

JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

JREM

Volume 5, n° 2
Automne 2006



Observatoire
Musical
Français

JREM

Observatoire Musical Français (EA206),

Ecole doctorale *Concepts et langages* (ED5)

Université de Paris-Sorbonne (Paris IV).

Directeur de la publication : François MADURELL

Rédacteur en chef : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :
www.omf.paris4.sorbonne.fr

Sommaire

Volume 5, n° 2, Automne 2006

Itinéraire d'un musicologue engagé.

François MADURELL (5-41)

Représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23
enseignants débutants et experts (académie de Toulouse).

Odile TRIPIER-MONDANCIN (43-80)

Actualité des travaux universitaires en éducation musicale. (81-107)

Note de lecture (109-111)

Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)

Le *Journal de Recherche en Éducation Musicale* regroupe et présente des recherches en sciences de l'éducation musicale et en didactique de la musique.

Il publie des articles présentant des recherches originales (non publiées), des revues de questions et des comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.

Il paraît deux fois l'an conjointement sous forme papier et numérique.

Comité scientifique Jean-Pierre ASTOLFI (université de Rouen),
Frédéric BILLIET (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Jean-Marc CHOUVEL (université de Reims),
Anne-Marie GREEN (université de Besançon),
Michel IMBERTY (université de Paris X-Nanterre),
Jean-Pierre MIALARET (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Danièle PISTONE (université de Paris-Sorbonne, Paris IV),
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

Comité de lecture Sylvie BERBAUM, Gilles BOUDINET, Béatrice DUBOST,
Claire FIJALKOW, Laurent GUIRARD, François MADURELL,
Jean-Pierre MIALARET, Joseph ROY, Brigitte SOULAS, Pierre ZURCHER.

Comité éditorial François MADURELL et Jean-Pierre MIALARET
et *JREM*, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie, Université
Corres- Paris-Sorbonne (Paris IV),
pondance 1 rue Victor Cousin, F-75005 PARIS
Pour plus d'informations : www.omf.paris4.sorbonne.fr
Pour nous contacter : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr

Vente (support papier) Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du *Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique* (www.omf.paris4.sorbonne.fr)

Le prix de vente au numéro papier est de 6 €, port en sus. Les demandes devront être adressées aux Editions musicales Aug. Zurfluh, 13, avenue du lycée Lakanal, 92340 Bourg-la-Reine, Tel. 0146605028, Fax : 0146615230, Email : zurfluh@wanadoo.fr

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-140-8
Directeur de la publication : François MADURELL ; © Observatoire Musical Français 2006.

Couverture : Lithographie par Daumier (extrait) : Un jeune homme en train d'acquérir ce que l'on est convenu d'appeler un art d'agrément. *Le Charivari*, 4 juin 1846.

NOTE AUX AUTEURS

Les auteurs sont invités à suivre les normes de présentation déclinées ci-après. Le comité éditorial sera ravi de répondre à toute demande de précisions complémentaires.

Format	<p>5000 à 7000 mots pour les articles ; 1000 à 2000 mots pour les revues de question et les comptes-rendus d'ouvrages ou de congrès.</p> <p>Tous ces documents seront rédigés en français. Les articles seront accompagnés d'un résumé de 200 à 250 mots ainsi que de sa traduction en langue anglaise.</p>
Présentation	<p>Les textes devront être remis à la fois sous forme de document papier (en trois exemplaires) et sous forme de fichier numérique au format RTF (disquette 3,5' ou courriel avec fichier joint envoyé au comité éditorial : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr).</p> <p>Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.</p>
Iconographie, tableaux et exemples musicaux	<p>Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.</p> <p>Pour les documents susceptibles d'exister sous forme numérique (tableaux, photographies, partitions, etc.) un double sera également envoyé en fichier séparé. Les originaux d'une mauvaise qualité graphique ne seront pas reproduits.</p> <p>Chaque illustration sera accompagnée d'une légende qualifiant son contenu. Elle sera nommée et numérotée suivant sa nature et son ordre d'apparition (tableau 1, exemple 3...).</p> <p>Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitez " le tableau suivant", " ci dessus", etc.).</p>
Intertitres, notes de bas de page et citations	<p>Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.</p> <p>Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.</p> <p>Les références bibliographiques apparaîtront toujours dans le corps du texte sous forme condensée (nom de l'auteur suivi de l'année d'édition entre parenthèses). Elles renverront à une bibliographie présentée en fin de document et établie selon les normes suivantes : nom et initiale(s) du prénom de l'auteur, année d'édition (placée entre parenthèse), titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur. S'il s'agit d'un article de revue ou d'ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.</p> <p>Exemples :</p> <p>Francès, R., <i>La perception de la musique</i>, Paris, Vrin, 1958.</p> <p>Swanwick, K. et Tillman, J., The sequence of musical development : a study of children's compositions, <i>British Journal of Music Education</i>, 3, 1986, p. 305-339.</p>
Révision	<p>Les manuscrits retenus par le comité de lecture seront soumis à un processus de révision par des pairs. Les remarques des pairs seront discutées avec les auteurs et les documents ne pourront être publiés qu'après acceptation réciproque.</p> <p>Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.</p>

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS	3
ITINERAIRE D'UN MUSICOLOGUE ENGAGE.....	5
PREAMBULE	6
L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT	6
LES AVANCEES DE LA RECHERCHE	12
LA DEMANDE SOCIALE	15
PRESENTATION DU DOMAINE DE RECHERCHE	20
L'INTERDISCIPLINARITE.....	25
LES REGLES DE COLLABORATION	25
LA VALIDITE ECOLOGIQUE DU MATERIAU	28
CONCLUSION.....	31
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	33
REPRESENTATIONS DU CONCEPT DE VALEUR DANS LES DECLARATIONS DE 23 ENSEIGNANTS DEBUTANTS ET EXPERTS (ACADEMIE DE TOULOUSE).....	43
1 LA QUESTION DE LA PLACE DES VALEURS DANS LE RAPPORT A LA DISCIPLINE SE POSE-T-ELLE ?	46
2 LA PERCEPTION DES CIRCONSTANCES DE MANIFESTATIONS DES VALEURS	50
Taxonomie des circonstances dans lesquelles les valeurs s'imposent.....	52
3 LA CLARTE DU MOT VALEUR.....	55
4 CE QUE VALEUR VEUT DIRE	57
Les définitions	57
Formes des énoncés, capacité à définir le concept, analyse	58
Nature des valeurs.....	60
Sens polarité et provenance des valeurs, par inférence.....	62
Deux grandes conceptions émergentes	63
La question explicite des synonymes.....	65
Taxonomie : oscillation confirmée entre normes et valeurs.....	66
Conceptions immanentes et transcendantes corroborées.....	69
5 LE SENS, LE FONDEMENT DES VALEURS DECLAREES, SELON 23 ENSEIGNANTS.....	70
Le sens explicite des valeurs.....	70
Une conception philosophique occidentale du sens des valeurs, antérieure au nihilisme nietzschéen	72
Taxonomie des sens des valeurs.....	73
CONCLUSION.....	77
BIBLIOGRAPHIE.....	79
ACTUALITE DES TRAVAUX DE RECHERCHE EN EDUCATION MUSICALE.	81
1. THESES	81
Sylvie JAHIER. L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire.....	81
Adrien BOURG. Phénomènes de transposition autour de deux oeuvres extraites du Petit livre d'Anna Magdalena Bach. Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement.	88
Olga TCHISTIAKOVA. Un cours de piano : micro-analyse des interactions didactiques.	94

TITRES DES MEMOIRES DE MASTER RELATIFS A L'EDUCATION MUSICALE, SOUTENUS A L'UFR DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE, UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE, PARIS IV, 2005-2006.	106
Master 1.....	106
Master 2.....	107
NOTE DE LECTURE.	109

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

Paths for a musicologist of involvement

François MADURELL

This paper contains the thinking of a musicologist concerning the orientation of his research and the causes—often far removed—that have motivated his choices. Dealing with highly varied teaching/training situations and noting the place of musicology in the face of advances in research have led the author to explore other fields and become involved in pluridisciplinary programs devoted to musical hearing, without, however, shirking the demands of the original area of study. Here the musicologist endeavors to strengthen his identity by making use of the fast-moving evolution of the scientific environment.

Representation of the concept of value in the statements of 23 beginning and expert teachers (Academy of Toulouse)

Odile TRIPIER-MONDANCIN

Values play a part in the intelligibility of the different patterns in the teaching of arts. The aim of this article is to establish the representations of the concept of value in the declarations of 23 or 48 music teachers, beginners and experts, when the question is asked explicitly, during an interview after observation of an hourlong class which has been filmed.

Six main variables are analysed. Is the question of values relevant in the relationships those teachers have with the subject they teach? What are the circumstances linked to their teaching in which this question is necessary? Is the term “value” clear? To what extent are these teachers able to define it (definition, synonyms)? What conception do they infer? Do these values have a meaning and, if so, what is it?

Key concepts: Values, teacher, teaching of music, representations, circumstances, meaning, nature, conception, sense of values.

Recent University Research Projects in Musical Education

ITINERAIRE D'UN MUSICOLOGUE ENGAGE

François MADURELL¹**JREM vol. 5, n°2 automne 2006, 5-41**

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Cette contribution est la réflexion d'un musicologue sur l'orientation de ses travaux et les causes – souvent lointaines– qui ont motivé ses choix. La confrontation aux situations d'enseignement-apprentissage les plus diverses et la position de la musicologie face aux avancées de la recherche ont conduit l'auteur à explorer d'autres champs et à s'engager dans des programmes pluridisciplinaires consacrés à l'écoute musicale, sans déroger aux exigences de son domaine d'origine. Il s'agit pour la musicologie de renforcer son identité en tirant profit de l'évolution rapide de l'environnement scientifique.

¹ Maître de conférences (HDR) à l'université de Paris-Sorbonne (Paris IV), responsable du Groupe de recherche MUSECO de l'OMF.

PREAMBULE

Quels motifs peuvent pousser un musicologue à s'intéresser à d'autres disciplines que son domaine d'origine, au point de se risquer à de longues collaborations¹ avec des chercheurs venus d'autres horizons ? Cette question nous a été fréquemment posée, avec une pointe de réprobation. Pour tenter d'y répondre, une rétrospective est nécessaire. Elle porte sur une expérience de trente années et révèle les prémices d'une orientation qui s'est imposée naturellement, sans compromettre de quelque façon que ce soit notre ferme ancrage dans la musicologie. Un bref regard en arrière montre que les causes profondes qui nous ont poussé vers nos recherches actuelles sont de trois ordres : les premières sont la conséquence de notre activité d'enseignant ; les secondes résultent de l'évolution rapide des connaissances scientifiques ; les dernières sont liées à la demande de la société, que cette demande soit clairement formulée ou latente.

L'EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT

L'éducation musicale et l'enseignement spécialisé sont deux mondes parallèles où nous avons longuement exercé. Les situations d'éducation musicale en collège puis au lycée ont été une source inépuisable de réflexions que l'obligation d'agir, inhérente au travail d'un enseignant, n'a jamais tarie. Ni la répétition des actes pédagogiques ni l'urgence de certaines situations éducatives ne

¹ C'est en ce sens que nous évoquons " l'engagement " du musicologue. On trouvera en fin de bibliographie une approche thématique de quelques-uns de nos travaux, présentés chronologiquement.

purent émousser l'attention que nous portions aux interactions et le besoin d'analyser, après coup, ce qui avait pu motiver nos décisions. Nous avons peu à peu développé et affiné nos capacités d'observation en exerçant d'autres activités d'enseignement dans le cadre très différent de l'enseignement spécialisé tandis que s'instaurait, avec l'expérience, une distance de plus en plus critique par rapport aux pratiques institutionnelles. L'habitude de l'autoanalyse, loin d'inhiber notre capacité d'action, a permis des ajustements rapides et une adaptation à des environnements très différents. Dès cette époque, des questions lancinantes, auxquelles l'environnement académique n'apportait aucune réponse satisfaisante, nous taraudaient.

Une nouvelle étape fut franchie lorsque, enseignant chevronné, nous avons apporté notre contribution en tant que conseiller pédagogique à la formation des professeurs stagiaires. Pendant une période d'une dizaine d'années, nous fûmes confronté aux attentes pressantes des jeunes professeurs, à leur enthousiasme et à leurs doutes. Au-delà du pragmatisme inhérent à cette fonction, nous ne pouvions éluder les questions de fond : sur quels savoirs théoriques et pratiques la musicologie fondait-elle sa légitimité ? Que restait-il de l'enseignement reçu chez les jeunes professeurs qui nous étaient confiés ? Leurs connaissances, très précises dans certains domaines, semblaient mal reliées et difficiles à exploiter en l'état. Le fait le plus frappant restait le déséquilibre entre le discours et l'illustration pratique. Derrière ces dysfonctionnements, nous cherchions des causes situées loin en amont dans les formations, et nous pressentions que les difficultés également observées dans l'enseignement spécialisé étaient de nature identique : il y avait des processus communs, sollicités dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage portant sur la musique.

Les premières armes dans l'enseignement supérieur¹ furent l'occasion d'une longue phase d'expérimentation pédagogique. Parallèlement à nos activités dans la musicologie universitaire traditionnelle, historiquement orientées vers les musiques du XX^e siècle (Madurell, 2003), l'enseignement de quelques disciplines de technique musicale, loin de nous peser, a augmenté notre intérêt pour les problématiques théoriques et perceptives de la musique tonale. L'obligation de maintenir dans notre champ d'observation trois siècles de musique, due à la diversité des tâches qui nous furent alors confiées, nous confrontait sans cesse aux contraintes perceptives que l'évolution du langage musical occidental imposait à notre oreille comme à celle de nos étudiants. Les investigations analytiques et les présentations historiques ne nous suffisaient plus. L'approche pragmatique de la tonalité par manipulation de ses structures, que cette manipulation s'effectue dans un cours d'analyse, de formation auditive ou de commentaire d'écoute, nous ramenait à la même interrogation : qu'entend-on lors de l'écoute en temps réel ? Que se passe-t-il dans la tête de ceux dont on dit un peu vite " qu'ils n'entendent pas "? La tonalité, qui nous est pourtant si familière, révélait bien des chausse-trapes.

Il nous apparut bien vite que l'utilisation de pièces tonales dans les pratiques d'enseignement repose sur des choix théoriques et historiques implicites qui, face à des étudiants en musicologie, doivent devenir explicites à un moment donné de leurs études. Outre le caractère épineux de la fixation de ce moment dans les cursus, l'opération nécessite de la part de l'enseignant une pleine conscience de ce qui motive, en profondeur, ses orientations. Mettre en relation la musique écrite avec son rendu sonore est une entreprise particulièrement difficile, non seulement à cause du poids du contexte historique et des théories qui sous-tendent le

¹ En 1992, à Dijon, au département de musicologie de l'université de Bourgogne puis à l'université de Paris IV à partir de 1994.

fonctionnement d'une œuvre tonale, mais surtout en raison de la complexité des processus perceptifs qui, aujourd'hui encore, sont loin d'être totalement élucidés. Sur le terrain, nous tentions jour après jour de remédier aux carences sans avoir les moyens théoriques d'une recherche scientifique des causes, en scrutant, au cœur de l'institution universitaire, la formation dispensée aux apprentis musicologues, qu'ils se destinent ou non à l'enseignement, et en explorant avec les étudiants les points forts et les faiblesses de l'enseignement qu'ils avaient reçu et continuaient de recevoir dans les conservatoires.

Dans quelle direction pouvions-nous nous orienter ? La musicologie française, déjà durement secouée par la bourrasque sémiologique était pressée par l'évolution rapide des méthodes analytiques dans le monde anglo-saxon. Elle n'avait pas atteint l'état d'équilibre, même provisoire, qui facilite une vision synthétique à partir de laquelle de nouvelles avancées sont possibles. Plusieurs tentatives méritoires avaient pourtant abouti à des publications qui donnent des repères indispensables pour comprendre l'évolution de la discipline (Delahaye et Pistone, 1982, Pistone, 1983). Mais au début des années quatre-vingt-dix, la musicologie se présentait encore à nous comme une juxtaposition de grandes compétences ou de discours brillants mais parallèles autour d'un objet commun, la musique. Les conditions pour une réflexion globale sur les contenus, la manière optimale de les enseigner et les questions de perception n'étaient pas complètement réunies. Dès cette époque, nous étions persuadé que le développement insuffisant ou timide d'une telle réflexion était dangereux pour la musicologie dont l'insertion dans le tissu universitaire était encore récente.

La situation allait évoluer peu après notre arrivée à l'université de Paris IV en 1994. Une grande effervescence s'était emparée de l'UFR de musicologie. L'essentiel des efforts fut consacré à améliorer la coordination entre les enseignements de technique musicale et la liaison entre travaux dirigés et cours

magistraux. Il fallut lutter contre une forme d'individualisme qui avait souvent prévalu et trouver les bases d'une réflexion commune. Les sujets de discussion ne manquaient pas : quelle oreille souhaitions-nous développer chez nos étudiants ? Certains penchaient pour un travail précis fondé sur les intervalles, d'autres préconisaient une approche contextualisée, plus écologique et plus globale, fondée sur une oreille " intelligente " capable de comprendre la mécanique tonale. Nous avions l'intuition que les deux approches étaient nécessaires, mais que la priorité variait en fonction du passé des étudiants et du niveau considéré. Toutefois, le retour à la " mentalité d'intervalle ", très caractéristique des œuvres du début du XX^e siècle, étudiées en licence, exigeait que le traitement des intervalles de hauteurs soit précis et rapide. Cet objectif n'était pas toujours atteint, ce qui entraînait bien des déboires.

Les débats autour de l'analyse furent aussi vifs. Il s'agissait avant tout de lutter contre le discours purement descriptif ou métaphorique – si fréquent dans le domaine analytique – et de dégager les grands traits d'une culture analytique commune. Les procédures de chiffrage harmonique furent clarifiées et la présentation des schémas formels fut améliorée. On introduisit avec prudence des notions simplifiées empruntées aux fonctions riemaniennes (Gut, 1993). Enfin et surtout, deux pratiques analytiques, peu utilisées en France, firent leur apparition et furent encouragées : la réduction harmonique, exercice qui prépare efficacement les étudiants aux méthodes d'analyse schenkerienne et neo-schenkerienne, et l'analyse paradigmatique simplifiée, inspirée de la linguistique (Ruwet, 1972).

Bien que le terme ne fût jamais prononcé, c'est bien de l'amorce d'une *didactique* de l'analyse qu'il s'agissait, et les documents internes¹ élaborés à partir de discussions ardentes relevaient incontestablement d'une didactique disciplinaire.

¹ Une brochure fut mise à la disposition des étudiants de DEUG. Elle a été régulièrement actualisée.

Ainsi, contrairement aux sombres pronostics des Cassandre qui voyaient dans l'individualisme marqué des musicologues un obstacle insurmontable, on parvint en quelques années à une certaine cohérence sans uniformiser un enseignement. Faut-il s'en cacher ? Cette période de grande activité fut une des plus heureuses de notre parcours. Nous en avons gardé le goût du travail d'équipe et de la confrontation d'idées. Trois faits demeuraient cependant particulièrement frappants:

- depuis la création du DUEL¹ en 1970, il avait fallu presque trente ans pour qu'une telle réflexion puisse aboutir ;
- les travaux portant sur ces questions et tenant compte de la spécificité de la musicologie étaient rares ou n'avaient pas atteint le stade de la publication ;
- la musicologie n'avait pas encore réussi à secréter ses propres réponses, adaptées à ses objectifs spécifiques. Elle ne pouvait le faire en restant indifférente aux progrès effectués dans d'autres disciplines.

Simultanément aux efforts déployés dans le travail collectif pour proposer aux étudiants un cursus musicologique crédible et cohérent, nous observions avec un intérêt croissant l'évolution rapide de domaines scientifiques dont les incidences sur la musicologie nous semblaient inévitables. C'est sur le terrain de la recherche qu'il nous incombait de trouver non pas des *solutions* ou des remèdes, mais des *explications* sur l'origine des problèmes auxquels certaines disciplines constitutives de l'enseignement musicologique étaient confrontées.

¹ Remplacé par le DEUG en 1973.

LES AVANCEES DE LA RECHERCHE

Si la sémiologie avait constitué un apport considérable, elle représentait également un véritable aiguillon méthodologique pour la musicologie (Nattiez, 1975). Il n'était désormais plus possible d'envisager l'analyse musicale comme une pratique accessoire empreinte d'une douce anarchie. En outre, la vague sémiologique nous avait ouvert les yeux sur une dure réalité : une discipline comme la musicologie, fraîchement réimplantée dans l'université française, devait se montrer particulièrement rigoureuse dans ses méthodes et vigilante par rapports aux évolutions dans tous les domaines qui, de près ou de loin, lui sont liés. La linguistique et ses modèles d'analyse avaient enfoncé un coin dur dans le flanc mou de la musicologie, faisant clairement comprendre aux musicologues que s'ils négligeaient le puissant mouvement qui s'organisait à côté d'eux, une grande partie de leur domaine leur serait arrachée. Les approches " dures " de l'analyse étaient devenues inévitables, et si l'on parle aujourd'hui de recontextualiser l'analyse, il fallait bien en passer par là. La difficile construction de la sémiologie musicale était bien une nécessité. Malgré les polémiques qui ont marqué son histoire, la sémiologie musicale marquait un progrès décisif. Elle offre encore au musicologue un cadre solide et une entrée sûre.

Parmi les pôles distingués dans la tripartition de Molino (Molino, 1975), et indépendamment des discussions que suscitait le niveau neutre, c'est vers l'esthétique que nous nous sommes tourné. La pratique musicologique courante faisait la part belle à l'esthétique inductive, laissant le musicologue ou le compositeur déployer largement un discours résolument prescriptif. Or notre longue expérience des publics les plus divers nous avait convaincu des limites de cette attitude : ce que l'auditeur doit entendre est un idéal et non une réalité.

S'approcher autant que possible de cet idéal et y conduire les étudiants nous semblait un objectif parfaitement honorable pour la musicologie. Mais cela n'autorisait nullement la confusion généralisée entre cet idéal et les réalités de l'écoute en temps réel. Nous avons pu constater les conséquences fâcheuses de cette confusion qui, finalement, affaiblissait le discours musicologique. Dès lors, nous ne pouvions plus nous satisfaire du faux confort de l'attitude prescriptive : c'est tout naturellement vers la psychologie de la musique que notre attention s'est portée, non pour résoudre des problèmes concrets d'enseignement musical¹, mais pour tenter de mieux comprendre les causes des dysfonctionnements et des anomalies que nous ne cessions de repérer.

La psychologie de la musique ne nous était pas étrangère. Nous connaissions depuis longtemps le livre fondateur de Francès (1958) et les travaux d'Imberty (1969, 1979, 1981). Mais ce domaine avait fortement évolué. Les circonstances de la vie universitaire allaient nous offrir fort opportunément l'occasion de faire le point sur les connaissances disponibles : un séminaire doctoral et postdoctoral intitulé *Analyse musicale et perception*, tenu à l'Université de Paris-Sorbonne d'octobre 1992 à mai 1993, acheva de nous convaincre de la nécessité d'une approche transdisciplinaire. À cette époque, les psychologues qui s'intéressaient à la musique partageaient avec quelques musicologues très avertis un centre d'intérêt commun : la théorie générative de la musique tonale de Lerdahl et Jackendoff (1983). Elle avait provoqué une vive curiosité, et bien qu'elle ne fût pas traduite en français dix ans après sa parution – elle ne l'est pas davantage aujourd'hui – elle provoquait de vives discussions. Dans la mouvance post-schenkerienne, la TGMT représentait un progrès incontestable, car elle tirait parti des principes de linguistique générative et proposait une description précise de la représentation

¹ Il ne s'agit pas ici de céder à la tentation applicationniste.

hiérarchique qu'un auditeur compétent *pourrait* élaborer au stade final de la perception d'une pièce tonale.

Si la TGMT a retenu notre attention, c'est parce qu'elle présentait un haut degré de formalisation et établissait enfin un lien entre analyse et perception. Toutefois nous n'avons jamais cru qu'elle puisse rendre compte des processus de la perception en temps réel – ce qui n'est d'ailleurs pas son but – même si la théorie, appliquée à de très courtes pièces, donne des résultats satisfaisants. Par la suite, un autre modèle fit irruption sur la scène de la recherche. Il appartient à la catégorie des modèles connexionnistes et se présente sous la forme d'un réseau de neurones. Ce modèle connexionniste des connaissances tonales, présenté par Bharucha (1987) nous inspira d'abord une certaine méfiance. Connue sous le nom de MUSACT, le modèle fonctionne avec trois couches d'unités : les douze notes de la gamme chromatique, qui constituent les entrées, les accords majeurs et mineurs, et enfin les tonalités majeures uniquement. Avouons-le : qu'un modèle aussi limité dans ses composants musicaux prétende rendre compte, même très partiellement, de certains processus de la perception en temps réel de musique tonale était une idée difficile à admettre pour un musicologue. Mais il fallait se rendre à l'évidence : non seulement le modèle fonctionnait, mais il se montrait capable d'apprendre. Plutôt que de céder à une tentation de rejet épidermique, il semblait plus judicieux d'étudier le modèle et de le mettre à l'épreuve.

