique et ne pas se coincer dans les programmes. Pour la créativité du professeur, c'est excellent et même pour la pratique instrumentale. Moi ça fait*

***Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique***

*qu'un an que je me donne de temps en temps l'opportunité de jouer et d'improviser...et je pense que ça a changé ma façon d'interpréter.*

**Marie (flûte) :** *Ça donne aux élèves une autre vision de l'instrument où y a moins de rigueur, y a droit à l'erreur, c'est pas forcément faux ou juste, un côté entièrement ludique sur l'instrument avec plus de liberté.*

**Amélie (flûte) :** *Ça développe encore plus l'écoute parce qu'on est pas face à un morceau qu'on connaît où on sait déjà à l'avance ce qu'il faut écouter... Quand il y a une partition, si on n'est pas trop inspiré, y a la partition qui fait un peu le travail toute seule. Là, c'est nous qui devons tout le temps à chaque instant, chaque seconde renouveler.*

**Juliette (flûte) :** *Les enfants prennent un rôle important autant que moi. C'est une nouvelle vision des choses !*

**Annick (clarinette) :** *Il faut réagir sur le moment, faut écouter, utiliser d'autres modes de jeu, d'autres matériaux musicaux, on est obligé de réagir vite aussi bien comme prof pour donner les consignes ou faire des rétroactions.*

Enfin, tous disent vouloir intégrer cette pratique dans leur enseignement futur, comme en témoigne ici Mathilde (violon): *Il faut le faire ! Nous on ne l'a pas reçu dans notre éducation, mais ce n'est pas une raison : il faut le donner dans notre enseignement !*

En plus du regard que portent les étudiants sur leur expérience, l'analyse préliminaire des vidéos permet de repérer des différences notables dans la manière d'enseigner, particulièrement lors de la rétroaction : les étudiants ont systématiquement recours à des questions ce qu'ils ne font pas aussi souvent pour enseigner des notions d'interprétation. Les étudiants adoptent ainsi des stratégies d'enseignement qui s'inscrivent dans une approche plus collaborative, permettant à l'élève de réelles prises de conscience personnelles.

Cela répond au but initial qui était, rappelons-le, d'amener ces étudiants à laisser plus de latitude décisionnelle à l'élève durant la leçon, ce qui passe notamment par une approche collaborative où le professeur, plutôt que d'être uniquement directif dans ses interventions, questionne l'élève et valorise ainsi ses idées, sa créativité. Cela porte à penser que l'improvisation est un terrain propice à l'essai de cette approche pédagogique dite «collaborative».

De fait, en enseignant l'improvisation, le professeur doit revoir sa posture de professeur face à l'élève et ses stratégies d'enseignement puisqu'aucun texte musical, aucune règle stylistique prescrite, ne lui servent alors de référence. S'ajoute à cela la difficulté due au manque d'habitude à utiliser une approche collaborative. Il en résulte un certain manque de repères : les étudiants se retrouvent plongés dans un «flou» conceptuel, musical et pédagogique.

Nous pourrions être tentés de vouloir remédier à la situation en revoyant le contenu du programme de formation d'enseignement de l'improvisation, en apportant plus de repères, de structures, de modes d'emploi, etc. Mais, finalement, ce «flou» pédagogique, ce «manque de repère», a-t-il un impact si négatif ? Gardant en tête l'objectif de la recherche doctorale initiale qui était d'amener le professeur d'instrument à favoriser la latitude décisionnelle de l'élève, nous pouvons nous demander s'il n'est pas souhaitable d'amener l'enseignant dans une certaine déstabilisation qui l'oblige à revoir ses pratiques pédagogiques et à utiliser des stratégies plus collaboratives puisque, lorsqu'il enseigne l'improvisation, il ne peut plus s'appuyer sur ses références habituelles. Il sera évidemment important d'accompagner

**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

le futur enseignant dans cette démarche de remise en question afin que le doute ne prenne pas le dessus sur ses compétences pédagogiques...ainsi, sera-t-il prêt à oser l'aventure pédagogique de l'enseignement de l'improvisation main dans la main avec son élève.

**Références et bibliographie**

- Azzara, C. (2002). Improvisation. Dans R. Colwell et C. Richardson (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 171-183). New-York : Oxford University Press.
- Berque, P., et Gray, H. (2003). Influence de la douleur cou-épaule sur l'activité du muscle trapèze supérieur chez des violonistes et altistes professionnels. *Médecine des Arts* 43, 8-15.
- Burkholder, K. R., et Brandfonbrener, A. G. (2004). Performance-related injuries among student musicians at a specialty clinic. *Medical Problems of Performing Artists*, 19(3), 116-122.
- Jorgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education : Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77
- Karasek, R., et Theorell, T. (1990). *Healthy work : Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- Robidas, N. (2010). *Élaboration d'un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage* (thèse de doctorat), Université Laval, Canada.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions logiques.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement* (2e éd. ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Webster, P. (2002). Creative thinking in music : Advancing a model. Dans T. Sullivan et L. Willingham (Ed.), *Creativity and music education* (Vol. 1, pp. 16-33). Edmonton : Canadian Music Educators' Association.
- Young, V., Burwell, K. I. M., et Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching : A case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139.

Schumacher Jérôme A

Haute école pédagogique Fribourg (CH); Haute école de musique Genève (CH) | schumacherje@edufr.ch

## **« Va chercher sur YouTube ! » Analyse d'exploitations techno-pédagogiques de sites web d'hébergement de vidéos dans la pratique et l'enseignement de l'instrument**

---

Axe 1

Analyse d'exploitations techno-pédagogiques de sites web d'hébergement de vidéos dans la pratique et l'enseignement de l'instrument

Les sites web d'hébergement et de diffusion de vidéos se sont développés sur le web dans le courant des années 2000 (2005 pour YouTube et DailyMotion, les 2 plateformes les plus consultées). Le succès de ces sites est éloquent : un milliard d'utilisateurs uniques consultent mensuellement YouTube, plus de six milliards d'heures de vidéos y sont visionnées tous les 30 jours et plus de cent heures de vidéos sont mises en ligne chaque minute (youtube.com, consulté le 3 juillet 2014). Le 3 juillet 2014, le vidéoclip Gangnam Style du chanteur coréen PSY comptait 2'029'777'515 visionnages (wikipedia.org, consulté le 3 juillet 2014). La croissance exponentielle de ces plateformes participe à la démocratisation des savoirs et intéresse depuis peu enseignants et chercheurs en sciences humaines (Kruse & Veblen, 2012 ; Waldron, 2014).

Les technologies apportent des changements fondamentaux et la musique est touchée de plein fouet par ces transformations (Heinrich, 2002). En effet, YouTube représente la plus grande bibliothèque musicale jamais constituée libre d'accès (Frankel & Rudolph, 2010). Cependant, force est de constater que, même si certains enseignants commencent à s'intéresser aux apports des plateformes dans leur pratique (Waldron, 2012), les méthodes traditionnelles d'enseignement musical ne font que peu appel aux apports des diverses technologies (Payeur et al., 2006) alors que ces dernières sont grandement utilisées dans l'enseignement informel de l'instrument (Waldron, 2012, 2014).

La présente recherche vise à analyser l'exploitation des sites web d'hébergement de vidéos par les professeurs de musique dans leurs activités d'interprète et de pédagogue. Basé sur un questionnaire et des entretiens semi-dirigés, ce travail met en évidence les pratiques déclarées des professeurs.

## **YOUTUBE, DAILYMOTION & CO**

### **ANALYSES D'EXPLOITATIONS TECHNO-PEDAGOGIQUES DE SITES D'HEBERGEMENT DE VIDEOS DANS LA PRATIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'INSTRUMENT DE MUSIQUE**

**Jérôme A. Schumacher \***

\* Haute école pédagogique de Fribourg (CH), Haute école de musique de Genève-Neuchâtel (CH), [schumacherje@edufr.ch](mailto:schumacherje@edufr.ch)

---

**Mots-clés :** MITIC, Analyses de pratiques, Enseignement – apprentissage de l'instrument de musique, Entretiens semi-dirigés, youtube, dailymotion

**Résumé.** Ce texte présente les résultats d'une recherche exploratoire menée auprès de professeurs d'instrument de musique de divers conservatoires, écoles de musique et autres institutions au sujet de l'utilisation et de l'exploitation des technologies et plus particulièrement des sites d'hébergement de vidéos dans le cadre privé et professionnel. Ses objectifs sont de faire état du lien qu'entretiennent les professeurs d'instrument avec les technologies ; de recenser les usages et pratiques (déclarés) des technologies et des plateformes de vidéos en ligne dans leurs activités d'enseignant et d'interprète ainsi que d'analyser les exploitations et pratiques déclarées dans le domaine de la performance et de l'enseignement. Les résultats indiquent que, même si les personnes interrogées avouent travailler volontiers avec les technologies dans leurs diverses activités tant privées que professionnelles, les exploitations pédagogiques déclarées des sites d'hébergement de vidéo sont essentiellement axées sur le visionnement et l'écoute de documents préexistants.

---

#### **1. Introduction**

Ce texte propose de décrire et d'analyser les premiers résultats d'une recherche exploratoire sur les usages et pratiques déclarés des professeurs<sup>1</sup> d'instrument de musique au sujet des sites web d'hébergement de vidéos en ligne<sup>2</sup>. Après une présentation historique de ce type de plateforme, nous présenterons les premières études, pour la plupart anglo-saxonnes, qui traitent de l'utilisation et de l'exploitation des SHV dans l'enseignement – apprentissage de la musique. La présentation de la méthode de travail ainsi que les résultats de cette étude feront l'objet des points suivants. Enfin, nous inscrivons la problématique présentement abordée dans le thème traité lors des Journées francophones de recherche en éducation musicale de Lyon (*Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*).

---

<sup>1</sup> Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, seul le genre masculin a été retenu comme générique. Les lectrices et lecteurs voudront bien en tenir compte.

<sup>2</sup> Pour simplifier la lecture, nous proposons d'utiliser l'acronyme (non consacré) SHV (Sites web d'Hébergement de Vidéos en ligne).

## 2. Les sites web d'hébergement de vidéos...

Les SHV font partie intégrante de la vie de tout un chacun. Lors de recherche d'informations sur Internet, il n'est pas rare de pouvoir consulter un fichier audiovisuel issu d'un site d'hébergement de vidéos. Parmi les plus célèbres, *youtube*<sup>3</sup> représente le SHV le plus important, tant au niveau des fréquences de connexions que de l'offre de visionnement. Il a été développé au début de l'année 2005 par Chad Hurley, Steve Chen et Jawed Karim, d'anciens collaborateurs de PayPal (Youtube, 2015). En Europe, le SHV *dailymotion*<sup>4</sup> a, lui aussi, été créé en 2005. Il représente le site européen d'hébergement, de partage et de visionnage de vidéo le plus usité (Dailymotion, 2015). A leur début, les deux plateformes fonctionnent sur la technologie Adobe Flash et s'inspirent des nombreuses fonctionnalités de réseautages sociaux, notamment issues du – alors – très populaire *MySpace*, telles que la notation de vidéos, le dépôt de commentaires et le partage de fichiers. Assez rapidement, ces deux sites thématisent certains sujets de société et de culture. *Dailymotion* diffuse en 2009 une émission de télé-réalité française *Politique à domicile*. Dans ce divertissement, un homme politique se rend auprès d'une famille française pour participer à un dîner filmé, sur fond de discussions politiques, sociales et économiques (Dailymotion, 2015). *Youtube*, quant à lui, se tourne rapidement vers le développement de chaînes musicales (gratuites ou payantes) et propose, dès 2008, le projet *youtube Symphony Orchestra*, le premier orchestre collaboratif online (Youtube, s.d.). Les musiciens désireux d'y participer postent leur candidature et y auditionnent virtuellement. Il leur suffit, pour ce faire, de déposer un *e-portfolio* musical contenant une vidéo les présentant et témoignant de leurs compétences tant musicales qu'instrumentales. Les sélectionnés participent ensuite à un concert en présentiel ainsi qu'à diverses *master classes* dans de grandes salles de concert (des éditions se sont déroulées au *Carnegie Hall* de New York ou encore à l'*Opera House* de Sydney). Le concert est retransmis en direct sur la chaîne *youtube* de l'orchestre. La première diffusion, en 2009, représente encore le record absolu d'audimat sur le web (Youtube, s.d.).

La fréquentation de ces sites ne cesse d'augmenter de façon quasi exponentielle. Selon un sondage internet mené en 2014 (comScore, 2015), 128 millions d'utilisateurs uniques fréquentent mensuellement *dailymotion*. Chaque mois, ce sont 2.5 milliards de vidéos visionnées par environ 300 millions d'utilisateurs (Dailymotion, 2015). Les chiffres concernant *youtube* sont encore plus étourdissants. En 2010, on dénombre 2 milliards de visites quotidiennes (Bajos, 2010) (le taux de fréquentation journalier est passé de 1 à 2 milliards de connexions en moins de huit mois). D'après les statistiques du site, 1 milliard d'utilisateurs uniques se connectent mensuellement pour visionner quelques 6 milliards d'heures de vidéo (Youtube, 2015). Chaque minute, ce sont plus de 100 heures de vidéo qui sont mises en ligne (Youtube, 2015). En 2014, la vidéo de *Gangnam Style* du chanteur sud-coréen *Psy* a dépassé les 2 milliards de vues uniques (Desfarges, 2014). Ces chiffres font de *youtube* l'un des plus gros consommateurs de bande passante. Mais, au-delà de ces données ahurissantes, les sites web d'hébergement de vidéo modifient profondément nos habitudes d'utilisateur, de consommateur de vidéo et de musique ainsi que celles des apprenants<sup>5</sup> (Hart, 2015).

## 3. ... au service de la musique et de son enseignement

Les auteurs étudiant le phénomène des SHV dans le domaine de la musique et de l'éducation font état de nombreuses transformations tant dans l'appréhension que dans la consommation ou l'enseignement - apprentissage de la musique. Ces sites représentent en effet la plus grande bibliothèque musicale en libre accès jamais proposée à l'humanité (Kruse & Veblen, 2012; Waldron, 2013), cette accessibilité accrue à l'information amenant à une démocratisation du savoir

---

<sup>3</sup> www.youtube.com

<sup>4</sup> www.dailymotion.com

<sup>5</sup> Youtube figure en 3<sup>e</sup> position au *Top 100 Tools for Learning 2014*.

ainsi qu'à des transformations sociétales (Després & Dubé, 2012; Kruse & Veblen, 2012). La possibilité de collaborer, de réagir à des vidéos visionnées au sein d'une communauté ou directement auprès de son instigateur développe une culture participative de type 2.0 (Kruse & Veblen, 2012). En 1968, Andy Warhol prédisait que tout le monde aurait son quart d'heure de gloire grâce à la massification des médias ; près d'un demi-siècle après, force est de constater que ces sites permettent à tout un chacun de briller de façon plus ou moins étincelante et offre, notamment au musicien amateur, une tribune inespérée (Frankel & Rudolph, 2010; Rudolph & Frankel, 2009).

Plusieurs travaux, pour la plupart anglo-saxons, étudient les apports et limites de ces plateformes pour l'enseignement instrumental et musical. Nous proposons de présenter, dans un premier temps, les avantages puis, dans un second temps, les limites évoquées dans ces recherches. Ces sites représentent un moyen ainsi qu'une référence proches des élèves (Després & Dubé, 2012; Frankel & Rudolph, 2010). Leur utilisation serait même différente selon que l'on soit *digital native* ou *digital immigrant* (Prensky, 2001). En effet, les *digital native* possèderaient des stratégies fondamentalement différentes, spécialement au niveau du traitement multitâche des activités et du traitement de l'information. Certains auteurs mettent en avant la grande souplesse au niveau du partage et de l'envoi de vidéos aux différents acteurs de l'éducation notamment (élèves, parents, école...) (Frankel & Rudolph, 2010). Ces plateformes et, par extension, l'ensemble des MITIC<sup>6</sup>, favorisent un changement paradigmatique dans l'enseignement, glissant de l'instructivisme au constructivisme (Després & Dubé, 2012) ou de la *direct Approach* à la *interpretative Approach*, voire la *constructive Approach* (Pozo et al., 2006). Cet enseignement centré sur l'élève permettrait aussi de recourir à des informations multimodales. Savage (2007), parle d'une exploitation à des fins transformatrices et de renchérir que si les musiciens éducateurs choisissent de conserver le curriculum actuel, ils priveront, dans une certaine mesure, l'éducation musicale des nouvelles possibilités offertes par les MITIC (et donc des SHV). Ces sites représenteraient aussi une source de motivation pour l'engagement dans le travail quotidien des élèves (Després & Dubé, 2012; Kruse & Veblen, 2012; Waldron, 2012a). Certaines situations particulières ont démontré que ces sites pouvaient représenter un outil exploitable dans le cas de l'enseignement à distance de l'instrument et favoriser un enseignement informel, notamment dans le cas des communautés de pratiques (Waldron, 2012a, 2012b). Le recours à ce genre de plateforme en qualité de soutien à l'apprentissage et à l'enseignement peut être imaginé et conçu de différentes manières, selon que le professeur conseille à son élève de consulter une adresse précise ou alors qu'il développe sa propre chaîne d'enseignement à l'attention de ses élèves (Emond, Barfurth, Comeau, & Brooks, 2006). Rudolph et Frankel (2009) proposent un inventaire exhaustif des applications musicales présentes exclusivement sur *youtube*. Parmi les plus fréquentes et les plus consultées, les leçons de musique instrumentale en ligne figurent en tête de classement. Une multitude d'instruments et de styles musicaux y sont représentés dans des proportions fort différentes. Les auteurs mentionnent aussi la présence de leçons de musique de types théorie et histoire de la musique, composition, techniques d'enregistrement, création de vidéos musicales. Des questions d'*Aufführungspraxis*<sup>7</sup> sont aussi abordées, tout comme d'autres thèmes, plus marginaux, mais pas moins dénués d'intérêt (projets multimédias d'élèves, *podcasting*, développement et création d'une chaîne, connexion d'étudiants à travers le monde, remplacement de l'enseignant, outils afin que l'élève travaille de façon autonome...).

Certaines études mentionnées ci-dessus font aussi état de limites. La plus importante semble être le fait que la majorité des leçons d'instrument en ligne est essentiellement destinée à un public débutant ou possédant les bases rudimentaires de l'instrument ainsi qu'à un auditoire d'initiés, possédant une importante expertise tant musicale qu'instrumentale. Ainsi, les chercheurs n'ont pas identifié beaucoup de leçons se situant entre le niveau débutant et le cours de maître (Kruse & Veblen, 2012). Dans les leçons analysées par ces mêmes auteurs, il ressort que la quasi totalité des séquences d'enseignement en ligne sont menées dans une dominante instructiviste, faisant la part belle au modelage et n'abordant, dans 73% des cas, que des aspects purement techniques (position

---

<sup>6</sup> Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication

<sup>7</sup> Proposition personnelle de traduction : *histoire et techniques de l'interprétation musicale*

des doigts, vitesse...). Enfin, il peut être intéressant de relever que 80% des leçons de musique instrumentales étudiées sont dispensées par des hommes.

