

# ***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 conjointement sous forme papier et numérique.

**Comité scientifique** Jésus AGUILA (Université de Toulouse),  
Frédéric BILLIET (université Paris-Sorbonne),  
Jean-Marc CHOUVEL (université de Reims),  
Gordon COX (Université de Reading),  
Anne-Marie GREEN (université de Besançon),  
Michel IMBERTY (université de Paris X-Nanterre),  
Danièle PISTONE (université Paris-Sorbonne),  
Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS).

**Comité de lecture** Gilles BOUDINET, Rémi GOASDOUE, Laurent GUIRARD,  
Philippe LALITTE, François MADURELL, Jean-Pierre MIALARET,  
Odile TRIPIER, Jean-Luc LEROY,

**Comité Editorial** François MADURELL et Jean-Pierre MIALARET

**Correspondance** *JREM*, Observatoire Musical Français, UFR de musicologie,  
Université Paris-Sorbonne, Centre universitaire Clignancourt  
2 rue Francis de Croisset, F-75018 PARIS

Pour nous contacter : [francois.madurell@free.fr](mailto:francois.madurell@free.fr)

[jp.mialaret@wanadoo.fr](mailto:jp.mialaret@wanadoo.fr)

**Vente (support papier)** Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site de Paris-Sorbonne, OMF, *Groupe de recherche MUSECO*

Le prix de vente au numéro papier est de 7 €, port en sus.

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne)

Directeur de la publication : François MADURELL ; © Observatoire Musical Français 2010.

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 en version informatique : CDRom, courriel avec fichier joint envoyés au comité éditorial : François Madurell, 24 rue de Beaumont, 10190 Vauchassis, France <a href="mailto:francois.madurell@free.fr">francois.madurell@free.fr</a> et Jean-Pierre Mialaret, <a href="mailto:jp.mialaret@wanadoo.fr">jp.mialaret@wanadoo.fr</a></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. Veuillez 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,, titre du document, lieu d'édition et nom de l'éditeur, année d'édition. S'il s'agit d'un article de revue ou d'une contribution dans un ouvrage collectif on précisera le tome et la pagination.</p> <p>Exemples :</p> <p>FRANCES, 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>, <b>3</b>, 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 .....	2
UN PARADIGME POUR LA SCIENCE DE L'EDUCATION MUSICALE : DE LA MUSIQUE OBJET A LA MUSIQUE FONCTION .....	7
1. UN PARADIGME POUR LA SCIENCE DE L'EDUCATION MUSICALE : ENJEUX ET DONNEES DU PROBLEME .....	8
2. LES GRANDS AXES D'UNE THEORIE GENERALE DE LA MUSIQUE .....	11
3. D'UNE THEORIE GENERALE A L'ELABORATION DE MODELES EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE .....	22
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES OUVRAGES CITES .....	28
ETHNOEDUCATION EN COLOMBIE, ETHNOMUSICOLOGIE EN FRANCE : QUELQUES NOTES SUR DES PRATIQUES UNIVERSITAIRES CROISEES. ....	37
1. L'EVOLUTION DES ANNEES 1970-2000 ET L'EMERGENCE DE L'ETHNOEDUCATION .....	41
2. ETHNOGRAPHIE D'UNE RENCONTRE .....	46
3. ETHNOEDUCATION EN CONTEXTE COLOMBIEN ET POST-COLONIAL FRANÇAIS? .....	63
EN GUISE DE CONCLUSION .....	71
BIBLIOGRAPHIE .....	73
DISCOGRAPHIE : .....	73
POST-SCRIPTUM : UNE RELECTURE DE JUAN DIEGO POVEDA DE ÁVILA : .....	74
ACTUALITE DES TRAVAUX DE RECHERCHE EN EDUCATION MUSICALE .....	77
THESES .....	77
INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 8, N°1 & 2.....	183

## ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

---

**Jean-Luc LEROY:**

***A paradigm for the science of music education: from music object to music function***

The science of music education is a specific area that raises complex problems. Solve these problems requires a theoretical effort capable of establishing appropriate perspectives. This article contributes to this effort. The paper is divided into three phases that offer first to discuss these issues, then to present a theoretical way (the bioanthropomusicology), and finally to suggest how this pathway may help to imagine those perspectives.

**Keywords:** general theory of music, bioanthropomusicology, science of music education, pragmatics music

**Jérôme CLER:**

***Ethnoeducation in Colombia, Ethnomusicology in France : a few notes on cross-disciplinary practices***

As a french ethnomusicologist, the author of this article was invited to present his research and methods in Columbia and eventually took part in field research among Andines Afrocolombian communities. He then discovered in this local academic context (namely the Popayan University's Intercultural studies department) the notion of « ethnoeducation » and its specific meaning and use. Written as a « Back from fieldwork » paper, this article investigates some aspects of this concept and deals more specifically with the relationship between ethnoeducation and ethnomusicology in a post-colonial context. The example of the former French colony New Caledonia enables him to make a possible comparison

between these two cases. Far from drawing a definitive conclusion, this article is meant to give food for thought about « community education » as well as the interferences between this so-called « ethnoeducation » and the traditional ethnomusicologist interest for oral tradition.

**Keywords:** ethnoeducation, ethnomusicology

**Recent University Research Projects in Musical Education**



## Editorial

Les deux articles qui composent ce numéro risquent de surprendre, tant par leur contenu que par leur forme. Dans le premier article, Jean-Luc Leroy expose, à partir d'un constat sévère, une démarche spéculative pour repenser la science de l'éducation musicale sur des fondements théoriques plus fermes et envisager des pistes nouvelles. L'approche bio-anthropo-musicologique et les perspectives proposées sont de nature à susciter un examen critique de la part d'un lecteur capable de saisir l'intérêt d'une telle démarche et d'en cerner les limites.

Le second article concerne la notion, très discutée, d'« ethnoéducation ». Jérôme Cler aborde cette question délicate avec le regard de l'ethnomusicologue, à propos d'une expérience inaboutie – mais riche d'enseignements – menée sur un terrain difficile, en Colombie. Sa contribution est suivie d'un bref commentaire où s'exprime, dans un style très direct, un acteur local. Là encore, il s'agit d'engager une réflexion critique et de susciter d'autres contributions, dans le respect des exigences inhérentes au débat scientifique.

On trouvera enfin un compte-rendu de quelques thèses soutenues. Les travaux sont nombreux. Nous n'avons mentionné que les thèses relevant des domaines abordés par le *JREM*. Les mémoires de Master qui ont retenu notre attention seront mentionnés dans la prochaine livraison, afin de ne pas alourdir ce numéro.

François Madurell



# UN PARADIGME POUR LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION MUSICALE : DE LA MUSIQUE OBJET A LA MUSIQUE FONCTION<sup>1</sup>

---

Jean-Luc LEROY<sup>2</sup>



*JREM* vol. 9, n°1 & 2, 2010, 7-36  
© OMF / université Paris-Sorbonne

## Résumé

La science de l'éducation musicale est un domaine spécifique qui soulève des problèmes complexes. Ces problèmes ne peuvent être résolus qu'au prix d'un effort théorique susceptible de fonder des perspectives appropriées. Cet article participe de cet effort. L'exposé se déroule en trois temps qui proposent tout d'abord d'évoquer ces problèmes, puis de présenter une voie théorique (bioanthropomusicologie), enfin de suggérer en quoi cette voie permet d'imaginer lesdites perspectives.

**Mots-clés :** théorie générale de la musique, bioanthropomusicologie, science de l'éducation musicale, pragmatique musicale.

---

<sup>1</sup> Cet article reprend pour l'essentiel le texte de la conférence prononcée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève le 7 décembre 2011.

<sup>2</sup> Maître de Conférences à l'IUFM d'Aix-Marseille (Université de Provence)

[jean-luc.leroy5@wanadoo.fr](mailto:jean-luc.leroy5@wanadoo.fr)

Laboratoire d'Études en Sciences des Arts (LESA), Aix-Marseille Université  
Observatoire Musical Français (OMF), Université Paris-Sorbonne  
Psychologue clinicien

*« Dans notre domaine comme dans bien d'autres, le chercheur reste, à de rares exceptions près, celui qui explore nuitamment une cathédrale à la lumière d'une bougie. » (Reuchlin et Bacher, 1989, p. 226).*

Ce texte part de l'idée que la science de l'éducation musicale pose des problèmes complexes qui ne peuvent être surmontés qu'au prix d'un effort théorique permettant de fonder des perspectives appropriées à ce domaine spécifique<sup>1</sup>. L'exposé se déroulera en trois temps qui proposent tout d'abord d'évoquer ces problèmes, puis de présenter une voie théorique, enfin de suggérer en quoi cette voie permet d'imaginer lesdites perspectives. Comme l'indique le titre, cet écrit est centré sur la musique. Toutefois, le propos ouvre de larges passerelles sur les autres domaines artistiques. Notre expérience artistique personnelle et nos travaux théoriques et empiriques intègrent d'ailleurs très clairement et fondamentalement cette dimension interarts. Il est cependant impossible de traiter tous ces aspects dans ce bref texte. Les références des publications où ils sont abordés sont mentionnées.

## 1. UN PARADIGME POUR LA SCIENCE DE L'EDUCATION MUSICALE : ENJEUX ET DONNEES DU PROBLEME

Les phénomènes musicaux posent de nombreux problèmes à l'approche scientifique. D'une manière générale, ces problèmes sont en partie liés au fait que la musique est associée à ce que l'humain aurait de plus profond, d'où une difficulté à élaborer des théories qui intègrent aux approches « grammaticales » et factuelles cette part de « mystère », traditionnellement considérée comme non objectivable et ressortissant à l'herméneutique et à l'exégèse. Dans le domaine de

---

<sup>1</sup> Pour une justification de l'emploi du singulier dans l'expression « la science de l'éducation », voir J.-L. Leroy, 2013a.

l'éducation, ces insuffisances théoriques ont pour conséquences très concrètes la difficulté à la fois à définir (voire à décliner) des finalités éducatives référées à la musique et à opérationnaliser les objectifs pédagogiques relevant de certaines des dimensions posées pourtant comme les plus essentielles au phénomène musical. D'où, dans la pratique, la tentation d'un double mouvement de retrait, d'une part sur des objectifs objectivables, « cognitifs » ou procéduraux, voire simplement d'assimilation de connaissances dans une visée purement transmissive, et d'autre part sur des pratiques « socialisantes » sans réelles articulations avec des objectifs d'apprentissage (J.-L. Leroy, 2010a, 2011).

Remarquons que le problème n'est pas seulement méthodologique, mais bien ontologique et épistémologique.

Dans le cas de l'éducation musicale en effet, le savoir de référence est issu des sciences de l'analyse et de la composition (elles-mêmes étroitement liées à une approche langagière-linguistique), fondées sur un niveau dit « neutre » (Nattiez, 1975) constitué par la partition ou l'enregistrement sonore, qu'on peut analyser et décrire, et à partir duquel il est possible d'élaborer des connaissances objectives, selon le modèle des sciences dites « de la Nature ». D'où des objectifs programmatiques visant peu ou prou l'assimilation des critères perceptifs et d'un vocabulaire analytique référés à cette approche, et la mise en situation de l'apprenant comme compositeur ou à tout le moins comme interprète, avec en arrière-plan (plus ou moins explicite) l'idée erronée que l'analyse objectivée est un préalable à l'interprétation et à l'inventivité créatrice. Or, il est aujourd'hui largement admis que le phénomène musical relève d'une problématique de l'« intention » (e.g. Schaeffer, 1966 ; Arom, 2000) plutôt que d'une problématique du point de vue ; et poser que l'« objet » n'existe que par un mouvement d'intention impose non seulement de passer d'un sujet *percevant* à un sujet *agissant*, mais encore d'un sujet *agissant* à un sujet *intentionnel* (l'action est

« dirigée vers »), ce qui, d'une manière ou d'une autre, implique de prendre en compte la finalité de l'action, autrement dit de se situer dans une perspective fonctionnelle, et donc adaptative (J.-L. Leroy, 2013b).

Mais, si les sciences de la musique ont produit des théories relativement solides du traitement cognitif de l'œuvre objectivée (cf. notamment Lerdhal et Jackendoff, 1983), il n'existe pas de théories véritablement opérationnelles prenant en compte ce mouvement d'intentionnalité dans une perspective intégrative. Or, sans théorie, pas de définition possible des critères qui permettraient, dans une visée d'apprentissage, l'évaluation de cet aspect pourtant fondamental. Du même coup, la didactique de la musique paraît comme amputée de la part la plus essentielle de son objet. Soulignons qu'il ne s'agit pas là d'une question accessoire, mais bien principale. L'enjeu n'est pas seulement d'ajouter un pan à ceux déjà existants, mais bien de passer d'une conception de l'enseignement, fondée sur un *objet* à analyser et à transmettre, à une conception fondée sur une *fonction* à favoriser et à co-construire, avec comme hypothèse que ce changement de centration permet, en outre, une meilleure appropriation des objets supports, et donc, en fin de compte, une mise en œuvre plus efficace des finalités programmatiques actuelles. Autrement dit, sans renier les outils didactiques et pédagogiques existants, et sans se situer dans une perspective iconoclaste ou duelle, cette approche intégrative conduit néanmoins à une véritable mutation paradigmatique.

Le premier travail consisterait donc à élaborer une théorie générale de la musique qui permette de soutenir cette approche. Remarquons que la masse considérable des données recueillies au fil du temps dans les sciences de la musique autorise aujourd'hui à dessiner les grands axes d'une telle théorie. Ces axes sont relativement consensuels. Nous en avons proposé une articulation originale (J.-L. Leroy, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2009a, 2009b, 2010b, 2013b, à paraître), résumée ici à grands traits.

La théorie englobe normalement une approche intégrée des diverses expressions artistiques et est elle-même intégrée à une conception générale du fonctionnement humain qui articule les différents niveaux des activités mentales en tant que processus dynamiques ancrés dans le vécu corporel et interpersonnel (dans la lignée notamment de Langer [1951, 1967], Clynes [1977], Varela, Thompson et Rosch [1991], Lakoff et Johson [1999], Johnson [2007], Köhl [2007]). La présentation de cette élaboration demanderait plus que ce bref exposé. On s'en tiendra donc à ce qui concerne au plus près la musique en s'excusant par avance de l'aspect condensé et austère de cette présentation<sup>1</sup>. En tout état de cause, cette théorie a pris racine très concrètement dans notre vécu artistique et dans des observations effectuées pendant plus de quinze années, appuyées en outre sur des données issues d'études théoriques et empiriques, notamment en psychologie, en éthologie, dans les neurosciences et en sociologie.

## 2. LES GRANDS AXES D'UNE THEORIE GENERALE DE LA MUSIQUE

Énoncés de base de la théorie :

1. Le phénomène musical est appréhendé comme le produit de l'activité d'un organisme engagé dans une dynamique vitale, selon une perspective bioanthropomusicologique<sup>2</sup>, qui considère l'activité humaine d'un point de vue adaptatif et donc fonctionnaliste ;

---

<sup>1</sup> Pour un exposé complet et récent de la théorie, voir J.-L. Leroy, à paraître.

<sup>2</sup> L'expression « biomusicologie » a été proposée par le musicologue Wallin au début des années 1990 (Wallin, 1991). Nous ajoutons un terme intermédiaire : « anthropo », pour signifier la dimension éminemment culturelle de ce type d'activité humaine qu'on qualifie de « musique », et en outre, en certains cas, d'« artistique ». Ainsi, le « bio » se rapporte à l'ancrage biologique de cette activité ; l'« anthropo », à sa fonction psychique ; le terme « musicologie », aux systèmes spécifiques qui déterminent un mode particulier d'organisation et d'expression sonore utilisés dans cette activité.

2. L'idée de base est que l'essentiel de cette fonction réside dans l'expérience d'énergie que provoque en nous la musique, sous la forme d'« éprouver »<sup>1</sup> subjectifs et variables de tensions et de détentes psychiques et psychomotrices, aspect traditionnellement considéré comme le plus remarquable du phénomène musical<sup>2</sup> ;
3. Cette expérience d'énergie participerait des mécanismes destinés à assurer la régulation psychodynamique de l'organisme dans la visée d'une adaptation au « milieu », au sens où le rapport biologique fondamental est un rapport de vivants à d'autres vivants (Wallon, 1942 ; Canguilhem, 1965), la dynamique complexe de ces rapports définissant le niveau d'intégration supérieur de l'organisme humain (Paillard, 1987, 1994) qu'on appelle un « Sujet » ;
4. Cette régulation s'appuierait sur la mise en jeu des « profils dynamiques » que l'éprouver musical mobiliserait et qui serviraient de support à un mécanisme d'élaboration psychique (J.-L. Leroy, 2005a, à paraître). Ces profils dynamiques seraient vécus au niveau subjectif comme des « trames temporelles d'éprouver », autrement dit comme des profils fondant la structure événementielle du vécu, les prototypes de ces trames étant à rechercher notamment dans la dynamique des premières relations parent/enfant (Stern, 1985/1989, 1995/1997). Dans le prolongement des « accordages » émotionnels (Wallon, 1945, 1949) réalisés dans le cadre de ces premières relations par l'intermédiaire de ces profils, la musique aurait émergé comme un moyen de promouvoir la cohésion, l'identité et la coopération du groupe par un processus de régulation dynamique inter et intrapsychique<sup>3</sup> ;

---

<sup>1</sup> On emploie le mot « éprouver » sous l'ancienne forme verbale, comme un équivalent du gérondif anglais, pour souligner la valeur active qu'on donne à ce concept. Un éprouver n'est pas simplement le reflet d'une perception, mais un système agent.

<sup>2</sup> Par exemple, le « *Motiv* » de Riemann (1882/1931), l'« énergie cinétique » de Kurth (1931), le « déploiement » de Schenker (1935/1993) (compris dans une perspective énergétique en tant que l'œuvre est conçue comme une croissance organique de la structure fondamentale, cf. Meeùs, 1993), les « attentes » de Meyer (1956, 1973), les « schèmes de tension/détente » de Francès (1958), la courbe de Berlyne (1971), l'« implication-réalisation » de Narmour (1990), la « réduction prolongationnelle » de Lerdahl et Jackendoff (1983), l'« orientation temporelle » de Thoresen (1985), les « vecteurs dynamiques » d'Imberty (1981), les « Unités Sémiotiques Temporelles » de Frémiot (1996), etc.

<sup>3</sup> Sur les fonctions sociales et régulatrices de la musique, voir, entre autres, les études (et revues) :  
 – (a) en anthropologie de la musique (e.g. Merriam, 1964 ; Frith, 1987 ; Kaemmer, 1993 ; McNeill, 1995 ; Mithen, 2005 ; Dissanyake, 2006, 2008 ; Cross, 2006, 2009-2010 ; Clayton, 2009 ; Lehman, Welker, & Schiefenhövel, 2009-2010) ;  
 – (b) en éthologie (e.g. Geissmann, 2000 ; Hauser, 2000 ; Marler, 2000, 2004 ; Payne, 2000 ; Slater, 2000 ; Whaling, 2000 ; Y. Leroy, 2002 ; Bennet-Clarke, 2002 ; Brown, 2007 ; Grewe, Altenmüller, Nagel, & Kopiez, 2009-2010 ; Hagen & Hammerstein, 2009-2010) ;

5. La fonction régulatrice de la musique serait remplie par un système multidimensionnel, comportant trois niveaux, le premier relevant essentiellement du sensorimoteur (J.-L. Leroy, 2005b), basé sur le système perception/action (via des neurones miroirs audiomoteurs) (Jeannerod, 1999 ; Cox, 2001 ; Kohler *et al.*, 2002), les deux autres du cognitif (J.-L. Leroy, 2010b). Pour chacune des dimensions du système, la théorie prédit les éprouver dynamiques potentiels en fonction des structures musicales (J.-L. Leroy, 2009a), en s'appuyant d'une part notamment sur la mécanique musculo-cinétique de l'appareil vocal pour les dimensions sensorimotrices et d'autre part sur diverses études en psychologie pour les dimensions cognitives<sup>1</sup> ;
6. En fonction des patterns musicaux, l'organisme pourrait générer des éprouver de tension/détente dans chacune des dimensions du système. Ainsi, toute structure sonore/musicale serait porteuse d'une énergie *potentielle* pluridimensionnelle ;
7. La réalisation de ces potentialités, la dynamique *actuelle*, effectivement éprouvée, dépendrait en dernière analyse de l'investissement subjectif de ces dimensions dans un ici-et-maintenant singulier ;

---

– (c) sur l'utilisation de la musique dans la vie quotidienne (e.g. Sloboda, 1992, 1999 ; Hargreaves & North, 1999 ; DeNora, 2000, 2001 ; Tarrant, North, & Hargreaves, 2000 ; Gabrielsson, 2001 ; Sloboda, O'Neill, & Ivaldi, 2001 ; North, Hargreaves, & Hargreaves, 2004 ; Brown & Volgsten [Eds.], 2006 ; Saarikallio, 2008 ; Sloboda, Lamont, & Greasley, 2009 ; Whaley, Sloboda, & Gabrielsson, 2009) ;

– (d) sur l'utilisation de la musique dans les processus de construction identitaire (e.g. Hargreaves & North [Eds.], 1997 ; Zillman & Gan, 1997 ; DeNora, 2000, 2001 ; Becker, 2001 ; D.-C. Martin, 2001 ; Segré, 2001 ; McDonald, Hargreaves, & Miell, 2002, 2009 ; McDonald, Miell, & Wilson, 2005 ; Bakagiannis & Tarrant, 2006 ; P. J. Martin, 2006 ; Selfridge-Field, 2007 ; Bodner & Gilboa, 2009) ;

– (e) en psychologie et en psychopathologie de la dyade mère/bébé (e.g. Stern, 1977/1981, 1985/1989, 1995/1997 ; Papoušek, H, 1995 ; Papoušek, M., 1995 ; Gratier, 1999-2000 ; Malloch, 1999-2000 ; Robb, 1999-2000 ; Trevarthen, 1999-2000 ; Aitken & Trevarthen, 2003 ; Shenfield, Trehub, & Nakata, 2003 ; Wermke & Mende, 2009-2010 ; Delavenne, Gratier, Devouche, & Apter, 2010) ;

– (f) en neuropsychologie et neurosciences de la musique (e.g. Blood & Zatorre, 2001 ; Bhattacharya & Petsche, 2001 ; Panksepp & Bernatzky, 2002 ; McDermott & Hauser, 2006 ; Panksepp, 2009-2010) ;

– (g) en musicothérapie (e.g. Spintge & Droh [Eds.], 1992 ; Rimland & Edelson, 1995 ; Mikiten, 1996 ; Beck, Cesario, Yousefi, & Enamoto, 2000 ; Bailey & Davidson, 2002 ; Etoile, 2009 ; Hurt-Thaut, 2009).

<sup>1</sup> Entre autres Meyer (1956, 1973), Berlyne (1971), Lerdahl & Jackendoff (1983), Bigand (1991), Sloboda & Juslin (2001), Gabrielsson & Lindström (2001), Lindström (2006).

8. En fonction de cette dynamique subjective, les dynamiques générées au niveau des différentes dimensions seraient plus ou moins investies ou inhibées, les profils dynamiques correspondant aux dimensions les plus investies acquérant une « densité » significative qui réaliserait l'intégration de la séquence musicale au vécu ;
9. Ce système multidimensionnel serait en outre inscrit dans des réseaux mobilisant l'ensemble des systèmes représentationnels (postures, gestuelles, images, langage, etc.) (cf. notamment les études sur l'utilisation de la musique dans la vie quotidienne, sur les premières relations parent/enfant et sur les processus identitaires liés à la musique)<sup>1</sup> ;
10. Cette intégration serait appuyée sur des modes de saisie automatique du signal musical : « processus mélodique » (d'essence vocale) et/ou mise en œuvre corporelle et/ou spatialisation auditive (relevant de l'imaginaire), le processus vocal jouant certainement un rôle majeur dans cette intégration<sup>2</sup> ;
11. De même, la relation avec les patterns musicaux serait médiatisée par un système de catégories stylistiques et un système de catégories émotionnelles, chargés d'images et de valeurs, qui permettraient des traitements automatisés, économiques et relativement sécurisés selon le principe des traitements dits « par étapes », les catégories stylistiques jouant probablement un rôle de premier plan dans ce processus de médiation (J.-L. Leroy, 2009b).

Remarquons brièvement la nature et la richesse des multiples passerelles qui, dans la théorie, relie les différentes expressions artistiques, notamment le principe même d'une dynamique a-modale fondant le sens premier des vécus, la référence spatiale inhérente à la fonction vocale et sonore, la nature multimodale des premiers échanges parent/enfant, l'inscription de la musique dans des réseaux multiples, l'indissociabilité de la musique et de la danse dans de nombreuses cultures et/ou contextes, etc.

Le schéma ci-après (fig. 1) suggère un ensemble de mécanismes susceptibles de rendre compte de ce processus dynamique d'élaboration du *sens musical*, compris ainsi comme participant d'un mécanisme général d'homéostasie psychique

---

<sup>1</sup> Cf. note 7 supra.

<sup>2</sup> Cf. notamment Juslin, Friberg, & Bresin (2001-2002), Panksepp (2009-2010).

créatrice dont l'expérience musicale constituerait, entre autres, une manifestation remarquable, en ce que les systèmes musicaux ne relèvent pas de la signification linguistique et sont à même de mobiliser librement les trames temporelles d'éprouver, les postures, les images, etc., dans une dynamique ana-logique.

Soit un organisme, pourvu de systèmes de traitement de niveau sensorimoteur (correspondant au dialogue direct qui relie les informations sensorielles aux activités motrices qui les suscitent et les transforment) et de niveau cognitif (correspondant au dialogue indirect qui opère sur les représentations figuratives ou symboliques des réalités physiques)<sup>1</sup>. Cet organisme serait doté d'un système de guidage, de niveau « affectif » (Reuchlin, 1990), résultant d'un mode de rapport à l'environnement médiatisé par la relation interpersonnelle : sur la base des systèmes les plus archaïques du soi moteur intrinsèque (cf. Panksepp, 1998, 2009-2010), le système affectif élaborerait continûment les différents motifs et objets supportant les tensions qui commandent nos actions et qui fondent le sentiment de la continuité du vécu, sans cesse ainsi assimilé à une « histoire » sous-tendue par une ligne de tension narrative. Ce système serait doté d'une mémoire propre, fondée sur des trames temporelles d'éprouver, qui constitueraient le premier niveau d'intégration du soi (« soi émergent ») et qui sous-tendraient ensuite la structure événementielle qualitative (cf. Stern, 1985/1989, 1995/1997).

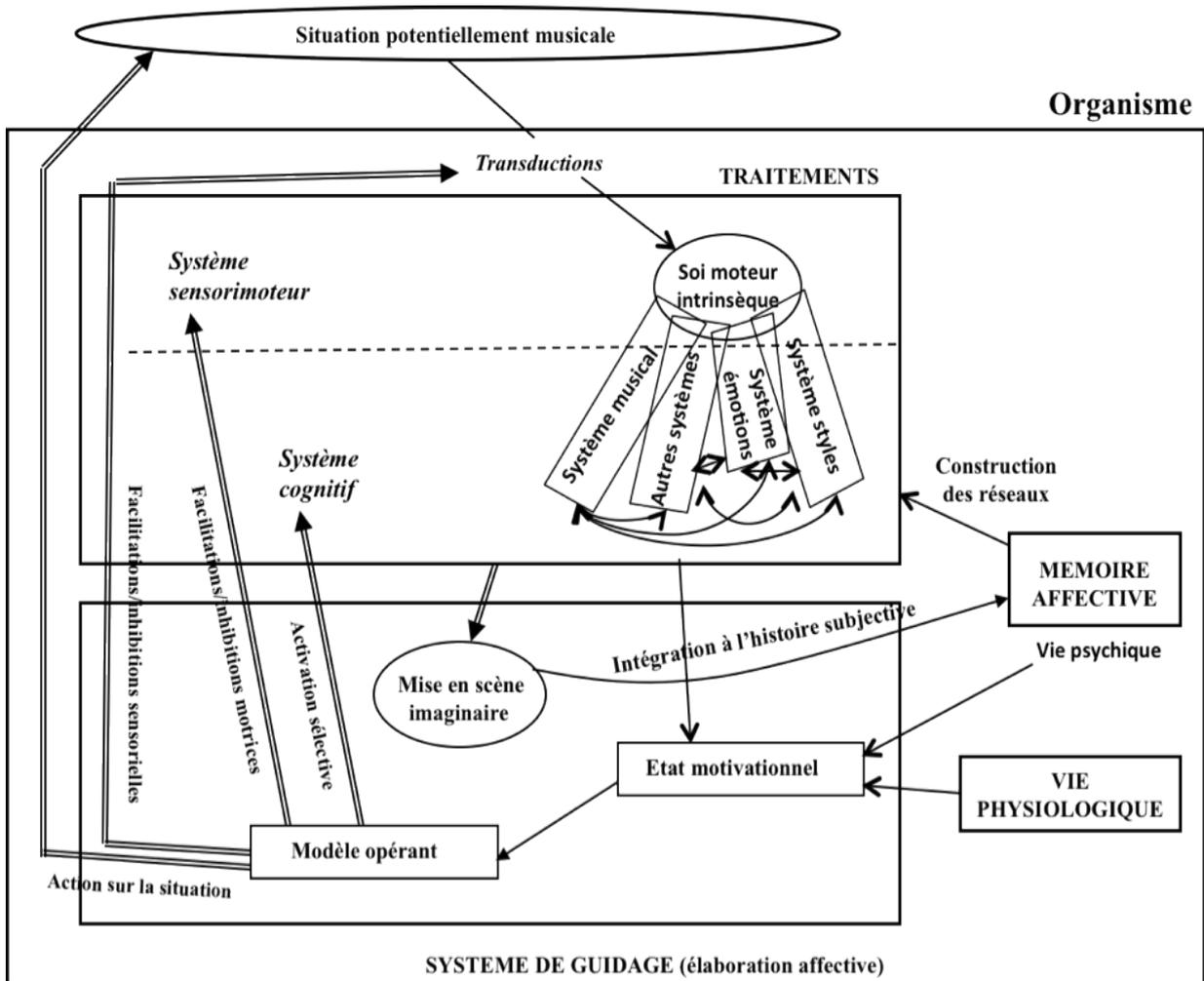
Soit une situation comportant des patterns potentiellement musicaux. La situation est traitée par les systèmes sensorimoteur et cognitif au niveau de divers systèmes représentationnels, chacun possédant des dimensions propres le

---

<sup>1</sup> Les traitements de niveau sensorimoteur précèdent ceux de niveau cognitif. Le système sensorimoteur fonctionnerait sur la base d'une *présentation*, immédiate, mais éphémère, permettant la réalisation de mouvements « agissant » (i. e. produisant une action orientée vers le stimulus) en réponse à des stimuli non nécessairement détectés ou reconnus, alors que le système cognitif fonctionnerait sur la base d'une *re-présentation*, élaborée plus lentement que la présentation motrice, mais temporellement stable, permettant l'identification et la contextualisation du stimulus (Rossetti et Coello, 2000).

caractérisant nettement et des dimensions communes à plusieurs de ces systèmes, ces dimensions communes favorisant les connexions intersystémiques et les passerelles entre les différentes modalités et les différents patterns d'expression. Ce traitement activerait un réseau empruntant au système musical de l'individu et aux différents réseaux liés à l'ensemble des systèmes représentationnels impliqués dans les médiations stylistique et émotionnelle.

L'ensemble des tensions suscitées par ces traitements et par les dynamiques propres à l'organisme (vie physiologique et vie psychique liée à l'histoire affective) serait intégré à l'activité d'élaboration effectuée par le système affectif. Cette élaboration déterminerait un « état motivationnel » qui entraînerait l'investissement de certaines « affordances » et qui réaliserait une « tendance » comportementale. Cette tendance serait actualisée en termes de schémas par un « modèle opérant » qui déterminerait une manière d'« être-avec » la situation en organisant à la fois la perception et l'action en agissant dans le même temps sur la situation, les modalités sensorielles, le système sensorimoteur et le système cognitif par le biais de facilitations/inhibitions à chacun de ces niveaux. Cette organisation entraînerait la densification de certaines des potentialités dynamiques offertes par le réseau précédemment activé par le traitement. La configuration réalisée par ce mouvement d'investissement affectif serait intégrée à une trame temporelle d'éprouver consistant en un profil dynamique constitué par l'articulation des différents éléments densifiés sur lequel viendraient comme s'« accrocher » des schémas d'action ou d'« ambiance ». Le mouvement d'investissement transformerait ainsi des potentialités dynamiques en une sorte de « mise en scène imaginaire » des tensions éprouvées par l'organisme, qui correspondrait à l'expression de l'état motivationnel sur le plan de l'histoire subjective et qui agirait en retour sur cet état.



**Figure 1 – Schéma de la dynamique de l'élaboration du sens musical.**

Le système affectif fonctionnerait donc selon le principe cybernétique de la rétroaction, la valence jouant le rôle de guide dans la recherche d'un optimum d'expression des potentiels vitaux. Le profil de tension élaboré serait intégré à la mémoire affective, qui conditionnerait en retour la construction des schémas et des réseaux.

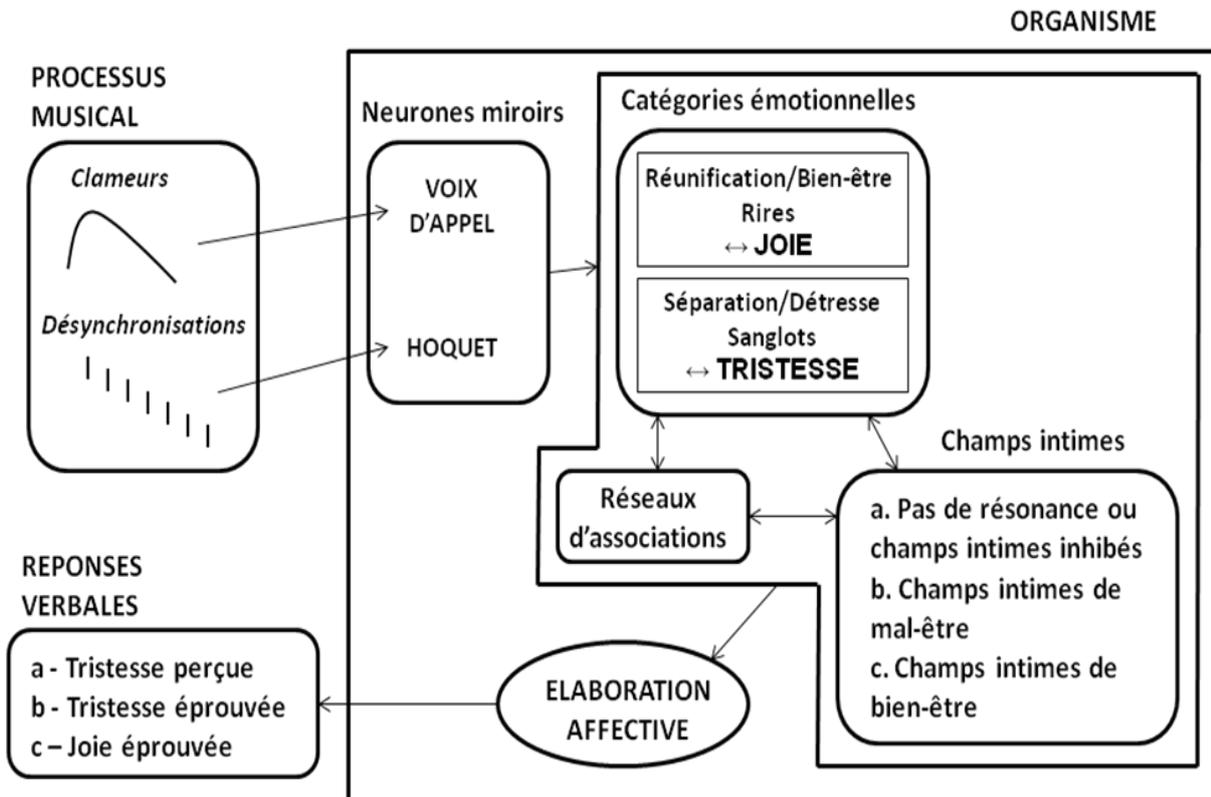
Quelques brèves illustrations montreront comment le modèle permet de faire des hypothèses (réfutables) sur les mécanismes d'élaboration du sens musical.

Première illustration (tirée d'une enquête). À l'audition d'un enregistrement d'un

chant choral funèbre albanais<sup>1</sup> constitué d'une alternance de clameurs collectives (temps lisse) et de désynchronisations (temps strié de type hoquets) (fig. 2), des auditeurs adultes (étudiants d'université) (n = 12), informés du titre de la pièce, évoquent soit de la tristesse perçue (9/12) (fig. 2, réponse a), soit de la tristesse éprouvée (2/12) (fig. 2, réponse b), soit enfin de la joie (1/12) (fig. 2, réponse c). Le modèle théorique invite à rendre compte de ces différences interpersonnelles en termes d'activation vocomotrice, de médiation émotionnelle et d'élaboration affective. L'hypothèse est que l'audition a provoqué, via des neurones miroirs, l'activation d'un pattern vocomoteur de type voix d' « appel » et d'un pattern de type hoquet qui ont été élaborés différemment selon le type de résonance auquel ils ont donné lieu via des catégories émotionnelles et des champs intimes. Dans le cas des réponses de tristesse, les patterns vocomoteurs de voix d'appel et de hoquet se sont combinés avec le sentiment de séparation/détresse, les clameurs étant alors interprétées comme des cris d'appel, les hoquets comme des sanglots. La tristesse a été ou non éprouvée selon que des champs intimes de mal-être ont été ouverts ou inhibés et/ou sont entrés ou non en « résonance ». Dans le cas de la réponse de joie, les patterns vocomoteurs se sont combinés avec le sentiment de réunification/bien-être, les clameurs étant ici interprétées comme des cris de retrouvailles, les hoquets comme des rires. La joie a été éprouvée du fait de l'ouverture et de la résonance de champs intimes de bien-être. Les propos recueillis dans le cadre d'entretiens à l'issue de l'audition tendent à appuyer cette interprétation.

---

<sup>1</sup> *Les voix du monde. Une anthologie des expressions vocales.* Coord. H. Zemp, Collection du CNRS et du Musée de l'Homme, Harmonia Mundi, « Le chant du monde », CMX 374 1010.12, s.d., CD 1, page 7.



**Figure 2 – Modélisation d’une élaboration différentielle du sens musical à l’écoute d’un chant funèbre albanais.**

Deuxième illustration (tirée d’une enquête). L’audition de sons saturés d’une guitare électrique entraîne automatiquement l’activation d’un réseau d’images, de croyances, de comportements, de jugements de valeur, etc. associés au style « hard rock » chez des individus appartenant à la culture dans laquelle s’exprime ce style, et aboutit à la mise en jeu des tensions potentielles propres aux divers systèmes représentationnels impliqués par ce réseau. En outre, la voix extrêmement tendue des chanteurs semble susceptible d’activer à un niveau mental l’action même de crier, avec toutes les dimensions psychologiques et psychosociales (et donc toutes

les tensions potentielles) associées à cette action.

Dernière illustration (tirée d'une observation). À l'audition du début de l'*Intermezzo* pour piano op. 117 n° 2 de Brahms, et dans une situation d'écoute non attentive solitaire, favorisant une attention flottante mêlant perception et rêverie, un individu, expert en musique, rapporte une expérience systématique de crises de larmes associées à l'évocation de souvenirs refoulés douloureux. Sur la base de l'hypothèse du système perception/action, on peut conjecturer que les brefs motifs entrecoupés de la mélodie de la première partie de l'*Intermezzo* ont provoqué l'activation d'une séquence vocomotrice de type hoquet, qui, combinée à la tension diffuse générée au niveau des autres dimensions musicales, a entraîné la « résonance » de champs intimes refoulés liés à des vécus douloureux qui auraient alors déclenché puis alimenté la réaction de sanglots (fig. 3). D'une manière tout aussi remarquable, l'audition par cette même personne de cette même pièce dans des situations d'écoute analytique ou d'écoute publique (donc d'écoutes contrôlées) la laissait relativement ou totalement impassible, comme si le contrôle de la situation avait permis d'inhiber les réseaux intimes ayant provoqué les pleurs.

(a)

**Andante non troppo e con molta espressione**

*p dolce*  
*col Ped.*

*pp*

\* Ped. \*

(b)

**Andante non troppo e con molta espressione**

*p dolce*

Sous-incises      1      2      3      4      5

6      7

Figure 3 – Début de l’*Intermezzo* pour piano op. 117 n°2 de Brahms : (a) partition intégrale et (b) mélodie.

### 3. D'UNE THEORIE GENERALE A L'ELABORATION DE MODELES EN DIDACTIQUE DE LA MUSIQUE

Si nous considérons que nous avons là les bases d'une théorie générale de la musique, quelle conséquence pour l'éducation ? Comment passer de cette théorie à l'élaboration de modèles en didactique de la musique ? Parmi les possibles, on présentera ici, à titre d'illustration, l'une de ces articulations. Là également, ces considérations prennent appui d'une part sur une expérience de l'enseignement musical général et spécialisé de près de vingt années, et d'autre part sur diverses études théoriques et empiriques.

La situation d'écoute en éducation musicale, en ce qu'elle pose, par définition, le principe d'une distinction entre le sujet écoutant et l'objet à écouter, permet de concevoir les mécanismes à l'œuvre et leurs enjeux. D'une manière générale, l'objet est une « œuvre » représentative d'un patrimoine et l'objectif est de créer les conditions de son appropriation sensible par l'apprenant, de façon à ce qu'il se construise une « culture », que l'on veut critique.