La confrontation avec MUSACT¹ nous fit brutalement prendre conscience de l'essor des neurosciences et de leur emprise croissante, inexorable, sur notre propre domaine. Ignorer ce fait eût été aussi irresponsable que de vivre à proximité d'un fleuve en crue, derrière des digues trop fragiles que la montée des flots finira par emporter. MUSACT ramenait au premier plan les questions d'empan mnésique

¹ Pour une brève présentation en français, voir Pineau et Tillmann (2001).

et de temporalité, à partir d'un matériau entrant pourtant très rudimentaire. La capacité de ce modèle à apprendre, particulièrement troublante, finit par nous convaincre que ces recherches pouvaient conduire à une meilleure compréhension des processus cognitifs en jeu non seulement dans l'écoute musicale mais aussi dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage portant sur la musique. Ce n'était donc pas trahir la musicologie que de s'intéresser avec précaution à la psychologie cognitive et aux neurosciences, alors que ces disciplines, de leur côté, n'hésitaient plus à utiliser voire à instrumentaliser la musique comme moyen privilégié dans leurs recherches sur le fonctionnement cérébral, qu'il s'agisse du sujet sain ou du sujet cérébrolésé.

Aurait-il été plus raisonnable de se contenter d'un attentisme prudent ? Non, sans doute. Plutôt que de rester spectateur d'une telle évolution, et en subir les effets, nous avons préféré nous engager dans un rôle plus actif, aussi modeste soit-il, dans ce grand mouvement que l'on aurait bien tort de prendre pour un simple effet de mode. D'autres considérations, liées à la situation de la musicologie en France, allaient par ailleurs nous conforter dans cette décision.

LA DEMANDE SOCIALE

L'idée selon laquelle la musicologie ne répond à aucune demande sociale est fort répandue, non seulement dans le grand public mais aussi – ce qui est plus grave – dans les lieux de pouvoir. Pourtant la musique est partout dans la société : musiques qui accompagnent la vie quotidienne, massivement diffusées par les médias, musiques choisies réservées à l'écoute intentionnelle dans la sphère privée, quel que soit le support, ou écoutées en groupe dans la salle de concert ou d'autres

lieux réservés aux grandes manifestations publiques. L'approche scientifique¹ des faits musicaux se justifie d'abord par la place que la musique occupe dans l'activité culturelle et économique et le rôle important qu'elle tient dans la vie quotidienne, bien que la plupart des gens n'en aient pas pleinement conscience. La musique reste donc un fait social.

En second lieu, la musicologie est liée à des pratiques vocales, instrumentales ou à des productions écrites qui la précèdent et dont on ne peut la séparer². C'est à partir de ces pratiques, de leur histoire et de la transmission orale ou écrite de ces productions que la musicologie s'est construite, mais elle n'en constitue pas un doublon. Elle en est la prolongation théorique, l'indispensable synthèse et, finalement, la pensée. Tout cela va de soi, lorsque l'on observe la musicologie de l'intérieur. Il n'en va pas de même de l'extérieur. Maintes fois nous avons dû répondre à l'inévitable question : "à quoi sert la musicologie" ? Aujourd'hui, la question ne provient plus d'un interlocuteur plus ou moins naïf. Elle est posée indirectement et de façon très pressante par une tendance qui vise à déplacer le centre de gravité de la recherche française vers la recherche appliquée, plaçant ainsi les sciences humaines en assez fâcheuse posture. On peut prévoir que cette question reviendra avec brutalité dans un monde de plus en plus dur et concurrentiel. Elle était déjà sous-jacente dans bien des conversations que nous avons menées durant cette dernière décennie avec des chercheurs français venus d'autres disciplines et avec des chercheurs étrangers. Il devenait de plus en plus évident pour nous que la musicologie française aurait à produire à plus ou moins brève échéance des arguments forts pour assurer ses positions. Passons brièvement en revue les quatre points de cette argumentation :

a) la musicologie assure la formation des futurs enseignants de

¹ Au sens des sciences humaines.

² Ce qu'indique clairement l'intitulé " UFR de musique et musicologie ", choisi à Paris IV.

l'enseignement secondaire et les prépare aux divers concours de recrutement ;

b) elle donne aux nombreux étudiants qui envisagent une carrière dans l'enseignement musical spécialisé un complément souvent décisif dans l'aboutissement de leur projet ;

c) elle répond à une demande diversifiée de formation dans les secteurs de la gestion et de l'administration de la musique, des services culturels, de l'animation ;

d) elle assure une mission de formation à la recherche et doit témoigner de la qualité des chercheurs français et du haut niveau de leurs travaux.

C'est le premier et le quatrième point qui sont entrés sous nos yeux dans un processus exogène de fragilisation. Examinons d'abord le premier. La musicologie a acquis une forte expérience dans la formation des futurs enseignants et la préparation aux concours, perspective sur laquelle elle a fondé une partie¹ de son recrutement. Les récentes restrictions budgétaires ont entraîné une diminution du nombre de postes que l'on ne peut interpréter comme un simple incident conjoncturel car elle s'accompagne de mesures ambiguës qui tendent à affaiblir la place de l'enseignement musical dans les établissements secondaires. Simultanément, la formation musicale des maîtres du premier degré, encore très variable² en 2004, est réduite à la portion congrue dans les documents de travail actuellement disponibles. Sans préjuger de l'évolution d'une situation très incertaine, les effets de ces mesures sur le recrutement des étudiants en musicologie ne manqueraient pas de se faire sentir, si un effort de diversification de l'offre de formation ne se manifestait pas rapidement.

À l'autre bout de la chaîne, le dernier maillon est lui aussi depuis plusieurs

¹ À Paris IV, les projets des étudiants sont plus diversifiés, mais les candidats aux concours sont encore nombreux.

² Elle variait selon les IUFM entre un minimum de 12 heures et un maximum de 70 heures/année pour les stagiaires cumulant toutes les options.

années dans une situation inconfortable. Les facteurs exogènes sont eux aussi d'ordre économique : les restructurations ont fortement affecté l'édition musicale française qui reposait sur des entreprises familiales écartelées entre les exigences du marché et leur responsabilité face à un héritage musical prestigieux. Nous avons abordé ce problème (Madurell, 2000) à la demande de l'AIBM¹, à un moment où les difficultés menaçaient plusieurs grandes maisons d'édition, tiraillées entre le devoir patrimonial et les impératifs de gestion. Depuis la parution de cet article, plusieurs d'entre elles ont été absorbées et ont perdu toute indépendance. Quelques points soulevés restent d'actualité. Les stratégies défensives fondées sur la prééminence des droits se sont maintenues, de même que les grandes tendances du marché : attrait de la musique baroque, essor de l'édition pédagogique et valorisation du patrimoine français. Les questions de fond ne sont pas résolues, qu'il s'agisse de remédier aux retards, de pallier les graves problèmes éditoriaux des compositeurs d'aujourd'hui, ou de s'adapter aux évolutions technologiques. La crise de l'édition touche de plein fouet les ouvrages de recherche et d'érudition, privant des travaux de grande valeur musicologique de l'audience qu'ils mériteraient. Dans le meilleur des cas, lorsqu'un ouvrage est édité, les circuits de diffusion restent modestes. La musicologie française ne bénéficie pas des puissants réseaux de diffusion anglo-saxons, et elle peine à élargir son lectorat : sa visibilité est insuffisante, bien que les talents ne manquent pas.

Pourtant, la dégradation des conditions économiques n'est pas la cause unique des difficultés auxquelles la musicologie est confrontée. Nous avons relevé quelques facteurs endogènes : le musicologue a souvent derrière lui un passé de musicien avec de longues heures d'étude solitaire sur son instrument. Ce profil particulier, qui se renforce parfois dans les carrières universitaires, a pu favoriser

¹ Association internationale des bibliothèques musicales.

ici ou là les réflexes individualistes. La communauté musicologique n'a pas toujours montré une réactivité suffisante aux sollicitations venues d'autres disciplines, même si elles étaient formulées de manière inhabituelle, maladroite ou irritante. Quelques grandes occasions ont ainsi été perdues.

Nous évoquerons enfin brièvement un sujet tabou : la musicologie est-elle capable de produire des objets ou plus exactement de contribuer à la production d'objets qui témoignent de sa vitalité et de son rôle dans la société ? La recherche musicologique a déjà largement contribué aux grandes éditions musicales et à leur appareil scientifique et à la reconstitution des œuvres du passé. Si l'on désigne par " objet " de simples produits destinés à la consommation massive, sans égard pour la qualité artistique et scientifique des contenus, il va de soi que la musicologie – comme les sciences humaines – n'a pas sa place. En revanche, s'il s'agit de produire des objets culturels de très haute qualité, dans lesquels les savoirs musicologiques seraient impliqués, la question mérite un examen attentif. Sur le terrain des réalisations multimédia (Couprie, 2005) à visées didactiques, la musicologie a une carte à jouer (Lalitte, 2005). Il n'y a aucune raison d'abandonner à la médiocrité un secteur dont l'essor est prévisible. Dans toutes les formes d'écoute guidée, comme dans la mise au point de didacticiels musicaux, l'apport du musicologue est indispensable.

Ces considérations montrent suffisamment que la musicologie ne peut se développer dans une bulle ni dans un cocon où le musicologue vivrait retiré du monde. Ouverte et attentive, elle serait capable d'anticiper et de pallier ses fragilités éventuelles. Nous en avons donc tiré la leçon. C'est l'origine de nos incursions vers d'autres territoires. Très coûteuses en temps, elles semblent pourtant de nature à contribuer au renforcement de notre discipline et pourraient apporter des éléments de réponse aux questions pressantes auxquelles la musicologie devra faire face.

PRESENTATION DU DOMAINE DE RECHERCHE

C'est la problématique de l'écoute musicale qui a mobilisé l'essentiel de nos forces pendant une douzaine d'années. Elle constitue donc le thème fédérateur autour duquel s'est construit notre travail de recherche. Mais la perception de la musique est un champ immense, qu'un musicologue ne peut embrasser dans son ensemble. Nous avons concentré nos efforts sur les domaines qui nous sont les plus familiers et où notre expérience de praticien, de pédagogue et de chercheur est la plus solide : la tonalité harmonique d'abord, puis plus récemment les musiques d'aujourd'hui ou d'un passé très proche, ce qui nous a rapproché de nos recherches historiques parallèles ou antérieures (Madurell, 2003). La réintégration des stratégies perceptives dans les pratiques compositionnelles, manifeste dans les dernières décennies du XX^e siècle, ne pouvait nous laisser indifférent.

La perception de la musique tonale, à elle seule, peut nourrir une vie de recherche. La compréhension des structures harmoniques, les relations entre les accords et leur intégration temporelle ont été au centre des travaux menés en collaboration avec les psychologues. Pourquoi accorder une telle importance à la tonalité harmonique, alors qu'elle ne représente plus qu'une langue morte dans la création musicale contemporaine ? On avancera plusieurs raisons :

- La tonalité reste l'environnement musical dominant dans la vie quotidienne. Ses aspects les plus rudimentaires continuent à structurer la plupart des musiques qui accompagnent nos activités ordinaires. En Occident, l'environnement musical reste massivement tonal ;
- l'enseignement des conservatoires français est ancré dans la tonalité harmonique et elle demeure la toile de fond des apprentissages musicaux les plus répandus, malgré les efforts menés dans ces établissements pour aborder d'autres répertoires ;

- Fortement théorisée et bien décrite par la musicologie, la tonalité offre un excellent outil pour comprendre le fonctionnement du cerveau humain ;
- Familière à la plupart des occidentaux, elle permet de tester un grand nombre d'auditeurs. L'étude de sa perception par le sujet actuel est du plus haut intérêt pour les sciences cognitives. Elle représente également un enjeu majeur pour la didactique de la musique.

C'est la compréhension des processus de traitement qui a mobilisé les équipes qui nous ont accueilli. Il n'a jamais été question de céder aux facilités ethnocentriques, ni d'étendre de façon abusive les résultats – provisoires – à d'autres répertoires. La tonalité harmonique n'a rien de " naturel ". Elle est un fait culturel qui résulte d'une longue évolution historique, aujourd'hui achevée. Elle est pourtant loin d'avoir livré tous ses secrets et continue d'alimenter la recherche théorique.

La curiosité scientifique n'est pas l'unique raison de notre intérêt pour la perception des structures harmoniques dans la musique tonale/métrique. La forte contradiction entre les résultats obtenus dans le domaine de la recherche et le constat répété, sur le terrain de l'enseignement, d'une carence voire d'une absence totale d'autonomie de nombreux étudiants dans les tâches d'écriture et d'harmonisation au clavier est un fait massif. Il va de soi que nous ne confondons pas situations expérimentales et situations pédagogiques : elles ne sont jamais superposables et relèvent de problématiques différentes. Mais on ne peut masquer qu'un enseignement musical produisant au bout de dix voire quinze ans des instrumentistes solides et bons lecteurs, totalement dépendants de la partition¹ révèle un énorme dysfonctionnement. Avant même de discuter des remèdes hasardeux, il nous a semblé essentiel d'aborder la question d'un point de vue

¹ Nous proposons le terme " visuodépendance " pour désigner cette situation du sujet musicien.

perceptif, en vérifiant autant que possible ce que les sujets entendent dans le temps réel de l'écoute. Les aspects *moteurs* de l'autonomie du musicien, évidemment décisifs dans les tâches de production, exigent d'autres approches. Le détour par la psychologie devenait alors indispensable. Il coïncidait avec une demande de collaboration émanant des psychologues, à laquelle nous ne pouvions nous dérober.

La puissance des apprentissages implicites acquis par simple exposition à l'environnement tonal est le résultat le plus marquant de ces recherches. Musiciens et non-musiciens font preuve d'une grande finesse dans la compréhension des relations harmoniques. Le constat de carence que nous avons souligné dans le domaine harmonique est donc paradoxal. Si l'intensité et la durée de l'exposition sont certes des facteurs très importants, difficilement contrôlables, il n'en reste pas moins que la façon dont ces notions sont enseignées joue également un rôle décisif dans les blocages auxquels on assiste dans les situations d'enseignement-apprentissage. Un repérage systématique des anomalies et une analyse approfondie de leurs causes s'imposent.

Les expériences destinées à tester la compréhension harmonique de sujets musiciens et non-musiciens et les effets d'expertise ont été menées sur de brèves séquences d'accords. L'empan temporel réduit des séquences utilisées ne permettait pas de saisir la façon dont ces différents sujets traitent des extraits plus longs. L'intégration des structures locales dans des petites pièces (Pineau & Tillmann, 2001) puis dans une organisation plus vaste a alimenté un second volet de recherches (Poulin, 2003) présenté par les psychologues comme la " perception des grandes structures musicales ". Cette appellation, justifiée d'un point de vue psychologique, mais impropre si l'on s'en tient au sens musicologique, désigne le traitement de courtes pièces tonales ou d'extraits ne dépassant pas la taille d'une exposition de sonate. Cette échelle temporelle est cependant suffisante pour tenter de vérifier l'hypothèse optimiste d'une écoute " structurelle ". Optimiste ? Oui, car

la perception de la forme reste une difficulté majeure. L'enjeu est de taille : si l'écoute musicale se réduit à une juxtaposition de groupes plus ou moins hiérarchisés, qu'advient-il du discours sur la forme ? La forme ne serait-elle que l'affaire du compositeur et de l'analyste ? Si au contraire les auditeurs sont capables de relier – voire de hiérarchiser – des événements éloignés dans le temps, il faut cerner les limites de ce processus.

La problématique écoute locale/compréhension globale, cruciale dans le domaine perceptif, déborde largement le cadre de la perception auditive : des processus d'ajustement aux échelles temporelles sont également sollicités lors du travail analytique qui fait appel à la modalité visuelle mais requiert une excellente oreille intérieure. Le rôle de ces processus dans la relation complexe entre analyse et perception est un chantier qui est loin d'être achevé et dont l'intérêt didactique est évident.

Les musiques d'aujourd'hui constituent le troisième volet de nos travaux. Elles n'occupent qu'une place limitée, non en raison d'un quelconque ostracisme, mais parce que les défis qu'elles lancent à la perception n'ont été relevés que récemment par les psychologues, à la faveur de l'émergence de préoccupations perceptives de plus en plus fortes chez les compositeurs. Contrairement à la musique tonale qui fait l'objet d'un véritable matraquage médiatique, les musiques d'aujourd'hui sont trop faiblement diffusées et trop diverses pour qu'un apprentissage implicite, par simple exposition en soit possible. Elles sont donc du plus grand intérêt pour la psychologie cognitive car elles placent les sujets dans une situation inhabituelle, face à des langages musicaux dont ils n'ont pas les clés. Au-delà du problème théorique de la cohérence¹, où la relation entre matériau et syntaxe joue un rôle essentiel, c'est la question de l'intériorisation de ces musiques

¹ Durement soulevé par Pierre Boulez.

par les auditeurs – cruciale pour les compositeurs – qui est posée. Les recherches dans cette direction ont également des conséquences didactiques, dans la mesure où elles laissent espérer une optimisation de la présentation des œuvres nouvelles dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage.

C'est à l'occasion de l'action concertée incitative *Cognitive* que nous avons été sollicité pour une nouvelle collaboration. Cette ACI, proposée en janvier 1999 par le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, comportait un volet " Art et cognition " pour lequel le projet " composition et cognition musicales : création, perception, appréciation ", piloté par Stephen McAdams, a été retenu¹. Fortement interdisciplinaire, ce projet nous fit entrer de plain-pied dans les problématiques de la musique contemporaine, selon des angles d'attaque variés : l'analyse, la conception de la forme, l'écoute intérieure ont fait l'objet de contributions personnelles (Madurell, 2005), alors que les effets de l'instrumentation sur la mémorisation du matériau musical alimentèrent une co-publication (Poulin, Bigand, Lalitte, Vieillard, McAdams, 2004).

En amont et en aval de ces recherches, nous avons abordé d'autres thèmes de réflexion qui s'articulent avec les domaines précédents. Le premier concerne les conditions d'une collaboration efficace entre musicologues et psychologues. Le second porte sur la nature du matériau musical utilisé lors de l'expérimentation. Les conséquences de l'ensemble de ces travaux sur une didactique de la musique en recherche de fondations solides ne sont pas négligeables, et laissent espérer l'esquisse un dispositif où musicologie, psychologie et didactique de la musique, enfin pourvues d'interfaces, pourraient puissamment contribuer aux avancées de la recherche.

¹ Cf. *Cognitive, annexe*, Paris, ministère de la Recherche, 2000, p. 40.

L'INTERDISCIPLINARITE

LES REGLES DE COLLABORATION

Collaborer avec des chercheurs d'une autre discipline, même sur un objet commun, n'est pas une entreprise aisée. La position peut se révéler particulièrement inconfortable. L'arbre musicologique est fortement enraciné dans l'histoire, et la perspective historique est toujours présente en arrière plan chez un musicologue, même dans les domaines regroupés sous l'étiquette de musicologie systématique. La psychologie de la musique étudie la façon dont le sujet *actuel* perçoit la musique. Les résultats d'une expérience seront donc dans un premier temps analysés indépendamment des facteurs situationnels, sociaux et historiques qui ont entouré la naissance de l'extrait musical écouté. La brutalité des faits expérimentaux est de nature à repousser plus d'un musicologue.

La psychologie cognitive, en élargissant son champ d'action à la modalité auditive, cherche à comprendre le fonctionnement de l'esprit humain, et tente de saisir les processus mentaux très complexes sur lesquels se fonde la perception musicale. La musique n'est plus un objet d'étude en soi, mais un support à des investigations portant sur le fonctionnement du cerveau humain. La musique est donc momentanément désacralisée, et parfois démembrée d'une façon qui peut provoquer de fortes réticences. Il n'est pas agréable, pour un musicien musicologue élevé dans un respect quasi religieux des grands textes du répertoire, de dépecer une sonate de Mozart, une pièce de Bach ou de Schoenberg, d'en permuter les sections et de se livrer à diverses manipulations à des fins expérimentales. Mais derrière ce qui semble se réduire à un jeu facétieux, se profilent des questions sérieuses sur la mémoire, l'attention, et la compréhension de la forme musicale qui sont d'un haut intérêt pour la musicologie et la didactique de la musique. Cela

mérite bien quelques sacrifices.

L'orientation des supports éditoriaux où seront publiés les travaux est un autre obstacle que le musicologue doit surmonter. Si la co-publication s'effectue dans une revue de psychologie cognitive, les remarques et critiques consécutives à la soumission porteront plus souvent sur la rigueur du protocole expérimental et l'interprétation des résultats que sur le matériau musical instrumentalisé. Il faut toutefois nuancer cette vision, car la situation a fortement évolué : les problématiques abordées sont de plus en plus musicales. L'âpreté et la longueur des discussions qui précèdent l'acceptation éventuelle des articles, les routines rédactionnelles – très éloignées des pratiques en vigueur en musicologie – qui structurent les articles sont aussi pour un musicologue français¹ des éléments peu attractifs. Ces obstacles ne sont nullement insurmontables.

Il faut toutefois prendre en considération les positions épistémologiques respectives de la psychologie cognitive et de la musicologie. La psychologie cognitive occupe une place très particulière, comme en témoigne cet extrait² révélateur du texte de présentation de Catherine Fuchs, directeur³ de Cognitique :

" Le conseil scientifique de Cognitique a estimé qu'il est difficile de traiter la psychologie en bloc, en raison de fortes disparités internes. Il a pris acte de ce qu'une partie de la psychologie, la psychologie dite 'cognitive', se situe de fait à la charnière entre les sciences humaines et sociales et les autres secteurs. C'est elle, en effet, qui, dans un souci de rapprochement avec les sciences dites 'dures', s'est engagée dans les sciences cognitives et a su établir des collaborations en particulier avec les neurosciences, sur la base de communautés méthodologiques qui la différencient des démarches existant dans d'autres secteurs de la psychologie. La psychologie cognitive est donc une discipline en elle-même, et la

¹ Les grandes revues de psychologie cognitive sont majoritairement anglo-saxonnes.

² Cf. *Cognitique, annexe*, Paris, ministère de la Recherche, 2000. Ce texte se trouve dans l'encart (n.p.) inséré dans le document ministériel, dans un encadré intitulé " La statut de la psychologie et les critères de l'interdisciplinarité pour Cognitique ".

³ *Sic.*

considérer comme relevant des sciences humaines et sociales ne correspond pas à la réalité des recherches conduites. "

Il est clair que la poussée des neurosciences a provoqué en psychologie de fortes tensions. La continuité " esprit-cerveau-ordinateur¹ " sur laquelle se fonde le courant cognitif est loin de faire l'unanimité. D'un point de vue philosophique, elle n'est pas sans provoquer de sérieuses interrogations², et elle suscite de la méfiance ou une certaine incompréhension chez les musicologues. Ces précautions prises, il faut bien prendre conscience qu'au-delà des réserves des uns ou des autres, les recherches en neurobiologie, les modélisations et les simulations sur ordinateur ont été à l'origine de progrès considérables. Une discipline qui tournerait complètement le dos à ces orientations et à ces outils accumulerait très vite un retard considérable, avec comme seul horizon une relégation de fait, le tarissement des aides financières n'en étant que le signe avant-coureur.

La musique et la musicologie, en tant que disciplines universitaires, s'inscrivent dans la tradition des " Humanités³ ". La musique a cependant longtemps figuré dans le quadrivium de l'Université médiévale aux côtés de l'arithmétique, de l'astronomie et de la géométrie. Elle a conservé des affinités avec les mathématiques. La musicologie, dans ses composantes historique, théorique et esthétique, a évolué durant les deux dernières décennies. C'est dans le domaine de la théorie que le durcissement est le plus net : la difficile confrontation entre la psychologie cognitive et les grandes théories musicologiques pourrait bien donner naissance, demain, aux impulsions décisives.

Quant à la didactique de la musique, dont le statut épistémologique pourrait

¹ Cf. *Cognitive, annexe*. Le raccourci est un peu caricatural.

² L'objectif de ce travail n'est pas d'examiner ce point très important, qui relève de l'éthique et de la philosophie des sciences.

