

# JOURNAL DE RECHERCHE EN ÉDUCATION MUSICALE

**JREM**

volume 4, n° 2  
Automne 2005



Observatoire  
Musical  
Français

# JREM

Observatoire Musical Français (EA206),

Ecole doctorale *Concepts et langages* (ED5)

Université Paris-Sorbonne (Paris IV).

Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET

Version numérique gratuite disponible sur le site de l'OMF :

[www.omf.paris4.sorbonne.fr/](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/)

## Sommaire

---

volume 4, n° 2, automne 2005

Enseigner la musique et l'art de nos jours : Oui, mais pourquoi ?

Le sens et les valeurs éducatives de l'art en régime « postmoderne » : repères philosophiques.

**Gilles BOUDINET** (5-36)

Les écoles de musique sont-elles des écoles spécialisées d'enseignement musical ?

**Caroline CUEILLE** (37-65)

La recherche documentaire en Education musicale : outils de repérage francophones et anglophones.

**Vincent VALENTINE** (67-97)

Actualité des travaux Universitaires en éducation musicale (Université de Paris-Sorbonne, Paris IV).

(99-117)

# *Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM)*

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

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

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

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

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

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

**Vente (support papier)** Le *JREM* est intégralement et gratuitement accessible en ligne sur le site du *Groupe de recherche en sciences de l'éducation musicale et didactique de la musique* ([www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem))  
Le prix de vente au numéro papier est de 6 €, port en sus. Les demandes devront être adressées aux Editions musicales Aug. Zurfluh, 13, avenue du lycée Lakanal, 92340 Bourg-la-Reine, Tel. 0146605028, Fax : 0146615230, Email : [zurfluh@wanadoo.fr](mailto:zurfluh@wanadoo.fr)

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-123-8  
Directeur de la publication : Jean-Pierre MIALARET ; © Observatoire Musical Français 2004.

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

# NOTE AUX AUTEURS

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

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

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS .....	3
ENSEIGNER LA MUSIQUE ET L'ART DE NOS JOURS : OUI, MAIS POURQUOI ? LE SENS ET LES VALEURS EDUCATIVES DE L'ART EN REGIME « POSTMODERNE » : REPERES PHILOSOPHIQUES.....	5
INTRODUCTION .....	6
I LE SENS DE LA FORMATION DU SUJET : ENTRE « NEOTENIE » DISSOCIEE ET UNIFICATION PAR LES FORMES SYMBOLIQUES.....	7
I - 1 Vers la proposition d'une dualité anthropologique .....	7
I - 2 La question des formes symboliques .....	9
II LA MONADE, LE SUBLIME ET SES DECLINAISONS DANS L'ESTHETIQUE MODERNE .....	11
II - 1 L'esthétique, entre l'Un et le multiple .....	11
II - 2 La solution leibnizienne .....	12
II - 3 La solution du sublime kantien.....	13
II - 4 Variations postkantienne du sublime.....	16
II - 5 les valeurs éducatives du sublime .....	22
III LA QUESTION POSTMODERNE .....	24
III - 1 Le retour de la monadologie et l'avènement de la « nomadologie » .....	25
III - 2 Le retour du sublime.....	30
IV PERSPECTIVES EDUCATIVES :	
REDONNER DU SUBLIME AU SEIN DE LA MONADO-NOMADOLOGIE POSTMODERNE.....	31
LES ECOLES DE MUSIQUE SONT-ELLES DES ECOLES SPECIALISEES D'ENSEIGNEMENT MUSICAL ?.....	37
INTRODUCTION .....	37
1. DES ACTIVITES POLYMORPHES .....	40
2. QUELQUES ELEMENTS D'HISTOIRE .....	46
3. QUE DISENT LES TEXTES OFFICIELS ? .....	51
4. UNE APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE DU ROLE DES ECOLES DE MUSIQUE .....	55
CONCLUSION.....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	62
ACTES DE COLLOQUES, ETUDES, RAPPORTS... ..	64
DOCUMENTS MINISTERIELS .....	64
LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN EDUCATION MUSICALE : .....	67
OUTILS DE REPERAGE FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES.....	67
INTRODUCTION .....	68
LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE.....	70
Buts et fonctions de la recherche documentaire .....	70
Critères de rigueur d'une recherche documentaire .....	72
Problématique générale de la recherche documentaire .....	72
La recherche documentaire en éducation musicale.....	75

Les outils de repérage en éducation musicale .....	78
OUTILS DE REPERAGE D'INFORMATION EN EDUCATION MUSICALE .....	80
Les besoins documentaires de base.....	80
Repérer des entrées d'encyclopédies et de dictionnaires .....	82
Repérer des monographies .....	87
Repérer des thèses.....	89
Repérer des articles de revues savantes et des comptes-rendus de livres.....	91
CONCLUSION.....	95
RÉFÉRENCES .....	96

#### ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE. PARIS IV)..... 99

MARIA GUADALUPE SEGALERBA. METALANGAGE ET REPRESENTATION GRAPHIQUE COMME MANIFESTATIONS DE LA REPRESENTATION MENTALE DE LA MUSIQUE. ....	99
KYOKO YOSHIZAWA. ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE TRADITIONNELLE A L'ECOLE AUJOURD'HUI. APPROCHE HISTORIQUE ET APPLICATION DE TERRAIN A TRAVERS L'EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT DU GALOUBET. ....	109
1. CADRE DU TRAVAIL.....	109
2. RESULTAT DE L'ANALYSE HISTORIQUE.....	112
3. DE L'ENSEIGNEMENT DU GALOUBET A L'ECOLE PRIMAIRE DE LA VILLE DE VENCE .....	114
4. AU TERME DE LA REFLEXION .....	116

## ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

---

### ***to teach music or arts... yes, but what for?***

Gilles BOUDINET

5 - 36

The hypothesis of a radical alteration within society, related to “postmodernity,” has bearing on the meaning of musical and artistic teaching: to teach music (or arts)... yes, but what for? Based upon a philosophical itinerary, this article sets forth material for an answer. From a founding duality of aesthetic - the multiple and the unique, dissociation and unification - two tendencies are presented: Leibniz’s monadology, wherein various monads are ruled by a universal harmony, and Kant’s sublime, characterized by the dizziness of dissociation. The sublime supplies the “modern” aesthetic paradigm, from Hegel to Heidegger: art, revealing something different, generating dissociation, contrasts with unification by the certainty of dominant narrations and appears as an instance of critical thought. This function is called into question by the “postmodern” age within which art can no longer enter into a dialectic relation with new narration, itself overcome by difference, multiplicity and dissociation. Thus Deleuze re-introduces Leibniz’s thought, but he abolishes the transcendental condition of universal harmony. Faced with this dispersion of a “monad-subject” turned into a “nomadic” one, J. F. Lyotard proposes a return to the sublime, making possible what was abolished by “nomadico-monadology”: critical thought. Today, this necessary maintaining of the sublime in the contemporary context can define the meaning of artistic and musical education, joining up with the ideas of G. Snyders about art at school.

### ***Are music schools specialized schools devoted to the teaching of music?***

Caroline CUEILLE

37 - 65

Regarding the activities of music schools in France, we should be asking ourselves about the ultimate goals pursued. Bringing to light the ideologies and strategies that sustain this diversity of action makes it possible to work out a model of analysis enabling us to go beyond surface appearances.

### ***Documentary research in music education: French and English search tools.***

Vincent VALENTINE

67-97

Today, all documentary research is carried out within a context of globalization, a glut of information and the dispersion of knowledge-disseminating networks. Surprisingly, this crucial phase of research has been little documented as to music education, and the scholar is forced to build up his “research arsenal” himself. Often unaware of the extent of territory to be covered and the nooks and crannies of appropriate information and efficient search tools, he is unable to determine the current state of knowledge relevant to his object of study. As the fruit of thorough, systematic and critical exploration of French- and English-language sources of data in music education, this article offers a selection of the prime search tools for documentary research. It is intended both for experienced scholars wishing to become acquainted with recent developments in this area and for students

eager to draw up an overview of relevant literature. Following a summary of the main characteristics of documentary research, the author sets forth the particularities of such endeavor in music education. These clarifications make up a frame of reference from which the scholar may build up his strategies for documentary research. Subsequently, in order to meet the everyday needs of university-based research, the author offers an annotated list of documentary search tools adapted to the field of music education.

47 - 72

***Recent University Research Projects in Musical Education (University Paris-Sorbonne, Paris IV).***

99 - 117

# ENSEIGNER LA MUSIQUE ET L'ART DE NOS JOURS : OUI, MAIS POURQUOI ? LE SENS ET LES VALEURS EDUCATIVES DE L'ART EN REGIME « POSTMODERNE » : REPERES PHILOSOPHIQUES.

Gilles Boudinet<sup>1</sup>



**JREM vol. 4, n°2 automne 2005, 5-36**  
 © OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)  
[www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)

## Résumé

L'hypothèse d'une mutation radicale de société, liée à la postmodernité, affecte le sens de l'enseignement musical et artistique : enseigner la musique (ou les arts), oui, mais pourquoi ? Cet article propose des éléments de réponse sur la base d'un itinéraire philosophique. A partir d'une dualité fondatrice de l'esthétique – le multiple et l'unique, la dissociation et l'unification –, deux tendances sont présentées : la monadologie de G.W. Leibniz, où les diverses monades sont régies par une harmonie universelle, le sublime d'E. Kant, caractérisé par le vertige d'une dissociation. Le sublime fournit le paradigme de l'esthétique « moderne », de G.W.F. Hegel à M. Heidegger : l'art, en faisant apparaître un autre, en générant une dissociation, s'oppose aux certitudes des « grands récits » unificateurs pour devenir une instance de pensée critique. Cette opposition est remise en cause par la « postmodernité », où l'art ne peut plus se dialectiser avec des « grands récits » eux-mêmes gagnés par la divergence, la multiplicité et la dissociation. G. Deleuze réintroduit ainsi la pensée leibnizienne, mais en supprimant la condition transcendantale de l'harmonie universelle. Face à cette dispersion du sujet-monade devenu « nomade », J.F. Lyotard propose un retour au sublime, permettant ce que la « nomado-monadologie » a évacué : l'esprit critique. Ce nécessaire maintien du sublime dans le contexte contemporain peut définir le sens de l'éducation musicale et artistique, retrouvant alors des idées développées par G. Snyders sur l'art à l'école

<sup>1</sup> Maître de Conférences Habilité, Université Paris 8.