Dans cette visée, différents types de rapports peuvent être envisagés, selon que l'objet d'art est vu comme :

1. un objet culturel qu'on peut décrire, analyser, situer. L'objet est conçu comme détaché du sujet ; il est ce vers quoi le sujet peut porter son attention, voire son désir ;
2. un emblème culturel qui figure et représente une société voire une nation. L'objet est censé fonder et polariser un sentiment d'appartenance communautaire ;
3. un « modèle » symbolique qui vient *in-former* l'individu. L'objet est alors un objet-modèle, avec une fonction socialisante qui ne se situe plus simplement au niveau du discours mais à celui de l'« allure » et de la « posture », cette conception présupposant que l'objet est une réalité autonome qui viendrait comme s'inscrire dans un sujet ;
4. une élaboration mentale, un *potentiel* qui n'arrive pas déjà construit au sujet mais qui est activement construit par lui ;

5. un état de conscience particulier favorisant la mise en « résonance » de l'univers psychique, le « brassage » analogique des représentations, la mise en œuvre dans un « espace potentiel », dans une « aire intermédiaire d'expérience », du « rêve » et de la « réalité », du « dehors » et du « dedans » (Winnicott, 1971/1975), bref une expérience symbolique au sens fort, assurant des fonctions exploratoires, substitutives, médiatrices, intégratives, pédagogiques, thérapeutiques, socialisantes, etc. (Chevalier, 1982), autrement dit une fonction d'homéostasie psychique créatrice.

D'une manière générale, les pratiques éducatives tendent à réduire l'activité d'écoute aux deux premiers types de rapports, l'œuvre étant posée comme un objet et un emblème culturels. Cette réduction est compréhensible pour au moins deux raisons. D'une part, les politiques éducatives insistent sur la nécessité de transmettre des patrimoines, à la fois dans le souci « humaniste » de favoriser chez l'élève la construction d'une culture riche, réfléchie et critique, et dans celui de faire face à des sociétés multiethniques et multiculturelles, de plus en plus complexes, qui imposent de mieux connaître autrui. D'autre part, la mise en œuvre d'objectifs pédagogiques évaluables, quelle qu'en soit la forme, implique, par définition, une « objectivation » du résultat de l'apprentissage qui, du fait de l'insuffisance théorique évoquée dans l'introduction, amène à privilégier une centration sur des objectifs cognitifs appuyés sur une approche analytique et/ou « culturelle » des patterns musicaux.

Le problème est que ce cadre apparaît en bien des points contradictoires avec les finalités visées. Nous ne développerons qu'un seul point.

On s'accorde habituellement sur le fait que la culture artistique, pour être véritablement « culture », doit toucher la sensibilité. Pourtant, en l'état actuel, cette sensibilité reste pour une bonne part un impensé de la situation éducative, soit qu'elle serait induite par l'œuvre d'art elle-même, soit qu'elle résulterait secondairement du travail analytique effectué sur l'objet. Or, la psychologie invite

à considérer non seulement que la construction d'une culture artistique ne se résume pas à l'élaboration de connaissances verbales organisées en système, mais que cette construction est indissociable d'un travail d'élaboration psychique qui est la condition même d'une attribution de sens par l'organisme à l'objet. Privée du mouvement d'investissement affectif qui sous-tendrait cette élaboration, et qui deviendrait secondairement porteur du sens des mots, y compris objectivants, sens lié alors à cette charge dynamique, et en cela potentiellement *méta-phorique*, privée de ce mouvement donc, l'œuvre d'art ne serait qu'une « coquille vide ». Ainsi, viser une appropriation sensible impliquerait de passer d'abord non pas par l'« objectivation » analytique mais par les médiateurs stylistiques et émotionnels, chargés d'affects. Plus encore, il est possible de soutenir que l'objectivation première, loin de favoriser secondairement cette appropriation, renforce la distance avec l'objet, autrement dit constitue un obstacle plutôt qu'une facilitation. En somme, l'objectivation, pour être profitable, ne pourrait venir que secondairement, comme *motivée* par l'expérience affective et venant alors la renforcer, plutôt que comme préalable à cette expérience.

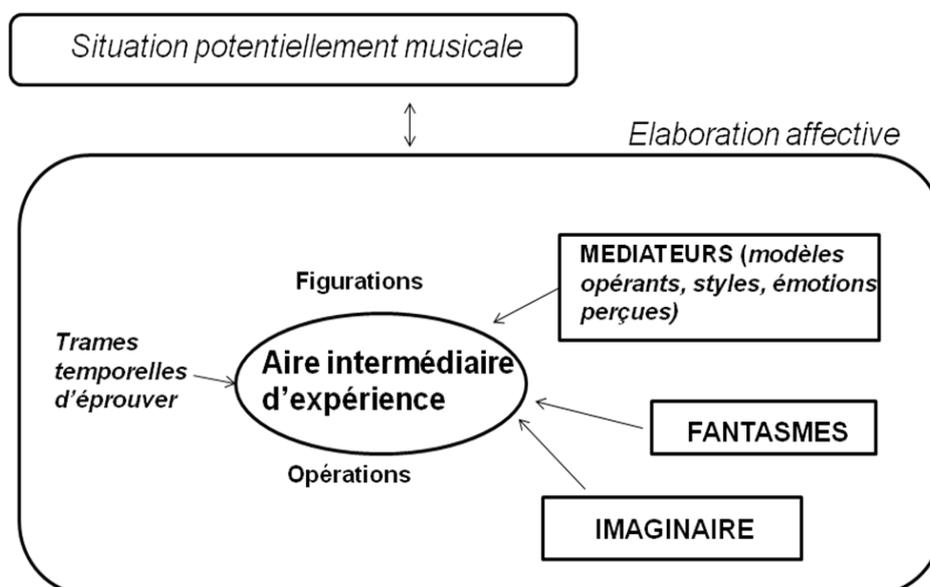
Ceci posé, revenons à la théorie précédemment exposée. Celle-ci permet de modéliser la situation d'écoute en intégrant les niveaux les plus complexes de l'objet-processus construit dans une « aire intermédiaire d'expérience » (fig. 4), et, ce faisant, d'imaginer des objectifs pédagogiques crédibles à ces plus hauts niveaux d'élaboration et d'appropriation<sup>1</sup>.

Soit une situation musicale, conçue comme un univers d'affordances, un ici-et-maintenant chargé de potentialités où se déroule un processus musical appelé « œuvre », et une aire intermédiaire d'expérience constitutive du Sujet où se joue le processus d'élaboration affective. L'interaction dynamique entre ces deux

---

<sup>1</sup> Par ailleurs, pour une modélisation de la problématique des modèles opérants dans la situation d'apprentissage scolaire, voir J.-L. Leroy, 2005a, p. 237-243.

processus entraîne au niveau de l'organisme des traitements, qui mobilisent des « figures » (images, postures, gestes, etc.) et des opérations (portant sur des éléments discrets) via des dimensions musicales médiatisées par différents intégrateurs (modèles opérants, catégories stylistiques, catégories émotionnelles) et qui mettent en jeu, outre les éléments proprement perçus via des stimuli, l'univers fantasmatique du Sujet et l'imaginaire. Ces traitements généreraient et seraient sous-tendus par des profils dynamiques que l'activité élaborative tisserait dans des trames temporelles d'éprouver qui donneraient sens au vécu (qui composeraient ces différentes figurations et opérations en vécu).



**Figure 4 – Schéma des éléments impliqués dans l'activité d'élaboration affective.**

D'un point de vue didactique et pédagogique, on saisit le changement radical de

point de vue auquel nous invitent ces propositions. En effet, parallèlement aux objectifs visant la construction active de schémas permettant la représentation et la maîtrise de l'architecture sonore, il devient alors possible de concevoir des dispositifs visant à favoriser la capacité à jouer dans cette aire intermédiaire. Des situations d'apprentissage référées à des critères objectifs d'évaluation peuvent être imaginées et testées : ainsi d'objectifs visant les trames temporelles d'éprouver, l'approche dimensionnelle en termes de dynamique, la combinatoire de l'articulation des profils dynamiques générés dans les dimensions des systèmes, les interactions figurations/formalisations, l'élaboration de modèles opérants, l'enrichissement des catégories stylistiques et émotionnelles en termes de fantasmagorie et d'imaginaire, pour ne citer que quelques aspects.

Une illustration (tirée d'études de terrain effectuées en collège avec des élèves de 12 à 16 ans) : la compétence visée est de pouvoir mobiliser divers types de modèles opérants à l'audition d'une musique. Les élèves et l'enseignant proposent différentes manières « d'être-avec » la musique telles qu'ils les vivent en rapport avec des « styles » évoqués par eux. Par exemple, « danser » avec de la musique de style « techno », « se déchirer » avec de la musique de style « hard rock », « chanter » avec de la musique de style « chansons », etc. Les catégories ainsi proposées sont définies en commun et des enregistrements typiques des styles sont choisis par les « experts » des styles (élèves et/ou enseignant). Par ailleurs, les groupes d'« experts » élaborent des dispositifs (compatibles avec le cadre scolaire) permettant de mettre en œuvre ces « manières ». Dans un second temps, le groupe-classe fait l'expérience de différentes manières « d'être-avec » un même enregistrement (donc un même « style »). Les propos et les performances recueillis dans le cadre d'entretiens auprès des différents participants à l'issue de la séquence mettent en évidence que ces situations ont favorisé une capacité à « jouer » avec les enregistrements en modulant la manière d'être-avec ces propositions musicales (ce

qui était la compétence visée), une exploration de soi, une ouverture des goûts musicaux, une ouverture à l'Autre, une capacité à utiliser un vocabulaire à la fois sensible, imagé et descriptif de manière pertinente et « investie ».

Ainsi, le modèle théorique invite (entre autres) à se situer dans une perspective pragmatique qui considère l'expérience musicale comme un mouvement d'élaboration dynamique impliqué dans le fonctionnement psychique. Dans cette optique, le fait musical collectif de la situation scolaire est compris comme un espace de négociation de sens dans la visée d'une co-construction dynamique d'outils de régulation psychique et d'exploration de soi plutôt que d'appropriation d'un objet culturel. Pour autant, encore une fois, loin d'être antinomique avec cette appropriation, cette approche est très probablement la meilleure garantie d'une transmission patrimoniale effective, et sans doute la plus à même d'ouvrir à l'expérience artistique en tant qu'expérience créatrice<sup>1</sup>.

Remarquons pour finir que ces propositions, on l'aura compris, débordent très largement non seulement le domaine de l'écoute musicale, mais encore celui de la musique, pour toucher le domaine des arts en général, avec toutefois comme limite que les différents domaines artistiques ne peuvent se réduire aux fonctions et aux mécanismes communs qui sous-tendent les passerelles interarts. En effet, toute expression artistique implique des fonctions, des mécanismes et des systèmes spécifiques qui la constituent. Dès lors qu'on dépasse le « protoartistique », c'est à partir d'eux qu'il convient de penser des didactiques propres à chacune de ces expressions.

D'un point de vue didactique général, ces propositions ouvrent en outre sur des perspectives originales notamment en ce qui concerne le rapport au savoir, le contrat didactique, la configuration des asymétries qui fondent la situation éducative.

---

<sup>1</sup> Sur le concept d' « art », cf. J.-L. Leroy, à paraître.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES DES OUVRAGES CITES

- AITKEN, K. J., & TREVARTHEN, C., « L'organisation soi/autrui dans le développement psychologique humain », *La psychiatrie de l'enfant*, XLVI(2), 2003, p. 471-520.
- AROM, S., « Prolegomena to a Biomusicology », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 27-29.
- BAILEY, B. A., & DAVIDSON, J. W., « Adaptive characteristics of group singing: perceptions from members of a choir for homeless men », *Musicae Scientiae*, VI(2), 2002, p. 221-252.
- BAKAGIANNIS, S., & TARRANT, M., « Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescents », *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 2006, p. 129-136.
- BECK, R. J., CESARIO, T. C., YOUSEFI, A., & ENAMOTO, H., « Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol », *Music Perception*, 18(1), 2000, p. 87-106.
- BECKER, J., « Anthropological perspectives on music and emotion », in P. N. Juslin and J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*, New York, NY, Oxford University Press, 2001, p. 135-160.
- BENNET-CLARKE, H., « Le chant sexuel des cigales », *Pour la Science*, Dossier hors-série 34, 2002, p. 10-13.
- BERLYNE, D. E., *Aesthetics and psychobiology*, New York, NY, Appleton-Century-Crofts, 1971.
- BHATTACHARYA, J., & PETSCHKE, H., « Musicians and the gamma band : A secret affair ? », *NeuroReport*, 12(2), 2001, p. 371-374.
- BIGAND, E., « La perception de schémas de tensions et détentes musicales dans une phrase musicale », *Analyse Musicale*, Hors-série, 1991, p. 144-146.
- BLOOD, A. J., & ZATORRE, R. J., « Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98, 2001, p. 11818-11823.
- BODNER, E., & GILBOA, A., « On the power of music to affect intergroup relations », *Musicae Scientiae*, XIII(1), 2009, p. 85-112.
- BROWN, S., « Contagious heterophony: A new theory about the origins of music », *Musicae Scientiae*, XI(1), 2007, p. 3-24.
- BROWN, S., & VOLGSTEN, U. (Eds.), *Music and manipulation: On the social uses and social control of music*, New York, NY, Berghahn Books, 2006.
- CANGUILHEM, G., *La connaissance de la vie*, Paris, France, Vrin, 1965 (éd. 2009).
- CHEVALIER, J., « Introduction », dans J. Chevalier et A. Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles* Paris, Robert Lafont/Jupiter, 1982, p. V-XXXII.

- CLAYTON, M., « The social and personal functions of music in cross-cultural perspective », in S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, NY, Oxford University Press, 2009, p. 35-44.
- CLYNES, M., *Sentics, the touch of emotion*, London, UK, Souvenir Press, 1977.
- COX, A., « The mimetic hypothesis and embodied musical meaning », *Musicae Scientiae*, V(2), 2001, p. 195-209.
- CROSS, I., « The Origins of Music: Some Stipulations on Theory », *Music perception*, 24(1), 2006, p. 79-81.
- CROSS, I., « The evolutionary nature of musical meaning », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2009-2010, p. 179-197. [Trad. française dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 157-169]
- DELAVENTE, A., GRATIER, M., DEVOUCHE, E., & APTER, G., « Temps et phrasé fragmenté des interactions entre des mères présentant un trouble de la personnalité et leurs nourrissons à trois mois », dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 141-153.
- DENORA, T., *Music in Everyday Life*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 2000.
- DENORA, T., « Quand la musique de fond entre en action », *Terrain*, 37, 2001, p. 75-88.
- DISSANAYAKE, E., « Ritual and Ritualization: Musical Means of Conveying and Shaping Emotion in Humans and Other Animals », in S. Brown and U. Volgsten (Eds.), *Music and manipulation*, New York, NY, Berghahn Books, 2006, p. 31-56.
- DISSANAYAKE, E., « If music is the food of love, what about survival and reproductive success? », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2008, p. 169-192.
- ETOILE (DE L'), S., « Processes of music therapy: Clinical and scientific rationales and models », in S. Hallam, I. Cross and M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, NY, Oxford University Press, 2009, p. 493-502.
- FRANCES, R., *La perception de la musique*, Paris, France, Vrin, 1958 (éd. 1972).
- FREMIOT, M., « De l'objet musical aux unités sémiotiques temporelles », dans *Ouïr, entendre, écouter, comprendre après Schaeffer*, Paris, Buchet/Chastel, 1996, p. 227-242.
- FRITH, S., « Toward an aesthetic of popular music », in R. Leppert and S. McClary (Eds.), *Music and society*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1987, p. 133-149.
- GABRIELSSON, A., « Emotions in strong experiences with music », in P. N. Juslin and J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*, New York, NY, Oxford University Press, 2001, p. 431-449.

- GABRIELSSON, A., & LINDSTRÖM, A., « The influence of musical structure on emotional expression », in P. N. Juslin and J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*, New York, NY, Oxford University Press, 2001, p. 223-248.
- GEISSMANN, T., « Gibbon Songs and Human Music from an Evolutionary Perspective », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 103-123.
- GRATIER, M., « Expressions of belonging: the effect of acculturation on the rhythm and harmony of mother-infant vocal interaction », *Musicae Scientiae*, Spécial issue, 1999-2000, p. 93-119.
- GREWE, O., ALTENMÜLLER, E., NAGEL, E., & KOPIEZ, R., « Individual emotional reactions towards music: Evolutionary-based universals? », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2009-2010, p. 261-287. [Trad. française dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 207-225]
- HAGEN, E. H., & HAMMERSTEIN, P., « Did Neanderthals and other early humans sing? Seeking the biological roots of music in the territorial advertisements of primates, lions, hyenas, and wolves », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2009-2010, p. 291-320. [Trad. française dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 229-249]
- HARGREAVES, D. J., & NORTH, A. C. (Eds.), *The social psychology of music*, Oxford, UK, Oxford University Press, 1997.
- HARGREAVES, D. J., & NORTH, A. C., « The function of music in everyday life: Redefining the social in music psychology », *Psychology of Music*, 27, 1999, p. 71-83.
- HAUSER, M. D., « The Sound and the Fury: Primate Vocalizations as Reflections of Emotion and Thought », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 77-102.
- HURT-THAUT, C., « Clinical practice in music therapy », in S. Hallam, I. Cross and M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, NY, Oxford University Press, 2009, p. 503-514.
- IMBERTY, M., *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique, Tome 2*, Paris, Dunod, 1981.
- JEANNEROD, M., « The 25th Barlett Lecture. To act or not to act: Perspectives on the representation of actions », *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52, 1999, p. 1-29.
- JOHNSON, M., *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*, Chicago, IL, The University of Chicago Press, 2007.

- JUSLIN, P. N., FRIBERG, A., & BRESIN, R., « Toward a computational model of expression in music performance: The GERM model », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2001-2002, p. 63-119.
- KAEMMER, J. E., *Music in human life: Anthropological perspectives on music*, Austin, TX, University of Texas Press, 1993.
- KOHLER, E., KEYSERS, C., UMILTÁ, M. A., FOGASSI, L., GALLESE, V., & RIZZOLATI, G., « Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons », *Science*, 297(5582), 2002, p. 846-848.
- KÜHL, O., *Musical semantics*, Bern, Switzerland, Peter Lang, 2007.
- KURTH, E., *Musikpsychologie*, Leipzig, Germany, Max Hesses verlag, 1931.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M., *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*, New York, NY, Basic Books, 1999.
- LANGER, S. K., *Philosophy in a new key*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1951.
- LANGER, S. K., *Mind: An essay on human feeling*, Baltimore, MD, Johns Hopkins University Press, 1967.
- LEHMANN, C., WELKER, L., & SCHIEFENHÖVEL, W., « Towards an ethology of song: A categorization of musical behaviour », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2009-2010, p. 321-338. [Trad. française dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 267-277]
- LERDHAL, F., & JACKENDOFF, R., *A generative theory of tonal music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 1983.
- LEROY, J.-L., *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- LEROY, J.-L., « Fondements d'une théorie générale du musical », *Musicae Scientiae*, VIII(2), 2004, p. 257-278.
- LEROY, J.-L., *Le vivant et le musical*, Paris, L'Harmattan, 2005a.
- LEROY, J.-L., Aspects de l'expérience sensori-motrice dans la dynamique de la saisie des structures sonores et musicales, *Musurgia*, XII(3), 2005b, p. 47-73.
- LEROY, J.-L., « A general model for the dynamic functioning of musical systems », *Musicae Scientiae*, XIII(1), 2009a, p. 3-24.
- LEROY, J.-L., « Les styles musicaux comme médiateurs culturels dans l'élaboration du sens musical – 1. Le concept de *style musical* », *Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)*, 8, 2009b, p. 7-50.
- LEROY, J.-L., « Les nouveaux programmes 2008 de l'enseignement d'éducation musicale au collège, un projet humaniste ? », dans, P. Terrien (dir.), *Musique & vidéo. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, France, L'Harmattan, 2010a, p. 37-55.
- LEROY, J.-L., « Principes d'organisation des hauteurs discrètes dans les systèmes musicaux », *Musurgia*, XVII (1), 2010b, p. 17-47.

- LEROY, J.-L., « Vers la constitution des sciences de l'éducation musicale », dans J.-L. Leroy et P. Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 259-265.
- LEROY, J.-L., « Le positionnement de la science de l'éducation musicale », à paraître, 2013a.
- LEROY, J.-L., « A paradigm for musical universals/Un paradigme pour les universaux musicaux », in J.-L. Leroy (dir.), *Topicality of Musical Universals/Actualité des Universaux musicaux*, Paris, France, Éditions des Archives Contemporaines, 2013b, p. 7-25 (p. 253-272 pour la version en français).
- LEROY, J.-L., *Outline for a general theory of music*, Paris, France, Éditions des Archives Contemporaines, à paraître.
- LEROY, Y., « L'univers sonore animal », *Pour la Science*, Dossier hors-série 34, 2002, p. 6-9.
- LINDSTRÖM, E., « Impact of melodic organization on perceived structure and emotional expression in music », *Musicae Scientiae*, X(1), 2006, p. 85-114.
- MALLOCH, S. N., « Mothers and infants and communicative musicality », *Musicae Scientiae*, Special issue, 1999-2000, p. 29-57.
- MARLER, P., « Origins of Music and Speech: Insights from Animals », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 31-48.
- MARLER, P., « Les origines animales de la musique », dans J.-J. Nattiez (dir.), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle, vol. 2. Les savoirs musicaux*, Arles, France, Actes Sud, 2004, p. 495-505.
- MARTIN, D.-C., « “Chanter l'amour”. Musique, fierté et pouvoir », *Terrain*, 37, 2001, p. 89-104.
- MARTIN, P. J., « Music, Identity, and Social Control », in S. Brown and U. Volgsten (Eds.), *Music and manipulation: On the social uses and social control of music*, New York, NY, Berghahn Books, 2006, p. 57-73.
- MCDERMOTT, J., & Hauser, M. D., « Thoughts on an Empirical Approach to the Evolutionary Origins of Music », *Music Perception*, 24(1), 2006, p. 111-116.
- MCDONALD, R., HARGREAVES, D. J., & MIELL, D. (Eds.), *Musical identities*, New York, NY, Oxford University Press, 2002.
- MCDONALD, R., HARGREAVES, D. J., & MIELL, D., « Musical identities », in S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, NY, Oxford University Press, 2009, p. 462-470.
- MCDONALD, R., MIELL, D., & WILSON, G., « Talking about music: a vehicle for identity development », in D. Miell, R. McDonald and D. J. Hargreaves, *Musical communication*, New York, NY, Oxford University Press, 2005, p. 321-338.

- MCNEILL, W. H., *Keeping together in time: dance and drill in human history*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1995.
- MEEÛS, N., *Heinrich Schenker : une introduction*, Liège, Belgique, Mardaga, 1993.
- MERRIAM, A. P., *The anthropology of music*, Evanston, IL, Northwestern University Press, 1964.
- MEYER, L. B., *Emotion and meaning in music*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1956.
- MEYER, L. B., *Explaining music: Essays and explorations*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1973.
- MIKITEN, T., « A method for research in music medicine », in R. R. Pratt and R. Spintge (Eds.), *Musicmedicine*, vol. 2, Saint Louis, MO, MMB Music, 1996, p. 14-23.
- MITHEN, S. J., *The singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*, Londres, UK, Weidenfeld & Nicholson, 2005.
- NARMOUR, E., *The analysis and cognition of basic melodic structures: The implication-realisation model*, Chicago, IL, The University of Chicago, 1990.
- NATTIEZ, J.-J., *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Paris, France, Union Générale d'Éditions, 1975.
- NORTH, A. C., Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J. J., « Uses of Music in Everyday Life », *Music Perception*, 22(1), 2004, p. 41-77.
- PAILLARD, J., « Système nerveux et fonction d'organisation », in J. Piaget, P. Mounoud et J.-P. Bronckart (dir.), *Psychologie*, Paris, Gallimard, 1987, p. 1378-1441.
- PAILLARD, J., « L'intégration sensori-motrice et idéo-motrice », dans M. Richelle, J. Requin et M. Robert (dir.), *Traité de psychologie expérimentale*, vol. 1, Paris, P.U.F., 1994, p. 925-961.
- PANKSEPP, J., *Affective neuroscience*, New York, NY, Oxford University Press, 1998.
- PANKSEPP, J., « The emotional antecedents to the evolution of music and language », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2009-2010, p. 229-256. [Trad. française dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 157-169]
- PANKSEPP, J., & BERNATZKY, G., « Emotional sounds and the brain: the neuro-affective foundations of music appreciation », *Behavioral Processes*, 60, 2002, p. 133-155.
- PAPOUSEK, H., « Musicalité et petite enfance. Origines biologiques et culturelles de la précocité », dans I. Deliège et J. A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, P.U.F., 1995, p. 41-62.

- PAPOUSEK, M., « Le comportement parental intuitif, source cachée de la stimulation musicale dans la petite enfance », dans I. Deliège et J. A. Sloboda (dir.), *Naissance et développement du sens musical*, Paris, P.U.F., 1995, p. 101-130.
- PAYNE, K., « The Progressively Changing Songs of Humpback Whales: A Window on the Creative Process in a Wild Animal », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 135-150.
- REUHLIN, M., *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1990.
- REUHLIN, M., & BACHER, F., *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1989.
- RIEMANN, H., *Musik Lexicon*, Leipzig, Germany, 1882. [*Dictionnaire de Musique* (trad. G. Humbert), Paris, Payot, 1931]
- RIMLAND, B., & EDELSON, S. M., « A pilot study of auditory integration training in autism », *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 1995, p. 61-70.
- ROBB, L., « Emotional musicality in mother-infant vocal affect, and an acoustic study of postnatal depression », *Musicae Scientiae*, Special issue, 1999-2000, p. 123-154.
- ROSSETTI, Y., & Coello, y., « Percevoir et agir : II. Contraintes temporelles des relations perception-action », *Psychologie française*, 45(4), 2000, p. 369-382.
- SAARIKALLIO, S. H., « Music in mood regulation: Initial scale development », *Musicae Scientiae*, XII(2), 2008, p. 291-307.
- SCHAEFFER, P., *Traité des objets musicaux*, Paris, Éditions du Seuil, 1966.
- SCHENKER, H., *Neue Musikalische Theorien und Phantasien, III: Der freie Satz*, Vienne, Autriche, Universal, 1935. [*L'Écriture libre* (trad. N. Meeùs), Liège, Belgique, Mardaga, 1993]
- SEGRE, G., « La voix d'Elvis... », *Terrain*, 37, 2001, p. 61-74.
- SELFRRIDGE-FIELD, E., « Social dimensions of melodic identity, cognition, and association », *Musicae Scientiae*, Discussion Forum 4A, 2007, p. 77-94.
- SHENFIELD, T., TREHUB, S. E., & NAKATA, T., « Maternal singing modulates infant arousal », *Psychology of Music*, 31, 2003, p. 365-375.
- SLATER, P. J. B., « Birdsong Repertoires: Their Origins and Use », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 49-63.
- SLOBODA, J. A., « Études empiriques de la réponse émotionnelle à la musique », *Analyse Musicale*, 26, 1992, p. 14-21.
- SLOBODA, J. A., « Everyday uses of music listening: A preliminary study », in S. W. Yi (Ed.), *Music, mind and science*, Seoul, South Korea, Western Music Research Institute, 1999, p. 354-369.

- SLOBODA, J. A., Lamont, a., & Greasley, a., « Choosing to hear music: Motivation process and effect », in S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, NY, Oxford University Press, 2009, p. 431-440.
- SLOBODA, J. A., O'NEILL, S. A., & IVALDI, A., « Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method », *Musicae Scientiae*, V(1), 2001, p. 9-29.
- SLOBODA, J. A., & JUSLIN, P. N., « Music and emotion: commentary », dans P. N. Juslin and J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research*, New York, NY, Oxford University Press, 2001, p. 453-62.
- SPINTGE, R., & DROH, R. (Eds.), *Music Medicine*, Saint-Louis, MO, MMB Music, 1992.
- STERN, D. N., *The First Relationship: Infant and Mother*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1977. [*Mère-enfant. Les premières relations*, Sprimont, Belgique, Mardaga, 1981]
- STERN, D. N., *The Interpersonal Word of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, New York, NY, Basic Books, 1985. [*Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale* (trad. A. Lazartigues et D. Pérard), Paris, P.U.F., 1989]
- STERN, D. N., *The Motherhood Constellation*, New York, NY, Basic Books, 1995. [*La constellation maternelle* (trad. D. Cupa), Paris, Calmann-Lévy, 1997]
- TARRANT, M., NORTH, A. C., & HARGREAVES, D. J., « English and American adolescents' reasons for listening to music », *Psychology of Music*, 28, 2000, p. 166-173.
- THORESEN, L., « Un modèle d'analyse auditive : application à la sonate Op. 42 de Schubert », *Analyse Musicale*, 1, 1985, p. 44-59.
- TREVARTHEN, C., « Musicality and the intrinsic motive pulse : evidence from human psychobiology and infant communication », *Musicae Scientiae*, Special issue, 1999-2000, p. 155-211.
- VARELA, F., THOMPSON, E., & ROSCH, E., *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge, MA, The MIT Press, 1991.
- WALLIN, N. L., *Biomusicology: Neurophysiological, Neuropsychological and Evolutionary Perspectives on the Origins and Purposes of Music*, Stuyvesant, NY, Pendragon Press, 1991.
- WALLON, H., *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion, 1942.
- WALLON, H., *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1945 (Rééd. « Quadrige », 1989).
- WALLON, H., *Les origines du caractère chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1949 (Rééd. « Quadrige », 1998).

- WERMKE, K., & MENDE W., « Musical elements in human infants' cries: In the beginning is the melody », *Musicae Scientiae*, Special issue, 2009-2010, p. 151-175. [Trad. française dans I. Deliège, O. Vitouch et O. Ladinig, *Musique et évolution*, Wavre, Belgique, Mardaga, 2010, p. 123-139]
- WHALEY, J., SLOBODA, J. A., & GABRIELSSON, A., « Peak experiences in music », in S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York, NY, Oxford University Press, 2009, p. 452-461.
- WHALING, C., « What's Behind a Song? The Neural Basis of Song Learning in Birds », in N. Wallin, B. Merker and S. Brown (Eds.), *The Origins of Music*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2000, p. 65-76.
- WINNICOTT, D. W., « *Playing and reality*, London, UK, Tavistock Publications Ltd, 1971. [*Jeu et réalité* (trad. C. Monod et J.-B. Pontalis), Paris, Éditions Gallimard, 1975]
- ZILLMAN, D., & GAN, S., « Musical taste in adolescence », in D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds.), *The social psychology of music*, Oxford, UK, Oxford University Press, 1997, p. 161-187.

# ETHNOEDUCATION EN COLOMBIE, ETHNOMUSICOLOGIE EN FRANCE : QUELQUES NOTES SUR DES PRATIQUES UNIVERSITAIRES CROISEES.

---

Jérôme Cler<sup>1</sup>



*JREM* vol. 9, n°1 & 2, 2010, 37-76

© OMF / université Paris-Sorbonne

## Résumé

L'auteur, ethnomusicologue français, est invité à présenter en Colombie son travail et ses méthodes (2008), et à collaborer à des recherches sur le terrain, au sein de communautés afro-colombiennes des vallées interandines (2009-2011). Pendant cette recherche, les relations avec le monde académique local lui révèlent la notion et la pratique de l'« ethnoéducation », dans le département d'études interculturelles de l'Université de Popayán, Cauca. Ce texte, dans le style ethnographique d'un « retour de terrain », présente quelques aspects de cette notion, interroge la relation entre ethnoéducation et ethnomusicologie dans un contexte post-colonial, et fait allusion à l'exemple post-colonial français de la Nouvelle-Calédonie, pour proposer une possible comparaison. Bien loin de poser une conclusion, l'article espère ainsi ouvrir à une réflexion, tant sur la notion d'éducation communautaire, que sur les échanges entre cette supposée « ethnoéducation », et la préoccupation de l'ethnomusicologie pour les traditions orales.

**Mots-clés :** ethnoéducation, ethnomusicologie.

---

1. Maître de Conférences. Université Paris-Sorbonne.

Ce texte est issu d'une présentation faite pendant le séminaire doctoral de François Madurell, à l'Université de Paris-Sorbonne le 27 novembre 2010. Il s'agissait alors de présenter une notion, l'ethnoéducation, telle qu'il m'avait été donné de l'approcher en Colombie, entre octobre 2008 et février 2011, au gré de quatre séjours d'études de terrain, et de collaboration universitaire : une convention avait été signée entre l'Université Paris-Sorbonne et celle de Popayán, dans le département du Cauca, dont une des lignes directrices était précisément une réflexion parallèle sur l'ethnomusicologie (à la française), et l'ethnoéducation (à la colombienne), et leurs apports mutuels : en effet si l'ethnomusicologie d'un côté porte un regard anthropologique sur la musique, l'ethnoéducation, en Colombie, peut se comprendre comme une « anthropologie appliquée » au domaine éducatif, dans le contexte multi-culturel de la société colombienne. Cette « ethnoéducation », objet de la présente description, est à la fois une pratique sociale en voie d'institutionnalisation, une discipline enseignée à l'université, et un cadre idéologique dans lequel s'exprime la résistance des minorités face aux modèles eurocentrés (coloniaux) d'enseignement.

Un aspect complémentaire de cette rencontre entre deux disciplines universitaires (la convention Sorbonne-Popayán) était la recherche de terrain : je participai ainsi, avec des professeurs et chercheurs de l'Université de Popayán, à des enquêtes de terrain dans un village du nord du département, non loin de Cali, dans la cordillère des Andes, en milieu afro-colombien, durant les rituels de Noël et des Rois. Là encore, l'échange des compétences était bien défini, entre les sociologues et anthropologues « experts » des communautés noires, et l'ethnomusicologue venant collecter les répertoires, avec un matériel d'enregistrement de qualité, et donnant un aperçu de ses méthodes de travail. Parmi les engagements de l'ethnomusicologue : publier un CD dans la collection

A.I.M.P. du Musée d'ethnographie de Genève<sup>1</sup>. Or tout est lié, ici : les anthropologues ne se rendaient pas dans des villages isolés des Andes pour de simples « études de cas », car ils étaient eux-mêmes des représentants de l'ethnoéducation institutionnelle afro-colombienne. Ils avaient pour relais, dans les villages, des professeurs d'école et de collège, qui à leur tour étaient, ou avaient été étudiants du département d'études interculturelles de l'Université de Popayán. Et donc tout travail de terrain, collecte musicale et poétique, description des rituels dansés traditionnels, avait pour finalité, dans un permanent aller-retour, de nourrir directement le travail ethnoéducatif, constituer les bases de données, en enrichissant les contenus d'enseignement, en acte.

La présentation qui suit n'a d'autre prétention que de souligner quelques traits de cette notion d'ethnoéducation, telle qu'il m'a été donné de les percevoir lors de ces séjours successifs : présenter l'ensemble de la problématique ethnoéducative, elle-même objet de constants débats en Colombie, et en permanente construction, déborderait largement les limites d'un simple article, mais pourrait s'envisager à terme : qu'il me soit permis pour le moment de m'en tenir à une « mise à plat » de style simplement descriptif. Il sera donc souvent fait usage du « je » ethnographique (« je hais les voyages et les explorateurs »), car c'est bien plutôt dans la diversité observée, et parfois anecdotique, que peuvent s'appréhender, dans un premier temps, la complexité locale, et les enjeux liés à la notion. La tournure narrative de cette présentation était la seule manière honnête d'aborder le thème, sur le mode d'un « retour de terrain ». Ce passage obligé par la narration, et l'emprunt aux « carnets d'ethnographe » de descriptions instantanées, ont plusieurs raisons : tout d'abord, il m'a semblé que c'était aussi l'hommage à rendre à quelques personnes qui m'ont accueilli, et représentent leur institution ou leur communauté :

---

<sup>1</sup> Ce CD a vu le jour en décembre 2011 : Colombie : Adoration à l'enfant-Dieu (Département du Cauca). Enregistrements et texte : Jérôme Cler. 1 CD AIMP CIV / VDE 1349, 2011

en les nommant, en dressant éventuellement leur portrait succinct, je les assure de ma gratitude, et témoigne mon admiration pour leur travail à la fois scientifique et impliqué. Ce choix fait également écho à la demande d'interlocuteurs français engagés dans la transmission des patrimoines de « culture d'origine », et constatant l'insuffisance du modèle « classique » d'enseignement musical dans des contextes extra-européens : en France métropolitaine, il s'agit surtout des mondes issus de l'immigration, ou des territoires d'outre-mer, qui restent le domaine colonial français. Pour ces interlocuteurs, c'était le mot même d'« ethnoéducation », avant même qu'y fût associé un contenu précis, qui éveillait la curiosité, comme s'il répondait à une attente, proposait de lui-même une solution à certaines interrogations. En effet, en France existe, ici ou là, une éducation musicale « du lointain », dont le propos est d'apprendre la musique de l'autre, selon une logique de l'exotisme bien connue en Occident : par exemple, un atelier de gamelan, tel qu'il existe à la Cité de la Musique, touche essentiellement une clientèle européenne, et non des javanais exilés en France. Mais qu'en serait-il d'un stage de musique marocaine qui s'adresserait à des enfants issus de l'immigration, et originaires du Maroc ? Par ailleurs, dans les territoires d'outre-mer, — contexte colonial, s'il en est, — les musiques locales sont très présentes, mais ne sont pas intégrées dans le cursus d'enseignement musical. Le travail d'un de nos collègues, Apollinaire Anakesa, Professeur en Guyane, élaborant des outils documentaires et des archives des musiques pratiquées par différentes communautés (Amérindiens, Créoles, Noirs Marrons, Hmong...) s'inscrit également dans une perspective que le mot « ethnoéducation » résume à lui tout seul<sup>1</sup>.

Il s'impose d'emblée d'insister sur un point : le « multi-culturalisme » tel qu'il se

---

1 Cf. le DVD qu'il a publié, édité par le C.A.D.E.G. (Centre d'archivage documentaire et ethnographique de la Guyane) : Hommes, nature et patrimonialisation, Guyane, Caraïbe, Amazonie, [www.cadeg.fr](http://www.cadeg.fr)

pense en Colombie, et plus largement en Amérique Latine, a peu à voir avec ce que l'on entend en France dans ce mot, de même qu'entre la Colombie, que la constitution de 1991 définit comme une nation polyethnique et multiculturelle, et la France aux traditions « jacobines », la comparaison semble de prime abord impossible. Nous pourrions cependant tenter d'unifier les deux contextes sous la catégorie générale des études post-coloniales, pour autant qu'en France les communautés issues de l'immigration proviennent souvent de l'ex-empire colonial français, et qu'en Colombie, comme partout en Amérique latine, ce sont plusieurs siècles de colonisation qui continuent de se « digérer », bien au-delà de l'indépendance proclamée de chaque pays concerné. Le présent article s'achèvera ainsi par une allusion au contexte post-colonial néo-calédonien, révélateur d'une ethnoéducation musicale « à la française », puisque restant fortement liée institutionnellement à la (ex-)métropole.

C'est pourquoi les lignes qui suivent s'adressent à deux destinataires croisés, le Français intéressé par le concept d'ethnoéducation, et le Colombien se posant la question de l'application de ce concept à l'éducation musicale. L'un et l'autre, espérons-le, pourront prolonger, au niveau théorique et pratique, la réflexion que je souhaite amorcer par cette description.

## 1. L'EVOLUTION DES ANNEES 1970-2000 ET L'EMERGENCE DE L'ETHNOEDUCATION

La Colombie reste globalement inconnue, en France : aucune information dans la presse ou presque, et, dans les esprits, quelques stéréotypes grossiers, enlèvements, guérilla, paramilitaires, narco-traffic... De fait, la Colombie n'est jamais sortie de la violence politique depuis l'indépendance, et reste le deuxième pays au monde, après le Soudan, eu égard aux populations déplacées par les conflits. Pourtant, ce pays de presque 45 millions d'habitants vit sa vie, a des universités, souvent d'excellent

niveau, et une grande partie de la population traverse les vicissitudes de cette vie politique désastreuse. Le propos ne sera pas ici de s'attarder sur ce « contexte général » : la lecture de quelques dossiers du *Monde diplomatique*, ou de livres bien documentés<sup>1</sup> pourra toujours satisfaire le lecteur désireux de mieux comprendre ce qui se passe « là-bas ».

Ce que l'Européen apprend en vivant sur place, et qu'il convient de souligner ici, c'est la vivacité avec laquelle les « communautés » (*comunidades*, un mot-clé dans le monde sud-américain) s'organisent et prennent en main leur destin. De ce point de vue, le schéma emblématique de l'ethnoéducation est celui de villages amérindiens isolés, abandonnés par la politique publique, s'organisant pour créer une école où s'enseignent autant la langue de l'ethnie, les traditions du groupe, les savoirs de tradition orale, que les disciplines habituelles. Ce « schéma » a commencé à s'apercevoir au cours des années 70, dans ce contexte d' « auto-détermination » des communautés indigènes (*comunidades indígenas*<sup>2</sup>). Par la suite, la date-clé est 1991, année où fut promulguée la nouvelle Constitution de Colombie définissant le pays comme « pluriethnique et multiculturel » : les groupes ethniques deviennent sujets de droit, et l'état doit donc tisser avec eux de nouvelles relations. Pendant cette période des années 90, les droits des peuples indigènes, afro-descendants, et rom<sup>3</sup> sont reconnus, et également diffusés dans la société. Les politiques publiques sont désormais tenues d'inclure l'ethnicité dans leurs cadres et programmes : l'ethnoéducation s'institutionnalise donc à cette même époque.

Or la nouvelle constitution était l'aboutissement de deux décennies de revendications des indigènes pour la reconnaissance de leurs droits. A la fin des

---

1 Je n'en citerai qu'un : Forrest Hylton : Colombie, les heures sombres, Editions imho, Lassay-le Château, 2007.

2 Rappelons que la population est définie selon trois catégories officielles : les « indigènes » (indigenas, amérindiens), les afro-colombiens ou afro-descendants, et les « métisses », mestizos.

3. Il existe en effet dans plusieurs villes de Colombie une communauté rom, arrivée au XIXe siècle, évaluée à moins de 5000 représentants.

années 70, les luttes pour récupérer les terres ou agrandir les *resguardos*<sup>1</sup>, avaient déjà coïncidé avec les premières expériences d' « éducation propre » (= *propia*, au sens de « appropriée »), en particulier dans le Cauca, où apparurent dans les années 70 des écoles bilingues, sans autorisation du Ministère de l'Éducation : ce département a toujours été le fer de lance des luttes indigènes, à travers le C.R.I.C. (Consejo Regional Indígena del Cauca), entre autres. De même dans la région de Santa Marta, au nord du pays, où les Arhuacos se confrontèrent à la fois à l'état et à l'église pour soustraire les écoles au contrôle des missionnaires, qui furent expulsés. Ce processus aboutit à une « légalisation » en 1978, par un décret<sup>2</sup> approuvant l'idée que l'éducation doit être adaptée au cadre culturel et aux nécessités de chaque ethnie, déclarant obligatoire l'alphabétisation dans la langue maternelle, reconnaissant la participation des communautés à l'élaboration des programmes.