³ Ce domaine regroupe les lettres, les langues, les sciences humaines et les sciences sociales.

prêter à discussion, elle sera dans une situation beaucoup plus confortable si elle s'enracine dans la musicologie dont elle doit constituer une branche vivace. Si nous reconnaissons volontiers sa dette conceptuelle envers *le* didactique et les didactiques d'autres disciplines, nous soutenons ici que son développement passe par un ancrage profond dans les savoirs musicologiques. Cette solidification est la condition préalable à une large ouverture aux sciences cognitives.

La perspective interdisciplinaire, dans laquelle nous situons nos travaux, n'implique pas que des réflexions épistémologiques. Des préoccupations à première vue terre-à-terre, liées au matériau musical, ont pris une place importante dès le début des recherches que nous avons menées avec d'autres chercheurs.

LA VALIDITE ECOLOGIQUE DU MATERIAU

Le reproche le plus fréquemment formulé à l'égard des démarches expérimentales est la pauvreté du matériau musical (Sadaï, 1992) utilisé par les psychologues. L'indigence des stimuli et le traitement de " paramètres " isolés privent ces expériences de toute crédibilité et ne permettent pas de prétendre que ce qui est traité par les sujets relève de la qualité du musical. Nous avons longtemps partagé ce point de vue intransigeant. Plus de dix ans de collaboration et de confrontation avec les dures réalités de l'expérimentation nous ont conduit à nuancer notre jugement. Nous distinguerons donc aujourd'hui trois situations :

Les études à dominante psychoacoustique, centrées sur le traitement des données sensorielles. Cette première étape, essentielle, met en œuvre des processus complexes, étudiés à partir de stimuli sonores totalement contrôlés ;

Les études expérimentales menées à partir d'un matériau musical réduit. L'attention est focalisée sur une seule dimension – l'organisation des hauteurs et leurs relations par exemple – alors que les autres dimensions (durée, timbre, intensité etc.) sont neutralisées ;

Les études menées dans des conditions dites " écologiques ", avec un

matériau constitué par des extraits d'œuvres musicales tirées du répertoire voire de courtes pièces intégralement écoutées.

Si les préférences du musicologue vont naturellement à la deuxième et plus encore à la troisième situation, la première demeure toutefois indispensable. Elle bénéficie des progrès des neurosciences et de l'imagerie cérébrale qui autorisent des investigations non invasives mais de plus en plus précises. Elles fournissent de précieux renseignements sur le fonctionnement du système perceptif.

Les premières étapes du traitement sont en effet inextricablement liées aux processus de symbolisation qui entrent en jeu dès que les stimuli entendus tendent à s'organiser en quelque chose de musical pouvant être écouté intentionnellement comme une musique. Ces recherches ont une limite : ce qu'elles nous apprennent sur la perception n'autorise pas les déductions hâtives. Certains chercheurs, par ailleurs très remarquables dans leur domaine, ont parfois cédé à cette tentation.

La crédibilité musicale du matériau utilisé pour l'expérimentation a suscité de notre part une réflexion critique qui s'est élaborée précocement, dès les premières collaborations. Dans un document intitulé *L'élaboration des stimuli dans la recherche sur la perception musicale* (Madurell, 1995), nous avons envisagé la façon de manipuler un extrait musical en partant du texte original puis en déformant progressivement ce texte, en tentant de respecter au mieux les contraintes expérimentales. Il s'agissait donc de modifications systématiques, appliquées d'abord à trois extraits du répertoire classique, choisis chez le même compositeur, W. A. Mozart. L'objectif était de vérifier la reproductibilité intrastylistique de ces modifications. Elles ont montré l'extrême sensibilité du matériau à la moindre retouche : toute action sur une dimension a une influence sur les autres et altère le sens de la séquence. Il est donc très difficile de varier la résolution cadentielle d'un énoncé thématique, par exemple, sans altérer le contour mélodique, la conduite des voix, la tessiture et parfois le rythme. En outre, plus on

s'éloigne du modèle et du centre tonal, plus les risques de sortir du champ stylistique augmentent.

La présentation choisie s'inspirait de la théorie des fonctions harmoniques de Riemann, dans la perspective du modèle syntagmatique-paradigmatique proposée par Sadaï (1986). Les modifications envisagées mettent en évidence trois faits :

- Toute tentative de modification systématique d'un extrait du répertoire engendre de sévères difficultés d'écriture ;
- La reproductibilité intrastylistique et interstylistique de ces modifications est très incertaine ;
- Le problème des variables confondues devient aigu dès que l'on s'éloigne du modèle initial.

Faut-il alors renoncer à cette démarche ? Nous ne le croyons pas. Mais ces spéculations sur le matériau musical illustrent le dilemme devant lequel se trouvent psychologues et musicologues : varier systématiquement un matériau musical complexe, sans neutraliser les variables confondues, ce qui est scientifiquement contestable, ou travailler avec un matériau sursimplifié dans lequel les modifications n'affectent qu'un paramètre, les autres demeurant constants, ce qui est musicalement peu acceptable voire consternant. Nous avons adopté l'une ou l'autre attitude, en fonction de la nature de la question posée et de la priorité définie. Dans le cadre d'une collaboration au long cours, les concessions provisoires n'impliquent pas un renoncement définitif aux exigences respectives de chacune des disciplines.

CONCLUSION

Mises en perspective, les recherches auxquelles nous avons contribué confirment la puissance des apprentissages implicites, la sous-estimation du potentiel des non-musiciens, les difficultés générales de compréhension de la forme, et l'intérêt des recherches sur les œuvres d'aujourd'hui dans l'étude de la plasticité cérébrale et des apprentissages de nouveaux systèmes musicaux¹. Elles mettent en plein jour l'énorme gisement culturel constitué par les auditeurs, et invitent la musicologie à prospecter de nouveaux territoires. Elles ne prétendent pas rendre compte de la totalité des réalités de la perception musicale, mais enrichissent la réflexion didactique en révélant des aspects cruciaux de l'écoute dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage.

Les approches proposées dans cette synthèse n'ont pas pour objectif de se substituer aux démarches historiques, théoriques et esthétiques qui sont au cœur de la musicologie. Elles tentent d'établir des ponts avec d'autres disciplines qui se sont emparées du musical et avec lesquelles de nombreux projets, ponctuels ou ambitieux, sont réalisables. Nous n'ignorons pas que ces disciplines considèrent la musique comme un moyen privilégié pour comprendre le fonctionnement cérébral, alors que la musique constitue l'objet même de l'activité musicologique. Une longue collaboration nous a convaincu que ce décalage et les difficultés qui en découlent ne sont pas insurmontables.

Sans succomber à un scientisme naïf ou à un optimisme béat, il est possible d'insérer les acquis et les savoir-faire de la musicologie dans un puissant courant de recherches où son apport est indispensable. La musicologie peut y affirmer sa

¹ L'apprentissage de la musique d'une autre culture relève d'une problématique qui comporte plusieurs points communs.

présence et son autonomie en faisant preuve de la plus grande ouverture face à des problématiques qui, loin de lui être étrangères, la toucheront tôt ou tard de plein fouet.

La situation¹ de la musicologie en Europe et la nouvelle architecture des études universitaires invitent à une réflexion de fond sur la place et le rôle de la musicologie en matière de formation et de didactique comme en termes de recherche. Si la priorité de la musicologie est de penser le musical, où se situe son centre de gravité et où elle doit atteindre l'excellence, elle le fera d'autant mieux qu'elle aura su s'adapter et tirer bénéfice des évolutions de l'environnement scientifique.

¹ Nous pensons à la musicologie espagnole, mais les difficultés sont générales.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- " Analyse et pédagogie ", *Analyse musicale*, n°5, 1986, p. 3-49 (numéro thématique).
- BARTOLI, Jean-Pierre, " Le chiffrage harmonique dans l'analyse tonale : réflexions sur sa pratique et sa pédagogie en France ", *Analyse Musicale*, n° 30, février 1993, p. 5-12.
- ID., *L'harmonie classique et romantique (1759-1900)*, Paris, Minerve, 2001.
- BENT, Ian, DRABKIN, William, *Analysis*, London, The Macmillan Press, 1987, trad. Annie Cœurdevey et Jean Tabouret, *L'analyse musicale*, Nice, Éditions Main d'œuvre, 1998.
- BHARUCHA, J. J., " Music Cognition and Perceptual Facilitation : a Connectionist Framework ", *Music Perception*, n° 5, 1987, p. 1-30.
- BHARUCHA J. J. & KRUMSHANSL, C L., " The representation of harmonic structure in music : Hierarchies of stability as a fonction of context ", *Cognition*, n° 13, 1983, p. 63-102.
- BIGAND, E., PARNCUTT, R., LERDAHL, F., " Perception of Musical Tension in Short Chord Sequences : The Influence of Harmonic Function, Sensory Dissonance, Horizontal Motion and Musical Training, *Perception & Psychophysics*, 58, n° 1, 1997, p. 124-141.
- CAPLIN, W. E., *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven*, New York, Oxford University Press, 1998.
- CHOUVEL, J. M., 1993, " essai de psychologie des formes du temps ", *Documents de recherches*, n° 4, décembre 1993, Université de Paris X-Nanterre.
- Cognitive, action concertée incitative, annexe*, Paris, ministère de la Recherche, 2000.
- COOK, N., *A Guide to Musical Analysis*, London, Dent & Sons, 1992.

- COUPRIE, P., " L'écoute individuelle et les technologies numériques ", in F. Madurell (éd.), *Les pratiques d'écoute individuelles*, actes de la rencontre du 22 mars 2003, Université de Paris-Sorbonne, OMF, série " conférences et séminaires ", n° 20, 2005, p. 51-62.
- DAHLHAUS, C., *La tonalité harmonique*, trad. Anne-Emmanuelle Ceulemans, Liège, Mardaga, 1993.
- DELAHAYE, M. & PISTONE, D., *Musique et musicologie dans les universités françaises*, Paris, Champion, 1982.
- DELIEGE, C., *Les fondements de la musique tonale*, Paris, Lattès, 1984.
- DELIEGE, I., " Indices et empreintes dans l'écoute de la musique ", *Analyse musicale*, n° hors série, Actes du 1^{er} congrès européen d'analyse musicale, Colmar, 26-28 octobre 1989, p. 135-139.
- ID., " Approche perceptive de formes musicales contemporaines ", in S. McAdams et I. Deliège (Éds), *La musique et les sciences cognitives*, Bruxelles, Mardaga, 1989, p. 305-326.
- ID., " Perception et analyse de l'œuvre musicale : points de rencontre ", *Analyse musicale*, n° 26, 1992, p. 7-12.
- ID., " Prototype effects in music listening: An empirical approach to the notion of Imprint ", *Music Perception*, n° 18, 2001, p. 371-407.
- DELIEGE, I., & EL AMAHDI, A., " Mécanisme d'extraction d'indices dans le groupement. Étude de perception sur la *Sequenza VI* de Luciano Berio, *Contrechamps*, n° 10, avril 1989, p. 85-104.
- DELIEGE, I., & SLOBODA, J.A. (dir.), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, PUF, 1995.
- DRAKE, C., & ROCHEZ, C., " Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales ", in M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école*, Paris, PUF, 2003, p. 443-479.
- FAYOLLE, C., et TACAILLE, A., *De la formation auditive au commentaire d'écoute*, Actes des journées d'étude des 13 février 1995 et 2 avril 1996, Université de Paris-Sorbonne, OMF, Conférences et Séminaires, n° 5, 1998.

- FRANCES, R., *La perception de la musique*, Paris, Vrin, 1/1958, 2/1984. Trad.anglaise, Jay Dowling, *The Perception of Music*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, Associates Inc., 1988.
- FRANCES, R., " Ressources de la psychologie pour la formation musicale ", *Les cahiers de l'OMF*, n° 1, 1996, p. 16-17.
- FULIN, A., " Une innovation en Sorbonne : Le Certificat de pratique et de pédagogie de la musique ", *Analyse Musicale*, n° 5, 1986, 24-27.
- GUIRARD, L., & BOUDINET, G. (dir.), *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation* ; Paris, Université de Paris-Sorbonne, Documents de recherche OMF, série Didactique de la musique, n°18, 2001.
- GUT, S., " Plaidoyer pour une utilisation pondérée des principes riemanniens d'analyse tonale, *Analyse musicale*, n° 30, février 1993, p. 13-20.
- GUT, S., et PISTONE, D., *Le commentaire musicologique du grégorien à 1700*, Paris, Champion, 1976, 206 p, partitions.
- HENSLER, H., " Au carrefour de la recherche et de la pratique : la formation universitaire des enseignants ", in J. Donnay & M. Bru (éds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p.195-208.
- IMBERTY, M., *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*, Paris, Klincksieck, 1969.
- ID., *Entendre la musique. Sémantique psychologique de la musique*, Paris, Dunod, 1979 ; *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*, tome 2, Paris, Dunod, 1981.
- ID., " Développement linguistique et musical de l'enfant d'âge préscolaire et scolaire ", *Naissance et développement du sens musical*, dir. I. Deliège et J.A. Sloboda, Paris, PUF, 1995, p. 223-249.
- ID., " Comment percevons-nous la musique atonale ? ", *Musique et sciences humaines, Documents de recherches*, n° 1, février 1993.
- ID., " Le style musical et le temps : aspects esthétiques et aspects poïétiques ", *Analyse Musicale*, n° 32, juillet 1993, p. 14-19.

ID., *La musique creuse le temps*, Paris, L'Harmattan, 2005.

KARNO, M., & KONECNI, V. J., " The Effect of Structural Interventions in the First Movement of Mozart's Symphony in G minor K. 550 on Esthetic Preference", *Music Perception*, n° 10, 1992, p. 63-72.

LALITTE, P., BIGAND, E., POULIN-CHARRONNAT, B., McADAMS, S., DELBE, C., D'ADAMO, D., " The Perceptual Structure of Thematic Material, in, *The Angel of Death* ", *Music Perception*, vol. 22, n° 2, 2004, p. 265-296.

LERDAHL, F. & JACKENDOFF, R., *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, MIT Press, 1983.

McADAMS, S., " Contraintes psychologiques sur les dimensions porteuses de forme en musique, *La musique et les sciences cognitives*, dir. S. McAdams et I. Deliège, Liège/Bruxelles, Mardaga, 1989, p. 257-283.

McADAMS, S. & BIGAND, E, *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition*, Paris, PUF, 1994.

McADAMS, VINES W. B., VIELLARD, S., BENNETT, K. S., REYNOLDS, R., " Influence of Large Scale Form on Continuous Ratings in Response to a Contemporary Piece in a Live Concert Setting", *Music Perception*, vol. 22, n° 2, 2004, p. 297-350.

MADURELL, Fr., " L'édition musicale française à la croisée des chemins ", *Fontes Artis Musicae*, 2000, vol. 47, n° 2-3, p. 177-190.

MADURELL, Fr., *L'ensemble Ars Nova. Une contribution au pluralisme esthétique dans la musique contemporaine (1963-1987)*, Paris, L'Harmattan, 2003.

MEEUS, N., " Transitivité, rection, fonctions tonales. Une approche cognitive de la tonalité ", *Analyse musicale*, n° 26, février 1992, p. 26-29.

ID., " Du bon usage de l'analyse schenkerienne ", *Analyse musicale*, n° 30, 1993, p. 21-24.

ID., *Heinrich Schenker, Une introduction*, Liège, Mardaga, 1993.

- ID., " De la forme musicale et de sa segmentation ", *Musurgia*, vol. 1, n° 1, 1994, p.7-23.
- ID., " Vecteurs harmoniques ", *Musurgia*, vol. X, n° 3-4. 2003, p. 7-34.
- MEEUS, N., et CEULEMANS, A-E., *Théories de la tonalité. Bibliographie commentée*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, 1997.
- MOLINO, J., " Fait musical et sémiologie de la musique ", *Musique en Jeu*, n° 17, 1975, p. 37-62.
- NATTIEZ, J. J., *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris, U.G.E., 1975.
- ID., *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Bourgois, 1987.
- PARNCUTT, R., " Applying Music Psychology to Music Education : Can Perceptual Theory Onform Undergraduate Harmony ? ", M.S. Barrett, G.E. McPherson & R. Smith (Eds), *International Music Education Research Symposium*, Launceston, Tasmania, 4-7 février 1999, p. 254-258.
- PINEAU, M., *Traitement de l'information musicale : expérimentation du modèle cognitif de l'auditeur de Lerdahl et Jackendoff*, Mémoire de D.E.A., dir. E. Bigand, Université de Bourgogne, Faculté des Sciences Humaines, Section de psychologie, septembre 1993.
- PINEAU, M, et TILLMANN, B., *Percevoir la musique : une activité cognitive*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- PISTONE, D., *L'Éducation musicale en France. Histoire et méthodes*, Actes du colloque de l'Institut de recherches sur les civilisations de l'occident moderne, 13 mars 1982, Presses de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1983, n° 8.
- POULIN, B., *Effet d'expertise sur le traitement des structures musicales*, thèse de Doctorat, 2003, dir. E. Bigand, Université de Bourgogne, U.F.R. de Sciences Humaines, département de psychologie, LEAD-CNRS.
- PISTONE, D., MIALARET, J. P., *Analyse Musicale et perception*, Université de Paris-Sorbonne, OMF, Série Conférences et Séminaires, n° 1, 1994.
- RAISKY, C., CAILLOT, M. (éds), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Paris-Bruxelles, De Boeck, & Larcier, 1996.

- REGNARD, F., CRAMER, E. (éds), *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.
- REYNOLDS, R., " Compositional Strategies in *The Angel of Death* for Piano, Chamber Orchestra and Computer-Processed Sound ", *Music Perception*, vol. 22, n° 2, 2004, p. 173-205.
- RIEMANN, H., *Vereinfachte Harmonielehre oder die Lehre von den tonalen Funktionen der Akkorde*, Londres, Augener, 1893 ; trad. G. Humbert, *L'harmonie simplifiée ou théorie des fonctions tonales des accords*, Londres, Augener, s.d.
- ROSEN, Ch., *Sonata Forms*, New York, Norton & Company, 1988, trad. française de Marie- Stella et Alain Pâris, *Formes sonate*, Arles, Acte Sud, 1993.
- RUWET, N., *Langage, musique, poésie*, Paris, Seuil, 1972.
- SADAI, Y., *Harmony in its Systemic and Phenomenological Aspects*, Jerusalem, Yanetz, 1980.
- ID., " l'application du modèle syntagmatique-paradigmatique à l'analyse des fonctions harmoniques ", *Analyse musicale*, n° 2, 1986, p. 35-42.
- ID. " Le musicien-cognitiviste face au cognitiviste-musicien, ou la méthode de la cognition et la cognition de la méthode", *Analyse musicale*, n° 26, 1992, p. 30-33.
- SALZER, Felix, *Structural Hearing : Tonal Coherence in Music*, 1/1952, 2/ New York, Dover Publications, 1962, 2 vol.
- SLOBODA, J. A., *The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music*, Oxford, Oxford University Press, 1985, trad. française Marie-Isabelle Collart, *L'esprit musicien*, Liège, Mardaga, 1988.
- TILLMANN, B., BHARUCHA, J. J. , & BIGAND, E., " Implicit Learning of Music : a self-organising approach ", *Psychological Review*, 107, 2000, p. 885-913.
- TILLMANN, B., & BIGAND, E., " Does formal Musical Structure Affect Perception of Musical Expressiveness ? ", *Psychology of Music*, n° 24, 1996, p. 3-17.

TYMOCZKO, D., " Progressions fondamentales, fonctions, degrés : une grammaire de l'harmonie tonale élémentaire ", *Musurgia*, vol. X, n° 3-4, p. 35-64.

WEIL-BARAIS, A. (dir.), *L'homme cognitif*, Paris, PUF, 2001.

WIRTHNER, M. et ZULAUF, M. (éds), *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, 2002.

VIEILLARD, S., HOUIX, O., REYNOLDS, R., " Perception of Musical Similarity Among Contemporary Thematic Materials in Two Instrumentations ", *Music-Perception*, vol. 22, n° 2, 2004, p. 207-237.

ZENATTI, A., (dir.), *Psychologie de la musique*, Paris, PUF, 1994.

Bibliographie thématique

Ecoute musicale et pédagogie :

MADURELL, F., " Le commentaire d'écoute : bilan et perspective ", *Musurgia*, 1996, vol. III, n° 4, p. 56-77.

BIGAND, E., MADURELL, F., McADAMS, S., " Quelques considérations psychologiques sur le commentaire d'écoute ", *Musurgia*, dossiers d'analyse, vol. V, 1998, n° 1, p. 71-81.

MADURELL, F., (dir.), *Les pratiques d'écoute individuelles*, Actes de la Journée d'études du 22 mars 2003, Université de Paris-Sorbonne, O.M.F., Série Conférences et séminaires.

TILLMANN B., MADURELL, F., LALITTE, Ph., BIGAND, E., " Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques ", *Revue française de pédagogie*, n° 152, juillet-août-septembre 2005, p. 63-77.

Perception de la musique tonale :

MADURELL, F., *L'élaboration des stimuli dans la recherche sur la perception musicale*, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), Documents de recherche O.M.F., série Histoire de la musique, théorie et analyse, n° 1, 1995, 90 p.

Co-publications en anglais :

TILLMANN, B., BIGAND, E., & MADURELL, F., "Local Versus Global Processing of Harmonic Cadences in the Solution of Musical Puzzles", *Psychological Research*, 1998, n° 61, p. 157-174.

BIGAND, E., MADURELL, F., TILLMANN, B., & PINEAU, M., "Effect of Global Structure and Temporal Organization on Chord Processing", *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance*, 1999, vol. 25, n° 1, 184-197.

BIGAND, E., TILLMANN, B., POULIN, B., D'ADAMO, D.A., MADURELL, F., "The Effect of Harmonic Context on Phoneme Monitoring in Vocal Music", *Cognition*, n° 81, 2001, p. 11-20.

BIGAND, E., & POULIN B., TILLMANN, B., MADURELL, F., D'ADAMO, D.A., "Sensory Versus Cognitive Components in Harmonic Priming", *Journal of Experimental Psychology -Human Perception and Performance*, vol. 29, n° 1, 2003, p. 159-171.

POULIN-CHARRONNAT, B., BIGAND, E., MADURELL, F., PEEREMAN, R., "Musical Structures Modulate Semantic Priming in Vocal Music", *Cognition*, n° 94, 2005, p. 67-78, (Brief article available on line at www.sciencedirect.com).

POULIN-CHARRONNAT, B., BIGAND, E., MADURELL, F., "The Influence of Voice Leading on Harmonic Priming", *Music Perception*, 22, n° 4, 2005, p. 613-627.

BIGAND, E., VIEILLARD, S., MADURELL, F., MAROZEAU, J., & DACQUET, A., " Multidimensional Scaling of Emotional Responses to Music : The Effect of Musical Expertise and of the Duration of the Excerpts, *Cognition and Emotion*, vol. 19, n° 8, décembre 2005, p. 1113-1139.

Musiques du XX^e siècle

MADURELL, F., " The Angel of Death : Timelessness of the Pianistic Gesture ", *Perception and creation of a contemporary musical work : The Angel of Death by Roger Reynolds*, S.McAdams & M. Battier eds.,[E book, Paris, IRCAM/Centre Pompidou], 2005.

Id., " Inner Hearing and Direct Listening : The Trying Condition of Score Reading ", *ibid.*, 2005.

Id., " In Favor of a Dynamic Conception of Form ", *ibid.*, 2005.

Co-publication en anglais :

VIEILLARD, S., BIGAND, E., MADURELL, F., McADAMS, S., & REYNOLDS, R., " Can Listening to Excerpts of Original Versions of Contemporary Musical Materials Facilitate Recognition of their Transformed Versions ? ", *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition*, Sydney, 2002, C. Stevens, D. Burnham, G ; McPherson *et al.* (Eds), (Adelaide : Causal Productions [CD-ROM], Sydney).

POULIN-CHARRONNAT, B., BIGAND, E., LALITTE, Ph., MADURELL, F., VIEILLARD, S., McADAMS, St., "Effects of a Change in Instrumentation on the Recognition of Musical Materials", *Music Perception*, numéro spécial, vol. 22, n° 2, winter 2004, p. 239-263 (publication dans le cadre de l'ACI *Cognitive*, Ministère de la Recherche.

REPRESENTATIONS DU CONCEPT DE VALEUR DANS LES DECLARATIONS DE 23 ENSEIGNANTS DEBUTANTS ET EXPERTS (ACADEMIE DE TOULOUSE)

Odile TRIPIER-MONDANCIN¹



JREM vol. 5, n°2, automne 2006, 43-80

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

Résumé

Les valeurs participent à une intelligibilité des différents schémas dans l'enseignement des arts. Le présent article vise à établir les représentations du concept de valeur dans les déclarations de 23 ou 48 enseignants d'éducation musicale, débutants et experts, quand la question est posée explicitement, lors d'un entretien post observation filmée d'une heure de classe.