#### **4. L'intégration des MITIC et des SHV, un questionnement et des enjeux philosophiques**

Pour Després et Dubé (2012), il est urgent d'amorcer une « réflexion philosophique » quant à l'intégration des MITIC (dont les SHV) dans l'enseignement musical. Le phénomène a gagné en ampleur ces dernières années et ils constatent que les enseignants ne possèdent pas les bases philosophiques nécessaires pour initier une réflexion complète. Les auteurs questionnent alors cette intégration sous trois axes constitutifs d'une « réflexion philosophique » : l'axe pédagogique, l'axe sociétal et l'axe professionnel. Au niveau de l'axe pédagogique, ils observent que le recours aux technologies engendre une modification de la hiérarchie habituelle des savoirs. Le professeur n'est plus l'unique détenteur et l'autorité en matière de savoirs ; il doit faire avec ces outils (plus particulièrement avec les SHV) et accepter de se remettre et d'être remis en question. D'autre part, les enseignants se doivent, non seulement, d'intégrer les technologies dans leur vie privée, mais aussi dans leurs pratiques pédagogiques, ces nouveaux outils devant permettre d'atteindre de nouveaux objectifs tant au niveau quantitatif que qualitatif. Enfin, l'intégration des MITIC (et des SHV) doit servir à des finalités musicales transformatrices et inciter à un questionnement de fond au sujet de l'évaluation (l'évaluation du produit est-elle encore suffisante ? Ne serait-il pas mieux de considérer l'élève dans la globalité de son parcours ?). Au niveau de l'axe sociétal, les auteurs notent que les conservatoires et écoles de musique se doivent d'être en lien avec le « monde réel » (et le « monde réel », pour la plupart des élèves, ce sont les technologies). Les mêmes auteurs gagent que si les écoles de musique ne font pas l'effort de la technologie, les élèves iront apprendre ailleurs, pointant indirectement les SHV. Au niveau de l'axe professionnel enfin, Després et Dubé (2012) constatent que le lien entre technologies de l'enseignement et technologies professionnelles n'est jamais si évident, puisque la pédagogie se situe toujours en retrait de la réalité. Il appartient donc au professeur de ne pas limiter l'utilisation des technologies uniquement à des finalités spécifiques, mais de les intégrer de manière transversale dans le but de rendre l'élève capable de découvrir de nouvelles façons d'apprendre par lui-même (transformation constructiviste de l'apprentissage).

#### **5. Question de recherche et méthodologie**

La question de recherche est la suivante : *Quels usages et pratiques (déclarés) des plateformes de vidéos en ligne font les professeurs d'instrument dans leurs activités de pédagogue et d'interprète ?*

Trois objectifs viennent préciser ce questionnement : *Faire état du lien qu'entretiennent les professeurs d'instrument avec les technologies ; Recenser les usages et pratiques (déclarés) des plateformes de vidéos en ligne des professeurs d'instrument dans leurs activités de pédagogue et d'interprète ; Analyser les exploitations déclarées dans le domaine de la performance et de l'enseignement.*

Pour répondre à cette question, nous avons opté pour la méthode de l'entretien semi-directif (Lamoureux, 2006) individuel ainsi qu'en *focus groups*. Le nombre d'enseignants interrogés s'élève à vingt-et-un. Le travail autour du protocole d'entretien nous a permis d'effectuer une analyse de contenu (Bardin, 2007) avec le logiciel *HyperResearch*. Le profil des répondants est le suivant : ce sont des professeurs d'instrument diplômés (ou en voie de certification<sup>8</sup>), travaillant dans différentes structures (écoles de musique privée, cours privés, conservatoires, institutions de formation d'enseignants généralistes) et possédant un public hétérogène tant au niveau des âges

---

<sup>8</sup> Etudiants menant des études de Master en pédagogie musicale

que de l'expertise instrumentale. Les instruments enseignés par ces vingt-et-un professeurs sont le violoncelle, la guitare, le chant, le piano, l'alto et le violon.

## **6. Présentation des résultats**

### **6.1 Le recours aux technologies dans la vie privée, l'enseignement et l'interprétation**

Nous avons, dans un premier temps, questionné les enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec les technologies. Leurs réponses vont dans le sens d'une utilisation quotidienne et régulière de plusieurs d'entre elles tant au niveau privé que professionnel. L'analyse de contenu a permis de mettre en évidence les principaux usages effectués par les praticiens. L'audio représente une part importante des emplois, que ce soit l'écoute de la musique ou son enregistrement. A ce sujet, les enseignants avouent aussi bien enregistrer leurs élèves que leurs propres productions ou travaux (répétitions, concerts...). La majorité possède un enregistreur numérique de type *Zoom* ou utilise la fonction dictaphone de leur *smartphone*. La vidéo est aussi présente. Les enseignants effectuent des captures de vidéos ainsi que de l'exploitation de vidéos préexistantes. Ajoutons qu'ils recourent souvent à la photographie, spécialement pour remédier à des postures jugées erronées ou des mouvements parasites de leurs élèves, le recours à la trace digitale s'ajoutant dès lors au travail avec le miroir et le ressenti dans plusieurs cas. Dans ces cas, le *smartphone* est l'outil le plus utilisé. Les technologies servent aussi à communiquer avec les parents, les élèves et/ou les collègues, notamment par l'entremise de *WhatsApp* et de *Facebook*. La recherche d'informations sur le web est aussi une pratique déclarée courante, tout comme l'organisation personnelle (agenda électronique synchronisé sur plusieurs appareils) ainsi que le contrôle des présences lors des cours. Enfin, il apparaît que les deux technologies les plus usitées sont le *smartphone* avec ses nombreuses applications d'origine ou téléchargeables (appareil photo, dictaphone, vidéo, métronome, accordeur...) et l'ordinateur portable (ou la tablette).

L'opinion des enseignants au sujet des technologies est intéressante à relever. En premier lieu, les praticiens se questionnent quant aux dilemmes éthiques et juridiques en lien avec une utilisation « sauvage » de la technologie : Que faire des photos et vidéos présentes sur mon appareil ? Comment réagir lorsqu'on m'enregistre à mon insu ? Que faire lorsqu'une de mes prestations est filmée (avec ou sans mon accord) puis déposée sur une plateforme d'hébergement de vidéos sans mon accord ? Ensuite, certains praticiens avouent être séduits par l'aspect asynchrone qu'offrent les technologies, mais leur attribuent un revers pervers, notamment en terme de gestion du temps (un étudiant qui poste une question par courriel ou sur un forum s'attend à obtenir une réponse dans les délais les plus brefs, ce qui, selon les dires des enseignants, peut avoir un effet perturbant au niveau leur vie privée).

### **6.2 Le recours aux SHV dans la vie privée, l'enseignement et l'interprétation**

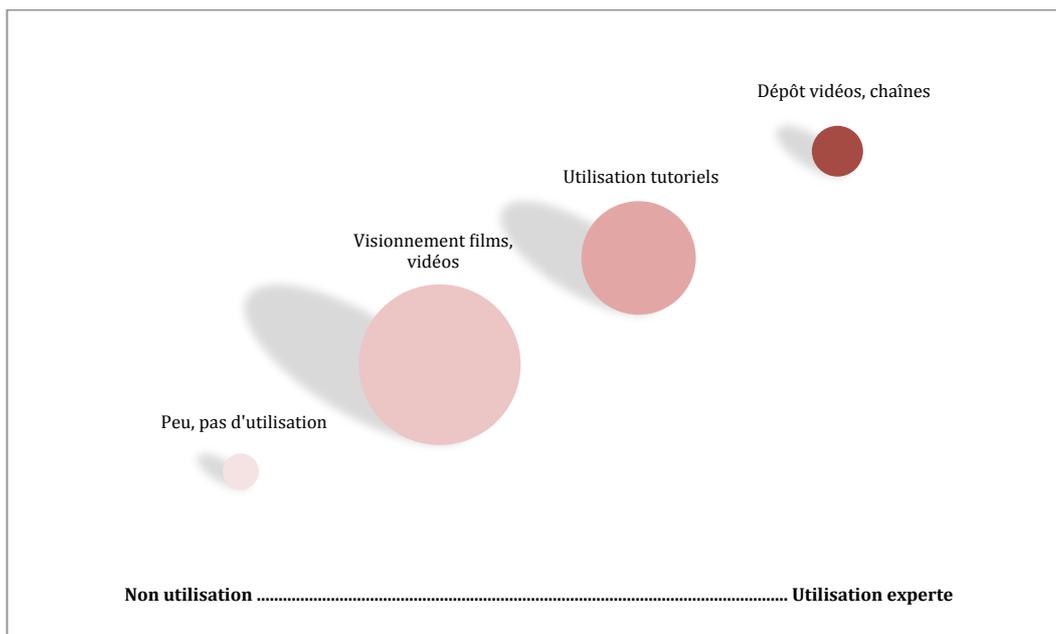
Intéressons-nous à présent aux opinions des professeurs d'instrument de musique au sujet des SHV. Le Tableau 1 recense les opinions des vingt-et-un répondants selon les apports positifs, les apports neutres et les apports négatifs de ces derniers. Parmi les principaux aspects positifs mentionnés, celui de l'accès démocratique à l'information est souvent mentionné. Ces sites offrent en effet l'accès à l'information pour toute une population d'élèves ne pouvant, par exemple, jouir d'une discothèque familiale étoffée et variée. Pour les interprètes, ces sites représentent un puissant outil de distribution musicale et, de surcroît, gratuit. Ces sites semblent aussi participer à la création d'un esprit d'ouverture tant pour les praticiens que leurs élèves. La consultation de tels outils favorisent, selon les répondants, les échanges entre professeurs et élèves (discussion d'interprétation, réduction de l'écart socio-culturel dans certains cas...). L'accès direct à l'information et à son offre pléthorique représente un apport important selon les dires des professeurs. Les SHV permettent aussi de questionner la motivation des élèves au sujet du travail de leur instrument. Ainsi, un praticien mentionne qu'il lui arrive de proposer à ses élèves de consulter des vidéos. Il peut dès lors voir si ces derniers le font ou pas. Dans la négative, il prend alors le temps de visionner les vidéos qu'il estime lui-même pertinentes durant la leçon, sur son ordinateur portable. Le travail avec ces sites permet aussi de se remettre en question en tant que

professionnel de l'éducation. Un enseignant mentionne que certains élèves font référence à des vidéos dont la teneur porte, soit sur l'interprétation, soit sur des aspects techniques ; au lieu d'ignorer ces remarques, le professeur en profite pour remettre ses pratiques musicales et pédagogiques en question. Enfin, ces plateformes permettent d'entretenir une motivation pour le travail de l'instrument (un professeur de violoncelle fait allusion au groupe musical *2 Cellos* qui connaît un véritable succès et qui est une source de motivation pour certains de ses élèves). Les aspects neutres (positifs et négatifs en même temps, cela dépendant de leur utilisation) relèvent essentiellement les points suivants. Le culte du musicien amateur, comme présenté précédemment, peut être un véritable plus pour l'interprète, mais certains mentionnent aussi des dérives « amateurs » présentes sur les plateformes. Une enseignante résume ces sites en disant que « c'est super et affreux à la fois », tant la diversité des productions est importante. Enfin, la question du rythme du musicien est discutée. Certains enseignants relèvent un hiatus entre la rapidité et la simplicité illusoire de l'apprentissage de l'instrument (spécialement dans les tutoriels) et le rythme intrinsèque de travail musical. Cependant, ce hiatus dépassé, cela pourrait permettre à l'interprète de questionner son rythme d'apprentissage et de travail, élément central dans la vie du musicien. L'aspect négatif le plus souvent cité est la mauvaise qualité audio. Pour les enseignants, il apparaît difficile de travailler et d'exploiter des prestations d'un bon niveau musical, mais souffrant d'une prise de son aléatoire. Face à l'offre gargantuesque de vidéos, il semble nécessaire de faire preuve d'esprit critique pour choisir l'interprétation adéquate. Il a été mis en évidence que les élèves accordent souvent plus d'importance aux aspects de *ranking* des vues ou des votes qu'à la recherche d'une interprétation prenant sens à leurs yeux et leurs oreilles. Enfin, on identifie un risque de globalisation et d'uniformisation de la musique, les sites d'hébergement fonctionnant alors comme des « artefacts modelants ». Une enseignante terminant son Master d'enseignement mentionne que son professeur d'instrument lui parle d'interprétations qui lui sont tellement chères qu'il se met lui-même (inconsciemment) à imiter ces interprétations, voire même, à commettre les mêmes erreurs.

**Tableau 1 :** Points positifs, neutres et négatifs relevés par les enseignants au sujet des sites web d'hébergement de vidéos

<b>Positif</b>	<b>Neutre</b>	<b>Négatif</b>
Démocratisation	Amateur(isme)	Mauvais qualité sonore
Distribution musicale	« Super et affreux à la fois »	Expertise nécessaire pour sélectionner
Outil d'ouverture	Rythmes d'apprentissages	Globalisation musicale
Utilisateur averti		
Echanges professeur – élève		
Accès à l'information		
Questionnement de la motivation		
Remise en question professionnelle		
Source de motivation		

L'utilisation personnelle des sites d'hébergement de vidéos peut s'inscrire dans un continuum allant de la non utilisation à l'utilisation experte (Figure 1). Bien que le nombre de professeurs interrogés ne nous autorise pas à établir des inférences quantitatives, nous nous aventurons toutefois à faire état du niveau de maîtrise (de la couleur la plus claire à la plus foncée) et de la fréquence d'utilisation (diamètre des bulles). Ainsi, peu d'enseignants avouent ne pas utiliser ce genre de plateforme. La non utilisation se passe essentiellement dans la sphère privée. Le visionnement de films, d'émissions et de concerts semble être l'utilisation la plus courante de ce type de plateforme. Certains enseignants recourent aux tutoriels dans leurs activités privées (sport, yoga, apprentissage d'un autre instrument de musique...) en complément des cours suivis en présentiel ou dans leurs activités musicales (apprentissage de la guitare et du piano dans le cas d'une professeure de violon). Enfin, peu de praticiens exploitent la possibilité de créer une chaîne et d'y déposer leurs interprétations et/ou compositions ; dans tous les cas, ce sont les plus jeunes enseignants qui développent cette fonctionnalité. Cependant, l'usage d'une chaîne personnelle ne se fait pas à des fins pédagogiques.



**Figure 1** : Nature et fréquence de l'utilisation des SHV

Pour les professeurs, les sites d'hébergement de vidéos représentent un outil à part entière dans leur carrière d'interprète (une professeure de chant avoue recourir beaucoup plus fréquemment à ce type de plateforme que ses élèves). Plusieurs avantages sont évoqués. Il semblerait que la confrontation à d'autres interprétations stimule le questionnement et la critique dans toutes les étapes du processus de travail d'une œuvre. Cependant, un répondant avoue s'interdire de consulter différentes interprétations sur ces supports tant qu'il n'a pas travaillé à sa propre interprétation. Ces sites permettent aussi au musicien d'accéder à des interprétations rares, soit parce qu'elles n'ont pas fait l'objet de distribution sur support physique, soit par ce que le disque n'est plus disponible sur le marché. On relève aussi que, dans le cas de la musique contemporaine, il est toujours pertinent de consulter une version de référence (qui se trouve souvent sur les plateformes). Pour les plus jeunes interprètes, les sites représentent la discothèque de référence, certains avouant ne plus avoir acheté de disques depuis un certain temps. Enfin, certains interprètes mentionnent que ces outils prennent progressivement place dans leurs pratiques en qualité d'outils de formation continue.

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques déclarées, les professeurs font souvent référence à la consultation de vidéos sur les plateformes de diffusion de vidéos. L'exploitation peut se faire de différentes manières. Certains praticiens avouent exploiter les vidéos proposées par leurs élèves dans le cadre des cours (certains professeurs dispensant des cours d'instruments à de jeunes adultes débutants, par exemple, encouragent ces derniers à apporter des sources dans la finalité déclarée de travailler avec ces dernières). Une discussion autour des vidéos visionnées est proposée dans le but d'amener l'élève à devenir un utilisateur averti de ce type de support, tant au niveau de l'interprétation que de celui des aspects techniques. Cette pratique assure aussi le maintien de la motivation pour le travail de l'instrument. Certains professeurs se basent sur des vidéos pour initier des travaux en lien avec la théorie, la technique ou l'interprétation. Le recours à ces outils faciliterait aussi un travail accompagné de la réflexivité de l'élève : *Où en suis-je ? Que suis-je capable de faire ? Quelles limites cette interprétation présente-t-elle ? Pourquoi n'ai-je pas le timbre de cette chanteuse ?*

## **7. Discussion des résultats**

Les professeurs d'instrument de musique déclarent utiliser les technologies quotidiennement et ce, aussi bien à des fins personnelles que professionnelles. Parmi les technologies les plus souvent

usitées, le *smartphone* et l'ordinateur (ou la tablette) figurent en tête de classement. En effet, il n'est pas rare de voir actuellement un de ces outils dans le studio de musique. Les praticiens considèrent les SHV comme des outils favorisant la motivation, le dialogue professeur – élève, les échanges entre élèves et gommant les différences sociales. Mais, force est de constater que le recours à ces outils, notamment au niveau de l'exploitation du potentiel offert par les SHV, est très variable particulièrement selon l'âge. Si tout le monde s'accorde pour reconnaître des avantages indéniables à intégrer les SHV dans l'enseignement et le travail du musicien, ce sont en effet les *digital native* qui avouent exploiter le maximum du potentiel offert par les technologies à des fins privées et musicales, mais non pédagogiques. Ces plateformes représentent un outil de référence pour l'interprète alors que les exploitations pédagogiques déclarées sont essentiellement dirigées vers une approche « utilitaire » du moyen (visionnement et écoute de vidéos existantes). Ceci représente tout de même une certaine pauvreté, compte tenu de la capacité pédagogique de ces plateformes.

La recherche a permis de mettre en évidence que le questionnement des professeurs d'instrument de musique au sujet des « finalités philosophiques » de l'intégration des MITIC et des SHV est actuel et ce, spécialement au niveau de l'axe pédagogique (Després & Dubé, 2012). En effet, la plupart des personnes interrogées considèrent les SHV comme des outils de formation continue, leur permettant en outre de questionner leur statut de professeur, leurs pratiques, mais aussi le travail de leurs élèves, tant au niveau de la pratique musicale que de la motivation. Ces résultats sont réjouissants et témoignent d'une véritable prise de conscience de l'apport de ces outils. Gageons que cette réflexion ne cessera de germer et qu'elle aboutira à des pratiques de plus en plus diversifiées.

La fonction du professeur comme « formateur à la bonne pratique et la bonne utilisation des SHV » est aussi évoquée. Il incombe en effet au praticien de former son élève à une utilisation cohérente de ces outils. Il a été mentionné que la majorité des élèves se fie plus au classement des vidéos plutôt qu'à d'autres aspects lorsqu'ils consultent les productions via les SHV. Les professeurs d'instrument de musique doivent donc recourir à leur expertise tant musicale que pédagogique pour amener les élèves à devenir des utilisateurs avertis et développer de nouvelles compétences professionnelles (J. A. Schumacher & Coen, 2010), notamment au niveau des MITIC et de la connaissance des SHV.

En ces temps de modifications curriculaires (la Suisse romande, par exemple, s'est dotée d'un nouveau plan d'études pour la scolarité obligatoire considérant les MITIC comme compétence transversale<sup>9</sup> alors que la Suisse alémanique pense introduire des leçons d'utilisation et de pratique des technologies dans son *Lehrplan 21*), il semblerait illusoire que la pédagogie musicale ne monte pas encore un peu plus dans le train des technologies, sans pour autant renier son passé et ses traditions d'enseignement. Or, un recours sensé aux MITIC et, par extension aux SHV, ne doit pas se faire à tout prix. Un questionnement préalable de la part de l'enseignant est nécessaire. Ce dernier doit notamment répondre à certains impératifs d'ordre pédagogique tels qu'offrir une activité signifiante aux yeux de l'élève, lui accorder le temps nécessaire et lui proposer des défis à relever (Viau, s.d.). Dans de telles conditions, nous estimons que le recours aux SHV permettra une modification profonde et durable des pratiques des professeurs d'instrument de musique, plus particulièrement dans le type d'activité proposée à l'élève, les matériels et moyens didactiques, l'évaluation ainsi que les styles didactiques (J. A. Schumacher, 2009).