Le cadre idéologique et conceptuel de l'ethnoéducation naissante, dans les années 80, s'est largement inspiré de la notion d' « ethnodéveloppement » (*etnodesarrollo*), et de la pensée de l'anthropologue mexicain Guillermo Bonfil Batalla (1935-1991) : pour celui-ci, le travail de l'anthropologie dans les communautés « indigènes », ne doit jamais être isolé de leur relation à la société globale, à laquelle elles sont assujetties. Et l'ethnodéveloppement, dans ce contexte, affirme l'autonomie des communautés, c'est-à-dire leur liberté de décision quant à l'exploitation de leurs ressources naturelles : l'ethnoéducation naît d'un déplacement de cette notion vers le terrain éducatif. Dans les années 80, la pression politique de nombreuses organisations en plein essor se multiplie, et la revendication des communautés indigènes pour la défense de leurs langues, de leur culture, aboutit à la création d'un « bureau de l'ethnoéducation », en 1985, au sein du ministère de l'éducation nationale. Il s'agissait de veiller à la politique de recrutement des

---

1. Territoires attribués aux communautés amérindiennes sous un régime d'usufruit.

2. Decreto 1142 de 1978, reglamentario del Decreto 088 de 1976.

maîtres, de soutenir la recherche, — anthropologie, linguistique, par exemple, — de promouvoir des outils de travail bilingues. Ici où là dans le pays s'organisaient des ateliers et séminaires, dont les actes étaient diffusés, partagés, commentés. Et lorsque la nouvelle constitution de 1991 fut promulguée, la politique de l'ethnoéducation se mit en place peu à peu, au moyen de contrats avec des maîtres indigènes, et par la création d'une licence en ethnoéducation, dès 1992. La même année s'organisent des comités départementaux d'ethnoéducation, la formation des maîtres s'élabore, et une impulsion est donnée également à la recherche au sein des communautés.

Or le concept d'ethnoéducation pose l'ethnicité comme un enjeu éducatif majeur : cela va de soi pour le monde indigène, qui représente en Colombie une soixantaine de langues et autant d'ethnies<sup>1</sup>, mais pour d'autres groupes, en particulier les Afro-colombiens, la prise de conscience d'une ethnicité propre n'était pas si simple, puisqu'elle se référait à une origine commune pour des individus issus d'ethnies africaines fort différentes, et mélangés pour l'esclavage. Il fallait en quelque sorte promouvoir l'identité afro-colombienne, et c'est en cela que la constitution de 91 fut un tournant, inaugurant une politique de reconnaissance ethnique étendue aux *Raizales*<sup>2</sup>, aux Afro-descendants, et aux Roms. De sorte que l'ethnoéducation s'est développée en deux moments, le premier largement « indigène » et auto-déterminé, jusqu'au changement de constitution, puis le second, institutionnalisé, où s'assument également l'afro-colombianité, et l'existence de cette minorité Rom.

Du côté afro-colombien, même si certains lieux ou institutions furent aussi des précurseurs, dès avant la nouvelle constitution, il fallut un processus plus long pour

---

1 Pour rappel : au recensement de 2005, la Colombie comptait, pour une population globale de 41.468.384 habitants, 1.392.623 indigènes, 4.311.757 afro-cendants, 4.858 Roms, et 34.898.170 « sin pertenencia étnica »=mestizos

2. Raizal est le nom donné aux populations habitant l'archipel de San Andres, Providencia et Santa Catalina, et qui parlent un créole anglais.

que s'institutionnalise l'ethnoéducation. Le regard allait se porter sur l'origine africaine, l'histoire de l'esclavage, les modes d'insertion dans le nouveau contexte américain, etc. Du point de vue linguistique, un enjeu évidemment moins fort que pour les indigènes, puisque ne subsiste de langue « afro- » qu'en certains rares lieux comme le Palenque de San Basilio<sup>1</sup>, — sans oublier le créole (anglais) chez les *Raizales*. L'afrocolombianité constitue une identité diffuse dans tout le pays, avec des concentrations géographiques importantes (Cauca, Chocó, Caraïbe), à laquelle s'attache une certaine « invisibilité » sociologique, comme l'explique la spécialiste Nina de Friedemann<sup>2</sup>. De fait, jusqu'aux années 90, les Noirs n'étaient pas considérés comme un groupe à part : on considérait qu'ils avaient perdu leur singularité culturelle, et s'assimilaient aux *campesinos*, paysans, dans la plupart des régions. Et l'émergence, au niveau institutionnel, de l'ethnoéducation afro-colombienne date surtout des années 90-2000, notamment avec la loi 70 de 1993, elle-même conséquence de l'article transitoire 55 de la constitution de 1991, concernant la protection des droits des *comunidades negras*, et de leur identité culturelle : c'est cette loi 70 qui crée la *Cátedra de Estudios Afro-colombianos*, Programme d'études afro-colombiennes, dont le texte fondateur est publié par le Ministère de l'Education Nationale en 2001<sup>3</sup>.

---

1. Classé au rang de « chef-d'œuvre du Patrimoine Oral et Immatériel de l'Humanité » par l'Unesco, ce village se caractérise par sa langue, un créole mêlant l'espagnol et des caractéristiques des langues bantoues.

2. La *invisibilidad* est un concept-clé développé par l'anthropologue Nina S. de Friedemann, grande auteure des études afro-colombiennes, à propos des Noirs.

3 On peut télécharger ce livre, du plus grand intérêt, sur :

[www.eleducador.com/col/documentos/1434\\_catedra\\_afrocolombiana.pdf](http://www.eleducador.com/col/documentos/1434_catedra_afrocolombiana.pdf)

## 2. ETHNOGRAPHIE D'UNE RENCONTRE<sup>1</sup>

-*Congrès du F.L.A.D.E.M.* Venons-en maintenant à certains aspects de la vie académique et universitaire, observés lors de quatre séjours d'environ 5 semaines chacun, entre octobre 2008 et janvier 2011. Mon premier voyage répondait à l'invitation de Graciela Valbuena, professeure de musique de l'Université de Pamplona (département Norte de Santander), qui avait étudié à l'Université de Paris 4 dans les années 90, et avait été marquée, —comme tant d'autres !— par les cours d'ethnomusicologie de Gilles Léothaud<sup>2</sup> : elle voulait qu'un ethnomusicologue français représentât sa discipline lors d'un congrès de l'association FLADEM, (Foro Latino-Americano de Educacion Musical<sup>3</sup>), dans sa ville de Pamplona. Le FLADEM fédère des enseignants de musique dans chaque pays du continent sud-américain, qui réfléchissent sur l'enseignement musical au moyen de congrès nationaux annuels, et d'un congrès international tous les quatre ans dans une capitale d'un des pays. Je me rendis donc en octobre 2008 à Pamplona, où j'eus le grand plaisir de rencontrer des enseignants de musique de tout le pays, et d'écouter leurs interventions dans divers ateliers. Comme je « représentais » plutôt les musiques de tradition orale, je fis vite connaissance avec les rares enseignants et quelques étudiants qui se préoccupaient du lien entre l'enseignement académique de la musique et l'oralité. Une intervenante, Ana María Solarte, me parla du Cauca, département où elle résidait, au sud-ouest du pays, et des communautés noires avec lesquelles elle avait travaillé, dont elle était

---

1 Ce chapitre se substitue à la projection d'un petit documentaire (du type « carnets de terrain ») qui avait servi lors du séminaire d'illustration concrète des problématiques abordées : on y trouvait plusieurs entretiens avec les personnes auxquelles il est fait allusion dans les pages suivantes.

2 A noter que Graciela Valbuena a traduit en espagnol, pour ses cours et ses étudiants, le fascicule du CNED de Gilles Léothaud, introduction à l'ethnomusicologie, classe de Licence.

3 <http://www.flademcolombia.com>

spécialiste. Elle évoqua les femmes d'un village qui s'étaient chargées de l'éducation des enfants à partir de leur tradition orale, notamment des chants traditionnels : et j'entendis là pour la première fois le mot *etnoeducación*. Le village s'appelait Patía, se trouvait non loin de Popayán, capitale du Cauca, où résidait mon interlocutrice.

Un autre enseignant de Popayán se trouvait au congrès du FLADEM, Andrés Villarraga, professeur de clarinette : totalement dévoué à sa vocation d'enseignant, et instrumentiste de haut niveau lui-même, Andrés Villarraga manifestait ce souci de mettre en valeur les pratiques musicales déjà acquises par nombre de ses étudiants, alors que l'institution (Conservatoire de l'Université, département de Musique de la Faculté des Beaux-Arts) avait plutôt tendance à demander que l'étudiant les laissât au vestiaire en entrant, pour se conformer aux exigences académiques : et c'était d'autant plus regrettable, selon lui, que beaucoup de ses étudiants sont originaires du Nariño, département voisin réputé pour la vivacité de ses traditions musicales, et le nombre de ses musiciens. La conviction « militante » de ce jeune professeur était bien plutôt de former les étudiants à partir d'eux-mêmes, et de leurs savoir-faire déjà acquis, pour leur transmettre toute compétence dans le répertoire classique « officiel ». Or, localement, cet enjeu est de taille, dans un pays où le clivage institutionnel entre « musique savante » et « musique populaire » reste fort : en Colombie, ce sont les Universités qui ont fonction de conservatoires, de sorte qu'une licence de musique, à proprement parler, valide la capacité à enseigner un instrument, à partir du répertoire classique et européen (« colonial »).

C'est la rencontre avec ces deux enseignants qui détermina les séjours ultérieurs, consacrés à l'établissement d'une convention-cadre de recherche, à la participation aux enseignements de l'Université du Cauca, et à des collectes de terrain dans les Andes afro-colombiennes. Ana Maria Solarte avait évoqué une tradition autochtone

du violon dans divers villages noirs du Cauca, ce qui laissait bien augurer d'un terrain possible pour l'ethnomusicologue déjà familier du violon traditionnel. Je poursuivis donc mon premier séjour entre Bogotá, où m'accueillirent des enseignants de l'Université Pédagogique Nationale, et Popayán, où m'avaient proposé de me rendre les deux défenseurs de la tradition orale et « populaire » rencontrés au FLADEM. Ce premier séjour à Popayán fut court, car il n'était pas question de sortir de la ville : une grande « marche indigène » bloquait la route panaméricaine au nord de Popayán, et le climat était tendu. Mais je pris là mes premiers contacts avec les enseignants des départements d'ethnoéducation et de musique, inaugurant ainsi les travaux menés au long des trois années suivantes : c'est souvent ainsi que s'élaborent les projets de recherche à long terme, et les 20 années précédentes que j'avais consacrées à quelques villages de Turquie s'étaient bien initiées de cette manière : les hasards d'une rencontre, le voyage initial, puis le développement d'un « échange de services » entre l'ethnologue et les personnes du lieu.

-*Popayán, département du Cauca.* Popayán est une ville « coloniale<sup>1</sup> » d'altitude moyenne (1700 m.), au climat tempéré (environ 25° le jour). Autrefois une des plus importantes villes de la Nouvelle-Grenade, elle servait de relais dans la traite des esclaves, sur leur route entre Carthagène des Indes et Quito, et c'est par Popayán également que transitait tout l'or extrait des mines de la région, pour rejoindre la côte Atlantique. La « *Ciudad Blanca* » est restée de dimensions provinciales (environ 400 000 habitants), alors que Cali, capitale du département voisin, connut une urbanisation massive au cours du XX<sup>e</sup> siècle, qui en a fait la troisième ville de Colombie. Popayán, épargnée par cette tendance, offre ainsi un cadre architectural séduisant, grandes maisons blanchies à la chaux et à balcons, construites autour d'un patio central, ce qu'on nomme « architecture coloniale ». Le plan de la ville,

---

<sup>1</sup> Terme courant pour désigner l'architecture des conquérants des XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles.

comme tant d'autres villes d'Amérique, est constitué de rues perpendiculaires autour d'une grande place centrale carrée. Cet espace est parcouru dans la journée par une abondante population dont le caractère mêlé, « multi-culturel » apparaît avec évidence. Cette population habite aux alentours, dans les quartiers périphériques. Elle est jeune, souvent estudiantine : l'université de Popayán attire en effet les étudiants originaires du département du Cauca dont Popayán est la capitale, et également du Nariño, plus au sud et limitrophe de l'Équateur. Une grande partie des bâtiments de l'Université se répartissent dans le centre historique de la ville : le département d'études interculturelles et d'ethnoéducation, entre autres, occupe El Carmen, ancien cloître des Carmélites déchaussées, un ordre qui eut un rôle majeur dans la colonie, et dans la traite des esclaves... Popayán a une personnalité singulière, avec de forts contrastes : on y sent autant la vieille Espagne catholique, ultra-conservatrice, les restes fantomatiques de l'aristocratie coloniale et des anciens *terratenientes*, que l'omniprésence des peuples indigène et noir, sans oublier les populations déplacées à cause du conflit, venant au centre-ville pour tenter de régler leur situation dans les officines d'accueil qui leur sont consacrées, et formant dans la rue de longues queues rappelant au visiteur l'état déshérité et conflictuel du département.

A Popayán, de jeunes enseignants, soucieux de m'initier aux musiques traditionnelles de leur pays, m'avaient rassemblé sur quelques CD des centaines de fichiers mp3, les classant méthodiquement en dossiers géographiques, *occidente*, *orienté*, *musica andina*, *costa*, etc., mêlant enregistrements d'archives, arrangements publiés, CD anciens et introuvables<sup>1</sup> Ce détail ethnographique a son importance : il y avait autant, dans ce don, un geste d'accueil et d'hospitalité, qu'une invitation au contre-don, à l'échange. En effet, la jeunesse intellectuelle du

---

<sup>1</sup> De nombreux groupes de musiciens traditionnels publient des CD à tirage faible, destinés à une vente uniquement régionale : ils s'épuisent donc très vite.

pays s'y sent isolée du reste du monde et affectée par l'image de violence associée à son pays : et cet isolement de la Colombie dans son entier par rapport au reste du monde et à l'Europe en particulier, reflétait tout autant l'isolement de ce département du Cauca par rapport aux instances centralisées de la capitale Bogotá<sup>1</sup>. Par ailleurs, pour ces jeunes intellectuels engagés dans les enjeux locaux, la transmission musicale, l'immense patrimoine des répertoires « populaires », deviennent ainsi un emblème de la pacification du pays, son outil possible, en lien direct avec l'ethnoéducation. Parmi les enregistrements offerts, celui des *Cantaoras de Patía*, accompagnées au violon, à la guitare, aux maracas, sur un 6/8 légèrement « ovoïde », comme dirait Jean During<sup>2</sup> : mélodies habilement harmonisées, aux accents « andins » plus qu'« afro ». Or ces « *Cantaoras* » (chanteuses, cantatrices), comme me l'avait expliqué ma première interlocutrice Ana María Solarte, avaient été des pionnières de l'ethnoéducation afro-colombienne dans le Cauca : leur musique n'était pas seulement une création artistique « gratuite » – au sens de la « finalité sans fin » de l'esthétique kantienne – elle s'inscrivait directement dans une action politique et éducative : ces femmes, m'expliquait-on, avaient entrepris, depuis les années 80, de fonder leur pratique éducative (écoles primaires) sur les traditions orales, locales, de leur communauté afro-colombienne. Ces chants étaient à la fois condensation d'un folklore local, arrangé avec goût et finesse, et œuvre d'« ethnoéducation » adressée aux auditeurs les plus jeunes. L'écoute de ce CD détermina mon souhait de mieux comprendre cette conjonction entre création musicale, folklore local, et éducation, et d'en faire une ligne directrice pour un projet de recherche.

---

1 J'eus maintes fois la preuve, en passant par Bogotá avant de rentrer en France, de l'ignorance des habitants de la capitale concernant ces provinces à la fois déshéritées, et si riches en musiques et pratiques culturelles : de même, à Bogotá, la problématique de l'ethnoéducation restait peu exploitée dans le monde académique des Universités publiques.

2 cf. During, Jean : « Rythmes ovoïdes et quadrature du cycle », Cahiers de Musiques Traditionnelles, vol.10, « Rythmes », Genève, 1997, p. 17-36.

*-Médiateurs de l'ethnoéducation : le lien entre l'Académie et le « terrain ».* Un des professeurs du département d'études interculturelles, Axel Alejandro Rojas, s'intéressa au lien interdisciplinaire entre l'ethnoéducation et l'ethnomusicologie, non pas tant du côté de la théorie, que d'un point de vue pratique et très immédiat. Les étudiants de Licence doivent en effet rendre un mémoire<sup>1</sup>, dont le sujet repose la plupart du temps sur un travail de terrain, avec une problématique locale : or les étudiants sont pour la plupart professeurs d'école, ou de collège, dans une zone du département où la question de l'ethnicité se pose fortement : villages amérindiens de la Cordillère centrale, villages « afro » des vallées inter-andines ou de la côte pacifique. Aussi la configuration fréquente est-elle une enquête sur les lieux où l'étudiant est personnellement impliqué, soit du fait de ses origines, soit parce qu'il y travaille. Et pour le moment, la musique reste le parent pauvre de ces objets d'étude, alors même qu'elle se trouve très souvent au cœur de la transmission orale ; pour résumer, quand par exemple la poésie est chantée, autant les outils d'analyse du texte poétique sont à disposition, autant ils manquent pour la musique même. C'est pourquoi Axel Rojas, par ailleurs grand spécialiste de la question afro, auteur de plusieurs ouvrages, monographiques autant que théoriques, sur l'afro-colombianité et l'ethnoéducation, proposa de m'ouvrir à son champ d'études en m'emmenant sur le terrain, dans le Nord du Cauca. En retour, je pouvais proposer mes compétences d'ethnomusicologue, sur le terrain comme à l'Université. Les séjours suivants (01/2009, 01/2010, 01/2011), d'environ 5 semaines chaque année, se déroulèrent tous dans l'alternance entre le « terrain » dans un village du nord-Cauca (rituels du cycle de Noël et de la fête des Rois) et la ville de Popayán, pour y participer, et éventuellement intervenir dans des cours, au sein du département d'ethnoéducation.

---

<sup>1</sup> Ces mémoires de Licence, généralement d'une centaine de pages, peuvent souvent atteindre la qualité scientifique de ce que nous requérons en France d'un Master.

Le directeur de ce département était alors Adolfo Albán Achinte, qui en 2010 me fit connaître la vallée de Patía, dont étaient originaires les *cantaoras* déjà évoquées, et le village d'El Tuno, son propre terrain depuis une vingtaine d'années. Le parcours personnel d'Adolfo Albán<sup>1</sup> mérite pour lui-même qu'on s'y attarde : originaire du Valle del Cauca (département voisin, dont la capitale est Cali), il commença par étudier les beaux-arts, en peinture, à l'Université Nationale de Bogotá, et présenta un mémoire de « *pregrado* » (4<sup>e</sup> année) sur les masques africains. Il prit alors, dit-il, « pleine conscience de la relation entre l'art et la culture », et entreprit de nouvelles études à Cali, en « *comunicación y diseño cultural* », s'éloignant des problématiques artistiques pour s'intéresser davantage au lien entre culture et société. Il entreprit donc une recherche sur les migrations des habitants de la vallée du fleuve Patía, au sud du département du Cauca, et s'attacha à ce « terrain », qu'il n'abandonna plus, dès lors. Pour beaucoup d'anthropologues de la génération d'Adolfo Albán, les valeurs des années 70, les utopies communautaires, avaient été un moteur important de leurs engagements et recherches ultérieures. De même, pendant les années 80, où il affirma sa personnalité d'anthropologue et de spécialiste de la culture afro-colombienne, les revendications des communautés se faisaient de plus en plus pressantes. C'est durant cette décennie que des femmes du village de Patía entreprirent leur oeuvre ethnoéducative, une des premières dans le monde « afro » : cette région de Patía, difficile à vivre, très chaude, marécageuse et insalubre dans le passé, avait constitué longtemps un territoire à part, habité par des esclaves affranchis et des fugitifs/réfugiés, qui se sont approprié les terres par la suite, et les ont assainies, y développant une culture propre, désormais hautement revendiquée par les habitants : la conscience militante de professeures d'écoles « noires » avait ainsi promu une nouvelle orientation éducative. Il s'agit bien, encore et toujours, de cette

---

1 Entretien de janvier 2009, à Popayán et dans le village d'El Tuno.

notion de *comunidad*, qui sous-entend l'autonomie/autogestion d'un groupe humain, une société fondée sur les liens de parenté, remédiant à la désaffection de l'état<sup>1</sup>, et engagée dans un processus de conscience/reconnaissance identitaire. Nous comprenons alors le travail mené par A. Albán, car il s'agit d'un engagement de longue haleine vis-à-vis d'une seule communauté, le village d'El Tuno, dans la vallée du Patía : il s'agit d'une vaste communauté familiale d'éleveurs, vivant en village au centre de leurs terres, et formant une communauté musicale... Pour caractériser ces collaborations avec les « communautés », Adolfo Albán parle de « processus de récupération des traditions culturelles », où « récupération » signifie collecte, sauvegarde, et renforcement de la transmission. L'engagement du chercheur, dans ce processus, fut d'accompagner tous les projets, collectes des sources, contes, édition de la poésie de tradition orale, enregistrements de CD, diffusion.

Un des leitmotifs de l'enseignement d'A. Albán, est celle du « pour quoi », — *para que* : en espagnol existent deux « pourquoi » : *porqué*, causal, et *para que*, final : « il ne faut pas se demander pourquoi (*porqué*) on fait de la recherche, car le pourquoi ne relève que de la justification, mais bien plutôt « pour quoi » (*para que*), et plus précisément pour qui ». L'ethnoéducation était bien une anthropologie appliquée (à l'éducation), et une anthropologie impliquée, car toujours en prise directe avec le terrain, dont elle assumait toutes les dimensions, y compris la violence politique, l'absence de l'état et leurs conséquences désastreuses. Adolfo Albán invoque sur tous ces sujets la méthodologie dite I.A.P., *investigación-acción-participación*, très en vogue à l'époque de ses premières recherches dans les années 80 : dans ce cadre idéologique, la recherche n'est pas celle d'un « sujet » étudiant un « objet » (selon une relation de dépendance), mais c'est une *praxis*, et un processus participatif n'engageant que des sujets : en l'espèce, Adolfo insistait

---

1 Je renvoie le lecteur à CLASTRES, Pierre, *La société contre l'État*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.

sur le fait que l'objet usuel de la recherche, la société, était devenue elle-même sujet de la recherche, tout en agissant, et en transformant la situation dans cette praxis-même.

-*Patía, cantaores y cantaoras*. Adolfo Albán m'emmena également dans son village de prédilection, el Tuno, à deux heures de routes de Popayán, vers le sud, situé dans le creux de vallée du fleuve Patía, à une altitude de 300m. environ : en venant de Popayán (1700m.), il faut d'abord s'habituer au fort contraste climatique, car dans la vallée du Patía, à cette basse altitude, la chaleur est intense... Le récit d'origine quasi-légitime du village d'El Tuno est celui du mariage de quatre frères d'un lignage avec quatre soeurs d'un second : en résulte, aujourd'hui, c'est-à-dire 3 générations plus tard, une communauté de plusieurs familles, dans un village assez étendu, à habitat dispersé, au milieu de vastes étendues de pâtures, car tous sont éleveurs de bovins. Une grande majorité des hommes de cette communauté sont musiciens, et ont ainsi constitué un collectif, Son del Tuno, qui durant cette dernière décennie, produit des CD de qualité, avec des chants issus de la tradition orale, et d'autres, récemment inventés, à des fins éducatives, évocations du monde du travail, communication de savoir-faire, prévention du sida, etc. Le tout, dans le style traditionnel du *bambuco*<sup>1</sup>. La musique de ce collectif a été bien diffusée dans la région même, et au-delà, c'est-à-dire au moins dans le département du Cauca, et jusqu'à Cali.

Or ce collectif est directement relié au village de Patía, et au groupe des *Cantaoras*, chanteuses, dont le nom résume dans la conscience locale toutes leurs activités, qui débordent largement celle du chant : Adolfo me présenta ainsi à une des « leaders » et pionnières de la toute première ethnoéducation afrocolombienne,

---

1. Le *bambuco* est un rythme de danse répandu dans toute la Colombie, devenu un genre national, et très présent dans la région ; certains proclament que le bambuco patiano, est à l'origine de tous les autres.

Ana Amelia Caicedo. Professeure à la retraite, c'est elle qui, avec un groupe de femmes de la bourgade, avait entrepris dans les années 80 de monter une institution éducative. Sa démarche était aussi celle d'une chercheuse, s'intéressant à l'origine du peuplement de sa région, aux racines africaines des populations noires, et à tout ce qui constitue l'identité du « *negro patiano* », comme elle dit, traditions musicales, légendaires et poétiques, médicinales, culinaires, etc. Puis elle entreprit d'articuler les savoirs recueillis avec l'éducation, de les faire entrer dans les contenus d'enseignement. Comme la région de Patía était trop isolée, deshéritée, pour que l'état y investisse dans une école, Ana Maria Caicedo et ses amies surent s'organiser pour créer et financer une école dispensant les enseignements de base à partir de l'identité locale. L'entreprise, qu'elles parvinrent à financer en faisant divers commerces, eut du succès, au point que l'école qu'elles avaient fondée fut reconnue en 1992 par le Ministère de l'éducation nationale et devint l'institution Capitán Bermudez : outre l'école « normale » pour les enfants, une sorte de formation continue, sous forme de cours du soir, était proposée à tous ceux qui le voulaient. Mme Caicedo ressent aujourd'hui une certaine fierté pour l'œuvre accompli, « on put commencer à se sentir fier d'être *Negro patiano*, alors que par le passé tous ces savoirs et traditions culturelles étaient considérés comme négligeables, ou méprisables »...

-*Du côté des étudiants.* Quant aux étudiants en ethnoéducation rencontrés durant ce séjour à Popayán, ils venaient souvent de loin, de villages isolés de la montagne, comme les indigènes *nasa* (*nasayuwe*), ou de régions « afro » du nord du département ; la plupart étaient d'âge plus mûr que dans les autres facultés, et assumaient déjà des responsabilités éducatives ou autres, – souvent de professeurs d'école. Du coup, le lien entre le milieu académique et le « terrain » est permanent : ainsi de cet étudiant qui allait assurer des cours de sociologie et d'histoire dans le collège d'un village où il avait élu son « terrain », et son sujet de mémoire ; or des

adultes venaient également des villages alentour pour suivre les cours d'histoire et de sociologie, à seule fin de s'instruire.

Dans ce contexte sociologique très spécifique de l'ethnoéducation, qui ne correspond pas aux « standards » de l'éducation (standards très coloniaux, et modelés sur l'Europe occidentale), les parcours individuels étaient toujours singuliers : un parcours « classique » était celui du professeur d'école indigène, comme ce Nasa de Tierradentro (cordillère centrale, près du volcan Nevado del Huila), qui venait systématiser l'enseignement de sa langue maternelle ; ou encore la professeure d'école afro-descendante et militant pour l'éducation dans sa communauté, proposant une *recopilación* de poésie de tradition orale, chantée. Il y avait aussi des trajets moins liés à la pédagogie proprement dite, comme celui d'un descendant de Coconucos (un des groupes amérindiens du sud Cauca) ayant toujours grandi en ville, parti, adolescent, à la recherche de ses origines en s'affiliant à des groupes et associations indigènes (*cabildo*) du monde urbain (populations déplacées, migrations de l'intérieur). Il étudiait l'ethnoéducation pour préparer un mémoire de licence sur les mouvements artistiques amérindiens urbains, à travers le phénomène qu'il appelait « *lo andino* » (l'andin, au neutre : on pourrait traduire « le mouvement andin », « la mode andine », etc.) : les indigènes des banlieues recomposaient une identité et des danses, à partir de musiques importées de Bolivie, en particulier à travers le *baile andino*, danse collective, proposée comme une alternative à la salsa, danse de couple. A partir de là s'initiait une réflexion sur la danse et la musique, à laquelle l'approche ethnomusicologique n'était pas étrangère. Les études culturelles et l'ethnoéducation – une forme d'« anthropologie appliquée » – sont non seulement orientées vers des savoirs pratiques et l'application didactique sur le terrain, mais elles renvoient aux multiples constructions de l'identité dans ce pays se définissant comme multiethnique.

*-questions d'identité* : La tonalité ethnographique des paragraphes qui précèdent voulait suggérer un contexte à travers des figures vivantes, au lieu d'en proposer une analyse plus théorique : nous y trouvons étroitement mêlés tous les enjeux socio-politiques auxquels renvoie la notion d'ethnoéducation. Diversité des populations, des langues et des cultures, interrogations identitaires, lien entre l'Académie et le « terrain vivant », présence insistante du medium musical, institutionnalisation d'expériences pédagogiques autochtones, tendance à l'auto-détermination des communautés, sur fond de luttes sociales persistantes, depuis les années 70 ; s'ajoute à cela un cadre idéologique d'enseignement lié aux *cultural studies* et aux mouvements, non moins persistants, de défense des cultures minoritaires, dans un contexte géographiquement morcelé où la carence de l'état est patente.

Or nous le voyons bien, le concept-clé qui ne cesse d'habiter l'ethnoéducation est celui d'identité : à l'instar de ce jeune Coconuco ré-explorant ses origines dans la réalité contemporaine urbaine, A. Albán a choisi le monde afro-colombien en se réappropriant sa propre ascendance « afro », du côté de son grand-père ; de même, une jeune femme qui étudiait dans le département déclarait qu'avant d'étudier l'ethnoéducation jamais elle ne s'était doutée qu'elle était *mestiza*, « métisse », — à savoir ni « indigène » ni « noire » ! Pour elle, l'ethnoéducation, vécue comme une démarche individuelle et non par rapport à une appartenance ethnique, proposait avant tout un accès à la connaissance de soi... Par conséquent, la même problématique « identitaire » traverse le champ de cette pratique, depuis le niveau individuel jusqu'à celui de la *comunidad* villageoise, ou de l'ethnie tout entière luttant pour sa reconnaissance. Comme le remarque Michel Agier : « l'ethnologue est donc bien plus souvent face à des cultures identitaires en train de se faire qu'à des identités culturelles qu'il lui faudrait seulement décrire et inventorier toutes

faites, qui seraient en outre porteuses de «résistances» ou d'«adaptations»<sup>1</sup>. Pour un ethnologue européen, plutôt marqué par la nouvelle « ère du soupçon » qui vise ces concepts « lourds » d'identité ou d'ethnicité<sup>2</sup>, travailler dans ce contexte n'est pas simple, car ces concepts prennent souvent, chez les acteurs du terrain, l'allure de mots d'ordre, et résistent à toute critique dynamique.

*-La Cátedra de Estudios Afro-colombianos et les contenus didactiques de l'ethnoéducation « afro ».*

Le Programme d'Etudes Afro-Colombiennes est un outil pédagogique émanant de l'état, et se présente comme une dynamique transversale dans les Sciences Sociales, déterminant tout un champ du savoir, désormais légitimé et visant à la pleine et entière reconnaissance de l'identité afro-colombienne. Théoriquement, c'est un programme destiné à toutes les instances pédagogiques du pays. Les contenus d'enseignements comprennent : la connaissance de la réalité démographique de la Colombie, les notions de race et de discrimination, les législations sur les droits des groupes ethniques, l'histoire, de l'Afrique à l'esclavage et à la diaspora, la géographie et la sociologie du peuplement noir, la *cosmovisión*, -vision du monde-, afro et afro-américaine, les pratiques rituelles et religieuses, la tradition orale, et la musique. Bien évidemment, dans les régions à fort peuplement noir, comme le Cauca, ou la côte pacifique, les traditions locales et leur transmission seront mises en avant dans la pratique éducative. Ainsi, dans la région de Patía, où la tradition du violon, ainsi qu'un luth appelé *brujo*, sont célèbres, un professeur lutte pour poursuivre ses ateliers de lutherie locale, qui emploie les matériaux locaux,alebasses, bambou ; de même, cette *cantaora* spécialisée dans l'enseignement de la médecine traditionnelle, discipline intégrée au programme local d'ethnoéducation.

---

1 AGIER, Michel : « Le temps des cultures identitaires, Enquête sur le retour du diable à Tumaco (Pacifique colombien) », L'Homme, 157, 2001, p. 90.

2 Cf. par exemple LAPLANTINE, François : *Je, nous et les autres*, Paris, Le Pommier, 2000.

La question qui se pose pour ce programme et ses contenus, magnifiquement présentés par l'Université du Cauca (cf. note 26) dans un grand ouvrage collectif, est la réelle prise en compte par les institutions éducatives, écoles et collèges surtout, de ces contenus. S'agit-il juste de transmettre un savoir déjà documenté, des légendes locales, un enseignement historique qui risque d'être figé au fil du temps, ou les savoir-faire sont-ils également pris en compte ? Pensons, par exemple, à la médecine traditionnelle, à la lutherie, et surtout à la musique elle-même, dans son contexte d'origine, porteuse des rituels qu'elle accompagne, de la poésie chantée, etc. Comment éviter les pièges d'une folklorisation de ces cultures locales légitimées par l'enseignement ?

Il n'est pas lieu ici d'aborder les nombreuses difficultés réelles que rencontre l'ethnoéducation, souvent soulignées désormais<sup>1</sup>, après 20 ans d'institutionnalisation : difficultés pratiques, entre autres, du côté de la formation des maîtres, et sa validation, difficultés également liées tout simplement au manque radical de moyens pour promouvoir ces pratiques éducatives. Tout ce qui vient d'être décrit et défini par les pages qui précèdent n'a d'autre fonction que de mettre la musique en perspective, à partir d'une « idéologie » particulière appelée ethnoéducation. Or force est de constater que la musique reste la grande absente de cette ethnoéducation à la colombienne. Et pourtant, l'oralité, la poésie, bon nombre de traditions rituelles, ne passent que par la musique : or l'éducation musicale ne prend pas en compte cet immense patrimoine musical oral, d'une très grande vivacité dans le pays, et qui constitue le principal vecteur des appartenances, — indigène, afro-colombien, ou simplement comme on dit souvent, *campesino*,

---

1. Axel Rojas, coordinador, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para Maestros*, Univ. del Cauca, Popayán, 2008 ; accessible en ligne : <http://www.scribd.com/doc/4060990/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos>

paysan<sup>1</sup>.

- *Ethnoéducation/ethnomusicologie : quelques arguments pour une rencontre.*

A Popayán, les contacts alternés avec les enseignants en ethnoéducation, et ceux du département de musique, laissaient entrevoir qu'il manquait un lien entre les deux champs d'étude ; et le besoin d'une collaboration se faisait sentir surtout du côté des sciences sociales, régulièrement confrontées au fait musical. En musique, la dimension de la recherche était moins développée, les enseignements se concentrant sur la pratique et la pédagogie. Et comme je l'ai suggéré plus haut, les musiques locales et la tradition orale restent hors-champ, sauf initiatives isolées de certains enseignants. J'ai évoqué la figure d'un professeur de clarinette, Andrés Villarraga, convaincu de la valeur des savoirs traditionnels déjà acquis par ses étudiants issus de régions lointaines du Macizo Colombiano<sup>2</sup>, s'attachant à en tirer parti pour leur formation, et soucieux de n'imposer aucune rupture entre la vie « avant le conservatoire », et « après ». Du côté des études interculturelles et de l'ethnoéducation, la position d'Adolfo Albán est comme symétrique de celle d'Andrés V. Non seulement Adolfo Albán s'est trouvé engagé sur le terrain dans des processus de réappropriation culturelle où la musique tenait le rôle principal, mais chaque année, il lui arrive de diriger des travaux d'étudiants sur des thématiques musicales, sans qu'au département de musique un quelconque intérêt soit manifesté pour ce champ d'études<sup>3</sup>.

Par ailleurs, il n'est pas rare qu'un enseignant de musique, chargé de transmettre

---

1. Cette notion de *campesino*, a également évolué ces dernières décennies. Était incluse dans cette catégorie la majeure partie de la communauté afro-colombienne, jusqu'à reconnaissance de son « ethnicité » (Axel Rojas, communication personnelle).

2. « Le massif colombien » : partie de la cordillère centrale comprenant le sud du Cauca et le Nariño.

3. Après tout, en France, c'est dans un département d'ethnologie (Nanterre Paris X) que s'est développée l'ethnomusicologie, dans les années 80, et il a fallu plus de dix ans avant que les départements de musique prennent le relais.

le modèle euro-péo-centré de la musique classique, poursuivie par ailleurs, de sa seule initiative et sans support institutionnel, toute une recherche dans le domaine de la tradition orale. J'ai ainsi pu rencontrer un professeur de percussions qui venait de Cali donner des cours au département de musique de Popayán, Hector Javier Tascón, qui menait parallèlement toute une activité de recherche, et de partage musical, avec les musiciens du Pacifique : il a ainsi rédigé une méthode de marimba traditionnelle<sup>1</sup>, dont l'élaboration repose sur un long travail de terrain et d'apprentissage, sur des entretiens avec les musiciens, adaptation à leur mode de transmission, autant de démarches qui ressemblent fort à celle de l'ethnomusicologie, — et ouvriraient à leur auteur les portes d'un master ou d'un doctorat en ethnomusicologie en France. J'avais également compris en octobre 2008, pendant le congrès du F.L.A.D.E.M., qu'ici ou là certains étudiants travaillaient dans des domaines de la tradition orale. Ainsi, à Bucaramanga, ville voisine de Pamplona, une jeune étudiante s'était passionnée pour la *gaita*<sup>2</sup> de la côte atlantique, au point d'en construire une méthode multimédia, pour son mémoire de licence. Mais elle expliquait comment elle était arrivée à une impasse, du point de vue de la musique et de sa description : le point de vue « euro-péo-centré » du monde académique musical se heurtait à la réalité des échelles, et des intervalles propres à cette musique, refusant leur pertinence. Et cette étudiante avait parfaitement compris qu'il n'y avait pas de pertinence ni de sens à « tempérer » les intervalles de la *gaita*, à rendre celle-ci conforme au modèle de la musique tonale. Là encore, nous nous trouvions en pleine ethnomusicologie, dans la tension entre l'*etic* et l'*emic*... De même, le travail de H. J. Tascón n'était pas validé par l'Université, et restait un chemin parallèle, alors qu'il pourrait être pris comme une

---

1. Hector Javier Tascón : *A marimbiar, « método oio » para tocar la marimba de chonta*, Cali, 2008.

2. La *gaita* est une flûte d'origine indigène, que se sont appropriée les populations noires. Cf. les travaux de Natalia Parrado, P.L.M., Université de Paris-Sorbonne.

contribution majeure à l'ethnoéducation musicale. Ainsi le fossé reste-t-il grand entre le monde des « musiciens », au sens où l'université l'entend, et celui des traditions autochtones, qui ne parviennent pas à se légitimer face à l'enseignement académique de la musique.

Dans le dialogue avec les musicologues ou musiciens, il fallait dissiper un malentendu sur la notion d'ethnomusicologie, et plus particulièrement de son préfixe « ethno ». Quand nous l'entendons ici comme approche ethnologique de la musique, là-bas on l'entend plus volontiers comme musicologie des (ou « appliquée aux ») ethnies. Il était donc nécessaire d'affirmer que l'ethnomusicologie n'est pas une somme encyclopédique des musiques du monde, des « ethnies » observées du dehors, ou une activité de collecte et de sauvegarde ; il s'agit avant tout d'une méthode d'approche du fait musical comme « fait social total », reposant sur l'analyse d'un système musical local ; elle s'attache à comprendre le système musical de l'intérieur, sa cohérence interne, « entendre avec l'oreille de l'autre ». L'ethnomusicologie en ce sens est une *praxis*, autant sinon plus qu'une *theoria* : situations communes d'apprentissage, participation observante/observation participante à travers le jeu musical, etc. La théorie se construit au fil du travail, dans le devenir d'une pratique commune.

Une fois établis ces ajustements de définition, et ces approches croisées interdisciplinaires, les enseignants de l'Université de Popayán s'accordaient à concevoir la place et la fonction de l'ethnomusicologie dans le cadre général d'une ethnoéducation musicale en construction, dans les limites suivantes :

*a. Recherche* : si l'étude de la tradition orale ne peut éviter les traditions musicales qui lui servent de support, il est nécessaire d'acquérir les outils descriptifs appropriés, et d'aborder les idiomes musicaux locaux pour eux-mêmes. L'inventaire reste à faire des recherches éparses déjà réalisées, hors du champ musical académique, en commençant donc par rassembler ces chercheurs isolés ou

« marginaux », confronter leurs pratiques et leurs résultats dans la perspective ethno-éducative.

*b. Pédagogie* : la réappropriation des traditions musicales est tout aussi importante que celle de l'écriture, ou d'autres champs de la culture. Leur transmission fait donc partie de la mission ethno-éducative, et devrait être encouragée. Il est possible d'imaginer qu'un violoniste du Nord-Cauca soit invité à former des violonistes classiques à sa technique, à son répertoire, à son système mélodique, etc. Ce type de démarche, que l'on trouve pratiquée ailleurs en Amérique, comme au Brésil, pourrait être à la base de la formation des enseignants, à condition de se soustraire à toute folklorisation des musiques ; il importe donc de repenser les méthodes de l'enseignement à partir des exigences mêmes de l'oralité, — et non de réduire les musiques en question aux catégories et aux formatages du solfège occidental. Là encore, l'ethnomusicologie a son rôle à jouer, comme médiatrice entre les maîtres de musique locaux, et l'académisme musical régnant dans les conservatoires.