## INTRODUCTION

Enseigner la musique aujourd'hui... Oui, mais pourquoi ? Si l'on admet l'hypothèse d'une mutation radicale de la société actuelle selon l'avènement de la « postmodernité », celle-ci ne peut qu'affecter les questions non seulement du sujet à former et de l'éducation, mais aussi du statut des disciplines artistiques dans leurs enjeux éducatifs et leur rôle de médiation culturelle. Ce qui est alors posé déplace le débat pédagogique du « comment » (comment enseigner, évaluer...) au « pourquoi », à savoir au sens même de l'éducation musicale et artistique à l'époque postmoderne.

Face à cette question du « pourquoi », cet article propose d'ébaucher quelques pistes d'argumentation en parcourant des théories issues de la philosophie et de l'esthétique. La première partie envisage un modèle général sur le sens de la formation ou de la construction sujet au travers du couple, repérable tant dans la philosophie que dans l'anthropologie, de la dissociation et de l'unification : l'être, originellement inachevé et dissocié, construit son identité culturelle en adhérant à des formes symboliques unifiantes, à des « grands récits ». La deuxième partie reconsidère ce couple sous l'angle des formes symboliques spécifiques que sont les œuvres d'art. Dès les Lumières, l'esthétique s'est confrontée à la problématique de la conciliation du particulier et du général, du multiple et de l'Un, retrouvant ainsi le précédent couple de la dissociation et de l'unification. Deux tendances ont alors vu le jour : la monadologie leibnizienne et le sublime kantien. Ce dernier a fourni à la modernité naissance les orientations qu'on peut ensuite reconnaître chez G.W.F. Hegel, F. Nietzsche, puis T.W. Adorno et M. Heidegger : l'art se confronte alors aux récits stabilisés et unifiants du monde, générant un « *différend* » – au sens lyotardien – qui engage l'esprit critique. Si la postmodernité se traduit par la fin des grands récits, elle suppose du même coup un changement des valeurs et des

fonctions éducatives de l'art, telles que celles-ci pouvaient hériter du sublime. La troisième partie propose de saisir ce changement au travers du débat qu'on peut repérer entre G. Deleuze qui reprend, en le modifiant, le modèle leibnizien et J.-F. Lyotard qui, lui, renoue avec le sublime kantien. La question du sens de l'art et de ses valeurs éducatives sera envisagée dans la dernière partie sous l'angle de ce débat, en ébauchant, notamment sur la base des travaux de B.-A. Gaillot et G. Snyders, une réflexion sur une conciliation entre le sublime réintroduit par J.-F. Lyotard et la monadologie revue par G. Deleuze, ou, si l'on préfère, sur la restauration d'une part de réflexion critique dans les réseaux où « surfe » et « zappe » le sujet de la postmodernité.

## I LE SENS DE LA FORMATION DU SUJET : ENTRE « NEOTENIE » DISSOCIEE ET UNIFICATION PAR LES FORMES SYMBOLIQUES.

### I - 1 Vers la proposition d'une dualité anthropologique

La question du sens de toute éducation renvoie déjà à celle d'un sujet à former, à faire advenir dans l'univers du langage, du discours et de la parole où se fonde et se transmet la culture. C'est alors le Logos, dans son acception étymologique, qui est alors impliqué. Or celui-ci se « déplie » ou se déploie selon deux données contradictoires. Par exemple, l'expérience quotidienne de la parole n'est possible, d'un côté, que par la division propre au signe linguistique, où sont dissociés le signifiant, le signifié et le référent. On connaît les spéculations de J. Lacan sur la constitution divisée et divisante de la parole, « cause », dans tous les sens du terme, d'un sujet irrémédiablement clivé, ou du moins soumis à la Spaltung – division ou

« refente » selon sa traduction lacanienne<sup>1</sup>. D'un autre côté, l'idée de « trésor commun » que sont la langue et les langages s'accorde bien au principe d'une unification et d'un rassemblement. Si l'être advient déjà comme être de langage, il se formerait ainsi selon cette dualité antinomique notamment relevée par Aristote pour qui, écrit M. Heidegger, « tout *Logos* est à la fois *diairesis* [diérèse : dissociation, division] et *sunthesis*, et non pas soit l'un – à titre d'un éventuel “jugement positif” – soit l'autre – comme “jugement négatif”<sup>2</sup> ». Ce serait donc au sein du couple contradictoire de la dissociation-diérèse et de l'unification-synthèse que la formation de l'être de parole – si l'on préfère l'éducation – pourrait s'envisager. Ce couple, qui prend alors la valeur d'une donnée « anthropologique » de base, se retrouve d'ailleurs bien chez P. Ricœur lorsqu'il conclut la *Métaphore Vive* en évoquant « la dialectique la plus originaire et la plus dissimulée : celle qui règne entre l'expérience d'appartenance dans son ensemble et le pouvoir de distanciation<sup>3</sup> ».

Le cadre de référence, qui sera suivi ici, de cette dualité antinomique de la dissociation et de l'unification peut être étendu à diverses théories d'éducation et de la culture. Les travaux de G. Lapassade<sup>4</sup> et ceux de D.-R. Dufour<sup>5</sup> sont alors éclairants. Ces auteurs, dans des perspectives différentes, reprennent les découvertes de L. Bolk sur la néoténie, à savoir l'inachèvement de l'être. A l'inverse de postuler que l'être humain, après l'enfance, parviendrait à une maturité marquée par un plein achèvement, la thèse de la néoténie laisse entendre que

---

<sup>1</sup> LACAN, J., *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.

<sup>2</sup> HEIDEGGER, M., *Etre et Temps*, trad. F. Vezin, Paris, Gallimard, 1976, p. 205.

<sup>3</sup> RICŒUR, *La Métaphore Vive*, Paris, Seuil, 1975, p. 399.

<sup>4</sup> LAPASSADE, G., *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 1997.

<sup>5</sup> DUFOUR, D.-R., *Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants*, Paris, Calmann-Lévy, 1999.

DUFOUR, D. -R., *On achève bien les hommes. De quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*, Paris, Denoël, 2005.

l'homme serait à tout jamais inachevé, et par conséquent éduicable tout au long de la vie. Mais si l'achèvement a été pensé en fonction de l'avènement d'un état où l'être trouverait sa réalisation unitaire, la néoténie en vient à induire le contraire, à souligner le caractère fondamentalement dissocié de l'humain. L'étymologie même du terme « ek-sistence » laisse bien percevoir ce caractère, faisant par ailleurs dire à G. Lapassade, après ses recherches sur la néoténie, que nous « sommes dissociés <sup>1</sup> ». Toutefois, cet état de dissociation reste incompatible avec le besoin d'unité qu'éprouve tout être humain, à la fois au niveau de sa propre construction identitaire et à celui de sa vie sociale et culturelle. Ainsi, à suivre les thèses de D.-R. Dufour, l'être va-t-il s'assujettir – au sens déjà remarqué par J. Lacan de « devenir sujet » – à des entités symboliques – ce que D.-R. Dufour nomme les « grands Autres » – qui vont lui permettre de trouver, même imparfaitement, de quoi s'achever et s'unifier.

## I - 2 La question des formes symboliques

Si l'éducation se reconnaît alors dans ce précédent processus d'assujettissement, tel qu'il vient d'être défini, il reste à préciser ces « grands Autres » unificateurs et fédérateurs. Les travaux d'E. Cassirer <sup>2</sup> répondent à ceci avec la notion de « formes symboliques », à savoir les élaborations langagières -au sens le plus large du terme- qui construisent des entités fixes de sens et de pensée permettant « d'arrêter », dit Cassirer <sup>3</sup>, le fluide et l'évanescent. Dans ce sens, la forme symbolique, instance de la synthèse, peut apparaître comme l'antithèse de la dissociation qu'elle « arrête » alors, même si toute forme symbolique, dans sa structuration langagière, n'est pas

---

<sup>1</sup> LAPASSADE, G., *Précis de l'inachèvement. Entretiens avec Gérard Gromer*, Paris, Séguier, 2000, p. 67.

<sup>2</sup> CASSIRER, E., *La Philosophie des formes symboliques*. Trad. O. Hansen-love, J. Lacoste, Paris ; Les Editions de Minuit, Trois tomes, 1972.

<sup>3</sup> CASSIRER, E., *La Philosophie des formes symboliques. Le langage*, op. cit., p. 31.

sans avoir une part de diérèse. De façon générale, ces formes symboliques se retrouvent dans les divers systèmes langagiers qui définissent une perspective unifiante de compréhension du monde, pour lesquels il devient possible de reconnaître la notion de récit, telle que l'envisage J. Bruner<sup>1</sup> dans son projet de « psychologie culturelle ». Aussi, les multiples des « récits », donnés à différents niveaux discursifs, sont-ils, à chaque époque, subordonnés à des formes plus générales : les « métarécits » ou les « grands récits » selon l'expression de J.-F. Lyotard. Ces « grands récits », appliqués à synthétiser un modèle unifiant de pensée et de connaissance correspondent, par exemple, aux grands systèmes idéologiques, scientifiques, philosophiques ou encore religieux.

Ainsi, à la « nature » dissociée du néotène, s'opposerait la « culture » unificatrice et unifiée des formes symboliques et des grands récits dont les synthèses généralisantes travailleraient à contrer la dissociation et la multiplicité. Pourtant, force est de constater que dans l'univers des formes symboliques, une catégorie particulière fait exception : l'art. A l'inverse des récits qui cherchent à dénier la dissociation, les œuvres d'art, dans leur déréalisation, dans leur « inquiétante étrangeté », la rappellent ou la réactivent au plus haut point. Ceci ne signifie pas que les œuvres ne soient pas construites selon la cohérence de grammaires données, mais ceci signifie que leur but est bien de nous transporter dans un ailleurs onirique. Ceci ne signifie pas non plus que l'art ne soit pas un lieu de rassemblement, mais s'il le fait, à l'image extrême de la transe<sup>2</sup>, c'est sur le fonds d'une communion dans une dissociation et une déréalisation partagées. Du même coup, au sein même des formes symboliques par lesquelles l'être entre en culture, une opposition devient envisageable entre celles qui, comme l'art, actualisent un

---

<sup>1</sup> BRUNER, J., ... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel, 1991.

<sup>2</sup> Nous renvoyons ici à : LAPASSADE, G., *Essai sur la transe*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1976.

sentiment de dissociation, et celles qui, comme les grands récits, visent à dénier tout sentiment de dissociation, à donner au sujet la sécurité illusoire, comme l'écrivait F. Nietzsche, du « cachot de la conscience de soi <sup>1</sup> ».