## **8. Conclusion**

Une utilisation pédagogique des SHV peut amener à une modification de paradigme (Kruse & Veblen, 2012). En nous basant sur l'*Implicit Theory Approach* proposée par Pozo et ses collaborateurs (2006), il apparaît que le recours aux plateformes de diffusion de vidéos peut initier une approche plus constructive de l'apprentissage de l'instrument, pour autant que l'enseignant évite certains écueils, tels l'aspect modelant et globalisant de la plupart des vidéos et/ou développe une chaîne musicale à l'attention de ses élèves. Aussi, afin de dépasser une utilisation

---

<sup>9</sup> Pour plus d'informations : <http://www.plandetudes.ch/per>

essentiellement consumériste des SHV telle que nous avons pu le constater, il semble dès lors nécessaire de proposer aux professeurs d'instrument de musique des formations, tant initiales que continues, abordant l'utilisation, la philosophie ainsi que l'exploitation technique des SHV et des MITIC afin de les accompagner dans un processus d'adoption, d'implantation et de routinisation de l'innovation (Schumacher & Coen, 2006; Schumacher & Coen, 2008) La qualité de la formation des élèves en sortira gagnante et grandie. Ces plateformes laissent entrevoir de nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique puisqu'on ne peut plus parler de musique sans en étudier les technologies qui l'accompagnent et la modifient tant au niveau matériel, qu'au niveau théorique ou interactif (Heinrich, 2002). Des projets de recherche accompagnant les professeurs désireux d'intégrer les SHV dans leur enseignement permettraient d'en savoir plus sur la dynamique pédagogique privilégiée, sur les pratiques initiées, sur la transformation paradigmatique de la leçon... D'autre part, il serait aussi intéressant de questionner les élèves quant aux utilisations et exploitations « personnelles » et « musicales » de ces plateformes. Les domaines du développement et de l'ingénierie pédagogique pourraient aussi participer à des travaux débouchant sur des réalisations concrètes de chaînes musicales à l'attention des élèves de tout niveau ou leur permettant d'avoir accès à des contenus vidéo tant théoriques que techniques. Tout comme Kruse et Veblen (2012), nous reconnaissons que ces plateformes représentent un important vecteur politique et démocratique de transformations sociales. Gageons que le recours raisonné et pédagogique de ces sites permettra une modification durable des pratiques des enseignants et des élèves.

## 9. Bibliographie

- Bajos, S. (2010, May 17). YouTube passe d'un à deux milliards de vidéos vues par... jour! *La Tribune*. Toulouse. Retrieved from <http://www.latribune.fr/technos-medias/internet/20100517trib000509822/youtube-passe-d-un-a-deux-milliards-de-vidéos-vues-parjour.html>
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- comScore. (2015). Analytics for a Digital Word. Retrieved from <http://www.comscore.com/fr/>
- Dailymotion. (2015). A propos de Dailymotion. Retrieved from <http://www.dailymotion.com/fr/about>
- Desfarges, S. (2014, May 31). Gangnam Style: le clip de Psy passe le cap des 2 milliards de vues. *L'Express*. Paris. Retrieved from [http://www.lexpress.fr/culture/musique/gangnam-style-le-clip-de-psy-passe-le-cap-des-2-milliards-de-vues\\_1547804.html](http://www.lexpress.fr/culture/musique/gangnam-style-le-clip-de-psy-passe-le-cap-des-2-milliards-de-vues_1547804.html)
- Després, J.-P., & Dubé, F. (2012). Une synthèse de la littérature portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale. *La Revue musicale OICRM*, 1(1), s.p.
- Emond, B., Barfurth, M. A., Comeau, G., & Brooks, M. (2006). Technologies d'annotation vidéo et leurs applications à la pédagogie du piano. *Revue Recherche En Éducation Musicale*, 24, 49–60.
- Frankel, J., & Rudolph, T. (2010). *YouTube in Music Education*. Communication orale presented at the TI:ME 2010 National, East Brunswick.
- Hart, J. (2015). Top 100 Tools for Learning 2014, Results of the 8th Annual Survey of Learning Tools. Retrieved from <http://c4lpt.co.uk/top100tools/schoology/>
- Heinrich, M.-N. (2002). Création musicale et nouvelles technologies: quelle rencontre possible? *Quaderni*, 48, 41–51.
- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology and Education*, 5(1), 77–87.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en Sciences humaines*. Montréal: Beauchemin.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverria, M. P., Mateos, M., Martin, E., & de la Cruz, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesoras y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

- Rudolph, T., & Frankel, J. (2009). *YouTube in Music Education*. New York: Hal Leonard.
- Savage, J. (2007). Teaching Music with ICT. In J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Teaching Music in the Digital Age* (pp. 142–155). London: Continuum.
- Schumacher, J. A. (2009). Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. *Revue Recherche en éducation musicale*, 27, 43–61.
- Schumacher, J. A., & Coen, P.-F. (2006). A tool to estimate the level of integration of ICT in school. Presented at the ECER, Genève.
- Schumacher, J. A., & Coen, P.-F. (2010). *La formation à la musique instrumentale des futurs enseignants: une formation pas comme les autres?* Papier presented at the Journées francophones de recherche en éducation musicale, Genève.
- Schumacher, J., & Coen, P.-F. (2008). Les enseignants fribourgeois face aux TIC: quelle alphabétisation, quelle(s) intégration(s)? *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 7.
- Viau, R. (s.d.). 12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre. Retrieved from <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/motivation/viau-motivation-tic.html>
- Waldron, J. (2012a). *Conceptual Frameworks, Theoretical Models and the Role of YouTube: Investigating Music Teaching and Learning in On and Offline Convergent Communities*. Communication affichée presented at the 30th ISME World Conference on Music Education, Thessalonique.
- Waldron, J. (2012b). *YouTube, User-Generated Content and Participatory Culture: Music Learning and Teaching in Contrasting Online Communities*. Communication affichée presented at the 30th ISME World Conference on Music Education, Thessalonique.
- Waldron, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs and blogs: Informal music learning in a convergent on- and offline music community. *International Journal of Music Education*, 31(1), 91–105.
- Youtube. (s.d.). YouTube Symphony Orchestra 2011. Retrieved from <https://www.youtube.com/user/symphony>
- Youtube. (2015). Statistiques. Retrieved from <https://www.youtube.com/yt/press/fr/statistics.html>

**Sidoroff Nicolas**

Musicien (au sens large, c'est-à-dire pas uniquement sur scène, ayant aussi des activités de formateur, coopérant avec des cinéastes, des danseurs...) | gouznip@free.fr

## Trois exemples de pratiques musicales au crible de l'éducation populaire

---

Axe 2

Au départ d'expériences musicales, nous tenterons d'explorer des apprentissages apparemment "non-strictement musicaux", en s'intéressant aux pratiques qui visent «à soutenir l'exercice politique des citoyens en vue de leur émancipation et de la transformation sociale» (Alexia Morvan, 2011).

Trois situations musicales seront présentées:

- la création collective du répertoire d'un groupe;
- le projet d'une association autour de la mise en valeur en son et lumière d'un lieu dans la vallée verte en Haute-Savoie;
- un projet pédagogique dans le cadre de l'ENM de Villeurbanne où 17 musiciens d'esthétiques différentes s'approprient les manières d'écrire d'Olivier Messiaen.

Pendant des séminaires sur l'éducation populaire entre 1995 et 1996, Luc Carton et des directeurs de MJC ont établi «six balises que l'on peut utiliser comme analyseurs de nos actions du point de vue des rapports entre éducation populaire et démocratie» (1996). Au travers et en parallèle de la présentation des situations musicales, les trois premières «balises» seront travaillées:

- l'implication personnelle comme acteur, ou l'intérêt à l'action et la confiance;
- la production culturelle, ou production de connaissances, de représentations, de sens;
- la modification du mode de développement, ou les questions sur la socio-économie.

Il s'agira de lancer des pistes pour comprendre comment peuvent se mêler les pratiques musicales et les apprentissages cherchant à : énoncer les réalités telles qu'elles sont construites et le monde tel qu'on le perçoit, identifier et instruire rigoureusement les conflits, énoncer la réalité telle qu'on voudrait qu'elle soit. Ces éléments sont issus du modèle d'éducation populaire politique d'Alexia Morvan (2011) avec la distinction entre *réalité* (ce qui est construit) et *monde* (ce qui arrive) de Luc Boltanski (2009).

Ces expériences musicales passées au crible de ces «balises» révéleront les influences d'ingrédients (par leur présence ou absence) comme : une démarche d'équipe concertée, une multiplicité de dispositifs, un temps long de recherche, des croisements formel-informel, un cadrage ouvert, les contextes institutionnels, etc. Ces premières conclusions nécessitent des échanges avec d'autres expériences de ce type et une recherche-enquête sur des activités musicales d'éducation populaire, par exemple dans les stages de réalisation.

Nous chercherons à montrer que ces apprentissages "non-strictement musicaux" ne sont pas des «dommages collatéraux» mais 1) qu'ils sont potentiellement présents dans toutes les actions musicales, et 2) que nous pouvons les susciter et les accompagner tout en renforçant l'exigence musicale.

## DEUX EXEMPLES DE PRATIQUES MUSICALES AU CRIBLE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Nicolas Sidoroff \*

\* Cefedem Rhône-Alpes – [nicolas.sidoroff@ouvaton.org](mailto:nicolas.sidoroff@ouvaton.org)

---

*Mots-clés : éducation populaire, politique, pratique musicale, transformation sociale, expérience*

*Résumé. Cette contribution détaille deux manières de « faire » et « faire faire » de la musique au travers de trois balises issues de l'éducation populaire, considérée comme « travail de la culture dans la transformation sociale et politique ». La première est l'implication personnelle comme acteur, ou l'intérêt à l'action et la confiance. La deuxième : la production culturelle, ou production de connaissances, de représentations, de sens. Et la troisième : la modification du mode de développement, ou les questions sur la socio-économie. Ces expériences musicales passées au crible de ces balises révèlent les influences de quelques ingrédients nécessaires pour susciter et accompagner des apprentissages politiques en renforçant l'exigence musicale.*

---

Convention d'écriture : dans l'ensemble du texte, le « nous » désigne une communauté humaine élargie, le « on » désigne le collectif concerné par l'action dont il est question.

### 1. Introduction

Un grand nombre de mes activités et recherches relie les pratiques artistiques en situation (principalement musicales) à leurs dimensions sociales et politiques. Je vais présenter des manières de faire dans lesquelles j'ai été impliqué, de la façon dont je les formalise maintenant. Je ne suis pas « neutre », mais investi et engagé, ce qui est absolument compatible avec un minimum de distance et une rigueur dans ce travail d'analyse. Ces pratiques sont collectives, donc impliquent aussi un certain nombre de personnes que je souhaite ici remercier vivement pour le partage joyeux de ces aventures.

Cette présentation se base sur des concepts issus de l'éducation populaire... plus précisément d'une éducation populaire particulière : celle qui se définit comme la construction des savoirs sociaux stratégiques ou comme « le travail de la culture dans la transformation sociale et politique ». C'était l'hypothèse de travail de l'Offre Publique de Réflexion (OPR) sur l'éducation populaire<sup>1</sup>, entre 1998 et 2001 (Lepage, 2001 ; Ministère de la Jeunesse et des Sports, 1999). Cette analyse de pratiques musicales explore certaines questions d'ordre politique. J'entends par politique, ici, un label permettant de désigner ce que nous avons le pouvoir collectif de transformer dans la société. Par exemple, dire que tout est politique veut dire que, collectivement, nous pouvons tout changer ! Ou alors ce label « politique » permet de signifier ce pouvoir, par exemple quand je parle des dimensions politiques des pratiques musicales. Ce type de questions et les apprentissages en lien

---

<sup>1</sup> Nous n'avons pas encore suffisamment saisi l'ampleur philosophique ni l'importance politique de cette démarche. Nous pouvons la faire commencer en 1993 ; elle passe par les séminaires de directeurs de la Fédération Française des MJC (FFMJC) avec Luc Carton<sup>2</sup> dont je vais parler, puis par les Rencontres de la Sorbonne en 1998 et elle a un arrêt brutal en 2001. Les suites sont à chercher entre autre du côté de l'Offre Civile de Réflexion (OCR) « Éducation populaire & Transformation sociale ! », des SCOP d'éducation populaire, etc.

peuvent être qualifiés, et le sont souvent d'ailleurs, d'apparemment « non-strictement musicaux (ou artistiques) », donc mis de côté, négligés ou oubliés, volontairement ou involontairement dans beaucoup de situations artistiques.

Je vais m'appuyer sur mon expérience musicienne passée au crible de trois « balises ». Elles sont issues de quatre séminaires sur l'éducation populaire qui ont eu lieu entre 1995 et 1996, avec Luc Carton<sup>2</sup> et des directeurs de MJC, dans le cadre de la Fédération Française des MJC (FFMJC). Ce travail a été une des étapes essentielles menant à l'OPR sur l'éducation populaire. Quatre « Lettres de la FFMJC » en rassemblent les compte-rendus... *{les faire circuler avec des post-it : aux pp. 18-24-37 de la Lettre de la FFMJC n°8 pour les balises ; aux pp. 4-5 de la Lettre de la FFMJC n°9 pour la démarche. Et les laisser à disposition pendant les JFREM}*. Pendant ces séminaires, ils ont établi six balises utilisables « comme analyseurs de nos actions du point de vue des rapports entre éducation populaire et démocratie » (Lettre de la FFMJC n°8, 1996, p. 18). Je propose donc de travailler les trois premières « balises », au travers de la présentation de deux pratiques musicales, une première où je fais de la musique et une autre où je fais faire de la musique.

## **2. Première balise : l'implication personnelle comme acteur, ou l'intérêt à l'action et la confiance**

Sa présentation commence ainsi : « Le porteur de projet est impliqué et fondamentalement intéressé à ce qu'il va générer, créer ou proposer. Il a un intérêt personnel (politique ou poétique) à engager l'action. On ne travaille pas pour les autres, on travaille à de l'émancipation collective qui passe par l'implication de soi. [...] S'impliquer, c'est précisément prendre acte de ne plus être institué par le vide, et qu'il y ait donc de nouveau de la capacité instituante. Cela suppose de reconnaître que pour être acteur, on dépend de la capacité des autres d'être acteurs ! ». D'où la notion de confiance : « le plus important des critères d'une action d'éducation populaire est probablement la confiance [...] On a confiance en soi quand les autres vous font confiance » (Lettre de la FFMJC n°8, 1996, p. 19, p. 21 et p. 31)<sup>3</sup>.

### **2.1. Une première pratique musicale : Miss Goulash**

Alors... prenons une situation musicale : la création collective du répertoire d'un groupe de musique, Miss Goulash. Sous cette appellation, le groupe a existé entre 2000 et 2008, mais cette aventure a commencé bien avant, et continue encore sous d'autres formes. Ne pouvant tout raconter, je précise juste deux éléments fondamentaux :

*-L'hétérogénéité des membres* : de la chanson française presque acoustique au hardcore, en passant par le free-jazz, l'électroacoustique ou le country-rock. On a été entre 8 et 12 dans cette aventure d'un groupe de musique plutôt classé « musiques actuelles amplifiées », avec 3 filles. Certes, ce n'est pas la parité mais infiniment fois plus que de nombreux groupes de « rock »... Cette hétérogénéité n'est pas le fruit du hasard, mais d'une construction, d'un processus d'agglomération de personnes : une action remarquable d'ouverture d'une école de musique sur le monde et son voisinage<sup>4</sup> ! On était donc en présence d'une assemblée de manières de faire de la musique extrêmement diverses. Mais

---

2 Luc Carton, philosophe belge, était à l'époque directeur de recherche à la Fondation Travail-Université de Bruxelles. Il travaille aujourd'hui au Service général de l'inspection de la Culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles, comme inspecteur-directeur, chargé de mission sur l'évaluation des politiques publiques.

3 Les Lettres de la FFMJC citées ici sont les sources des textes sur ces balises ou critères. Nous pouvons retrouver des extraits dans l'étude *Éducation populaire et musiques amplifiées* (Van Colen, 2002, pp. 21-22) et *Enseigner la Musique n°11* (Cefedem Rhône-Alpes, 2011, p. 194).

4 Il est question ici des dispositifs dit des « scènes musicales » et « post-scènes musicales » à l'École Nationale de Musique (ENM) de Villeurbanne, portés par Gilles Laval et Giacomo Spica. La vie musicale pourrait beaucoup gagner à une recherche sur cette démarche...

on se retrouvait dans deux plaisirs et envies : l'expérimentation (essayer des choses, tout était prétexte à musiquer ensemble) et les musiques dites ouvertes, improvisées (dites aussi innovatrices depuis plus de 40 ans), etc. ;

-*Une manière de fonctionner en groupe* : un des principes était que, pour un set, chaque personne était en charge d'amener de la matière pour un morceau et d'organiser le travail collectif pour le mettre en place. Se trouvaient alors convoqués... la diversité des profils et des parcours, les idées sur papier (de la portée 5 lignes « classique » au graffiti), les idées enregistrées, exposées à l'oral, chantées ou textuelles, des « lecteurs » et des non-« lecteurs », de ceux qui veulent lire la musique ou pas ou plus (cette distinction ne recouvre pas la précédente), ceux qui aimaient fixer très vite, d'autres presque jamais, les plus ou moins dirigistes, les plus ou moins détaillés ou précis sur certains aspects mais pas d'autres, les goûts des uns et des autres, les règles et leurs plus ou moins transgressions, les défis qu'on se lançait, les habitudes et les comforts qu'on repérait pour les mettre à mal ensuite, etc. Et notre nombre créait, de fait, des obligations très régulières, disons même constantes de réarrangement-transformation, suivant les présences-absences de certaines personnes. Cette longue liste n'est pas exhaustive, mais elle montre que le nombre et la diversité des conditions d'activité nous rapprochent fortement des situations rentrant dans la théorie du chaos, où un microchangement à un endroit peut avoir des conséquences fondamentales à un bout de la chaîne. Une autre manière de dire cela est que des graines de créolisation (Édouard Glissant) étaient très souvent plantées et cultivées. Ou, en reprenant les mots et concepts de la communication de Karine Hahn et Jean-Yves Haymoz : des « ça colle pas ! » apparaissaient presque à chaque étape. C'était bricolage (Claude Lévi-Strauss), braconnage (Michel de Certeau), ajustement, perturbation, dé- et re-positionnement (Christian Maurel) à presque tous les étages, joyeusement. Le modèle était donc beaucoup plus un *proposer-disposer* que le composer-imposer. On proposait des choses sur la table commune, les autres en disposaient et ainsi les transformaient ou faisaient de nouvelles propositions au départ de celles-ci.

Je me déclare souvent « propositéur »... En plus d'un plaisir à une prononciation limite scatologique, cela permet de prendre à contre-pied le compositeur pseudo-individuel-démiurge.

## **2.2. Pour revenir à l'implication-confiance :**

Économiquement parlant, Miss Goulash était « invivable », au vu du nombre, des étiquettes esthétiques, des réseaux économiques dans lesquels on était inscrit. Donc le groupe ne vivait que par ce que nous pouvons appeler un investissement et un intérêt poétique bénévole de ses membres. On avait une base commune dans une militance à faire vivre ces musiques et manières de faire, en soutenant les lieux qui les rendent possibles et visibles, en allant dans d'autres lieux les présenter et en discuter, les écoles de musiques par exemple : ce que nous pouvons appeler un investissement et un intérêt politique.

Et on fonctionnait avec une immense confiance dans nos capacités à proposer et disposer : c'était notre énergie vitale. Proposer-disposer... pour la matière musicale et pour tous les aspects de la vie de groupe. On travaillait avec l'équivalent de « représentants mandatés » : ceux qui négociaient les dates ou ceux qui allaient au mastering étaient envoyés par le groupe avec un mandat construit et une grande confiance.