Six grandes variables sont analysées. La question des valeurs se pose-t-elle dans le rapport qu'entretiennent ces enseignants à la discipline qu'ils enseignent ? Quelles sont les circonstances, liées à leur enseignement, dans lesquelles cette question s'impose ? Le terme valeur est-il clair ? Quelle capacité ont ces enseignants à le définir (définition, synonymes) ? Quelles sont les conceptions par inférence ? Ces valeurs ont-elles un sens, si oui, quel est-il ?

Mots clés :

Valeurs, enseignant, éducation musicale, représentations, circonstances, signification, nature, conceptions, sens des valeurs

¹ PRAG Musique à l'IUFM Midi-Pyrénées, Doctorante en Sciences de l'éducation et en Musicologie à l'Université du Mirail.

A l'instar de G. Mialaret, (G. Mialaret, 2001) et J.P. Mialaret (J.-P. Mialaret, 2001) nous pensons que les valeurs participent à une intelligibilité des schémas d'enseignement dont celui de l'éducation musicale. Allons plus loin comme peut le faire l'approche psychanalytique pour mettre en question de manière rigoureuse et critique les évidences de ces valeurs, parfois leur vanité, leur grandeur, leur misère (Askofaré, 2005), sans pour autant oublier la position de responsabilité qui est celle de tout enseignant. Il s'agit dès lors de décrire et d'analyser ces valeurs, présentes à divers niveaux (De Landsheere & De Landsheere, 1992), en tant que chercheur.

Dans un article précédent (Tripier-Mondancin, 2006) nous avons analysé à l'aide de plusieurs indicateurs¹ les valeurs déclarées implicitement par 191 professeurs français d'éducation musicale². Nous sommes arrivée entre autres, à une première conclusion que les valeurs énoncées, au travers des finalités de cette discipline, sont revendiquées par 180 répondants sur les 191³, autrement dit, assumées et non pas héritées (Jouve, 2001). Ces finalités ont permis de constater une indexation (Bourdieu, 1979) très forte des valeurs esthétiques et intellectuelles aux valeurs éthiques (même si la différence de "l'autre" est soit culturelle soit musicale). L'analyse des 23 entretiens menés de juin 2004 à juin 2005, après une observation filmée d'une heure de classe, dans l'Académie de Toulouse, nous a permis de vérifier la non inscription de ces 23 enseignants⁴ dans quelques unes des valeurs post modernes : majoritairement pluralistes et non relativistes, ils s'engagent esthétiquement, moralement, intellectuellement. Et si pour certains il est

¹ Finalités de l'éducation musicale, qualités nécessaires pour l'enseigner, confiance dans le système d'enseignement actuel, satisfaction dans le métier, sentiment de liberté en classe et dans le collège.

² Le terme "valeur" n'est jamais employé en tant que tel dans cette partie du questionnaire d'enquête.

³ 11 valeurs manquantes.

⁴ Ils appartiennent à l'échantillon des 191 cités précédemment.

question de relativisme, les nuances apportées à la question¹, mettent en lumière le rôle du contexte d'éducation dans la construction de la valeur d'un objet musical. Le lien très significatif² entre la confiance attribuée à cet enseignement, et la satisfaction dans le métier et le sentiment de liberté, confère, implicitement, une valeur éducative indéniable à la discipline éducation musicale.

Sur le principe du questionnement en "entonnoir" (du général non inductif au particulier plus inductif), nous analysons cette fois, les représentations³ du concept de valeur qu'ont 48 enseignants débutants et experts. Dans cette partie de l'entretien, le terme "valeur" est employé en tant que tel et d'une manière générale. Nous ne revenons ni sur les questions de méthodologie et de protocole ni sur les précautions à la fois déontologiques et méthodologiques inhérentes à ce sujet, déjà exposées dans l'article mentionné. Rappelons tout de même que les énoncés verbaux des agents ne sont pas à prendre pour des explications complètes des pratiques (Ogien, 2004), autrement dit, nous ne cherchons pas à terme à expliquer le faire par le dire même si, parfois, "dire c'est faire"⁴ (Austin, 1991). Il est possible au terme de la recherche que des liens, des corrélations apparaissent entre certaines déclarations et des stratégies d'enseignement. Cet article est fondé sur les réponses des 23 professeurs volontaires mentionnés, auxquels s'additionnent, pour certaines variables⁵, les réponses de 25 PLC2⁶ (test préalable à l'enquête définitive réalisé en 2003). Si dans le test les réponses étaient écrites, dans l'enquête définitive, elles sont orales. Elles ont été recueillies en entretien. Dans les deux cas nous recensons

¹ "Pour vous, est ce que tout se vaut ou tout a la même valeur dans le phénomène musical ?".

² Corrélations de Pearson.

³ Dans un sens général, en philosophie, la représentation peut être définie comme l'idée, la connaissance, l'image incomplète et provisoire de ce qui est la vérité sur un objet donné.

⁴ Ce que le champ de la pragmatique s'emploie à déceler.

⁵ Par défaut, le test ne sera pas inclus dans les résultats. Quand le cas se présente nous le précisons.

⁶ Professeurs de lycée et collège deuxième année, formés en I.U.F.M. (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

des variables dites manifestes (paroles, mots).

1 LA QUESTION DE LA PLACE DES VALEURS DANS LE RAPPORT A LA DISCIPLINE SE POSE-T-ELLE ?

Cette question n'a pas été posée dans le questionnaire national car vérifier la définition du mot "valeur" dans un dictionnaire aurait faussé considérablement l'étude. En effet, chaque fois que nous posions la question lors des tests, les enseignants nous demandaient : " Qu'entendez-vous par valeur ? " Souhaitant prouver la validité interne de notre recherche, nous contrôlons les données recueillies en posant ce type de question en direct. Dès lors cette question a été posée oralement dans la première partie de l'entretien qualitatif qui a suivi l'observation filmée d'une heure de classe. Nous faisons le postulat qu'une personne qui vient d'être observée va répondre relativement honnêtement ; nous évitons ainsi un des biais les plus fréquents. C'est une question fermée. Elle est destinée à mesurer un premier degré de familiarité avec ce concept. En outre, ce sont des précautions d'ordre méthodologique qui nous ont conduit à la poser en première position : nous voulions minimiser l'appréhension et la difficulté à répondre étant donné le contexte d'observation filmée auquel les enseignants venaient d'être soumis. Nous souhaitons éviter la déroute des sujets, en dispersant les questions délicates, centrales dans notre recherche¹.

Tous les enseignants interrogés y ont répondu.

¹ Comme par exemple "Pouvez-vous nommer les valeurs qui vous unissent actuellement à la discipline que vous enseignez. Quels seraient vos mots pour les dire" cette question sera analysée dans un autre article.

		Fréquence	%	% valide	%cumulé
Valide	je ne sais pas	1	4,3	4,3	4,3
	non je ne me la suis jamais posée	1	4,3	4,3	8,7
	oui je me la pose mais de manière intuitive	9	39,1	39,1	47,8
	oui je me la pose, explicitement	12	52,2	52,2	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Tableau 1 : Question de la place des valeurs.

La presque totalité des enseignants interrogés, hormis deux personnes, se pose cette question soit intuitivement soit explicitement. Parmi ceux-là, trois enseignants hésitent et disent se poser cette question, à la fois intuitivement et explicitement. Une majorité (52% en première réponse) déclare se poser la question de manière explicite. Une seule enseignante dit ne s'être jamais posé cette question avant ce jour. Pour autant cela ne signifie pas qu'elle ne va pas pouvoir

répondre à l'entretien d'enquête. Nous verrons plus tard si le fait de dire que l'on ne s'est pas posé cette question est lié à la possibilité de verbaliser ou non les valeurs que l'on a et, à terme, les liens qu'il peut y avoir ou non, entre ce type de questionnement et la pratique en classe.

Le fort taux de réponses positives **indique une certaine familiarité avec le concept de valeur**, y compris chez les jeunes enseignants débutants. Nous reportons ci-dessous les résultats du test réalisé en 2003 avec 25 PLC2 : bien que les réponses à la question n'aient pas été exactement exprimées sous la même forme, les similitudes sont très nettes.

		Fréquence	%	%valide	%cumulé
Valide	Non, pas explicitement	2	8,0	8,3	8,3
	Oui, régulièrement	12	48,0	50,0	58,3
	Oui, intuitivement	9	36,0	37,5	95,8
	Autre réponse	1	4,0	4,2	100,0
	Total	24	96,0	100,0	
Manquante	Système manquant	1	4,0		
Total		25	100,0		

Tableau 2 : Question de la place des valeurs.

Après examen, il s'avère qu'il n'y a pas de corrélation significative entre l'âge des répondants et le fait de se poser cette question¹. Cela signifie que ces répondants se sont posés cette question indépendamment de leur niveau d'expérience d'enseignant. Notre échantillon ne se différencie pas sur cette question des constats qu'ont pu faire l'équipe de B. Roudet, O. Galland, (Galland & Roudet, 2001) en ce qui concerne les 18-29 ans.

"Au terme de cet ouvrage, il est possible d'affirmer que, d'une façon générale, les valeurs des jeunes et les valeurs des adultes se rapprochent. Dans beaucoup de domaines, explique la conclusion d'Olivier Galland, les écarts entre classes d'âge se sont considérablement réduits en vingt ans. L'autorité qui opposait jeunes et adultes, est aujourd'hui une valeur consensuelle. [...]. Alors que globalement, les valeurs des jeunes et des adultes se rapprochent, les valeurs des jeunes diplômés et des jeunes non diplômés, tendent à diverger." (p. 25-27).

En outre, il n'y a pas de corrélation entre le fait de dire s'être posé la question des valeurs, le fait qu'on pense avoir résolu la question des valeurs ou encore que le terme semble clair. En revanche, nous relevons un lien très significatif (sig. = ,001) entre le fait de se poser la question explicitement et le fait de dire "savoir dans quelles circonstances liées 'à son propre enseignement', la question des valeurs s'est imposée de manière cruciale". Plus on dit s'être posé la question des valeurs, plus on déclare savoir dans quelles circonstances. Ces présences ou absences de corrélation peuvent avoir une incidence en terme de formation professionnelle.

On ne peut se fonder sur la conscience, la familiarité, l'habitude, dès lors que la perception d'un concept se mesure à l'aune des résultats d'une seule variable. Pour cette raison, nous examinons d'autres variables.

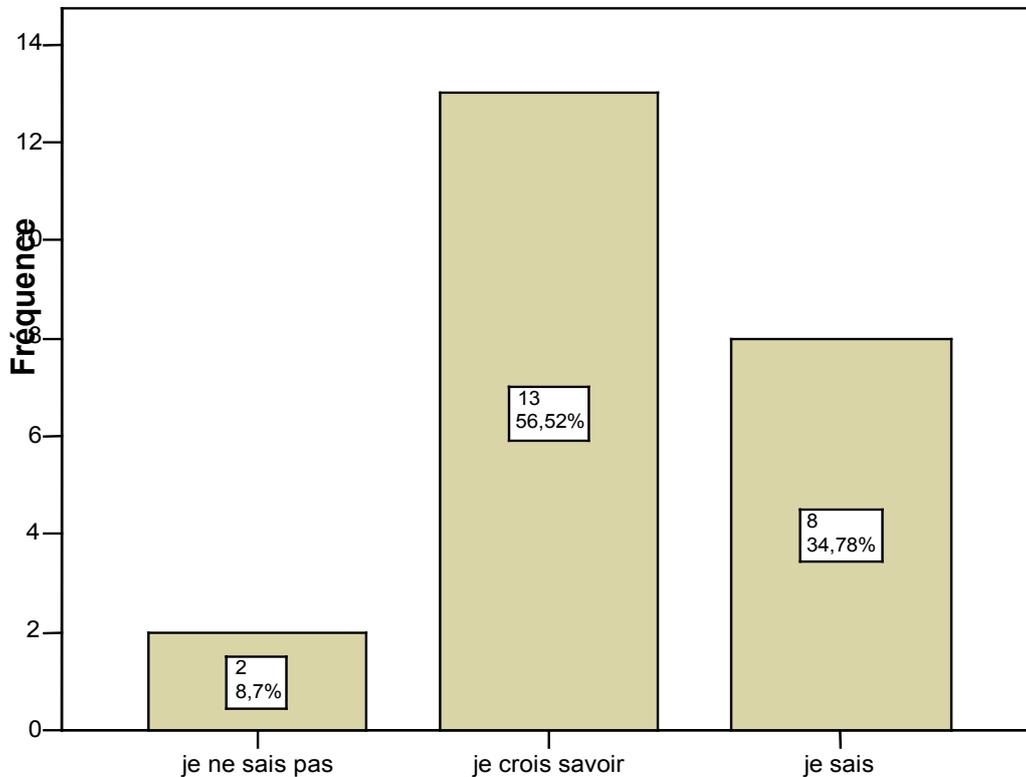
¹ Corrélations réalisées à la fois sur le seul échantillon de l'enquête définitive, (auquel nous avons ajouté ensuite l'échantillon du test soit 48 enseignants dont 16 experts et 32 débutants).

2 LA PERCEPTION DES CIRCONSTANCES DE MANIFESTATIONS DES VALEURS

Cette question suit celle qui vient d'être analysée, elle est divisée en trois temps. Le premier temps de la réponse est fermé. Le deuxième, ouvert, est destiné à vérifier si ceux qui déclarent savoir cernent vraiment ce que sont les valeurs, au travers de l'énoncé des circonstances dans lesquelles elles s'imposent. Le troisième concerne les raisons pour lesquelles les valeurs surgissent dans ces moments. Ce troisième temps sera exploité dans un prochain article concernant la genèse possible des valeurs.

Plus de la moitié (soit 13 enseignants sur 23) déclare croire savoir (56,5%), un tiers (8) environ sait (34, 78%), dans quelles circonstances la question des valeurs s'impose. Enfin, très peu d'enseignants (2 sur 23 soit 8,7 %) ne savent pas. D'après certaines théories psychologiques de la valeur (Houssaye, 1992, p. 39), les énoncés des circonstances en tant que reliés à une action (aspect conatif) constituent non seulement des révélateurs de valeurs pour le chercheur mais aussi des moyens permettant de vérifier le degré de perception de la problématique des valeurs de la part de l'enseignant, en d'autres termes son degré de familiarité avec le concept. Si les répondants disent savoir ou croire savoir, ils valident par-là même l'existence de valeurs, tout en affirmant une certaine perception, que nous allons vérifier ci dessous. Car s'ils arrivent à décrire ces circonstances, ils énoncent des données factuelles aisément analysables.

Schéma 1 : Circonstances liées à l'enseignement où la question s'impose de manière cruciale ?



Les deux répondants ayant déclarés qu'ils ne savaient pas s'ils se posaient la question de la place des valeurs, disent ne pas savoir dans quelles circonstances elles s'imposent. Cela semble logique. L'un d'entre eux ajoute d'ailleurs que le questionnaire est trop récent (lié à notre venue dans la classe) pour qu'il puisse se prononcer. D'après ces résultats, cette perception des circonstances semble renforcer la familiarité avec le concept.

En ce qui concerne les liens entre les circonstances et la clarté du terme la corrélation est assez significative (sig. = ,015) : plus les répondants affirment savoir dans quelles circonstances la question des valeurs s'impose, plus ils disent que le terme est clair ou en partie clair. Nous touchons là à une des limites du

questionnaire car si la corrélation existe, n'est ce pas parce que plus on fait réfléchir l'interrogé sur le concept à l'aide de questions clés, plus le concept s'éclaire ? En outre il n'y a toujours pas de corrélation entre l'âge et le fait de percevoir les circonstances dans lesquelles les valeurs s'imposent.

Taxonomie des circonstances dans lesquelles les valeurs s'imposent

Cette partie de la question est ouverte, les réponses sont traitées par catégorisation post-codage. Elles sont saisies exhaustivement, découpées en 65 propositions, lues, triées après vision d'ensemble, codées à des semaines puis des mois de distance, en catégories homogènes. L'analyse à laquelle nous procédons est interindividuelle. 14 catégories de circonstances émergent.

- Lors de blocages, conflits avec élèves, règlement du conflit, gestion immédiate, réflexions, impolitesse, grossièreté, commentaire, déstabilisation, racisme : 19 propositions ;
- Liées aux apports du cours d'éducation musicale, la passion que suscite la chorale, le trajet opéré sur un cours, les discussions, réactions à partir des auditions, le choix de solistes pour le spectacle de fin d'année, la préparation du cours, l'enseignement du fait musical religieux : 14 ;
- Lors de rapports respectueux à l'écoute avec élèves et collègues, vision de la relation plutôt positive : 6 ;
- Lors de la construction de la légitimité de la loi de l'adulte, sens de l'adulte, conceptions différentes entre adulte et adolescent : 4 ;
- Régulièrement car 30 élèves, dès le premier jour : 3 ;
- Liées au fait d'être parent soi même : 2 ;
- Lors de remise en cause : 2 ;
- Liées aux projets : le même enseignant en parle à deux reprises ;

- Lors de visites des conseillers pédagogiques et formateurs IUFM : 2 réponses du même répondant ;
- Liées à la place de l'éducation musicale dans le système scolaire : dernière roue du carrosse : 1 ;
- Quand cela va bien : 1 ;
- Lors de la décision de faire ce métier : 1 ;
- Questionnement trop récent : 1 ;
- Deux enseignants ne savent pas.

C'est majoritairement lors des circonstances plutôt difficiles (problèmes, blocages, conflits) dans le cadre de relations avec l'adolescent, que les valeurs s'imposent. Circonstances jugées négatives mais également, semble t-il, subies. De fait, c'est le système des valeurs morales qui est par inférence lié à cette catégorie de circonstances.

La deuxième catégorie de circonstances est liée aux apports du cours d'éducation musicale en ce qu'il véhicule de positif ou d'ouvert au débat, à la discussion, ou encore au fait musical d'une manière générale et religieux en particulier. Par inférence le système de valeur en jeu est *a priori* esthétique même si les aspects éducatifs d'un enseignement de l'art resurgissent. De nouveau la référence aux valeurs éthiques est faite de manière implicite : liberté de culte en jeu dans le fait musical religieux, aspects socialisants (grâce au chant) de cette discipline. La valeur de la musique est instrumentalisée au profit d'une construction de l'individu social¹.

Vient ensuite un ensemble de circonstances relationnelles qui fait référence

¹ " Jet de percussion par terre/mot dans cahier : a pleuré," " avec moi ils étaient socialisés, grâce à la chorale, seule valeur" (réponse d'un enseignant précédemment en poste en Seine Saint Denis).

également à des valeurs transversales ou morales (comme le respect), mais cette fois plutôt positivement. Ces valeurs permettent une vie en commun sécurisée. Nous les distinguons de la première catégorie car le positionnement est inverse : la relation n'est plus subie, contrairement au conflit, elle est anticipée grâce à la mention de valeurs à partager.

Dans une moindre mesure, les circonstances liées à la construction de l'autorité de la légitimité de l'adulte, font également partie des moments dans lesquels les valeurs s'imposent (4 propositions).

Trois mentions sont faites, non pas aux circonstances, mais à la fréquence régulière à laquelle, dès le début de la carrière, les valeurs s'imposent. Le fait d'être parent, mais encore le fait d'être "observé" en tant que professeur stagiaire par des personnes différentes n'ayant pas toujours le même point de vue, le fait que certaines actions en classe se passent bien, ou encore le statut marginal de la discipline scolaire éducation musicale, favorisent également l'émergence de la problématique des valeurs.

Nous retiendrons que ce sont majoritairement les valeurs transversales, nécessaires à une vie en commun la plus positive et sereine possible, les plus récurrentes de manière sous-jacente.

Le cours d'éducation musicale peut s'avérer valeur éducative en soi, bien que non revendiqué par le système éducatif. La polarité positive attribuée par ces enseignants à cette discipline dans sa contribution au développement de l'adolescent est clairement assumée, affirmée. Les valeurs esthétiques, les valeurs de la pratique musicale sont ici dès lors en deuxième place juste après des valeurs éthiques.

Si l'on procède à la somme des tendances positives ou négatives on arrive à un résultat légèrement supérieur pour des circonstances dont la polarité est négative. Les réponses à cette question nous servent à construire une ébauche de

compréhension des moments dans lesquels les enseignants pensent que les valeurs s'imposent. Bien entendu il s'agira de ne pas considérer les réponses données comme seules possibles.

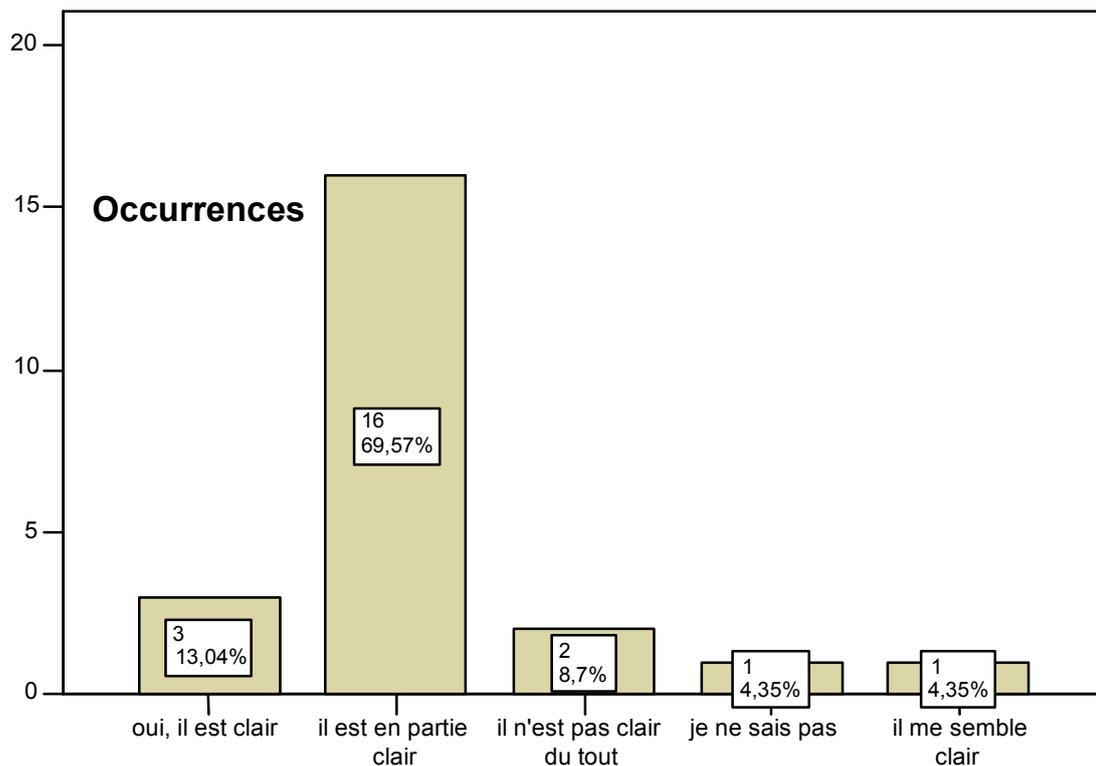
Cette question des circonstances d'apparition de la problématique des valeurs en situation d'enseignement de l'art musical, posée d'une manière générale, révèle la prédominance de situations conflictuelles sur toutes les autres et, de fait, la prédominance des valeurs morales sur les autres et notamment esthétiques. On pourra examiner plus tard si dans le "faire", lors de l'analyse des situations en classe, on retrouve ces grandes catégories de circonstances. La perception du concept se trouve renforcée par l'examen de cette variable. Il semble qu'il n'y a pas de confusion sur le terme valeur.

3 LA CLARTE DU MOT VALEUR

Cette question est posée en neuvième position dans le questionnaire d'entretien. Certes les enseignants ont eu un peu de temps pour réfléchir au sens du mot valeur ; leur réponse est en partie biaisées. Nous l'utilisons en tant que renforcement des variables précédentes quant à la représentation qu'ils ont du concept. C'est une question fermée ; les 23 enseignants ont répondu.

Schéma 2 : Le terme valeur est-il clair pour vous ?

Réponses des 23 enseignants, académie de Toulouse



16 enseignants (soit 69,67%) affirment que le terme est clair ou en partie clair (3 soit 13%). Seuls deux affirment qu'il ne l'est pas, un enseignant (expert) dit ne pas savoir, une hésite ou bien est prudente : le terme lui **semble** clair. Pour autant cela ne nous informe pas sur le véritable degré de conscience de la clarté du terme tant que nous n'avons pas analysé les réponses aux variables suivantes : définitions et synonymes.