## II LA MONADE, LE SUBLIME ET SES DECLINAISONS DANS L'ESTHETIQUE MODERNE

### II - 1 L'esthétique, entre l'Un et le multiple

C'est au niveau de cette précédente opposition, entre des formes dissociantes et d'autres unifiantes, que la question même du sens de l'art, et de son enseignement, peut être envisagée. Pour ceci, un précieux repère théorique est fourni par la période des Lumières, plus exactement par le passage des thèses de G.W. Leibniz <sup>2</sup> à celles relatives au sublime qu'analysera E. Kant pratiquement un siècle plus tard. Les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ont été traversés par l'avènement d'une nouvelle figure, prenant alors progressivement la place du Divin : le sujet. Or si Dieu assurait par son universalité transcendantale la cohérence du « grand récit » de la théologie, tout comme celui du classicisme régi par l'unicité d'un algorithme divin, l'émergence progressive du sujet, indissociable du particulier et du multiple, n'a pu que changer la donne. La problématique alors posée, qui sera au centre de l'ouvrage fondateur *Æsthética* d'A. G. Baumgarten, publié en 1750, n'est autre que la conciliation entre une unité générale, transcendante, et le particulier, le multiple : une conciliation entre la recherche d'une synthèse unifiante et la diversité « diérétique ».

---

<sup>1</sup> NIETZSCHE, F., *Le Livre du philosophe*, trad. A. Kremer Marietti, ed. bilingue, Paris, Aubier, 1969, p. 189.

<sup>2</sup> LEIBNIZ, G. W., *La Monadologie*, trad. E. Broutoux, Paris, Le Livre de Poche, 1991.

## II - 2 La solution leibnizienne

Selon G. Deleuze, la raison classique « s'est écroulée sous le coup des divergences, impossibilités, désaccords, dissonances <sup>1</sup> ». Aussi, le baroque, que G. Deleuze associe à la philosophie leibnizienne, « serait « l'ultime tentative de reconstituer une raison classique, en répartissant les divergences en autant de mondes possibles, et en faisant des impossibilités autant de frontières entre les mondes <sup>2</sup> ».

Le modèle leibnizien, en effet, concilie le particulier dissocié et la loi d'une unité générale par le système de la monade. Chaque monade – chaque sujet – correspond à une entité particulière, close sur elle-même, qui possède une vue propre de l'univers en miniature. De la sorte, l'univers n'existe pas hors des monades : le sujet n'est pas formé par le monde extérieur, mais à l'inverse ce dernier résulte de l'association des monades, de leur accordage, de leur compossibilité selon la terminologie leibnizienne. Les monades, différentes, se déploient en séries, chacune ayant ses propres vibrations internes et son propre point de vue, ouvrant de la sorte une multiplicité faite de convergences ou de divergences – impossibilités – entre les distributions de chaque série. Pourtant, cette multiplicité, marquée par la diérèse, est en second niveau englobée et coordonnée par un principe général agissant pour ainsi dire en synthèse unifiante. Ce principe renvoie à une « raison suffisante ou dernière » qui, pour citer le paragraphe 38 de *La Monadologie*, est « hors de la suite ou des séries <sup>3</sup> » des monades. Cette raison n'est autre que Dieu qui, lui seul, combine les possibilités du monde. Cette combinatoire renvoie à l'idée de l'harmonie : une harmonie transcendante qui agence les compossibilités et impossibilités des divers points de vue propres aux séries des monades, leurs divergences et leurs convergences, mais aussi une harmonie pré-établie et

---

<sup>1</sup> DELEUZE, G., *Le Pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Les Editions de Minuit, 1988, p. 111.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> LEIBNIZ, G. W., op. cit., p. 144.

immanente, incarnée dans chaque monade <sup>1</sup>.

## II - 3 La solution du sublime kantien

Face au « récit » de la monadologie qui, par la thèse de l'harmonie pré-établie, fournit un espace unitaire intégrant la multiplicité des compossibilités et impossibilités des monades individuelles, la perspective du sublime, telle que la développera E. Kant <sup>2</sup>, va ouvrir une autre voie. A l'inverse de l'harmonie, le sublime est une déchirure où « l'intuition de l'objet est presque trop grande pour notre faculté d'appréhension <sup>3</sup> », où le perçu sublime devient, pour détourner ici la terminologie leibnizienne, « impossible » avec ce que nous pouvons en concevoir.

Si le beau concerne « la forme de l'objet, qui consiste dans la limitation <sup>4</sup> », le sublime quant à lui répond à un « illimité <sup>5</sup> » qui sous-tend le caractère même de l'informe. Est sublime, écrit E. Kant, « ce qui est *absolument grand* <sup>6</sup> », « *ce qui est grand au-delà de toute comparaison* <sup>7</sup> ». Cette distinction du beau et du sublime peut être envisagée au regard des trois facultés décrites par E. Kant que sont l'imagination, première représentation, la « composition du divers de l'intuition <sup>8</sup> »,

---

<sup>1</sup> On pourrait sur ce point retrouver par exemple l'esthétique musicale ramiste. Si tout comme Leibniz, J.-Ph. Rameau se réfère aux travaux de l'acousticien J. Sauveur, les œuvres du compositeur donnent un point de vue particulier, autonome – à l'image des tableaux des *Indes Galantes*, de *La Poule*, de *La Timide* –, régi de façon immanente et transcendante par le système général des « principes naturels de l'harmonie », pour reprendre ici le sous-titre du *Traité* de 1722.

<sup>2</sup> KANT, E., *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2000. Voir plus particulièrement : *L'Analytique du sublime*, première partie, section I, livre II, pp. 117-242. Il faut noter, bien avant E. Kant, l'ouvrage de Longin, ou encore les travaux de Burke.

<sup>3</sup> Ibid., p. 131.

<sup>4</sup> Ibid., p. 118.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Ibid., p. 123, souligné par l'auteur.

<sup>7</sup> Ibid., souligné par l'auteur.

<sup>8</sup> Ibid., p. 81.

l'entendement « le pouvoir de ramener les phénomènes à l'unité au moyen de règle <sup>1</sup> », et la raison qui est « supra-sensible », marquée par l'*apriori* des Idées, et distincte de toute connaissance empirique.

Le beau se donne « dans le libre jeu de l'imagination et de l'entendement <sup>2</sup> », dans l'accord contingent de la première avec le second. En revanche, le sublime ne peut que rompre avec l'harmonie de l'imagination et de l'entendement. La présentation sensible de l'imagination se trouve ici confrontée à un inimaginable, l'entendement à un inconcevable. La pensée a alors affaire à ce qui excède son pouvoir même de représentation et de synthèse. Ne pouvant s'actualiser dans l'imagination ou l'entendement, le sublime devient ainsi performatif d'une mise en œuvre de la faculté de la Raison et de son *apriorisme* des Idées. Il « ne concerne que les Idées de la raison qui, bien qu'aucune présentation adéquate n'en soit possible, sont néanmoins rappelées en l'esprit et ravivées de par cette inadéquation même, dont une présentation sensible est possible <sup>3</sup> ». Ici, pour reprendre la formule de J.-F. Lyotard, la « pensée entre en célibat <sup>4</sup> ». Elle s'est découplée de la sensation imaginante, tout comme des synthèses opérées par l'entendement. Mais dans ce découplage, elle trouve alors la voie d'une instance transcendante, unitaire, la Raison, qui définit le propre de l'homme. La solution à l'antinomie du particulier et du général est alors celle de l'universalité du sujet par la Raison.

Mais encore faut-il préciser comment le sentiment de sublime parvient à la Raison. Il le fait par « l'inadéquation <sup>5</sup> » entre le perçu et le conçu. Ainsi a-t-il quelque chose d'effrayant. Ce « plaisir négatif » peut être envisagé au regard des deux analyses dites « mathématique » et « dynamique ». Pour la première, le sublime,

---

<sup>1</sup> KANT, E., *Critique de la raison pure*, p. 255.

<sup>2</sup> KANT, E., *Critique de la faculté de juger*, op. cit., p. 81.

<sup>3</sup> Ibid., p. 120.

<sup>4</sup> LYOTARD, J.-F., *Leçons sur l'analytique du sublime*, Paris, Galilée, 1991, p. 71.

<sup>5</sup> KANT, E., op. cit., p. 120.

toujours en excès n'est pas mesurable. Si « *est sublime ce en comparaison de quoi tout le reste est petit*<sup>1</sup> », on voit aussitôt que cette grandeur, alors privée de référence dans les mesures objectives, ne peut qu'être cherchée dans nos Idées. Mais loin d'une toute-puissance, cet effort suppose que nous nous résignons déjà à l'impuissance et à la limitation de nos facultés représentatives. En d'autres termes, on pourrait dire que s'opère alors un travail de deuil, lié à notre impuissance représentative face au sublime, qui oblige à se tourner vers les Idées supra-sensibles. « Le sentiment du sublime, précise E. Kant, est ainsi un sentiment de peine, suscité par l'insuffisance de l'imagination dans l'évaluation esthétique de la grandeur [...] ; et en même temps il se trouve en ceci une joie, éveillée justement par l'accord entre les Idées rationnelles et ce jugement sur l'insuffisance de la plus puissante faculté sensible, dans la mesure où c'est pour nous une loi que l'effort de tendre vers ces Idées<sup>2</sup> ». L'analyse dynamique répond à ce manque, à cette « insuffisance ». Le sujet est alors sommé de surmonter le vertige effrayant que fait éprouver le sublime, à puiser en lui une capacité de résistance, à trouver alors « la force qui est en nous (mais qui n'est pas nature), force qui nous permet de regarder ce dont nous nous soucions (les biens, la santé et la vie) comme de petites choses<sup>3</sup> ».

La voie ouverte est celle d'une disjonction au regard de nos perceptions et connaissances empiriques, toujours singulières, menant finalement, au-delà, à renouer avec l'unité de la Raison, faculté par laquelle l'homme s'affranchit en maîtrisant la nature, à commencer par celle de son corps périssable : une maîtrise qui n'est autre que le « *caractère insondable de l'Idée de liberté*<sup>4</sup> ». Telle est la

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 127., souligné par l'auteur.

<sup>2</sup> Ibid., p. 137.

<sup>3</sup> Ibid., p. 143.

<sup>4</sup> Ibid., p. 161.

perspective, celle du sujet critique et raisonnant, le sujet de la liberté et de la maîtrise, dans laquelle semblent s'être ensuite déployées nombres d'esthétiques de la modernité.