### 3. ETHNOEDUCATION EN CONTEXTE COLOMBIEN ET POST-COLONIAL FRANÇAIS<sup>1</sup>?

Ne peut-on dire qu'il se pratique ici ou là en France des formes d'ethnoéducation? Déjà, l'évolution, depuis les années 60, du « folk » au « trad » français, participe bien d'un mouvement de décentralisation, où les acteurs locaux, organisés en associations, ont pris en charge la transmission des savoirs musicaux en l'institutionnalisant peu à peu. Luc Charles-Dominique a bien décrit ce processus dans son article « La dimension culturelle et identitaire dans l'ethnomusicologie

---

1. D'une certaine façon, les pages qui suivent s'adressent davantage au lecteur colombien, lui proposant un modèle d'institutionnalisation de l'enseignement des musiques traditionnelles, — d'ethnoéducation musicale.

actuelle du domaine français<sup>1</sup> » : comment de jeunes « soixante-huitards » soucieux des cultures minoritaires, patois et folklores, sont devenus collecteurs, puis interprètes ou maîtres des musiques de tradition orale, comment les associations se sont fédérées, comment fut fondé le Conservatoire occitan à Toulouse, ou la Maison des Cultures de Pays, à Parthenay (79) ; comment de jeunes poitevins, aujourd'hui, peuvent à la fois apprendre le violon classique (« violoniste ») dans un conservatoire ou une école de musique, et le violon traditionnel (« violoneux »), parallèlement : tout cela dénote bien une revanche du local contre le modèle centralisé imposé par la culture dominante, et s'est donné souvent l'aspect d'une résistance vaillante...

Ce fort *revival* des traditions françaises prend sa place dans le contexte plus large des musiques de traditions orales en France, et de leur légitimation institutionnelle, en évolution constante depuis les années 80. Dans le monde académique, l'ethnomusicologie demeure une discipline où se créent des postes, et elle a acquis une belle autonomie dans plusieurs universités (Paris-Sorbonne, Nanterre, Saint-Denis, Nice, Saint-Etienne), nominations d'ethnomusicologues au C.N.R.S. (trois pour ces quatre dernières années). Du côté de la pratique et de l'enseignement des musiques traditionnelles : l'existence du Diplôme d'Etat et du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique dans le domaine « musiques traditionnelles » (communément appelés « D.E. et C.A. de musique trad. »), permet à un interprète de toutes traditions du monde d'être reconnu comme musicien et pédagogue, et de postuler à d'éventuels postes dans des conservatoires, où le plus souvent les musiques traditionnelles relèvent des sections « jazz et musiques improvisées ». Les sessions de D.E./C.A. sont rares (espacées de 10 ans), et très sélectives (entre 5 et 10 diplômés par session). A noter que musiques de France et musiques du monde bénéficient de sessions à part.

---

1. *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, vol. 9 « Nouveaux Enjeux », Genève 1996, (p. 275-288).

Si l'on soustrait à toutes les pratiques pédagogiques liées aux musiques de tradition orale la démarche liée au goût de l'exotisme, il nous reste des situations où les élèves sont eux-mêmes les détenteurs, plus ou moins conscients, de ces traditions. En effet, la relation aux musiques de tradition orale « territorialisées » en France relève de trois contextes : la musique des campagnes, dont la renaissance (*revival*) s'étend sur les trois dernières décennies ; la musique pratiquée par les communautés issues de l'immigration, le plus souvent de l'ex-empire colonial français (Maghreb, en particulier) ; les territoires d'outre-mer (Antilles, Pacifique, Océan indien).

Dans le domaine français, le tournant a été le *revival* de la musique traditionnelle, et la consolidation du réseau associatif, dans les années 80 (années Mitterrand-Lang) ; le monde associatif, quant à lui, incarnait, depuis les années 60-70, une revendication minoritaire contre la centralisation d'État, à travers le mouvement folk, écho de la vague folk nord-américaine. C'est alors que de jeunes membres d'association de musiques folkloriques des campagnes françaises firent de nombreuses collectes<sup>1</sup>. Sur la base de ce travail d'archivage, des centres de musiques et danses traditionnelles, dans différentes régions, ont commencé à proposer des enseignements d'instruments traditionnels, qui se sont étendus à des écoles de musique et divers lieux associatifs. Il suffit de se rendre dans un festival comme celui de Saint-Chartier (autour du 14 juillet), ou à Parthenay dans les Deux-Sèvres, pour constater le jeune âge des musiciens qui font « le bœuf » le soir, sur un répertoire partagé entre Auvergne, Poitou, Bretagne, etc. Ce processus, initié dans les années 80, mais qui reste sans incidence sur le contenu des programmes éducatifs officiels, est contemporain du processus ethnoéducatif tel qu'il est pensé au même moment en Colombie.

---

1. *Ibid.* Un livre magnifique témoigne de ce mouvement : DURIF, Olivier : *Musiques des monts d'Auvergne et du Limousin*, Arles, Actes Sud/cité de la musique, 1998.

Quant aux « musiques du monde », leur implantation institutionnelle est très variable, et reste assez faible. Peu de conservatoires, national ou de région, ont réellement proposé des postes aux titulaires de D.E. ou de C.A. en musique traditionnelle, et les enseignements demeurent dispensés plutôt dans des centres associatifs. Il est évident qu'en France, où des communautés originaires de l'émigration sont nombreuses, soit de l'ancien empire colonial, soit d'autres pays, la relation entre « musique d'origine » et « musique d'adoption », dans le cadre de la pédagogie musicale, reste fort peu pensée. Le Ministère de l'Education Nationale avait bien lancé en 1977 une politique de « langues et cultures d'origine », à laquelle quelques professeurs de musique novateurs et/ou sensibilisés à l'ethnomusicologie auraient parfois souhaité rattacher leurs enseignements : mais il n'en reste presque rien. En 1999-2000, dans l'Académie de Strasbourg, sur l'initiative d'un ethnomusicologue et d'un professeur du conservatoire, des stages avaient été proposés par la D.A.F.C.O. (Délégation Académique à la Formation Continue) aux professeurs de musique d'Alsace, consacrés aux cultures et musiques du Maghreb et de Turquie. Il s'agissait de présenter des répertoires musicaux, et des habitus culturels, pour que les enseignants de musique puissent prendre en compte la « culture d'origine » des élèves dans leur propre pratique pédagogique. Les enseignants qui ont suivi ces stages étaient unanimes dans leur désir de connaître à la fois la musique et les habitus culturels dont elle était porteuse, dans ces deux univers culturels très représentés en Alsace : la philosophie de cette expérience était celle d'une « réappropriation de la culture d'origine » comme préalable à tout processus d'intégration des communautés issues de l'immigration<sup>1</sup> : en cette fin des années 90, tel était encore le mot d'ordre en vigueur à la DAFCO de Strasbourg. Mais le Rectorat n'a pas jugé nécessaire de

---

1. Les intervenants de ces stages étaient Latif Charani, Professeur au Conservatoire de Strasbourg, d'origine marocaine, et Jérôme Cler, ethnomusicologue spécialisé sur la Turquie.

reconduire l'expérience, et d'y consacrer un budget à plus long terme, malgré le succès de la première tentative, et la forte demande qui s'ensuivit.

Enfin, un stage d'une année (à raison d'un week-end par mois) au C.F.M.I. de Selestat, fut également consacré aux cultures musicales du Maghreb et de Turquie, avec trois formateurs : Marc Loopuyt, Abdellatif Chaarani, Jérôme Cler. Un moment fort du stage, dans ses dernières séances, a été la visite d'une association culturelle turque où étaient dispensés des cours de *saz* (luth à long manche), dans un cadre intracommunautaire, et l'échange entre les responsables de l'association et les stagiaires maîtrisant déjà un bon répertoire, y compris de Turquie. Toutes ces initiatives sont restées fort ponctuelles, et manquaient de cadre « programmatique » pour se prolonger dans le long terme<sup>1</sup>.

- *Un exemple post-colonial : la Nouvelle Calédonie.*

Restent les territoires d'outre-mer, et l'empire français : je m'en tiendrai à une situation bien particulière, qui mérite d'être signalée ici, et proposée comme « modèle » possible d'une transition post-coloniale réussie, à savoir celle de la Nouvelle-Calédonie<sup>2</sup>.

En effet, depuis les accords de Nouméa (1998), la Nouvelle-Calédonie dispose d'une citoyenneté, d'un Congrès élu par les citoyens, et qui élit à son tour le gouvernement. Il est à rappeler que ces accords ont été conclus après ceux de Matignon, en 1988, qui faisaient suite à un grave conflit, où les communautés néo-calédoniennes (Kanak en particulier) étaient en position de force pour négocier. C'est ainsi que les accords de Nouméa prévoient le transfert de certaines

---

1. Je signale, sans qu'il soit nécessaire d'y insister ici, que ces stages intervenaient dans un contexte politique spécifique à l'Alsace, où le débat sur les communautés immigrées turque et maghrébine est pour le moins sensible : nous pûmes mesurer les résistances, au sein du Rectorat, face à la politique « culture et langues d'origine » que nous défendions...

2. Je me réfère pour les lignes qui suivent au Rapport d'inspection du conservatoire de Nouvelle-Calédonie rédigé par Jean-Pierre Estival, Inspecteur de la création artistique, Ministère de la Culture, Juin 2010, dont l'auteur m'a donné copie.

compétences de la France vers la Nouvelle-Calédonie dans de nombreux domaines à l'exception de ceux de la défense, de la sécurité, de la justice et de la monnaie. A noter également que les richesses naturelles (le nickel en particulier) étaient un enjeu assez grand pour qu'une solution politique soit trouvée, sous forme d'une auto-détermination progressive, sur laquelle un référendum doit être organisé entre 2014 et 2018.

En matière culturelle et musicale, si la compétence a été transférée à la Nouvelle-Calédonie, c'est sur la base d'un accord entre son gouvernement et l'État français, qui stipule, entre autres :

« (art.5-1) Ecole territoriale de musique :

Tout en continuant à participer au financement de l'école et notamment à son activité en matière de diffusion culturelle, l'État accordera une aide particulière à la création d'un département de musiques traditionnelles kanak et océaniques et du chant polyphonique, au développement et au renforcement de la diffusion de l'enseignement musical dans les provinces et de la décentralisation ».

Cette ancienne Ecole Territoriale de Musique s'appelle désormais Conservatoire de Musique de Nouvelle-Calédonie, et nous voyons ici que les objectifs affirmés dans cet accord renvoient directement à la perspective ethno-éducative.

Tout part du partenariat établi, à partir de 2002, entre l'association de formation des musiciens intervenants, AFMI, nouvellement créée, et le conservatoire. L'AFMI est une initiative politique musicale de Nouvelle-Calédonie, pour une pratique où sont investis de nombreux jeunes des « tribus » (comme on dit localement), correspondant d'une part aux « jeunes musiques », ou musiques actuelles, et au chant choral, issu des musiques importées par les missionnaires au XIX<sup>e</sup> siècle ; le conservatoire, lui, propose un enseignement (et des enseignants) de métropole, sur le modèle européen. Le rapport rédigé par Jean-Pierre Estival indique :

« Le conservatoire était, depuis les années 1990, classé comme école nationale de musique. Il est devenu école territoriale, et depuis 2005, comme on vient de le voir, un établissement public de la Nouvelle-Calédonie. Ce nouveau statut, qui est une conséquence directe des accords de Nouméa, rend inapplicable la loi d'août 2004 sur les enseignements artistiques, et le classement du conservatoire ne peut se faire en référence directe avec l'arrêté de classement métropolitain. Néanmoins, une ferme volonté du directeur de l'établissement, comme de son conseil d'administration et de son président, s'est manifestée pour que le conservatoire ne coupe pas les ponts avec la métropole, en matière de projet d'établissement, de projet pédagogique et aussi de validité des diplômes délivrés ».

Le partenariat entre les deux composantes (A.F.M.I. et Conservatoire) a eu entre autres pour résultat de créer une formation, et une qualification sous forme d'un diplôme territorial (le C.M.I.T. : certificat de musicien intervenant territorial), inspiré du D.U.M.I. (Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant), mais de niveau moindre, plus adapté aux musiciens autodidactes locaux, dont la formation musicale est moins étendue que celle exigée pour un D.U.M.I. Par la suite, l'obtention du C.M.I.T. peut déboucher sur un D.U.M.I.

Cette formation est résumée comme suit par Jean-Pierre Estival :

Préparation au CMIT	Formation CMIT	Formation DUMI
Inscription sur repérage des musiciens motivés actifs sur le terrain (18-30 ans)	Inscription: examen d'entrée au conservatoire	Inscription : examen d'entrée au CFMI de Poitiers
Durée : 1 an, 252 h soit environ 6 h par semaine	Durée : 3 ans, 756 h soit environ 6 h par semaine	Durée : 2 ans, cursus normal pour l'obtention du DUMI soit 1500 h
lieux: dans les pôles AFMI/antennes du conservatoire	lieux: conservatoire, pôles AFMI/antennes du conservatoire	lieu: Poitiers
population: plus d'une centaine par an	population: environ 18 entrants par an (en principe 6 province Nord, 6 province des Iles, 6 province Sud)	population: environ 2 entrants par an

Ce tableau montre clairement le processus de qualification engagé, et sa structure pyramidale : à partir d'une population musicienne large, on qualifie de façon de plus en plus fine, jusqu'à l'obtention du D.U.M.I. (on utilise alors communément le néologisme « dumiste »). Cela veut dire concrètement qu'un musicien de tribu, de faible niveau scolaire et musical général, peut obtenir en 6 ans un diplôme universitaire de niveau III (bac + 2) ».

Les musiciens ainsi diplômés sont moins employés comme intervenants dans les écoles, que comme coordinateurs, ou enseignants dans les écoles de musique des différentes régions. Leur référent musical est plutôt la « musique actuelle amplifiée », relevant de ce que l'ethnomusicologue Julien Mallet<sup>1</sup> appelle « jeune musique », « c'est-à-dire une forme qui à la fois synthétise des éléments patrimoniaux et des bases structurelles de musiques actuelles amplifiées, et constitue une pratique emblématique d'une classe d'âge (les jeunes) et d'une construction identitaire fortement revendicative (la culture kanak contemporaine) ».

Par ailleurs, le conservatoire a bien un département de musique traditionnelle, mais le rapport de J.-P. Estival en souligne plutôt les insuffisances : « force est de constater que la musique est construite à partir de bases solfégiques ‘à l'ancienne’, sans aucun apport de l'oralité, et que les productions, intéressantes au niveau des timbres, sont dans une ligne de musique tonale dans le phylum de ce que l'on connaît avec l'instrumentarium Orff (...). Pas de rapport aux sources ethnologiques et contextuelles, ignorance des processus d'apprentissage liés à l'oralité, pas de pratique ancrée dans un contexte social proche de la tradition ».

#### EN GUISE DE CONCLUSION

Nous voyons bien quels sont les enjeux de ce dialogue (virtuel) entre ethnoéducation et ethnomusicologie : “rapport aux sources ethnologiques et contextuelles”, “processus d'apprentissage liés à l'oralité”, “pratique ancrée dans un contexte social proche de la tradition”. Une “ethnoéducation” digne de ce nom s'affranchissant des discours de l'ethnicité et de l'identité, devrait aborder la question de la musique à partir du travail ethnologique, compris avant tout comme

---

1 Cf. MALLET, Julien : *Le tsapiky, une jeune musique de Madagascar, ancêtres cassettes et bals-poussière*, Paris, Karthala, 2009.

une méthode (le “terrain”), et d’une explicitation des systèmes musicaux locaux à partir des catégories *emics* : échelles, rythmes, grammaires locales prises pour elles-mêmes, avant toute “application” au domaine de l’éducation et de l’apprentissage. De même, une connaissance intime des processus de l’oralité, des conditions de transmission dans son contexte “traditionnel” (imprégnation, rituels, modes de sociabilité) exigera toute notre attention, aux dépens de cet expédient que représente l’écriture et de l’acculturation au système tonal ou “bien tempéré”.

En Colombie, l’absence d’autonomie institutionnelle de l’ethnomusicologie, et de toute prise en compte des pratiques de tradition orale dans des conservatoires de tradition euro-centrée, n’a pas encore permis de concevoir des parcours institutionnels d’ethnoéducation musicale, alors que le cadre idéologique et juridique est déjà installé par la constitution de 1991. En France, où nous sommes loin encore d’une vraie reconnaissance des minorités culturelles et linguistiques dans le projet d’éducation musicale, le terrain est mieux préparé institutionnellement par les transformations du champ académique de la musicologie, par la reconnaissance des pratiques de tradition orale dans ce même champ, et par les réalisations du monde associatif ; cependant les initiatives restent ponctuelles, et tout reste également à faire. Avant d’évaluer un état des lieux détaillé de cette question, dans ses différentes composantes (contexte post-colonial, pratiques des minorités, didactique de l’oralité, etc.) il semblait utile de suggérer des lignes de pensée et d’action : les pages qui précèdent n’avaient d’autre prétention que d’être la « mise en chantier » d’une réflexion, à partir de quelques données ethnographiques : puisse la réflexion qu’elles ont voulu amorcer se poursuivre par le dialogue entre les spécialistes, et les acteurs de la formation musicale, ici ou là.

## BIBLIOGRAPHIE

- AGIER, Michel, « Le temps des cultures identitaires, Enquête sur le retour du diable à Tumaco (Pacifique colombien) », *L'Homme*, 157, 2001, Paris, éditions de l'EHESS, p. 87-114.
- CHARLES-DOMINIQUE, Luc, « La dimension culturelle et identitaire dans l'ethnomusicologie actuelle du domaine français », *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, vol. 9 « Nouveaux Enjeux », Genève 1996, p. 275-288.
- CLASTRES, Pierre, *La société contre l'Etat*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.
- DURIF, Olivier, *Musiques des monts d'Auvergne et du Limousin*, Arles, Actes Sud/Cité de la musique, 1998.
- FRIEDMANN, Nina, *Criele criele son. Del Pacífico negro*, Bogotá, Planeta Colombiana, 1989.
- HYLTON, Forrest, *Colombie, les heures sombres*, Lassay-le Château, Editions imho, 2007.
- MALLET, Julien, *Le tsapiky, une jeune musique de Madagascar, ancêtres, cassettes et bals-poussière*, Paris, Karthala, 2009.
- ROJAS, Axel, coordinador, *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para Maestros*, Univ. del Cauca, Popayán, 2008 ; téléchargeable : <http://www.scribd.com/doc/4060990/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos>
- TASCÓN, Hector Javier, *A marimbar, « método oio » para tocar la marimba de chonta*, Cali, 2008.

## DISCOGRAPHIE :

- CLER, Jérôme, *Colombie : Adoration à l'enfant-Dieu* (Département du Cauca). Enregistrements et texte : Jérôme Cler, Genève, CD AIMP CIV / VDE 1349, 2011.
- ANAKESA, Apollinaire, *Hommes, nature et patrimonialisation*, Guyane, Caraïbe, Amazonie, CD-ROM édité par le C.A.D.E.G. (Centre d'Archivage Documentaire et Ethnographique de la Guyane, [www.cadeg.fr](http://www.cadeg.fr)), 2011.

## POST-SCRIPTUM : UNE RELECTURE DE JUAN DIEGO POVEDA DE ÁVILA :

Juán Diego Póveda, anthropologue colombien, était présent au cours du séminaire du Professeur Madurell. Comme cet article se veut un appel à réflexion et/ou débats, il nous a semblé utile de joindre ici les commentaires généraux que lui inspira sa lecture :

1. Actuellement, tant pour le mouvement indigène du Cauca que pour les autres mouvements sociaux, on ne parle plus d'ethnoéducation mais d "éducation propre" [*educación propia*, "appropriée"]. Cela est dû, outre l'évolution conceptuelle et pratique du terme, à la lutte pour différencier les processus éducatifs des communautés, des formes d'ethnoéducation gauchies, déformées par le gouvernement national. Par exemple, dans bien des cas, pour le Ministère de l'éducation, l'ethnoéducation a simplement consisté à inclure des Indigènes et des « Afros » dans les écoles, ou simplement à donner quelques cours en langue « ethnique ».

Je comprends que pour un lecteur français ou pour un lecteur encore novice dans ces conceptions, le terme d'ethnoéducation soit plus compréhensible, d'autant plus qu'il facilite le parallèle avec l'ethnomusicologie, comme le formule cet article. Cependant, il est nécessaire de prendre des précautions quant à l'usage et à l'interprétation du terme, car "ethnoéducation" n'a pas le même sens, du point de vue du mouvement social indigène, de celui de l'Université du Cauca, ou de celui de l'Etat.

2. En ce qui concerne la naissance du concept d'ethnoéducation, il est essentiel d'insister sur le rôle fondamental de la lutte pour la terre : dans le texte, cette

question semble évoquée comme un fait parallèle et simultané au développement du projet ethnoéducatif. Mais le projet d'une éducation autonome indigène dérive avant tout de la lutte pour la terre. Le processus serait à peu près le suivant : l'Etat (ou le gouvernement, pour être plus précis), allié aux élites de propriétaires fonciers du Cauca, et dans le cadre du développement agro-industriel du pays, commence à exproprier les paysans et les Indigènes de leurs terres. Cela se produit avec plus de force au début du XX<sup>e</sup> siècle, période d'intense industrialisation du pays. Pour récupérer leurs terres, les paysans se rendent compte qu'ils doivent s'organiser pour se connaître, pour agir collectivement, et surtout pour connaître leurs droits ; il leur est donc nécessaire de se donner une identité et de promouvoir une réflexion collective. C'est pourquoi ils se sentent obligés de générer leur système éducatif propre : ce n'est donc pas tant "l'abandon de l'Etat", que l'exploitation, la spoliation du droit à la terre, la nécessité de récupérer ce droit, qui les conduisent à générer le système ethnoéducatif.

3. Vu la diversité des acceptions que peut avoir le mot d'éthnoéducation, il serait utile de définir clairement selon quelle acception l'auteur en parle. Pour donner une interprétation de ce concept, et dégager ce qui pourrait faciliter un parallèle avec l'ethnomusicologie, nous pourrions définir l'ethnoéducation (musicale si l'on veut) comme un effort communautaire pour construire et planifier des méthodologies d'apprentissage qui utilisent et privilégient comme principaux outils pédagogiques les ressources sociales et culturelles inhérentes à un contexte déterminé. De cela dérive l'idée qu' "ethnoéduquer" n'est pas simplement enseigner les musiques traditionnelles locales, ou contractualiser des maîtres locaux, ou favoriser aux « groupes ethniques » l'accès au système éducatif ; « ethnoéduquer » va beaucoup plus loin, car cela implique construire et repenser la logique éducative elle-même à partir des logiques et des ressources culturelles locales.

4. A propos de la Nouvelle-Calédonie, le concept d'ethnoéducation est interprété de façon un peu superficielle, – au moins au regard de celui d' « éducation propre » comme l'entendent et le définissent les organisations sociales indigènes du Cauca. Le fait d'inclure dans les programmes éducatifs les traditions musicales comme contenu et comme source principale d'information, et de contractualiser des maîtres locaux traditionnels ne suffit pas pour parler d'ethnoéducation, ou d'éducation propre. L'éducation propre implique de repenser la logique même de l'éducation dans une perspective locale. C'est-à-dire, par exemple, réfléchir en profondeur sur les notions de "progrès", "talent", "réussite", "échec" dans l'apprentissage musical, et construire de nouveaux critères d'évaluation sur ce que peut être ou ne pas être un "bon musicien" ; tout cela à partir et en fonction des ressources culturelles et sociales propres au contexte local. Une université peut contractualiser des maîtres locaux et créer un programme d'apprentissage des musiques locales, mais si, à cause de la nécessité de standardiser les paramètres d'évaluation avec les autres matières qui composent le programme académique, on continue à appliquer un système d'évaluation qui n'est pas cohérent avec les logiques d'apprentissage de ces musiques locales, on n'y gagne pas beaucoup... D'où la question : "la France est-elle réellement préparée pour intégrer dans son système éducatif les logiques d'évaluation et des notions alternatives de "progrès" et "talent musical" qui ne coïncideraient pas nécessairement avec les logiques usuelles?

5. Le point le plus positif de ce texte est l'invitation à penser l'éducation musicale à partir d'une perspective ethnoéducative. Cela implique : penser dans des formes d'enseignement musical alternatives qui soient plus cohérentes avec les musiques de tradition orale, et qui n'exigent pas le recours à l'écrit, par exemple.

## ACTUALITE DES TRAVAUX DE RECHERCHE EN EDUCATION MUSICALE

---

*JREM* vol. 9, n°1 & 2, 2010, 77-181

© OMF / université Paris-Sorbonne

### THESES<sup>1</sup>

Nadhir BOUABID : Effets des représentations mentales des notations musicales sur la conduite de mémorisation<sup>2</sup>

Le présent travail s'insère dans le cadre d'une recherche multidisciplinaire que j'ai consacrée à l'étude des mécanismes comportementaux impliqués dans le déchiffrage pianistique chez les musiciens aveugles et déficients visuels non professionnels. Ce projet a pour objectif d'appréhender la spécificité de la conduite de mémorisation chez ces instrumentistes à la suite de leur confrontation à des tâches de lecture, d'apprentissage et de réalisation au piano d'extraits musicaux de complexité variable. Il s'agit, à ma connaissance, du premier projet doctoral en France à aborder le thème des « activités mentales chez les pianistes aveugles et malvoyants lors du déchiffrage de partitions musicales braille et en noir agrandi ». C'est manifestement l'une des raisons pour laquelle l'interrogation de la littérature spécialisée reste pauvre sur le sujet, malgré l'important corpus d'ouvrages et d'articles consacrés à l'étude des aveugles et sur lequel je me suis appuyé pour la

---

<sup>1</sup> Les thèses sont présentées par ordre alphabétique des auteurs. Nous indiquons le lieu de soutenance et le nom du directeur de recherche.

<sup>2</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. Jean-Marc Chauvel.

rédaction des deux premières parties de cette thèse.

À la différence de nombreux travaux récents incluant des participants aveugles et voyants dans l'intention de mettre en évidence l'effet de l'absence de la vue (ou de sa déficience sévère comme c'est le cas de mon mémoire de DEA) sur l'accomplissement de diverses tâches perceptives et cognitives, dans la présente recherche, je me suis d'abord intéressé à la notation musicale en tant que représentation d'une réalité objective invariable en soi (l'œuvre musicale écrite) et en tant que système de lecture susceptible d'être adapté à la diversité des degrés d'altérations visuelles (cécité totale, déficience visuelle grave). Dès lors, cette étude a pour point de départ les caractéristiques spatiales de la notation musicale braille à travers lesquelles elle cherche à déduire les conséquences sur l'assimilation et sur la restitution au clavier des fragments musicaux nouvellement déchiffrés.

En effet, la complexité du braille musical due, entre autres, à une linéarité spatiale permanente et à un niveau d'abstraction très élevé, amène très souvent le pianiste aveugle à consacrer du temps et à mobiliser d'importantes ressources cognitives pour parvenir à enchaîner au piano des deux mains une phrase musicale ou une composition toute entière de façon assez cohérente. Par ailleurs, les capacités très limitées de la modalité tactile (le sens le plus apte à compenser la cécité) par rapport à la vision sont susceptibles d'avoir à leur tour le pouvoir d'influencer les stratégies adoptées pour mémoriser l'exercice à réaliser au piano. De la sorte, le déchiffrage d'une partition écrite en braille implique un travail plus ou moins lent et mentalement plus coûteux que celui d'un voyant soumis à une tâche équivalente. En l'occurrence, le problème général se pose à trois niveaux : spatial (une représentation musicographique linéaire et très peu significative vis-à-vis du représenté), perceptif (une modalité sensorielle nettement moins performante que la vision normale) et mental (un important travail d'analyse et de synthèse des données intégrées devant précéder leur exécution au clavier du piano).

Cette recherche doctorale tente de définir quelles sont les stratégies perceptives et cognitives adoptées par les pianistes aveugles et malvoyants pour déchiffrer et reproduire des extraits musicaux en s'exerçant mains ensemble sur le piano. Pour ce faire, j'ai mené une étude de cas portant sur des jeunes musiciens aveugles et malvoyants non débutants (et non professionnels) utilisant diverses procédures de déchiffrage et de rétention (déchiffrage tactile, visuel et à l'oreille). Cette étude repose sur les résultats de l'analyse des comportements manifestes de ces sujets au moment du déroulement des expériences. Étant pilotées par des opérations cognitives sous-jacentes inaccessibles directement au chercheur, ces manifestations observables ne suffisent pas pour comprendre et décrire sans ambiguïté tous les aspects de la scène. C'est la principale raison pour laquelle j'ai adopté une technique d'entretien permettant d'apporter quelques précisions utiles sur les actes mentaux impliqués dans la conduite de déchiffrage. Il s'agit de *l'entretien d'explicitation* conceptualisé par Pierre Vermersch dans ses travaux en psychologie cognitive (Vermersch 1994, 2010).

Ce travail de recherche tourne autour d'une interrogation fondamentale qui peut s'énoncer en trois questions principales : Dans quelle mesure et jusqu'à quel point les caractéristiques de la musicographie braille peuvent-elles influencer la manière dont les pianistes s'y prennent pour jouer de mémoire les extraits musicaux déchiffrés ? Quel chemin ceux-ci doivent-ils emprunter pour mémoriser ces fragments aussi efficacement et aussi rapidement que possible ? Enfin, existe-t-il un modèle spécifique de rétention pouvant être qualifié de performant en termes de qualité du stockage et de quantité d'éléments stockés ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, j'ai essayé de traiter tout au long de cette étude un certain nombre de questions plus spécifiques. En voici quelques unes : comment un musicien non-voyant peut-il intégrer une lecture en deux clefs en utilisant un système d'écriture linéaire n'utilisant pas des

clés comme en notation ordinaire ? La vision est-elle une modalité anodine pour la pratique du piano ? Quelles sont les données cognitives et perceptives permettant au pianiste déchiffrant en braille de compenser l'aspect peu significatif de la partition en relief et de construire des représentations cohérentes ? Quels peuvent être les principaux indices, sur le plan pratique, du caractère analytique de la notation braille ? Sous quelle forme la musique est-elle enregistrée dans la mémoire des pianistes aveugles ? De quelle nature sont leurs représentations mentales et comment s'élaborent-elles en chacun ? Quel effet peut avoir l'agencement linéaire des signes dans une partition braille sur la cohérence et la synchronisation mentales des représentations des deux voix ? Les stratégies de mémorisation mises en œuvre par les pianistes non-voyants sont-elles comparables à celles que les malvoyants utilisent quand ils sont impliqués dans une tâche similaire ? Existe-t-il des moyens permettant d'apprendre la musique aux musiciens tard-venus à la cécité qui ne savent pas encore lire en braille et à ceux qui n'ont pas les moyens de l'apprendre (par manque d'habileté discriminative tactile ou par manque de motivation) ?

Cette étude s'organise en trois parties. La première consiste, d'une part, en une présentation des caractéristiques générales des notations musicales en relief et, d'autre part, en une description des procédures mises en œuvre durant la lecture d'une partition braille. Ainsi, les deux premiers chapitres donnent un aperçu historique sur les principales tentatives d'établissement d'une écriture en relief avant et après la fondation en France et dans le monde de la première école spécialisée dans l'instruction des aveugles. Cet aperçu est suivi d'une analyse (au chapitre 3) des caractéristiques des représentations en relief pour tenter de relever les qualités et les défauts de l'emploi de ces systèmes d'écriture à l'usage des aveugles. Dans le dernier chapitre de cette première partie, après avoir passé en revue les principales atteintes visuelles et les capacités perceptives et cognitives dont disposent les musiciens aveugles et malvoyants, le débat se tourne vers la

présentation des aspects généraux du déchiffrage au piano et des spécificités qui en découlent en l'absence de la vision et en présence de divers moyens de compensation.

La deuxième partie de ce travail est centrée sur les activités mentales sous divers aspects et selon deux approches différentes : l'une est neuropsychologique, tandis que l'autre est cognitive. La première sous-partie (chapitre 5) est entièrement consacrée à un état des lieux sur la question du fonctionnement cérébral en l'absence de la vue. J'ai rapporté ainsi quelques expériences réalisées récemment sur des sujets aveugles, dont le but est de voir comment est organisé le cerveau dans le cadre de la cécité congénitale et acquise, et quel rôle peuvent jouer les zones corticales ordinairement dévolues au traitement des informations visuelles. Mon objectif à travers cette présentation des contributions neurologiques est de savoir principalement comment se manifeste la compensation visuelle au niveau cérébral et si l'accomplissement des tâches de discrimination tactile peut révéler un mode d'organisation cérébrale différent chez les aveugles congénitaux, les aveugles tardifs et les voyants. Les résultats les plus marquants révèlent que le cortex visuel des aveugles intervient durant la lecture des textes braille. En outre, ils témoignent de la plus grande acuité perceptive non visuelle disponible chez ces personnes privées de la vue. Par ailleurs, dans le sixième chapitre, j'ai abordé la question de la nature des représentations mentales non visuelles et leurs conséquences sur le plan cognitif, notamment sur l'élaboration des images mentales synthétiques. Au terme de cette partie centrale de ma recherche, je suis revenu sur les capacités auditives et cognitives des musiciens aveugles avant de me pencher sur le problème de la conduite de mémorisation des partitions adaptées au handicap visuel.

L'approche cognitive m'a conduit à présenter, dans la troisième partie de cette étude, le travail expérimental que j'ai mené et les résultats relatifs aux études de cas réalisées avec six sujets : deux aveugles-nés déclarant avoir l'oreille absolue, deux

malvoyants sévères et deux aveugles tardifs dont l'un est privé de la vue depuis peu de temps. Étant donné que les pianistes les plus handicapés (les aveugles de naissance), n'ont pas à accomplir forcément les tâches les plus laborieuses, ces musiciens n'ont pas été choisis en fonction de leur niveau de déficience visuelle, mais selon le mode de déchiffrage utilisé pour exécuter de mémoire des extraits musicaux non appris auparavant. Cette étude de cas repose sur les résultats de l'analyse des comportements des sujets au moment du déroulement des expériences. Une attention toute particulière est portée sur les principaux aspects de la scène qui sont directement accessibles à l'observation, à savoir les réalisations au piano des notes et des accords enregistrés en mémoire (observables identifiées auditivement), les mouvements des mains sur la partition braille et sur le clavier de l'instrument, les fixations de la fovéa sur le texte en noir agrandi, la position du corps pendant la lecture et le jeu (observables identifiées visuellement), les temps d'exécution et d'assimilation des tâches, en bref tout ce qui permet de mieux appréhender la spécificité du processus de déchiffrage pianistique chez les musiciens aveugles et déficients visuels. Pour bien faire, je me suis attaché à suivre attentivement les mouvements progressifs et régressifs de la main des brailistes (ceux déchiffrant en braille) et de la tête des malvoyants durant l'exploration des notes en vue d'estimer combien il faut de temps à chacun des musiciens pour parvenir à enregistrer en mémoire les informations recueillies de manière à pouvoir les enchaîner adéquatement<sup>1</sup> sur le clavier du piano. En revanche, pour comprendre le résultat produit par les musiciens participants, il est nécessaire de s'informer sur la réalité des opérations mentales qui sous-tendent l'accomplissement de ces comportements observables. De telles informations ne peuvent être saisies que par la verbalisation d'explicitations. J'ai donc choisi d'introduire dans ma démarche expérimentale la technique d'entretien d'explicitation, une méthode de

---

<sup>1</sup> De façon adéquate au contenu de référence.

questionnement créée par Pierre Vermersch (1994), nous permettant de remettre le sujet dans la conscience réfléchie de ce qu'il était en train de produire comme comportement conscient en acte seulement (action pré-réfléchie).

En effet, l'ensemble des expériences réalisées avec les différents cas de figure a permis d'aboutir aux résultats suivants :

On a relevé tout d'abord un dénominateur commun entre tous les participants aveugles et malvoyants pour ce qui est de la stratégie adoptée lors du déchiffrage au piano : il s'agit de la mémorisation qui s'impose en tant que condition *sine qua non* à chaque tentative de restitution au clavier mains ensemble. De même, le traitement mental des voix superposées est toujours successif même dans le cas où l'on procède par assimilation globale : on intègre d'abord les données de la voix supérieure, puis celles de la voix basse. Ces résultats témoignent ainsi du caractère analytique des stratégies perceptives et cognitives déployées lors du déchiffrage des partitions braille et en noir agrandi. De surcroît, les deux procédures de déchiffrage tactile, voix ensemble et voix séparées, partagent des étapes communes de traitement en ce sens que dans les deux cas, le musicien est amené à reconstruire le tout sur la base des éléments maintenus en mémoire. En outre, on insiste sur l'aspect subjectif des représentations mentales qui dépendent de l'expérience de chacun et de sa façon de traiter l'information musicale. Ainsi, la notation braille n'évoque pas forcément la même chose dans le cerveau d'un pianiste aveugle-né et dans celui d'un aveugle tardif. Chez le premier, elle renvoie soit à une représentation idéographique (les noms des notes), soit à une image acoustique ; alors que chez le deuxième, elle peut évoquer en plus de ces deux formats, une image visuelle comparable à celle mise en œuvre par un sujet voyant. Par ailleurs, les résultats constituent une bonne raison de croire à l'idée selon laquelle l'information tactile chez les musiciens aveugles (précoces et tardifs), en passant par différentes étapes de traitement cognitif, change rapidement de nature si bien

qu'en tant que telle, elle ne laisse aucune trace en mémoire une fois effleurée du bout du doigt. En l'occurrence, l'image mentale élaborée n'est pas en relation directe avec la modalité sensorielle par laquelle l'information d'origine est prélevée. Toutefois, l'image visuelle des notes sur la portée est bien plus facile à maintenir en mémoire que l'image tactile des caractères braille, manifestement peu significative. Pourtant, d'une manière générale, les résultats de la plupart des expériences présentées dans la partie empirique de cette étude, ont fait apparaître une nette supériorité des performances des pianistes déchiffrant en braille sur les autres sujets participants et ce, dans toutes les étapes du traitement de l'information (l'encodage, le stockage et la restitution). Chez les pianistes déchiffrant à l'oreille, le résultat final reste bel et bien moins pertinent et moins précis que celui émanant d'un déchiffrement tactile (ou visuel) d'une partition musicale. Toutefois, il n'en demeure pas moins qu'une œuvre musicale incluant un thème clairement exposé avec une harmonie peu complexe peut être en partie du moins reproduite à l'oreille sans le recours à une partition de musique. Cette dernière est certes indispensable quand il s'agit de déchiffrer un air nécessitant le respect rigoureux du texte, soit une œuvre issue du répertoire classique à l'exemple des ballades de Chopin ou des sonates de Beethoven. Mais pour ce qui est des musiques caractérisées par les variations sur le thème introductif de l'œuvre, une mémorisation à l'oreille est l'exercice privilégié qui doit se mettre en place, surtout quand le support écrit est absent. C'est le cas notamment des accompagnements au piano des chansons de variété ou des musiques reposant sur le principe du thème - variations comme le jazz, ou encore des styles mettant en valeur les capacités du musicien à improviser.

En guise de conclusion, il convient de souligner que la vision reste une modalité cruciale dans l'activité pianistique d'autant qu'elle permet d'organiser le parcours perceptif conduit par la main du pianiste, surtout quand il s'agit de passages rapides avec de gros déplacements sur le clavier. Chez l'aveugle, la modalité tactilo-

kinesthésique manuelle est le système spatial le plus à même de pouvoir suppléer le système visuel défaillant. Mais elle reste tout de même nettement moins performante de par la limite de son champ perceptif par rapport au champ visuel. Toutefois, il est possible à un musicien brailleste doué de plus hautes aptitudes musicales de parvenir à des performances de restitution comparables à celles d'un pianiste voyant, mais au prix d'une gymnastique cérébrale et d'une charge cognitive plus intenses.

Frédéric CERNY : Transcription, description et analyse fonctionnelle de l'activité musicale exploratoire d'enfants sur instrument de musique informatique<sup>1</sup>

Nous nous inscrivons dans la dynamique de travaux initiés par Jean-Pierre Mialaret, relatifs aux tâtonnements de jeunes enfants sur métallophone. Enseignant en école primaire, il nous a semblé judicieux d'orienter cette présente analyse vers la production d'enfants d'école élémentaire. Les enfants constituant le corpus de la thèse sont âgés de 7,5 ans à 9,5 ans lorsqu'ils-elles viennent à la première séance.

Notre propos est de caractériser les tâtonnements musicaux, sur instrument de musique informatique, d'enfants ne possédant pas au départ les clés de l'instrument qu'ils utilisent, afin de déterminer comment cette production naît et se développe. Nous émettons les hypothèses principales suivantes :

Un enfant, devant l'instrument de musique informatique, peut fabriquer une musique, sa musique, et ses productions musicales diffèrent d'une séance à l'autre ; dès la première séance, les productions musicales sont différentes selon le sujet observé ; au cours de leurs tâtonnements exploratoires, les enfants que nous observons conçoivent dès la première séance des primitives : schèmes procéduraux – « suites d'actions servant de moyens pour atteindre un but, difficiles à abstraire de leur contexte »<sup>2</sup> – élaborés dans un but précis, et, au cours des quatre séances, des procédures ad hoc : combinaisons de primitives ; les vecteurs dynamiques, « éléments musicaux qui véhiculent des significations temporelles d'orientation, de progression, de diminution ou de croissance, de répétition ou de retour »<sup>3</sup>, dirigeant

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. Jean-Pierre Mialaret.

2. Inhelder B. & De Caprona D., « Vers le constructivisme psychologique : Structures ? Procédures ? Les deux indissociables », in B. Inhelder, G. Cellérier et al., *Le cheminement des découvertes de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 19-50

3. Mialaret J.-P., « Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant : perspectives fonctionnelles », in *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, Document de recherche, O. M. F., Série didactique de la musique, numéro 18, juin 2001, p. 129-150, citant Michel Imberty (*Les écritures du temps*, Paris, Dunod, 1981, p. 91)

les séances, sont indépendants de l'instrument utilisé ; les *pivots* sur lesquels ces *dynamiques* s'appuient sont constitués à partir de l'instrument de musique ou de son utilisation, et non des seuls gestes effectués. Pour valider ces hypothèses, nous utilisons une approche *fonctionnelle* des tâtonnements des enfants. Chacun-e d'entre eux-elles fait sa musique. Ce que nous étudions, c'est cette fabrication. Nous observons comment naissent et évoluent les actes des sujets ; nous étudions comment apparaissent les prémices d'une pensée musicale liée à l'instrument de musique, puis comment celle-ci se développe. Les sujets observés n'ont jamais fait de musique ailleurs qu'à l'école. Ils ont éventuellement utilisé de petites percussions à la maternelle, et chantent, en classe et en chorale d'école. La musique qu'ils produisent n'est pas conceptualisée avant son exécution instrumentale, ce ne sont donc pas des compositeurs. Ce ne sont pas non plus des improvisateurs, leurs explorations ne faisant pas référence à un cadre tel qu'une grille de chorus, par exemple.