De la même manière que précédemment nous nous demandons s'il y a un lien entre la clarté affirmée du terme et l'âge : il n'en est rien. Cela est renforcé si l'on

observe les résultats du test déjà évoqué sur les PLC2 : nous retrouvons les mêmes proportions pour : en partie clair (60%) et pas clair du tout (28%).

Au delà de la corrélation assez significative qu'entretient cette variable avec la perception des circonstances dans lesquelles les valeurs apparaissent, il y a un lien significatif entre le fait de dire que le terme valeur est clair et celui de dire avoir résolu la question (Sig.= ,011). Sans perdre de vue qu'une corrélation ne permet pas de savoir quelle est la variable cause ou effet, ce lien peut avoir des incidences en termes d'enjeux de formation des enseignants. On peut dès lors penser que si la définition d'un terme est claire alors la résolution du problème s'opère, à moins que ce ne soit l'inverse. Exception à cette corrélation, un enseignant (expert) dit ne pas avoir résolu du tout la question mais affirmer que pour lui le terme est clair ! Alors est-ce une contradiction de sa part ou bien a-t-il répondu cela par modestie ? Connaître les définitions n'est pas une condition suffisante de résolution de problème pour tous les enseignants. En revanche, dans le cas d'un autre enseignant, le lien se vérifie : il dit ne pas avoir résolu du tout la question et dit ne pas savoir si le terme est clair. Un dernier lien est relevé entre la variable clarté et le fait de vivre les valeurs comme siennes ou de manière imposée. On observe une corrélation assez significative (sig. = ,048). Cela signifie que plus le terme est clair plus les personnes vivent les valeurs comme étant les leurs et non pas comme si elles étaient imposées. L'autonomie de l'individu dans un domaine particulier serait alors liée à la clarté des concepts inhérents à celui-ci.

4 CE QUE VALEUR VEUT DIRE

Les définitions

Définir un mot comme "valeur", peut s'avérer être une entreprise plus délicate que décrire une circonstance éducative dans laquelle les valeurs s'imposent. En effet, donner une définition de ce terme est une entreprise complexe, difficile

(Bréchon, 2000). Pour cette raison cette question de la définition est posée en 16^e place dans la première partie de l'entretien. De fait, les questions précédentes ont permis à l'enseignant interrogé de réfléchir, d'autant plus qu'il vient d'énoncer ses propres valeurs. Le degré de représentation que nous mesurons ici est dès lors conditionné. Comme nous l'avons dit plus haut, la validité interne des données recueillies n'est pas en cause : les enseignants ne pouvaient pas chercher la définition dans un dictionnaire, puisque nous étions présente.

C'est une question ouverte dont le traitement implique de nouveau un travail de catégorisation.

Formes des énoncés, capacité à définir le concept, analyse

Les 23 enseignants ont répondu à cette question. Un jeune enseignant va finalement renoncer à le faire, ne sachant par où commencer. Certains ont du mal et soupirent¹ pour commencer. Lors du test réalisé en 2003, 23 PLC2 sur 25 participants y avaient répondu à l'écrit. Les définitions recueillies débutent par le syntagme "Une ou des valeur(s) c'est ..." ou directement par un nom commun, suivi par une proposition subordonnée qui apporte des précisions.

Il est à noter que peu d'enseignants (4/23, dont 3/4 sont des enseignants débutants) utilisent, en tant que premier élément de leur définition, des expressions générales indéfinies comme : "ce qui", "tout ce que", "ce que". Cela ne démontre en rien un quelconque manque de précision de leur part quant à l'idée qu'ils se font du concept car nombre de philosophes commencent ainsi leur définition : "Ce qui est susceptible de motiver une conduite humaine, individuelle ou collective, en lui donnant un sens, et par-là même de donner un sens à l'existence humaine dans son ensemble) [...] D'une manière générale et tautologique, une valeur c'est ce qui vaut" (Nodé-Langlois, 2005, p. 11-12).

¹ Variable manifeste tout comme les énoncés verbaux.

En revanche, nombre de définitions (11/23) données majoritairement par les enseignants experts, commencent par un nom commun précis comme : "Les choses", "Connaissances", "Ensemble de lois à", "Ensemble de mots", "Idéologie", "Vision du monde", "Notions", "Ligne de conduite", "Éléments intrinsèques", "Attitude, positionnement, essai, orientation", "Actes réflexions", "Buts, objectifs moraux", "Notions acquises", "Conviction personnelle", "Importance donnée", "Idées", "Qualités". Nous pensons cette fois-ci aux philosophes qui après Nietzsche ont utilisé la notion dans le sens d'un "système qui nous permet de juger du bien, du bon, du beau" ou encore un siècle plus tard, "système de référence, de principe de jugement permettant de dire ce qui est bas et ce qui est élevé, ce qui est bon et ce qui est vrai" (Goux, 2005) p. 115).

Une seule enseignante n'indique pas la nature de la valeur dans sa réponse. Seul demeure le caractère prescriptif, normatif, voire injonctif, lié au sens des valeurs et non pas à leur nature : "doit servir de modèle, de pilier, de règle de vie". Tous les enseignants sont finalement au clair avec la nature de la valeur, y compris ceux qui ont dit au départ ne pas se poser la question. Rappelons qu'ils doivent répondre dans l'instant, à l'oral. L'enseignante qui nous a confié qu'elle s'est posé la question la veille, avec son époux, sachant que je venais le lendemain, propose une définition basée sur trois propositions : "les choses qui ont de l'intérêt pour soi / elles me touchent chez les autres, chez moi elles sont ancrées / j'aime que les autres aient les mêmes valeurs". La première proposition se rapproche, par exemple, de la définition donnée par le sociologue P. Bréchon. Dès lors, ce n'est pas parce que quelqu'un ne s'est pas posé la question de la place des valeurs, dans le cadre de l'enseignement de sa discipline, qu'il y a impossibilité à les définir.

De même, si l'on regarde les réponses des six enseignants qui disent ne pas avoir résolu la question des valeurs, leurs définitions sont cohérentes en comparaison de celles des divers spécialistes. On peut dès lors noter que ce n'est

pas parce qu'on peut donner une définition du mot, de manière relativement claire que, pour autant, les problèmes afférents à cette notion sont résolus. Seule une autre enseignante, ayant déclaré se poser explicitement la question, a du mal à donner une définition : elle déclare pour commencer que ce n'est pas évident à définir, et conclue sur la fonction des valeurs. Après transformation des réponses à la question ouverte en catégories fermées (capacité ou non à fournir une définition) il s'avère qu'il n'y a pas de lien significatif entre la capacité à fournir une définition satisfaisante, le fait de se poser la question, le fait d'avoir résolu la question des valeurs dans son enseignement, ou encore le fait de savoir dire dans quelles circonstances les valeurs s'imposent.

Nature des valeurs

Les définitions sont généralistes, elles ne regroupent pas les valeurs en systèmes, sauf pour une professeure stagiaire qui dit ne penser dans l'instant qu'aux valeurs morales. Aucune référence n'est faite aux valeurs esthétiques en tant que telles. Malgré tout, deux enseignants (un expert¹, un enseignant débutant²) rattachent exclusivement les valeurs à la discipline qu'ils enseignent. Aucune mention n'est faite à la notion d'évaluation esthétique ou encore à celle des élèves ou du professeur.

Des synonymes³ facilitent l'énoncé des définitions ; le recours à l'emploi de métaphores⁴ est fait par trois personnes. Après regroupement, sept catégories de synonymes émergent, ils gravitent autour des idées suivantes :

- (9 propositions) : concept (2), notion, idéal, idées (3), idéologie, vision du monde, manière de voir la société, réflexions ;

¹ "Éléments intrinsèques à la matière, crédibilité, raison d'être".

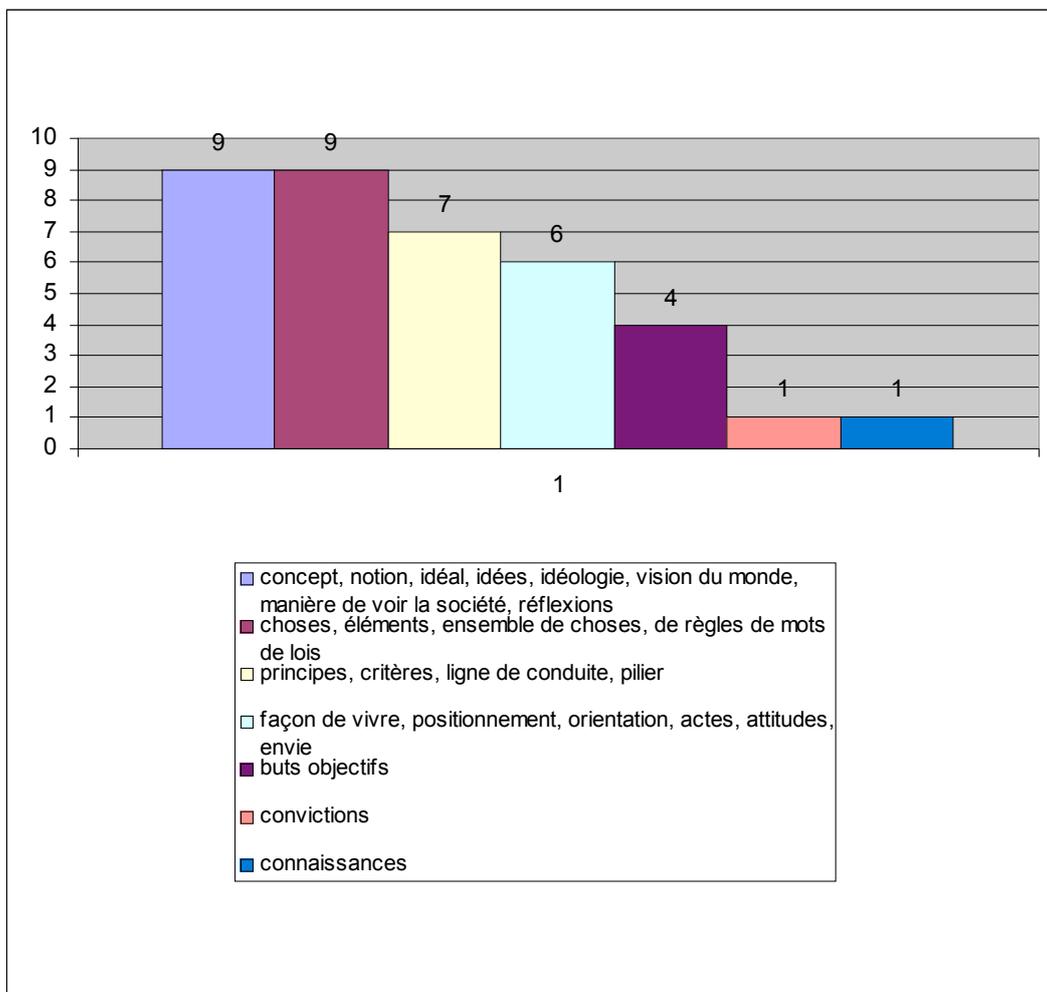
² "Ce que peut apporter la discipline éducation musicale, connaissances, discipline comme aide à vivre dans la société, le bien être".

³ Ce point sera développé dans la section *supra*.

⁴ "Pilier"(1), ligne de conduite (2), manière de voir (1).

- (9) : choses (3), éléments, ensemble de choses (3), de règles de mots (2), de lois ;
- (7) : principes, critères, ligne de conduite (2), pilier ;
- (6) : façon de vivre, positionnement, orientation, actes, attitudes, envie ;
- (4) : buts, objectifs ;
- (1) : convictions ;
- (1) : connaissances.

Schéma 3 : Synonymes implicites utilisés dans les définitions du mot valeur



L'emploi de ces synonymes montre que le mot valeur est autant considéré comme abstrait (concept) que concret (chose, élément, mot, principe, critère, règle, loi). Il appartient d'une manière générale à l'univers des croyances, des idées et un peu moins des faits, encore moins des connaissances. Pour deux enseignantes débutantes, la frontière entre principes, lois, règles et valeur, c'est à dire entre norme et valeur, est abolie, du moins elle n'est pas mentionnée : la valeur se fait loi. Il semble que les enseignants opérationnalisent directement le concept valeur dès la définition. On verra que cette distinction, ce passage, entre norme et valeur n'est pas facile à tenir. Ainsi, dans le rapport de la commission Stasi, (Stasi, 2004), la laïcité peut être posée tantôt comme une valeur tantôt comme un principe :

"Monsieur le Président de la République,

C'est un grand honneur, pour la Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République que vous avez officiellement installée le 3 juillet dernier dans ce même Palais, de vous remettre son rapport. [...] Mais la France a érigé la laïcité au rang de valeur fondatrice. [...] Première partie. La laïcité, principe universel, valeur républicaine".

Sens, polarité et provenance des valeurs par inférence.

Dans les définitions, relevées de manière exhaustive¹, on rencontre majoritairement (13 fois pour 23 enseignants) des allusions à l'utilité des valeurs, ce à quoi elles servent, autrement dit au sens ou aux finalités des valeurs. Dès Aristote, cette question du fondement des valeurs, autrement appelée "souverain bien", était posée. Les références au sens des valeurs dans nombre de définitions nous permettent d'affirmer que ces enseignants ont conscience précisément de la problématique. Ce sens des valeurs est lié, pour la plupart des interrogés, à la permanence d'une vie en commun² (Todorov, 1995) et parfois au bonheur de

¹ C'est l'occasion de le rappeler, mais cette remarque est valable d'une manière générale pour tous les résultats que nous décrivons et analysons.

² "Vie de tous les jours, vivre en harmonie" ; "vision du monde : envie que les élèves deviennent

l'individu (Mill, 1990). Le lien entre le mot valeur et le mot vie apparaît clairement: l'analyse faite par le logiciel Tropes¹ le corrobore en signalant sept occurrences de "vie". C'est le terme qui possède la fréquence d'apparition la plus élevée, dans l'ensemble des définitions relevées. On constate d'une manière générale une polarité positive des sens relevés ("aide à vivre", "bien être", "intérêt pour soi", "élèves deviennent ouverts, curieux", "apport de la discipline", "vivre en harmonie, sans tensions", "te construisent", "objectif, bonheur à partager", "idéal", "importance", "qualité", "crédibilité", "raison d'être"). L'actualité de la pensée aristotélicienne quant au fondement des valeurs n'est pas à démontrer : "ce souverain bien est ce dont, sous le nom de bonheur, tout le monde est en quête" (Nodé-Langlois, p. 13).

La provenance des valeurs est moins souvent évoquée (éducation, parents, école, le respect de soi, l'écoute de soi). Cet aspect fera l'objet d'un article ultérieur. Ces analyses seront recoupées avec celles faites à propos de la question du sens des valeurs, posée explicitement, cette fois.

Deux grandes conceptions émergentes

Donner une définition du mot " valeur " s'avère être un excellent indicateur de la conception, sans que pour autant la question soit posée en tant que telle. Nous avons déjà signalé en relevant les synonymes employés que pour ces 23 enseignants, le concept de valeur appartient davantage au domaine des croyances, des idéologies que celui des faits. Mais nous ne savons pas si ces univers de croyances sont dictés par une (ou des) autorité extérieure ou par l'individu lui-

des adultes ouverts, positifs, curieux" ; "j'aime que les autres aient les mêmes valeurs" ; "aide à vivre dans la société, bien être" ; "partager avec les autres" ; "permettent de vivre en harmonie, sans tensions", "nous aide à vivre ensemble" ; "idéal de société", "vie privée, vie professionnelle", "crédibilité" ; "elles construisent ta personnalité, ta vie" ; "gérer une société" ; "doit servir de modèle, de pilier, règle de vie".

¹ Il permet de faire l'analyse propositionnelle des discours.

même. D'une manière générale deux grandes conceptions ont traversé l'Occident, tant philosophiquement qu'esthétiquement. Dans la conception immanente (la plus récente) les valeurs existeraient par l'individu, par la personne, grâce au "je". Ce type de conception est qualifié de "moderne" : les valeurs fondamentales sont pensées "à partir de l'homme et non déduites d'une révélation qui le précède et qui l'englobe"(Ferry, 1996, p. 44). Si l'on observe les termes employés et leur sens, alors il apparaît que c'est la conception la plus répandue parmi les 23 enseignants : nous avons catégorisé 15 cas d'appartenance sur 23. Les valeurs sont posées par et pour, l'individu¹ lui-même ou l'éducation musicale (pour un enseignant seulement²). En revanche, nous relevons 4 enseignants sur les 23 comme appartenant à la conception transcendante. Dans trois cas³ l'analyse de l'aspect transcendant ne permet pas de nommer l'autorité extérieure. Dans le quatrième cas c'est la discipline éducation musicale⁴ qui se fait pourvoyeuse de valeurs. Dans ces cas là la dimension prescriptive, injonctive, obligatoire peut apparaître ("ce qui vaut", "doit servir de", l'ensemble des lois et règles à respecter").

Une troisième conception, moins répandue (3/23), est à cheval sur les deux précédentes : la transcendance et l'immanence sont présentes tour à tour dans chacune des propositions⁵. A propos de cette conception kantienne, L. Ferry,

¹ "Convictions personnelles", "respect et écoute de soi, fondement des valeurs" "critères et idées qui construisent la personnalité", "choses qui ont de l'intérêt pour soi", "qualités qu'on peut avoir", "notion acquise avec l'expérience", "envie", "actes, réflexions", "orientation que je donne à ma vie", "fait partie d'un individu", "chacun a ses valeurs", importance qu'on donne à quelque chose", "ligne de conduite qu'on se donne".

² "Elément intrinsèque, raison d'être".

³ "Lien avec un projet de vie en commun, objectif de bonheur à partager, nous aide à vivre ensemble", "notions applicables à la vie de tous les jours, notions qui permettent de vivre en harmonie, sans tensions", doit servir de modèle, de pilier, règle de vie".

⁴ "Ce que peut apporter la discipline éducation musicale, connaissances".

⁵ "Ce qui vaut, ce qui est bien ou mal? ce qui peut être jugé soumis à un jugement de valeur", "tout ce qu'on nous a 'véhiculé' (*sic*) et enseigné (éducation parentale, école, et ce que j'ai appris par moi même peu à peu", "je pense aux valeurs morales seulement, l'ensemble des lois ou règles

emploie l'expression " La transcendance dans l'immanence " (*ibid.* p. 49). Il est à noter que L. Ferry utilise un exemple concret emprunté à l'expérience musicale pour élargir à l'esthétique, à la science, l'éthique, la religion. (*ibid.* p. 51). Dans le cas de définition non fournie il est impossible de savoir de quelle conception des valeurs il s'agit.

Ces premiers constats seront à recouper avec les conclusions de la question posée explicitement sur le sens des valeurs : nous l'examinerons plus loin.

La question explicite des synonymes

" Pourriez-vous citer un synonyme ? "

Cette question, toujours placée dans la partie générale du questionnaire d'entretien, suit celle de la définition. Elle est ouverte et a été posée afin de compléter, recouper les inférences que nous avons faites à partir des définitions. Cette question est moins délicate et plus inductive que la précédente. Elle sert dès lors de test. Elle affine notre analyse de la représentation que peuvent avoir ces enseignants du mot valeur.

Trois enseignants sur 23 n'ont pas répondu. Deux enseignants sur six de ceux qui disent ne pas avoir résolu la question des valeurs ne trouvent pas de synonyme. Les quatre autres en donnent un. On peut donc trouver un synonyme sans pour autant avoir résolu la question.

Les deux qui n'ont pas envisagé la question des valeurs trouvent un synonyme. Si l'objectif est de résoudre un problème, définir, trouver le synonyme du concept en question n'est dès lors pas une condition suffisante.

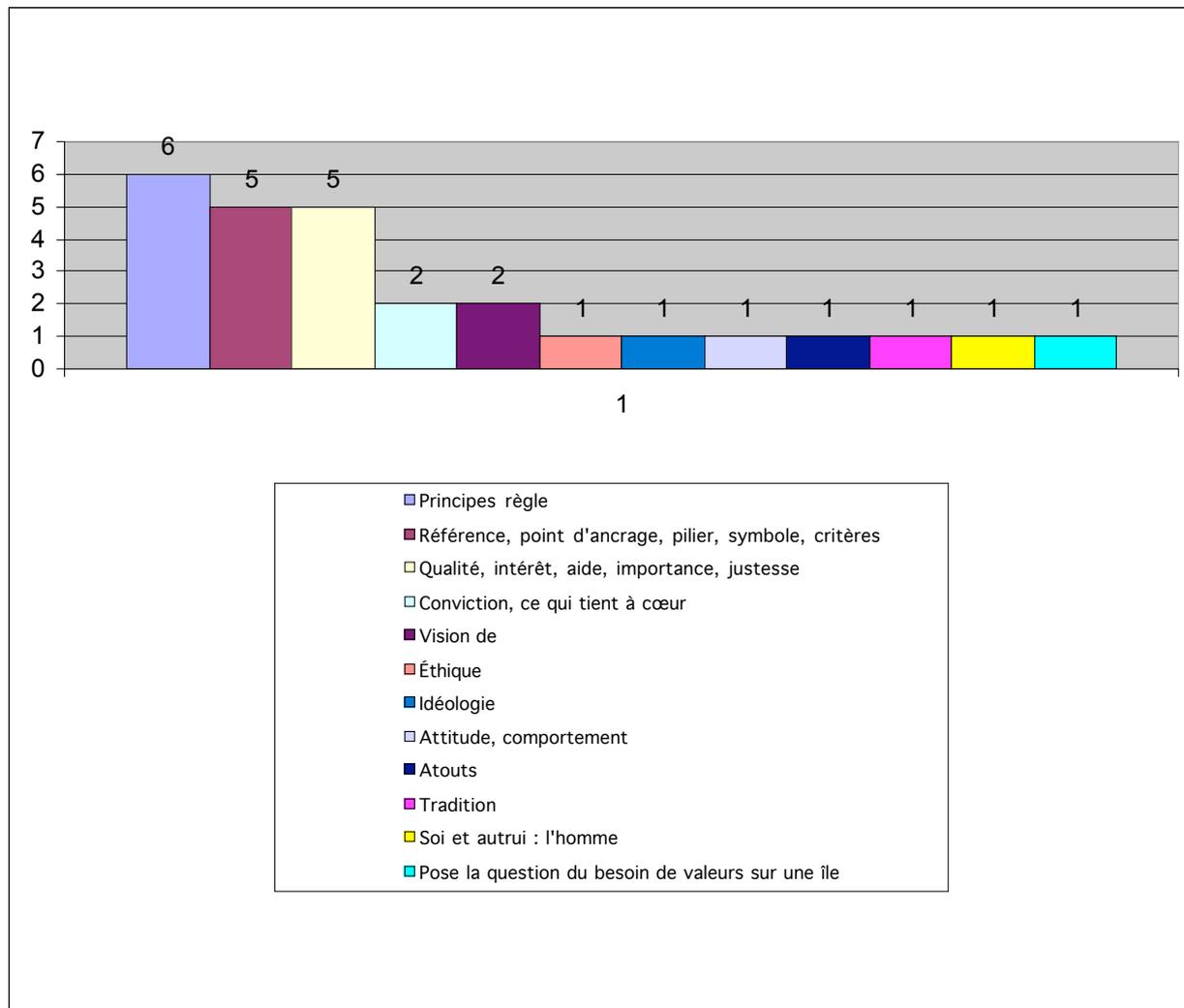
à respecter, régissent la vie, buts, objectifs moraux, qu'on se fixe, base de la personnalité".

Taxonomie : oscillation confirmée entre normes et valeurs

Après traitement des résultats nous arrivons à la taxonomie suivante :

- Principes, règle (6) ;
- Référence, point d’ancrage, pilier, symbole, critères sous forme ou non de métaphore, objet auquel on peut s’attacher, se référer (5) ;
- Qualité, intérêt, aide, importance, justesse (5) ;
- Conviction, ce qui tient à cœur (2) ;
- Vision (2) ;
- Éthique (1) ;
- Idéologie (1) ;
- Attitude, comportement (1) ;
- Atouts (1) ;
- Tradition ? (1) ;
- Soi et autrui : l’homme (1) ;
- Pose la question du besoin de valeurs sur une île (1).

Schéma 4 : Synonymes explicites du mot valeur



L'aspect flou relevé précédemment dans les énoncés des définitions est maintenant absent.