## II - 4 Variations postkantienne du sublime.

### II - 4 - a La dissociation hégélienne

L'idéalisme hégélien n'a pu que retrouver ce sublime, notamment dans la dimension de sa dialectique entre le positif et le négatif. Positif, il révèle une transcendance spiritualisante (la Raison kantienne). En même temps, cette révélation s'élève « au-dessus des existences particulières <sup>1</sup> » qui « ne sont plus que néant devant lui, et le rapport *positif* se change en un rapport *négatif* <sup>2</sup> ». C'est ainsi que le sublime procède, là aussi, selon une « inadéquation <sup>3</sup> » entre l'apparence sensible de l'œuvre et un Etre absolu que celle-ci fait apparaître, du moins éprouver. « Cette manifestation sensible, précise G. W. F. Hegel, qui se trouve anéantie par l'être qu'elle représente, de telle sorte que l'expression de l'idée se manifeste comme une suppression de l'expression, est le *sublime* <sup>4</sup> ».

En répondant à un anéantissement du perçu sensible au profit d'une spiritualisation, le sublime adhère à un axe central de la pensée hégélienne : la possibilité d'accéder à l'Absolu des Idées, à la révélation de l'essence de l'Etre et de l'abstraction, par une négation qui sous-tend par principe la finitude de l'homme. Le paragraphe 32 de la *Préface de la Phénoménologie de l'esprit* mentionne ainsi une « déchirure – Zerrissenheit – absolue <sup>5</sup> », où le sujet accède à la pensée du « pur Je » selon un état

---

<sup>1</sup> HEGEL, G. W. F., *Esthétique*, trad. V. Jankélévitch, Paris, Aubier, 1945, tome II, p. 75.

<sup>2</sup> Ibid., souligné par l'auteur.

<sup>3</sup> Ibid., souligné par l'auteur.

<sup>4</sup> Ibid., souligné par l'auteur.

<sup>5</sup> HEGEL, G. W. F., *Préface de la Phénoménologie de l'esprit*, trad. J.-P. Lefebvre, ed. bilingue, Paris, Flammarion, 1996, p. 83.

que G. W. F. Hegel qualifie de « *Scheidens* », traduit par J.-P. Lefebvre au titre d'une « dissociation ». Cette dissociation constitue « la force et le travail de l'entendement – *Verstandes* –<sup>1</sup> », à savoir ici, et en rupture avec la terminologie kantienne, l'accès aux essences conceptuelles et à leur « liberté dissociée<sup>2</sup> ». Elle est alors un « moment essentiel<sup>3</sup> » qui non seulement à la fois suspend toute connaissance empirique, travaille à « abolir les pensées déterminées solidement établies<sup>4</sup> » – en quelque sorte les récits que les hommes ont élaborés à partir de ces précédentes connaissances –, mais aussi où « la pure certitude de soi-même fait abstraction de soi<sup>5</sup> ».

Pourtant, cette dissociation peut du même coup se nier ou se dissocier elle-même. Négation de la négation, elle retrouve alors une unité, où l'identité « *se reconstitue*<sup>6</sup> » par cette action de « réflexion de l'être autre en soi-même<sup>7</sup> ». L'esprit est « ce mouvement qui consiste à devenir *lui-même* un autre, c'est à dire, *un objet de son Soi-même*, et à abolir cette altérité<sup>8</sup> ». Par un tel mouvement, « le non-découvert par l'expérience [...] s'étrange, puis, de cet étrangeté, revient à soi-même, et n'est que seulement alors exposé dans son effectivité et sa vérité, de même qu'il est aussi propriété de la conscience<sup>9</sup> ». La téléologie hégélienne se comprend ainsi dans un cercle où le travail dialectique, négatif et dissociant, conduit à la réconciliation positive de l'être et de l'Idée, au retour final à l'Unité originelle, à la coïncidence de l'être et du discours, à la conscience et du Soi.

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 81.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid., p. 83.

<sup>5</sup> Ibid., p. 85.

<sup>6</sup> Ibid., p. 59.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., p. 87, souligné par l'auteur.

<sup>9</sup> Ibid.

Avec l'idéalisme hégélien, la dissociation procède ainsi d'un accès au sens pur selon un schéma de « cadrage <sup>1</sup> » entre un « avant » et un « après », sur le mode d'une succession du type « perception sensible/analyse-dissociation/synthèse-réconciliation ». Ainsi, la dissociation a-t-elle un sens qui est celui de sa résolution, d'un retour à un état d'unité. En participant à une telle dissociation, elle-même destinée à son contraire, le sublime adhère à la limitation temporelle ou historique que G. W. F. Hegel assigne à l'art qui « porte en lui-même sa limitation <sup>2</sup> ». En effet, pour l'eschatologie hégélienne, si l'art « a son *avant*, il a aussi un *après* <sup>3</sup> » qui est celui de la réconciliation de l'être avec lui-même, avec l'Un absolu : une réconciliation assurée par une pensée philosophique et conceptuelle qui a alors pris la relève du stade et transitoire de l'esthétique.

#### II - 4 - b La rupture nietzschéenne

Si cet effet de « cadrage » de la dissociation se légitime par son terme – l'unité absolue, que ce soit Dieu, l'unité psychique –, il ne peut que se dissoudre dès que ce terme a disparu. Pour revenir au champ philosophique, une telle disparition trouve l'un de ses décrets les plus retentissants dans la « dé-fondation <sup>4</sup> » nietzschéenne. Celle-ci, en prononçant la mort de Dieu, n'a pu que rompre avec les téléologies destinées à l'Un. La sotériologie linéaire, orientée vers la réconciliation avec cet Un, est alors révoquée. Cependant, si la promesse de l'avènement final est dissipé, la pensée nietzschéenne est loin de rejeter tout processus qui cherche à dissocier ou à faire éclater en une multiplicité irrésolue les unités formelles et les certitudes établies. Ici, un tel processus n'a pas à être levé ou destiné à sa

---

<sup>1</sup> Choix personnel de ce terme.

<sup>2</sup> HEGEL, G. W. F., *Esthétique*, op. cit., p. 121.

<sup>3</sup> Ibid, souligné par l'auteur.

<sup>4</sup> Nous renvoyons à ce sujet à : VATTIMO, G., *La Fin de la Modernité*, trad. C. Alunni, Paris, Seuil, 1987.

résolution. Bien au contraire, le « nihilisme lucide <sup>1</sup> » du philosophe le réclame au titre d'un permanent principe tragique appliqué à s'opposer aux cristallisations discursives que légifère l'optimisme socratique du monde-fable. Tel est le célèbre conflit annoncé dès la *Naissance de la Tragédie* entre le dieu bouillonnant, bondissant, ubiquiste, « éclaté » dans « l'ek-stase » de la transe, Dionysos – ou Zarathoustra dont le Ça sera repris par la psychanalyse – et Apollon au « regard solaire » qui, lui, unifie et assoit une permanence formelle.

#### II - 4 - c Entre « l'irréconcilié » adornien et « l'é-normité » heideggérienne

Telle est bien la configuration sur laquelle vont s'engager, par exemple, des esthétiques aussi opposées que celles des pensées adorniennes et heideggériennes. Pour la première, les œuvres « anticipent une *praxis* qui n'a pas encore commencé et dont personne ne serait capable de dire si elle avalise ses traites <sup>2</sup> ». Ainsi permettent-elles l'épiphanie d'un « contenu de vérité » – un surplus de sens ineffables – dont le propre est d'être « irréconcilié » avec le monde et ce que celui-ci a « déjà approuvé ou pré-formé <sup>3</sup> ». L'art est « antinomie de la réalité empirique qui s'oriente vers la négation déterminée de l'organisation du monde existant <sup>4</sup> ». La dialectique se fait alors négative, à l'inverse de la résolution positive dans l'unité finale hégélienne. Mais, parce qu'il est lieu de l'apparition d'un insu, qui contredit les certitudes discursives, l'art est alors le garant d'un point problématique : « l'expression de l'inexpressif, les pleurs auxquels manquent les

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons à ce sujet à l'analyse que présentent P. Berthier et D.-R. Dufour, in : DUFOUR, D.-R., *L'Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Paris, Denoël, 2003, p. 227.

<sup>2</sup> ADORNO, T. W., *Théorie Esthétique*, trad. M. Jimenez, E. Kaufholz, Paris, Klincksieck, 1995, p. 125.

<sup>3</sup> Ibid., p. 138.

<sup>4</sup> Ibid., p. 132.

larmes <sup>1</sup> » dont « la détermination de l'indéterminé <sup>2</sup> » n'est rien d'autre que ce qui engage l'esprit critique.

L'essai heideggérien sur *L'Origine de l'Œuvre d'Art*<sup>3</sup> se fonde aussi sur la configuration d'une permanente tension, voire un combat entre le monde-fable, arraisonné par les certitudes discursives, et son autre que Martin Heidegger nomme la « Terre ». L'œuvre ouvre le monde pour y faire sourdre une « é-normité <sup>4</sup> » qui fait « éclater ce qui jusqu'à présent paraissait normal <sup>5</sup> ». Elle pousse « hors de l'ordinaire <sup>6</sup> » et dérange. « Suivre ce dérangement signifie alors : transformer nos rapports ordinaires au monde et à la terre, contenir notre faire et notre évaluer, notre connaître et notre observer courants en une retenue qui nous permette de séjourner dans la vérité advenant en l'œuvre <sup>7</sup> ». Non sans évoquer l'analyse « mathématique » du sublime chez E. Kant, l'œuvre « fait apparaître précisément ce qui n'est pas encore décidé et ce qui est encore dépourvu de mesure <sup>8</sup> ». Ce combat entre la Terre, dont l'œuvre fait jaillir la présence, et le monde qui est alors ouvert, se solde alors par la question même de l'origine du langage : l'indicible que l'œuvre révèle se porte au monde discursif sur un mode fondamentalement métaphorique, « poématique » selon l'expression heideggérienne, où s'inscrit et se fonde l'essence ontologique du Dasein en tant qu'être de parole et de pensée. Le choc de « l'é-normité » artistique doit se comprendre comme la révélation d'une altérité qui a « pourtant un jour surpris l'homme en étrangeté, et a engagé la pensée

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 169.

<sup>2</sup> Ibid., p. 178.

<sup>3</sup> HEIDEGGER, M., *L'Origine de l'Œuvre d'Art*, in : *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. W. Brokmeier, Paris, Gallimard, 1962, p. 74.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid., p. 74.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid.

dans son premier étonnement <sup>1</sup> ».