## **3. Deuxième balise : la production culturelle, ou production de connaissances, de représentations, de sens**

Tout est dans le titre : « production culturelle », mais précisons : la pratique n'est pas de la consommation culturelle, ce n'est pas l'élaboration d'un produit culturel, c'est une production culturelle. « Culturel » est utilisé ici dans une large définition, voir par exemple la déclaration

universelle sur la diversité culturelle de l'Unesco en 2001, ou celle de Fribourg sur les droits culturels en 2007. Cela veut dire permettre « aux acteurs de se situer comme producteurs de représentations ». Ainsi la maîtrise de l'action peut devenir sociale, c'est-à-dire mettre en jeu « la capacité de ré-interpréter le monde politiquement, à la faveur de cette petite maîtrise » d'action (Lettre de la FFMJC n°8, 1996, p. 20).

### **3.1. Une autre pratique : l'appropriation musicale de l'Espérance**

C'était un projet des Passeurs d'Art : une association de pratiques artistiques, notamment de musiques actuelles, pendant l'année scolaire 2012-2013. Celle-ci venait d'être relogée dans le sous-sol d'un des chalets du village de l'Espérance, dans la vallée verte en Haute-Savoie. L'architecture est de Maurice Novarina dont le fonds est aux archives du Conseil Général (CG). Il est né, a beaucoup travaillé et est mort dans ce département. Ce village a été construit à la sortie de la seconde guerre mondiale comme un aérium (établissement de repos au grand air). Son histoire est longue et riche, faisant intervenir une congrégation de sœurs belges ou différentes utilisations comme centre de vacances, etc. Entre 2006 et 2012, il finit comme « Centre Défense Deuxième Chance », géré par l'établissement public d'insertion de la Défense (ÉPIDe) sous la tutelle de trois ministères : la Défense, l'Emploi et la Ville, avec un partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale. Ce centre venait de déménager et de libérer les lieux. Pendant la première année d'installation de cette association, on a cru à l'opportunité de monter une action avec le Conseil Général pour mettre en valeur, en son et lumière ce lieu et cette histoire. Le temps nous a manqué pour monter un projet solide avec des partenariats et des croisements que l'histoire et le contexte de la vallée demandaient et permettaient. La plupart des structures avaient déjà leurs programmes définis et commencés. Avant la date de dépôt d'un dossier, on n'a pas pu mener des enquêtes un peu plus poussées sur les gens qui sont passés par ce village au cours des 70 dernières années. Le projet s'est donc fait à minima, plus comme une collection de présentations une fin d'après-midi réunissant quelques acteurs à ce moment-là, plutôt qu'un événement conséquent, construit et pensés à plusieurs, vraiment en lien avec le lieu etc. Je vais détailler ici le travail spécifique fait avec les élèves-musiciens de l'association, qui avaient entre 10 et 50 ans.

Dans le cadre de ce travail musical, on a pris le temps de visiter les lieux plein de surprises : au détour de l'exploration, on trouve une piscine, une patinoire sous un trapèze avec une scène amovible, un grand champ en pente, un terrain de foot, des réfectoires, des chambres, des petites pièces vides évoquant des cellules médicales, des bâtiments annexes... On a pris le temps d'échanger autour des derniers occupants : le Centre Défense Deuxième Chance, et le partenariat entre le ministère de la Défense et celui de l'Éducation Nationale qui a posé question... Et on a, entre autre, travaillé des manières d'écrire et faire de la musique à partir de scénarios, de graphismes, de films, etc. Je proposais des dispositifs permettant aux élèves de proposer eux de la musique au groupe et des idées pour la restitution-mise en valeur finale.

Associer ces élèves à la construction-production de la musique et d'un spectacle fêtant ce lieu a permis de commencer à questionner ensemble, de façon inhabituelle un certain nombre d'idées et de problèmes de société. Sont arrivées par exemple, des questions comme... le ministère de la Défense, ça fait quoi comme bruit / son / musique / geste ? Et cela crée quoi, cela demande quoi comme représentation scénique / rapport au public / etc. ? À la fin de seconde guerre mondiale et aujourd'hui ? Et quand il rencontre le ministère de l'Éducation Nationale ? Un rebond dans la vie comme une deuxième chance, cela peut faire quelles musiques ? En quoi ce rebond est différent de ceux du ballon de basket trouvé au coin d'un bâtiment ? Un chalet-une église de Novarina, comment se distinguent-ils d'autres chalets ou églises ? Et en rapport à d'autres chalets ou église de cette vallée ? On devenait progressivement tous plus sensibles aux lieux et aux circonstances, aux sons émis et/ou perçus dans ces situations.

On a fabriqué un spectacle, produit de la culture et du sens, travaillé des représentations. Et : plus on creusait ces sens et représentations, plus la musique produite s'affinait, elle prenait une couleur,

une spécificité, une épaisseur ; plus les idées de spectacles devenaient spécifiques au lieu et intéressantes-pertinentes par rapport à celui-ci. Ainsi, la volonté de faire des choses délicates et précises s'intensifiait et des maîtrises musicales devenaient nécessaires...

### **3.2. Et en passant par Miss Goulash**

Pour revenir et continuer sur Miss Goulash, la matière musicale se travaillait donc par des : proposer-disposer sur la table commune. Tout ce que faisait tout le monde se retrouvait constamment ré-interrogé. Les propositions de départ amenées par une seule personne avait un référent de fait, qui jouait souvent le décideur final. Certains déléguaient une partie du travail collectif. Plusieurs propositions étaient portées de manière partagée (suite à une improvisation, un travail commun, etc.), d'autres venaient de l'extérieur (comme des commandes ou des rencontres : « j'aimerais bien faire cela avec vous... OK ! ») et on était plusieurs à les prendre en charge, en incluant les personnes « extérieures ». Ceci nous a amené à questionner les prises de décisions, dans le même temps qu'on se rendait compte qu'on se retrouvait à avoir des fonctionnements de type « animation de groupe pour de l'intelligence collective » : on faisait des équivalents de tours de table d'idées musicales, des équivalents de brainstorming, du travail par petits groupes (comme dans des ateliers dans des grandes réunions), des organisations d'assemblée de délibération, etc... On n'utilisait pas ces termes, on parlait juste de « réunions », « répétitions », « barbecues »,... Un morceau est même passé par une phase d'élection pour choisir l'option retenue ! Plus on prenait conscience de l'ensemble de ces choses, plus notre musique gagnait en intensité en personnalité et en épaisseur, s'affirmait ; plus on était fins et sauvages en même temps ; plus nos exigences augmentaient en se précisant...

Et les longues heures dans un camion neuf places aident beaucoup aussi ! C'est devenu assez vite un autre principe : voyager le plus souvent tous ensemble et « lentement ». C'était une manière de faire un travail réflexif et prospectif en mots et phrases : ce n'était pas notre formulation de l'époque, mais ce que l'on faisait. Et ces temps nous permettaient de refaire le monde dans tous les sens et plusieurs fois ! Cette prise de recul sur le fonctionnement collectif réinterrogeait directement d'autres manières de faire et de prendre des décisions, dans les politiques publiques par exemple.

## **4. Troisième balise : la modification du mode de développement, ou les questions sur la socio-économie**

Il s'agit de pousser cette production culturelle un cran plus loin... Le mode de développement correspond à la manière dont s'articulent les trois champs : économique (production, consommation), social (redistribution, répartition) et culturel (signification) (Lettre de la FFMJC n°7, 1995, p. 15, et Lettre de la FFMJC n°8, 1996, p. 8). « L'action culturelle ne se donne pas "la culture" pour finalité. Elle doit interroger le mode de production, c'est-à-dire la socio-économie. Ces actions sont des actions métaphoriques, qui ont donc un statut de type symbolique : il rend possible l'organisation de la confiance, la transformation symbolique du réel. [...] Il s'agit précisément de leur [les gens] permettre de valoriser leur expérience de l'histoire pour l'histoire des autres [...] Il ne s'agit pas de transformer le monde mais de montrer qu'il est transformable » (Lettre de la FFMJC n°8, 1996, p. 21).

Comment transformer les représentations du monde ? Je commence à avoir plusieurs points d'entrée pour assez vite interroger la socio-économie par la pratique musicale, qu'elle soit de l'ordre du faire ou du faire faire de la musique. Je n'en détaillerai qu'un seul ici.

#### **4.1. Les deux pratiques musicales et le droit de propriété intellectuelle**

Le travail en proposer-disposer de Miss Goulash, comme le travail avec une thématique discutée-travaillée ensemble pour l'appropriation musicale de l'Espérance, peut poser assez immédiatement la question de ou des « auteurs » de la musique ainsi construite... Il y a très clairement un travail de quelques-uns et au moins un travail équivalent du groupe entier pour s'approprier et transformer ce qui est mis sur la table commune. Mais qui peut s'en déclarer propriétaire ? Si en plus, nous rajoutons l'honnêteté de reconnaître l'ensemble des influences qui peuvent être de l'ordre...

- Des circonstances et contextes : à la Staklena Banka<sup>5</sup> de Mostar ou à l'inauguration d'un café-concert du centre lyonnais, on ne crée et joue pas la même musique ;
- Des surprises ou imprévus (plus ou moins prévus) : la panne d'électricité ou le passage bruyant d'un train au milieu d'un morceau, la sonnerie d'un réveil à une heure donnée ;
- Des références ou du déjà-là<sup>6</sup> : quand on joue ou propose cela, cela vient en partie d'une plus ou moins « digestion » de ceci.

Nous pouvons rajouter à ce début de panorama la complexité du fait que chaque personne est irremplaçable par son travail dans le proposer-disposer des créations et réalisations, mais est en fait remplaçable ! Par exemple dans Miss Goulash, quand notre batteur était intermittent sans beaucoup de disponibilité, on l'a remplacé certaines fois, et avec deux personnes différentes. Notre guitariste a été longtemps très malade pendant l'aventure, on a fait avec et sans lui, et avec d'autres, etc. Dans le travail à l'Espérance, avec les emplois du temps des uns et des autres, le groupe d'élèves se modifiait légèrement à chaque séance.

Alors, les droits d'auteur deviennent vite une question à instruire, et derrière se cache la problématique de la « propriété intellectuelle », donc le droit de propriété, donc un des piliers du système actuel, donc... Un des conflits majeurs de notre époque s'ouvre ! Dans notre société, avec les possibilités et facilités numériques de copie à l'identique en grand nombre, avec la montée des questions de gratuité, avec la place de plus en plus importante pris par certains modèles coopératifs ouverts (comme wikipédia) contre ceux compétitifs concurrentiels fermés, avec le développement des associations de réflexions-actions sur les biens-communs (eau, air évidemment mais aussi connaissances, savoirs,...), avec les histoires de brevet sur le vivant ou les médicaments, avec les logiciels libres qui ont montré enfin au grand jour les usages de « licence libre », etc. : que devient le droit à la propriété ? Que veut dire « être propriétaire de » ?

Un grand nombre de documents permettent d'instruire ce dossier, et de poser des contradictions, d'une part entre différents intérêts et visions du monde, et d'autre part au sein même des différentes parties prenantes. Par exemple dans l'histoire... *{faire circuler : « La déclaration des droits de l'homme et du citoyen » de 1793, avec des post-it sur les articles 1, 2, 16, 18 et 19 ; et « Qu'est-ce la propriété ? » de Pierre-Joseph Proudhon de 1840 : dont le sous-titre est « recherche sur le principe du droit et du gouvernement » qui indique bien les conséquences d'une réflexion sur le sujet, avec des post-it sur l'intro p. 128, et la déconstruction d'une partie de l'article 2 de la déclaration ci-dessus pp. 166-176. Et les laisser à disposition pendant les JFREM}*. Plus la complexité et les contradictions présentes dans une instruction rigoureuse de ce dossier apparaissent, plus les choix de déclaration des auteurs des musiques deviennent difficiles. Mais la musique travaillée, elle, s'affine, se détaille et gagne en énergie et pertinence.

---

5 La Staklena Banka de Mostar (Bosnie) est située sur l'avenue séparant les côtés croate et bosniaque de la ville. En 2001, c'était encore un bâtiment encore en ruine, gris-noir et vide. Six ans après les accords de paix, on retrouvait encore des douilles sous la poussière... Pour ma part, pendant et après un concert ou une participation musicale dans un tel lieu, je ne suis plus le même être humain, donc plus le même musicien.

6 C'est un renvoi direct à la définition de la création de Daniel Hameline : « créer, c'est l'art de la concertation déconcertante dans un façonnement singulier du monde déjà-là » (1996, p. 14).

#### **4.2. D'autres interrogations de la socio-économie par des pratiques musicales**

Dans la place impartie, je ne peux pas détailler chacun de ces autres points, mais ils sont autant d'entrées pour commencer à questionner le monde dans lequel nous vivons. Toute comparaison avec le système actuel est à propos...

##### **4.2.1. Le bouleversement de la division du travail**

Dans ce type de pratiques, les tâches et travaux se partagent et les rôles tournent. On compose, arrange, improvise et performe, on gère la régie et la logistique, développe la communication et le site internet, décide des budgets quand il y en a ou discute de comment faire quand il n'y en a pas, etc. Il existe des référents, souvent tournant, pour certaines choses ainsi que des spécificités ou des champs de spécialités à chacun. Les activités sont plutôt pensées sous la forme de noyaux : plus dense dans un centre, puis de moins en moins à mesure qu'on s'en éloigne. Chacune des actions a des conséquences sur l'autre, de nombreux aspects se recouvrent et interagissent, en musique comme dans la vie de groupe. Les distinctions servent à mieux relier (Édouard Glissant, Edgar Morin) : le modèle est plus en noyaux à lisières qu'en cases à limites ou en boîtes à frontières<sup>7</sup>.

##### **4.2.2. L'accueil joyeux de l'étranger**

La table commune est ouverte, toutes les idées sont les bienvenues. Aucun prérequis n'est nécessaire, aucune condition n'est posée : les actions se construisent avec les gens en présence et dans la situation. Cela rend le contexte très important.

##### **4.2.3. Le processus plus que le produit (praxis vs poïésis)**

Dans les deux situations musicales décrites, l'importance est accordée plus au chemin qu'au point d'arrivée, plus au processus qu'au produit. On crée et adapte en permanence, en fonction des présences, des circonstances, etc. Rien n'est définitif, tout est re-questionnable, on commence sans avoir trop d'idées figées de la ou des formes finales, tout ce qui est acté ne l'est que provisoirement, tout est toujours à régler ! C'est aussi une métaphore intéressante de la vie et du travail démocratique : un processus à animer sans fin, œuvrer sans cesse. Des choses sont à défendre, certaines à créer et d'autres à adapter en permanence.

##### **4.2.4. Des processus d'évaluation subversifs**

L'évaluation peut être un levier fondamental d'action sur les représentations. Comment évaluer une pratique musicale ? C'est sans doute en s'attardant plus sur les processus que sur le produit et par une méthode « pluraliste, contradictoire et réflexive », avec les termes construits par les acteurs : la socialisation d'une auto-évaluation<sup>8</sup>. En considérant l'évaluation plus comme question relative au sens de ce qui se passe, qu'un contrôle qui mesure des écarts entre ce qui est et ce qui devrait être : « l'évaluation consiste à dérouler et déplier des signes, c'est-à-dire leur conférer un sens collectif » (Vercauteren, p. 78 ou 2ème page de l'entrée « Évaluer » sur internet)<sup>9</sup>. Elle pourrait alors être une procédure démocratique subversive !

---

7 C'est une référence explicite et volontaire à la fin d'un magnifique article de Emmanuel Hocquard sur la traduction pensée avec les notions de frontière, limite et lisière (2001, p. 526) : il y a de la puissance dans les lisières !

8 Par exemple, voir l'expérience des centres culturels belge racontée par Luc Carton (Belfort le 12 février, 2014, notamment entre 5'45 et 8'08) et Michel Conan (1998).

9 Ce n'est qu'un petit extrait de l'article « Évaluer » de David Vercauteren, en collaboration avec Thierry Müller et Olivier Crabbé (2007, pp. 73-84 ou l'entrée « Évaluer » sur internet).

#### **4.3. Des pratiques musicales et des apprentissages politiques**

Avec ces deux situations et au niveau de cette troisième balise (« la modification du mode de développement, ou les questions sur la socio-économie »), apparaissent assez vite des pistes pour comprendre comment peuvent se mêler les pratiques musicales et des apprentissages politiques... qui cherchent à :

- Énoncer les réalités telles qu'elles sont construites et le monde tel qu'on le perçoit. La création et production musicale exposées dans les deux exemples ci-dessus ne rentrent pas dans certains cadres de référence de la propriété intellectuelle : cela coince, alors...
- Identifier et instruire rigoureusement les contradictions et les conflits ;
- Énoncer la réalité telle qu'on voudrait qu'elle soit ;
- Projeter une transformation de la société et engager des actions collectives.

Ces éléments sont issus du modèle d'éducation populaire politique développé dans la thèse d'Alexia Morvan (2011), une personne très impliquée dans l'OPR sur l'éducation populaire, avec la distinction entre réalité (ce qui est construit) et monde (ce qui arrive) de Luc Boltanski (2009).

### **5. Quelques ingrédients et leurs influences**

Et ces expériences musicales passées au crible de ces trois premières « balises », commencent à révéler les influences d'ingrédients, par leur présence ou absence, pour permettre un peu plus ou un peu moins ce travail politique.

#### **5.1. Une multiplicité de dispositifs et de circonstances différentes et différenciées...**

Miss Goulash s'est nourri par le nombre et la diversité des personnes et circonstances, accompagnés d'une volonté-plaisir d'explorer tout azimut. Ils ont rendu possible ensuite la formalisation des questions que ces pratiques posent au monde. Les éléments politiques dans l'appropriation musicale de l'Espérance sont passés par des temps de visite, sans les instruments, avec instruments, en parlant, sans parler, par des temps de discussions animés différemment, plus ou moins éloignés des temps de musique, plus ou moins en lien avec ceux-ci, etc.

#### **5.2. ...dans un temps long**

Cet ingrédient est d'autant plus nécessaire qu'on a besoin de travailler avec des dispositifs et circonstances multiples. L'aventure de Miss Goulash correspond en fait à 12 ans de vie musicale commune avec 7 ans de recul, et plus de 20 ans de travail avec ces idées et manières là, etc. Pour l'appropriation musicale de l'Espérance, le travail avec les élèves s'est tenu pendant 8 journées complètes sur deux mois, cela n'a pas permis d'explorer tout azimut. Le temps a manqué pour associer correctement une plus grande pluralité et diversité d'acteurs, cela aurait permis un plus riche travail des représentations. L'énonciation de la réalité, l'identification et l'instruction des dossiers, la création d'une réelle confiance ne sont pas des minces affaires, elles demandent du temps.

#### **5.3. Des entrecroisements formel-informel**

Les temps de répétitions et les pauses, les temps de midi ou goûter qu'ils soient sortis du sac ou offerts, les voyages communs, etc. permettent certains reculs réflexifs. Un détour par d'autres choses ou un autre prétexte permettent d'aborder différemment les questions de sens, d'histoire et

de culture, de prendre le temps de réinterroger les processus à l'œuvre, ce qui s'est passé, les droits d'auteur, etc.

#### **5.4. Une équipe avec une démarche concertée**

Tout cela ne se fait pas tout seul dans son coin. Même la première balise : « l'implication personnelle » est déjà collective. Miss Goulash était dès le départ une équipe concertée. Pour l'appropriation musicale de l'Espérance, il y a eu une petite équipe pour l'organisation générale, puis une « équipe » plus large pour la restitution finale qui a impliqué le travail de six structures, mais bien plus rassemblée le jour J que dans une démarche concertée. On n'était pas nombreux à porter l'idée de ne pas faire qu'un spectacle comme on pourrait le faire ailleurs, mais un spectacle spécifique qui questionne et résonne avec le lieu par des formes et procédures artistiques.