Nous retrouvons dans ces synonymes l'oscillation, l'hésitation, le doute¹ clairement formulés cette fois, entre normes et valeurs. La dimension que nous avons qualifiée d'abstraite (concept, idée) par opposition à la dimension concrète (chose, élément, principe, loi), disparaît dans ces réponses. Ne subsiste alors que

¹ "Principes, mais est-ce que les valeurs musicales sont des principes ?" ; "règle, mais est-ce que ça ne sonne pas trop ?" ; "un peu principe" ; "idéologie ? trop connoté".

l'aspect normatif des valeurs. L'hésitation à ce sujet est parfaitement légitime comme le souligne R. Ogien dans l'article Normes et valeurs (2004) :

" A première vue, normes et valeurs appartiennent à des familles de notions différentes. Dans les théories des normes, il est question de règles, raisons, principes, devoirs, droits, obligations, etc. Dans les théories des valeurs, on parle plutôt de bien, mal, meilleur, pire, etc. (Raz, 1990, 11, 200-201). Toutefois, il pourrait apparaître, à la réflexion, qu'il n'est pas illégitime d'ignorer, à un certain niveau d'analyse, les distinctions entre normes et valeurs, ou de supposer qu'il existe, entre ces deux notions, des relations tellement enchevêtrées qu'il serait absurde d'essayer de les séparer franchement. [...] Normes et valeurs appartiendraient, en réalité, à la même famille : celle des notions prescriptives, par opposition aux notions descriptives, quel que soit le critère de distinction adopté. Ce critère n'est pas nécessairement celui des conditions de vérité, d'après lequel les prescriptions, à la différence des descriptions, ne pourraient être ni vraies ni fausses. "

Faut-il en rester là pour analyser les réponses et s'arrêter au fait que les enseignants interrogés comprennent clairement le concept de valeur ? Il semblerait que oui, eu égard aux hésitations qu'ils formulent à propos de cette distinction. Il s'agira plus tard de déceler si dans ce niveau d'analyse ne se glisse pas une clé de compréhension de ce qui se joue avec les valeurs, en situation d'enseignement avec des élèves. En effet, R. Ogien signale qu' "on peut avoir des raisons de penser que l'un des principaux obstacles à une discussion raisonnable de la dichotomie du fait et de la valeur a précisément pour origine que des distinctions significatives entre les normes et les valeurs n'ont pas été respectées. De sorte que l'annulation de la distinction des normes et des valeurs présenterait plus d'inconvénients que d'avantages, quel que soit le niveau d'analyse auquel on se place." (*ibid.*). Un des outils ou critères permettant de les distinguer serait la forme logico-linguistique (Wiggins, 1991), et les énoncés prescriptifs ou directifs (expression d'obligation,

d'interdiction, de permission¹), pour les normes, et les énoncés évaluatifs (expressions d'appréciation, dépréciation ou prédicats axiologiques épais ou fins²), pour les valeurs.

Conceptions immanentes et transcendantes corroborées

C'est dans la question des synonymes qu'un enseignant fait part d'un doute sur la nécessité de l'existence de valeurs sur une île. Ce jeune enseignant répond lui-même à sa question en concluant que ces valeurs sont indispensables, ne serait-ce que par rapport à la nature. Nous découvrons dans cette réponse sa conception *a priori* immanente des valeurs : "nous et les autres" c'est à dire l'homme au sens large. Cela fait un total de 16 personnes sur 23 qui auraient par induction une conception immanente, ce, avant même d'avoir examiné la question du sens des valeurs qui peut également nous renseigner à ce sujet.

Si nous rapprochons les conceptions décelées du type de synonyme employé, nous constatons un renforcement de notre interprétation précédente. Les synonymes correspondant à une conception transcendante sont les mots : principes, morale, intérêt, aide, tradition, éthique, point d'ancrage, référence. Dans ces termes c'est la dimension du collectif, des institutions, et non plus individuelle qui est centrale. En revanche, les synonymes, correspondant à ce que nous avons qualifié de conception immanente, sont des propositions personnelles provenant de l'individu comme par exemple : qualités (2), manière de voir le monde, de vivre avec les autres, critères personnels, atouts, attitudes, comportement, justesse, conviction. En outre, les réponses à la question : " les valeurs que vous avez citées,

¹ Tantôt à l'impératif (qui ne peut à lui seul indiquer la prescription ou l'obligation) tantôt expressions dites déontiques " il faut ", " il est obligatoire ", " il est permis ", " il doit ", " ne vole pas " etc.

² Les prédicats axiologiques (Findlay, 1970) sont des termes à deux dimensions désignant ce dont on parle et ce qu'on en pense. On les divise en deux groupes. Les " épais " sont ceux qui ont une composante descriptive comme courageux, lâche, généreux, mesquin, au contraire des "fins" (bien, mal, pire, meilleur).

sont-elles vôtres ou bien vivez-vous certaines comme si elles vous étaient imposées? ", démontrent une fois de plus que les enseignants sont autonomes dans leurs choix de valeurs : ils les revendiquent à 87% (20 enseignants sur 23) comme leurs.

	Fréquence	%	%valide	%cumulé
Valide elles sont miennes	20	87,0	87,0	87,0
elles sont en partie miennes en partie imposées	1	4,3	4,3	91,3
imposées implicitement sinon on ne peut concevoir d'enseigner	2	8,7	8,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Tableau 3 : Valeurs citées, personnelles ou imposées.

5 LE SENS ET LE FONDEMENT DES VALEURS DECLAREES (SELON 23 ENSEIGNANTS)

La question du sens est déjà apparue (13/23) dans les analyses des définitions proposées par les enseignants, ce qui paraît tout à fait logique, une définition étant de fait constituée de plusieurs temps. Cette fois, la question est posée explicitement.

Le sens explicite des valeurs

La question qui nous occupe maintenant fait exactement suite à celle des synonymes. Elle est divisée en trois parties : la première est fermée, la seconde et la troisième sont ouvertes, de façon à préciser la première. Elles sont destinées à faire

exprimer l'utilité, le sens, la direction que l'enseignant donne aux valeurs déclarées¹, dans le cas où il ne l'aurait pas fait précédemment dans la définition. Répondre à la question du sens des valeurs c'est indiquer leur rôle, leurs fondements. Provisoirement, la question de la provenance ou de la référence à la genèse des valeurs n'est pas exploitée. Le terme "sens" est précisé par plusieurs expressions différentes (direction, utilité, légitimité) au cas où l'enseignant serait désarmé. Les 23 enseignants interrogés ont tous répondu.

	Fréquence	%	%valide	%cumulé
Valide oui, ces valeurs ont un sens mais de l'ordre de l'intuition	14	60,9	60,9	60,9
oui, ces valeurs ont un sens clair et fort pour moi	9	39,1	39,1	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Tableau 4 : sens des valeurs citées

À la première partie de la question, aucun enseignant ne déclare que les valeurs n'ont pas de sens. Dans le test que nous avons réalisé en 2003 avec les PLC2, en poste dans l'Académie de Toulouse, nous parvenions au même type de résultats, si ce n'est qu'une personne n'avait pas répondu.

Les réponses dans l'enquête finale, montrent que pour tous les enseignants interrogés, (60% et 52% en 2003), les valeurs ont donc un sens, de l'ordre de l'intuition. Pour 39% (40% en 2003) il est clair et fort. Certains (6/23) hésitent en

¹ Une analyse de ces valeurs sera faite dans un article ultérieur.

donnant deux réponses : un sens qui serait à la fois intuitif et clair (6/19).

Une conception philosophique du sens des valeurs (antérieure au nihilisme nietzschéen)

En ce sens, l'échantillon de ces enseignants s'inscrit dans une philosophie occidentale des valeurs sachant que cette conception a elle-même évolué au cours des époques. On peut ajouter que cette inscription, en accordant un tel fondement aux valeurs, situe l'échantillon de fait, dans des courants de pensées antérieurs au nihilisme et à ceux repris au XX^e siècle par des philosophes comme A. Comte Sponville : la question du sens paraît elle-même dépourvue de sens. " La 'mort de Dieu' dont parle F. Nietzsche n'a été rien d'autre que l'effacement progressif, dans l'histoire de l'Europe moderne, d'un tel principe de sens et de valorisation " (Langlois, 2005).

On peut également, de manière un peu schématique dans un premier temps, opposer Orient et Occident sur la question du sens. "Selon un paradoxe en lequel on pourra voir la plus grande profondeur du bouddhisme ou son talon d'Achille, il assigne pour sens à notre vie de parvenir à une vision du monde en laquelle la question du sens disparaisse." (L. Ferry, 1996 p.9-36). Les deux cultures sont moins éloignées qu'on ne le pense puisqu'on trouve à certaines époques des éloges du désespoir¹ chez les stoïciens, chez B. Spinoza, dans sa définition de la liberté ("intelligence de la nécessité"), chez F. Nietzsche, "lorsqu'il plaide 'l'innocence du devenir', en faveur de cette grâce de l'artiste qui crée sans mauvaise conscience ni 'ressentiment'" (cité par L. Ferry, 1996, p. 30-31.). L'enseignant d'éducation musicale serait-il éloigné de l'artiste nietzschéen sur la question du fondement des

¹ Sachant que l'espoir est par définition attente, manque, désir, sans jouissance du présent, le désespéré est dès lors heureux : "le désespéré est heureux... car l'espoir est la plus grande douleur, et le désespoir la plus grande béatitude" cite André Comte Sponville d'après un aphorisme hindou du XX^e siècle. On retrouve dans cette valeur d'espoir ou de désespoir, la question du sens très présente ou au contraire absente.

valeurs alors même que ses conceptions seraient majoritairement immanentes ? Cela, quel que soit l'âge puisque cette question est non discriminante. Restons-en à une conclusion provisoire à ce sujet, car les réponses à la question suivante (ouverte) risquent d'inverser l'interprétation en fonction d'une plus ou moins grande opérationnalisation du concept de valeur.

Taxonomie des sens des valeurs

Les réponses sont groupées, après des tris successifs, en cinq catégories de sens ou d'utilité des valeurs. Le schéma *infra* permet une visualisation rapide des proportions de réponses. Nous retenons trois catégories de sens des valeurs représentatives : celles liées au cours d'éducation musicale et à l'éducation en général, celles liées à la quête d'une qualité de vie, celles liées à la recherche de repères, de lignes de conduite, de direction au sens de la vie. Où l'on voit que cela recoupe en partie - mais surtout ancre dans la réalité de la profession d'enseignant - les conclusions précédentes à ce sujet : aide à la vie en commun et quête du bonheur.

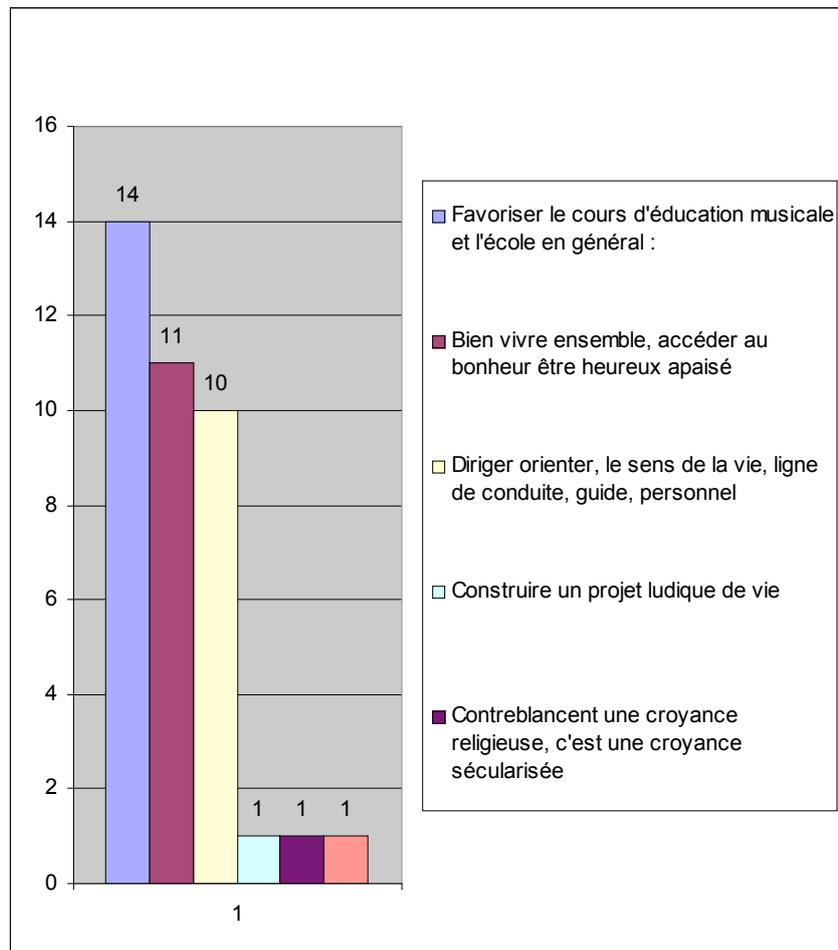
Les valeurs servent en premier lieu¹ le cours d'éducation musicale et plus généralement l'éducation. Elles autorisent, légitiment, permettent sa tenue, sa présence dans le système éducatif, sa gestion. Cela signifie que pour ces enseignants l'éducation musicale doit avoir lieu. L'éducation musicale et l'éducation d'une manière générale se trouvent projetées au rang de valeurs en soi. Comment, à l'intérieur de cet intitulé, se sont réparties les différentes réponses ? Deux propositions ont entériné une utilité des valeurs en tant que lignes de conduite pour l'enseignant en classe, afin de pratiquer "convenablement" son métier. L'adverbe "convenablement" indique à la fois un critère et un jugement de valeur sur la nécessaire efficacité d'un enseignant. Deux enseignants (pour 3 propositions)

¹ 12 professeurs différents sur 23 en parlent pour 14 propositions.

indiquent qu'un des sens des valeurs est de les transmettre, pour ce qui est des valeurs "morales" dit l'un ou "non musicales" dit l'autre. Ici, ce sont les valeurs morales qui se trouvent projetées au rang de fondements des valeurs. Métavaleur ou "fins par soi" d'après Aristote. Les autres valeurs se trouveraient ainsi subordonnées aux valeurs morales qui seraient à la fois fondement des valeurs et valeurs en soi. Notons également que l'une de ces deux personnes dit que ces mêmes valeurs ont pour sens de permettre la gestion du cours d'éducation musicale. Deux enseignants font référence à la participation des valeurs à la construction de la réflexion, du discernement, du jugement, grâce aux valeurs esthétiques. Un enseignant déclare que le sens des valeurs est de crédibiliser, légitimer la discipline dans le système scolaire. Enfin l'une des deux enseignantes que nous avons observée en milieu ZEP signale que l'éducation, valeur en soi, permet d'échapper aux dictatures. Seuls deux professeurs stagiaires figurent parmi ces 12 enseignants.

Schéma 5 : Catégories de sens des valeurs

:



En deuxième position, en nombre de propositions, nous trouvons un sens des valeurs lié à la quête d'une qualité de vie, d'un certain bonheur, d'un apaisement. Cette quête passe par la relation avec autrui, dans la plupart des réponses. 7 professeurs en parlent pour 11 propositions. Avoir certaines valeurs permet d'être heureux. Aucune mention n'est faite pour préciser s'il s'agit d'être heureux dans le cadre de la vie privée ou professionnelle. Seul un stagiaire figure dans cette catégorie parmi les 8 professeurs.

Dans la catégorie suivante aucune mention n'est faite sur le cadre (privé ou professionnel) de la fonction des valeurs. Les valeurs servent de guide, de direction

dans la vie, elles permettent la construction personnelle, la gestion de la société. Les valeurs serviraient ici de "poteaux indicateurs" dans la vie. On est dans une fonction des valeurs qui pose le besoin humain de normes de conduite, de règles, de lois comme fondements. La moitié des réponses dans cette catégorie sont données par les professeurs stagiaires (5/10 répondants et 5/12 stagiaires interrogés). Est-ce à dire que c'est parce qu'ils sont dans une phase de vie (sortie de l'adolescence, entrée dans l'âge adulte, autonomie financière, etc.) pendant laquelle la recherche d'orientations dans la vie, est une part importante du questionnement ? On y trouve des enseignants experts, mais pas forcément pour les mêmes raisons. Ces professeurs stagiaires se situeraient-ils dans le cadre d'une morale hétéronome (Piaget, 1957-2000), en début de carrière, de telle sorte que leurs élèves s'y situent encore pour quelque temps ? On peut corréler cette analyse avec celle, plus générale, d'E. Schweisguth du rapport des jeunes de 19 à 29 ans aux normes sociales (Galland, Roudet, 2001, p. 20). Il constate le déclin d'une "attitude d'acceptation ou de refus de ces normes dans leur globalité. Si des jeunes tendent à accepter l'ensemble des normes existantes et d'autres à les contester non moins systématiquement, une typologie des attitudes met en évidence des rapports non unidimensionnels aux normes[...] Alors que, jadis, le refus de la tradition était synonyme de refus de l'autorité, aujourd'hui la rupture avec les normes anciennes dans la sphère privée peut accompagner une attitude de responsabilité dans la sphère publique." Un double mouvement : d'un côté remontée du principe d'autorité dans la sphère publique (cela correspond à nos constats) avec parallèlement accentuation de la demande de liberté dans la sphère privée.

Les deux dernières catégories très peu représentées (une seule réponse dans chaque) signalent la fonction de croyance "laïque" des valeurs, pendant des croyances religieuses. En somme, elles constitueraient une croyance sécularisée. Les premières n'empêchant pas l'adhésion spirituelle aux secondes. Cette réponse

pose la nécessité d'avoir des croyances. Enfin, la fonction des valeurs en tant que pourvoyeuse de projets ludiques, créatifs dans la vie, rappelle l'importance du projet, de la notion de jeu.

L'interrogation sur le sens des valeurs nous conduit à nous demander si cette question ne revient pas à sonder les enseignants sur la valeur suprême fondatrice des valeurs qu'ils déclarent ? La valeur à laquelle leurs valeurs seraient subordonnées ? Au risque de l'aporie, on peut renvoyer ainsi à l'infini l'assignation des fins.

CONCLUSION

D'après cette partie de l'enquête, essentiellement qualitative, la représentation du concept de valeur qu'ont tantôt 23, tantôt 48 professeurs d'éducation musicale, se rapproche très précisément et de manière nuancée de celle de nombreux chercheurs spécialistes du domaine. Leur perception des variables ou indicateurs éprouvés de ces valeurs nous fait conclure à une familiarité avérée des enseignants avec ce concept : circonstances d'enseignement dans lesquelles les valeurs s'imposent, capacité à fournir une définition, un synonyme, un sens. En outre, la question de leur place dans le rapport à l'éducation musicale se pose à tous les enseignants interrogés, débutants et experts. Les problèmes en classe, ne sont pas résolus pour autant.

Par inférence (d'après les définitions) mais également, explicitement, (synonymes) nous décelons une conception majoritairement immanente des valeurs (pour 16 enseignants sur 23). A cela, s'ajoute le fait que beaucoup déclarent que ces valeurs sont leurs (87%) et non imposées par une autorité extérieure. Cela corrobore le constat que nous faisons dans un article précédent (2006), rappelé en introduction : les valeurs énoncées au travers des finalités de la discipline sont revendiquées, assumées par 180 répondants (partie nationale de l'enquête). Quelles

conséquences cela peut-il entraîner en terme de postures, de choix vis à vis de l'application des programmes, relativement à des stratégies d'enseignement, d'évaluation lors d'une heure de classe ? Cette autonomie entraîne-t-elle ou non, de la part de l'enseignant, la formulation de jugements de valeurs esthétiques en classe, la sollicitation, l'acceptation ou non de jugements de valeur exprimés par les élèves eux-mêmes ? Est-il de la responsabilité de l'enseignant que de former le jugement de valeur de ses élèves ? L'enseignant affirme t-il ses propres valeurs esthétiques, ou au contraire fait-il référence à l'avis de la communauté de spécialistes ?

En déclarant que les valeurs ont un sens clair et fort ou de l'ordre de l'intuition, les 48 enseignants interrogés affirment leur prise de responsabilité, qu'ils soient débutants ou experts. De fait, ils déclarent explicitement une conception du sens des valeurs antérieure à l'incertitude post- moderne. En donnant un sens à leurs valeurs, ils posent une fois de plus la valeur avant tout éducative de la discipline intitulée "éducation musicale" (Tripier-Mondancin, 2006). Cette conception n'est pas liée à la transmission de valeurs esthétiques musicales, ni à la construction d'un jugement esthétique, mais à des valeurs plus transversales relatives à la valeur de l'éducation. Il s'agit à la fois de prendre acte et de nuancer cette quasi-absence des valeurs esthétiques ou de référence à des jugements de valeurs. N'oublions pas que nous avons posé la question d'une manière générale sans lien aucun avec le cours observé. En prenant acte de cette absence de référence à l'évaluation, au sens large, nous pouvons conclure une nouvelle fois, que ces enseignants sont loin de la tendance actuelle des valeurs (encore une fois post moderne) : celle qui tend à miner la conception plus traditionnelle et rassurante des valeurs c'est à dire la forme boursière ou spéculative des valeurs (Goux, 2005, p. 115-116). Tendance qui concerne, "guette", selon J.J. Goux, non seulement les valeurs éthiques et économiques mais encore esthétiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Askofaré, S., Pulsion sublimation idéaux. Les valeurs à l'épreuve de la psychanalyse, *Quelles valeurs pour l'humanité ?*, Toulouse, GREP Midi-Pyrénées, 2005, p. 43-63.
- Austin, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Conférences Université de Harvard, G. Lane, ed., Paris, Seuil, 1991.
- Blanché, R., *Des catégories esthétiques*, Paris, Vrin, 1979.
- Bourdieu, P., *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1979.
- Bréchon, P., dir., *Les valeurs des français. Évolutions de 1980 à 2000*, Paris, Armand Colin, 2000.
- De Landsheere, G., & De Landsheere, V., *Définir les objectifs de l'éducation*, (7^e ed.), Paris, PUF, 1992.
- Ferry, L., *L'homme Dieu ou le sens de la vie*, Paris, France Loisirs, 1996.
- Galland, O., dir., & Roudet, B., dir., *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Goodman, N., *Langages de l'art*, Nîmes, Jacqueline Chambon, 1990.
- Goodman, N., & C., Elgin, *Esthétique et connaissance (Pour changer de sujet)*, Cahors, Editions de l'éclat, 2001.
- Goux, J.-J., Sur la frivolité des valeurs contemporaines, In, *Quelles valeurs pour l'humanité ?*, Toulouse, GREP Midi-Pyrénées, 2005, p.115-142.
- Houssaye, J., *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris, PUF, 1992.
- Howell, D. C., *Méthodes statistiques en sciences humaines*, Paris, De Boeck Université, 1998.
- Jouve, V., *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2001.

- Mialaret, G., *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, Observatoire musical français, 2001.
- Mialaret, J.-P., Des recherches en éducation musicale, *Cahiers pédagogiques*, mai 2001, p. 31-32.
- Mill, J.-S., *De la liberté* (F. Pataut, Trans.), Paris, Presses pocket, 1990.
- Nodé-Langlois, M., Quel fondement pour les valeurs ?, In, G. Midi-Pyrénées (Ed.), *Quelles valeurs pour l'humanité ?*, Toulouse, GREP Midi-Pyrénées, 2005, p.11-40.
- Ogien, R., Normes et valeurs, In, M. Canto-Sperber (Ed.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, PUF, Quadrige, 2004, vol. 2, p. 1354-1368.
- Piaget, J., *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1957/2000.
- Stasi, B., *Laïcité et République*, Rapport au Président de la République, Commission présidée par Bernard Stasi, Paris, La documentation française, 2004.
- Todorov, T., *La vie commune*, Paris, Seuil, 1995.
- Tripier-Mondancin, O., Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale, *Journal de Recherche en Education Musicale*, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, OMF, Printemps 2006, vol.5, N°1, p. 41-77.
- Van der Maren, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris, Bruxelles, De Boeck, Larcier, 1996.



JREM vol. 5, n°2 printemps 2006, 81-107

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr

1. THESES .

Sylvie JAHIER. L'éducation musicale à l'école : les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir musical des enseignants du primaire¹.

Une conception largement répandue affirme que l'éducation musicale est absente de l'école française, et met en doute la capacité des enseignants du primaire à enseigner cette discipline. Mon expérience professionnelle de conseillère pédagogique en éducation musicale m'a confrontée aux situations les plus diverses dans ce domaine et m'a conduite à formuler ainsi la question de départ de ma recherche : *quels sont les facteurs et les conditions qui favorisent, chez les enseignants du primaire, les pratiques d'éducation musicale ou au contraire leur font obstacle ?*

Divers rapports institutionnels², rédigés à partir d'enquêtes sous forme de

¹ Thèse en Sciences de l'éducation, dir. Nicole MOSCONI, Université de Paris X-Nanterre. 30 juin 2006.