Cette ligne de fracture entre la terre et monde, où par l'œuvre, la première surgit en un choc dans le second, où l'étant trouve la révélation de son être comme être de parole et de pensée, dans « la mesure où la langue nomme pour la première fois l'étant, un tel nommer permet seulement à l'étant d'accéder à la parole et à l'apparaître [...] c'est la nomination de l'étant à son être, à partir de l'être <sup>2</sup> », se retrouve dans la notion de Pli-de-deux, – *Zwiefalt* –, telle que M. Heidegger la développe notamment dans son essai *Moïra* <sup>3</sup>. A partir d'une lecture de fragments de Parménide, M. Heidegger identifie ce *Zwiefalt* au titre de l'articulation essentielle où « la pensée est pro-duite en son paraître <sup>4</sup> » : une articulation que le philosophe peut alors situer dans le *de* de l'être *de* l'étant. Mais le dévoilement de l'insu qui apparaît, par exemple avec « l'é-normité » de l'œuvre est voilé par le dire qu'il instaure. En d'autres termes, le Pli est bien une dissociation – *diairesis* – qui permet et fonde les synthèses du Logos, mais qui, dans le même mouvement, est masquée par celles-ci. Dès lors, le philosophe distingue, d'une part, celui qui prête attention au « dire qui pense, et qui correspond au Pli <sup>5</sup> », son regard tourné vers le fondement du Pli lui-même dont l'œuvre donne l'expérience. D'autre part, celui qui se contente d'être dans les séries signifiantes du langage, où « l'opinion des mortels ne recherche que les changements de places [...] et ne prête aucune attention à la lumière tranquille de cette clarté qui vient du dépliement du Pli et qui est [...] la façon dont la parole est disante <sup>6</sup> ».

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 22.

<sup>2</sup> Ibid., p. 83, souligné par l'auteur.

<sup>3</sup> HEIDEGGER, M., *Moïra*, in : *Essais et conférences*, trad. A. Préau, Paris, Gallimard, 1958, pp. 279-310.

<sup>4</sup> Ibid., p. 299.

<sup>5</sup> Ibid., p. 307.

<sup>6</sup> Ibid., pp. 308-309.

## II - 5 les valeurs éducatives du sublime

Ces esthétiques induites par le sublime, et ayant traversé la modernité, se fondent sur un mouvement de dissociation - l'inadéquation avec l'entendement et l'imagination, la négativité hégélienne selon un effet de *Scheidens*, l'irréconciliation ou encore l'é-normité qui s'articule avec le *Zwiefalt* – dont le propre et de s'opposer aux certitudes déjà synthétisées, aux unifications des récits établis.

A suivre le précédent rappel, deux principales formes peuvent être repérées à propos de cette opposition. Premièrement, celle d'une résolution au profit de la *synthesis*, de l'avènement de la pensée conceptuelle, par principe unifiante. Telle est la conséquence de la scission kantienne envers les facultés de l'imagination et de l'entendement qui promeut le régime de Raison. Telle est aussi la conséquence de la téléologie hégélienne où la dissociation, que ce soit celle de l'analyse, ou du moment artistique, a son « après » qui correspond à l'unification conceptuelle de la pensée avec elle-même. Dans ce sens, l'art apparaît comme une pré-condition fondatrice de la pensée conceptuelle qui en représente le terme. La seconde forme, liée à la disparition de ce dernier, postule une tension entre l'art ineffable et les récits stabilisés, où se garantit soit une contradiction source d'esprit critique, soit une possibilité d'ouverture du dire qui le prémunit de tout risque de bouclage aporétique et le ressource en permanence<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Il est possible de remarquer que ces deux formes se retrouvent auprès des diverses approches théoriques de la métaphore – dont l'étymologie de « transport » retrouve un processus de dissociation –, proche de l'art, au regard de la pensée spéculative et conceptuelle. Par exemple, selon la pensée hégélienne, la métaphore serait « relevée » par le discours conceptuel : une relève alors positive, ou une relève qui, chez F. Nietzsche, sera plutôt accordée à une dégradation. De même, à suivre le débat entre J. Derrida et P. Ricoeur, et la critique que ce dernier adresse à J. Cohen, la métaphore se dialectise en permanence avec la pensée conceptuelle, selon un processus de régénération, d'enrichissement et de questionnement critique. Voir à ce sujet : KREMER MARIETTI, A., *Nietzsche, la métaphore et les sciences cognitives*, Colloque International de Philosophie, Hammamet, 2000, <http://dogma.free.fr/txt/AKM-nietzsche->

Mais dès lors, qu'il soit envisagé sous l'angle d'un moment destiné à sa résolution ou sous celui d'une permanente tension contradictoire, l'art comme dissociation envers les certitudes unifiantes des grands récits retrouve ici le principe même du *différend* que mentionne J.-F. Lyotard : à savoir que quelque chose « “demande” à être mis en phrases, et souffre du tort de ne pouvoir l'être à l'instant <sup>1</sup> », quelque chose « à phraser [qui] excède <sup>2</sup> » ce qui peut être phrasé présentement, qui implique qu'il faille « permettre l'institution d'idiomes qui n'existent pas encore <sup>3</sup> ».

Si une valeur éducative générale peut être envisagée, elle n'est autre que la formation du sujet critique, au sens kantien, sur la base de deux principales fonctions :

- la garantie d'un sens dans l'épreuve du *différend*, où surgit un signifié à venir, non encore saisi ou dit, qui contraint le langage à s'extraire de ses signifiants déjà préétablis, à dire plus dans l'inconnu, à se mettre en savoirs <sup>4</sup> et en pensée, que celle-ci relève de la Raison pure kantienne, de l'entendement hégélien, du penser propre au Dasein heideggérien ou de la dialectique négative adornienne.

- la prise de conscience des limites du monde arraisonné par les certitudes

meta.htm#.

NIETZSCHE, F., *Le Livre du philosophe*, op. cit., p. 185.

COHEN, J., *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966.

DERRIDA, J., *La Mythologie blanche. La métaphore dans le texte philosophique*, in : *Marges de la philosophie*, Paris, Les Editions de Minuit, 1972, pp. 247-324.

RICŒUR, P., *La Métaphore Vive*, op. cit.

<sup>1</sup> LYOTARD, J.-F., *Le Différend*, Paris, Les Editions de Minuit, 1983, p. 30.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> A ceci, il faut rajouter le sens de l'histoire qui est véhiculé à chaque ouverture/dissociation que procurent les œuvres d'art, contemporaines ou passée, en réactualisant un rapport de confrontation avec les certitudes des « grands récits », passés ou présents. Nous renvoyons aux derniers propos de cet article.

discursives, indissociable d'une posture critique.

Or ce schéma général, induit par la confrontation entre la dissociation liée au sublime et les formes unifiantes des « grands récits », ne peut qu'être remis en cause par la période dite « postmoderne » dont, à suivre J. F. Lyotard, la caractéristique serait précisément la fin de ces derniers. Dès lors, si les valeurs éducatives de l'art, comme accès à une pensée créatrice de sens et critique, se sont organisées, depuis les Lumières, sur une opposition entre la dissociation par le sublime et l'unification par les grands récits, elles ne peuvent qu'être fortement affectées par la postmodernité. En d'autres termes, la dissociation, liée à l'art, a perdu son autre avec qui elle pouvait se dialectiser. Le modèle induit par le sublime est alors mis en échec, comme du même coup celui de la formation sujet critique ou du sujet raisonnant.

### III LA QUESTION POSTMODERNE

Si la postmodernité profile un nouveau paradigme d'interrogation, celui-ci pourra être notamment questionné en se référant à la philosophie de G. Deleuze et F. Guattari<sup>1</sup>. En effet, le sublime postulait un autre du monde perçu : la Raison kantienne, l'Absolu unitaire hégélien faisant sens au mouvement de *Scheidens*, ou encore un autre affranchi de toute trace théologique comme la Terre heideggérienne ou l'irréconcilié adornien, alors opposé au monde asservi à l'échange. Cet autre ne pouvait, par principe, qu'avoir une transcendance, au-delà des limites mêmes du monde et de ses divers récits. Or cette transcendance correspond à ce que le projet philosophique de G. Deleuze et F. Guattari réfute au plus haut point. Il faut alors

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons ici principalement à : DELEUZE, G., GUATTARI, F., *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2.*, Paris, Editions de Minuit, 1980.

voir dans cette réfutation une critique radicale tant des approches dogmatiques, que des structures hiérarchisées construites selon une configuration pyramidale ou « arborescente » dominée par l'unicité d'un Autre, à l'image de Dieu. La voie ouverte est celle du « plan d'immanence », où le sujet n'a plus à subir la limite liée à un autre extérieur, là où mène la dissociation du sublime. A l'inverse, il vit son devenir en s'altérant lui-même. Pour reprendre la terminologie que nous avons utilisée dans un ouvrage<sup>1</sup> à propos de la mutation postmoderne de l'art, le dispositif est passé de la « présentification d'un Autre à l'altération/permutation d'un présent individuel ». C'est alors une nouvelle figure de dissociation qui est à penser : une dissociation devenue illimitée, n'agissant plus dans un rapport de confrontation avec un monde clos et unifié par ses grands récits.

### III - 1 Le retour de la monadologie et l'avènement de la « nomadologie »

Cette figure d'une dissociation illimitée, G. Deleuze la reprend particulièrement dans son ouvrage *Le Pli. Leibniz et le baroque*<sup>2</sup>, publié en 1988. Après le sublime dont s'est emparé la modernité, la postmodernité, telle que G. Deleuze en incarne l'une des pensées les plus fortes, retrouverait ainsi la configuration leibnizienne. En fait, la monade satisfait pleinement la théorie de l'immanence : si le monde résulte des assemblages des monades, chaque monade-sujet a alors *a priori* le monde en elle. C'est ainsi que le Pli deleuzien répond de façon contradictoire au *Zwiefalt* heideggérien. Le *Dasein* d'*Etre et temps* est projeté au monde sous le régime de la finitude, selon des possibilités d'être-au-monde limitées dont il lui faut assumer les limitations, à commencer par celle de la mort. Le *Zwiefalt*, ligne de fracture située dans le paradoxe du dévoilement d'un côté qui voile son autre côté, se comprend comme l'instance de toute limite, comme ce qui mène au « point le plus critique »,

---

<sup>1</sup> BOUDINET, G., *Art, Education, Postmodernité*, Paris, L'harmattan, 2005.

<sup>2</sup> DELEUZE, G., *Le Pli. Leibniz et le baroque*, op. cit.