Si on est seul à porter attention aux questions soit disant « non strictement musicales », les choses ne se passent pas, ou beaucoup plus difficilement et moins intensément. La logique de la progression dans ces balises est d'assembler de plus en plus de personnes. Et, tout au long de ces expériences, progressivement, j'étais, on était... de moins en moins nombreux ! Par exemple, le problème des droits d'auteur a concerné fortement l'ensemble de Miss Goulash pour la sortie du disque et les déclarations afférentes. Mais cette interrogation sur les droits de propriété et ce dossier à poser et (faire) instruire collectivement, n'étaient que périphériques voir invisibles dans nos différentes interventions. À mesure que l'on rentrait dans les questions socio-économiques, les choses impliquaient de moins en moins de monde. Le discours que je tenais à l'époque était aussi beaucoup moins clair et construit que celui d'aujourd'hui. Maintenant, après des recherches, avec des concepts trouvés sur le chemin, avec les exemples et expériences d'autres personnes dans d'autres contextes, avec des expérimentations menées, je pense être capable d'embarquer dans ces dimensions plus de gens qu'avant. Dans l'appropriation musical de l'Espérance, la question de la production d'un spectacle artistique dans le lieu, était partagée. Le relier intimement et de façon construite avec le lieu... moins. Et l'idée de parler de questions de société dans un stage de « musique », encore moins.

#### **5.5. Un cadrage ouvert**

Il s'agit de tenir deux forces dans le même temps :

- D'une part un cadrage et des contraintes qui rendent possibles et fructueuses des explorations ainsi que la confrontation à des obstacles d'ordre musicaux et des problèmes d'ordre politique ;
- Et d'autre part une ouverture qui ne cadenasse pas les étapes ni la forme finale, et qui laisse des entrebâillements pour se lancer dans des choses afin de mieux énoncer, identifier, instruire les questions au moment où elles apparaissent.

La dérive productiviste n'est jamais loin dans une production artistique. Il faut pouvoir s'adapter en fonction de ce qu'il se passe, il est nécessaire de rendre possible les occasions de saisir les questions quand elles se présentent comme elles se présentent. Ces occasions peuvent permettre de travailler correctement les représentations et le sens de façon à interroger la socio-économie. Le contexte institutionnel est aussi à prendre en compte.

## **6. Conclusion**

J'ai cherché à montrer que ces apprentissages que je qualifie de politique, soit disant « non-strictement musicaux », ne sont pas des « dommages collatéraux ». Mais 1) ils sont présents dans toutes les actions musicales, et 2) nous pouvons les susciter et les accompagner tout en renforçant l'exigence musicale.

Post-scriptum : je n'ai évoqué que les trois premières balises, la quatrième est « la production d'action collective » (Lettre de la FFMJC n°8, 1996, p. 22). Elle mériterait à elle seule un article complet...

## **7. Références et bibliographie**

Boltanski, L. (2009). *De la critique : Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard, nrf essais.

Cefedem Rhône-Alpes (Ed.). (2011). *Enseigner la musique n°11 : Diffusion, création, médiation : être musicien aujourd'hui*, actes des Journées d'études du 1er et 2 avril 2010. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes.

Carton, L. (2014). *Refonder les politiques publiques par la mobilisation des droits culturels*. Communication présentée aux journées « Résultats et défis d'une année de démarche interdépartementale d'observation et d'évaluation des politiques publiques au regard des droits culturels », Belfort, le 12 février 2014. En ligne : <http://droitsculturels.org/paideia4d/conferencebelfort/>, consulté le 28 février 2015.

Conan, M. (1998). *L'évaluation constructive : Théorie, principes et éléments de méthode*. Paris : éditions de L'Aube.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1793).

Déclaration universelle sur la diversité culturelle de l'Unesco (2001).

Déclaration de Fribourg sur les droits culturels (2007).

FFMJC. (1995). *La lettre de la FFMJC n°7 : Pari ? séminaire ? marathon ? rencontre ? stage intensif ? confrontation ?* Rennes 15-16-17 février 1995, 3 jours avec Luc Carton.

FFMJC. (1996). *La lettre de la FFMJC n°8 : Éducation populaire ou animation socio-culturelle ?* Groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC. Compte-rendu du troisième séminaire, Cannes 10-11-12-13 juillet 1995.

FFMJC. (1996) *La lettre de la FFMJC n°9 : Éducation populaire ou animation socio-culturelle ?* Groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC (intervenant : Luc Carton), III, Dieppe 8-9-10-11 février 1996.

FFMJC. (1996) *La lettre de la FFMJC n°10 : Éducation populaire ou animation socio-culturelle ?* Groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC avec Luc Carton, IV, Avignon 15-16-17-18 juillet 1996.

Hameline, D. (1996). *Créativité et création dans l'enseignement et la pratique de la musique*. Intervention au colloque formation continue musique et danse : L'évaluation dans l'enseignement de la musique, Villefontaine.

Hocquard, E. (2001). Faire quelque chose avec ça. In *Ma Haie : Un privé à Tanger II* (pp. 517-526). Paris : P.O.L.

Lepage, F. (2001). *Le travail de la culture dans la transformation sociale : Une offre publique de réflexion du ministère de la jeunesse et des sports sur l'avenir de l'éducation populaire*, rapport d'étape au 1er janvier. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000300/0000.pdf> consulté le 28 février 2015.

Ministère de la Jeunesse et des Sports (Ed.). (1999). *Rencontre pour l'avenir de l'éducation populaire : Le travail de la culture dans la transformation sociale et politique*, les 5 et 6 Novembre 1998 à la Sorbonne. Paris : éditions Ellébore. En ligne en deux parties, sur les pages « histoires » du site du Ministère :

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale  
Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*

[http://www.sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/ColloqueRencontrepour\\_1\\_avenir-\\_part\\_1-.pdf](http://www.sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/ColloqueRencontrepour_1_avenir-_part_1-.pdf)  
[http://www.sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/ColloqueRencontrepour\\_1\\_avenir--part\\_2.pdf](http://www.sports.gouv.fr/IMG/archives/pdf/ColloqueRencontrepour_1_avenir--part_2.pdf)  
consultées le 28 février 2015.

- Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : À partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis. En ligne : [http://www.scoplepave.org/IMG/pdf/these\\_education\\_populaire\\_politique.pdf](http://www.scoplepave.org/IMG/pdf/these_education_populaire_politique.pdf) consulté le 28 février 2015.
- Proudhon, P. J. (2009). *Qu'est-ce que la propriété ? Recherche sur le principe du droit et du gouvernement*. Paris : Le livre de poche. (Première édition en 1840).
- Van Colen, F., Cry pour la musique & Fédurok. (2002). *Éducation populaire et musiques amplifiées : analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées*. Paris : INJEP.
- Vercauteren, D. (2007). *Micropolitiques des groupes : Pour une écologie des pratiques collectives*. Forcalquier : HB éditions. En ligne : <http://micropolitiques.collectifs.net/>, consulté le 28 février 2015.

**Tripier Mondancin Odile (2)**

Maître de conférence, ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) Académie de Toulouse, laboratoire LLA Créatis, UMR EFTS, SFR AEF | odile.tripier@univ-tlse2.fr

## **Les pratiques musicales dans les programmes de lycée actuels en série littéraire série technologique et option facultative**

---

axe 1

A la demande toujours croissante de pratique de la musique, que répond une institution comme le lycée qui, depuis 1802, date de création des lycées de garçons, a toujours proposé un enseignement musical de manière facultative, parfois obligatoire, mais au choix de l'élève comme dans la série littéraire de la voie générale (à compter de 1967) ou dans la série actuellement dénommée TMD, technique de la musique et de la danse, dans la voie technologique (à compter de 1972) ?

La communication vise à déterminer la place et le poids des pratiques musicales dans les prescriptions récentes de 2001 et de 2010 de la série L, de la série technologique, de l'option facultative, de l'enseignement récent d'exploration (2010). Elle s'inscrit dans l'axe 1 de ce colloque. Méthodologiquement l'enquête est fondée sur l'archivage et l'analyse de contenu d'un ensemble de textes réglementaires recensés et analysés (lois, décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, ordonnances) publiés aux journaux officiels : arrêté du 19/08/1977, du 20/7/2001, du 8/04/2010, du 21/07/2010).

A l'aune de différentes théories, comme celle des formats de connaissances, théorisée en psychologie cognitive (Musial, Pradères, Tricot, 2012), ou des apprentissages (Piaget, Vygotsky, Bruner) nous caractérisons historiquement et épistémologiquement ce que peut être une « pratique musicale » au sein de l'institution lycée.

Si la pratique recouvre la notion de pratique sociale, « jouer », « faire de la musique », la pratique musicale institutionnalisée la dépasse largement en incluant non seulement des opérations physiques mais également mentales que nous développerons.

Selon les séries (L, ou technologique), facultative ou obligatoire au choix, l'équilibre entre connaissances déclaratives et procédurales générales ou particulières (dans lesquelles on trouvera des pratiques musicales) n'est pas le même.

Quel que soit le cadre théorique emprunté, questionner ce qui peut faire pratique musicale revient à questionner les savoirs en jeu dans la situation didactique et, dans le cadre qui nous occupe, les savoirs à enseigner prescrits par les curriculums.

**PRATIQUES MUSICALES  
DANS LES PROGRAMMES ACTUELS DE LYCEE,  
EN FRANCE (2001, 2010) :  
SERIE LITTERAIRE ET OPTION FACULTATIVE / SERIE  
TECHNOLOGIQUE : DEUX EVOLUTIONS DIFFERENTES**

**Odile Tripier-Mondancin \***

\* Université Toulouse Jean-Jaurès, ESPE Académie de Toulouse - [odile.tripier@univ-tlse2.fr](mailto:odile.tripier@univ-tlse2.fr)

---

**Mots-clés :** *pratiques musicales, lycée, programmes d'enseignement, formats de connaissances*

**Résumé.** *A la demande toujours croissante de pratique de la musique, que répond une institution comme le lycée qui, depuis 1802, a toujours proposé un enseignement musical de manière facultative, ou obligatoire mais au choix de l'élève, comme dans la série littéraire de la voie générale (à compter de 1967), ou encore dans la série actuellement dénommée TMD, technique de la musique et de la danse, dans la voie technologique (à compter de 1972) ? La contribution vise à déterminer et situer la place et le poids des pratiques musicales dans les prescriptions récentes de 2001 et de 2010 de la série L, de l'option facultative et de la série technologique. Méthodologiquement l'enquête est fondée sur l'archivage et l'analyse de contenu d'un ensemble de textes réglementaires recensés et analysés. A l'aune d'une théorie développée en psychologie cognitive comme celle des formats de connaissances (Tricot, 2008, 2014), nous caractérisons historiquement et épistémologiquement ce que peuvent être des « pratiques musicales » au sein de l'institution lycée.*

---

## **1. Introduction**

Face à la demande croissante de pratique de la musique, que répond une institution comme le lycée (dont la création date de 1802 pour les garçons et de 1880 pour les filles) ? Si la pratique recouvre la notion de pratique sociale, « jouer », « chanter », « faire de la musique », la pratique musicale institutionnalisée la dépasse largement en développant explicitement non seulement des opérations physiques mais également mentales que nous développerons. Historiquement, depuis l'antiquité grecque, la pratique musicale, lorsqu'elle est enseignée, s'est toujours construite en regard voire en opposition à la théorie musicale (Palisca, 1980).

L'objectif de cette contribution est de définir la nature des pratiques musicales, autrement dit des connaissances procédurales qu'elles soient générales (méthodes) ou particulières (savoir-faire, automatismes), à enseigner, au lycée, en France (15-18 ans), en regard d'autres types de connaissances que l'on qualifiera de plus théoriques ou déclaratives, générales (concepts, théories), ou particulières (connaissances spécifiques à des œuvres, traces littérales) (voir schéma n°1). Ces pratiques seront répertoriées à partir des programmes actuellement appliqués.

Les séries et les épreuves afférentes au baccalauréat qui drainent le plus grand nombre d'élèves ou de candidats se consacrant à la musique sont celles de l'option facultative, de l'option obligatoire (en L) et de la série technologique (TMD). Pour cette raison, nous analysons les programmes de l'option facultative toutes séries confondues (les premiers textes officiels datent de 1925), ceux de l'option obligatoire au choix de la série littéraire voie générale L (premiers textes, 1967 pour la

série A6 devenue A3 puis L), ceux de la série technologique F11 devenue TMD, Technique de la Musique et de la Danse, voie technologique (premiers textes de 1972). Nous analyserons en particuliers les programmes les plus récents, soit 1977 pour la série Technique de la Musique et de la Danse, 2001 et 2010 pour l'option facultative (toutes séries) et l'option obligatoire de la série L. Nous laissons donc volontairement de côté l'enseignement en lycée professionnel (premier cursus mis en place en 1950), le concours général (datant de 1968 pour l'épreuve de musique) et l'enseignement récent d'exploration (2010).

Notre méthodologie de recherche repose sur une enquête fondée sur l'archivage et l'analyse qualitative des contenus d'un ensemble de textes réglementaires recensés de 1925 à nos jours (lois, décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, ordonnances) publiés aux Journaux officiels. Nous mettrons particulièrement les arrêtés du 19/08/1977, du 20/7/2001, du 8/04/2010, du 21/07/2010 en regard de ceux qui ont précédé. Cette analyse des textes est croisée avec les analyses faites par des enseignants de lycée eux-mêmes, que nous relevons lors d'entretiens.

Quel que soit le cadre théorique emprunté, questionner ce qui peut faire pratique musicale revient à questionner l'ensemble des savoirs en jeu : quels sont les différents types de savoirs, ou formats de connaissances en présence dans les textes officiels de programmes. Pour des raisons développées par ailleurs (Maizières, Tripiet-Mondancin, 2014, évaluation en cours), nous considérons la question des pratiques musicales en regard d'autres formats de connaissance, dans l'enseignement musical, en prenant appui sur l'une des théories de la connaissance développée en psychologie cognitive (Tricot, 2008, 2014). *In fine*, nous cherchons à caractériser historiquement et épistémologiquement ce que peut être une « pratique musicale », *versus* une théorie musicale, au sein de l'institution lycée. Qu'entendre par pratique musicale, comment délimiter ce qui « fait pratique » ? À quoi s'opposent les pratiques musicales ? Le syntagme « pratique de la musique » ne doit-il pas faire l'objet de nuances et d'explicitations ?

## **2. Les séries de curricula musicaux au lycée**

### **2.1 La musique au lycée en résumé**

Aujourd'hui, en 2014, de nombreuses possibilités de faire de la musique au lycée coexistent, ce qui en fait un enseignement polymorphe (pour plus de précision sur cette histoire, voir Tripiet-Mondancin, 2014). En résumé, tous les élèves, toutes séries confondues ont la possibilité sur le principe, depuis 1925, de suivre l'option dite complémentaire ou facultative (aujourd'hui d'une durée de 3h), s'ils le souhaitent. Dans la réalité des faits, malheureusement cette option n'est pas mise en place dans tous les lycées de France, faute de moyens, alors même que des enseignants (certifiés et agrégés) sont formés pour la prendre en charge. Par ailleurs, depuis 1950, les élèves de quelques lycées professionnels (à Sèvres, Saint-Brieuc et Nancy) peuvent bénéficier d'un cursus en lien avec la musique. Au dispositif de l'option facultative s'ajoute pour les élèves de la série littéraire la possibilité, depuis 1968, de suivre un enseignement dit optionnel obligatoire, aujourd'hui enseignement de spécialité au choix (série A6 puis A3 puis L en 1993, aujourd'hui d'une durée de 5h). Depuis 1968 également, une épreuve de musique a été proposée au concours général. Par ailleurs dans la voie technologique, dès 1972, les élèves de T5 ou F11 (série devenue TMD) peuvent suivre un cursus adapté en parallèle de leurs études dans un conservatoire. Quant aux élèves de seconde, depuis 2010, ils peuvent « explorer » les *Arts du son*. Ces possibilités peuvent se cumuler dans certains cas, ce qui rend l'analyse assez complexe. Pour un approfondissement sur les raisons socio-historiques de la mise en place de ces différentes possibilités de faire de la musique au lycée ainsi que sur l'ensemble des prescriptions, nous renvoyons le lecteur à l'article mis en ligne sur le site de la revue *L'Éducation musicale* (Tripiet-Mondancin, 2014). Le tableau n°1 récapitule les dates de parution des programmes de musique au lycée en regard de ceux de l'éducation musicale au collège. Les dates sont sensiblement les mêmes au sein d'une même décennie. La série de programmes de 1992-1993 a fait l'objet d'une rédaction durant une année de travail par un GTD Groupe Technique Disciplinaire, mais elle n'est jamais parue. C'est la raison pour laquelle nous l'avons mise entre parenthèse.

Les programmes de l'option facultative et ceux de l'enseignement de la série littéraire de 1982 et de 1987-1988 ont fait l'objet de textes communs, l'enseignement en option facultative consistant

en une adaptation de l'enseignement musical dans la série littéraire. En 2001 et en 2010 ces textes demeurent communs pour la classe de seconde « enseignement de détermination et option facultative » (arrêté du 20/7/2001 et arrêté du 8/04/2010) pour ensuite se dissocier au niveau du cycle terminal (première et terminale) « enseignement obligatoire au choix » (5h) / « option facultative » (3h) (arrêté du 20/07/2001 et arrêté du 21/07/2010). Pour ces raisons, nous choisissons de les analyser comme un tout homogène épistémologiquement parlant.

Par opposition, les textes de la série F11, TMD ont fait l'objet de textes bien distincts qui n'ont pas été remaniés, sinon à la marge, depuis 1977, malgré la tentative de remaniement de 1993. Par conséquent, ce sont quatre arrêtés du 19/08/1977, du 20/7/2001, du 8/04/2010, du 21/07/2010 qui sont analysés.

Pour un aperçu global, à partir de l'analyse des évolutions d'une série de programmes à l'autre nous avons choisi de résumer les continuités et les changements dans la nature des savoirs enseignés, à l'aide des nuances de gris dans les cases du tableau n°1. Ainsi on peut observer qu'à partir de 1977, les contenus d'enseignement présents dans les textes pour le collège se retrouvent dans ceux du lycée en 1982 puis en 1987-1988. L'activité de création et la connaissance des sources sonores nouvelles viennent renouveler les pratiques du lycée en regard des programmes de 1964 (option facultative) ou de 1967-1968 pour la série littéraire (tableau 3) : dans les « travaux pratiques » il s'agit de manipuler des appareils, d'enregistrer de créer ou réaliser des textes originaux ou encore d'acquérir des méthodes comme la comparaison.