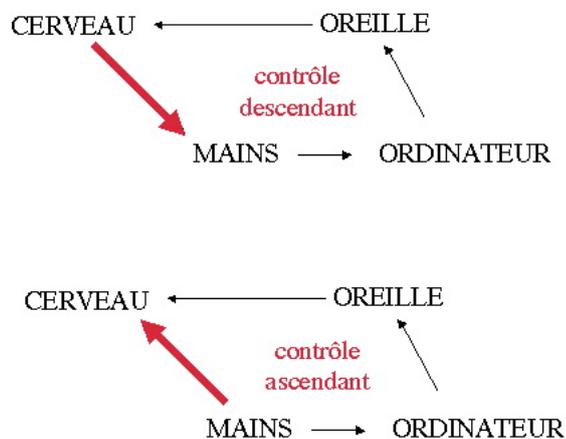


Figure 1. Contrôles, ascendant et descendant.

L'action initiale, souvent effectuée, *cliquer la souris*, aboutit à la réalisation de

---

l'intention du geste, *obtenir un son*. Le son obtenu, sinusoïde pure, est nouveau pour l'enfant. La représentation du son que peut produire un instrument de musique est modifiée. L'objet est le guide. Il y a contrôle *ascendant* (figure 1, ci-dessus). Dans le cas présent, ce n'est pas la pensée qui détermine l'acte à effectuer. Le tâtonnement initial, bâti sur du vide puisque c'est le premier contact avec cet instrument de musique, permet à la pensée de s'exercer sur l'objet. Le geste est premier, et, pour poursuivre de façon imagée, ses conséquences remontent le long de son bras pour alimenter les structures cognitives. D'autre part, tout geste est le produit d'une commande du cerveau, lequel effectue un contrôle *descendant* : les gestes correspondent à cette commande, l'idée étant le guide (figure 1 également). Le premier clic de souris porte déjà en lui les germes de la musique à venir, puisque le but est *faire de la musique*. La démarche de l'enfant ne se fait donc pas au hasard. L'enfant effectue un choix, et détermine l'action envisagée. Il utilise le geste qu'il estime adapté à cette fin.

Les sujets que nous observons utilisent des *schèmes* pour manipuler l'instrument de musique, pour percevoir le résultat de ces manipulations, pour effectuer les actions envisagées en conséquence, pour assimiler les données recueillies. D'autre part, les enfants arrivent devant l'instrument de musique avec des représentations préalables de ce qu'ils vont faire, des idées concernant la tâche qui leur est demandée. Ordinateur et instrument de musique sont des termes qui sont pour eux chargés de sens. Toutefois, nous observons le geste, lequel est déclencheur des modifications de ces représentations. La pensée est façonnée par l'action des schèmes procéduraux utilisés. Cette action s'exerce sur les structures cognitives préexistantes.

Les schèmes présentatifs ont pour but de comprendre. Les schèmes procéduraux, eux, ont pour objet de réussir, la réussite consistant en la production d'une musique. Quand l'enfant utilise un schème procédural adéquat, il peut ensuite le

réutiliser dans d'autres contextes, ou en combiner différents entre eux. Le schème procédural peut changer de statut, notamment lorsque le contrôle descendant est mis en évidence : nous sommes alors en présence de primitives, la combinaison de ces dernières constitue une procédure ad hoc. La mise en évidence d'une telle procédure détermine une intentionnalité musicale de l'enfant : non seulement l'enfant 'joue à/de la musique', mais il produit alors 'sa musique'.

L'observation doit prendre en compte ce fait, que les procédures employées dépendent de l'état de la connaissance représentée du sujet au moment où celui-ci les utilise. Concernant les schèmes présentatifs, l'ouvrage de Jean Piaget<sup>1</sup> est donc primordial pour ce travail. Concernant les schèmes procéduraux, ce sont les travaux de Madelon Saada-Robert<sup>2</sup> et de Jean-Pierre Mialaret<sup>3</sup> sur lesquels nous nous appuyons. La contribution de Barbel Inhelder et Denys De Caprona<sup>4</sup> fait quant à elle le lien entre ces deux aspects du développement de la pensée de l'enfant.

La représentation se modifie constamment, sous l'effet de la double action des contrôles ascendant (tel geste produit tel effet) et descendant (telle pensée a ou n'a pas l'effet escompté). L'observation menée s'attache donc aux moindres détails permettant la compréhension de la genèse de la musique produite. C'est en ce sens qu'elle est appelée microgénétique. Ainsi, l'étude de l'évolution des schèmes procéduraux et des représentations des sujets nous permet d'inférer celle des tâtonnements musicaux.

---

<sup>1</sup> Piaget J., *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936, 2<sup>e</sup> édition 1947, rééd. 1977.

<sup>2</sup> Saada-Robert M., *Les modifications du déroulement de l'activité observable comme indices d'un changement de significations fonctionnelles*, Genève, Bonnut, 1980, Thèse n° 85 de doctorat en psychologie.

Saada-Robert M., « La construction microgénétique d'un schème élémentaire », in B. Inhelder, G. Cellérier et al., *Le cheminement des découvertes de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1992, p. 119-137.

<sup>3</sup> Mialaret J.-P., *Explorations musicales instrumentales chez le jeune enfant*, Paris, P. U. F., 1997.

<sup>4</sup> Inhelder B. & De Caprona D., *op. cit.*

L'étude systématique des gestes des sujets et des événements sonores qu'ils produisent, légitime la mise en évidence des schèmes procéduraux utilisés, et leur évolution. Ceci acquis, nous pouvons ensuite définir les intentions des sujets, et établir les processus d'assimilation ou d'accommodation opérés par les enfants.

Enfin, la mise en relation de l'étude des schèmes procéduraux employés, avec les processus d'assimilation ou d'accommodation, nous autorise l'inférence de la direction que le sujet donne à son exploration musicale.

L'enfant s'assied devant l'ordinateur. Il se retrouve devant une fenêtre, laquelle comporte 20 bandes verticales. Lorsqu'il clique sur une bande, celle-ci bleuit. Tant que l'appui de souris est maintenu, le son perdure. L'instrument de musique est conçu de façon à assigner une hauteur définie et invariable à chacune des bandes sur lesquelles clique l'enfant, à calculer les modifications de hauteur, en cas de glissades « souris cliquée », à déterminer le volume correspondant à l'appui sur l'une des cinq touches du clavier alphanumérique dédiées à l'intensité. Après les explications concernant les rôles de la souris et des cinq touches du clavier de l'ordinateur, notre unique consigne est : « Tu fais la musique que tu veux. ».

L'enfant a la possibilité de bouger la souris, cliquer celle-ci, appuyer sur une touche du clavier de l'ordinateur, effectuer une combinaison de ces différents gestes, nous parler.

Pour la transcription, nous utilisons un logiciel de traitement de données d'observations chronologiques : Kronos. Nous transcrivons l'intégralité des gestes des deux mains des sujets, considérant quatre catégories : 'vertical' (clic), 'horizontal' (déplacement), 'les deux en même temps' (mouvements glissés) et 'appui sur le clavier'. Nous relevons la totalité de la musique produite : relevé des hauteurs et des durées des sons et silences, au dixième de seconde près, les silences déterminant les *fragments* sonores. Nous transcrivons les événements sonores, qui comprennent quatre catégories : 'détaché', 'glissé', 'intensité', 'silence'.

Afin de mettre en évidence les schèmes procéduraux utilisés, nous découpons les séances en segments. Ce *découpage* prend en considération l'apparition ou la transformation des schèmes procéduraux employés par les sujets. Pour la segmentation, nous utilisons quatre éléments :

- la simple vision du film de la séance, durant laquelle certains événements apparaissent saillants, pour employer la terminologie de Michel Imberty ;
- le relevé des gestes effectués, chaque geste nouvellement créé impliquant un marquage de l'instant ;
- la transcription des événements sonores créés, toute nouveauté impliquant une marque ;
- le relevé du sonore entendu, afin de délimiter les fragments sonores indépendants les uns des autres.

Nous caractérisons les segments en respectant l'ordre chronologique, puisque les schèmes se transforment au cours de l'activité exploratoire. Au fur et à mesure de l'évolution des tâtonnements, les procédures employées se complexifient. La combinaison, la transformation de schèmes procéduraux, nous conduit à introduire de nouvelles appellations, lesquelles correspondent à un nouvel état du schème procédural employé : primitives, procédures ad hoc. Ensuite, nous effectuons une mise en séquences de chacune des séances, pour chacun des sujets. Chaque séquence détermine l'activité du sujet en termes :

- d'assimilation des données : l'enfant intègre les données de la situation ;
- d'accommodation : il explore de nouveaux possibles, tâtonne afin de mieux maîtriser un geste,
- ou de simple usage de routines, l'enfant utilise un geste familier, lequel lui permet de se projeter ensuite.

Une séquence a un début et une fin. Elle est composée de segments successifs correspondant à un même mode opératoire. Les segments pouvant être circonscrits

dans un même fragment sonore, une séquence peut n'être qu'un seul fragment sonore, mais elle peut aussi en contenir plusieurs.

En croisant caractérisation des segments et mise en séquence, nous déterminons les éléments qui servent de pivot à l'activité des sujets, et les vecteurs dynamiques, qui nous indiquent la direction de l'activité du sujet.

Nous pouvons ainsi établir que tâtonner sur cet instrument de musique permet aux enfants d'explorer certains paramètres musicaux, en l'absence de tout enseignement. Nous montrons que les enfants produisent une musique aux caractéristiques propres, explorant différemment les notions de hauteurs, durées, détaché et glissé, intensité. Il n'y a pas que le résultat sonore qui soit différent de l'un-e à l'autre. L'approche initiale de l'instrument de musique change selon le caractère, les conceptions, l'habileté gestuelle, et les domaines de prédilection de l'individu. Ainsi, nous validons les hypothèses que dès la première séance, les productions musicales sont différentes selon le sujet observé, et que celles d'un même sujet diffèrent d'une séance à l'autre.

Six des sept sujets ont, non continuellement certes, utilisé l'instrument dans le dessein d'explorer des paramètres musicaux généraux. Nous concluons de ces résultats la validité de notre hypothèse : les vecteurs dynamiques, dirigeant les séances, sont indépendants de l'instrument utilisé. D'autre part, les seize séances observées présentent des tâtonnements s'appuyant sur des gestes instrumentaux, qu'il s'agisse du simple appui de souris ou de la conjonction ou succession de gestes, à trois exceptions près, lors de courts instants. Certes le geste est médiatisé, mais il s'applique à l'instrument de musique. L'enfant manipule les outils permettant de jouer sur l'instrument. Le geste instrumental permet la réalisation de la production musicale. Nous pouvons donc en conclure que les pivots sur lesquels s'appuie l'activité exploratoire sont constitués à partir de l'instrument de musique lui-même.

Par ailleurs, seuls quatre sujets sur sept utilisent au moins une primitive lors de la première séance. Notre deuxième hypothèse est de fait invalidée : les enfants n'utilisent pas forcément des primitives dès la première séance. En fonction de leurs sensibilités, de l'évacuation de leur timidité dans la situation d'observation, de leur attirance envers l'instrument une fois celui-ci en main, les enfants investissent avec plus ou moins de rapidité le jeu instrumental. Ainsi, les schèmes procéduraux peuvent évoluer avec le temps, et si notre hypothèse de départ concernant l'usage de *procédures ad hoc* n'est pas vérifiée pour trois des sept sujets, nous pouvons la reformuler ainsi : certains enfants, en tâtonnant sur l'instrument de musique informatique, utilisent des procédures ad hoc.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence la diversité des procédures engagées par les sujets dans leur activité musicale exploratoire. Cette dernière donne des résultats liés au comportement individuel des enfants. Les paramètres musicaux explorés sont indépendants de l'instrument de musique, qu'il s'agisse des hauteurs, durées, de l'articulation ou de l'intensité. L'enfant agit, joue à/de la musique, et en perçoit la conséquence sonore. Il peut dès lors assimiler la relation de cause à effet entre le geste producteur et la configuration sonore entendue. Répétant, variant ses gestes, ses productions sont différentes d'une séance à l'autre, et aucune ne ressemble à celle d'un autre enfant. Les enfants fabriquent donc une musique, leur musique. Sans doute sera-t-il intéressant de l'étudier sous d'autres angles.

L'étude de la microgenèse de la musique produite, que nous avons menée, ne prend pas en compte les éventuels recours à la tonalité, et/ou à la modalité, pouvant émailler les réalisations des enfants. La culture musicale des sujets, fortement imprégnée de la tonalité occidentale, et éventuellement de la modalité maghrébine pour l'un d'entre eux, les a certainement influencés dans leurs intentions. Par ailleurs, la présence de nombreux intervalles altérés, au sein des mouvements mélodiques, précipite parfois un abrupt changement de mode opératoire. La

recherche d'éventuelles correspondances, entre les places respectives des dissonances et des modifications procédurales, ainsi que le repérage de l'existence d'emprunts culturels dans les réalisations des enfants, seront source d'informations sur le cheminement de la pensée musicale de ces enfants.

Enfin, dans la mesure où nous pourrions inventorier les formes de créativité s'exprimant dans les tâtonnements des sujets, nous pourrions alors les mettre en relation avec les schèmes procéduraux employés. Il s'agirait d'effectuer une analyse étudiant de façon synchrone la présence et les caractéristiques des unes et des autres. L'établissement d'une éventuelle corrélation (ou sa négation) nous semble pouvoir apporter des éléments de réponse à la question des conditions d'expression créative des enfants, d'un point de vue musical.

Florence DARRAS : Émotions et musique du xx<sup>e</sup> siècle : Ligeti et Stravinski. La communication musicale dans la musique du xx<sup>e</sup> siècle. Étude des liens entre la structure des œuvres musicales et les réponses sémantiques des sujets en situation d'écoute<sup>1</sup>

### **1. Les sources théoriques**

La thèse cherche à cerner la spécificité de la communication entre un objet-flux musical et des auditeurs. L'objet-flux musical, porté par une onde vibratoire, énergie en mouvement, n'est pas un objet naturel, mais un objet issu de la psyché humaine conçu pour agir sur d'autres psychés humaines. La communication musicale possède la particularité d'être véhiculée par un médium sonore non verbal et indépendant du code linguistique, même si, en retour, l'accès à ce dernier enrichit la communication musicale tout au long de la vie. Elle ne participe pas du référentiel habituel du langage. L'objectif principal de la recherche est d'apporter une contribution musicologique et psychologique à la compréhension de la fonction de transformation symbolique non verbale intervenant à l'origine et au cœur de la psyché et du fonctionnement cognitif humain. L'investigation a été menée en fonction des connaissances et des modèles de fonctionnement psychique. La recherche est inscrite dans la triple lignée :

– des travaux de sémantique musicale, qui ont interrogé la cognition musicale bien avant l'existence des techniques d'imagerie cérébrale. La sémantique musicale, impulsée depuis les années 1950 en France par Robert Francès, suivi Michel Imberty, se propose d'étudier les liens entre la structure des œuvres musicales et les réponses sémantiques des sujets en situation d'écoute ;

– des découvertes des neurosciences sur les traitements conscients et inconscients des informations par le cerveau humain. Des chercheurs comme Oliver Sacks,

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. Jean-Pierre Mialaret.

Didier Vincent, Antonio Damasio, Joseph Ledoux, Daniel C. Dennett<sup>1</sup> ont réhabilité les phénomènes de conscience, d'émotions et de sentiments, contre lesquels la communauté neuroscientifique avait manifesté au xx<sup>e</sup> siècle une certaine hostilité ;

– des acquis des sciences humaines qui ont tenté de décrire, à partir de la rencontre avec des patients en souffrance psychique, l'origine et le développement de la pensée symbolique, ou pensée sémiotique selon Piaget, qui est à la base des opérations d'abstraction des propriétés du réel. Trois modèles de fonctionnement de la psyché en relation avec les émotions ont été retenus : l'appareil de penser de W. R. Bion, l'appareil mental de A. Damasio et l'assimilation psychique de J. Touzé sans oublier que ces champs de fonctionnement ont été balisés bien avant par Sigmund Freud, Jean Piaget, Mélanie Klein, Donald Winnicott, Wilfred Bion, Didier Anzieu, Hanna Segal, André Green, Piera Aulagnier, etc.

## 2. L'objet de la thèse

L'objet de la thèse est l'existence d'une communication infraverbale, intuitive, globale et directe, entre une œuvre de musique **non tonale** et l'auditeur, à travers l'étude de productions visuelles et de productions écrites, réalisées par des sujets en situation d'écoute d'extraits musicaux d'Igor Stravinski (1882-1971) et de György Ligeti (1923-2006), afin de savoir s'il est possible d'élargir le domaine d'application du concept de schème de résonance émotionnelle d'Imberty à la musique de compositeurs du xx<sup>e</sup> siècle. La recherche se propose aussi d'approcher les représentations conscientes ou préconscientes investies par les sujets en situation d'écoute musicale. Il paraît fondamental aujourd'hui de ne pas oublier

---

1 SACKS O., *Musicophilia, la musique, le cerveau et nous*, Seuil, 2007.

VINCENT D., *La Biologie des passions*, Odile Jacob, 1986.

DAMASIO A., *Le Sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Odile Jacob, Paris, 1999.

LEDOUX J., Emotion : « Clues for the Brain », *Annual Review of Psychology*, n° 45, 1995, p. 209-235.

DENNETT D., *La Conscience expliquée*, Odile Jacob, 1993.

d'apporter à la recherche sur le fonctionnement psychique le point de vue de la musicologie – seule capable d'analyser la spécificité de l'objet-flux musical et de le relier à l'une des facultés les plus énigmatiques dont l'homme est doté et pour laquelle il semblerait que nous possédions un système neurologique spécialisé dont l'ancrage corporel, mnésique et émotionnel serait différent des autres facultés mentales humaines. Serions-nous une espèce musicale non moins que linguistique, comme notre besoin insatiable de rythmes et de mélodies le montre ? Le mystère de la musique ainsi que l'étrange passion humaine pour les sons organisés musicalement ne datent pas d'aujourd'hui et ne constituent pas le privilège des sociétés consommatrices industrialisées. La musique est centrale et fondamentale dans toutes les cultures humaines comme en témoigne John Blacking dans *Le Sens musical*, en 1993.

Si elle constitue quelque sous-produit de notre système cérébral, quelle en est la finalité ? Par ailleurs, si la musique ne paraît pas avoir de fonction adaptative manifeste dans la vie de l'homme ni d'action immédiate ou différée sur le monde extérieur – la terre continuerait de tourner sans elle – pourquoi une majorité d'êtres humains joue-t-elle et écoute-t-elle des motifs sonores dénués de signification manifeste à longueur de temps ? Pourquoi certains humains composent-ils de la musique ou mettent-ils de la musique sur des mots ? Quel est ce sens musical qui nous rend mélomanes ? Comment appréhendons-nous le phénomène musical ? À quelles strates profondes de notre cerveau touche-t-elle, comme en rend compte Oliver Sacks à propos des expériences de guidance musicale dans le soin des patients atteints des maladies de Parkinson et d'Alzheimer ? Ces strates sont-elles prélangagières ou parallèles au langage ?

### 3. Problématique de recherche

La recherche est fondée sur l'étude de cent quarante-trois productions visuelles et cent soixante-dix-sept productions écrites, réalisées par cinquante-neuf sujets d'une moyenne d'âge de vingt-sept ans (de 21 ans à 43 ans), de niveau d'études supérieures, ayant pour tâche d'exprimer leurs impressions au cours de l'audition d'extraits musicaux du xx<sup>e</sup> siècle, d'Igor Stravinski (1882-1971) et de György Ligeti (1923-2006), afin de savoir s'il est possible d'élargir le domaine d'application du concept de schème de résonance émotionnelle à la musique de compositeurs du xx<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>. La recherche se propose aussi d'approcher les autres représentations psychiques investies par les sujets en situation d'écoute musicale. Les sujets sont répartis en deux groupes : les sujets du groupe A ont transcrit leurs impressions sur trois extraits d'œuvres de Ligeti :

LIG.1, extrait n° 1 : *Concerto de chambre pour 13 instrumentistes* Mouvement 2, *calmo, sostenuto*

LIG.2, extrait n° 2 : *Concerto de chambre pour 13 instrumentistes* Mouvement 3, *movimento preciso e meccanico*

LIG.3, extrait n° 3 : *Aventures pour 3 chanteurs et 7 instrumentistes*

et le groupe D sur trois extraits d'œuvres de Stravinski :

STRAV1, extrait n° 1 : *The Rake's Progress*

Acte III, tableau 2, scène 2 : *Prélude*

STRAV2, extrait n° 2 : *Le Sacre du printemps*

---

<sup>1</sup> La musique occidentale savante du xx<sup>e</sup> siècle s'est détachée de la syntaxe tonale, au même titre que la peinture du xx<sup>e</sup> siècle, dans la révolution de l'abstraction, s'est détachée de la représentation de l'objet extérieur. Chaque compositeur ou école de composition crée son propre langage (polytonalité, atonalité, sérialisme, musique spectrale, aléatoire, concrète, stochastique, etc.) ; le code commun de la tonalité disparaît de la musique dite "contemporaine". Il perdure cependant dans le jazz et la musique populaire.

*Le Cortège du Sage et Glorification de l'élue*<sup>1</sup>STRAV3, extrait n° 3 : *The Rake's Progress*Acte III, tableau 3, scène 3 : *Gently, little boat*

L'extrait n° 1 est de timbre instrumental et contient en totalité (ou en majorité) des événements sonores se déroulant lentement ; l'extrait n° 2 est de timbre instrumental et contient des événements sonores se déroulant rapidement ; l'extrait n° 3 est de timbre vocal mixte et instrumental. Le choix des extraits met à l'épreuve de la musique du xx<sup>e</sup> siècle les conclusions d'Imberty<sup>2</sup> selon lesquelles le dynamisme de la complexité formelle permet de prédire le niveau de tension émotionnelle suscitée par la forme musicale et la teneur sémantique des réponses verbales qui y sont associées, cette prédiction s'opérant sur la base de trois types de réponses émotionnelles :

- réponses mélancoliques-dépressives, corrélées à un niveau de complexité élevé et à un dynamisme lent. Temps musical vide où est perdue la perception de durée unitaire ;
- réponses thymiques positives corrélées à des formes simples d'un niveau de complexité peu élevé et à un dynamisme moyen ;
- réponses d'angoisse et d'agressivité corrélées à un niveau de complexité élevé et à un dynamisme rapide. Le temps musical est surchargé d'événements sonores.

La recherche est de type expérimental à démarche inductive : en abordant concrètement le sujet d'étude et en laissant les productions des sujets suggérer les variables importantes, elle passe de descriptions ponctuelles fines à des mesures et des comparaisons, puis à l'élaboration d'énoncés concernant les différences notables entre les productions des sujets selon les extraits écoutés.

---

1 Remarque : deux extraits du *Sacre du printemps* ont été nécessaires pour obtenir un temps d'audition de deux minutes équivalent aux autres écoutes. Leurs caractéristiques musicales timbrales, rythmiques et dynamiques sont néanmoins assez homogènes.

2 IMBERTY. M., *Entendre la musique*, p. 88.

La problématique propose de répondre aux questions suivantes :

- Question 1 : peut-on élargir le domaine d'application du concept de schème de résonance émotionnelle à la musique de Ligeti et de Stravinski, compositeurs du xx<sup>e</sup> siècle ?
- Question 2 : peut-on dégager un accord intersubjectif concernant la sollicitation des schèmes de résonance émotionnelle dans les six extraits : Ligeti 1, Ligeti 2, Ligeti 3, Stravinski 1, Stravinski 2 et Stravinski 3 ? Si l'on peut dégager un accord intersubjectif, concernant ces schèmes à l'audition des six extraits, alors le domaine d'application du concept pourra être élargi à des œuvres non tonales.
- Question 3 : peut-on dégager un accord intersubjectif concernant d'autres champs de représentations : sensation interne, action, perception, idéation, etc. ?
- Question 4 : (en supposant l'existence de cet accord intersubjectif) : quels types de liens peut-on repérer entre la structure musicale et les productions des sujets, induites par la musique ?

## Structure musicale



Structure  
des productions visuelles

Structure  
des productions écrites

– Question 5 : peut-on classer les sujets selon le choix du facteur opérant dans les vertex ?

Des critères de transcription des deux triptyques de productions visuelles et de productions écrites réalisées par chaque sujet ont été établis. Le contenu de chaque production écrite a été catégorisé selon cinq champs de représentation (ou vertex) :

- vertex E : représentation de l'émotion ;
- vertex S : représentation de sensation interne et d'impression cénesthésique ;
- vertex A : représentation d'action ;
- vertex P : représentation de perception (organes des sens à distance) ;
- vertex AR : autre représentation que je n'ai pas pu classer dans les quatre champs précédents. C'est une idée, un concept, une référence culturelle, une question, etc.

Le contenu de chaque production visuelle a été catégorisé selon trois axes :

- couleurs,
- signes iconiques,
- signes graphiques.

L'hypothèse de base est que les cinq vertex constituent des marqueurs verbaux des mécanismes secondaires de pensée qui ont été comparés aux marqueurs non verbaux des mécanismes primaires de pensée (signes plastiques : couleur, signes

iconiques, traces graphiques).

La conclusion est qu'il est possible d'élargir le domaine d'application du concept de schème de résonance émotionnelle à la musique de Ligeti et de Stravinski. En effet, les sujets ont évoqué majoritairement des représentations d'émotions dans les productions écrites, concernant les extraits, pour :

- Ligeti 1 : émotions dysphoriques d'angoisse-peur pour 80 % des sujets ;
- Ligeti 3 : émotions dysphoriques variées pour 50 % ;
- Stravinski 1 : émotions dysphoriques de tristesse-angoisse pour 68 % ;
- Stravinski 2 : émotions dysphoriques d'angoisse-folie-peur pour 50 % ;
- Stravinski 3 : émotions partagées de joie 25 %, de tristesse 21 % et d'amour 18%.

Ligeti 2 est le seul extrait pour lequel les sujets qui n'ont pas évoqué d'émotions sont majoritaires : 70 %<sup>1</sup>.

La musique de Ligeti et de Stravinski engendre chez les auditeurs, sur le plan des schèmes de résonance émotionnelle, des réactions comparables à celles de la musique tonale. La composante émotionnelle associée à la musique ne résulte donc pas dans son essence de la syntaxe tonale. Elle est liée aussi à d'autres paramètres que ceux de la hiérarchie mélodique des hauteurs de la gamme et de la syntaxe harmonique tonale, avec ses effets de tension et de détente créés par l'enchaînement des accords classés.

---

<sup>1</sup> Une raison pourrait être que les sujets n'ont pas pu se projeter dans un matériel sonore mécanique qui n'a rien d'humain.

L'accord intersubjectif concernant les vertex E-S-A-P-AR est globalement valide. Seuls les vertex sensation et idéation de LIG2 et LIG3 proposent des réponses variées. La constellation sémantique de la recherche musicale qui s'est trop longtemps cloisonnée dans la quête d'une fonction dénotative de la musique, qui serait commune avec le langage (inspiration littéraire ou visuelle, musique à programme, paratexte, etc.) a été ainsi élargie à d'autres points de vue.

Les résultats montrent que ce n'est pas le contenu, le référentiel, qui fait l'accord entre les auditeurs, mais le réseau symbolique primaire (RSP de Touzé) prélinguistique sous-jacent à tout langage. La musique, riche de suggestions et de résonances corporelles, affectives et perceptives, fait émerger ce qui dans le langage est étouffé ou demeuré latent (c'est ce que cherche Ligeti dans *Aventures*). Effectivement, le champ de l'idéation (vertex autre représentation) est moins représenté que les autres champs, bien que, pour la musique de Stravinski, il ne soit pas en reste. Si la strate des émotions avait déjà été repérée, peu de recherches musicologiques ont appréhendé des strates plus profondes du développement psychique, comme celle des réseaux symboliques primaires, des sensations internes, des signifiants formels, des représentations kinesthésiques, des objets visuels fantasmés, des couleurs et de l'énergie. La pensée infraverbale est bien différente de la pensée conceptuelle (en témoignent les productions visuelles d'angoisse de morcellement, d'éclatement, de démembrement, etc., des sujets). Elle est sens, pathos, praxis (action liée aux variables agogiques du musical) et poïesis.

La synthèse globale des comparaisons des vertex LIG1-2-3/STRAV1-2-3 est présentée sous la forme d'histogrammes permettant de visualiser rapidement la forme spatiale qui caractérise chaque extrait<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> NDLR : figure non reproduite ici.

Ce profil est nommé E-S-A-P-AR, abréviation des cinq vertex : émotion, sensation, action, perception et autre représentation. Le lecteur remarquera que ces profils sont presque superposables deux à deux, LIG1-STRAV1, LIG2-STRAV2 et LIG3-STRAV3. Ces profils indiquent le pourcentage des sujets qui se sont exprimés par écrit dans le vertex en question. La mesure des observations n'est donc pas fonction de la variable indépendante "groupe" mais résulte bien de la variable dépendante "extrait musical 1/2/3".

L'étude des productions visuelles montre que l'on retrouve le même parallélisme que dans les vertex, entre les groupes, selon les extraits :

- gammes de couleurs semblables ;
- même proportion de teintes achromatiques/chaudes/froides ;
- accord sur une couleur de base (noir pour LIG1 et STRAV1 ; noir pour LIG2 et rouge pour STRAV2, bleu pour STRAV3), excepté pour LIG3.

J'ai pu conclure à la cohérence entre les marqueurs verbaux (émotion ou impression regroupant les autres vertex quand l'émotion est absente) et le marqueur non verbal (couleur) au niveau des deux groupes de sujets pour les six extraits :

- Ligeti 1 : noir et impressions dysphoriques pour 90 % des sujets ;
- Ligeti 2 : noir et impressions négatives pour 60 % ;
- Ligeti 3 : pas de consensus sur une couleur et pas de consensus sur une émotion (impression : 50 % dysphorique et 50 % euphorique) ;
- Stravinski 1 : noir et impressions dysphoriques de tristesse-angoisse pour 93 % ;
- Stravinski 2 : rouge et impressions négatives pour 75 % ;
- Stravinski 3 : bleu et impressions positives pour 67 %.

Les six extraits vérifient la proposition d'Imberty. Le dynamisme de la complexité

formelle permet de prédire le niveau de tension émotionnelle suscitée par la forme musicale et la teneur sémantique des réponses verbales qui y sont associées, cette prédiction s'opérant sur la base de trois types de réponses émotionnelles.

#### **4. Hypothèse sur la spécificité de la communication musicale**

L'ensemble des résultats de la recherche permet d'inférer l'existence d'une communication infraverbale intuitive, globale et directe entre une œuvre de musique non tonale et l'auditeur. Il semblerait, et ce n'est qu'une hypothèse de travail, que le compositeur aurait la capacité de coder ses émotions en ondes musicales et de les transmettre à l'auditeur, objet sensible à certaines longueurs d'ondes du penser musical, qui les décoderait (peut-être par les neurones miroirs ?). Notre cerveau serait un capteur d'un certain type de combinaisons d'ondes alpha, bêta, thêta, delta (0 et 20 Hz) au même titre que nos systèmes visuel (405 à 790 THz) et auditif (20 à 20 000 Hz). Les ondes dans les limites supérieures des ondes  $\beta$  créant un état de désintégration psychique et les ondes  $\alpha$  un état d'intégration psychique.

J'ai placé les extraits musicaux dans le tableau ci-dessous en tenant compte des ressentis et des états de conscience signalés par les sujets (toujours selon le mécanisme du "comme si", signalé par Damasio) liés aux catégories des ondes cérébrales :

Catégorie des ondes cérébrales	bêta	alpha	thêta	delta	plat
Fréquence	21-14 Hz	14-7 Hz	7-4 Hz	4-0,5 Hz	0
	<b>LIG2 STRAV2</b>		<b>STRAV3</b>	<b>LIG1 STRAV1</b>	
	< 20 Hz État de veille normale Éveil Attention Concentration Cognition Tourné vers l'extérieur Zone du conscient Hémisphère gauche domine Travail analytique > 21 Hz : hyperactivité, puis peur, stress, anxiété, grand malaise psychologique	Relâchement Détente légère Rêverie Pont entre conscient et subconscient Les hémisphères fonctionnent en harmonie L'attention se tourne vers l'intérieur Si $\alpha$ manque on a oublié ce qu'on a vécu dans cet état : le lien avec le subconscient est absent	Sommeil léger à profond Hypnose Insensibilité à la douleur Méditation Conduite sur autoroute Stimuli monotones Zone du subconscient qui recèle sensations, souvenirs, émotions qqfois non conscients	Sommeil ou méditation très profonds à états proches de la mort physique Zone de l'inconscient Seules les fonctions vitales sont assurées Profonde empathie, message d'inconscient à inconscient	Mort physique

Enfin, l'analyse musicologique des extraits, révèle des patterns récurrents (supersignaux de signaux sonores) qui ont des fréquences correspondantes à la catégorie des ondes cérébrales. Seul l'extrait LIG3 ne présente pas d'ondes sonores régulières dans le temps. Il reste à tester cette hypothèse sur d'autres compositeurs et d'autres œuvres musicales du xx<sup>e</sup> siècle.

Aurélie Fraboulet : Corps et Interprétation : lorsque que le corps pianistique raconte une histoire<sup>1</sup>

Ancrage théorique

Des corps humains à la dimension primitive

Le corps humain est au centre de nombreuses problématiques qui montrent toutes d'une manière ou d'une autre qu'il existe non pas un corps humain mais des corps humains. Ceux-ci sont façonnés par les différentes interactions et expériences du sujet avec le monde. Ce dernier se construit autant de corps qu'il vit d'interactions avec les groupes sociaux auxquels il participe (tel que le corps politique, le corps parental, etc.). Cependant la plupart des auteurs<sup>2</sup> se rejoignent également sur l'idée d'un corps propre qui est moins influencé par l'extérieur que par l'intérieur, c'est-à-dire principalement par des mouvements et des états internes au sujet (comme les pulsions ou encore les affects de vitalité) et conditionnerait la façon dont un individu 'est au monde'. On parle alors d'une dimension primitive, interne, qui porterait ce qui fait la singularité, l'unicité de tout individu, et notamment son style. Dans ce travail, on suppose que le style prend forme dans les interactions précoces avec l'extérieur, et est ensuite marqué par cette dimension primitive. Cette dernière n'est pas complètement déconnectée de l'extérieur, comme le suggèrent de nombreux travaux<sup>3</sup>.

Cela revient à dire que la dimension primitive orienterait l'individu à « être d'une certaine façon » et cela à travers ses intentions expressives. On entend par

---

<sup>1</sup> Thèse de Doctorat en Psychologie de la musique - Université Paris Ouest Nanterre la Défense, Dir. Michel Imberty - Laboratoire Psychomuse

<sup>2</sup> Le Breton, 1992 ; Baudrillard, 1976 ; Brohm, 2002 ; Bourdieu, 1977 ; Bernard, 1978 ; Merleau-Ponty, 1964 ; Ricœur, 1983.

<sup>3</sup> Wallon, 1941 ; Piaget, 1949 ; Gibson, 1995 ; Spitz, 1971 ; Ajuriaguerra, 1964 ; Freud, 1915 ; Stern, 1995 ; Imberty, 2005 ; Baroni, 1993 ; Adessi ; 1999

‘intention expressive’, la direction et l’orientation d’un acte en vue de communiquer quelque chose à quelqu’un. La plupart du temps, ces intentions expressives sont volontaires et donc conscientes, mais elles peuvent également être inconscientes (Green, 2002) et surgissent à l’insu de notre conscience. Pour observer ce phénomène, nous nous sommes intéressée à une situation d’interaction particulière : la situation d’interprétation musicale.

#### Interprétation musicale

L’interprétation musicale c’est tout d’abord l’analyse d’une œuvre écrite par quelqu’un d’autre : elle demande donc un travail sur les indications techniques et expressives relevées dans les partitions musicales, mais elle ne peut se réduire à cela. L’interprétation musicale, c’est également la recherche et la construction d’un sens d’une histoire écrite par quelqu’un d’autre<sup>1</sup>. Autrement dit, il s’agit, pour l’interprète, de rechercher à travers ce qu’il ressent de l’œuvre une histoire à raconter. Pour cela il se construit une représentation mentale de l’œuvre qui est essentiellement de nature proto-narrative.

La proto-narrativité renvoie à l’idée que l’écoute ou l’interprétation d’une œuvre provoque le ressenti de différents moments marqués par des périodes de tensions et de détentes (Stern, 1989). Une œuvre musicale (de type tonal) peut être représentée par une courbe d’alternances et d’enchaînements de ces différents moments qui correspondent eux-mêmes à ce qu’on peut appeler des trames d’éprouver. Les trames d’éprouver sont les contours temporels des événements musicaux et de leurs ressentis par le compositeur, l’auditeur ou l’interprète. Elles en tissent la cohérence vécue comme « sens » à l’intérieur de l’expérience musicale. Ces trames ne sont pas organisées de manière logique comme dans les chapitres d’un livre, il n’y a pas de coordination rhétorique ou abstraite entre elles (Imberty, 2005, 2007), mais leurs

---

<sup>1</sup> Nattiez, 1989 ; Imberty, 1989 ; Boissière, 2002 ; Donin, 2006 ; Furtwaengler, 1953 ; Shaw, 1994 ; Chauvel, 2006.

enchaînements sont purement dynamiques et temporels. Interpréter une œuvre musicale c'est donc raconter une histoire faite de trames de ressentis qui s'inscrivent dans les intentions expressives et prennent forme dans le corps du musicien.

### Corps musicien

Le corps musicien s'inscrit dans une relation triangulaire avec un instrument de musique et une œuvre à interpréter. Il est donc de nature différente selon l'instrument de musique considéré (corps guitaristes, corps violonistes, etc). Ce travail de doctorat porte particulièrement sur le corps pianistique. Pour mettre en action les intentions expressives issues de la représentation mentale, le pianiste construit un geste musical, qui est à l'intersection de la représentation mentale de l'œuvre et de la mise en action du corps. C'est ainsi une mise en acte de la représentation mentale de l'œuvre, il est porteur de sens et manifeste une « intention expressive ». L'action du corps est ensuite visible par 'les gestes instrumentaux' qui sont ce qui est donné à voir. Ce sont des gestes essentiellement techniques, qui supposent un apprentissage approfondi. La difficulté pour le pianiste – et l'interprète en général, est que le geste instrumental est la mise en œuvre du geste musical. Il ne peut donc se résumer à la dimension technique : il doit aussi être porteur du contenu du sens de la représentation mentale<sup>1</sup>.

### Problématique

Ainsi, si la dimension primitive du corps incarne le style d'un individu, lui insuffle une certaine façon d'être à travers les intentions expressives, et si, dans la situation d'interprétation musicale, les intentions expressives sont portées par « une mise en acte » du corps pianistique, nous posons l'hypothèse principale suivante :

La dimension primitive par une énergie intentionnellement expressive et

---

<sup>1</sup> Xenakis, 1971 ; Imberty, 2005 ; Murray Schaeffer, 1979 ; Wanderley, 2000 ; Métois, 1996 ; Szendy, 2002

inconsciente oriente le corps pianistique à être plus qu'un simple support du geste musical mais incarne aussi le style du pianiste, et notamment une tendance à organiser de façon proto-narrative son vécu de l'œuvre.

### Méthode

La méthode a consisté en différentes analyses de cas de pianistes professionnels. Après une première étude, le protocole a été ajusté et approfondi pour pouvoir ensuite le répéter. La deuxième étude présente trois analyses de cas. Les pianistes ont interprété deux œuvres (la *Première Gnossienne* d'Erik Satie et le *Prélude n°4 en mi mineur*, opus 28, de Frédéric Chopin), dans différentes situations notamment avec et sans partition. Le recueil de données a consisté en une superposition d'analyses.

Analyse du corps pianistique : Il s'agit d'une micro-analyse des différentes gestes instrumentaux puis des combinaisons de ces gestes, image par image, à l'aide du logiciel Observer, sur l'ensemble des essais de chaque pianiste pour chaque œuvre (il y a eu en moyenne 5 essais par sujet, d'environ 3 minutes).

Analyse de l'interprétation : Pour saisir au mieux l'interprétation des pianistes nous avons superposé les analyses d'entretiens avec celles de leurs partitions personnelles annotées et l'analyse des caractéristiques acoustiques de chaque essai réalisés (nous avons mesuré l'intensité, le tempo et la durée des notes à l'aide des logiciels Praat et Audacity).

Analyse de l'œuvre : le dernier niveau a consisté en une analyse musicologique des deux œuvres. Nous nous sommes surtout intéressée à la structuration des deux œuvres et aux différents événements marqués par le compositeur.

### Résultats

Plusieurs niveaux d'organisation du corps pianistique.

Tout d'abord, nous avons constaté que le corps pianistique est organisé en

différents niveaux : les gestes instrumentaux, les postures, les cycles de postures et enfin le schéma postural.

Les gestes instrumentaux permettent l'exécution sonore en s'appuyant essentiellement sur l'ergonomie et la fonctionnalité de l'exécution sonore. (Exemple : lever du poignet, abaissement de l'épaule, etc.)

Les postures sont des combinaisons des gestes instrumentaux organisées par rapport à l'axe tragien<sup>1</sup>. Nous avons identifié les mêmes postures chez l'ensemble des pianistes, mais présentant des caractéristiques propres à chacun (durée, fréquence).

Nous avons observé les mêmes gestes instrumentaux et postures chez l'ensemble des pianistes, mais utilisés de façon propre à chacun, ce qui confirme que ces deux niveaux dépendent du style de l'interprète. Ceci rejoint les travaux de Wallon (1941), qui définit les postures comme le reflet ou encore la traduction d'un état psychologique. Elles ont une fonction de communication et sont plus liées au sens de la représentation mentale qu'à l'aspect technique de l'exécution sonore. D'ailleurs elles ne sont pas fonctionnelles au sens de la technique (si l'on considère par exemple la posture qui présente un soulèvement du bassin).