à l'épreuve de la présence absente. C'est ainsi que sa prise en compte, selon M. Heidegger, évite de s'abandonner aux seules séries signifiantes du monde discursif, ouvre celui-ci sur son autre indicible, à savoir la Terre. A l'inverse, le pli baroque que décrit G. Deleuze est le processus infini de déploiement/dépliement des séries propres à chaque monade, construisant ainsi un monde illimité qu'elles n'ont plus à subir sur le mode de la finitude. A l'être-au-monde heideggérein, être de la limitation à assumer, G. Deleuze oppose un être-pour-le-monde. Toutefois cette affirmation se construit aussi au prix d'une torsion de la pensée leibnizienne. Selon celle-ci, les monades sont, d'une part, soumises à une condition de clôture et, d'autre part, agencées dans leurs compossibilités par un principe d'harmonie universelle dont la raison dernière, en rappelant une précédente citation, « hors de la suite ou des *séries* » internes à chaque monade, est Dieu. Or G. Deleuze propose un « néo-baroque » où sont levées ces deux précédentes conditions de la clôture et de l'harmonie divine ou transcendantale. Les sujets-monades peuvent désormais se mouvoir dans des séries multiples, impossibles, régies par leur seule immanence. C'est ainsi que G. Deleuze peut inverser la terminologie leibnizienne de la monadologie et proposer une « nomadologie ». L'univers « néo-baroque », ou postmoderne, est alors celui du sujet-nomade, errant dans des séries infinies où tout peut être permuté. Telle est la configuration du rhizome, auparavant présenté par G. Deleuze et F. Guattari dans *Mille plateaux* : un rhizome « lisse », aux prolongements ou séries infinies et indéterminées, opposé aux hiérarchies « striées » de la structure ou d'une vision arborescente du monde, et dans lequel le sujet, pris dans l'auto-altérisation de son devenir, prend les traits de ce que ces philosophes nomment le « schizo-sujet ». Ici, la dissociation est devenue le modèle général d'un monde fait rhizome. Comme l'écrit G. Deleuze dans *Le Pli*, le « jeu du monde a singulièrement changé, puisqu'il est devenu le jeu qui diverge. Les êtres sont écartelés, maintenus ouverts par les séries divergentes et les ensembles

impossibles qui les entraînent au-dehors <sup>1</sup> ».

Le monde serait devenu rhizome, marqué par la dissociation, ce que ne pourrait contredire, par exemple, l'actuelle dilection pour la valeur de « mobilité », des mouvements psychiatriques tels ceux de la « néo-dissociation » <sup>2</sup>, ou encore les jeux de permutation des statuts, professionnels ou familiaux, ayant envahi les programmes télévisuels dans leur invitation au « zapping ». Deux tendances peuvent alors être remarquées au sujet du statut de l'art et de ses enjeux éducatifs dans ce nouveau rhizome postmoderne.

Pour la première, le monde est devenu, en accord avec les prédictions nietzschéennes, pan-artistique. En effet, si le monde a épousé ce qui caractérisait l'art auparavant – la dissociation –, ce dernier deviendrait ainsi le modèle dominant. Par exemple, selon J. Zask <sup>3</sup>, l'art fournirait de nos jours, dans sa « dynamique qui relie les mouvements variés d'individuation des œuvres [...], productrice non de pluralisme, mais de pluralité <sup>4</sup> », le modèle d'une nouvelle démocratie « de l'individuation <sup>5</sup> », ouverte sur « une pluralité sans limite de manières d'être soi <sup>6</sup> ». De même, sur le terrain de l'éducation, A. Kerlan <sup>7</sup> considère qu'après avoir eu comme modèle de référence la pensée scientifique, l'école serait en passe d'avoir pour modèle, pour « paradigme » dit cet auteur, l'art.

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 111.

<sup>2</sup> « C'est une notion, écrit G. Lapassade à ce sujet, produite par Ernest Hilgard pour indiquer que, contrairement à ce que l'on disait jusqu'ici, la dissociation peut être normale ; il y a un continuum de la dissociation qui va de la normalité à la pathologie », in : LAPASSADE, G., *Précis de l'inachèvement. Entretiens avec Gérard Gromer*, op. cit., p. 66.

<sup>3</sup> ZASK, J., *Art et Démocratie*, Paris, P.U.F., 2003.

<sup>4</sup> Ibid, p. 101.

<sup>5</sup> Ibid, p. 218.

<sup>6</sup> Ibid.,

<sup>7</sup> KERLAN, A., *Vers un modèle esthétique de l'éducation. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière – Lyon2, Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation, 2002. Nous notons toutefois que cet auteur reste attentif à la conciliation entre l'individualisme et l'exigence d'unité.

Toutefois, à l'inverse de l'optimisme qui pourrait gagner le pédagogue soucieux d'art, force est de constater que l'image d'un monde pan-artistique, ou d'une éducation où tout serait art, reste très problématique. Déjà, le pan-artistique risque la déliquescence de la spécificité même de l'art. Lorsque « tout » fait art, lorsque l'art est devenu l'unique modèle général, plus rien ne le singularise ou, si l'on préfère, plus rien n'est art. Pour reprendre le mot de Pascal Nicolas-Le Strat <sup>1</sup>, l'art est rentré dans le règne du « diffus ». Ainsi en est-il des œuvres qui travaillent à rompre leur cadre, quitte à se perdre elles-mêmes, soit par un mélange hétéroclite des genres en « néo », soit par une systématisation de la transfiguration du banal qui a fini par banaliser le transfiguré. Du même coup, par cette généralisation « diffuse » où toute spécificité est rompue, la légitimité tant des disciplines artistiques que de leurs spécialistes, les professeurs d'art, devient attaquée. C'est en ceci que la thèse posant l'art comme le nouveau « paradigme » général du monde ou de l'éducation risque de se faire, involontairement, complice d'un travail de sape du statut même des enseignements artistiques.

A l'inverse d'un monde gagné par l'art, la seconde tendance postule l'absorption de ce dernier par la postmodernité selon le principe de la nouvelle économie. Celle-ci serait fondée sur la récupération de ses propres instances critiques, à commencer par celles liées à la culture que l'industrie médiatique aurait désormais totalement arraisonnée et convertie en produits consommables. Tel est ce que soulignent L. Boltanski et E. Chiapello <sup>2</sup> à propos du nouveau capitalisme : selon ces auteurs, l'art résistait, s'opposait à la dominance libérale, mais le néolibéralisme a récupéré la critique même que l'art exerçait à son encontre pour en faire une marchandise. On pourrait évoquer, par exemple, le constat de J.-J. Nattiez à propos d'un passage

---

<sup>1</sup> NICOLAS-LE STRAT, P., *Une Sociologie du Travail Artistique. Artistes et créativité diffuse*, Paris, L'Harmattan, 1998.

<sup>2</sup> BOLTANSKI, L, CHIAPELLO, E., *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

de la tendance « poïético-centrique », appliquée à la création et à l'innovation, à une « tendance esthésico-centrique [...] pour laquelle le sonore conçu doit répondre au maximum au sonore perçu <sup>1</sup> » et aux attentes d'un public à satisfaire. De façon plus sévère, B. Ramaut-Chevassus observe à propos de la musique postmoderne que l'« ère de la communication, qui est par définition celle des postmodernes, peut s'avérer n'être plus que l'ère du vide [...] L'auditeur peut alors s'absorber mentalement lors de l'écoute. Du point de vue le plus pessimiste ce n'est plus qu'une musique de divertissement, de relaxation <sup>2</sup> ».

Mais force est de constater que si le rhizome, chez G. Deleuze et F. Guattari, entendait contester les hiérarchies liées aux anciens modèles économiques, il semble désormais s'accorder particulièrement à la nouvelle économie dont les réseaux multiples et nomades consacrent le règne de l'échange généralisé. Les analyses de J. Baudrillard <sup>3</sup> ou de G. Lipovetsky <sup>4</sup> sont ici éclairantes. Comme lieu de nomadisme, de circulation généralisée et principe de permutabilité, où tout devient échangeable, la postmodernité économique se traduit par la rupture du couple traditionnel de la valeur d'usage et la valeur d'échange, au profit de l'avènement exclusif de cette dernière. Mais le phénomène se retrouve aussi pour le langage. La valeur référentielle et sensée – valeur d'usage – se serait comme effondrée au profit de la seule valeur d'échange, du jeu structural de signifiants permutables et « désancrés » de tout signifié. Le nouveau modèle du discours, tant valorisé par les média de masse, est celui du « tout dire » où chaque acte de parole apparaît comme un jeu de langage ni plus ni moins légitime qu'un autre, de la « tchatte » à l'analyse critique. J. Baudrillard mentionne ainsi une « révolution »

---

<sup>1</sup> NATTIEZ, J.-J., *Le Combat de Chronos et d'Orphée*, Paris, Bourgeois, 1995, p. 180.

<sup>2</sup> RAMAUT-CHEVASSUS, B., *Musique et Postmodernité*, Paris, P.U.F., 1998, pp. 117-118.

<sup>3</sup> BAUDRILLARD, J., *L'Echange Symbolique et la Mort*, Paris, Gallimard, 1976.

<sup>4</sup> LIPOVETSKY, G., *L'Ere du Vide*, Paris, Gallimard, 1983.

du signe où « *la valeur référentielle est anéantie au profit du seul jeu structural de la valeur*<sup>1</sup> », où la fonction du signifié a cédé la place aux seuls signifiants langagiers de l'échange, où le contenu et les sens à penser se sont dissipés au profit de formes. Telle est précisément l'observation de M. Heidegger sur ceux qui, au lieu de prêter attention à l'énigme du Pli et de s'interroger sur la façon par laquelle « la parole est disante », s'abandonnent aux « changements de places », ne « pensent pas, leur dire habituel devient un simple dire de noms et ce qui se passe au premier plan dans ces noms, c'est le son émis et la forme immédiatement saisissable de la parole<sup>2</sup> ». Ce qui est ici en jeu n'est autre que la fonction sémiotisante, apprenante, réflexive et critique de la parole, d'un Logos dans lequel l'oscillation synthèse/diérèse a été comme anéantie au profit de la seule diérèse régissant les permutations et fluctuations de signifiants devenus incapables de donner sens. Une fois délesté de sa part de synthèse, par rapport à qui la diérèse ne peut plus agir, le Logos lui-même devient en faillite.