**Tableau 1 Modélisation des rapports entre séries de programmes de l'enseignement musical en lycée et collège (les couleurs symbolisent les changements ou les continuités)**

Collège	1920		1938	1944	1964			1977	1985	1995-1998	2008		
Opt. Fac.		1925		1944	1964				1982	1988	1997	2001	2010
A6, A3, L						1967	1968		1982	1988	1992	2001	2010
Concours Général						1967			1986				
F11, TMD						1967	1972				1993		
Arts du son													2010

## 2.2 En guise de problématisation

Si l'on résume le contenu de la circulaire du 21 juillet 1977<sup>1</sup>, qui ne concerne que la série technologique F11, sous la forme d'un tableau récapitulant les charges d'enseignement des enseignants dépendant du ministère de l'Education nationale et des enseignants dépendants du ministère de la Culture, alors on pourrait penser que les enseignements plus théoriques sont pris en charge par les premiers et les enseignements liés à la pratique musicale (et chorégraphique) par les seconds (tableau 2). Mais ce serait en faire une lecture rapide et qui ne vaut que pour cette section. Ce serait aussi revenir à un cloisonnement historique, voire antique, binaire, dont on a pu montrer qu'il était réducteur du réel : « Il est souvent question d'élaborer mentalement un savoir tout en pratiquant » (Maizières, Tripier-Mondancin, 2014, en cours d'évaluation). Par exemple, en analyse, ou en écriture, les notions de structure, d'accord parfait majeur, mineur, de septièmes de dominante, ou d'espèce, d'échelle mélodique, de cadence, de « notes étrangères » vont pouvoir émerger tout autant des différentes écoutes et des pratiques vocales réalisées ou encore des pratiques d'écriture, sur table ou plus tard à l'aide du numérique, que d'une explication verbale faisant état de connaissances sur l'enchaînement des parties, la récurrence d'un thème, la constitution de tel accord ou de telle échelle mélodique, d'un point de vue intervallique, les hiérarchies de degrés. Tout dépendra à vrai dire de la manière dont la connaissance est enseignée dans la classe et apprise par l'élève : et cela les programmes ne le disent pas toujours. La distinction pratique / théorie est donc loin d'être évidente. Comment ne pas la simplifier ?

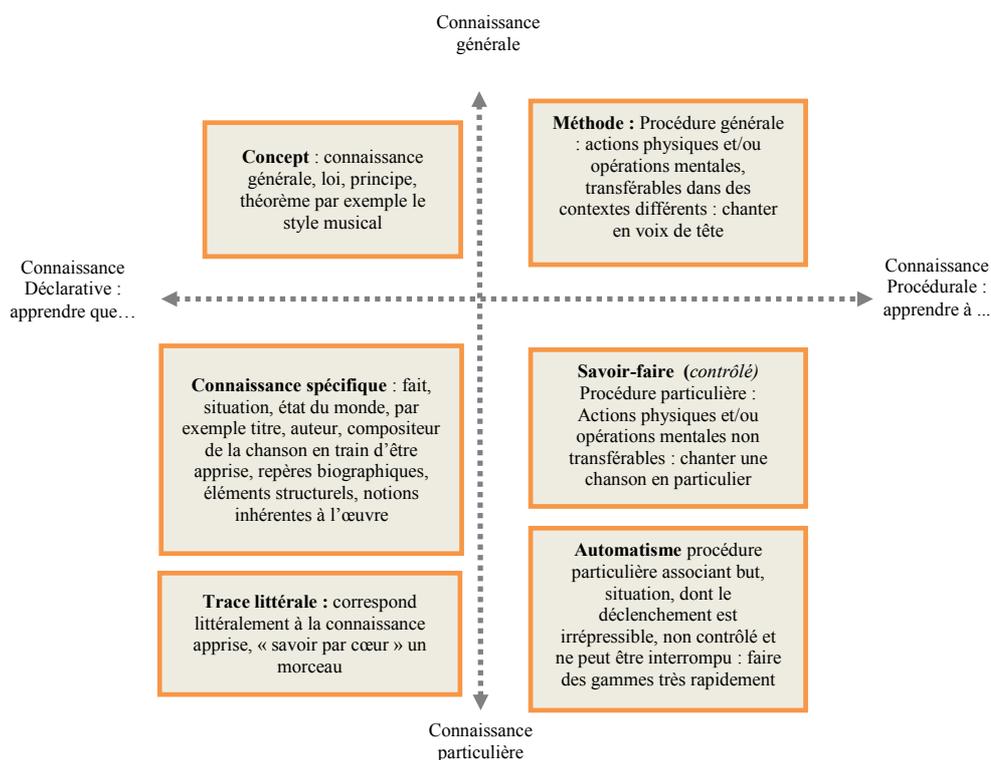
<sup>1</sup> Cette circulaire est toujours d'actualité.

**Tableau 2 Fonctionnement des classes préparatoires au baccalauréat de technicien Musique, options Instruments et Danse (F 11), circulaire n° 77 255 du 21 juillet 1977**

Enseignants dépendant du MEN	Enseignants dépendant du ministère de la Culture
Enseignements généraux	Enseignements professionnels
Anatomie	Exécution chorégraphique et la scénographie
Histoire de la musique et histoire de la danse	
Analyse musicale	
Explication de disques	
Enseignement du solfège, « Il est entendu que la priorité sera accordée au personnel de l'Éducation ».	

### 3. Les connaissances procédurales et déclaratives, générales et particulières

C'est la psychologie cognitive qui, dans les années 1970, influencée par l'intelligence artificielle, a distingué les connaissances humaines « déclaratives » (concernent des états du monde), des « procédurales » (actions sur le monde). Transposée à l'enseignement, la pratique serait du côté des connaissances procédurales et la théorie du côté des connaissances déclaratives. Nous choisissons d'analyser les différents formats de connaissance présents dans les programmes d'après un des modèles de la psychologie cognitive et en particulier une des théories cognitivistes de la connaissance issue de l'approche fonctionnaliste développée au sein de l'école de Genève (Inhelder, Cellier, 1992 ; Bastien-Toniazzo, Bastien, 2004 ; Tricot, 2014). Ce modèle nous sert de point d'appui pour analyser les programmes de l'enseignement musical de lycée. Des travaux sont en cours avec l'un des auteurs de la théorie, André Tricot (Tripier-Mondancin, Tricot, Maizières, parution prévue en 2016). Les cognitivistes ont introduit la nuance entre les connaissances déclaratives générales (comme les concepts) et particulières (comme les connaissances spécifiques et les traces littérales) et les connaissances procédurales générales (comme les méthodes) et particulières (comme les savoir-faire, les automatismes). Ce modèle répertorie et catégorise donc six formats de connaissances (Tricot, 2008, 2014). En lien avec ces différents formats de connaissance, des processus d'apprentissage sont répertoriés et caractérisés : prise de conscience, compréhension, mémorisation, conceptualisation, procéduralisation, imitation, automatisaion, adaptation. Le schéma n°1 extrait du modèle de Tricot (2008) reprend ces six formats de connaissances, en donne une définition et exemplifie en lien avec la musique. Pour ne pas alourdir la lecture, nous ne faisons pas figurer les processus d'apprentissage. Retenons que de gauche à droite, lorsqu'on apprend, on procéduralise autrement dit, on met en application des connaissances théoriques, tandis que de droite à gauche, on prend conscience et on comprend, à partir de savoir-faire ou de méthodes. Dans certains cas, on le verra plus rares, on conceptualise c'est-à-dire qu'on généralise, on induit, en théorisant (du bas vers le haut et en partie de droite à gauche). A l'inverse (du haut vers le bas dans le schéma) on particularise ou on fait des déductions.



**Schéma 1 Modélisation des formats de connaissances d'après Musial, Pradère et Tricot, (2012, p. 49), appliquée à l'enseignement musical**

#### **4. Exigences de haut niveau en termes de savoir-faire et de connaissances spécifiques (références savantes) dans les Instructions et programmes en F11, TMD**

La section F11 fut créée sur un constat fait par Marcel Landowski en 1966 que « pour faire vivre la musique, il fallait qu'il y eut des musiciens » (1979, p. 14). Pour cela, les classes CHAM, Classes à Horaires Aménagés, du cours préparatoire à la terminale, furent créées pour faire en sorte que se constitue un vivier d'élèves susceptibles d'entrer dans la carrière d'interprète de musicien et de danseur (premières tentatives en 1967 à Toulouse et à Reims). C'est l'objet même de la filière dite de technicien qui accueillit l'option « instrument » en 1972 et danse, en 1977 (Tripier-Mondancin, 2014).

Les savoirs à enseigner dans la filière TMD correspondent quasi à l'exclusive soit à des connaissances procédurales particulières c'est-à-dire à des savoir-faire à contrôler par celui qui est censé les acquérir et des automatismes, d'un très haut niveau dans les deux cas (prendre en dictée musicale jusqu'à trois voix mélodiques superposées, exécution instrumentale, écriture d'une basse non chiffrée et d'un chant donné, montage de bandes, lecture à vue) soit à des connaissances déclaratives particulières, spécifiques à un grand nombre d'œuvres et de compositeurs en lien avec l'analyse des œuvres d'un point de vue métrique harmonique mélodique et structurelle et l'histoire de la musique du XVIIIe siècle à Honneger, au jazz et aux « conflits et tendances actuels » (voir tableau 3). En d'autres termes, ramené au schéma n°1, que l'on soit côté procédural ou déclaratif, c'est le bas du schéma 1 qui est concerné ; les connaissances particulières sont privilégiées au détriment de connaissances plus générales. Il est difficile de dire si quantitativement il y a une différence ou un équilibre entre connaissances procédurales et déclaratives. En effet, même si nous avons placé les dictées musicales mélodiques à une et plusieurs voix, les dictées d'accords ou d'agrégats du côté des savoir-faire et automatismes, il est quasiment certain que dans la réalité des

classes (d'après les entretiens et les quelques observations menées en lycée), ces savoir-faire font l'objet d'explications de la part des enseignants et sans doute de préconisations en termes de méthodes pour relever le plus rigoureusement et rapidement possible des mélodies, des accords. Mais rien n'est dit à ce sujet dans les textes. Il en est de même pour l'écriture, lors de l'épreuve du baccalauréat, de 12 mesures d'une basse non chiffrée et de 12 mesures d'un chant donné, dans le style tonal ou encore pour les travaux pratiques hebdomadaires qui abordent la nature du son, sa perception, à l'aide de montages de bandes magnétiques puis de fichiers audionumériques à partir de 2013, évolutions technologiques obligent. Dès lors il serait permis d'hésiter quant à savoir si ce qui est intitulé au baccalauréat « technique musicale » (soit dictée musicale et analyse), « technique du son (montage de bande) », et écriture musicale relèveraient plutôt d'une pratique ou plutôt d'une connaissance sur le fait musical tonal. C'est ce qu'ont analysé les cognitivistes : les savoir-faire seraient constitués de procédures particulières, suite de séries d'actions physiques mais également d'opérations mentales. Ce qui prévaut avant tout dans les dictées musicales, c'est la finesse, le contrôle de la perception auditive de l'élève dans le but de transcrire, selon des paramètres mélodico-rythmico-harmoniques le plus rapidement et le plus finement possible sur des portées, la musique qui est jouée et / ou chantée par un tiers. L'approche fonctionnelle des connaissances humaines, issue de l'école de Genève post-piagétienne (Inhelder, Cellier, 1992 ; Bastien-Toniazzo, Bastien, 2004 ; Tricot, 2008, 2012, 2014) vise à décrire les connaissances en fonction de ce à quoi elles servent. C'est donc la fonction, ou la visée de l'exercice, qui nous autorise à placer cet exercice et les savoir-faire afférents, côté procédural avant tout. Même si en 2003 un texte diminue le coefficient de la dictée musicale au baccalauréat au profit de l'analyse, il n'en demeure pas moins que l'enseignement de ces savoir-faire qui, à un haut niveau, sont destinés à devenir des automatismes, reste une spécificité de cette filière assumée depuis de nombreuses années par le législateur.

Nous avons aussi hésité quant à la place à donner à l'analyse car tout dépend véritablement de la manière dont elle est enseignée et de la fonction que donne l'enseignant à ces situations d'analyse (nous avons mis le titre de l'activité côté savoir-faire et les contenus côté connaissances spécifiques). La fonction ou la finalité de l'analyse reste à poser : toutefois, quelques informations sont données lorsqu'il est question en première par exemple, « d'évolution historique de l'harmonie tonale [...] jusqu'aux « transformations ultimes et dépassement de la tonalité » en classe de terminale. Les dimensions historiques et problématisantes sous entendues dans les termes employés comme « évolution », « transformations ultimes », « dépassement », présentes à plusieurs reprises dans le texte, invitent à considérer ces connaissances comme déclaratives plutôt que procédurale. Mais encore une fois cela dépendra de ce qu'en fera l'enseignant.

De la même manière il est permis d'hésiter à propos de connaissances relatives aux notions de modulation (première), de tonalité, d'atonalité (terminale) : sont-elles transmises et utilisées par les élèves au cours de travaux pratiques ou bien sont-elles conceptualisées par les élèves par les professeurs, ou bien ne sont-elles pas conceptualisées ?

En revanche, il est plus simple de catégoriser les formats de connaissances présents dans une épreuve au baccalauréat comme celle de technique du son en partie fondée sur des savoir-faire et en partie sur une prise de recul critique à partir de 1979, qui s'apparente plus à une forme de conceptualisation sur le fait musical : « L'épreuve comprendra deux parties : une partie pratique qui devra être, soit un montage de fichiers audionumériques dans les conditions définies par le texte d'épreuve qui sera remis aux candidats en même temps que les fichiers à monter [avant 2013 « en même temps que les fragments de bande magnétique à monter »], soit l'écoute d'un enregistrement, suivie d'une critique technique avec l'identification des sources sonores » (MEN, 1979-2013).

En 2003 en analyse, l'épreuve au baccalauréat est modifiée dans sa modalité : musiciens et danseurs bénéficient de l'écoute (à deux reprises pour les musiciens et trois reprises pour les danseurs) correspondante à l'œuvre dont ils ont la partition, ce qui facilite le travail d'audition intérieure. De fait, les attentes en termes de format de connaissances à acquérir évoluent : la lecture de partitions lors de l'activité d'analyse ne permettait pas réellement de savoir si l'élève apprenait des connaissances spécifiques déclaratives sur les accords, les cadences, etc. ou bien s'il faisait réellement preuve de savoir-faire fondés sur l'écoute intérieure. La modification en fait un exercice à la fois auditif corroboré par l'analyse visuelle.

**Tableau 3 Répartition des contenus de programmes et épreuves du baccalauréat de la série F11, TMD, en fonction des formats de connaissances selon le modèle de Tricot**

<p><b>Concepts</b>  <u>1979</u>, modification de l'épreuve technique du son : alternative proposée au montage de bande magnétique, avec l'écoute d'une bande enregistrée (<i>cf. case savoir -faire</i>) est suivie d'une critique technique et d'une identification des sources sonores.</p>	<p><b>Méthodes</b></p>
<p><b>Connaissances spécifiques</b>  <u>1977</u>, Histoire de la musique : ex pour la terminale :  <i>« L'œuvre des principaux compositeurs du XXe siècle, notamment Fauré, Debussy, Ravel, Roussel, Stravinsky, Varèse, Schoenberg, Berg et Webern, Bartók, Honegger ; le jazz. Conflits et tendances actuels. Révision du programme des deux années précédentes. Les grandes lignes de l'histoire des idées et des faits; rôle de la musique dans les différentes sociétés religieuses et civiles. La pratique musicale: musique écrite et tradition orale. »</i>          Histoire de l'art et des civilisations          Organologie : dix-huit conférences sur différents instruments          Analyse : en seconde, sur les structures mélodiques de base, sans se limiter à la musique tonale, des éléments de métrique et d'accentuation, l'évolution historique de l'harmonie tonale, les cadences, les instruments non transpositeurs, les registres vocaux, la forme tonale et thématique, l'approche des formes historiques les plus importantes, jusqu'en terminale, aux transformations ultimes et dépassement de la tonalité, polytonalité, atonalité, série, évolution du langage rythmique, instrumentation du XXème siècle</p>	<p><b>Savoir-faire</b>  <u>1977</u> Technique musicale : dictées musicales mélodiques à une voix (difficile) deux trois voix (moyenne à difficile), dictées d'accords ou d'agrégats de 3 et 4 sons          Exécution instrumentale (un morceau au choix dans liste imposée) : en terminale niveau DFE des CNR          Analyse :          Écriture musicale : au baccalauréat : réalisation d'une basse non chiffrée ou d'un chant donné dans le style tonal (12 mesures)          Programme de seconde « l'harmonie consonante (sans modulation), les cadences », en première les « modulations, septièmes de dominante et septièmes d'espèce », en terminale, la neuvième de dominante, les notes étrangères les spécificités de l'écriture vocale et instrumentale          Techniques du son : travaux pratiques qui abordent la nature du son, sa perception : montage de fragments de bande magnétique qui devient en 2013 montage de fichiers audionumériques. 1979, modification alternative au montage de bande magnétique, avec l'écoute d'une bande enregistrée suivie d'une critique technique et d'une identification des sources sonores (<i>cf. case concept</i>).          Lecture instrumentale à vue niveau « correspondant à celui des médailles de lecture à vue des classes instrumentales des conservatoires nationaux de région ».  <u>2003</u> Le coefficient de la dictée musicale diminuée, celui de l'analyse augmente</p>

**5. Moins de savoir-faire techniques qu'en TMD, une répartition plus homogène des différents formats de connaissance, un répertoire élargi au populaire, dans**

### **l'option facultative (toutes séries) et dans l'enseignement de spécialité (série littéraire)**

Les instructions et programmes de l'option facultative et de l'option obligatoire au choix de la série littéraire ont une plus longue histoire que ceux de la série technologique (voir tableau 1). A partir de 1982, les programmes de ces deux options ont fait, à l'évidence, l'objet de réécritures conjointes *a priori* au sein de mêmes groupes de travail, tant les contenus sont proches, y compris dans les changements. Si en 1925 les instructions s'inscrivent dans une conception encyclopédique et transmissive des savoirs et font donc une place quasi exclusive aux connaissances spécifiques, en 2001 comme en 2010, l'équilibre entre enseignement de savoir-faire, connaissances spécifiques, méthodes et concepts (avec des références aux programmes de philosophie) semble indiquer, comme nous allons le voir, une conception présente dès les programmes de 1982 et qui vise avant tout, « au côté des autres disciplines, au développement harmonieux et équilibré de la personnalité. En satisfaisant le besoin d'expression de l'élève, en préparant sa créativité, elle favorise l'épanouissement de sa sensibilité et lui permet d'acquérir progressivement des critères d'appréciation et de jugement » (MEN, 1982). Ce changement tant souhaité par Landowski (Tripier-Mondancin, 2008, Lefèbre, 2012), dès les années 1964 est notable seulement en 1982 dans les programmes de lycée, alors que dès 1977, il est présent dans les programmes de collège. Contrairement à la série technologique, ces deux options (facultative et obligatoire) dans la voie générale, ne visent donc pas une professionnalisation à court terme mais une participation à la formation d'une « culture générale » (1982, *ibid.*). Néanmoins, le bulletin officiel du 24 juin 1982 signalait que l'un des objectifs était d'encourager « d'éventuelles motivations pour de futures études musicales » (Objectifs communs aux classes de première et de terminale et aux deux options). Sans exclure d'autres orientations, l'élève qui aura suivi ces options peut tout à fait s'orienter vers des études musicologiques en parallèle dans bien des cas, d'une formation musicale dans l'enseignement musical spécialisé. Si visée professionnalisante il y a, c'est donc à long terme. Parmi les savoir-faire présents dans les programmes de 2001 et qui vont perdurer en 2010, il n'y en a guère qui n'aient déjà été présents dès 1982 : interprétation vocale, instrumentale, lecture de partitions, analyse auditive, lecture chantée et jouée, manipulation enregistrement, création, réalisation de textes originaux à l'écrit, transformation de propositions musicales, exploration, composition. Par contre, en lien avec la pratique de la composition (combinaison, transformation), à partir de 2001, la prise en compte des nouvelles technologies du son est mentionnée (« *synthétiseurs, logiciels, séquenceur MIDI et audionumériques, générateurs de sons, arrangeurs* »). Ce qui semble être une nouveauté au lycée, en 2001, ne l'est plus pour le collège qui, dès les programmes de 1995-1998, accordent une large place à ces outils (Idray, 1994, Tripier-Mondancin, 2008). Autre évolution : à partir de la session 2003 lors de l'oral du baccalauréat de la série L (note de service n°2002-143), la capacité à improviser est évaluée pour la première fois : « le candidat interprète une pièce de son choix suivie d'un bref prolongement original (variation, développement, improvisation, composition) ». Tout autant que ces nouveautés en termes de savoir-faire, c'est la disparition, dès 2001, d'un savoir-faire solfégique comme la lecture en clé de fa quatrième ligne, ut troisième et quatrième ligne qui est frappante. De pair avec ce quasi abandon (il n'est pas évident que dans les pratiques de classe cet abandon soit totalement effectif), l'analyse harmonique est délaissée au profit d'une analyse des œuvres faisant une large place à une problématisation par thèmes et selon les paramètres temps, couleur, espace, forme, dans le prolongement logique des programmes de collège. Désormais les savoir-faire solfégiques qui s'acquièrent dans l'enseignement spécialisé ne sont plus nécessaires pour suivre l'enseignement musical au lycée alors qu'ils l'étaient depuis la création en 1968 de cette filière art au lycée.