Les cycles de postures correspondent à une organisation dynamique d'un ensemble de postures, qui débutent et se terminent par la posture dite de stabilisation<sup>2</sup>. Ils suivent un mouvement giratoire et présentent des caractéristiques et des formes spécifiques à chaque pianiste.

Le schéma postural est la combinaison de l'ensemble des cycles. Il est propre à chaque œuvre et à chaque pianiste (il ne varie pas sur les différents essais d'une même œuvre par un même pianiste), mais il est propre à chaque pianiste (et non pas

---

<sup>1</sup> Terme emprunté à P. Chamagne (2004) qui décrit l'alignement des vertèbres dorsales avec les épaules et le bassin.

<sup>2</sup> Cette posture correspond à un alignement du tronc et du bassin dans l'axe tragien, la tête est érigée vers le haut avec un relâchement passif des bras ainsi que des mains.

à chaque œuvre).

Ceci nous a permis de considérer que ces deux derniers niveaux comme dépendants de la représentation mentale de l'œuvre et aussi du style de chaque pianiste.

#### Organisation inconsciente

Ensuite, - deuxième point à souligner - ces résultats ont montré que cette organisation du corps pianistique est essentiellement utilisée de façon inconsciente. Plus précisément, les gestes instrumentaux sont conscients car ils correspondent à la dimension corporelle qui est pensée, travaillée. En revanche les postures, les cycles et le schéma postural sont utilisés de façon inconsciente. En effet ces trois niveaux sont de l'ordre de l'involontaire corporel.

En neurologie, on évoque cet involontaire à propos des actions motrices de base qui peuvent agir de façon autonome en s'appuyant sur des pré-requis (marcher, avaler sa salive, etc.). Elles sont essentiellement fonctionnelles. Or ces trois niveaux ne sont pas du tout de même nature que ces actions motrices de bases car ils apparaissent comme non-fonctionnels pour la réalisation technique de l'interprétation de l'œuvre. Cependant ces niveaux sont fonctionnels dans leur dimension de support pour l'histoire à raconter, du sens de la représentation mentale ou encore du geste musical. Ils dévient des aspects techniques et ergonomiques de l'exécution du son, pour porter les intentions expressives inconscientes. Une telle déviation ou un tel détournement des aspects directement techniques serait poussée par l'énergie intentionnellement inconsciente et expressive.

On peut d'ailleurs suggérer que la non-fonctionnalité technique permettrait une fonctionnalité expressive du sens. C'est ce que suggèrent notamment Csepergi (2003) ou encore Jankélévitch (1976) qui ont traité cette question du point de vue de la philosophie. Selon ces derniers, le pianiste doit s'obliger à ne pas penser

continuellement son corps. Dans la situation d'interprétation – contrairement aux situations de répétition, le pianiste doit dépasser ce besoin de contrôler son corps pianistique et laisser ce dernier porter de façon autonome le sens du geste musical.

#### Organisation proto-narrative

Troisième point : cette organisation inconsciente est de nature proto-narrative. On retrouve une organisation en différents événements qui ne sont pas organisés de manière logique, mais bien de façon dynamique et temporelle.

La posture dite de Stabilisation serait associée aux moments de détente ressentis par le pianiste, tandis que les autres postures sont liées aux aspects 'tensionnels'. Cette posture de Stabilisation coïncide également avec les prises d'inspirations des pianistes. Or l'inspiration se réalise sur une période de repos pour permettre l'élan du geste suivant. Ceci confirme qu'il s'agit d'une posture de repos et de moments de détente. La posture dite de Stabilisation et l'inspiration seraient des marqueurs qui organisent la représentation mentale de l'œuvre. Les cycles de postures, rythmés par ces marqueurs se superposeraient alors aux trames d'éprouvés évoqués précédemment.

De plus le schéma postural inscrit le corps pianistique dans une dynamique temporelle, qui inclut l'ensemble de la situation d'interprétation et pas seulement l'exécution sonore de l'œuvre. C'est-à-dire qu'il commence avant le début de la première mesure et se termine après la dernière mesure, autrement dit un moment de quelques minutes avant et après l'exécution de l'œuvre. .

Le schéma postural est ainsi porteur d'une émotion principale (à l'image de la ligne de tension dramatique que décrit Imberty, 2005) qui est anticipée avant même que le pianiste ne pose ses mains sur le clavier et qui s'achève après la fin de l'interprétation. D'ailleurs le schéma postural n'est pas lié à la structure de l'œuvre : on constate qu'il est utilisé de façon anticipée lorsque le pianiste joue sans partition. Cette anticipation peut entraîner un décalage du schéma de plusieurs

mesures. Le schéma postural n'est donc pas dépendant de la structure de l'œuvre, mais bien de la dynamique proto-narrative de l'interprétation.

Ce qui suggère que le corps du pianiste est en arrière-plan de l'organisation temporelle de la proto-narration que ce dernier se fait de l'œuvre, à l'image de l'état d'arrière-plan du corps décrit par Damasio (1999).

#### Organisation orientée vers un public

Enfin, le dernier point à souligner est que l'utilité de cette organisation est dirigée vers le public. En effet elle représente un autre moyen de communication que la simple dimension sonore. Cette organisation représente les intentions expressives du pianiste et particulièrement l'histoire qu'il veut raconter de l'œuvre musicale. En ce sens ce que le public perçoit de l'histoire, en plus des éléments sonores, c'est aussi l'histoire incarnée. Le pianiste n'est donc pas un narrateur neutre : il est acteur de l'histoire qu'il raconte. Comme l'évoque Chirpaz (2002), le corps est une scène où le spectateur observe la vie qui s'y déroule. Ainsi dans la situation d'interprétation, l'auditeur perçoit l'organisation proto-narrative de l'histoire à la fois dans la dimension sonore et dans la dimension corporelle.

#### Conclusion

Ces différents résultats permettent de conclure que la dimension primitive par une énergie intentionnellement expressive et inconsciente oriente le corps pianistique à être plus qu'un simple support du geste musical.

Ce travail ouvre de nombreuses pistes de réflexions possibles et notamment il suggère que la cognition ne peut se résumer à la simple analyse de processus mentaux, mais doit également prendre en compte la dimension – semble-t-il 'narrative', des corps humains. Au-delà des ouvertures en psychologie cognitive, c'est aussi en psychologie somatique et clinique que ce travail peut être intéressant. Ces corps ont beaucoup à nous apprendre, si bien sûr nous ne les résumons pas à de simples vecteurs expressifs (Anzieu, 1977). Il faut les situer au-delà des aspects

purement cognitifs, purement biologiques. Ainsi on peut dire que les corps humains ne sont plus seulement des objets de nature, mais ils ne sont pas non plus uniquement des objets de culture. Pour reprendre les termes de Deconchy (2000), il s'agit de corps 'surnaturés', qui s'inscrivent au-delà de ces deux dimensions. Il y a donc autre chose, et cette autre chose, serait la tendance de chaque être humain à incarner des histoires.

Marianne GUENGARD. Formation des chefs de chœur. Approche descriptive et compréhensive de l'enseignement-apprentissage de la direction de chœur. Un exemple : la levée<sup>1</sup>

Cette thèse se veut une contribution à la recherche en éducation musicale. Le choix de notre objet de recherche est directement lié à notre pratique artistique et professionnelle. Chef de chœur et professeur dans l'enseignement spécialisé, nous sommes engagée dans le développement de l'art choral, domaine de pratiques diversifiées, amateur comme professionnelle. Ce qui nous intéresse ici est la formation des chefs de chœur.

Notre étude s'inscrit dans la continuité des recherches que nous avons entreprises autour de la direction de chœur et de son enseignement. Elle naît de questionnements que les expériences de terrain nourrissent.

La direction de chœur est une discipline complexe en ce qu'elle convoque des connaissances et expertises variées. La question des choix de formation se pose, notamment pour le travail du geste. Dans le cadre de cette thèse, nous nous proposons d'étudier les aspects dynamiques de l'enseignement-apprentissage de la direction de chœur à travers l'analyse d'un élément particulier du geste de direction, la « levée ».

Placer le geste au cœur de notre recherche suppose de le situer dans une approche globale de l'enseignement-apprentissage de la direction de chœur, de tenter de le caractériser, d'en comprendre les spécificités en vue de sa didactisation. Par ailleurs, analyser les situations plurielles de la formation des chefs de chœur dans une visée de recherche scientifique, nous amène à concevoir les outils nécessaires à tout projet d'étude pour le domaine de l'enseignement-apprentissage. La rareté des travaux francophones sur cet objet rend cette construction nécessaire.

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. Jean-Pierre Mialaret et François Madurell.

Notre approche de l'objet de recherche se veut descriptive et compréhensive. Elle s'inscrit dans la lignée des travaux sur les pratiques effectives dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Nous allons particulièrement nous attacher au travail de l'enseignant, dans son articulation avec celui de l'élève. C'est une analyse qualitative de ce travail que nous souhaitons mener, à travers une étude de cas dans laquelle l'enseignant fait travailler individuellement une élève de direction au sein d'un cours collectif.

Plusieurs questions président à notre recherche. Nous souhaitons comprendre comment s'articulent les activités de l'enseignant et celles de l'élève dans les cours d'enseignement de la direction de chœur, situations qui présentent des dimensions multiples et dans lesquelles l'enseignant a à prendre en compte les attentes des étudiants (majeurs pour la plupart) qui entreprennent une démarche de formation ; plus précisément, en ce qui concerne le travail du geste, quelles sont les conditions créées par l'enseignant pour communiquer à l'élève ce qui est de l'ordre du code, tout comme ce qui se situe au-delà du code, et que l'on peut nommer « l'expression » et quels sont les stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à s'acheminer vers les apprentissages visés.

Notre démarche nous conduit à structurer notre thèse en trois parties. La première, composée des chapitres 1 et 2, est consacrée à la présentation et à la spécification des domaines du chant choral et de la direction de chœur. Dans le chapitre 1, nous nous attachons à présenter la diversité des contextes d'implantation des pratiques du chant choral, pratiques qui se concrétisent sous des formes multiples, ensembles vocaux, chœurs de chambre, chœurs d'opéra, structures associatives ou attachées à un établissement artistique. C'est en toute logique que ces spécificités nous amènent à présenter les acteurs qui se trouvent à la tête de ces « groupes chantants ». Nous mettons en avant la double dimension de la fonction de chef de chœur, musicien interprète et pédagogue, ainsi que la pluridisciplinarité

de l'activité.

Dans le chapitre 2, nous présentons les spécificités de l'enseignement spécialisé de la direction de chœur, et pointons la complexité de mise en œuvre de formations qui prennent en compte les particularités du domaine du chant choral et proposent des cadres d'études adaptés au musicien amateur, comme au futur professionnel. Former les apprentis chefs de chœur appelle la création de cursus dans lesquels chacun peut travailler les différentes matières nécessaires à son développement. En ce qui concerne l'enseignant, nous pouvons penser que les spécificités mêmes de l'activité laissent le champ libre à une démarche féconde d'accompagnement de l'élève vers les apprentissages. C'est cette dimension de l'activité pédagogique de l'enseignant que nous souhaitons interroger. Analyser les situations plurielles de la formation des chefs de chœur appelle un ancrage théorique susceptible d'offrir un socle pour l'analyse didactique que nous souhaitons entreprendre. La théorie des situations didactiques de Guy BROUSSEAU représente un cadre adéquat pour notre projet, notamment dans son approche environnementale des situations d'enseignement-apprentissage.

Dans la deuxième partie de notre thèse, nous interrogeons la pertinence de l'importation de la théorie de BROUSSEAU dans notre domaine. Le chapitre 3 est consacré à la présentation de la théorie. Le chapitre 4 étudie la possibilité d'application de ses concepts clés à notre discipline, « milieu », « contrat », « situation adidactique », « situation fondamentale », « dévolution ». Nous en proposons des exemples pour la battue de mesure, et pour la « levée ». La troisième partie nous amène au cœur de notre problématique. Face aux enjeux de formation, élève et enseignant ont des attentes réciproques, qui orientent la relation pédagogique tout comme les stratégies des deux partenaires. Pour le premier, il s'agit de trouver un enseignement apte à répondre à ses besoins d'acquisition d'outils dont il se servira sur le terrain. Pour l'enseignant, il s'agit de faire son

travail en connaissance de ces contraintes, mais sans renoncer à la voie qu'il estime devoir emprunter pour conduire l'élève vers les apprentissages. Nous nous proposons d'analyser une séance effective d'enseignement-apprentissage de la direction de chœur, à travers un élément technique incontournable dans la pratique de la direction : « la levée ». Nous formulons l'hypothèse que la spécificité du savoir en jeu, ici «la levée», engendre des formes particulières d'enseignement-apprentissage, à travers lesquelles l'aménagement du « milieu » par l'enseignant provoque des adaptations qui permettent à l'élève de s'engager sur la voie des apprentissages. Une deuxième hypothèse avance que démonstration, imitation et intervention verbale en tant qu'explicitation du geste s'imposent comme éléments déterminants de l'interaction didactique et aident l'élève dans les processus de résolution des tâches. Une hypothèse secondaire pose l'existence de phénomènes d'imitation-modélisation interactive pouvant être considérés comme structurants dans cette dynamique.

Dans le chapitre 5, nous caractérisons l'objet de notre recherche, la « levée ». Nous mettons en exergue son rôle primordial dans la direction musicale et pointons la nécessité de lui accorder une place privilégiée dans les études de direction de chœur.

Dans le chapitre 6, nous présentons notre méthodologie d'analyse pour la situation d'enseignement-apprentissage choisie. Nous soulevons le problème de la description du geste, qu'enseignant et chercheur sont amenés à effectuer dans leur pratique.

Le chapitre 7 établit un premier niveau de description, par lequel nous étudions l'organisation du cours au niveau structurel et temporel. Le huitième et dernier chapitre propose une analyse détaillée des actes des partenaires de la situation pédagogique. Il permet de déduire le rôle de l'enseignant dans les échanges.

## Résultats

Notre projet consistait à apporter un éclairage particulier sur la formation des chefs de chœur en France. La question centrale de notre recherche est celle de l'enseignement de la direction de chœur, plus particulièrement de celui du geste de direction. Nous avons souhaité nous inscrire au cœur même de l'enseignement-apprentissage de la direction de chœur, en interrogeant les pratiques de l'enseignant dans une approche descriptive et compréhensive. Nos questions de départ concernaient le travail de l'enseignant : « Qu'est-ce qui s'enseigne dans le geste de direction ? », « Quelle est la nature des actes pédagogiques liés aux techniques gestuelles ? », « Comment l'enseignement du geste s'inscrit-il dans la démarche plus globale des connaissances, expertises à acquérir ? », « Comment l'enseignant oriente-t-il le déroulement de ses interventions face aux difficultés rencontrées par l'élève ? ». Notre première démarche fut de positionner l'enseignant hors du contexte de formation, et de présenter le chef de chœur dans le domaine de l'interprétation musicale. Le statut particulier de ce musicien interprète n'ayant pas de contact direct avec l'instrument sonore, place ce dernier au cœur d'une activité éminemment sociale. Cette particularité constitue le point de départ à toute réflexion sur la pratique de la direction musicale. Le chef de chœur a besoin de l'Autre pour s'exprimer artistiquement. Son activité peut alors être pensée comme pratique artistique instrumentale, comme tout musicien instrumentiste, et en même temps, comme pratique pédagogique. Le public de la pratique du chant choral participe aussi de cette dimension sociale de l'activité. Chanter en chœur est accessible au plus grand nombre, tant dans le domaine des pratiques amateurs que dans celui plus spécialisé de la musique.

Dans un second volet, nous avons présenté la complexité de mise en œuvre d'une formation des chefs de chœur, qui réponde à la diversité des pratiques et aux

exigences d'acquisition des compétences convoquées dans cette activité. L'élaboration de notre problématique de recherche a trouvé un socle théorique dans la théorie des situations didactiques de Guy BROUSSEAU. Dès lors, nous avons pu penser le cours observé en termes de situation au sens où l'entend BROUSSEAU, l'environnement en termes de milieu, le fonctionnement de la relation didactique entre l'élève et l'enseignant en termes de contrat, et certains aspects stratégiques de la pédagogie de l'enseignant en terme de dévolution.

L'objet choisi pour nos analyses n'est pas anodin, car l'étude du geste pose des problèmes particuliers. Tout d'abord, celui de l'identification du savoir qu'il incarne. Nous avons pu déterminer, de manière plus globale, les savoirs convoqués dans l'activité de la direction de chœur. Nous avons mis en exergue une pluralité de savoirs, savoirs techniques, savoirs de pratique, savoirs experts, tous se concrétisant dans l'acte de direction musicale, ultime moyen de communication dans l'aboutissement du travail du chef avec le chœur, lors de toute exécution publique d'une œuvre chorale. Par ailleurs, celui de sa « saisie », par sa description (travail du chercheur et du pédagogue), ou par tout moyen de reproduction, qu'il soit physique (direction rétroactive du pédagogue) ou symbolique. En effet, alors même qu'on tente d'en parler, on risque de le perdre, dans la tentative d'une description qui ne pourrait embrasser à elle seule tous les possibles de son expression. Alors même qu'on tente de le montrer, on ne peut que le suggérer, qu'en évoquant les « tournures », car à trop montrer, on pourrait le figer dans un modèle qui ôterait toute liberté et toute possibilité de création de la part de l'apprenti chef de chœur à qui il s'adresse. Mais l'essence même de la pédagogie est la communication des savoirs en vue de leur appropriation par l'élève. L'enseignement de la direction de chœur ne déroge pas à ce principe. À travers notre étude, nous avons pu montrer la profusion des échanges verbaux et gestuels à propos du geste de direction de l'élève.

Nos hypothèses ont porté sur l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage par le professeur, ainsi que sur leurs aspects dynamiques. Les analyses que nous avons effectuées valident en partie nos hypothèses. Nous avons pu définir le geste de levée comme élément primordial de la pratique de direction musicale. La pluralité des informations qu'il contient appelle des conditions d'enseignement-apprentissage qui permettent à l'apprenti chef de chœur de l'expérimenter dans des situations les plus variées et aptes à le conduire sur la voie des apprentissages. Le rôle de l'enseignant apparaît alors central dans l'aménagement des conditions de son étude. Si l'élève reste le « maître » de séance, l'enseignant s'impose comme le « maître » de l'organisation et de la structuration du cours.

La situation de direction de chœur que nous avons observée est particulière en ce qu'elle ne commence pas par l'imposition d'une tâche, ni par un exposé analytique ou historique, mais par une direction musicale de l'élève que l'enseignant prend en charge individuellement, qui sert de base et de référence pour les interventions futures de l'enseignant. La direction de l'élève, telle qu'elle se présente à ce moment là, constitue le point de départ à ses interventions et à ses actions pédagogiques. Ceci conduit à mettre en exergue l'adaptabilité de l'enseignant tout au long de la séance que nous avons observée, et sa capacité à gérer les incertitudes liées à la situation. Si une partie de ses actions pédagogiques peut faire l'objet d'une programmation, la gestion des incertitudes est au cœur de son action. Il présente le savoir, ici savoir « en acte », savoir « pratique », selon une progression qu'il construit en fonction du degré d'avancement du travail de l'élève. L'évaluation qu'il effectue par rapport au degré d'avancement du travail de l'élève, influence directement la manière dont il va gérer les activités du groupe, et dont il va organiser ses prochaines interventions. Le type de travail effectué le jour de notre observation est selon nous celui qui requiert la plus grande adaptabilité parmi

la multiplicité des thèmes à aborder dans une formation de chef de chœur. Ceci est dû en partie au fait que le dispositif qui est au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage est assez proche des situations réelles de répétition. Le groupe-classe, de par sa position de chœur d'application lorsque l'enseignant fait travailler un élève individuellement, peut amener des événements qui ne peuvent pas être prévus à l'avance, comme par exemple le nombre d'élèves disponibles pour chanter (un des élèves était aphone ce jour là), ou encore la coopération de chacun dans ce déroulement de cours particulier. Adaptabilité ne signifie pas pour autant que l'enseignant ne décide en rien du déroulement du cours. Cette situation d'enseignement-apprentissage montre que le professeur s'impose comme personnalité structurante de la séance. L'enseignant construit et organise le déroulement de la situation pédagogique. Il régule les interventions, triant ce qui peut être utile à l'avancement de la séance et ce qui risque de faire sortir l'élève du travail particulier engagé dans cette séance. L'élève observée et ses camarades de formation préparent un concert. L'organisation du cours, à cette date précise par rapport à l'échéance du concert, suit d'une manière logique le déroulement futur du concert, à savoir, l'interprétation d'œuvres romantiques par le chœur du conservatoire, sous la direction des étudiants de la classe de direction de chœur. L'enseignant structure son cours autour cette échéance, qui apporte une situation concrète générant des problèmes particuliers.

L'analyse de la situation observée met en exergue l'interdépendance des actes de l'enseignant et de l'élève, qu'ils soient gestuels, verbaux ou vocaux. L'enseignant travaille à la fois sur le résultat obtenu, le résultat visé, et sur la manière de faire pour s'acheminer vers le résultat visé. Le résultat obtenu est rendu « visible » par les stratégies que l'enseignant utilise, comme par exemple le feedback descriptif complété par le geste, et « audible » dans la réponse du chœur en présence, même si nous avons pu à plusieurs reprises remarquer des phénomènes de compensation

de la part du groupe. La manière de faire pour s'acheminer vers les objectifs visés, est visible dans les tâches prescrites, explicitations et les démonstrations gestuelles de l'enseignant, et dans les explorations répétées de l'élève pendant le déroulement de la séance, explorations que nous pourrions appeler « geste en devenir ». Les processus dynamiques particuliers que sont les actes complémentaires et imbriqués d'imitation et de démonstration nous ont amenée à la tentative d'identification de phénomènes d'imitation-modélisation interactive dans les échanges des partenaires de la situation. Si nous avons pu en repérer, leur impact sur l'évolution de la situation ne nous a pas paru significatif.

Une étude qui comporterait une dimension expérimentale nous semblerait plus adéquate pour poser les cadres théoriques qui s'imposent dans le projet de l'importation du concept dans notre domaine. L'objet étudié plus spécifiquement pour notre recherche – l'élément particulier de la «levée» dans la technique du geste de direction – n'est qu'une partie des activités didactiques liées à l'enseignement-apprentissage de la direction de chœur. Il serait intéressant d'étendre notre étude à l'ensemble des éléments constitutifs de la formation des chefs de chœur, ce qui pourrait se concrétiser par l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage des techniques de répétition. L'orientation des recherches en ce sens ferait écho à celles qui ont déjà été consacrées au chef de chœur en répétition. Le lien entre formation des apprentis chefs de chœur et chefs de chœur en activité serait ainsi établi. Dans la présente recherche, la réponse sonore du chœur lors de la direction de l'élève n'a pas fait l'objet d'une étude systématique. Ce choix était motivé par les conditions mêmes dans lesquelles se déroulait le cours. L'étude des situations de technique de répétition remettrait les chanteurs au cœur du dispositif.

## Charis Iordanou : La théorie de la basse fondamentale en France Étude de sa diffusion et de sa didactisation au XVIII<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>

Le devenir de la théorie de la basse fondamentale du musicien et théoricien Jean-Philippe Rameau au XVIII<sup>e</sup> siècle a été le point de départ de cette étude. Glorifiée, discutée, contestée au milieu du siècle par les savants, diffusée, vulgarisée et didactisée pendant la deuxième moitié du siècle non par les ouvrages mêmes de Rameau, mais par ceux de ses interprètes, la théorie ramiste a été enfin écartée de l'enseignement musical au début du siècle suivant. La pratique de ces interprètes ainsi que les transformations théoriques et didactiques de la théorie de la basse fondamentale au sein de leurs ouvrages, nous ont incitée à aborder dans cette étude la problématique de la diffusion et de la didactisation de la théorie ramiste sur ces deux axes.

Les travaux portant sur la théorie ramiste, sur l'opposition épistémologique et la controverse entre Rameau et le mathématicien et philosophe Jean le Rond d'Alembert ou encore sur la relation entre Rameau et les encyclopédistes sont nombreux. Les études critiques portant sur la diffusion et la didactisation de cette théorie en France à travers les ouvrages des théoriciens ou des maîtres de musique connus ou peu connus, sont quant à elles fort rares. C'est cette lacune que nous avons tenté de combler en partie par nos recherches en essayant de mettre en évidence le rôle de ces « traducteurs » dans l'histoire de l'intégration de la théorie ramiste au cours de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, en apportant de la lumière sur les rapports possibles entre la théorie ramiste et la théorie diffusée et didactisée à cette époque.

Cette étude est articulée en trois parties :

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. François Madurell.

La première partie (chapitres 1 à 3), préliminaire, intitulée « Jean-Philippe Rameau et le principe de la basse fondamentale : l'art et la science au siècle des Lumières », s'attache à rappeler les principaux fondements de la pensée théorique de Rameau, les origines et les justifications successives qu'il apporte à son système, sa tentative de se rapprocher des savants et enfin la réception, l'interprétation et la contestation scientifique de sa théorie par ses contemporains. En conclusion de cette première partie, nous défendons l'idée suivante : la contestation scientifique ou l'acceptation du système ramiste, le pouvoir ou l'incapacité de la basse fondamentale d'expliquer et de justifier « scientifiquement » les éléments musicaux, la manière enfin de concevoir et de présenter ce système résultent, en partie, de l'interprétation même par d'Alembert et par quelques auteurs dans sa mouvance, de la nature et du statut du système ramiste et de son principe fondateur.

Pourtant, malgré la vigoureuse contestation du système de Rameau par les savants contemporains, la théorie de la basse fondamentale va provoquer un véritable enthousiasme pour l'explication de la théorie et de la pratique musicale, la réduction et la simplification de ses règles. Après la publication par le compositeur de la *Démonstration du principe de l'harmonie* en 1750, philosophes, théoriciens et maîtres de musique, s'adressant aux lecteurs qui diffèrent par leur âge, leurs connaissances (scientifiques et musicales) et leur usage de la théorie musicale, proposent de présenter avec simplicité, ordre et clarté la théorie de l'harmonie selon le système hégémonique du siècle, celui de la basse fondamentale. La façon dont Rameau le présente lui-même dans ses écrits est inaccessible pour la majorité des lecteurs. Dans l'*Encyclopédie*, d'Alembert est le porte-parole de la théorie ramiste et ses contemporains renvoient le lecteur, non pas à Rameau lui-même, mais à ses commentateurs, qui ont rendu les principes de cette théorie plus « familiers » et plus « lumineux » au grand nombre.

La deuxième partie (chapitres 4 à 5) de notre travail est consacrée à la démarche des interprètes de la théorie ramiste. Elle aborde plus spécifiquement le phénomène de partage et d'organisation des savoirs et son rapport à la tentative des partisans ramistes. Les principales questions que nous nous posons sont les suivantes : comment définit-on la pratique des théoriciens ? Quel est le type de ces « traités » musicaux, à qui s'adressent-ils et quelle place occupent-ils dans la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle ? S'agit-il d'œuvres de tradition savante qui appartiennent à la science proprement dite, d'ouvrages de vulgarisation, destinés à rendre la théorie de Rameau « populaire » ou d'ouvrages didactiques, ayant comme objectif d'organiser, de « traduire » et de « transformer » certaines notions afin d'en faciliter la transmission ou l'apprentissage ?

En lien avec ces questions, nous analysons dans un premier temps les termes et les pratiques de vulgarisation et didactisation, tels que nous les entendons aujourd'hui. Puis, nous nous interrogeons sur la validité de ces pratiques à une époque où les concepts de vulgarisation scientifique et de transposition didactique n'existaient pas encore. Il s'agit de situer les ouvrages des théoriciens dans le contexte de diffusion des savoirs du XVIII<sup>e</sup> siècle, de cerner les contextes scientifique et socio-culturel dans lesquels s'inscrivent et s'opèrent les recherches des savants et les démarches des diffuseurs, de comprendre le contexte éducatif ainsi que le contexte philosophique dans lequel les diffuseurs ont explicitement ou implicitement situé leur œuvre propre et leur méthode de présentation de la théorie musicale.

Si à notre époque la didactique et la vulgarisation peuvent, d'un certain point de vue, différer dans leurs modalités de mise en place, dans leur contexte de production, dans leur public et dans leurs objectifs, au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'œuvre vulgarisatrice et l'œuvre didactique de la théorie ramiste semblent identiques et sont difficiles à distinguer. D'ailleurs, ces qualifications de « vulgarisation » et

« didactisation » ne sont que des termes contemporains pour désigner des pratiques de notre époque. Or, au XVIII<sup>e</sup> siècle, les traités d'harmonie, qui prétendent exposer la théorie harmonique selon les principes ramistes ont deux finalités : la diffusion et la didactisation des connaissances à un double public (mondain et savant). Leur objectif est de répandre, transmettre et enseigner les connaissances et leur démarche correspond à la vulgarisation au meilleur sens du terme. De ce fait, il ne s'agit pas d'ouvrages se limitant à une simple simplification, mais d'écrits qui présentent une réorganisation et une transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner.

Écrits et publiés pendant la période dominée par le mouvement de simplification, systématisation et diffusion des savoirs et dans une société non-scolarisée et autodidacte où l'éducation musicale, sporadique et désorganisée, était généralement une affaire privée, les ouvrages didactiques des partisans de Rameau constituent l'un des véhicules principaux de transmission des connaissances ramistes. Ils sont également l'un des rares témoignages dont on dispose aujourd'hui de la didactisation et de la transformation de cette théorie dans l'enseignement de l'harmonie au cours du siècle.

Dans notre troisième partie (chapitres 6 à 10), intitulée « La théorie ramiste et sa diffusion : de la musique théorique à la musique pratique », nous analysons vingt-deux ouvrages d'harmonie et/ou d'accompagnement qui prétendent diffuser et expliquer la théorie ramiste dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, choisis d'après leur structure, leur contenu et leurs destinataires. Nous tentons, dans cette partie, de déterminer les modifications de la théorie ramiste, de son statut, de sa finalité, de ses destinataires, de sa place et de son rôle dans la théorie et l'enseignement musicaux. Les ouvrages sont répartis en trois catégories : chacune correspond à une façon particulière d'envisager d'une part la théorie ramiste et d'autre part la didactisation de cette théorie, c'est-à-dire la méthode de présentation des principes

et des raisonnements « scientifiques », paradigmatiques et musicaux de Rameau. Il s'agit, d'abord, d'identifier les ressources qui sont mobilisées dans les processus de transmission, et ensuite, de poser la question du rapport entre les savoirs « savants » présentés dans les discours « scientifiques » (les ouvrages théoriques de Rameau) et les savoirs « à diffuser », « à enseigner » présentés dans le discours de vulgarisation/didactisation de la théorie ramiste. Il s'agit, enfin, d'étudier et définir la nature des transformations que subissent des corps de connaissances, lorsqu'ils sont repris dans un contexte autre que celui de leur production, et de comprendre et expliquer, en partie, l'éloignement et le rejet de la théorie ramiste par l'enseignement étatique de la musique au commencement du XIX<sup>e</sup> siècle.

La première catégorie (chapitre 6) regroupe les auteurs qui, partant des raisonnements ramistes, tentent de présenter à un large public une explication théorique de l'origine des éléments de l'harmonie ainsi qu'une description pratique de ces éléments. La deuxième (chapitres 7 et 8) concerne les théoriciens qui introduisent une distinction entre les éléments scientifiques et les éléments pratiques et didactiques de la musique. Ces auteurs n'exposent qu'à la fin ou dans les suppléments de leurs ouvrages certaines justifications théoriques expérimentales et/ou mathématiques que Rameau apporte à son système. Le lecteur « commun » peut lire ou ne pas lire ces suppléments. La troisième catégorie (chapitre 9) comprend les auteurs qui, s'adressant aux lecteurs qui n'attendent de leurs études musicales que les principes et les règles de l'harmonie utiles pour la pratique, commencent par présenter ou considérer la théorie harmonique comme toujours vraie, sans entrer dans les « démonstrations » ramistes, la justification ou la rationalisation de la pratique.

Enfin, les principaux résultats de cette analyse d'ouvrages sont repris et discutés dans le dernier chapitre de ce travail (chapitre 10). Il s'agit de synthétiser les transformations de la théorie ramiste, de clarifier l'importance du contexte général

(scientifique, conceptuel, philosophique, pédagogique et didactique) du XVIII<sup>e</sup> siècle dans l'interprétation de la théorie ramiste et de mettre en évidence les tendances qui se dégagent de notre analyse ainsi que les facteurs influençant positivement ou négativement la diffusion et la didactisation de la théorie ramiste.

Au terme de nos analyses, nous constatons que les différentes manières d'envisager la théorie ramiste et la didactisation de cette théorie ne correspondent qu'à une prise de position sur des définitions qui demeurent problématiques. La définition d'un système (vrai/hypothétique/abstrait) et d'une méthode (analytique/synthétique/didactique), leurs principes, leur fin, leur utilité et leur public ; la définition du statut ontologique et épistémologique de la musique et du système musical, et plus précisément la définition de la nature et de l'objectif du système ramiste ; enfin la définition de l'enseignement musical, notamment la distinction de ce qui appartient à la théorie spéculative de ce qui relève de la théorie pratique, et la délimitation de leurs publics respectifs.

L'analyse des ouvrages montre également que cette pratique de communication et d'« interprétation » de la théorie ramiste, fortement influencée par plusieurs changements scientifiques, épistémologiques, idéologiques, sociaux et didactiques, semble agir d'une manière inversée, dans le sens où elle conduit à une véritable modification de la nature et de l'objectif du système ramiste. Elle mène à la dégradation et à la transformation de la théorie de la basse fondamentale, tant sur le plan théorique que sur le plan didactique et, par conséquent, à l'altération profonde de la pensée ramiste et au renforcement de la perte de la vision globale et unitaire du système. Enfin, elle aboutit à la distinction entre connaissances scientifiques, connaissances non-scientifiques et connaissances didactiques de la théorie ramiste, entre exclus et détenteurs du savoir (théorique/scientifique/didactique).

La théorie ramiste telle qu'elle a été conçue, présentée et didactisée dans les ouvrages des philosophes peu musiciens ou de musiciens peu théoriciens, n'est

qu'une théorie profondément altérée, coupée de sa logique originelle, de son contexte de production, de son histoire. Elle est éloignée des publications originales de Rameau, de ses motivations personnelles et du soubassement idéologique de sa production théorique. Les processus de diffusion et didactisation ont transformé, transposé les savoirs ainsi définis par Rameau en des savoirs à transmettre, à classer, à enseigner, à mémoriser, et à l'aube du siècle suivant, avec l'adoption du traité de Catel par le Conservatoire, en des savoirs à rejeter.

## Rim Jmal : Développement musical et acquisition du système modal arabe chez l'enfant tunisien de 6 à 13 ans au début du XXI<sup>e</sup> siècle<sup>1</sup>

Cette thèse propose une réflexion sur le développement du sens musical de l'enfant tunisien de 6 à 13 ans dans le contexte musical particulier du XXI<sup>e</sup> siècle. La problématique de base est de savoir si la culture musicale tunisienne qui repose principalement sur une esthétique modale arabe favorise le développement d'un ensemble d'habitudes d'écoute chez l'enfant tunisien en rapport avec le système modal arabe. Peut-on alors définir un « *sens modal* » chez l'enfant tunisien, qui reflète sa capacité à saisir les régularités sous-jacentes du système modal telles que la subdivision de l'échelle musicale, le caractère attractif de certaines notes importantes de la hiérarchie modale et la reconnaissance de formules-types spécifiques à un mode ?

Les travaux pouvant servir d'appui direct à ce sujet sont pratiquement inexistants. Afin d'élaborer notre problématique qui s'inscrit principalement dans le domaine de la psychologie de la perception et de la psychologie du développement musical, nous avons eu recours à des travaux effectués dans le cadre de la musique tonale dans l'étude du développement du sens musical de l'enfant tels que ceux d'Imberty, Zenatti, Sloboda, Hargreaves etc. Aussi, nous avons eu recours à des travaux en psychologie de la musique tels que ceux de Françès, McAdams etc. Ces travaux ont tenté d'étudier l'appropriation de la culture chez l'enfant comme chez l'adulte par le « *processus d'acculturation* ». Ce processus implique une imprégnation de l'individu par la musique de son environnement culturel. Il existe toutefois quelques rares travaux qui se sont intéressés à l'étude d'aspects perceptifs de la musique arabe. Nous citons en

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. Jean-Marc Chauvel.

particulier les travaux d'Ayari<sup>1</sup> et Ayari& McAdams<sup>2</sup> qui ont développé l'idée de l'existence d'un *schéma cognitif culturel* impliqué dans le traitement perceptif et cognitif du mode chez l'auditeur de culture musicale arabe. Nous avons retrouvé aussi une autre recherche récente de Béchéalany<sup>3</sup> qui a tenté de mettre en avant l'idée de sensibilité de l'enfant libanais à certaines composantes de l'échelle modale chez des enfants libanais de 8 à 12 ans. Cette recherche propose un ensemble d'études fondées sur la discrimination des changements adoptant une perspective de psychologie comportementale qui rappelle les premiers travaux de Zenatti<sup>4</sup>.

Sur le plan pratique, nous avons opté pour une étude transversale pour un ensemble d'enfants tunisiens âgés de 6 à 13 ans et n'ayant pas reçu de formation musicale. Nous avons repris le principe d'une expérience effectuée par M. Imberty<sup>5</sup> dans son étude de l'acquisition des structures tonales chez l'enfant, que nous avons essayé de réadapter au contexte spécifique de la musique modale. Cette expérience est constituée de trois types d'épreuves : une épreuve de mémorisation, une épreuve d'achèvement mélodique et une épreuve de production vocale.

Les objectifs de notre recherche sont les suivants :

- Montrer la possibilité de l'imprégnation de l'enfant tunisien par le système modal arabe dans le contexte musical particulier du XXI<sup>e</sup> siècle.
- Repérer les variables qui peuvent influencer le développement de l'acquisition du système modal arabe chez l'enfant en Tunisie.

---

1 AYARI M., 2003. *L'écoute des musiques arabes improvisées*. Paris, Harmattan.

2 AYARI M., McADAMS S. 2002. « Le schéma cognitif culturel de l'improvisation modale arabe : Forme musicale et analyse perceptive ». In *Peut-on parler de l'art avec les outils de la science*, Paris, Harmattan, 395-416.

3 BECHEALANY B., 2009. *Perception auditive de certaines composantes d'échelles modales proche-orientales, d'enfants libanais entre 8 et 12 ans*, Thèse de doctorat, Université Paris-Sorbonne (Paris IV).

4 ZENATTI A., 1975, *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris, CNRS.

5 IMBERTY M., 1969. *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris, Klincksieck.

- Dégager une hypothèse pouvant expliquer le développement d'un « sens modal » chez l'enfant tunisien au début du XXI<sup>e</sup> siècle.
- Mener une réflexion sur l'enseignement musical tunisien qui soit fondée sur des résultats expérimentaux et des données objectives.

Notre travail comporte cinq chapitres :

**Dans le premier chapitre**, nous explorons le cadre théorique de l'étude du sens musical de l'enfant. Nous présentons par conséquent les différentes approches théoriques qui ont été développées et qui se sont intéressées à l'étude de différents aspects du développement perceptif chez l'enfant. Ce chapitre est divisé en quatre parties : une première partie dont l'objectif est de présenter les différentes approches théoriques dans l'étude du sens musical de l'enfant. Ces approches s'inspirent principalement des travaux du psychologue Piaget et de ceux du linguiste Chomsky. Nous évoquons par ailleurs les différents débats et critiques liés à l'application de ces deux approches dans l'étude du développement du sens musical de l'enfant dans le contexte de la musique tonale. Dans une deuxième partie de ce chapitre, nous étudions le développement perceptif chez l'enfant en synthétisant les différents travaux sur son développement mélodique et rythmique. Ce développement se trouve déterminé par un ensemble de facteurs dont l'âge, et c'est pour cette raison que nous avons évoqué des périodes de vie différentes, partant du nourrisson jusqu'à l'âge adulte. Dans une troisième partie, nous nous sommes centrée sur l'étude de la perception de la tonalité. Nous avons essayé de passer en revue les travaux qui se sont intéressés à la perception des différents éléments du système tonal chez l'adulte tels que les intervalles, la hiérarchie tonale et le lexique de schéma tonal. Nous nous sommes par la suite focalisée sur l'enfant pour étudier les aspects de l'évolution de l'acculturation tonale chez lui. Dans la quatrième partie, nous avons évoqué quelques aspects méthodologiques de l'étude du développement du sens musical de l'enfant en évoquant les différentes

approches longitudinales et transversales ainsi que les types de tâches ayant été utilisées pour l'étude du sens musical de l'enfant. Nous nous sommes principalement centrée sur les épreuves qui ont fait l'objet de notre travail expérimental et qui sont au nombre de trois : d'abord l'épreuve de mémorisation immédiate, ensuite l'épreuve ou le test d'achèvement mélodique et ensuite l'épreuve de production vocale enfantine. Pour chaque type d'épreuve, nous avons essayé de présenter le cadre théorique et les dimensions psychologiques de leur utilisation et analyse.