### III - 2 Le retour du sublime

Ce précédent constat n'est guère éloigné de celui que mentionne A. Badiou<sup>3</sup> à propos d'un monde contemporain marqué par « l'obscénité du "tout voir", et "tout dire"<sup>4</sup> ». Or, pour A. Badiou, le poème serait alors « le gardien de la décence du dire<sup>5</sup> ». Si les propos peuvent, selon nous, concerner l'art en général, cette restitution de la « décence du dire » s'accomplit par un retrait du monde des objets au profit d'une voie, qui peut se reconnaître dans le sublime, où le sujet est

---

<sup>1</sup> BAUDRILLARD, J., op. cit, p. 18., souligné par l'auteur.

<sup>2</sup> HEIDEGGER, M., op. cit., p. 309.

<sup>3</sup> BADIOU, A., « Que pense le poème ? », in : DROIT, R.-P. (sous la dir. de), *L'Art est-il une connaissance ?* Paris, Le Monde Editions, 1993, pp. 214-224.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

alors engagé dans un étonnement qui le somme à « dire l'impossible à dire <sup>1</sup> ». Aussi cette voie d'un retour du sublime comme résistance à « l'indécence » du dire, comme réintroduction de l'ineffable qui engage la fonction de sens à nommer, est-elle précisément soulignée avec une toute particulière acuité par l'auteur de référence de la postmodernité : J.-F. Lyotard. La contrepartie du rappel monado-nomadologique que représente *Le Pli* deleuzien est probablement à chercher dans les *Leçons sur l'analytique du sublime* que publie J.-F. Lyotard en 1991. Cet auteur en suit alors de façon extrêmement minutieuse le texte kantien pour mettre en relief le motif qui commande celui-ci, à savoir le *différend*. Tout se passe comme si chez J.-F. Lyotard le décret postmoderne réclamait le maintien de ce sublime, de ce *différend* où se garantit la pensée critique et sensée<sup>2</sup>.

La question du sens de l'art, du « pourquoi ? » de l'enseignement/apprentissage de l'art aujourd'hui peut ainsi se poser au travers de la confrontation des deux tendances esthétiques présentées ici au travers du sublime kantien (et postkantien) et de la monadologie devenue désormais une nomadologie.

#### IV PERSPECTIVES EDUCATIVES : REDONNER DU SUBLIME AU SEIN DE LA MONADO-NOMADOLOGIE POSTMODERNE

A ces deux options du sublime et de la monadologie faite nomadologie correspondent deux modèles du sujet à former : le sujet critique, vivant l'épreuve du *différend* et de la limitation du dire qui pousse à penser ; le sujet centré sur une

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Il convient de relever le commentaire donné par J.F. Lyotard dans « le sublime et l'avant garde », in : *L'Inhumain*. S'il y a du sublime dans l'économie, celle-ci étant régie par la quête d'une puissance infinie, le marché de l'art lui répond, mais en confondant l'innovation systématisée, et commandée, avec la présentation d'un sublime lointain et inassignable, porteur de haute signification, à l'instar de l'aura benjaminienne.

« auto-permutation » individuelle au sein des réseaux des signifiants de l'échange, ce qu'on nomme parfois le sujet « communicant ». Face à ces deux modèles, forte est la tentation du choix dichotomique, du « ou bien, ou bien ». Toutefois, d'un côté, l'aspiration exclusive à un retour nostalgique au criticisme des Lumières s'accorde à une illusion. De l'autre, le primat du « schizo-sujet » risque de solder par la fin même du Logos, par la dissolution de parole dans un jeu unique de signifiants délestés de toute possibilité de sens et de réflexion. Les analyses d'Escol<sup>1</sup>, par exemple, montrent bien que ce délestage s'exacerbe auprès des jeunes issus des environnements les moins favorisés, auprès de ceux qui n'ont comme ressource culturelle que le « récit » de la dissociation entretenu par la télévision, la mode et ses « marques ». Une autre voie consiste à chercher ce qui pourrait redonner au sujet communicant, dont la figure a aussi ses avantages, une part de sujet critique. C'est très probablement ainsi que peut se comprendre le rappel lyotardien du sublime dans l'espace postmoderne.

Il reste toutefois à envisager les modalités possibles d'un tel rappel. Si le sublime s'est dissipé dans la perte même des grands récits unificateurs, contre qui la dissociation ne peut plus s'exercer, il reste possible de concevoir de « petits récits », comme ceux qui se donnent en situation pédagogique de l'art et de la musique : des petits récits qui réintroduiraient alors une possibilité de dialectisation entre la déréalisation que font éprouver les œuvres et une parole unifiante. Cette parole peut, d'une part, se comprendre au titre des échanges interélèves à la suite d'une écoute d'œuvre ou d'une production donnée. Tel est en large part le projet d'une « didactique-critique » que propose B.-A. Gaillot<sup>2</sup> à propos des arts plastiques. Selon cet auteur, l'œuvre doit générer des interrogations et instaurer un

---

<sup>1</sup> CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y., *Ecole et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992.

<sup>2</sup> GAILLOT, B.-A., *Arts plastiques. Eléments d'une didactique-critique*, Paris, P.U.F., 1997.

débat entre les élèves eux-mêmes, l'enseignant devenant alors l'animateur de la confrontation des opinions. Toutefois, s'en tenir là risque de se dissoudre rapidement, comme le reconnaît d'ailleurs B.-A. Gaillot, dans le fluide et l'évanescent, et de ne plus répondre à la dissociation éprouvée. La configuration retrouverait à court terme celle de la « nomadologie ». Encore faut-il rajouter une autre parole qui pourra précisément recentrer, unifier en synthèse les indéterminations des dires interélèves. En situation pédagogique, cette autre parole ne peut que relever du dire de l'enseignant. Pourtant, il reste à voir sur quoi celui-ci peut fonder son discours pour lui donner la teneur d'un récit unifiant. Si l'enseignant appuie son discours sur la certitude normative d'un « vrai, d'un beau et d'un juste » absolu, il ne pourra qu'être en porte à faux avec ce dont il parle : l'art dont le propre consiste non seulement à résister à toute unicité, mais aussi à transgresser en permanence les normes et modèles. Enseigner l'art pourrait bien relever d'un « métier impossible ». Comment avoir un discours unifiant qui n'est plus de nos jours étayé par un grand récit extérieur, et en plus un discours unifiant sur ce qui résiste à toute unification, à toute monosémie : l'art ?

Cependant, face à la dérive de « l'animation » substituée à l'enseignement, où à celle de l'injonction normative, une solution tierce peut être envisagée en référence aux réflexions que développe G. Snyders <sup>1</sup>, notamment à propos de la musique à l'école, avec ce que cet auteur nomme les « chefs-d'œuvre ». Le critère, volontairement problématique, que reconnaît G. Snyders au chef-d'œuvre est celui d'une instance qui réactualise une énigme inépuisable, un dépassement, par principe sublime, qui convoque la multiplicité des interprétations où peuvent se rencontrer toutes les générations. « Les chefs-d'œuvre, observe G. Snyders, sont en fait des œuvres qui demeurent vivantes au cours des époques, même et surtout si les

---

<sup>1</sup> SNYDERS, G., *De la culture, des chefs-d'œuvre, et des hommes, à l'école*, Vigneux, Matrice, 2002.

interprétations changent selon les années, les goûts, les modes esthétiques<sup>1</sup> ». Le chef-d'œuvre transcende toute individualité pour inscrire le sens d'un lien fondateur de la culture. Cette conception, qui rejoint d'ailleurs le terme « respect » envers « l'absolument grand » que mentionne E. Kant à propos du sublime, permet de réintroduire la notion d'autorité. Celle-ci, à suivre l'analyse qu'en fait Hannah Arendt<sup>2</sup>, se distingue du pouvoir coercitif. L'autorité s'impose d'elle-même. Elle dépasse les êtres qui peuvent ainsi s'y assujettir, mais jamais par la force ou la contrainte. Cette instance correspond à ce qui fonde la culture et qui est transmis, « augmenté » dit H. Arendt, de génération en génération, en étant à chaque fois enrichi de savoirs, de questionnements, de critiques, sans pouvoir être figé. Tel est bien l'un des traits principaux que G. Snyders avance à propos du chef-d'œuvre, de cette « expérience significative pour l'humanité [...] qui traverse l'ensemble de son développement<sup>3</sup> ».

Appuyer son discours sur l'autorité des chefs-d'œuvre : telle est peut-être la réponse à ce récit unificateur de la parole de l'enseignant. Ceci veut dire transmettre le poids des augmentations dont se sont chargées les œuvres au cours de leur histoire, dans le sillon même de l'énigme dissociante qu'elles font à chaque fois éprouver. En situation pédagogique, cette transmission veut dire instaurer déjà le contact avec l'art, l'entrée dans une déréalisation où s'éprouve, par l'audition ou par des productions, l'expérience de la dissociation sublime. Ceci signifie ensuite la mise en paroles, la synthèse dans des récits qui répondent à cette dernière. Mais cette médiation, comme il l'a été souligné, ne saurait rester au simple stade des

---

<sup>1</sup> SNYDERS, G., « Introduction – La musique comme joie à l'école », in : GUIRARD, L., BOUDINET, G. (éditeurs), *Le Sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, Paris, Documents de recherche O.M.F., Université de Paris-Sorbonne, n° 18, 2001, p. 17.

<sup>2</sup> ARENDT, H., « Qu'est-ce que l'autorité ? », *La Crise de la Culture*, trad. P. Lévy, Paris, Gallimard, 1972.

<sup>3</sup> SNYDERS, G., *L'Ecole peut-elle enseigner les joies de la musique ?*, Issy-Les-Moulineaux, E.A.P., 1989, p. 47.

échanges interélèves. Elle convoque un récit plus général que seul l'enseignant peut donner. Il s'agit des « augmentations », pour reprendre le mot d'H. Arendt, qui concernent les « savoirs » des œuvres : les techniques, les intentions esthétiques, les contextes d'émergence, les jugements de valeur et leurs contradictions, les critiques, les savoirs qui à la fois se sont adjoints à une création donnée, et aussi qui la précédaient et contre lesquels réagissait souvent celle-ci.