Les programmes de 2001 et de 2010 tendent vers un équilibre des formats de connaissances enseignées, notamment en détaillant des « compétences méthodologiques » dont nous rappelons qu'ils sont du côté des connaissances procédurales et donc de la pratique musicale au sens commun du terme. Quelques références à ce qui relève de méthodes de travail mais aussi à de nouvelles formes de conceptualisation apparaissent dès 1982 et 1988 pour s'amplifier en 2001 et 2010 : les ambitions du collège sont largement dépassées puisqu'il est question de développer la recherche documentaire, ainsi que « la réflexion esthétique et sociologique (arrêté du 21 juillet, JO

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

du 28 août, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010). Par ailleurs les œuvres abordées ne se cantonnent pas comme dans la série TMD, au seul répertoire savant et jazz mais s'ouvrent également aux esthétiques populaires et traditionnelles.

Ces programmes de 2001 et de 2010 proposent donc une approche intégrée qui fait référence à la fois à plusieurs formats de connaissances (savoir-faire, méthodes, connaissances spécifiques, concepts) comme nous venons de le voir, mais également, et c'est nouveau, aux processus visés en termes d'apprentissage des élèves (« *compréhension de l'intérieur du discours* », « *maîtrise effective des éléments qui le constituent* », « *tirer parti* ») :

*« Mobilisant aussi bien la voix des élèves que leurs éventuelles compétences instrumentales, les pratiques musicales peuvent également mobiliser les outils d'édition et de création mis à disposition par les technologies (TICCE). Dans tous les cas, elles permettent une compréhension de l'intérieur du discours comme une maîtrise effective des éléments qui le constituent. Qu'il s'agisse d'interpréter, d'arranger, d'improviser voire d'inventer et de créer de la musique, les pratiques proposées reposent sur la sensibilité de l'élève et ouvrent à des expériences où le plaisir peut rencontrer l'émotion : dans tous les cas, l'élève apprend alors à en tirer parti tout en maîtrisant les conséquences. Les diverses pratiques musicales permettent également de s'approprier des connaissances techniques diversifiées et de vivre, individuellement et collectivement, une expérience artistique. Chaque connaissance fait ainsi l'objet d'une écoute, d'une identification, d'un éventuel codage et d'une expérimentation individuelle et collective ». (Option facultative, p. 17 sur 22 Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010).*

Pour autant, cette approche intégrée n'oblitére par les émotions dont on sait qu'elles ne s'opposent pas aux connaissances et aux savoir-faire, mais constituent un autre aspect, une sorte de modulation, de la relation à soi, aux autres, au monde.

Ces évolutions des savoir-faire en particulier posent plusieurs questions : le remplacement de la pratique du solfège, caractérisée par la dictée musicale, la lecture de partitions et l'analyse harmonique par exemple qui en découle, par une analyse à l'aide de paramètres répartis en quatre catégories, temps, couleur, espace, forme et de problématiques n'est-il pas en train de modifier durablement une manière d'apprendre la musique, de faire de la musique et dès lors de l'enseigner ? De quelle(s) musique(s) parle-t-on ? Est-il envisageable d'apprendre à jouer chanter les répertoires savants occidentaux en particulier, en laissant de côté les problèmes de notation musicale et dès lors les problèmes de déchiffrement de ces notations ?

**Tableau 4** **Contenus de programmes et épreuves du baccalauréat de 1925 à 2010 (2001 et 2010 en gras)** de l'option facultative et de l'option obligatoire (série L) en fonction des formats de connaissances selon le modèle de Tricot

<p style="text-align: center;"><b>Concepts</b></p> <p>1982, critères d'appréciation et de jugement  <b>2010, développer la réflexion esthétique et sociologique, sens d'une œuvre et d'un discours musical, notions de beau, de goût, réf. au prog. de philosophie</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Méthodes</b></p> <p>1982-1988, méthodes, lecture horizontale, verticale, intérieure  <b>2001, 2010, identifier comparer juger, « compétences méthodologiques » (se documenter, rechercher de l'information, organiser, planifier son travail, dissocier critères subjectifs de critères objectifs), mobiliser ses compétences dans un projet, évaluer ses acquis, identifier ses besoins, construire une réflexion critique et curieuse, situer sa pratique du son et de la musique, optimiser sa pratique</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Connaissances spécifiques</b></p> <p>1925, expliquer, comprendre et situer des listes d'œuvres (Lulli à Debussy)  1944-1946-1964, + musique contemporaine  1968, évolution musicale, HDM, compréhension, étude du monde sonore, des éléments du langage musical, du XVIIe à Debussy  1982, 1987-1988, connaissance historique de l'évolution musicale dont les musiques populaires et extra européennes, Langue et grammaire musicale, sources sonores nouvelles, programme limitatif d'œuvres au bac (1973)  <b>2001, 2010 abandon de l'approche linéaire chronologique de la 2de à la terminale, abandon de l'analyse harmonique et du solfège au profit d'une approche (1) par paramètres (espace, temps, couleur, forme), (2) par thématiques (2001) problématiques, questionnements (2010).</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Savoir-faire</b></p> <p>1925 écouter les chefs-d'œuvre  De 1946 à 1982, dictée, déchiffrage,  1946, 1982-1988, <b>2001, 2010 interprétation vocale ou instrumentale, en 2001 résumées dans les « compétences techniques et artistiques »</b>  1968, analyse harmonique, lecture chantée (1 et plusieurs voix), déchiffrage (sol, fa, ut3 et 4)  1982, 1987-1988, <b>2001, 2010, travaux pratiques, lecture de partitions, analyse auditive, lecture chantée et jouée manipuler, enregistrer</b>  1982, 1987-1988, <b>2001, 2010, création réalisation de textes originaux à l'écrit, combiner, transformer des propositions musicales, composer, démarches exploratoires</b>  <b>2010, variation, improvisation à l'oral.</b>  Texte</p>

## 6. Eléments de discussion et de conclusion

La théorie de la connaissance retenue, transposée pour analyser des programmes de musique du lycée montre que la distinction pratique / théorie loin d'être une évidence binaire stabilisée constitue une réduction du réel de l'enseignement. Selon les différentes modalités de cet enseignement musical, en option obligatoire (L), en option facultative (toutes séries), et en TMD ce que l'on peut entendre par pratique (connaissances procédurales) ne recouvre pas les mêmes formats de connaissance (partie droite du schéma 1 ou des tableaux), peut-être plus encore que si on compare les connaissances déclaratives d'une série à l'autre. En outre l'équilibre entre connaissances déclaratives et procédurales, générales ou particulières (dans lesquelles on trouvera des pratiques musicales) n'est pas le même. Deux blocs de curricula distincts apparaissent :

- Ceux de la série technologique,
- Ceux de l'option facultative toutes séries et l'option obligatoire série L.

De fait, le rapport à l'œuvre que peut construire l'enseigné dans le cadre scolaire, ne peut qu'être différent, en partie tout du moins, suivant qu'il a suivi l'option facultative et/ou obligatoire en série L, voie générale, ou l'enseignement en TMD dans la voie technologique.

Les savoirs enseignés dans la filière TMD correspondent avant tout à des connaissances particulières plutôt que générales, c'est-à-dire des savoir-faire et des automatismes d'un très haut niveau et des connaissances déclaratives spécifiques à des œuvres afférentes à un grand nombre de compositeurs. Même si les notions de tonalité, atonalité, modulation sont transmises, manipulées et utilisées par les élèves, elles ne sont pas nécessairement théorisées, conceptualisées par eux, ni même par l'enseignant. Si rien n'est dit sur les méthodes à acquérir en termes de pratique instrumentale et vocale, des indications de niveau à atteindre sont données ce qui laisse supposer qu'un enseignement sur les méthodes de travail est donné. La série technologique semble figée, sans que cela soit dépréciatif, dans une forme d'académisme, dans le sens où les savoirs à enseigner n'ont pas changé épistémologiquement parlant, hormis quelques modifications à la marge, depuis que la série F11 a été créée (1972). D'autre part, ces savoirs s'inscrivent dans la tradition académique des savoirs enseignés dans les conservatoires à un haut niveau. Mais il n'est guère surprenant que ces programmes soient fondés avant tout sur des savoir-faire et des automatismes très techniques. C'est sans nul doute en raison de la visée professionnalisante de cette filière que la tradition préparatoire (en vue du concours général) ou propédeutique, cumulative, linéaire béhavioriste (et sans doute transmissive de la part de l'enseignant) prévaut. En effet, ces élèves en s'engageant dans cette filière se destinent à devenir pour la très grande majorité des musiciens instrumentistes attachés dans la plupart des cas à l'interprétation de la musique dite « savante » (par exemple dans un orchestre symphonique, au théâtre lyrique, dans une formation de chambre, dans un chœur pour les chanteurs) dans laquelle la lecture d'une partition à vue qui exige réflexes et automatismes, entre autres, est une compétence indispensable contrairement aux musiciens du secteur pop et rock. Le recrutement des musiciens dans ces orchestres a souvent lieu à la fin des études, parfois après quelques années en *free-lance*. Une relation forte s'établit dès lors entre emploi et formation initiale : pour avoir une chance de professionnalisation dans ce secteur il faut faire partie des meilleurs que l'on soit musicien, ou danseur, d'ailleurs : le domaine de la musique savante est fortement concurrentiel (Menger, 2012). Ce type de débouché exige dès lors une formation en adéquation dans laquelle les savoir-faire seront premiers en lien avec une connaissance des œuvres déjà là. Coulangeon (cité par Menger, 2012, p. 21) « montre bien que la formation classique agit sur la probabilité d'occuper un emploi stable, qui commande elle-même une espérance de gains supérieurs à celle de la moyenne de la population des musiciens ». Ces analyses expliquent sans doute en grande partie l'importance accordée, dans les programmes de cette série, aux connaissances procédurales particulières comme les: savoir-faire et les automatismes.

L'option obligatoire en série littéraire et l'option facultative toutes séries n'ont pas la visée professionnalisante, que peut avoir la série TMD, à court terme tout du moins. C'est à partir de 1982-1988 (activités de création, connaissances des sources sonores nouvelles), puis de 2001 et 2010 (abandon de l'analyse harmonique et du solfège pour une analyse plus problématisée par paramètres sonores) que ces options visent un développement musical équilibré de l'élève (dans le sens d'une variété élargie des connaissances), sans pour autant exclure une orientation professionnelle dans le domaine musical, mais à plus long terme que dans la série TMD et autre que la carrière de musicien interprète en général. Les programmes semblent plus poreux aux attentes sociales, aux évolutions technologiques (technologies TICCE), aux changements des programmes de collège dont ils prolongent les acquis. Ce n'était pas le cas, avant 2001 ou la place occupée par les notions solfégiques et par extension analytiques était déterminante. Désormais c'est le continuum entre d'une part le collège et le lycée et d'autre part entre savoir-faire, méthode pour le faire et connaissances spécifiques et générales qui est affirmé : les pratiques musicales (l'individu dans le collectif) « permettent une compréhension de l'intérieur du discours » musical (option fac. 2010).

Si l'on se réfère aux théories des apprentissages développées en psychologie (Carette, Rey, 2011), et bien que nous n'en ayons pas la preuve, la conception des apprentissages sous-jacente serait plus socioconstructiviste que dans la série TMD : pour le savoir, il faudrait analyser ce qui se joue dans les classes.

Les œuvres restent dans tous les cas au centre de tous ces enseignements, mais de fait, le rapport à l'œuvre s'en trouve modifié, parce que construit différemment et parce que les œuvres enseignées ne sont pas systématiquement les mêmes.

Ce type d'étude peut sans doute servir de point d'appui à l'élaboration de textes programmatiques, notamment pour vérifier l'adéquation entre des contenus d'enseignement et la finalité que l'on confère à telle discipline d'enseignement ; finalité qui peut viser la construction d'une forme de professionnalité à plus ou moins long terme. Nous pensons que si les programmes détaillaient de manière précise les différents formats de connaissances, alors les missions des enseignants en seraient sans doute clarifiées en termes de stratégies d'enseignement à mettre en place pour que l'élève apprenne. La réflexion sur les *curricula* peut servir de point d'appui à une réflexion sur les équilibres à privilégier dans la classe, en regard d'objectifs que l'enseignant s'est fixé et bien au-delà des contenus des *curricula*.

Dans cette réflexion, l'apport des sciences cognitives, entre autres, reste à construire, mais la collaboration est en marche entre chercheurs et ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'Education) (Tripier-Mondancin, Maizières, Tricot, 2016). C'est tout le sens des séminaires proposés, au Collège de France en 2012 et en 2014, conjointement par la DGESCO, Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche) et la Chaire de psychologie cognitive expérimentale du Collège de France (Professeur Stanislas Dehaene).

Qu'enseigne-t-on de tout ce qui pourrait relever des pratiques musicales et au-delà des pratiques, des connaissances déclaratives en lien avec le phénomène musical ? La manière dont les théories musicales s'élaborent, est-elle enseignée ? Ou bien n'est que ce que le résultat ? Quelle place les programmes d'enseignement font-ils aux stratégies d'enseignement pour que l'élève soit amené à construire de véritables processus d'apprentissage ? Que deviennent les formats de connaissances souhaités par le législateur lorsqu'ils sont enseignés, comment le sont-ils ? Seule l'analyse de situations de classes peut permettre de le comprendre.

## **7. Références et bibliographie**

- Bastien, C., Bastien Toniazzo, M., & Richard, J.-F. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris : Armand Colin.
- Carette, V., & Rey, B. (2011). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Didactique générale. Bruxelles : De Boeck.
- Grezes-Rueff, F., & Vergnolle-Mainar, C. (2008, 14-16 mai). *Le baccalauréat et la géographie des disciplines scolaires au vingtième siècle*. Colloque : Le baccalauréat et la certification des études secondaires : exception française ou pratique européenne ? Lille.
- Idray, J.-L. (1994). *Histoire des programmes des collèges en éducation musicale*. ??
- Inhelder, B., & Cellier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant (recherche sur les microgénèses cognitives)*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Landowski, M. (1979). *Batailles pour la musique*. Paris : Le Seuil.
- Lefèbvre, N. (2014). Marcel Landowski. Une politique fondatrice de l'enseignement musical. 1966-1974 (Vol. n°12). Lyon : Cefedem Rhône-Alpes Editeur.
- Maizières, F., & Tripier-Mondancin, O. (2014, en cours d'évaluation). La distinction théorie-pratique dans l'enseignement-apprentissage du chant au regard d'une théorie de la connaissance : une évidence mise à l'épreuve. *Revue française de pédagogie*.
- Menger, P.-M. (2012). Formation, emploi et rémunération dans les professions musicales. In C. P.-T. Emmanuel Brandl, Hyacinthe Ravet (Ed.), *25 ans de sociologie de la musique en France. Pratiques, œuvres, interdisciplinarité* (Vol. 2, pp. 17-33). Paris : L'Harmattan.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (Eds.). (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles De Boeck.
- Palisca, C. V. (1980). Theory, theorists. In J. T. Stanley Sadie (Ed.), *New Grove dictionary of music and musicians* (6 ed., Vol. 18, pp. 741-762). London, New-York: Macmillan, Grove's dictionaries.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
**Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :**  
**nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique**

- Tricot, A. & Musial M. (2008). « Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? » 1ère Partie. *Technologie - Sciences et techniques industrielles*, 156, p. 20-27.
- Tricot, A. & Musial M. (2008). « Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? » 2ème Partie. *Technologie - Sciences et techniques industrielles*, 158, p. 52-62.
- Tricot, A. (2014). « Le sujet cognitif de l'apprentissage ». *Recherches en éducation*, 18, p. 79-90.
- Tripier-Mondancin, O. (2008). *L'éducation musicale au collège depuis 1985 : valeurs déclarées par des enseignants d'éducation musicale, genèse*. Thèse doctorat : Musicologie. Sciences de l'éducation : Université de Toulouse-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. (2014). Histoire et caractéristiques de la musique au lycée, en France : entre académisme et socioconstructivisme. *L'éducation musicale*, 579. <http://www.leducation-musicale.com/>
- Tripier-Mondancin, O., Maizières, F., & Tricot, A. (2016, en cours). Enjeux d'une réflexion sur l'articulation théorie-pratique pour enseigner la musique à l'école au XXIème siècle : apports de la psychologie cognitive. *Spirale*.