**Dans le deuxième chapitre,** nous passons en revue les études effectuées sur le système modal arabe. L'objectif de ce chapitre est de comprendre la spécificité de la musique modale arabe, tout en évoquant sa place dans l'écoute actuelle et l'enseignement musical dans le contexte particulier du début du XX<sup>e</sup> siècle en Tunisie. Ce chapitre présente quatre parties : une première partie qui s'intéresse à l'étude des caractéristiques de la musique modale arabe, en évoquant des concepts de bases se rapportant à la notion de modalité, la monodie et l'hétérophonie, la tradition orale, la dénomination des degrés de la gamme arabe, les genres de la musique arabe et les éléments constitutifs du système modal. Dans la deuxième partie, nous nous sommes intéressée aux répertoires de musique modale arabe en Tunisie qui sont à la base de la culture musicale arabe. Nous avons d'abord évoqué le répertoire de musique tunisienne ou « des musiques tunisiennes ». Ce répertoire est principalement constitué de deux sous-répertoires qui sont : le premier est le répertoire de musique traditionnelle appelé le *ma'lūf* dont l'origine remonte au XVI<sup>e</sup> siècle, et le deuxième est celui de la musique populaire qui englobe la musique rurale et citadine. Par la suite, nous avons présenté le répertoire de musique orientale (dite *mašriqiyya*) qui est originaire du Moyen-Orient et qui a commencé à se propager en Tunisie depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans la troisième partie, nous avons étudié le contexte musical actuel tunisien qui a

commencé à subir depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle des mutations dues d'une part à l'évolution de la société tunisienne et d'autre part à l'introduction de nouveaux types de répertoires musicaux et leur imposition massive par les médias. Dans la troisième partie, nous avons évoqué la place de la musique modale arabe dans l'enseignement musical tunisien, en présentant les systèmes modaux enseignés en Tunisie et qui sont principalement les *ṭubū'* (système modal relatif à la musique tunisienne) et les *maqāmāt* (système modal relatif à la musique orientale). Nous avons par la suite tenté d'évoquer les problèmes liés à l'enseignement de la musique modale dans différents types d'institutions. Ces problèmes ont été évoqués à trois niveaux : au niveau de la matière à enseigner, au niveau des enseignants puis au niveau des élèves.

**Dans le troisième chapitre**, nous présentons en détail le protocole expérimental que nous avons mis au point pour pouvoir concrétiser notre étude du développement du sens musical (en particulier modal) de l'enfant tunisien. Notre échantillon étant constitué de 102 sujets de 6 à 13 ans n'ayant pas reçu une formation musicale spécifique. Le protocole expérimental reprend le principe d'une expérience du Professeur Imberty que nous avons essayé de réadapter au contexte de la musique modale arabe. Il repose sur l'idée de la succession de trois épreuves : une première épreuve de mémorisation immédiate dont l'objectif est d'étudier la capacité de reproduction mélodique chez l'enfant tunisien pour courtes séquences de musique modale arabe, la deuxième épreuve d'achèvement mélodique dont l'objectif est d'étudier les attentes musicales et la perception de la hiérarchie modale et une troisième épreuve de production vocale sur la base d'une mélodie donnée qui met en jeu la capacité de structuration mélodique chez l'enfant tunisien. Pour chaque épreuve, nous avons proposé des extraits à partir de trois séries mélodiques : La série A qui illustre la gamme diatonique naturelle à travers le genre du type *majeur* (ou *Djhārkāh*) et le genre du type *mineur* (ou *Nahawand*) ;

la série B qui illustre les échelles chromatiques et qui évoquent particulièrement le genre du type *Hijāz*; la série C qui illustre les échelles diatoniques de la gamme arabe et plus particulièrement le genre du type *Rāst*, du types *Bayyātī* et du type *Sīkāh*.

**Dans le quatrième chapitre**, nous analysons les résultats obtenus pour chaque épreuve, tout en évoquant les difficultés et les différents commentaires liés à la réalisation de chaque épreuve. Ce chapitre est divisé en quatre parties. Dans la première partie, nous décrivons le contexte général du déroulement des épreuves en présentant les problèmes de réalisation que nous avons rencontrés avec chaque tranche d'âge. Dans la deuxième partie, nous étudions les données issues de la première épreuve. Nous analysons les différents types d'erreurs contenues dans les reproductions relatives à nos sujets. Nous avons essayé de faire une classification des erreurs en cherchant à comprendre leur significativité par rapport au contexte modal. Aussi, nous avons distingué des réussites « totales » qui renvoient aux cas où aucune erreur mélodique ou rythmique n'a été commise. Quant aux réussites « partielles », elles concernent les cas où il y a une reproduction correcte des altérations avec de légères modifications mélodiques ou rythmiques. Dans la troisième partie, nous analysons les données issues de la deuxième épreuve. Nous avons analysé les achèvements mélodiques de nos sujets en tenant compte du nombre de parties qu'elles présentent. Ainsi nous avons distingué des achèvements en « partie unique », en « deux parties » ou en trois parties. Et, d'autre part, nous nous sommes intéressée à l'étude des genres mélodiques développés dans les différents achèvements. Dans la quatrième partie, nous analysons les productions vocales relatives à la troisième épreuve. Nous avons classé les productions vocales selon leur conformité au contexte modal induit par l'extrait qui a été présenté. Ainsi, nous distinguons des productions vocales du type « conforme », d'autres du type « partiellement conforme » et d'autres encore du type « non-conforme ».

**Dans le cinquième chapitre**, nous synthétisons et nous interprétons les résultats obtenus à travers les différentes épreuves. Ce chapitre est divisé en deux parties : une première partie dans laquelle nous récapitulons et nous essayons d'expliquer les résultats obtenus dans chaque épreuve séparément. Dans la deuxième partie, nous présentons d'abord une synthèse des résultats obtenus pour les éléments suivants du système modal : les intervalles, les genres, la hiérarchie modale et les formules mélodico-rythmiques typiques du mode. Ensuite, nous avons proposé une esquisse de modèle pour le développement du sens musical de l'enfant en Tunisie selon notre approche expérimentale. Ce modèle s'articule en trois étapes :

Dans la première étape qui s'étend de 6 à 7 ans environ, la perception musicale chez l'enfant revêt un aspect dynamique et les intervalles ne sont pas encore stables. Dans la deuxième étape qui s'étend de 7 à 9 ans environ, les intervalles produits par l'enfant commencent peu à peu à se stabiliser et à se rapprocher davantage du modèle de subdivision relatif à l'échelle du système modal. A cette étape, l'enfant commence à percevoir le poids hiérarchique de la tonique d'un genre qui peut constituer un point d'arrêt stable. Dans la troisième étape qui s'étend de 9 ans environ jusqu'à 13 ans, les productions vocales de l'enfant ne présentent plus aucune fluctuation. A cette étape, la capacité à reconnaître l'origine modale et à identifier les types genres est clairement développée chez l'enfant et elle se rapproche du modèle de l'adulte. Nous avons par la suite discuté ce modèle en évoquant les limites relatives au choix de nos échantillons et à notre méthode d'évaluation. Nous nous sommes aussi interrogée sur la pertinence de ce modèle par rapport à l'éducation et par rapport à des contextes socioculturels particuliers.

## Typhaine PINVILLE : Le lien socio-musical : une histoire de famille ?<sup>1</sup>

Le rôle de la famille est essentiel dans le processus d'apprentissage d'une pratique musicale durant l'enfance. Les modes de réception, l'accompagnement familial, la place de la culture et de l'enseignement artistique diffèrent selon les générations et montrent certaines évolutions.

L'éducation musicale demande une disponibilité et un investissement certains, de la part des enfants et de leurs parents ou des personnes en charge de l'éducation musicale, et cela à plusieurs points de vue : participation financière (frais d'inscription à l'école de musique, coût d'un instrument, achat de partitions...), implication temporelle (le transport, la présence aux représentations, le suivi du travail quotidien), implication morale (aide et soutien à l'enfant dans sa pratique).

Ainsi, par un travail engagé autour de la socialisation parentale, nous avons pu observer, au sein de notre travail de thèse, qu'une pratique instrumentale demandant généralement une participation importante de l'entourage proche est souvent initiée en amont, avec le concours des générations précédentes. Leur rôle a donc une incidence sur le parcours d'un enfant, chaque individu ayant un parcours musical distinct, mais inscrit dans la lignée des générations précédentes.

Le milieu social et culturel n'est pourtant pas l'unique révélateur des trajectoires musicales, la transmission étant le produit de plusieurs rencontres. Si la musique est présente dans le quotidien des familles observées, certaines n'ont pas conscience de cette forme de transmission. Un père ou une mère va fortement influencer la pratique de l'enfant en écoutant toujours la même œuvre, en assistant à une programmation musicale en particulier, en abordant régulièrement le sujet de la musique au sein de diverses conversations. Lorsqu'on les interroge sur ce fait, ils ont du mal à percevoir les formes de transmissions, tant leurs actions quotidiennes semblent spontanées. La transmission peut ainsi être d'ordre oral, instrumental,

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. François Madurell.

matériel, ou écrit. Notre analyse porte sur la façon dont la pratique dicte des conduites entre l'individu « passeur » et le « récepteur », ces moyens différant selon les individus et les mécanismes (passation, médiation, ambition) de reproduction culturelle, repérés au sein des familles. Pour ce faire, une série d'entretiens auprès d'individus issus de trois générations appartenant à une même famille a été effectuée (grands-parents/parents/enfants). Vingt neuf personnes ont été interrogées, soit six familles. Ces entretiens de thèse se sont déroulés dans le quotidien des familles étudiées, sous forme d'observation participante. Ils ont été réalisés chez un des membres « rassembleurs » de la famille, les grands-parents. Une enquête quantitative, effectuée dans des conservatoires de musique du Val d'Oise auprès de 100 parents inscrivant leur enfant en éveil musical, a complété la première investigation.

Certains travaux de sociologues de l'art, et plus spécifiquement de la musique, ont été consacrés aux questions relatives à la famille : ils ont montré que les pratiques culturelles et le sens qui leur est donné par les individus participent conjointement à la construction sociale des pratiques artistiques de chacun. En nous appuyant sur les réflexions épistémologiques des deux disciplines (musicologie et sociologie), il nous a fallu interroger en profondeur l'objet central de notre recherche, qui a abouti à la mise en lumière d'un concept, le lien socio-musical.

Il y a lien socio-musical entre deux personnes écoutant la même œuvre musicale au même moment ou à un moment différé, dans la relation entretenue avec son voisin de pupitre, son chef d'orchestre, son ingénieur du son ou son répétiteur. Le lien socio-musical est au sein de notre thèse, l'action reliant les musiciens ou les individus participant à un moment musical commun au sein d'un groupe prédéfini, la famille. Ce lien, nous a alors permis de mieux comprendre le sens de la traversée musicale au sein de différentes générations. La famille anime ce lien et forme une trajectoire peu commune. Certains des interviewés le considèrent comme ineffable

et peu descriptible, nos enquêtes et analyses ont, au contraire, fait en sorte de le définir.

Cette thèse s'inscrit dans le domaine de la musicologie car elle se préoccupe de la place du musicien, de ses origines musicales et de son apprentissage. Les berceuses sont un exemple significatif pour comprendre l'œuvre en tant qu'objet musical et social construit autour d'un répertoire ayant une fonction sociale, celle de créer du lien entre le parent et l'enfant. De même que les études de Florence Launay, notamment sur les compositrices au XIX<sup>e</sup> siècle, inscrivent les trajectoires des musiciennes dans un quotidien où la famille a un rôle fondamental dans la poursuite d'une pratique, dans la construction des goûts et de la vie musicale. Notre réflexion s'est constituée en complémentarité avec ses différents travaux et a ainsi montré des similitudes dans les parcours de vie des musiciens d'aujourd'hui. Même si ces apports théoriques paraissent lointains, ils montrent que la pratique musicale, quelles que soient les époques, s'inscrit dans un quotidien au centre des pratiques familiales.

Cette recherche s'est construite avec un regard sociologique visant à démontrer les liens entre une pratique et des individus issus de la même sphère familiale. Notre démarche de chercheur a été de réinterroger les sciences du musical sous un angle nouveau, en se préoccupant de l'humain, de l'individu producteur ou récepteur de musique. Un travail sur les pairs, les professions, la famille, sur la réception du musical, sur la création ou l'interprétation, est inévitable pour comprendre les interactions socio-musicales. Sans l'homme, la musique ne serait pas ; en conséquence, il faut en permanence s'interroger sur le contexte de la vie musicale, ainsi que sur les comportements des acteurs et l'émergence d'un fait musical commun, en somme sur le « faire ensemble ». La variété des parcours de vie fait que tout monde social mérite une investigation. Nous faisons ainsi référence aux travaux de Hyacinthe Ravet sur les trajectoires des musiciennes clarinettes et

à ceux de Sylvie Octobre sur les transmissions culturelles. Néanmoins, s'intéresser à une situation sociale propre implique de prendre en compte les contraintes et les logiques d'action. La sociologie permet ainsi cette démarche scientifique par un retour sur les pratiques instrumentales, un questionnement sur les méthodes d'enseignement et les œuvres interprétées et transmises. La question du répertoire devient alors nécessaire pour une meilleure interprétation du fait musical. En somme, nous avons analysé comment le choix d'une œuvre peut être étudié d'un point de vue social et engendrer une relation durable entre les musiciens transmettant ou s'appropriant les œuvres rencontrées.

Enfin, ce travail de recherche s'inscrit dans une vision cherchant à comprendre comment la musique fait agir ses acteurs, et comment, de ce fait, elle révèle sa dimension sociale. Ainsi, une transmission « rêvée » se formulerait par une grande proximité parentale, une aisance culturelle et économique, un capital musical important des parents aux grands-parents et la force d'un « nous » intergénérationnel. Pour aller plus loin, si certains critères sociaux facilitent l'accès à une pratique musicale, les rapports symboliques apparaissent bien plus puissants dans la gestion des affects, des envies et des motivations. Le lien socio-musical joue un rôle important dans l'entretien d'une tradition. Plus encore, la passation d'un savoir vient nourrir et enrichir une relation déjà très intime. Toutefois, cette transmission peut heurter, blesser ou à l'inverse renforcer, embellir, stabiliser une relation préexistante. Celle-ci n'est en effet pas acquise, ni systématique d'une génération à l'autre, le lien socio-musical pouvant se rompre ou sauter une génération.

Incontestablement, si l'on s'intéresse aux généalogies musicales, c'est pour mieux comprendre la construction de la pratique musicale au sein de chaque famille. Le lien socio-musical nous a dès lors permis, de poser les bases d'une réflexion en devenir.

Alexandrine SOUCHAUD : Les pianistes amateurs en concours. Mises à l'épreuve pour une reconnaissance ?<sup>1</sup>

Passionnés de musique, avides de nouvelles découvertes musicales, certains pianistes amateurs ont un jour fait le choix de se lancer un défi : passer un concours. En proposant de répondre à l'interrogation suivante : « Qu'est-ce que les pianistes amateurs viennent chercher dans les concours ? », cette recherche tente d'expliquer les aspirations de ces musiciens – par ailleurs médecins, journalistes, ingénieurs, mères de famille, étudiants ou retraités – à vivre ce type d'expérience et analyse les manières dont ils l'ont vécue.

S'appuyant sur les résultats d'une enquête de terrain aux multiples facettes (entretiens semi-directifs, observations, questionnaire, recueil de données, analyse d'articles de presse), cette thèse privilégie une démarche compréhensive qui vise à étudier le sens et l'inscription d'une pratique instrumentale dans le quotidien des musiciens adultes amateurs, en cherchant plus précisément à saisir l'intérêt que les pianistes amateurs portent au concours de piano dans leurs itinéraires de musiciens et dans leur vie quotidienne.

Cette thèse propose d'interpréter l'engouement des pianistes amateurs pour les concours comme l'expression d'une volonté de se mettre à l'épreuve, d'être reconnu et de se construire en tant que musicien et individu. Pour cela, la réflexion s'est nourrie des travaux de différents chercheurs tels que ceux de David Le Breton sur les conduites à risque<sup>2</sup>, ceux d'Alain Caillé<sup>3</sup> concernant la reconnaissance ou bien encore ceux de Jean-Claude Kaufmann<sup>4</sup> concernant la construction identitaire.

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. François Madurell.

<sup>2</sup> LE BRETON, David, *Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre*, Paris, PUF, [2002], 2007, 224 p.

<sup>3</sup> CAILLÉ, Alain, (dir.), *La Quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*, Paris, La Découverte, 2010, 303 p.

<sup>4</sup> KAUFMANN, Jean-Claude, *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Hachette

Concrètement, c'est autour de l'action de « passer un concours » que cette recherche s'est articulée. Les trois livres qui la composent invitent le lecteur à suivre le parcours initiatique de ces pianistes : le livre I analyse les étapes de la préparation au concours ; le livre II nous plonge au cœur du « passage » lors de l'épreuve ; le livre III examine les conséquences de l'expérience.

#### LIVRE I – SE PREPARER : ENVISAGER L'EPREUVE

Le livre initial analyse la période en amont du concours : celle de la préparation. Dans le premier chapitre, un portrait des pianistes et de leurs parcours musicaux est dressé ; une présentation des concours observés est donnée. Le chapitre 2 s'intéresse aux circonstances de l'inscription et à la question des aspirations. Défi personnel pour beaucoup, chance donnée de se produire en public, rêve entretenu de jouer un jour avec orchestre, les attentes des musiciens sont plurielles. S'imposant un but précis de travail – et par là-même une certaine pression – les pianistes espèrent progresser dans leur pratique. S'ils peuvent avoir l'« esprit de compétition », leur motivation est bien moins liée au désir de vaincre l'autre qu'à celui de se prouver quelque chose à soi-même, de se dépasser. Les chapitres 3 et 4 traitent quant à eux de la préparation physique, psychologique et musicale. Se préparer, c'est effectivement envisager l'épreuve à venir. Une préparation, qui, en réalité, s'opère à deux vitesses : elle se déploie à la fois sur le long terme (beaucoup d'amateurs ont débuté précocement l'apprentissage de l'instrument et ont poursuivi leur pratique – de façon plus ou moins régulière – tout au long de leur vie) mais s'organise aussi sur un temps plus resserré, spécifiquement dédié à la mise en place du programme de concours. Durant les mois qui précèdent le grand jour, les pianistes, soutenus par un professeur ou œuvrant en solo, s'imposent un calendrier minutieux, parfois drastique. En fins stratèges, ils établissent leur programme, le

travaillent, se l'approprient ; ils s'organisent pour le répéter, pour le roder auprès de leurs proches ; ils s'investissent avec ferveur et perfectionnisme dans leur projet, quitte à devoir faire quelques sacrifices dans les domaines professionnel ou privé. Conscients du challenge qu'ils se sont lancé, ils envisagent déjà l'épreuve qu'ils vont devoir passer.

## LIVRE II – SE PRESENTER, SE CONFRONTER : LE PASSAGE COMME MISE A L'EPREUVE MULTIPLE

Le livre central positionne le regard au cœur de l'action en examinant le moment du passage. Cet instant, crucial, cristallise en quelques minutes les heures et les mois de préparation et prend la forme d'une épreuve multiple : à la fois sociale, personnelle et musicale. Lors du passage se jouent simultanément pour le candidat une mise en scène et une mise en jeu de soi. Entrant dans l'arène, le pianiste s'expose aux yeux et aux oreilles d'un auditoire éclairé. Seul sur scène, il se retrouve non seulement confronté aux jugements des autres mais il est également confronté à lui-même. Il doit alors dépasser ses appréhensions et faire face à une multitude de bouleversements intérieurs surgissant au fil de l'interprétation d'un répertoire très souvent difficile – si ce n'est extrêmement périlleux – où les risques techniques abondent.

## LIVRE III – RECONNAISSANCE DE L'AMATEUR

L'ultime livre de la thèse s'intéresse en premier lieu à la question de la reconnaissance comme conséquence de l'expérience du concours. Ainsi, dans le chapitre 8, il est question de reconnaissance par les autres. L'on y voit que, en se présentant au concours, les amateurs recherchent d'abord la reconnaissance d'un milieu qui n'est pas le leur : celui des musiciens professionnels. Des membres du jury de concours, ils attendent critiques, conseils voire même félicitations et

récompenses. Pour les plus chanceux, le concours ouvre parfois les portes de réseaux musicaux et leur permet de se faire connaître. Parallèlement, les pianistes aspirent à une reconnaissance mutuelle, entre candidats. Le concours leur offre l'opportunité de rencontrer, d'échanger, de partager avec d'autres musiciens amateurs comme eux et les invite à se penser comme appartenant à une même « communauté ». Ce sentiment d'appartenance à une identité collective<sup>1</sup> est alors vécu par le pianiste comme un « 'plus' lui permettant, en se dépassant, de se sentir paradoxalement davantage lui-même »<sup>2</sup>.

Le chapitre 9 propose d'interpréter le passage au concours comme une voie d'accès vers une reconnaissance de soi non seulement en tant qu'individu mais aussi en tant que musicien amateur. La persévérance, l'investissement et l'envie de bien faire sont ainsi quelquefois récompensés par la sensation parfois éprouvée d'un accomplissement voire d'une transformation personnelle de l'individu qui peut se sentir alors « nourri », « révélé », « grandi » par l'expérience. En cela, le concours est aussi interprété par les pianistes comme un moyen de se construire non plus seulement à travers leur métier, leur statut de père, de mère ou de conjoint mais aussi à travers leur statut d'amateur. Ils se reconnaissent effectivement dans ce qualificatif qui évoque pour eux à la fois « confort » d'une pratique hors des contraintes professionnelles, « plaisir » et grande « liberté » d'évolution. Enfin, le dernier chapitre s'intéresse à la période de l'après-concours mais ouvre aussi la réflexion sur le sens de la pratique pianistique des enquêtés dans leur vie de tous les jours. L'analyse des témoignages révèle ainsi une grande détermination des pianistes à s'investir toujours davantage dans leur pratique. Qu'ils fourmillent d'idées nouvelles (projet de jouer en formation de chambre ou de se produire dans

---

1 Pour reprendre les termes de J.-C. Kaufmann, *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris, Hachette Littérature, 2008, p. 148.

2 *Ibid.*

un festival...) ou qu'ils souhaitent tout simplement continuer de s'améliorer, tous s'engagent dans leur passion, aucun n'envisage d'abandonner. Bien loin d'être un plaisir furtif, leur passion est un projet pour la vie.

S'intéressant à une population particulière qu'est le microcosme des pianistes amateurs et observant une situation singulière et éphémère qu'est celle du concours de musique, cette thèse, par son caractère approfondi, offre une contribution à l'étude des pratiques musicales amateurs des adultes dans notre société contemporaine. Par ailleurs, ce travail montre aussi, comment le fait de « passer un concours » – tout comme celui de gravir un sommet ou de courir un marathon – se trouve être une forme de mise à l'épreuve qui, parce qu'elle a été consentie par les candidats, peut être qualifiée de « risque positif ». Cette thèse propose donc d'interpréter le passage au concours comme un moyen pour les pianistes de bousculer la routine d'un quotidien personnel et professionnel (trop ?) établi mais plus encore, comme un moyen de redéfinir les contours de leur existence, pour se sentir vivant.

Odile TRIPIER-MONDANCIN : L'Éducation musicale au collège depuis 1985.  
Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale : genèse<sup>1</sup>

*« Le chercheur doit accepter, dans son travail professionnel, de donner priorité aux valeurs de l'univers scientifique sur les autres valeurs de la société. [...] Dans le cas des sciences sociales, cette distance est essentielle, car c'est sur elle que se fonde la possibilité d'une objectivité, toujours relative mais sans cesse recherchée, du chercheur à l'endroit de sa société ou de la société qu'il étudie. Cette indépendance à l'endroit des valeurs de la société s'accompagne cependant d'une interdépendance. Le choix des problèmes auxquels s'intéresse le chercheur - surtout celui des sciences de l'homme - demeure toujours conditionné, à la fois, par les valeurs du chercheur et par celles de la société dont il fait partie<sup>2</sup> » (Rocher, 1972, p. 32).*

## **Ouvrir la « *boite noire* » des valeurs**

### **En amont du sujet**

#### **Le lieu : le collège, les adolescents**

Très peu de recherches ont porté en France sur les enseignants d'Éducation musicale en collège. Seul laboratoire reconnu à traiter de ces questions, l'OMF (ou observatoire musical français, Paris-Sorbonne) se consacre entre autres à des recherches en sciences de l'Éducation musicale et didactique de la musique. Nous y faisons référence au travers des travaux de ses chercheurs.

---

<sup>1</sup> Université Toulouse II-Le Mirail, dir. Jésus Aguila & Marc Bru.

<sup>2</sup> Guy Rocher parle de la posture de T. Parsons, dans un ouvrage qui n'existe plus qu'en version numérique *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Paris : Les Presses universitaires de France, 1972, Collection SUP le sociologue, n° 29, 238 p.

La structure collège a été choisie pour des raisons liées à notre connaissance de ce milieu : cela facilite l'approche de l'« *objet* » (Beaud, Weber, 1997). En effet, nous avons enseigné pendant treize années, dans cinq collèges de trois académies différentes<sup>1</sup>.

En outre, le lieu collège accueille obligatoirement l'Éducation musicale, tout comme l'école primaire. Ce n'est pas le cas du lycée. En France, l'enseignement musical est donné, à l'heure actuelle, dans tous les collèges par des professeurs spécialisés. En primaire, la couverture de cet enseignement est plus hétérogène, moins aisément observable par conséquent.

Il faut ajouter à cela que, d'une manière assez générale, les adolescents remettent en cause particulièrement les valeurs, les idées, les opinions véhiculées par les adultes, qu'elles soient d'ordre esthétique ou moral<sup>2</sup>. Nous postulons que cette période de vie rend l'observation des valeurs plus évidente, parce que les problèmes sont hypertrophiés, exacerbés, les indicateurs plus évidents.

### **Les acteurs : les professeurs d'Éducation musicale**

Nous avons également une très bonne connaissance du milieu des professeurs d'Éducation musicale pour avoir été pendant douze ans déléguée académique puis trois ans présidente au sein de l'association nationale de spécialistes de la discipline Éducation musicale, l'APEMU. Appartenant à ce que l'on peut qualifier de réseau, l'accès aux informations et contacts en est facilité. L'appartenance à ce réseau pourrait être considérée comme un biais. Mais les méthodes de recherche employées ont, de fait, introduit la distance nécessaire. Que souhaite, que préfère,

---

<sup>1</sup> Dans quatre types de milieux différents : ZUP et ZEP urbaines, collège urbain sans appellation particulière, collège rural). Cette expérience s'est trouvée complétée par trois ans d'enseignement en lycée auprès d'élèves préparant le baccalauréat technique de la musique et de la danse.

<sup>2</sup> Au sujet des valeurs esthétiques nous nous référons aux travaux d'A.M. Green, au sujet des valeurs morales aux travaux de J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilligan.

que choisit l'enseignant(e), pour le futur adulte de demain : l'élève ?

### **La période initiale : 1985 jusqu'à 2005**

Les raisons du choix initial de la période de 1985 à 2005 sont de plusieurs ordres. Pour qualifier notre approche ou posture, nous reprenons le qualificatif « émique<sup>1</sup> » que Jean-Jacques Nattiez, ethnomusicologue (Nattiez, 2004, 2005), emprunte à la linguistique. En effet, nous voulions avoir la possibilité de rencontrer les acteurs de l'Éducation musicale ou, d'une manière plus générale, de nous « appuyer sur les systèmes de pensée propres aux autochtones » (Nattiez, Dalmonte, Bent, Baroni, 2004), qui ne sont autres, dans le cadre de notre sujet, que les enseignants en collège. Il fallait, pour cela, qu'ils soient en activité.

La deuxième raison est épistémologique et pratique : en 1985 les programmes de l'Éducation musicale au collège ont été une nouvelle fois réécrits. Le changement épistémologique le plus important s'était déjà opéré en 1977. Les programmes de 1985 ne font qu'entériner ces changements en termes de finalités et, dès lors, de valeurs de la discipline (De Landsheere G. et De Landsheere V., 1975, p. 5-24). La distinction s'accroît alors, entre les deux types d'enseignements musicaux cohabitant en France : l'enseignement spécialisé et l'enseignement général autrement qualifié « de masse ». Les savoirs scientifiques à enseigner ne sont plus les mêmes, des différences de fond et de forme dans les programmes respectifs apparaissent.

Dans le projet de thèse initialement déposé en 2001, nous avons choisi de positionner la recherche à partir de 1985, ne sachant pas d'avance quels enseignants participeraient à l'enquête. Il s'avère que parmi les enseignants les plus âgés qui ont répondu à notre enquête<sup>2</sup>, certains ont mis en œuvre les programmes de 1963.

---

<sup>1</sup> C'est la prise en compte de l'autre, de l'individu autre que soi. Il s'oppose à étiq (Pike, 1967).

<sup>2</sup> Plus précisément, 5,8% des 191 répondant au questionnaire numéro 1 ont connu les

### **L'enjeu : démasquer les valeurs**

Des constats, parfois des théories, ont été exposés au sujet des valeurs de ou dans l'éducation. Dès 1975, Viviane et Gilbert De Landsheere (G. De Landsheere, V. De Landsheere, 1975) signalent que l'incidence des valeurs des maîtres sur le sort réservé aux objectifs est mal étudiée. Jean Hassenforder note que les travaux à ce sujet sont « *épars et peu nombreux* » (1979, p. 2). Plus tard, Marc Bru signale qu'« *à trop vouloir prouver la pertinence d'un choix pédagogique, notamment à l'aide d'arguments scientifiques, on finit par oublier que le principe fondateur de ce choix consiste à définir des valeurs et à s'inscrire dans un engagement symbolique* » (Bru, 1998, p. 47). À l'instar de Gaston Mialaret, nous pensons que les analyses en sciences de l'éducation,

*« portent sur des « objets » sous-tendus par un système plus ou moins explicite de valeurs qui leur donne, au niveau de l'action, leur véritable signification ; quand ces valeurs sont nettement explicitées il est plus facile de les prendre en compte dans nos schémas scientifiques. Mais quand ces valeurs ne sont que plus ou moins explicitées elles constituent un ensemble de données très incertaines qui met le chercheur dans une position très difficile au moment de l'interprétation de ses résultats » (G. Mialaret, 2001, p. 19).*

Si les chercheurs, comme le suggère G. Mialaret, sont en position difficile pour interpréter des données liées aux valeurs, que penser alors des enseignants qui doivent en temps réel réaliser cette opération d'analyse, d'interprétation, afin de

---

programmes d'avant 1977. Ces enseignants ont dès lors connu quatre séries de programme de collège 1963, 1977, 1985 et 1995.

faire des choix dans une situation de classe plus ou moins difficile, tout en ayant d'autres tâches à accomplir ? G. Mialaret semble poser cette exigence d'explicitation en préalable à toute recherche en science de l'éducation, du moins, comme autorisant une interprétation de résultats quelle que soit l'hypothèse posée. Jean-Pierre Mialaret (J.P. Mialaret, 2001) mais également Jean-Marie Van der Maren abondent dans ce sens :

*« Cependant, parce qu'il ne peut y avoir d'éducation sans qu'il y ait une discussion des finalités, des valeurs, des objectifs institutionnels et des normes de conduites tant permises qu'à atteindre, une certaine philosophie morale continue de marquer les discours sur l'éducation, mais elle a changé de nom : elle se présente par le biais du politique, de l'économique, de l'administratif et du syndical. En fait, la philosophie morale imprègne donc toujours l'éducation par les grandes options de base, par les choix fondamentaux de valeurs à partir desquels les différents discours éducatifs se tiennent. Mais elle ne se dit plus, elle ne se développe guère : seules alternent la position dominante et la position dominée des grandes oppositions philosophiques » (Van der Maren, 1996, p. 30-31)*

Autant d'hypothèses ou de constats que d'autres chercheurs ont cherché à analyser : les valeurs à l'école, les valeurs de l'éducation, (Reboul, 1992), (Houssaye, 1992) et, plus récemment, les valeurs des enseignants, toutes disciplines confondues (Valentin, 1997), (Gonnin Bolo, 1996), (Jourdain, 2002). Même si le sujet des valeurs reste transversal à de nombreuses disciplines proches de l'éducation<sup>1</sup>, peu de thèses ont porté, à notre connaissance, explicitement sur le sujet.

Avec une autre entrée que celle des enseignants, Anne-Marie Green, sociologue,

---

<sup>1</sup> Philosophie, psychologie, sociologie, sémiologie, histoire, esthétique.

(Green, 1986, 1997) s'est attachée à analyser les valeurs esthétiques musicales chez les adolescents, par le prisme de leurs goûts, sur une quinzaine d'années, entre 1980 et 1995. Récemment, trois sociologues et musicologues (Hennion, Maisonneuve, Gommart, 2000), se sont penchés sur la question de la constitution du goût chez l'amateur de musique classique, sur la passion de ces amateurs. Plus ancienne est l'enquête menée par Pierre Bourdieu en 1963 ; elle a permis de reformuler les traditionnelles questions sur le beau, l'art, le goût, la culture (Bourdieu, 1979).

Gilles Boudinet<sup>1</sup> (Boudinet, 2005, 2006) se questionne et questionne les enseignants eux-mêmes à plusieurs reprises, lors de colloques récents (2004, 2005, 2006), sur les finalités de l'Éducation musicale dans la période moderne et postmoderne, sur la formation du sujet hésitant entre dissociation<sup>2</sup> et besoin d'unité, sur le lien entre le goût de l'élève et l'autorité des chefs-d'œuvre et de l'histoire, face à la mort des grands récits.

En dehors du milieu de l'éducation et de l'enseignement, des enquêtes récentes permettent un état des lieux des valeurs des jeunes entre 19 et 25 ans (Galland, Roudet, 2001), et de manière plus générale des valeurs des européens : elles sont observées dès la fin des années 1970 grâce ce au groupe European Value Systems Study Group dont l'acronyme est EVS, sous la direction, entre autres, de Pierre Bréchon, Hélène Riffault et Jean Stoetzel pour les français (Bréchon, 2000, Riffault, 1993, Riffault, dir., 1994).

On voit que le thème des valeurs est sous-jacent à bien des interrogations. Cependant, Nathalie Heinich, sociologue, signale dans un article récent (2006) le contraste frappant entre l'omniprésence du thème des valeurs dans nombre de travaux se réclamant de la sociologie et la pauvreté des travaux relatifs à sa

---

<sup>1</sup> « *La musique comme « socle » de la formation du sujet culturel* » par Gilles Boudinet, conférence prononcée au colloque du SNES, *L'art ça s'apprend, l'art ça s'enseigne*, Paris, 2005.

<sup>2</sup> Lapassade, Georges, *La découverte de la dissociation*, Paris, Loris Talmart, 1998.

conceptualisation, voire son absence en tant qu'objet de recherche à part entière. Aucune à ce jour ne traite véritablement de la problématique des valeurs, dont les valeurs esthétiques des enseignants d'Éducation musicale.

L'originalité, la singularité de notre projet tient dans l'explicitation de la place des valeurs lors des choix que font les enseignants. Quel futur adulte préfèrent-ils « former », vers quel adulte souhaitent-ils conduire (éduquer) l'élève ? Comment les valeurs des enseignants sont-elles bousculées par les adolescents du XX<sup>e</sup> siècle qui remettent en cause à chaque heure l'autorité adulte et ses corollaires ?

Et puisque « *les philosophes sont loin d'avoir l'exclusive de la réflexion sur ces questions [d'éthique, c'est nous qui le rajoutons], de telles questions se retrouvent en effet dans toutes les disciplines qui ont affaire à l'action humaine* » (Canto-Sperber, 2004). C'est la raison pour laquelle nous questionnons les valeurs des enseignants, car nous décelons un déficit<sup>1</sup> relatif à la recherche sur l'Éducation musicale, en relation avec cette problématique, en France.

### **En aval du sujet**

Un sujet peut se justifier par l'amont, nous venons de le voir. En outre, quelles sont les perspectives que son traitement offrirait ? Un de nos souhaits est de comprendre ce qui se joue au regard des valeurs en Éducation musicale. Pour cela nous souhaitons concevoir des modèles théoriques, au-delà des catégorisations connues, de ce que sont les valeurs énoncées d'une manière générale et les valeurs esthétiques en particulier par un certain nombre d'enseignants. Nous souhaitons parvenir à faire le constat qu'en règle générale, pour tant d'enseignants, professionnels de la musique, qui ont répondu, la valeur d'un objet musical écouté est fondée sur tel ou tel critère, dans telle proportion. Nous souhaitons explorer les

---

<sup>1</sup> Nous empruntons l'expression à Claude Lessard. *Déficit de recherche ? Pas certain. Plutôt question de rapport à la recherche. Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, Janvier 2006, numéro 12, p. 37-42

liens entre ces critères d'évaluation de l'œuvre, les goûts musicaux et les confrontations musicales qu'ils ont eues lors des différentes études effectuées. L'enjeu est nomothétique<sup>1</sup>.

L'enjeu politique n'est pas loin. Enjeu politique<sup>2</sup> en termes d'information, de formation et, dès lors, de changement dans la manière dont les jeunes enseignants vont construire leur rapport aux valeurs. Cet aspect est laissé de côté dans le cadre du projet de la thèse.

On peut aussi mentionner des enjeux pragmatiques qui ont pour souhait de résoudre des problèmes liés à des contradictions, des paradoxes, des dysfonctionnements, notamment entre ce qu'on l'on dit « hors classe » et ce que l'on dit « en classe » en présence d'élèves.

Enfin, l'enjeu ontogénique ou autocentré, lié au perfectionnement de soi-même, semble se présenter comme une évidence. En cela cet enjeu rejoint nos préoccupations de formatrice d'enseignants à l'IUFM Midi-Pyrénées :

*« Les formateurs d'enseignants ont, dans les années qui viennent, un rôle crucial à jouer dans la construction du rapport à la science et à la recherche des jeunes enseignants. La pire des choses serait qu'ils développent chez ces derniers un rapport révérencieux et docile aux sciences humaines et sociales, et qu'ils voient en elles la référence ultime pour fonder et réguler leur pratique. L'université peut ici apporter une contribution significative. En théorie, elle est le lieu du pluralisme scientifique, de la critique et de la pratique du doute » (Lessard, 2006, p. 42).*

---

<sup>1</sup> Établir quelque théorie à partir de l'analyse de situations et, en partie, de l'analyse de théories existantes.

<sup>2</sup> D'après Jean-Marie van der Maren, le but des recherches sur les enjeux politiques est de « *changer les valeurs (normes) ou les besoins afin de modifier les conduites. Il s'agit d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école* » (1996, p. 63).

Ces différents enjeux sont transposables à d'autres disciplines, comme l'avance également Christiane Valentin dans son ouvrage (Valentin, 1997). Ainsi tant par l'amont que par l'aval, ce sujet vaut la peine d'être observé.

### **Grandes questions de recherche, problématisation, hypothèses**

Trois grandes questions de recherche ont émergé : quelles sont les valeurs des enseignants déclarées en dehors de la classe, quelles sont les valeurs opérationnalisées en classe et quelle est la genèse<sup>1</sup> de ces valeurs ? Le cadre conceptuel ainsi que la méthodologie de recherche qui en découlent sont développées dans la première partie.

Qui sont les professeurs d'Éducation musicale et de chant choral, en commençant par ce que l'on connaît de la population qui enseigne cette discipline, pour parvenir à ce que l'on découvre au travers de l'échantillon de réponses recueillies ? Cette question participe de l'approche causale des valeurs : c'est, en d'autres termes, reconstituer les éléments qui ont pu participer à leur genèse et établir ainsi des liens, voire des corrélations, entre l'histoire de la discipline et celle de ses enseignants. D'une manière plus générale encore, il s'agit de la problématique du rapport au savoir de chaque enseignant en tant qu'élément explicatif de cette genèse, tel qu'il a été défini et décrit par Bernard Charlot<sup>2</sup>, (Charlot, 1997, 2002).

---

<sup>1</sup> Enchaînement des faits et causes aboutissant à une réalité sociale, à un événement (historique). *Genèse des événements*. Élaboration d'un courant de pensée, d'un sentiment. *Genèse d'une idée*. *Trésor de la langue française*.

<sup>2</sup> Au sens dans lequel l'emploie Bernard Charlot, le rapport au savoir est défini comme rapport au monde, à soi-même et aux autres, ensemble de significations, espace d'activités, inscrits dans le temps, dans une histoire. « *Analyser le rapport au savoir c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres. [...] Que fait le chercheur qui étudie le rapport au savoir ? Il étudie des rapports à des lieux, à des personnes, à des objets, à des contenus de pensée, à des situations, à des normes relationnelles etc. - en tant, bien sûr, qu'est en jeu la question de l'apprendre et du savoir. Il analyse alors par exemple, des rapports à l'école, aux enseignants, aux parents, aux copains, aux mathématiques, aux machines, au chômage, à l'avenir, etc. il peut nommer ces rapports par ce qui les désigne* » (rapport à l'école, aux enseignants, etc.) (Charlot, 2002, p. 91-92). En 1992, dans l'ouvrage, *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, il donne pour définition : « *le rapport au savoir est une relation de sens,*

C'est l'enjeu de la deuxième et troisième partie. Sont d'abord décrites et analysées en deuxième partie, les valeurs liées à l'histoire de la discipline, aux textes officiels qui la font vivre (programmes, décrets, arrêtés, circulaires), au statut, à la formation et aux qualités de ses enseignants (demandées lors des concours de recrutement), enfin les grandes caractéristiques de cette population. En troisième partie nous décrivons et analysons le cursus général et musical des enseignants de l'échantillon.

Au cœur de nos travaux, la question de ce que recouvrent les valeurs<sup>1</sup>, déclarées par ces enseignants fait l'objet de la quatrième partie. Cette question générique des valeurs déclarées<sup>2</sup> se divise en trois chapitres, sur le principe du questionnement en « entonnoir » (du général le moins inductif au particulier le plus inductif). Trois niveaux d'énoncés des valeurs sont convoqués sur deux territoires d'enquête national et académique :

- les valeurs implicites déclarées par 191 enseignants au niveau national, au travers d'un certain nombre d'indicateurs,
- les valeurs (d'une manière générale) explicites déclarées par 23 enseignants (auxquels s'ajoutent, pour certaines variables, les 24 professeurs débutants ayant participé au test préalable),
- enfin les valeurs esthétiques (et leurs corollaires dont les jugements de valeur musicale) déclarées par les 23 enseignants.

L'examen respectif puis la comparaison de ces trois niveaux d'énoncés, le relevé des régularités, des variances, des structures conduisent à plusieurs conclusions. La

---

*et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir »* (Charlot, Bautier, Rochex, 1992).

<sup>1</sup> En partant des mots pour les exprimer, des critères, des indicateurs etc.

<sup>2</sup> Par écrit et lors d'entretiens, au travers d'énonciations verbales (OGIEN, 2004) (sens et forme des énoncés, jugements de valeur, évaluations, appréciations, critères).

carte des valeurs se dessine de manière précise.

### **Hypothèses inférées**

A partir des questions initiales et de leur problématisation, plusieurs hypothèses<sup>1</sup> se présentent durant les travaux : elles offrent sans doute une perspective de point d'appui non négligeable pour la pratique.