² AZEN G., *Le chant choral dans les établissements scolaires*, Janvier 1998, non publié
SUCHAUT B., *La musique à l'école. Analyse des pratiques des enseignants*. Enquête réalisée à la demande de l'Inspection Académique de Côte d'Or, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, non publié

questionnaires tracent un état des lieux de l'éducation musicale à l'école, mais explorent peu les représentations des enseignants du primaire à propos de la musique et de son enseignement. J'ai donc choisi d'adopter une démarche de type clinique, à visée qualitative, et ai réalisé dix-huit entretiens semi-directifs, qui ont permis d'analyser en profondeur le rapport qu'entretiennent les instituteurs et professeurs des écoles avec la musique et le savoir musical. Ce rapport au savoir est examiné dans ses différents aspects : qu'est-ce que le " savoir musical " pour un enseignant non spécialisé ? Comment s'acquiert-il, ou au contraire, quels sont les obstacles à son acquisition ? Comment se transmet-il ? Quelles sont sa place et sa fonction dans la construction identitaire du sujet, et dans la construction de l'estime de soi sur le plan professionnel ? Comment ces caractéristiques et les représentations qui les fondent s'articulent-elles avec les pratiques pédagogiques (ou leur absence) ?

Ces entretiens, enregistrés et intégralement transcrits, ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique, et m'ont permis d'élaborer une typologie des profils pédagogiques en éducation musicale, en prenant comme critères le niveau de diversification des activités proposées, l'expression des affects (selon qu'ils sont plutôt orientés sur un pôle positif ou sur un pôle négatif), l'expression explicite de la modestie et du sentiment d'incompétence, ainsi que le degré de réflexion pédagogique et le témoignage ou l'absence de savoirs et de compétences spécifiques dans le domaine musical. J'ai dégagé quatre catégories, dont la première rassemble quatre enseignants témoignant d'une assez grande aisance en éducation musicale. La deuxième catégorie rassemble sept enseignants qui témoignent d'une maîtrise moindre, et expriment plus fortement des difficultés, des doutes et des " manques ". La troisième catégorie rassemble quatre enseignants qui

expriment nettement un sentiment d'incompétence, et la quatrième catégorie rassemble trois enseignants qui pratiquent très peu, affirmant n'être "*pas à l'aise*", "*pas capables*". Il manque la catégorie des "non-pratiquants absolus", mais tous les enseignants qui étaient dans ce cas et que j'ai pu rencontrer ont opposé un refus à ma demande d'entretien.

Par rapport aux programmes de 1995¹, qui peuvent être synthétisés par la formule "*interpréter, créer, écouter*", l'analyse des entretiens m'a permis de montrer que selon les pratiques déclarées, seule la première partie de ce programme est couramment mise en œuvre, à travers la pratique du chant. On trouve aussi une relative fréquence d'activités rythmiques et de découverte d'œuvres, mais sans véritable formation à l'écoute musicale. Enfin, on peut être frappé de l'absence des termes qui sont associés à l'activité "*créer*"; en effet, les enseignants évoquent très peu le développement de la sensibilité ou de l'expression musicale, et encore moins ce qui relève de la création et de l'imagination. Le mot "art" est aussi absent de leurs propos. Cette absence peut s'expliquer en partie par la dénomination officielle de la discipline : non pas musique mais "*éducation musicale*", à la différence des "*arts plastiques*", cette formulation mettant davantage l'accent sur la dimension pédagogique que sur les enjeux proprement artistiques.

Selon moi, l'application lacunaire des programmes s'explique dans la mesure où les diverses activités renvoient à deux types de modèles pédagogiques qui sollicitent des savoirs et des savoir-faire différents. Pour ce qui concerne la compétence "*interpréter*", il est fait appel à une "pédagogie du modèle", qui sollicite les capacités d'imitation des élèves. Dans ce cas, les difficultés surgissent quand l'enseignant estime n'être pas capable de dispenser ces modèles, parce qu'il

¹ Programmes en vigueur lors de la passation des entretiens (réalisés en 2000, 2001 et début 2002).

pense " chanter faux " ou n'avoir pas " le sens du rythme " ou " pas d'oreille ", ce qui ne lui permettrait pas de repérer et corriger les erreurs commises. Pour ce qui concerne la compétence " écouter ", le modèle pédagogique repose aussi sur une pédagogie de la transmission, mais les enseignants maîtrisent rarement les savoirs de type musicologique qu'ils estiment devoir être enseignés. Pour ce qui concerne la compétence " créer ", il en va différemment : le modèle pédagogique repose sur le tâtonnement et la capacité d'encadrer un groupe d'élèves sans savoir à l'avance où va le mener le travail. Les problèmes sont de deux ordres : d'une part, les programmes préconisent l'emploi préférentiel de références musicales liées à l'esthétique contemporaine comme support des activités de création ; or les enseignants ont rarement une représentation de ce que peut être une production musicale qui ne se définit pas par une prééminence de la mélodie et d'une assise rythmique mesurée ; d'autre part, le rapport au savoir des enseignants interviewés se caractérise par une réticence à affronter l'inconnu et l'imprévu, et un manque de l'audace nécessaire pour échapper aux repères et aux canons habituels.

D'une manière transversale, j'ai relevé de façon tout à fait récurrente l'importance d'une très forte composante affective du rapport au savoir musical, et l'expression d'une grande modestie, voire d'un sentiment d'incompétence. Ces deux éléments s'interpénètrent en permanence car le sentiment d'incompétence génère des doutes et des défaillances dans l'estime de soi qui peut être douloureux. Pourtant, malgré les difficultés, nombreux sont les interviewés qui expriment un réel plaisir à pratiquer l'éducation musicale et apprécient ce qu'elle leur permet de partager avec les élèves.

Un croisement entre diverses données et les caractéristiques des enseignants interviewés me permet de dégager un certain nombre de facteurs qui influencent favorablement la constitution d'un rapport au savoir musical plus serein et le développement d'une certaine aisance pédagogique, ou au contraire lui font

obstacle : tout d'abord, l'âge joue un rôle en ce qu'il est couramment corrélé avec l'ancienneté dans le métier. La catégorie 1 regroupe des enseignants qui ont en moyenne 15 à 20 ans d'ancienneté. L'expérience accumulée permet de développer connaissances et compétences, et d'élever la confiance en soi. Mais ceci est vrai dans tous les domaines... Cependant, les interviewés de la catégorie 4 sont aussi des enseignants ayant de l'ancienneté, et, dans ce cas, ce sont les caractéristiques de l'histoire de leur rapport à la musique qui ne leur ont pas permis de gagner la confiance que peut donner l'expérience.

Pour tous les interviewés, le rapport à sa propre voix est déterminant et la conviction selon laquelle on chante faux constitue un obstacle majeur. En effet, le chant implique un fort engagement corporel de l'enseignant, qui dévoile ainsi une part de son identité profonde, voire de son intimité, ce qu'il doit être en mesure d'assumer sous le regard des élèves. La pratique musicale personnelle constitue, sans surprise, un facteur extrêmement favorable : les enseignants qui chantent dans une chorale ou jouent d'un instrument se sentent plus à l'aise en éducation musicale. Cependant, on peut noter que si cette pratique personnelle relève souvent d'une initiative familiale, le parcours scolaire et le parcours de formation ont pu parfois compenser une absence de culture familiale. Plusieurs interviewés disent en effet avoir découvert le plaisir de chanter dès l'école primaire, ou lors de leur formation initiale ou continue. L'institution peut aussi jouer un rôle incitatif car l'organisation de projets départementaux initiés par l'Inspection Académique a servi d'impulsion à certains enseignants, pour qui c'est cette opportunité pédagogique qui a suscité le désir d'aller plus loin dans la pratique musicale, y compris personnellement. La morale professionnelle permet aussi de dépasser certains obstacles, quand les enseignants sont convaincus que, quelle que soit leur compétence, il est de leur devoir d'ouvrir leurs élèves à la musique.

Quant au rapport à la musique et au savoir musical, celui-ci prend des

tonalités différentes selon les diverses catégories. Dans les catégories 1 et 2, le rapport au savoir musical est largement jubilatoire et conquérant. Le désir d'apprendre, de savoir et de partager est fortement exprimé, la curiosité est présente ainsi que la certitude qu'il est possible de progresser et d'apprendre par soi-même. Dans les catégories 3 et 4, le rapport au savoir musical est dominé par la crainte de ne pas savoir, ne pas savoir faire et pouvoir difficilement apprendre et progresser. Certains interviewés développent même un rapport au savoir musical largement défensif, que caractérise un sentiment de persécution exercé par une discipline jugée inaccessible, réservée aux spécialistes, voire à une élite... une discipline qui résiste et réduit à l'impuissance.

En conclusion, quelle que soit la catégorie à laquelle appartiennent les enseignants interviewés, j'ai mis en évidence le fait que leur rapport au savoir musical et les pratiques pédagogiques en éducation musicale subissent l'effet d'une double domination, qui s'effectue par la rencontre entre deux représentations sociales et leur renforcement réciproque :

- D'une part, la représentation du contrat pédagogique qui réduit ce dernier à la seule possibilité d'une transmission des savoirs, par le biais d'un enseignant détenteur de ces savoirs (en opposition à un contrat pédagogique qui envisagerait la possibilité qu'enseignants et élèves progressent " de concert " dans la construction du savoir) ;

- D'autre part, la représentation dominante de la musique et du savoir musical qui associe celui-ci à la maîtrise du solfège, de la pratique instrumentale et des connaissances légitimes, même si ces savoirs ne sont pas indispensables à la mise en œuvre de l'éducation musicale telle que la préconisent les programmes. La non-maîtrise de ces savoirs conduit même certains enseignants à dévaloriser des compétences pourtant réelles dont ils peuvent témoigner, comme celle qui consiste à "*apprendre à l'oreille*", qu'il s'agisse d'un chant ou de la pratique d'un

instrument.

L'effet conjugué de ces deux représentations conduit donc à l'idée selon laquelle ce qu'on fait à l'école, "*ce n'est pas de la musique*" puisqu'on y "*bricole*", et "*patouille*", que seuls des "*musiciens*", définis par le fait d'avoir suivi un cursus en conservatoire, peuvent s'autoriser à véritablement parler de musique et de savoir musical. Celui-ci semble n'avoir pas de place à l'école, où l'on ne développerait qu'un ersatz de savoir, et c'est probablement une des raisons pour lesquelles les enseignants n'emploient pas le terme "art". Il y a en effet une certaine sacralisation de ce domaine artistique et culturel, qui entraîne une croyance selon laquelle "*la musique en tant qu'art, l'art musical, ce n'est pas pour nous, modestes instituteurs*". Les enseignants du primaire préfèrent rester "*modestes*", conscients qu'ils risquent de subir critiques et dévalorisations extérieures, qui viendraient renforcer l'auto-dévalorisation qu'ils sont eux-mêmes tentés d'exprimer. Leurs propos me font songer à l'article écrit par Viviane Isambert-Jamati, dans la *Revue Française de Pédagogie*, intitulé "les primaires, ces incapables prétentieux"¹. A l'exception d'un interviewé qui affirme sereinement que "*la musique, c'est [son] domaine*", un grand nombre des enseignants interviewés, reprenant à leur compte la première partie du stéréotype social mis à jour par Viviane Isambert-Jamati, mais en en contestant la seconde partie, affirment en chœur : "*incapables, peut-être... mais prétentieux, surtout pas !*".

¹ ISAMBERT-JAMATI V., " Les primaires, ces incapables prétentieux ", *Revue Française de Pédagogie*, N° 73, octobre-novembre-décembre 1985, p. 57-65.

Adrien BOURG. Phénomènes de transposition autour de deux oeuvres extraites du *Petit livre d'Anna Magdalena Bach*. Des pratiques pianistiques du doigté à leur enseignement¹.

Les didactiques disciplinaires n'ont qu'une trentaine d'années. La plupart des concepts que l'on retrouve dans les différentes didactiques disciplinaires sont issus de la didactique des mathématiques et de celle des sciences. C'est le cas de la notion de " Transposition didactique ", qui a été initiée par le sociologue Verret (1975), puis développée et théorisée en didactique des mathématiques par Chevallard (1982). Cette théorie, qui prend en charge la question des savoirs et de leur élaboration, a connu un engouement certain, d'abord dans les disciplines apparentées aux sciences " dures ", puis dans d'autres plus littéraires, tout en faisant l'objet de nombreuses critiques. Nous proposons aujourd'hui de questionner son usage et les adaptations éventuelles qu'elle pourrait recevoir, dans un champ de recherche singulier, actuellement en émergence, celui de la didactique de la musique.

Si on trouve une littérature scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation musicale, aussi bien en ce qui concerne l'étude des conditions générales de l'éducation musicale (selon des perspectives philosophiques, historiques, sociologiques, anthropologiques), que l'étude des conditions de l'acte éducatif en musique (selon des perspectives physiologiques, psychologiques)², les travaux en didactique de la musique, qui s'intéressent plus spécifiquement aux processus d'acquisition et de transmission des savoirs musicaux sont peu nombreux. Deux

¹ Thèse soutenue à l'Université de Paris 5-René Descartes, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Discipline: Sciences de l'éducation, Laboratoire Education et Apprentissages (EDA), dir. Sylvette. MAURY, 24 novembre 2006.

² Dichotomie proposée par G. Mialaret (1976).

voies possibles, bien que non étanches, semblent envisageables afin de construire une " didactique de la musique ". La première voie, certainement la plus légitime, consisterait à construire une didactique disciplinaire, en partant des questions spécifiques que l'on se pose dans la discipline et a fortiori de la singularité des savoirs qui la composent, et de construire des instruments méthodologiques et théoriques adaptés aux problématiques et objets que l'on se donne et que l'on souhaite observer. La didactique des mathématiques, non sans l'influence des outils et concepts développés dans d'autres domaines des sciences humaines (notamment la psychologie, l'épistémologie, la sociologie, l'anthropologie), a ainsi développé ses propres problématiques, méthodologies et théories. La deuxième voie consisterait à introduire, pour une discipline donnée, des concepts nés dans d'autres didactiques disciplinaires. Cette seconde démarche n'évacue nullement la possibilité, envisagée ici comme une nécessité, d'adapter les outils tout autant que les concepts à la spécificité de la discipline étudiée. Dans un autre temps, cette démarche peut d'ailleurs être complétée par un retour théorique au champ de la didactique dans lequel le concept a émergé.

Notre thèse suit cette seconde démarche, et s'inscrit dans une orientation " didactique comparée " : nous nous interrogeons sur la faisabilité et la pertinence d'utiliser et d'adapter la théorie de la Transposition didactique du domaine des mathématiques au domaine de la musique¹. Nous concevons avant tout le concept de transposition didactique comme un outil heuristique, aidant à la modélisation de certains phénomènes didactiques. Nous émettons l'idée que cette théorie, malgré les nombreuses critiques systématiquement émises notamment sur la question des

¹ On pourrait aussi concevoir la didactique comparée, comme une confrontation a posteriori des systèmes théoriques développés par les différentes didactiques des disciplines (qui se sont constituées, dans une certaine mesure, indépendamment les unes des autres). Cependant, le caractère nouveau de la recherche en didactique de la musique, ne nous permet pas de développer une comparaison sur la base de ce principe.

" savoirs ", pourrait dans une certaine mesure trouver une existence dans d'autres champs disciplinaires que celui prévu à son effet, et plus précisément dans le domaine de la didactique de la musique (avec quelques adaptations que nous proposerons). Poser cette question, ce n'est évidemment pas nier l'importance du champ disciplinaire spécifique qui a permis l'émergence de cette théorie ; c'est penser les limites du domaine de validité d'une théorie, l'autonomie des théories au-delà de leur contexte d'émergence. La musique, comme nous le développerons, n'est certes pas un " savoir savant " au sens où peuvent l'être les mathématiques, bien qu'un des aspects de son processus de fabrication emprunte en partie à la rationalité des mathématiques (héritage des doctrines pythagoriciennes et de l'aristotélisme médiéval) et pourrait placer la musique sous la dépendance des mathématiques (cf. Beaugé 2002). Cependant la musique est avant tout une pratique - que l'on pense à l'activité d'écoute, à la composition ou à la pratique instrumentale - et se compose d'une *mixité* de savoirs (Joshua, 1998). Si Verret (1975) soutenait que " tout savoir n'est pas scolarisable, en particulier les savoirs empiriques " (p.147), nous postulons que s'il existe un enseignement, en l'occurrence l'enseignement d'un instrument de musique, c'est qu'il existe bien des savoirs, mêmes s'ils sont insérés dans des pratiques et dans des jeux de langages particuliers.

Notre recherche décrit et interroge ainsi, certains phénomènes de transposition didactique dans le cadre de l'enseignement du piano, en se centrant sur deux morceaux, la *Musette* (BWV Anhang 126) et le *Menuet en Sol majeur* (BWV Anhang 114), extrait d'un recueil à usage " didactique " ¹ : le *Petit livre*

¹ J.-S. Bach a offert ce recueil à sa seconde femme, afin qu'elle puisse s'adonner aux joies du clavecin. Bien que ce recueil soit destiné de prime abord à l'usage personnel d'Anna Magdalena, plusieurs sources indiquent qu'il faut aussi le considérer en relation avec l'éducation musicale des enfants.

d'Anna Magdalena Bach (1725). La partition correspond en effet, dans le monde occidental, à un " objet " que l'on ne pourrait contourner, puisqu'elle permet de garder les traces de l'idée musicale, tout comme elle participe à la construction de cette idée, et qu'elle permet de la transmettre. A partir de ces partitions, nous décrivons dans notre travail des phénomènes de transposition, en nous appuyant sur l'étude détaillée de différentes institutions : celle des experts (des pianistes-concertistes), celle des éditeurs de partitions, et celle des cours de piano au sein de conservatoires de musique.

La thèse s'articule en trois parties. La première partie expose l'approche méthodologique singulière que nous proposons afin d'étudier des phénomènes de transpositions didactiques dans le domaine de l'enseignement de la pratique pianistique. Nous proposons dans cette approche de dépasser certains clivages constatés dans les différentes didactiques disciplinaires, entre deux théories apparemment " concurrentes ", celle de la Transposition didactique et celle des Pratiques sociales de référence.

La deuxième partie est consacrée à l'étude des transformations ou variations que subissent les partitions précitées lorsqu'elles passent par le prisme des éditeurs. Au cours de ce processus - du manuscrit autographe du compositeur aux partitions éditées - les éditeurs s'entourent d'acteurs issus du monde musical, de compositeurs, de concertistes, de musicologues, ou de pédagogues reconnus, qui révisent, arrangent ou doigtent les œuvres. Ce phénomène est observé à partir d'un corpus constitué de 56 éditions différentes qui proviennent d'un dépouillement systématique effectué dans les bibliothèques parisiennes ainsi qu'auprès de fonds publics et privés multiples. Ces éditions ont été catégorisées en fonction de plusieurs critères : le pays d'origine, la date de parution (le corpus s'échelonne de 1890 à 2001), le type d'ouvrage (recueil, anthologie, méthode) et le public visé (enfants, adultes, tout public). Dans une approche compréhensive, les variations

décrites ont été analysées sur la base d'études en psychologie de la musique, en terme d'aide didactique. Nous avons ainsi postulé que certaines pratiques des éditeurs, délibérées ou non (qui reposent le plus souvent, dans le premier cas, sur des théories implicites concernant l'apprentissage du piano), étaient susceptibles de faciliter une meilleure appropriation du savoir pour l'apprenti pianiste, ou du moins participaient à la construction d'un rapport singulier des élèves au savoir. Si au cours de cette analyse les savoirs qui font référence sont surtout issus de la recherche musicologique systématique (analyse musicale, harmonie, etc.), au cours de la troisième partie nous invoquons des savoirs moins formels et plus personnalisés. Nous nous centrons, en effet, sur l'étude des pratiques de doigtés, nous écartant par là même d'une simple analyse des signes graphiques et annotations dans les partitions (d'autant plus qu'aucun doigté n'est stipulé dans le manuscrit des morceaux étudiés).

La troisième partie est ainsi consacrée à une étude multidimensionnelle de l'objet " doigté " ¹ (en nous appuyant toujours sur les mêmes morceaux), effectuée à travers l'analyse des pratiques de doigtés, des experts, des éditeurs, des élèves et des professeurs. En découle le développement de quatre volets. Nous étudions le doigté du côté des concertistes : il s'agit de décrire et de formaliser les pratiques de doigtés expertes en s'appuyant d'une part sur une analyse de contenu de traités et méthodes de piano, d'autre part en analysant ce que font des pianistes-concertistes lors de situations aménagées ; du côté des éditeurs : il s'agit de décrire et de formaliser les pratiques des éditeurs en faisant une analyse de contenu des doigtés proposés par les différentes éditions qui ont fait l'objet d'une étude lors de la seconde partie ; du côté des élèves : il s'agit d'étudier les procédures de lecture

¹ Le *doigté* est un terme employé en musique pour désigner quel doigt est utilisé pour jouer une note. Nous ne proposons ici qu'une première définition de cet objet, qui est loin d'épuiser ses domaines de réalités.

impliquées dans l'acte pianistique et les conceptions sous-jacentes d'élèves de trois niveaux différents, par la création de situations aménagées ; et enfin du côté des professeurs : il s'agit de décrire les pratiques déclarées et effectives des professeurs de piano et d'étudier de manière dynamique les processus d'étayage dans des cours de piano. Nous utilisons dans ce dernier volet une diversité d'outils méthodologiques : questionnaires, entretiens, analyse de contenu de plusieurs partitions d'élèves annotées par des professeurs de piano, observation systématique de cours de piano (visant l'apprentissage de la *Musette*). L'intérêt de l'étude réside dans l'articulation, la mise en correspondance de ces différentes institutions. Par exemple, le choix d'un doigté proposé par un éditeur sur un extrait de morceau sera analysé par rapport à ce que met l'expert, par rapport à ce que fait le professeur, et par rapport aux procédures et conceptions que cela induit chez l'élève.

En conclusion, nous revenons sur les éléments théoriques qui ont suscité notre objet de recherche et discutons de l'approche que nous proposons, au regard de la théorie initiale de la transposition didactique ainsi que des développements qu'elle a pu connaître. Nous pensons que cette approche est susceptible à la fois d'enrichir la recherche musicologique, d'ouvrir une orientation possible des recherches à venir dans le domaine de la didactique de la musique, mais aussi de participer de manière constructive aux échanges dans le domaine de la didactique comparée. Par cette conjugaison disciplinaire, réunissant la musique et certains apports de la didactique des mathématiques, nous essayons de soutenir l'intérêt qu'il y a à développer, dans une perspective de didactique comparée, la didactique de la musique¹.

¹ Dans le paysage universitaire français, on doit à Jean-Pierre Mialaret d'avoir fondé le champ des sciences de l'éducation musicale (cf. *Mélanges pour Jean-Pierre Mialaret – De la fondation des Sciences de L'Education Musicale...*, Boudinet et Fijalkow (éds), Paris, L'Harmattan, 2005).

Olga TCHISTIAKOVA. Un cours de piano : micro-analyse des interactions didactiques¹.

1. La problématique et les hypothèses de la recherche

Lorsque l'on parle de l'apprentissage de la musique, c'est la question de la dimension créative du savoir musical et de son appropriation qui surgit au premier plan. La nature communicative et affective de l'art musical nous suggère l'idée selon laquelle il ne peut pas s'enseigner directement, mais doit " se transmettre " et " s'approprier " par des voies toujours médiates et indirectes à travers l'intersubjectivité, le partage, la négociation. Car si l'état créateur du musicien se révèle dans un état particulier que les musiciens définissent comme la capacité à " vivre la musique " ou à " s'emparer de l'œuvre musicale ", cette aptitude à sentir ne peut se développer en dehors d'une relation " interprétative " et interpersonnelle : nous construisons un rapport au musical, une " signification personnelle " ou un sens à travers les négociations interpersonnelles.

Apparaît au premier plan le rôle médiateur de l'adulte qui permet à l'enfant de découvrir le monde culturel dans lequel il vit. A la suite de Vygotski, Wallon, Bruner, nous développons le concept de médiation, fondamental pour la compréhension du processus de développement intellectuel et affectif de l'enfant. Grâce à la médiation qu'offre à l'enfant son entourage, il s'approprie non seulement les valeurs culturelles et les " façons sociales de faire ", mais il développe aussi sa propre conscience et devient capable d'utiliser le même système de signes que les membres de sa culture pour pouvoir représenter lui-même ses propres actions. Dans ce contexte, l'appropriation des significations sociales à

¹ Thèse soutenue à l'Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, UFR de Musique et Musicologie, Observatoire Musical Français (OMF), dir. J.P.MIALARET, 19 décembre 2006.

propos de la musique, permet à l'enfant de construire progressivement une intentionnalité musicale, un rapport de sens à l'activité musicale.