### Sources

- MEN, Ministère de l'Éducation Nationale. (1972). *Arrêté du 10/08, BOEN n°32 du 31/08, Baccalauréat de technicien Musique. Annexe I Durée et coefficients des épreuves, Horaires et Programmes des classes préparant au baccalauréat de technicien Musique*. .
- MEN (1976). *Circulaire n°76-393 du 9/11, BO n°42 du 18/11, Conditions d'accueil dans les conservatoires nationaux de région d'élèves des sections préparant au baccalauréat de technicien musique*.
- MEN (1977). *Arrêté du 16/02, JO du 13/03, BO n°12 du 31/03, Règlement d'examen du baccalauréat de technicien Musique, options instrument et danse. Annexe I Règlement d'examen. Annexe II Définition des épreuves à caractère professionnel*.
- MEN (1977). *Circulaire n°77-255 du 21/07, BO n° 30 du 1/09, Fonctionnement des classes préparatoires au baccalauréat de technicien Musique, options instrument et danse (F11)*.
- MEN (1977). *Arrêté du 5/12, JO du 15/12, Règlement d'examen du baccalauréat de technicien Musique (options instrument et danse)*.
- MEN (1978). *Circulaire n°78-375 du 6.11, BO n°41 du 16/11, Répartition des horaires des enseignements professionnels des élèves des classes de danse des conservatoires nationaux de région et des écoles de musique contrôlées par l'Etat*.
- MEN (1979). *Arrêté du 5:10, JO du 17/11, BO n°44 du 6/12, Modification de l'arrêté du 16 février 1977 relatif au règlement d'examen du baccalauréat de technicien Musique, options "instrument" et "danse". Technique du son*.
- MEN (1982). *BO n° spécial 5, 24/06, Education musicale. Classe de première. Classe terminale. Enseignements dits « optionnel » (4h) et « optionnel complémentaire » (2h). Objectifs communs, programmes*.
- MEN, (2001). *Arrêté du 20/07/2001, JO du 4/08/2001, BO n°2 du 30/08/2001 numéro hors-série volume 7. Programmes des lycées. Classe de seconde générale et technologique. Musique. Enseignement de détermination et option facultative, p. 69-72*.
- MEN. (2001). *Arrêté du 20/07/2001 JO du 4/08/2001 BO n°3 du 30./08/2001 numéro hors-série volume 8. Programmes des lycées. Programmes des enseignements artistiques dans les classes de première des séries générales et technologiques. Musique. Enseignement obligatoire, au choix, série littéraire. Option facultative, p. 47-49, 50-52*.
- MEN, (2001). *Arrêté du 20/07/2001 JO du 4/08/2001 BO n°3 du 30/08/2001 numéro hors-série volume 9. Programmes des lycées. Classe du cycle terminal des séries générales et technologiques. Musique. Enseignement de spécialité. Série Littéraire. Option facultative, p. 43-46, 47-49*.
- MEN, (2002). *Note de service n°2002-143, du 3/7/2002, Epreuves d'arts plastiques, de cinéma et d'audiovisuel, d'histoire des arts de musique, de théâtre, des baccalauréats général et*

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale  
Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*

*technologique. Session 2003, Préambule. Musique. Epreuve obligatoire de spécialité, série L, Epreuve facultative, toutes séries générale et technologique*

- MEN (2003). Arrêté du 11/09, JO du 23/09, Baccalauréat technologique "techniques de la musique et de la danse".
- MEN, (2003). Note de service n°2003-204, du 24/11, Baccalauréat. Epreuve obligatoire de musique du baccalauréat générale, série L, à compter de la session 2004.
- MEN, (2010). Arrêté des 27/01/ et 01/02, JO des 28-1 et 3/02/, BO spécial n°1 du 4/02, Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général.
- MEN, (2010). Arrêtés des 27/01 et 01/02, JO des 28/1 et 3/2, Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole.
- MEN, (2010). Arrêté du 8/04/2010, JO du 25/04/2010, BO n°4 du 29/04/2010, Programmes d'arts en classe de seconde générale et technologique. Arts plastiques, Cinéma, Danse, Histoire des Arts, Musique, Théâtre. Enseignement facultatif. Préambule général. Musique, p. 1-2, 16-19.
- MEN, (2010). Arrêté du 27/07, JO du 28/08, Programme d'enseignement obligatoire au choix d'arts en classe de première littéraire, d'enseignement de spécialité au choix d'arts en classe terminale littéraire et d'enseignement facultatif d'arts au cycle terminal des séries générales et technologiques. Musique au cycle terminal, Enseignement obligatoire et de spécialité en série L. Classe de première. Classe terminale. Enseignement facultatif toutes séries, première, terminale.
- MEN, (2012). Note de service n°2012-038 du 6/3, Baccalauréat général et technologique. Epreuves de spécialité en série littéraire et épreuves facultatives d'arts plastiques, de cinéma audiovisuel, de danse, d'histoire des arts, de musique de théâtre du baccalauréat général et technologique.
- MEN, (2013). Arrêté du 13/03, J.O. du 11/04, Techniques de la musique et de la danse : règlement d'examen : modification.
- MEN, (2013). Note de service n°2013-174 du 8/11, Baccalauréat général et technologique. Epreuves de spécialité en série littéraire et épreuves facultatives d'arts plastiques, de cinéma audiovisuel, de danse, d'histoire des arts, de musique de théâtre du baccalauréat général et technologique : modification.

## CONFERENCE DE CONCLUSION DES TRAVAUX

**Yves Jeanne \***

\* Université Lumière Lyon 2 - [yves.jeanne@univ-lyon2.fr](mailto:yves.jeanne@univ-lyon2.fr)

---

Permettez-moi, en tout premier lieu d'adresser mes remerciements à Eddy Schepens pour son invitation à venir évoquer devant vous quelques réflexions sur des thématiques qui me sont chères et qui, bien que je ne sois pas spécialiste des questions dont vous traitez ici –mes recherches concernent les personnes en situation de handicap- pourront rejoindre, j'en fais l'hypothèse, quelques unes de vos interrogations.

Les sociétés, disait Michel Foucault, se caractérisent « selon la manière qu'elles ont de se débarrasser non pas de leurs morts mais de leurs vivants ». Les nôtres n'y échappent pas qui excluent du champ social celles et ceux qui, en raison d'une vulnérabilité particulière ou d'une situation sociale péjorative, ne remplissent pas les conditions –non explicites mais pourtant bien réelles- qui sont requises pour bénéficier du bien commun.

Or, a bien y réfléchir, cette exclusion de certains, permet à d'autres, les bien-portants, les conformes, les intégrés, les auto proclamés capables, de se réserver l'exclusivité de l'usage du monde et de laisser aux autres, par compassion ou pour acheter une certaine paix sociale, les restes de ce monde dont nous confisquons les biens à notre profit exclusif et je n'évoque pas ici seulement les biens matériels mais tous ceux qui sont le patrimoine de tous, éducation, culture etc. Or, ainsi que l'affirme Charles Gardou, « une société n'est pas un club dont les membres pourraient accaparer l'héritage social à leur profit pour en jouir de façon exclusive et justifier, afin de le maintenir, un ordre qu'il définiraient eux-mêmes. Il n'y a pas de carte de membre à acquérir, ni de droit d'entrée à acquitter. Ni débiteurs ni créanciers autorisés à mettre les plus vulnérables en coupe réglée. Ni maître ni esclaves, ni centre ni périphérie ». C'est éthiquement inadmissible, et c'est oublier, car cette idée nous terrorise, que la vulnérabilité est notre lot commun, ce par quoi, en définitive tous les hommes sont semblables. Il n'y a pas, et j'en emprunte la formule à Pierre Michon, « de vies minuscules ».

Une société dans laquelle le bien commun ne soit pas l'exclusivité de quelques uns, est une société que j'appellerai, avec d'autres, inclusive. Une société inclusive est, à mes yeux, l'utopie nécessaire, pour construire le monde de demain mais, pour ce faire, les catalogues de bonnes intentions n'y suffisent pas au risque, ainsi que l'énonçait Jérémy Bentham, de perpétuer « des absurdités montées sur des échasses ». Or, loin des intentions pusillanimes, ouvrir à tous les portes du patrimoine commun que sont les biens culturels et notamment la musique, est un double travail, celui de l'accessibilité et celui de la compensation.

L'accessibilité ne se réduit pas au bâti. Une salle de concert Pour être autre chose qu'un leurre, l'accessibilité, qui consiste à rendre possible l'usage de tout par tous, nécessite que des instruments de compensation soient créés pour celles et ceux qui sont entravés pour faire usage de ce bien commun. C'est exactement la fonction la plus essentielle, la plus noble du pédagogue et j'ajouterai la plus nécessaire et la plus féconde au développement de son art de faire, j'y reviendrai.

L'idée de rendre accessible le bien commun à tous est récente dans la civilisation occidentale, mieux elle est datée. 1749.

Le philosophe Denis Diderot entreprend, avec D'alembert et quelques autres la rédaction de l'encyclopédie. Son ambition est double : mettre à la disposition de tous tout le savoir du monde et rompre avec la doxa, jusque-là en vigueur, de leur hiérarchisation. L'encyclopédie exposera, avec la même souci de précision et d'exhaustivité, les instruments du savant astronome et ceux du

pêcheur de harengs de la mer du nord anticipant la réhabilitation que réalisera J H Pestalozzi pour le quel l'homme ne saurait être ni une bête de tête, ni une bête de main, ni une bête de cœur mais celui qui réalise la conjugaison harmonieuse de ces trois dimensions de son être au monde.

Mettre à disposition de tous toutes la connaissance ? Et ceux qui n'y voient pas ?

En 1749 il publie une Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient.

Il entend lutter contre les préjugés tel que celui qui consiste à penser que l'impossibilité de concevoir les proportions rend leur intelligence obtuse. Or seule notre ignorance et notre suffisance sont la source d'une telle stupidité.

Ne s'en tenant point là, il récidive dans une Lettre sur les sourd à l'usage de ceux qui entendent.

L'on pensait alors que, privés de parole, ils étaient privés d'esprit.

En 1786 Valentin Hauy créa l'Institut des jeunes aveugles. Inventa des livres gaufrés puis Louis Braille inventera la méthode que l'on sait

Si des entreprises philanthropiques avaient déjà pris en charge des aveugles d'ambition était nouvelle de leur permettre l'accès à la connaissance, au livre et tout de suite s'inventa l'instrument pédagogique qui permet réellement cet accès, l'écriture Braille.

En 1774 l'Abbé de l'Épée publie « quatre lettres sur l'éducation des sourds ». A partir de l'observation de deux jumelles sourdes, il acquiert la certitude que ces gestes ne sont pas un simple code utilitaire de type « passe moi le sel » ou « attention à la marche » mais bien une véritable langue et à partir de ces observations il proposera une codification avec l'ambition d'une langue des signes française permettant à tous les sourds de se comprendre et à ceux qui ne le sont pas, s'ils en font l'effort, de communiquer avec eux.

Ainsi, le bien nommé siècle des lumières ouvre une première fenêtre sur l'accessibilité au patrimoine commun que constitue le savoir à celles et ceux qui, entravés par une déficience sensorielle, en étaient jusque-là exclus. L'idée maîtresse de Denis Diderot, rompant avec le sens commun, déboulonnant les préjugés, ouvre les portes de l'accessibilité permettant alors le développement des outils de compensation que sont l'écriture Braille et la codification d'une langue des signes. Le pédagogue se saisit l'idée nouvelle et, vous me pardonnerez cette facétie, la met en musique. La pédagogie est, en quelque sorte, l'art de la compensation.

Poursuivons.

Jean Marc Gaspard Itard, médecin chef à l'institution des sourds muets (celui là même qu'avait créé l'abbé de l'Épée), accueille, en 1800, un enfant sauvage, un enfant des bois que la postérité retiendra sous le nom de Victor de l'Aveyron. Cet enfant, au vu de la description clinique très précise que nous en donne Itard, était très probablement autiste, terme inconnu en son temps et forgé un siècle plus tard.

L'aliéniste Philippe Pinel à qui Itard présente l'enfant pose un diagnostic d'idiotie et donc d'inéducabilité, mais Itard, adepte de la philosophie de Etienne Bonnot de Condillac, le sensualisme empirique, n'est pas convaincu et va entreprendre l'éducation de cet enfant. Convaincu, avec Condillac que le développement des sens conduit inévitablement à la formation des idées, il va construire pour cet enfant un matériel pédagogique considérable afin de parfaire leur développement. S'il n'est pas parvenu à ses fins (Victor ne parlera jamais) les progrès de l'enfant furent considérables et son travail sera repris et perfectionné, quelques 25 ans plus tard, par Eduard Seguin qui rédigera une méthode pour l'éducation de ces enfants. A l'aube des années 1880, l'aliéniste Désiré Magloire Bourneville ouvrira en France le premier service hospitalier destiné à recevoir et à soigner ces enfants et, pour la formation des infirmiers spécialisés qui oeuvreront auprès d'eux, il reprend les indications d'Itard et la méthode médico-pédagogique de Seguin.

Une jeune médecin italienne, première femme à obtenir en Italie le doctorat de médecine, viendra alors longuement le visiter. Maria Montessori, il s'agit d'elle, est en effet affectée dans un service hospitalier recevant des enfants arriérés à Rome et désespérée de son impuissance à les aider, elle se tournera vers Bourneville, dont la réputation a franchi les Alpes. Il lui donnera à lire les ouvrages de Itard et de Seguin, qu'elle recopiera à la main, comme un bénédictin dira-elle, et, munie de ce viatique ouvrira bientôt la première Casa dei Bambini empruntant très largement les outils qu'ils avaient conçu mais qu'elle ne manquera pas de faire breveter, elle avait le sens des affaires.

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale*  
***Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :***  
***nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique***

La méthode Montessori, aujourd'hui réservée à quelques privilégiés, n'en demeure pas moins excellente et si, enfants, dans vos classes maternelles vous vous êtes éveillés par la manipulation d'objets sensoriels divers, n'en doutez pas, ce sont les rejets des « objets apprenants » chers à Madame Montessori. Vous devez donc ces apprentissages à un enfant autiste.

Edouard Seguin écrivait « Ma méthode, bonne pour les enfants arriérés et idiots, est excellente pour ceux qui ne le sont pas ». A y regarder de près, les méthodes éducatives les plus fécondes ont toutes été forgées dans la difficulté. Auprès de ceux qui entravés par une déficience restent sur le bord du chemin, et de ceux que leurs conditions d'existence ont éloigné des usages communs et qui, considérés selon le terme de Bronislaw Geremek comme inutiles au monde, sont rétifs à les intégrer.

Dieu, excellent pédagogue, s'adressant à Abraham lui dit : « Va, va vers toi, va vers le chemin que je te fera voir » et non vers le chemin que je te ferais voir. Ce chemin n'est pas une sinécure et le pédagogue est ignorant de ce chemin là, singulier, unique. Le pédagogue, c'est d'ailleurs le sens exact de ce mot, est celui qui accompagne un ou des sujets sur ce chemin singulier. Mais si sa légitimité tient à ce qu'il a déjà parcouru un chemin semblable, celui qu'il a lui même parcouru n'est jamais identique à celui sur lequel il va maintenant s'engager.

C'est une aventure nouvelle, une affaire de compagnonnage et non de magistère, et j'emprunte ici à Henri Desroche, une affaire de « s'apprenant ». Qu'est-ce à dire ?

C'est dire que le pédagogue apprend de son élève la manière particulière dont ce dernier apprend. Une de mes étudiante, IMC et titulaire d'un Master de communication me disait un jour « les meilleurs professeurs, parmi ceux qui m'ont enseigné, sont ceux qui ont accepté de moi d'apprendre la manière dont il fallait m'apprendre ».

Une société accueillante à tous, inclusive, a besoin de pédagogues pour que l'usage du monde ne soit plus l'exclusivité de quelques-uns mais, de plus, toute l'histoire de la pédagogie en atteste, celui qui puise son art de faire auprès des laissés pour compte donnera à tous, y compris ceux qui ne le sont pas, des outils efficaces.

## **MOT DE CONCLUSION DES JFREM 2014**

**Eddy Schepens \***

\* Cefedem Rhône-Alpes - [eddyschepens@wanadoo.fr](mailto:eddyschepens@wanadoo.fr)

---

Je suis chargé d'excuser Pierre-François Coen qui, retourné d'urgence chez lui pour d'impératives raisons familiales, aurait dû proposer ce mot de conclusion.

La richesse de nos JFREM, c'est cette extraordinaire diversité, diversité des méthodes de recherche, de construction des objets d'analyse et des approches. Tout cela sans hiérarchie préalable des légitimités, permettant cette pluralité, donc cet enrichissement de la réflexion professionnelle. Nous n'avons pas tous ici les mêmes enjeux, ni les mêmes contextes, ni les mêmes expériences. Tant mieux. Diversité aussi des origines culturelles : nous le savons, selon que les JFREM se déroulent dans tel ou tel pays, leur tonalité varie parfois légèrement. Mais ce sont bien les mêmes préoccupations, parfois très diverses, qui nous rassemblent et qui convergent, malgré ou grâce à des divergences.

On connaît la blague : quelle est la différence entre un pessimiste et un optimiste ? Le pessimiste dit : « Les choses vont mal, vraiment très mal. Elles ne peuvent aller plus mal ! ». Et l'optimiste de répondre : « Mais si, mais si !... ». De ce point de vue, on ne peut que se ranger du côté du pessimiste : car à l'inverse de l'optimiste qui s'attend au pire, la posture pessimiste permet au fond un désir d'action en un moment difficile, une fois passé le coup de blues. Il serait malvenu de règlementer nos débats au départ d'une doctrine préétablie, qui abolirait cette diversité.

De telles rencontres demeurent par certains aspects improbables. Nous sommes ici avec, et grâce, à toutes ces différences, apportant avec nous nos statuts, nos fonctions et nos rôles différents, nos intérêts aussi : et ça marche. La preuve : nous sommes là, une fois de plus réunis pendant trois jours. Il faut pour ces JFREM, on le voit, donner leur plein sens aux termes tels que transversalité ou interdisciplinarité, car à défaut, le risque serait de se contenter soit d'un relativisme définitif et total, soit dans les conflits et querelles de chapelles, par exemple entre didacticiens et pédagogues.

Le sociologue Luc Boltanski propose de distinguer entre « Le Monde », grosso modo tout ce qui nous advient, ou tout ce qui nous tombe dessus pour le dire plus prosaïquement, et « la Réalité », c'est-à-dire ce qui est construit par des structures que se donnent les hommes, les institutions notamment dont il tente de renouveler à la fois la définition et la nécessité. Nous construisons collectivement des réalités, parfois conflictuelles, provisoires, mais *Le Monde*, lui, nous déboule dessus tous les jours. Il montre ainsi qu'une certaine logique de l'application du management à la gestion par exemple des Etats a abouti à ce que La Réalité ne soit plus construite que par quelques experts, qui n'ont jamais à se confronter au débat démocratique. Certains principes sont édictés en dogmes alors même qu'ils échappent à tout le monde ou à la plupart, même parfois à ceux qui sont en train de les fabriquer. Ainsi l'économie, la limitation dans tous les pays de certains budgets sur la recherche, l'enseignement supérieur, les aides sociales... Comment construisons-nous le monde : voilà un enjeu qui me paraît fondamental.

Par ailleurs, une des questions qui doit être au centre de nos réflexions est celle du Sujet. Dans sa conclusion ce matin, Yves Jeanne nous a rappelé ceci : la personne n'est pas une chose informe à laquelle le professeur ou l'éducateur devrait donner une « forme » - piège du mot 'formation'. Il y a un risque réel en pédagogie de voir s'estomper la figure du Sujet dans le maillage des techniques de formation. Yves nous a rappelé que l'éducation n'est pas fabrication, que les apprenants ne sont pas des moules à remplir de notre pâte. Il y a, et il doit toujours y avoir, cette part d'autrui qui m'échappe quand je l'éduque. Les démarches scientifiques et rationnelles de recherche en

*Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale  
Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique :  
nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique*

éducation ne manqueront pas de se confronter à une limite impérative : car comme le dit Michel Develay, comment éduquer sans que mon geste ne soit une prise, une emprise ?

Je l'avais annoncé en début de matinée : voici la bonne nouvelle. Notre collègue Ridha Ben Mansour s'est proposé pour organiser les prochaines JFREM à Tunis en décembre 2015, en collaboration avec trois instituts tunisiens ! Le thème reste à affiner, mais il sera centré sur l'évolution des métiers de musicien et singulièrement ceux de l'enseignement de la musique.

Je voudrais remercier tous ceux qui ont aidé à ce que ces JFREM 2014 à Lyon puissent se tenir. Merci d'abord à tous les contributeurs, et merci de leur patience, un méchant virus informatique ayant détruit une bonne partie de notre site, dont la partie consacrée à ces JFREM. Heureusement, Sandrine Desmurs, responsable de notre site, a pu réparer les importants dégâts à coup de nombre d'heures de travail, et je la remercie sincèrement de son aide précieuse. Merci à toute l'équipe du Cefedem qui n'a pas chômé depuis trois mois pour l'organisation de ces Journées sur divers plans : merci à Ralph, Hélène, Souad, et merci à François, d'abord pour ses talents culinaires prouvés hier soir et sa chaleur dans l'accueil, mais aussi pour l'aide à concevoir les aspects financiers d'une telle rencontre, car il a fallu l'organiser sans subvention aucune dans un contexte de baisse budgétaire pour notre structure.

Merci aux étudiants, pour leur présence et aussi pour leur aide matérielle lors du repas d'hier soir. Merci au comité scientifique qui a œuvré avec rapidité. Et mes remerciements particuliers à Pierre-François Coen, dont l'aide fut précieuse et son soutien sans faille depuis un an. Merci enfin à Denis Laborde et Yves Jeanne qui ont accepté de jouer le jeu, pas nécessairement aisé, d'inaugurer et de conclure nos travaux.

Permettez-moi de conclure par ceci : Que vive le Cefedem ! Car comme dans d'autres pays, nos structures sont de plus en plus fragilisées : j'espère que notre centre, un peu particulier, puisse continuer son action de longues années encore et coopérer à la recherche et à l'action pédagogique dans nos domaines.

Merci à tous. Rendez-vous à Tunis en décembre 2015.