Les valeurs des enseignants d'Éducation musicale de l'échantillon (variable dépendante) sont en relation 1. avec les valeurs de l'histoire de leur discipline, 2. avec les valeurs véhiculées par les programmes d'enseignement, par les épreuves des concours de recrutement qu'ils passent, 3. avec les différentes confrontations entre autres musicales qu'ils ont pu avoir durant leur cursus d'étude (variables indépendantes).

Les valeurs jouent un rôle et ont une grande importance dans les situations éducatives en lien 1. avec les objectifs et les choix que se fixe le maître (d'après De Landsheere, et Bru), 2. avec le sens qu'elles donnent aux systèmes d'objets ou schémas scientifiques en éducation, (Mialaret G. et J.P.), 3. avec la construction du goût, de la passion (Hennion) 4. avec les finalités de l'Éducation musicale (Boudinet).

Quand la question des valeurs est posée de manière générale, les valeurs des enseignants d'Éducation musicale ne sont pas foncièrement différentes de celles des enseignants d'autres disciplines (d'après Christine Jourdain et Jacques Lagarrigue, qui révèlent que parmi les valeurs les plus fréquentes, sont citées, le respect de la personne humaine, l'autonomie, la justice, la liberté).

À l'inverse, il existe certainement une spécificité des enseignants d'Éducation

---

<sup>1</sup> Selon François Dépelteau, (2000) une hypothèse doit être simple, elle doit répondre provisoirement à la question de départ, elle doit comprendre une relation de causalité entre deux variables (une variable indépendante sur une variable dépendante), elle doit être vérifiable ou falsifiable.

musicale dans la conception (et peut être le « rapport aux ») des valeurs éthiques et esthétiques, liée au projet d'éduquer et aux conditions de cette éducation<sup>1</sup> - dans une époque qualifiée de postmoderne. Par exemple, le rapport personnel à l'œuvre d'art des enseignants s'inscrirait dans les théories subjectivistes (Ogien), tandis que leur rapport à l'œuvre d'art, en classe, en tant qu'objet d'enseignement, serait plutôt lié aux théories objectivistes.

### **Type de recherche, postures, méthodologie**

Pour J.M. Van der Maren, une méthode est un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées afin de relier avec consistance, l'intention de la recherche, la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel, leur validation, les techniques de traitement qui transforment les données en résultats, les procédures d'interprétation des résultats, leur vérification. Ces opérations doivent répondre à des critères formels et opérationnels pour être crédibles (Van der Maren, 1996).

### **Recherche exploratoire, enquête**

Dans notre cas, nous avons pris le parti de nous situer dans une recherche de type exploratoire, favorisant l'émergence d'hypothèses plutôt que confirmant ou infirmant des hypothèses, même si quelques-unes se présentent assez rapidement dès l'élaboration du cadre conceptuel et dès les résultats de la pré-enquête ou test (Chauchat, 1990 ; Howell, 1998). En effet, le « *modèle de l'objet auquel nous avons affaire en éducation ne correspond pas à celui de l'objet expérimental. Le modèle de la situation éducative est celui d'une relation impliquant des sujets*

---

<sup>1</sup> Cette spécificité pourra être, à terme, confrontée à l'autre discipline artistique obligatoire à l'école primaire et dans le secondaire, les arts plastiques qui dans leur intitulé ne font apparaître que la dimension artistique et non pas éducative comme en éducation musicale.

*intentionnels agissant à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche, quasi riche à l'excès* » (Van der Maren, 1996). Le lien entre les valeurs et l'action (Ricoeur, 1990) rend la mise en place de protocoles expérimentaux, complexe, délicate, voire impossible. Par conséquent, les hypothèses sont inférées à partir de l'examen des premières données recueillies, des résultats issus de plusieurs observations.

Nos méthodes de travail décrivent la constitution des outils de cette enquête (questionnaires, observations de classe, entretien). L'enquête a permis de produire des données répondant à notre question. Notre recherche vise à faire un constat et non à valider un modèle explicatif conçu *a priori*. Elle permet soit de vérifier des catégorisations existantes soit d'en proposer de nouvelles. A termes celles-ci peuvent alimenter de nouvelles réflexions quant à la formation des enseignants.

### **Deux postures pour trois mouvements**

Trois mouvements vont se succéder : ils mettront en œuvre les deux postures déjà évoquées plus haut, dont use l'ethnomusicologie ainsi que plusieurs disciplines des sciences humaines : tantôt étique, tantôt émique. Le troisième mouvement consiste à confronter simultanément ces deux démarches dans un souci d'analyses croisées.

### **Protocole d'enquête académique et national**

À partir d'un cadre conceptuel et théorique développé en première partie, un protocole d'enquête destiné à collecter des informations, des données numériques et textuelles, est élaboré. Ce type d'enquête (Chauchat, 1990) ne fait pas une priorité de la généralisation possible des résultats : en particulier, pour des raisons de faisabilité et de logistique, nous enquêtons, dans la partie fondée sur un entretien, sur les seuls enseignants de l'Académie de Toulouse. Nous ne pouvons pas, dès

lors, imaginer un seul instant généraliser ces résultats ni les observations faites dans ce cadre à la population parente-nationale. Malgré tout, dans la partie nationale de l'enquête à laquelle 191 enseignants d'Éducation musicale ont répondu (elle concerne pour l'essentiel des faits relatifs aux différents cursus d'études), les résultats obtenus sont représentatifs (cf. première partie, chapitre II).

En résumé, des tests et vérifications de la validité de la « pré-enquête » sont mis en place. La mise en œuvre de l'enquête définitive suit. Les données de l'ensemble des questionnaires ont été recueillies, saisies, archivées. Un questionnaire de faits et d'opinions, divisé en trois parties (avant le baccalauréat, entre le baccalauréat et l'entrée dans le métier, après l'entrée dans le métier jusqu'à l'enquête), a été mis en ligne sur Internet (national) pour être renseigné, à l'adresse suivante : [http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe\\_tripier.htm](http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/expe_tripier.htm).

Il a ensuite été procédé à l'observation filmée (dans l'Académie) de 23 enseignants (15 experts, 8 débutants) dans l'académie de Toulouse durant une heure de classe. Un entretien directif en trois parties a été mené à l'issue de l'observation, auprès de ces 23 enseignants : à propos des valeurs d'une manière générale, du cours observé, des valeurs esthétiques et de leurs corollaires.

Nous traitons, décrivons et analysons l'ensemble des données recueillies, afin d'inférer et confirmer des hypothèses ou afin de conduire à des explications.

### **Outils et matériel utilisés pour collecter, traiter et analyser les données**

Afin de collecter les données verbales textuelles et numériques, nous avons élaboré un premier questionnaire visant essentiellement la connaissance de faits, divisé en trois parties. L'entretien directif a été, quant à lui, fondé sur un deuxième questionnaire, lui aussi divisé en trois parties. Il a été renseigné systématiquement après l'observation filmée de la classe. Les entretiens ont été notés à la main sur un format papier, tout en étant enregistrés à l'aide d'un logiciel type enregistreur tel

que Cubase et d'un microphone afin de pouvoir recouper les informations au cas où la prise de note serait incomplète<sup>1</sup>.

Pour archiver, pour saisir puis traiter statistiquement et analyser (aider à la décision) les données nous avons utilisé le logiciel SPSS (Kinneer, Gray, 2005), qui permet les analyses descriptives et explicatives (fréquences et tableaux croisés), inférentielles (corrélations, anova, manova), inférentielles prédictives (arbres hiérarchiques).

Lors de ces différentes phases de travail, nous avons utilisé également différents outils informatiques tels que le logiciel d'analyse textuelle, Tropes. Au-delà de l'analyse sémantique qu'il autorise, il nous a permis de vérifier les catégorisations des réponses aux questions ouvertes, auxquelles nous sommes parvenue, post - codage.

Mis au service de nos préoccupations tant déontologiques que méthodologiques, ces différents outils, par essence neutres, ont permis de mettre provisoirement à distance notre subjectivité, sans pour autant la nier.

Précautions déontologiques, méthodologiques :

Nous ne cherchons pas à prouver que les valeurs déclarées ou encore la pratique observée sont bonnes ou mauvaises, autrement dit à porter des jugements de valeur sur les enseignants écoutés et observés. A l'instar de Nathalie Heinich, notre propos exclut « *toute prise de position éthique ou esthétique* » sur les sujets examinés, d'autant plus que pour ce qui nous concerne, l'étude porte sur des individus et non sur des objets (mémoires, journaux, romans, nouvelles). « *Les valeurs ne sont pas seulement bonnes à défendre ou à attaquer, mais aussi à décrire et à analyser* » (Heinich, 2005).

---

<sup>1</sup> Ces différentes phases nécessitent en outre la maîtrise d'applications web de mise en ligne de questionnaires, de caméra numérique sur pieds, de logiciels permettant la capture et l'encodage vidéo, de logiciels de gravure de DVD (Studio 9, Pinacle).

De la même manière, nous ne cherchons pas à expliquer l'action par les normes et les valeurs (Ogien, 2004, p.1062-1063). Une note a été adressée à ce sujet aux enseignants volontaires, en préalable à tout entretien et questionnaire : nous ne souhaitons pas aboutir à un profil d'enseignant qui serait le modèle, mais au contraire à mettre au jour une diversité tout à fait humaine des tendances ou profils comme ont pu le faire Marguerite Altet pour les profils d'enseignements (Altet, 1993) ou Christiane Valentin<sup>1</sup> pour les valeurs (Valentin, 1997).

A terme, il s'agit de « *se préoccuper [...] de la contribution de son travail de chercheur à l'émancipation des individus concernés par cette recherche* » (Hadji, Baillé, 1998). Par ailleurs, nous avons veillé à ne pas réintroduire, au moment des entretiens et dans la formulation des questionnaires proposés, des propos ou des traits que la praxis (description de la pratique puis théorisation) n'a pas forcément. Nous sommes également vigilante sur les deux risques qui menacent l'élaboration d'une praxis : son instauration en doctrine normative pouvant être entraînée par la théorisation ou codification des routines (Van Der Maren, 1996). Ce dernier point concerne particulièrement l'utilisation que l'on pourrait trop rapidement être tenté de faire des modélisations obtenues à l'issue des catégorisations successives.

Lors de l'opérationnalisation de l'enquête, nous avons informé précisément, par écrit et par téléphone, l'enseignant qui a accepté de nous recevoir, son chef d'établissement, les parents ou tuteurs des élèves : les enjeux de notre recherche, l'objet de notre venue en classe, ainsi que l'utilisation qu'il était prévu de faire des images<sup>2</sup> ont été expliqués, simplement.

---

<sup>1</sup> Lorsqu'elle reprend l'analyse de société de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, autour de six mondes renvoyant à des visions différentes de la société organisées autour de valeurs communes.

<sup>2</sup> À cette occasion, nous avons demandé aux parents l'autorisation de filmer leur enfant. Si certains parents ou élèves refusaient, nous mettions leur enfant hors champ de la caméra. Nous nous engageons à envoyer aux enseignants une copie sur support DVD du film réalisé, pour ceux qui le souhaitent. Les noms des enseignants enquêtés sont « anonymés » dans les résultats d'enquête (Beaud, Weber, 1997).

Dernière précaution qui concerne uniquement les professeurs stagiaires : étant donné que nous sommes aussi formatrice, nous avons décidé que, durant l'année scolaire pendant laquelle l'enquête serait menée, nous n'effectuerions aucune visite évaluative afin de ne pas être en position à la fois de juge et partie. Nous avons ainsi limité, autant que faire se peut, les biais liés à cette situation.

Est-il possible d'analyser les valeurs sans pour autant projeter les siennes ? A chaque étape, nous avons vérifié la qualité et la validité des corpus de textes constitués, la validité interne (rigueur de la méthode, codage des données) et plus tard externe (portée des résultats) lors de l'élaboration, de la mise en œuvre, de l'analyse de l'enquête. Tant pour nous-mêmes que pour les lecteurs des résultats, qu'ils soient enseignants, chercheurs, etc., il s'agissait de veiller à ne pas projeter des représentations personnelles sur l'analyse que l'on pouvait en faire, à ne pas simplifier, à ne pas réduire la réalité.

En outre il s'agissait d'accepter le subjectif tout en tendant vers une forme d'objectivité, d'obtenir des données pertinentes et dignes de confiance par rapport aux buts de notre étude, d'être précise pour être crédible. Pour cela, il fallait, à chaque étape, fournir des traces transparentes de notre traitement de données, de telle sorte qu'elles soient contrôlables par d'autres<sup>1</sup>. Pour terminer, nous nous sommes engagée à rendre les données intelligibles pour les transmettre *in fine*, aux collègues qui ont souhaité avoir des résultats.

### **Conclusion**

Prenant pour point de départ une intuition-conviction souvent implicite dans le système scolaire français - l'importance des valeurs dans l'enseignement – mise en regard d'une phrase présente dans les programmes actuellement en vigueur, « *Il revient à l'Éducation musicale de [...] les aider [les élèves] à acquérir des*

---

<sup>1</sup> Le lecteur retrouvera ces documents soit en annexes soit dans le CD.

*capacités de discernement et un esprit d'ouverture* », nous avons fait des valeurs l'élément central de notre thèse. Parvenue au terme de ce travail, nous sommes en mesure d'en résumer les apports et les perspectives ouvertes, dans les cinq domaines suivants, qui correspondent à cinq questions distinctes :

- l'élaboration de méthodes pour accéder aux valeurs des enseignants ou comment accéder à leurs valeurs ?
- l'identification de valeurs déclarées par un échantillon d'enseignants d'Éducation musicale représentatif (national) et par un autre, non représentatif (académique) ou quelles sont leurs valeurs ?
- l'examen du lien entre les valeurs déclarées et l'histoire de la discipline que les enseignants enseignent
- l'examen du lien entre les valeurs déclarées et l'histoire, le cursus musical, le rapport aux savoirs musicaux des enseignants de l'échantillon, soit la question, d'où viennent leurs valeurs ?
- l'examen de la contemporanéité des valeurs déclarées, leur plus ou moins grande proximité avec celles de l'époque dans laquelle elles sont énoncées : les valeurs des enseignants s'inscrivent-elles plutôt dans la modernité que dans la postmodernité ?

En ce qui concerne les méthodes élaborées, elles ont permis d'aboutir à des taxinomies (issues des questions ouvertes) qui permettront à l'avenir de poursuivre ces enquêtes fondées sur des questions en éventail, plus simples à exploiter à grande échelle.

Toutefois, des prolongements seraient nécessaires notamment en ce qui concerne l'examen des valeurs esthétiques : par exemple, il s'agirait de déterminer la manière dont le classement entre objets musicaux s'effectue, soit à l'intérieur d'une même catégorie générale – comme par exemple celle des musiques populaires, celle des musiques savantes ou encore des musiques traditionnelles – soit à l'intérieur de la

production de tel compositeur, soit toutes catégories confondues. Un tel projet pourrait faire l'objet d'une thèse à part entière.

Le plan proposé, au parti pris chronologique tant au niveau macro-structurel (du temps long de l'histoire de la discipline, à l'histoire des enseignants puis enfin, à leurs valeurs déclarées en 2005) – que micro-structurel (à l'intérieur de chapitres du III au VI), a permis de répondre aux différentes hypothèses posées en introduction et de renouveler, nous l'espérons, la question du rapport entre la construction du jugement critique et les valeurs morales et intellectuelles (ce rapport est fait de tensions entre jugements éthiques et esthétiques ainsi qu'entre jugements de connaissance et jugements sensible).

Institutionnellement parlant, l'Éducation musicale a acquis une valeur éducative en se dotant, peu à peu, durant le XX<sup>e</sup> siècle, des mêmes attributs, (parfois certains plus spécifiques) que les autres disciplines scolaires, en dehors bien entendu de la question des horaires alloués. Nous avons pu vérifier que la valeur éducative de cette discipline est partagée par les enseignants qui ont participé à notre enquête, puisqu'elle n'a jamais été mise en doute dans leurs propos et que, parfois, elle a même été revendiquée, tant dans le questionnaire national (représentatif) que dans les entretiens académiques (non représentatifs).

Hormis la série de programmes de 1960-1964, que seuls quelques enseignants de l'échantillon (5,8%) ont eu à appliquer, les séries suivantes (1977, 1985, 1995), véhiculent des valeurs qui s'inscrivent dans la tendance postmoderne : très net recul de l'histoire et des références à des œuvres précises, au profit de la construction d'un discernement (1995) mais fondé sur une mise à l'horizontalité du discours sur la musique (relativité des œuvres), sans hiérarchie aucune. Nous avons pu également constater une substitution des œuvres au profit de la notion de culture et également du développement de la mise en jeu de compétences comme la sensibilité, l'expression chantée, jouée, la créativité de l'élève. Le primat du

sensible sur l'intelligible s'inscrit également dans cette postmodernité.

A l'inverse, les valeurs véhiculées par la formation universitaire dispensée<sup>1</sup> et par l'enseignement spécialisé durant le XX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 2000, seraient plutôt inscrites dans la modernité (excellence technique, érudition, histoire, supériorité implicite des avant-gardes musicales) que dans la postmodernité ; cela n'a pas empêché l'ouverture progressive de l'Université aux univers musicaux non occidentaux et populaires.

Ouverture que l'on retrouve dès 1976, progressivement, dans les maquettes d'épreuves du CAPES, concomitamment à une approche, à partir de la maquette de 2000, un peu moins diachronique et un peu plus synchronique, un peu moins détaillée et un peu plus synthétique, avec une prééminence des musiques tonales voire modales, tant à l'écrit d'harmonisation que dans les trois oraux.

Dès lors, si la formation (universitaire et spécialisée) demeure globalement moderne<sup>2</sup> avec quelques velléités postmodernes (qui sont concomitantes de la création des IUFM sans qu'il y ait nécessairement un lien de cause à effet), les programmes actuels ainsi que les épreuves de concours (2000) seraient davantage postmodernes.

Dans les trois cas (rapport aux formations, rapport aux concours, rapport aux programmes), l'étudiant, devenu enseignant, n'a été que très peu acculturé à la question des valeurs morales ou éthiques, hormis quelques bribes dans les programmes (1985 et 1995), dans les épreuves de concours de recrutement (1991, 2000) et au travers de textes cadres tardifs, relatifs aux missions des enseignants (1997, 2002, 2006), mais dont on ne connaît pas le réel degré d'application.

Quant à la formation à l'esthétique, elle est fondée (la majeure partie du temps

---

<sup>1</sup> Et non pas vécue. Autrement dit, nous sommes ici dans la distinction relevée dans le schéma de la transposition didactique entre les savoirs (universitaires) enseignés, et d'autre part les savoirs assimilés par l'étudiant, futur enseignant.

<sup>2</sup> En tenant compte des nuances observées dans la conclusion du chapitre V.

implicitement) pour l'essentiel sur une approche cognitivo-historique et pratique (chantée, jouée et écoutée, des répertoires savants occidentaux).

Pour cette raison, il est étonnant de voir que, quel que soit le degré d'expérience (conseillers pédagogiques et professeurs stagiaires débutants) et quelle que soit la manière d'aborder la problématique des valeurs – implicite et explicite – les enseignants font, des valeurs morales et éthiques, une priorité sur les valeurs esthétiques ou intellectuelles (dans l'ordre : respect, tolérance, ouverture, pluralisme, hédonisme, sensibilité, connaissance). A ce sujet, l'une de nos conclusions précédentes, au sujet des énoncés de valeurs explicites, nous a par ailleurs fait dire que les enseignants du test et de l'enquête définitive n'étaient guère différents des enseignants d'autres disciplines : altruistes avant de se dire individualistes. Il s'agit d'enseignants qui déclarent avoir pour mission 1. d'éduquer puis 2. de confronter à l'art.

Ces énoncés de valeurs rappellent celles que nous avons relevées dans les textes de programmes ou encore celles des textes de missions, encadrant la formation des enseignants, depuis la création des IUFM. De ce point de vue, il y aurait alors une prégnance beaucoup plus forte des programmes et de la formation dispensée en IUFM sur les valeurs énoncées par les enseignants, que de la formation donnée antérieurement à celle des IUFM et encore des épreuves de concours de recrutement. Mais il est également possible que cet aspect échappe à l'explication et qu'il s'agisse, globalement, d'une influence implicite de l'éducation.

D'une manière plus générale, nous avons vu que ces enseignants se déclarent non relativistes. Toutefois, même si la tolérance et le respect qu'ils manifestent sont proches du relativisme ambiant, leur sens des valeurs reste affirmé ; il est contraire à toute « déhiérarchisation » de celles-ci.

Ce seraient à la fois la formation musicale spécialisée reçue dès avant le baccalauréat ainsi que la formation universitaire qui resurgiraient. Cela serait en soi

assez logique, puisque c'est la formation qui a eu le plus de poids en termes de durée.

Ainsi, on retrouve dans les réponses les absences ou les carences de la formation reçue tant universitaire que spécialisée dans laquelle le rapport à l'esthétique est fondé sur la quasi-absence de développement de l'esprit critique, au profit de l'analyse technique et de la pratique musicale. Cette absence s'observe avant le baccalauréat jusqu'à l'entrée dans le métier : en miroir, le développement de l'esprit critique se retrouve dans les derniers rangs des valeurs énoncées, tant implicitement qu'explicitement. Il est dès lors assez logique que soit souhaité que l'élève diffère ses jugements de valeur<sup>1</sup>, tandis que l'enseignant déclare ne pas en prononcer, voire éviter d'en prononcer en classe.

Notre conclusion doit être plus nuancée encore. Ainsi au regard des valeurs esthétiques, le lien, entre la formation universitaire et spécialisée reçue et les préférences musicales ethnocentrées, ne fait guère de doute : une place plus grande est donnée aux musiques d'avant-garde (primat des musiques savantes tonales sur les musiques populaires, traditionnelles puis jazz). Il en va de même pour le lien entre la formation dispensée et reçue et les exigences affichées vis-à-vis des élèves : il s'agit pour eux de différer le jugement de valeur en distinguant goût, appréciation et valeur attribuée, à l'aide des connaissances avant tout.

Ce lien se prolonge quand on observe que les enseignants sont non relativistes : implicitement l'Université et le Conservatoire l'ont très fortement induit. En revanche, la construction du jugement de valeur, implicite dans ces deux institutions, se trouve explicitement exprimée dans les finalités de programmes, sans que pour autant il soit écrit comment faire. A l'instar de N. Goodman, le

---

<sup>1</sup> Même si majoritairement les enseignants prévoient que l'élève prononce des jugements de valeur et qu'ils font confiance à leur capacité d'en formuler.

problème de la valeur de l'œuvre n'est peut-être pas le souci de ces enseignants<sup>1</sup>, malgré le fait qu'ils revendiquent l'importance de la construction du jugement de valeur, dont ils disent se sentir responsables. Et c'est peut-être pour ces raisons que, face à l'élève, ils affirment que leurs outils pour développer le jugement critique demeurent fondés sur l'écoute et l'analyse objective, alors qu'eux-mêmes, nous l'avons vu, dans leur rapport à l'objet musical, seraient plutôt subjectivistes.

---

<sup>1</sup> Ni d'ailleurs de l'Université ou de l'enseignement spécialisé, du moins de manière explicite.

Danièle VILLEMIN : Réécouter, réécrire. Evolutions du discours descriptif en classe de troisième. Didactique du lexique en éducation musicale<sup>1</sup>

### Introduction

Le commentaire d'enregistrement à l'écrit est, parmi les activités consacrées à l'écoute, un exercice qui mobilise de nombreuses compétences liées à la fois à la perception et à la rédaction. Il engage de façon globale et rapide la détection, l'identification et la mémoire au cours d'opérations entrelacées menant à la planification et à la composition d'un texte qui rend compte autant du niveau de performance auditive que de la maîtrise fonctionnelle de la langue. La gestion simultanée de ces opérations et la synthèse écrite qui en découle renvoient à un ensemble complexe d'apprentissages qui concernent aussi bien la disponibilité attentive et sensible que la prise en charge d'une communication référencée et intelligible. Ces deux aspects font de cet exercice un exemple des objectifs de la transmission culturelle et artistique au collège.

Après une étude sur les stratégies d'écriture, qui nous avait permis d'établir une typologie raisonnée des orientations principales des commentaires d'enregistrement, et une seconde recherche sur la covariance des consignes proposées et des productions des élèves, cette thèse cherche à élucider l'influence du répertoire d'œuvres écoutées, ainsi que celle de la révision autonome de l'écrit, sur les textes d'élèves de troisième recueillis au long de l'année scolaire 2005-2006.

Notre problématique s'appuie donc sur deux domaines théoriques principaux examinés dans la première partie : la psychologie cognitive de l'audition et la linguistique. La discussion méthodologique qui suit consiste à argumenter en

---

<sup>1</sup> Université Paris-Sorbonne, dir. François Madurell & Jean-Pierre Mialaret.

faveur de la construction d'une technique d'analyse de contenu adaptée à notre objet de recherche. Nous avons enfin proposé une interprétation des données recueillies à partir de traitements du corpus mettant en valeur une approche lexicale systématique.

### Première partie : Problématique

#### Chapitre premier, Approche psychologique de l'écoute musicale

La perception auditive est tout d'abord examinée dans son contexte scientifique actuel, avec un choix d'expériences menées au cours des dernières décennies sur les compétences précoces en matière de détection sonore et, plus généralement, sur le développement du sens musical. Notre choix s'est principalement porté sur les questions de discrimination temporelle et de détection des structures, en particulier pour comprendre de quelle façon les psychologues ont élaboré les notions les plus marquantes dans ce domaine : la grammaire musicale évolutive, et spécialement la Théorie Générative de la Musique Tonale, de Lerdahl et Jackendoff, les vecteurs dynamiques d'Imberty. Les concepts musicalement voisins de sens et de signification ont été mis en confrontation grâce aux apports de Francès sur les significations extra-musicales.

Les contributions de quelques chercheurs et professeurs sur la question de la formation de l'oreille sont ensuite discutées dans le cadre de l'éducation musicale, ce qui nous a conduit à interroger les positions institutionnelles et didactiques, notamment en ce qui concerne l'évaluation et la différenciation pédagogique.

Enfin, les objets musicaux sont redéfinis grâce aux possibles analogies de traitement de l'information sensorielle et rationnelle que permettent les avancées sur la catégorisation du réel, surtout dans la prise en compte de la temporalité, qui apparaît comme la marque distinctive fondamentale des représentations mentales du monde sonore. Les classifications opérées, qu'elles soient envisagées sous des

angles proprioceptif, moteur, ou selon diverses logiques plus ou moins abstraites, font l'objet de rapprochements possibles avec l'appréhension des œuvres musicales et de leurs caractéristiques.

#### Chapitre 2, Apports de la linguistique à la didactique du commentaire d'écoute

Le point de vue linguistique du commentaire d'écoute est ici l'occasion d'un exposé comparatif entre les théories de Chomsky et de Vygotski, dans le champ des recherches fondamentales entreprises sur la structure de la langue et sur celle de la pensée. Les parentés de fonctionnalité entre ces deux expressions tangibles de l'esprit humain sont expliquées à la lumière des débats que les chercheurs ont entretenus au sein de communautés scientifiques. Les fruits de ces confrontations doivent autant au développement généralisé du constructivisme qu'à l'émergence récente des neurosciences. Les notions de modularité et de grammaire ainsi que les analogies possibles de leur principe avec le fonctionnement du cerveau, nous conduisent ensuite à décrire certains aspects du rapport à l'écriture, en particulier dans la mise au jour du rôle des automatismes langagiers. Ces automatismes sont la preuve d'une assimilation par contact suffisante pour la production et l'expression originales à partir de schémas, mais aussi de formules. Dans cette perspective, nous avons choisi de décrire quelques bases de la didactique du lexique, qui présente elle aussi des analogies avec les théories du fonctionnement mental, par incorporation des concepts d'indexation et d'association, eux-mêmes à l'origine de nombreuses avancées dans le champ de l'intelligence artificielle.

#### Chapitre 3, Construction et validité de l'objet de recherche

Ces bases théoriques amènent à formuler les hypothèses suivantes à partir d'un questionnement qui recouvre essentiellement les possibilités d'observer les traces du traitement des informations sonores dans des textes révisés :

1. Les opérations de révision de l'écrit permettent de guider la perception des œuvres proposées.

2. Les œuvres écoutées conditionnent les stratégies d'écriture adoptées.
3. Les écoutes répétées permettent d'orienter l'écriture.

Ce système conduit ensuite à l'élaboration de variables indépendantes (les œuvres et les rangs d'écriture) et dépendantes (les groupes d'indicateurs relevés dans les écrits), et nécessite de proposer des supports musicaux adaptés à l'expérience. Notre choix s'est porté sur *Le tic-toc-choc ou Les maillotins* de François Couperin, et sur le troisième mouvement de *A dip in the lake* de John Cage : *56 marches*, interprété par Frances-Marie Uitti, deux œuvres instrumentales de durées voisines dont les contrastes flagrants concernent en particulier la structure, la texture timbrique et le traitement des registres. L'analyse de ces œuvres a permis de réaliser une évaluation hiérarchisée de leurs éléments plus ou moins saillants, et d'obtenir une première grille de lecture possible des copies à travers l'exploration de la notion d'interprétation. La problématique des espaces de significations créés par les degrés d'appropriation du musical par les compositeurs, les musiciens et les auditeurs, place progressivement notre objet dans un dispositif d'investigation lexicale, inspiré par le matériel recueilli et les possibilités qu'il donne d'observer les formes de passages de l'énumération à la description.

## Deuxième partie, Méthodologie

### Chapitre 4, Cadre expérimental et modèle d'analyse

Le contexte scolaire, le calendrier et les détails d'organisation du protocole sont décrits avec le souci de justifier de l'homogénéité du corpus et des diverses transformations que les sources doivent subir afin de rendre possible l'extraction d'indicateurs exploitables. La technique d'analyse de contenu est présentée par référence aux travaux de Bardin, qui autorisent une adaptation du matériel à chaque cas expérimental, en fonction notamment des impératifs de conversion de données qualitatives en mesures chiffrées. Les démarches préconisées par Quivy et Van Campenhoudt pour s'assurer de la falsifiabilité des hypothèses nous ont également

aidée à assurer la lisibilité et la fonctionnalité des relations entre les variables. Les contraintes des conditions de production des copies sont distinguées selon le degré de précision de notre expérience d'une part, et selon les circonstances scolaires des épreuves d'autre part. Les marges de contrôle, rendues acceptables pour les zones de recherche délimitées théoriquement, rendent finalement opérationnels les paramètres suivants :

- 72 élèves répartis dans quatre classes de troisième,
- deux œuvres écoutées chacune deux fois pendant des séances de 30 minutes d'écriture puis de réécriture, à quelques semaines d'intervalle pour chacune des deux œuvres, écoutées deux fois pendant chaque séance.

L'extension de l'expérience dans le temps concerne donc à la fois les supports musicaux et la réécriture des commentaires d'écoute à partir des premières versions. La densité informative des copies, définie comme la part consacrée aux œuvres décrites et éventuellement commentées, est la notion principale de notre recherche. Elle est observée dans les écrits grâce aux indicateurs suivants, majoritairement lexicaux : *désignation technique*, *structure de l'œuvre*, *descriptions imagées*, *description nuancée*, *justification*, *rédaction renforcée*, *implication du sujet*. Certaines indications typographiques sont également retenues. L'analyse du système d'hypothèses montre que celui-ci requiert l'observation des composantes suivantes du corpus : longueur des copies, occurrences par indicateur, richesse du vocabulaire pour chaque catégorie, densité informative par élève, par classe et par version de commentaire de chaque œuvre.

#### Chapitre 5, Du modèle d'analyse à l'outil de recueil

Les liaisons entre les caractéristiques principales des écrits types (variables construites théoriquement) et les dimensions observables dans les copies (variables élaborées matériellement par transformation des sources) sont interrogées à partir de différents principes de modélisation, de façon à simplifier l'accès à

l'interprétation ultérieure des données. Des schémas explicatifs ont alors été construits dans le but de rassembler les composantes des œuvres et les marques linguistiques présentes dans les écrits, et pour étayer la réflexion sur leurs relations fonctionnelles. Les méthodes d'exploitation des données dépendent en effet fortement des modes d'observation et en particulier des choix de segmentations opérés. En effet, les éléments sont à la fois définis par les relations qu'ils entretiennent, leur présence dans les zones observées, et leur hiérarchisation selon l'influence que l'on accorde à leur manifestation. Les aspects systémiques du commentaire d'écoute permettent d'introduire la notion de valence descriptive à l'origine des calculs de densité informative, et les ingrédients principaux des œuvres sont rappelés selon leur degré d'accessibilité. La réduction au mot comme unité de comptage s'impose pour le champ théorique exploré dans la problématique, et elle facilite le recueil des données selon les catégories d'indicateurs retenues.

Troisième partie, Transcription et description des résultats

Chapitre 6, Des niveaux de transcription nombreux

Différentes ventilations sont entreprises pour extraire des informations pertinentes à partir des données brutes, et le corpus apparaît alors sous la forme de multiples séries descriptives. Les tensions entre le foisonnement important des répartitions et les étapes de simplification sont résolues méthodiquement de façon à rendre lisible l'ensemble des inventaires, et nous avons privilégié une présentation exhaustive des niveaux de catégorisation. Celle-ci est rendue possible par la référence constante à la totalité du corpus initial qui figure dans les annexes sous ses formes brute (les fac-simile des copies) et transformée (les répertoires lexicaux par copie, par classe, par indicateurs, et pour l'effectif global). Un tel mode de transcription permet en outre de garder le contact avec l'expérience, alors même que les classifications successives tiennent apparemment les productions récoltées à

distance du système d'analyse. Ces enchaînements accompagnent ainsi le lecteur tout au long de l'analyse et garantissent à la fois le contrôle des répartitions et des mesures, et la reproductibilité de l'expérience sans interférence avec les paramètres liés à la relation éducative entretenue avec nos élèves.

#### Chapitre 7, Points de vue de présentation

Cette recherche constante de transparence entre les niveaux de transformations reste néanmoins dépendante des points de vue que nous avons choisis pour analyser les données. La présentation chronologique des résultats donne en premier lieu une idée précise du déroulement de l'expérience et met en valeur la progressivité induite par la dimension temporelle du protocole. La présentation dite « interne » reprend, dans des fiches individuelles, l'ensemble des occurrences, par nature grammaticale, auxquelles nous avons adjoint quelques précisions typographiques ou matérielles. Enfin, dans la présentation par œuvre, les éléments sonores sont cette fois mis à l'épreuve d'une analyse de leurs « images » linguistiques. Ces trois versants permettent d'accéder à l'observation de l'évolution des correspondances entre la musique et les mots.

#### Chapitre 8, Points de vue d'interprétation

Les valeurs potentiellement interprétatives de la transcription sont ici questionnées au moyen de la répartition à l'échelle de l'effectif global de la longueur et de la densité informative selon l'œuvre. A ce tri s'ajoute la notion de densité partielle : elle concerne les données techniques et caractéristiques objectives ainsi que celles liées à la structure des œuvres. Ce nouveau mode d'intensification dans l'observation du contenu permet la création de « profils de densité », à partir des données différentielles d'un rang d'écriture à l'autre pour chaque œuvre. La préparation du matériel et la détermination théorique des combinaisons possibles pour ces profils marquent une volonté d'appréciation du corpus en fonction des composantes de base du système d'hypothèses par

focalisation sur les variables essentielles : œuvre et rang de rédaction apparaissent grâce à la création de symboles adaptés. Le traitement des données révèle une tendance flagrante à la progression au cours de l'expérience. Le point fort méthodologique de cette nouvelle catégorisation des données réside donc dans l'apparition de modes d'expression stéréotypiques mesurables.

Quatrième partie, Interprétation

Chapitre 9, Exploration du contexte

Ce resserrement important autour des données brutes, grâce à des méthodes d'exploration de plus en plus fines, était nécessaire pour donner de l'élan à l'interprétation. L'expérience de terrain, mise en relation avec l'évaluation du brevet des collèges, permet un retour à une investigation plus *naturaliste*. Nous proposons en effet une étude de la covariance entre les performances mesurées par l'institution et le contenu des commentaires d'écoute recueillis, ce qui impose une discussion sur la place de la culture artistique et langagière dans le système scolaire. Nous avons été amenée à considérer précisément les caractéristiques de chaque mode d'approche des compétences observées, de façon à repérer leurs antagonismes, au-delà de l'objet même de l'observation. En effet, l'examen du brevet et les épreuves de notre expérience s'opposent sur les points suivants : évaluation chiffrée complète et fixe pour le brevet ; analyse de contenu, réduite ici à la seule composante des profils de densité et à son sens de variation, pour le commentaire d'écoute. Dans ces conditions, la recherche de corrélations éventuelles n'a pas d'autre ambition que d'observer les auteurs des copies sous un autre angle. Cela permet en outre d'amorcer une réflexion sur les compétences transversales et donne l'occasion de la lecture de quelques cas particuliers : l'analyse filée des discours rééquilibre les approches fragmentaires précédentes tout en justifiant différemment les apports méthodologiques proposés. Les résultats principaux de cette analyse périphérique, malgré quelques irrégularités, montrent

que les profils de densité les plus performants regroupent la plupart des futurs titulaires du brevet.

#### Chapitre 10, Une analyse interne contradictoire

Il s'agit dans ce dernier chapitre d'exploiter nos mesures, cette fois de manière interne au corpus, de façon à expliciter les comportements des différents indicateurs dans les quatre temps de l'expérience, en tenant compte de l'importance des calculs d'écart entre les versions d'écriture et entre les œuvres supports. En effet, les transformations raisonnées du corpus ont conduit à la construction de répertoires lexicaux qui valorisent son potentiel interprétatif, à la condition que ces procédés, plus ou moins extensifs, révèlent la possibilité d'inférences spécifiques entre les variables. Nous avons pour cela effectué une lecture méthodique des inventaires obtenus pour chaque indicateur et entrepris un déchiffrement des évolutions correspondantes sur l'effectif global. Les calculs de richesse de vocabulaire ont également été pris en compte. L'analyse d'une série de graphiques permet de tirer les résultats suivants, ici très résumés :

- D'un rang à l'autre, on remarque une dilution du vocabulaire technique plus importante pour l'œuvre de Cage que pour celle de Couperin, tandis que la concentration des termes correspondants à la structure de l'œuvre montre une évolution contraire. Cela s'explique en partie par l'intensification des références imagées, narratives et nuancées pour *A dip in the lake*, dont les aspects hachés et les appariements de timbres signent une mise à distance délibérée avec tout formalisme traditionnel. En proportion, et par contraste, les anecdotes et les sensations suscitées par l'œuvre prennent le pas sur une description « objective » des événements sonores, plus prégnante dans le cas du *Tic-toc-choc*.

- La part des expressions nuancées de la description est surtout portée par le mode conditionnel et par bon nombre d'adverbes de négation, de réserve ou de renforcement, de façon assez régulière pour les quatre séries, quelle que soit

l'œuvre. Cette donnée montre une capacité potentielle importante pour ce type de formulations, malgré les faibles compétences effectives de mise en forme textuelle. De leur côté, les tours argumentatifs se renforcent davantage pour Cage que pour Couperin, ce qui peut paraître surprenant, compte tenu des éléments formels tangibles bien repérés dans l'œuvre de ce dernier. On est amené à conclure que la part importante des descriptions métaphoriques qui semblent induites par le procédé stylistique d'interprétation du morceau de Cage n'empêche nullement leur inscription dans des textes contenant plus d'indices internes de justification.

- Même si le nombre impressionnant de formules présentatives de fonctionnalité polyvalente (« il y a ») est sans doute la marque la moins flatteuse du corpus, la prise en charge individualisée des projets discursifs et la grande proportion de verbes conjugués à la première personne montrent un investissement réflexif important. Ainsi, les descriptions des efforts de concentration, par les élèves eux-mêmes, relaient l'attention soutenue nécessaire à la perception et à la catégorisation. Elles présentent une progression plus nette dans le commentaire du *Tic-toc-choc*.

Un ultime retour sur les œuvres supports permet de repenser les questions de la forme et du formalisme dans une perspective stylistique appuyée sur de nouvelles représentations graphiques.

### Conclusion

Cette étude souligne l'importance des relations entre l'audition et l'écriture, dont l'influence réciproque est à la base de notre système d'hypothèses. Nous nous sommes efforcée de montrer que des liens entre les mots et les œuvres écoutées pouvaient être analysés dans un contexte scolaire spécifique, grâce à un montage expérimental rudimentaire dans son principe : deux œuvres contrastées, des écrits descriptifs révisés. Les composantes des variables ont été déclinées de façon à obtenir un ensemble d'indicateurs précis et maniables. Or, ces indicateurs n'ont pas

toujours la même valeur opérationnelle pour notre analyse : les contrastes et les progressions observables sont définis par référence aux conditions de production des écrits, et les écarts mesurés repèrent avant tout les traces d'activation référentielle dans la mise en forme linguistique des compétences auditives. Les représentations sont ici réduites à des cibles lexicales, et n'offrent qu'une approche partielle entre le réel sonore et sa conceptualisation.

Néanmoins, cette recherche a permis d'observer en détail des commentaires d'écoute d'élèves de troisième, dont la teneur significative émerge malgré leur forme quelquefois peu maîtrisée. L'observation des domaines de progression implique de localiser des points de traitement accessibles à l'analyse. Celle des critères d'inspiration nécessite d'interroger les zones de coïncidence entre expression et perception. Les choix méthodologiques et l'architecture de la transcription des données ont révélé des possibilités d'exploration raisonnée d'un corpus disparate. A partir d'indices lexicaux, nous avons proposé des catégorisations originales qui mettent en valeur l'influence des auditions répétées, de la révision des écrits et des caractéristiques des œuvres musicales.



## INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 8, N°1 & 2.

Les styles musicaux comme médiateurs culturels dans l'élaboration du sens musical. 1. Le concept de style musical. Jean-Luc LEROY (7-50).

Formation auditive et informatique musicale à l'Université : Quelques pistes de réflexion. Jérôme ROSSI (51-73).

Travaux d'étudiants : L'écoute intérieure. Hadrien JEAN (75-115).

Actualité des travaux de recherche en Education Musicale (117-160).