Ainsi, la pédagogie musicale doit donner lieu à la construction du sens musical chez l'élève dans des situations de collaboration, d'intersubjectivité et de coopération. Pour que les deux acteurs de l'interaction - l'enseignant et l'élève - arrivent à se comprendre, il faut qu'ils aient des " repères communs " : les significations de l'objet de communication " communément " partagées. C'est à partir de ce partage des significations que les acteurs vont construire un rapport de sens à cet objet ou encore négocier le sens subjectif. Nous empruntons chez B. M. Barth la définition du sens : " le sens est bien pour chacun ce qu'il peut inscrire dans son existence singulière, parmi les significations culturellement disponibles. Ainsi le sens peut être dit subjectif "¹.

Partant de ces idées sur la nature du savoir musical et la nature de son appropriation, nous nous sommes fixé pour objectif de révéler et de décrire les processus médiateurs qui s'installent dans des situations d'enseignement-apprentissage du piano et qui permettent à l'enfant de construire son identité musicale. Dans l'apprentissage musical instrumental, la construction de l'individualité musicale consiste, selon nous, en deux lignes de développement imbriquées : d'un côté, le développement des compétences procédurales liées à l'activité d'exécution pianistique (les savoirs et les savoir-faire pianistiques) et, de l'autre côté, la construction progressive de l'intentionnalité musicale, du rapport subjectif au musical. Nous nous sommes ainsi intéressée aux différentes formes d'interaction entre l'enseignant et l'élève - aux échanges verbaux et musicaux et à la coproduction musicale - et nous avons supposé qu'il était possible de saisir, à

¹ Barth, B.M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987, p. 210.

partir de l'analyse des interactions, les caractéristiques des processus médiateurs spécifiques :

- *le processus de co-construction des significations* à travers la communication avec l'adulte grâce auquel l'élève peut non seulement ressentir et construire un rapport de sens à la musique jouée, mais aussi organiser ses actions du point de vue de la sonorité recherchée;
- *le processus d'accordage affectif¹ et d'ajustement interpersonnel* qui aboutit par la médiation au partage des affects en relation avec la musique jouée, non exprimables verbalement, et permettant de " vivre sur le plan énergétique et corporel " les émotions ainsi ressenties ;
- *le processus de co-construction et de co-régulation* de l'acte pianistique permettant d'organiser les actions de l'élève du point de vue de la procédure et de les piloter en assurant leur contrôle et leur coordination.

Il faut noter que l'optique de la recherche à visée descriptive et compréhensive implique la formulation d'hypothèses tout à fait particulières. La mise en épreuve des hypothèses consiste à produire des connaissances sur les phénomènes observés, à les structurer et à construire un modèle théorique des interactions. Ainsi, les hypothèses ne portent pas sur la dépendance linéaire d'un groupe de variables sur l'autre, ni sur l'efficacité d'un modèle pédagogique sous-entendant l'étude de la relation " processus-produit " de la situation éducative comme c'est le cas des recherches expérimentales. Elles sont, en revanche, des

¹ Le concept d'accordage affectif développé par D. Stern (*Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, P.U.F., 1989.) définit le phénomène de l'exécution par la mère d'un comportement expressif à la fois imitant et élargissant l'état émotionnel de son bébé. Dans le sens plus large du terme, le phénomène d'accordage affectif correspond au processus de construction d'un lien interpersonnel permettant aux individus de partager les éprouvés et les *affects* ressentis sur le plan énergétique comme une suite de tensions et de détentes plus ou moins intenses.

réponses possibles aux questions de départ, des intuitions quant au sens des événements et à la définition des processus sous-jacents de l'interaction.

2. La méthodologie de la recherche

L'observation de la pratique pédagogique en musique montre que l'interaction entre l'enseignant et l'élève, surtout lorsqu'il s'agit des cours individuels, est caractérisée par une forte dynamique adaptative, par une importante charge émotionnelle de la relation pédagogique, par un rapport individuel et affectif au savoir musical. Les processus intersubjectifs, le partage affectif ne peuvent pas être étudiés en dehors d'autres contextes de l'interaction et, surtout, en dehors de la dynamique intersubjective dans laquelle s'inscrivent les actions des acteurs et où l'enfant construit son rapport au savoir. Ainsi pour rendre nos analyses valides, nous avons dû porter notre attention non seulement à la fréquence des actions et des comportements de l'enseignant et de l'élève, mais aussi à l'articulation des événements inscrits dans un processus dynamique.

A partir de la transcription du cours de piano sélectionné pour notre étude, nous avons entrepris une description et une analyse des événements interactifs. Nous avons d'abord suivi leur déroulement réel en mettant en rapport les actions et les comportements des partenaires consécutifs et simultanés. Ensuite, les événements interactifs ont été analysés dans leur rapport à la tâche, au contenu concret du problème et aux conditions générales de la situation.

La tâche a été étudiée en tant que corrélation des buts et des procédures opératoires, ou, encore, en tant que résultat final auquel doit parvenir l'élève en franchissant un certain nombre d'obstacles. Elle a été également considérée comme une activité d'élaboration, partagée par les deux acteurs. Nous nous sommes donc intéressée non seulement aux opérations que l'enseignant et l'élève

mettent en œuvre pour réaliser la tâche, mais aussi à l'évolution de leurs représentations relatives à la tâche au fur et à mesure du déroulement du travail (par exemple, à la modification des représentations de l'enseignant relatives aux obstacles réels que l'élève doit franchir pour accomplir la tâche proposée ou, encore à la construction par l'élève de la signification de la tâche au fur et à mesure de l'avancement de la collaboration).

3. Les résultats de l'analyse

Nous avons pu identifier et décrire des formes et des fonctions spécifiques de l'étayage de l'élève par l'enseignant dans les différentes formes d'interaction et dans les diverses tâches musicales. Les *formats* interactifs¹ des séquences qui exercent les fonctions d'enrôlement et d'orientation de l'élève dans la tâche, ont révélé une tendance forte à la gestion unilatérale de l'attention de l'élève par l'enseignant : par ses instructions et consignes il tend à canaliser l'attention de l'élève vers les buts qu'il lui assigne et à lui faire prendre conscience des relations entre les buts et les moyens opératoires. Toutes les tâches sont imposées à partir de l'évaluation de sa production et la détermination des manques dans l'exécution. En outre, ses manques et ses erreurs sont définis par rapport à l'objectif de l'interprétation et aux valeurs qui ne sont connues que de l'enseignant. Le guidage de l'enfant est ainsi strictement unilatéral et préétabli par un projet dont l'élève n'est pas consciente.

¹ Le concept de *format*, développé par Bruner (*Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris, P.U.F., 1983.) décrit la structure de l'encadrement de l'action conjointe entre mère et enfant permettant la transformation des compétences du niveau actuel au niveau potentiel. Les formats dans le contexte de l'action conjointe du novice et du tuteur face à une tâche, désignent les conventions interactives implicites qui structurent les échanges et règlent le déroulement réciproque de leurs comportements. L'adulte, dans un constant ajustement à l'enfant, lui restreint la tâche, l'adapte au niveau accessible à l'enfant et assure les conditions du succès en lui fournissant des stratégies d'actions.

L'étude séquentielle de l'interaction a fait surgir un grand nombre d'hypothèses concernant les intentions des acteurs de l'interaction, leurs représentations du mode de fonctionnement du partenaire vis-à-vis de la tâche et les conceptions de chacun vis-à-vis des attentes du partenaire (par exemple, les hypothèses de l'élève sur les attentes de l'enseignant relatives à ses réponses, les hypothèses de l'enseignant sur les représentations musicales de l'élève, etc.). Certains indices comportementaux et musicaux nous ont permis de supposer l'existence de décalages entre les opérations réellement mises en œuvre par l'élève et les hypothèses que l'enseignant fait relativement à son mode de fonctionnement. Ainsi, il est apparu que l'élève, à cette étape de l'apprentissage, ne coordonne son exécution qu'en se repérant sur le contrôle visuel et kinesthésique de ses actions. Il semble que ce mode de régulation prévale sur le contrôle auditif de l'exécution. L'attitude corporelle de l'enfant durant son jeu au piano ne révèle pas encore ses intentions musicales, mais montre, au contraire, une accommodation gestuelle et une tendance à limiter ses gestes en réduisant ainsi les degrés de liberté incontrôlables. La préoccupation de jouer les notes justes et de se repérer dans l'espace du clavier, oriente l'organisation temporelle de l'exécution nécessitant à la fois une représentation claire de la musique et la présence d'automatismes permettant d'effectuer le pilotage et le contrôle des actes sériels. La justesse est également privilégiée au détriment de l'expressivité de l'exécution nécessitant une liberté gestuelle. Nous avons supposé que non seulement la structure et la valeur musicale du morceau, mais aussi toute l'organisation et la constitution du matériel musical et instructif de la Méthode que l'enseignant utilise comme support de l'apprentissage de l'élève, ne favorisent pas le développement de la liberté gestuelle et des liens entre l'ouïe et le geste. Leur développement dépend ainsi du degré d'importance que leur attribue l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève.

Le travail de l'enseignant et de l'élève sur les tâches révèle une tendance

commune : l'élève n'est pas invitée à l'interprétation de l'œuvre musicale, mais doit intérioriser les valeurs d'interprétation " toutes faites et préexistantes " qui lui sont imposées " de l'extérieur " par l'enseignant. Tout d'abord l'enseignant définit le but sonore à atteindre sans le " négocier " avec l'élève autrement dit, sans s'adresser au ressenti de l'élève et à ses intentions musicales en rapport avec les éléments formels de la partition. Les propriétés acoustiques du but sont définies à partir des valeurs et des conventions qui ne sont connues que de l'enseignant. L'élève doit alors s'y conformer et " retrouver " les moyens adéquats. Il s'en suit un travail d'ajustement de l'enseignant sur le plan des moyens opératoires requis pour atteindre le but défini. Car, pour accomplir correctement une tâche dont le but est imposé de l'extérieur, il faut lui assurer une orientation complète, autrement dit, non seulement l'enrôler dans la tâche, mais lui fournir également les outils adéquats de sa réalisation

Trois remarques générales s'imposent après les analyses (séquentielle et structurale) effectuées :

- Le modèle du cours repose sur une conception " cumulative " de l'apprentissage musical : il montre le travail centré sur la tâche afin d'" améliorer " des aspects de la performance initiale de l'élève, de " combler " ses manques. L'élève n'est pas invitée à négocier avec l'enseignant les paramètres de l'interprétation du morceau, elle " attend " donc d'être évaluée et corrigée. Les actions des deux partenaires s'inscrivent ainsi dans la logique du *contrat didactique*¹ installé au long de leur

¹ Le concept de contrat didactique caractérise la relation éducative entre les élèves et le professeur comme " un système d'attentes " à propos du savoir et entre le professeur et les élèves. Cela signifie que les actions des élèves et du professeur dans la classe ne peuvent pas être considérées indépendamment du sens qu'ils attribuent à l'objet du savoir au sein de ce contrat. D'ailleurs, cette attribution de sens est loin d'être déterminée par la seule volonté du professeur : la démarche didactique de l'enseignant obéit également à la politique institutionnelle, notamment au rapport qui s'établit entre une certaine organisation des connaissances et la pratique institutionnelle dans laquelle ces savoirs et ces connaissances sont habituellement mis en jeu.

collaboration.

- Le modèle du cours rend compte des stratégies d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant dans le but d'améliorer la performance de l'élève : selon sa conception, l'élève doit d'abord construire une image claire de la tâche (savoir " quoi " faire, être orientée dans les buts et les moyens de l'acte pianistique) ce qui l'amènera ensuite à chercher les moyens adéquats pour accomplir la tâche en pratique. Il en résulte une constante confrontation de l'enseignant à l'imprévu des situations d'" application " : en fait, lorsque l'élève met en pratique le nouveau savoir " en voie d'acquisition ", on découvre que les représentations de l'élève relatives aux actes qu'elle doit accomplir au piano, sont différentes de celles de l'enseignant. Leur travail doit ensuite prendre une autre direction : interagir, s'ajuster et s'accorder afin d'installer l'intersubjectivité nécessaire à toute nouvelle acquisition. *Ainsi, la dynamique de la négociation par les deux acteurs des significations se révèle mieux dans les situations de la résolution pratique des problèmes et lors de la coproduction.*

- Le modèle du cours, centré sur la performance de l'élève, met en place les situations avec une forte dominance des actes de l'enseignant. En effet, lorsque l'élève ne se représente pas la musique et n'évalue pas sa production de la même manière que l'enseignant et lorsqu'elle met en place des opérations différentes de celles considérées par l'enseignant comme nécessaires à la meilleure performance, la tâche de celui-ci consiste alors à créer des situations permettant à l'enfant de réorienter ses représentations et de restructurer sa façon d'agir habituelle. C'est à partir de cette activité d'acquisition des procédés opératoires que l'enseignant conçoit probablement le développement du sens musical chez l'élève : elle doit construire progressivement le sens des tâches " imposées " de " l'extérieur " par

l'intériorisation des moyens opératoires de plus en plus complexes. La construction du sens lié à l'activité musicale, selon ce modèle d'enseignement-apprentissage, doit ainsi découler de l'intériorisation des pratiques sociales liées à l'interprétation musicale et de l'intériorisation des valeurs culturelles transmises par l'enseignant.

Il est toutefois remarquable de voir que, même dans ce type de modèle pédagogique, il nous a été possible d'identifier et de décrire certaines formes d'interactions qui révèlent des processus médiateurs intéressants.

Ainsi, nous avons pu noter un phénomène constant dans la dynamique interactionnelle : le processus de négociation des significations à propos de l'objet de collaboration, se révèle plus dans les situations de coproduction et d'exécution pratique des tâches - le jeu ensemble, l'accompagnement par l'enseignant du jeu de l'élève par les gestes de direction et le chant - que dans les situations d'enrôlement et d'orientation. Cette première conclusion de notre étude met en valeur les formes médiates de la transmission du savoir musical fondées sur la communication musicale et le partage émotionnel.

Au-delà de la dynamique de négociation des significations que nous avons pu identifier, nous avons également pu constater une condition importante qui favorise l'ouverture de l'élève à la négociation des significations et à l'interprétation musicale : cette interprétation du sens musical par le langage ne peut pas avoir lieu en dehors de la situation musicale même, ou en dehors de l'actualisation de la représentation musicale chez la jeune élève débutante. Il semble qu'elle ne manifeste pas de compétence à structurer le discours musical en dehors de son déroulement effectif : plusieurs situations observées dans lesquelles l'élève agit face à la tâche, nous confirment dans cette idée.

L'étude des coproductions de l'élève et de l'enseignant, en vue d'en identifier les processus d'accordage affectif, nous a conduit à isoler deux couples d'indices caractérisant ces processus d'accordage dans la coproduction : le couple

appui-relâchement et celui d'impulsion-recul. Ces indices ont été révélés dans différents modes de comportement : dans les gestes, les mouvements corporels, dans le contenu intonatif du chant et du jeu au piano. Nous avons remarqué ensuite que les actes d'accordage tels que l'on peut les identifier sont unilatéraux : c'est l'enseignant qui s'adaptait à la dynamique temporelle du jeu de l'élève pour ensuite l'inciter à une coproduction expressive ; les actes d'accordage de l'enseignant exerçaient donc plutôt une fonction d'incitation qu'une fonction de régulation du jeu de l'élève.

4. La conclusion générale

Nos analyses nous ont conduit à découvrir que le processus de construction des significations partagées dans la classe de piano, bien que l'on puisse en voir ses " germes ", se heurte à certains obstacles dans la communication entre l'enseignant et l'élève. Ces obstacles ayant des causes multiples peuvent se résumer en deux tendances générales.

La première tendance consiste en ce que l'élève est confrontée au cadre de référence de l'enseignant et plus généralement de l'institution musicale, cadre auquel elle doit se conformer tout au long de ses études musicales. Dans ce cadre, les valeurs culturelles " ne se discutent pas ", elles existent en tant qu'objets structurés (la partition avec ses normes, les conventions esthétiques de l'interprétation pianistique, l'usage déterminé de l'instrument musical – " la technique pianistique " élaborée par des générations de musiciens). Ces valeurs ne sont donc pas ouvertes à la réinterprétation et il ne faut à l'enfant que se les approprier. L'apprentissage prévaut ici à la construction du sens : l'intériorisation des conventions culturelles et des procédés opératoires doit permettre à l'enfant de construire, dans un cas heureux, un rapport individuel de sens. L'examen des

tâches proposées à l'élève par l'enseignant seulement durant un seul cours de piano, nous révèle à quel point les activités des acteurs sont inscrites dans ce système d'attentes implicites que les didacticiens appellent *contrat didactique*. La question suivante surgit : peut-on concevoir d'autres modèles d'interaction, d'autres formes d'organisation de l'enseignement musical (et surtout de l'enseignement de l'interprétation musicale), si nous ne remettons pas en question notre conception de la musique non seulement en tant que phénomène culturel, mais aussi en tant que savoir à enseigner et à apprendre ?

La deuxième tendance se révèle dans la " posture " de l'élève face au savoir. Il nous est apparu que si l'enseignant propose une certaine activité éducative à l'élève, c'est qu'il a construit une certaine représentation sur ses besoins et sur sa façon d'apprendre. Il agit ainsi dans la foi de lui présenter l'objet du savoir sous forme d'étapes graduelles qu'il considère suffisamment simples pour ne pas la décourager, et suffisamment difficiles pour la faire progresser. L'enseignant doit s'assurer ensuite que ces étapes sont correctement franchies par l'élève. Il faut alors lui donner des moyens les plus rationnels et efficaces possibles pour la faire progresser sans perte de temps ni d'énergie. Cela nécessite un encadrement constant des actions de l'élève face à la tâche. Car c'est l'enseignant qui détient tout le contrôle qui fait défaut à l'élève. En musique, c'est donc lui qui accomplit le rôle de l'oreille " extérieure " qui évalue les nécessités de l'apprentissage à partir des " manques " de la performance, qui ensuite définit, à partir de ces diagnostics, les buts et les moyens opératoires et qui enfin, étaye l'activité de l'élève de sorte qu'il aboutisse à maîtriser ces " tâches locales ". L'enseignant dispose ainsi " des signes et des outils " culturellement appropriés - la compétence de juger la performance de l'élève en rapport avec son cadre de référence et l'oreille musicale lui permettant de porter ses jugements - dont l'élève, quant à elle, ne dispose pas encore. Il apparaît de cette manière que pour arriver à activer son attention vers

l'objet commun ou l'enrôler dans l'activité dont elle ne construira le sens qu'avec le temps, l'enseignant crée une forte dépendance de l'apprentissage de l'élève à son activité didactique.

TITRES DES MEMOIRES DE MASTER RELATIFS A L'EDUCATION MUSICALE, SOUTENUS A L'UFR DE MUSIQUE ET MUSICOLOGIE, UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE, PARIS IV, 2005-2006.

Master 1

BEISMANN, Alice, *Observation du processus de progression musicale au sein d'un ensemble vocal.*

ESTIENNE, Nathalie, *Le rôle de la voix dans le développement de l'écoute intérieure.*

FAIDHERBE, Blandine, *Les musiciens amateurs de 3ème cycle. Une proposition d'analyse de la socialisation effectuée au sein d'un établissement d'enseignement musical à travers le concept de carrière.*

KRITSOTAKI, Chryssie, *Déroulement d'un cours de musique s'adressant à des enfants qui présentent des troubles du comportement.*

MEEGENS, Rachel, *L'enseignement de la technique respiratoire dans le chant lyrique.*

PERRAUD, Karine, *L'utilisation de l'informatique comme outil pédagogique par les professeurs d'éducation musicale au collège.*

ROCHEFORT, Solenne, *La fonction des chansons dans l'éducation musicale Willems.*

SOUCHAUD, Alexandrine, *L'inscription de la pratique instrumentale dans la vie de mères de famille actives. Proposition de compréhension axée sur le concept d'aspiration et sur une relecture du concept de vocation. (cours de musique en association).*

Master 2.

AGOSTINHO DE SOUSA, Catarina, *La transposition didactique du rapport entre le geste et le son dans l'enseignement du piano.*

LECERF, Aurélie, *Les collégiens et l'éducation musicale. Essai de compréhension des représentations des élèves de 3ème par rapport à l'éducation musicale,*

LI, Zhuo, *Le fonctionnement de la métaphore dans l'enseignement du piano à l'enfant débutant.*

PINVILLE, Typhaine, *Le rôle de la mère dans l'apprentissage instrumental de l'enfant. Essai de compréhension axée sur le concept de lien socio-musical.*

NOTE DE LECTURE.

Gilles BOUDINET, *Art, Éducation, postmodernité, Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, L'Harmattan, 2006.

Le dernier pol'art de GillesBoudinet, “Sale affaire, mon vieux. Bon courage pour vos recherches!”. En ce glacial 2 février 2005, notre ami se remémorait cette petite phrase lancée par son patron en guise d'adieu. Oui, certes, l'enquête piétinait et les dessous sordides de l'affaire n'en finissaient pas de se dévoiler.

Tout avait paru si simple au début ! Avec cet individu étrange, l'Art, nomade de surcroît, “mi-animal, mi-humain...jaillissant à n'importe quel endroit. Placé sous le sceau de l'étrangeté, de la transe, du hors soi”... Un marginal qui ne peut que menacer “l'ordre même de la cité” : tout semblait le désigner comme coupable ! Un hors la raison classique, d'autant plus aisé à retrouver qu'il alimentait toutes les conversations, du moins notre ami le croyait-il ! C'était sans compter avec la faculté de rebondissement ou de dissimulation de notre individu. Toujours en rupture avec la raison mais aussi avec les cadres dominants, il évolue cependant et son originalité même le rend admirable aux yeux du commun si bien que son créateur devient un objet d'adulation. Des investisseurs, incultes mais conscients de sa valeur marchande veulent faire main basse sur l'individu Art recherché pour transgression à récidive : tout le monde le défend, chacun veut l'imiter. Devenu non plus un objet autour duquel on échange mais un objet d'échange, l'individu se multiplie à l'infini et notre jeune détective perd, hélas, sa trace. Ce personnage qui questionnait la société et provoquait des réflexions voire des altercations, est devenu un personnage fétiche, il rentre sur le terrain de la médiatisation, chère à notre époque. Et puis sont arrivés les premiers résultats de l'enquête. À y regarder

de plus près, c'est toute la cité qui se nomadise, que dis-je : sa mobilité galopante en fait éclater les frontières, ses remparts s'effondrent ainsi que sa bibliothèque de certitudes; la raison protectrice n'est plus souveraine. À l'indicible de notre suspect, ne vient plus s'opposer la loi dicible de la Polis. Malgré une longue garde à vue, la Polis est toujours dans l'incertitude. Pire, après le choc provoqué par l'explosion souterraine de la Post modernité, nombre de citoyens errent dans la Cité, sans repères. Non seulement ils ont perdu les grands récits qui légitimaient le savoir, mais ils ont perdu aussi le sens des valeurs. Chez eux, maintenant tout se vend moyennant finance, tout se vaut en art. Toute règle est bannie. L'enquête se poursuit mais dorénavant on peut penser que le coupable n'est pas celui que l'on croyait au vu de ses apparences, qu'il serait même un peu victime puisque dilué dans le nomadisme actuel et qu'il constitue "une résistance à l'aliénation, à l'échange insensé généralisé, à l'immédiat". Nous le verrons peut-être réapparaître un jour en sauveur réhabilité parce "qu'il reste l'appel à vivre le vertige énigmatique des œuvres où s'engage la pensée".

Ce très bon livre, très bien documenté comme toujours, pose la question délicate de la finalité éducative de l'art. Au travers des différentes conceptions philosophiques développées à l'époque moderne puis à l'époque postmoderne, Gilles Boudinet s'efforce de cerner les termes de l'évolution ou plutôt des bouleversements de ce que nous appelons l'art. Analysant les approches de M. Heidegger et de T. W. Adorno, il en dégage trois principes : après la perte de Dieu comme référent, l'art moderne gardait une valeur d'interpellation de la pensée, une autre de tension entre le dire et l'indicible de l'art, et enfin une valeur de verticalité liée à celle de son authenticité. Ce sont ces principes que la postmodernité vient de déconstruire. Le réseau remplace la hiérarchie, la médiatisation-commercialisation remplace la verticalité, le chaos s'impose partout. Dans ce contexte pessimiste l'art a-t-il encore sa place à l'école ? Oui, car il stimule le réveil des consciences par son

étrangeté, marque les limites du monde-fable et provoque une renaissance salutaire face au chaos. Ce bel ouvrage se termine donc sur une note d'optimisme : grâce à l'éducation artistique, nos élèves seront en mesure de résister à l'aliénation qui étouffe la société actuelle.

Brigitte. SOULAS.