Pourtant, il reste alors possible d'objecter que le discours de l'enseignant ne fait dans ce cas, lui aussi, que rajouter du multiple et de l'indéterminé, du « dissocié », que lui non plus ne peut asseoir un principe de synthèse. Toutefois, l'idée « d'augmentation » à chaque génération dont parle H. Arendt ne peut, par définition, que se concevoir dans une continuité historique. « Augmenter » prépare le devenir en convoquant le passé selon un lien qui est l'histoire. Ce lien rassemble dans un mouvement commun la pluralité qui s'y engage, et donne ainsi, face au dissocié, face à « l'ici et maintenant » postmoderne, un sentiment d'appartenance : le sentiment humanisant par lequel le néotène devient sujet en culture. Ainsi, le dire de l'enseignant ne trouve sa fonction unificatrice qu'en incluant la multiplicité et la divergence dans un mouvement que lui seul, en tant que spécialiste face aux élèves, peut mettre en relief : l'autorité de l'histoire, la contextualisation en référence à un avant où se donne bien le sens d'être en culture et d'hériter des efforts de celle-ci, pour penser l'impensable, pour rationaliser à chaque fois l'inquiétante étrangeté de l'art. Or, s'il est un autre « symptôme » de la postmodernité, c'est précisément celui de l'oubli de l'histoire. On sait depuis longtemps que le monde n'est que fables, que récits multiples, mais, puisqu'on le sait depuis longtemps, le monde-fable a lui aussi une histoire, à savoir un lieu unifiant d'appartenance à la Culture. Un lieu qui est la condition même de sa dialectique avec le dissocié, où s'enclenche la conjugaison magique de la diérèse et de la synthèse par laquelle le sujet advient dans le Logos.

Aussi, s'il faut chercher de nos jours un espace où une expérience vécue de dissociation peut se confronter à un récit unificateur et se dialectiser avec celui-ci, la situation pédagogique de l'art et de la musique en fournit désormais une instance privilégiée, beaucoup plus privilégiée que les autres disciplines. Car c'est bien là que se réintroduit au plus près la dialectique entre la dissociation et l'unification, entre la diérèse et la synthèse, entre l'inquiétante étrangeté de l'art et le récit. Une instance qui se fait le lieu d'un apprentissage absolument fondamental. Bien évidemment, il faut comprendre ici par « fondamental » ce qui fonde la culture, entre une dissociation partagée et des unifications récitées, bref il faut y entendre alors ce qui peut être l'un des ultimes remparts contre le monde « dé-fondé » par la postmodernité et son sacrifice marchandisé du sujet critique. Enseigner/apprendre l'art de nos jours : pour réintroduire dans le rhizome postmoderne ce qui procède du sublime, ou si l'on préfère, ce qui peut sauvegarder la condition langagière, celle du Logos, qui garantit le sujet signifiant, culturel et critique.

# LES ECOLES DE MUSIQUE SONT-ELLES DES ECOLES SPECIALISEES D'ENSEIGNEMENT MUSICAL ?

Caroline CUEILLE<sup>1</sup>



**JREM vol. 4, n°2, automne 2005, 37-65**

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

[www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)

## Résumé

Au regard des activités des écoles de musique en France, on peut être interrogatif quant aux finalités poursuivies. La mise au jour des idéologies et stratégies qui sous-tendent cette diversité d'actions autorise l'élaboration d'un modèle d'analyse permettant d'aller au-delà des apparences.

*Mots-clés : Ecoles de musique, activités, fonctions, histoire de l'enseignement musical spécialisé, textes ministériels, fait social.*

## INTRODUCTION

Le titre interrogatif, et quelque peu provocateur, qui introduit cet article met en exergue la complexité du rôle des écoles de musique en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle. En France, définir les fonctions des écoles de musique est un sujet récurrent. Déjà en 1983, il était au centre des préoccupations d'Antoine Hennion, Jean-Pierre Vignolle et Françoise Martinat<sup>2</sup>. Pour mieux comprendre le rôle des écoles de musique, ces chercheurs choisiront de déterminer l'origine, l'évolution et le devenir des élèves qui fréquentent ces établissements spécialisés. Les questions posées par

---

<sup>1</sup> Doctorante, OMF, Musique et Musicologie, Université Paris-Sorbonne, Paris4.

<sup>2</sup> HENNION Antoine, VIGNOLLE Jean-Pierre, MARTINAT Françoise, *Les conservatoires et leurs élèves*, Paris, La Documentation française, 1983, p. 3.

Augustin Gérard<sup>1</sup>, dans l'avant-propos de cette étude, précisent les hypothèses de départ : « S'agit-il prioritairement d'alimenter le vivier des solistes et musiciens d'orchestre français ? Ou plutôt de démocratiser les pratiques musicales et de former les animateurs de la vie musicale locale ? ». Corréliées à la question des motivations du public, ces interrogations dénoncent de manière implicite l'ambiguïté des fonctions de l'enseignement musical spécialisé en France. Bien qu'un certain nombre de réponses ait pu être apporté, notamment en relevant que les mécanismes impliquant la structure sociale, l'environnement culturel familial et l'adhésion à des pratiques artistiques différenciées<sup>2</sup> étaient également à l'œuvre dans l'apprentissage musical – au-delà du choix ou non d'un métier – dix ans plus tard, la question de « à quoi ça sert » focalisera à nouveau l'attention des participants au colloque organisé par l'association « Conservatoires de France »<sup>3</sup>. Pendant trois jours, directeurs, enseignants, élus et représentants de l'Etat tenteront d'identifier les besoins sociétaux en matière d'enseignement musical et de danse<sup>4</sup>. Si l'angle réflexif choisi diffère quelque peu de l'étude de 1983 commandée par l'Etat, il révèle, néanmoins en toile de fond, des préoccupations partagées par les observateurs des politiques culturelles et par les acteurs impliqués dans le fonctionnement de ces écoles spécialisées.

---

<sup>1</sup> Augustin Gérard participe en 1961 aux travaux de la commission à l'équipement culturel du IVe Plan (1962-1965). Il est à l'origine de la création en 1968 du SER (Service des Etudes et Recherches) du ministère des Affaires culturelles qui deviendra en 1986 le DEP (Département des Etudes et de la Prospective).

Sources : BERA Matthieu, LAMY Yvon, *Sociologie de la culture*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 54.

<sup>2</sup> Cf. Les travaux de Pierre Bourdieu notamment : BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1985 ; BOURDIEU Pierre, DARBEL Alain, *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Minuit, 1969.

<sup>3</sup> Il s'agit d'une association corporative. Les membres sont principalement des directeurs d'école de musique.

<sup>4</sup> *De quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ?*, Actes du colloque de Villeurbanne, 14-15-16 février 1992, Paris, Conservatoires de France, 1993.

Ainsi qu'il s'agisse de mettre au jour les motivations des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes ou d'apprécier si l'offre et la demande sont en accord, il semble se répéter au fil des décennies un même besoin de préciser le rôle des écoles de musique en France. Dans un même temps, transparait aussi une difficulté récurrente à définir la place de ces établissements dans un système social en constante mutation. Afin de tenter de dépasser cet écueil, nous choisissons aujourd'hui de poser la question du rôle social de ces institutions, en rapprochant l'observation de leurs activités et les textes ministériels qui les régissent. Une incursion dans l'histoire sera également un moyen d'étayer une approche épistémologique.

## 1. DES ACTIVITES POLYMORPHES

Aux côtés des classes de solfège<sup>1</sup>, d'instrument et de chant, certaines écoles de musique proposent des cours de danse et d'art dramatique. Au sein même des formations strictement musicales, la palette des choix est très étendue. Elle fait toutefois majoritairement référence à l'orchestre symphonique<sup>2</sup>. Les instruments d'origine traditionnelle (bombarde, galoubet, vielle etc.) et ceux utilisés dans les musiques actuelles (guitare électrique, synthétiseur etc.) sont peu enseignés. En 1993, l'enquête du Département des études et de la prospective du ministère de la Culture (DEP)<sup>3</sup> identifie les apprentissages les plus répandus comme étant ceux du solfège et du piano ; vient ensuite l'apprentissage des instruments à vent, flûte traversière, clarinette, saxophone, trompette, puis ceux des instruments à cordes essentiellement représentés par la guitare et le violon. Les percussions (y compris la batterie) sont enseignées dans plus de la moitié des écoles. Les instruments « rares » tels le basson et le clavecin sont présents dans les écoles de plus de 500 élèves – un quart de ces établissements proposent ces instruments – alors qu'ils sont totalement absents des écoles de moins de 100 élèves<sup>4</sup>.

Or, si les formations dispensées dans les écoles de musique diffèrent d'un établissement à l'autre, notamment en fonction de la taille de la structure, elles sont

---

<sup>1</sup> A noter que depuis le *Rapport du Comité technique de réforme de l'enseignement musical* de 1982 du ministère de la Culture, le terme « solfège » est peu à peu remplacé par la terminologie « formation musicale ». Nous préférons ici cette appellation afin d'insister sur l'existence de longue date de ce type de formation au sein des écoles de musique.

<sup>2</sup> LARTIGOT Jean-Claude, SPORGIS Eric, *Ecoles de musique. Un changement bien tempéré*, Aix-en-Provence, Edisud, 1991, p. 9.

<sup>3</sup> MARESCA Bruno, EUGENE Sonia, BAUER Denise, *Le développement de l'enseignement de la musique et de la danse*, Paris, DEP, 1993, p. 85-102.

<sup>4</sup> Les résultats d'une nouvelle enquête réalisée en 2002 par le DEP ne sont pas encore disponibles au moment où nous écrivons ces lignes.

également considérées sur le marché du travail comme étant de valeur inégale. Alors que les diplômes délivrés par les deux Conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse (CNSMD) sont les plus prestigieux et constituent des atouts précieux pour la professionnalisation, ceux délivrés par les écoles de musique municipales agréées ne sont qu'une étape – pas nécessairement indispensable – dans le parcours musical des amateurs comme dans celui des futurs professionnels<sup>1</sup>. Un conservatoire national de région (CNR), établissement situé en deuxième position derrière le CNSMD, doit proposer 30 disciplines différentes, disposer au minimum de 20 professeurs titulaires à temps complet et être dirigé par un directeur détenteur du Certificat d'Aptitude (CA) aux fonctions de directeur d'école de musique contrôlée par l'Etat<sup>2</sup> ; tandis que pour les écoles de musique municipales agréées, positionnées à un échelon inférieur, il n'est pas imposé de nombre minimum de disciplines. Certains enseignements sont obligatoires tels la danse, mais les pratiques collectives instrumentales et vocales ainsi que les disciplines « complémentaires » (analyse, histoire de la musique, culture générale...) sont recommandées sans être exigées. Bien que le directeur et les professeurs soient recrutés de préférence parmi les candidats au CA ou parmi les titulaires du diplôme d'Etat (DE), ils peuvent être aussi sélectionnés par concours, sur épreuves organisées localement sous la présidence de l'Inspecteur général de la musique. L'ensemble des critères est ici plus souple<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Bien qu'il existe différents « types » d'école, au sein même de chaque catégorie, certains établissements sont plus estimés que d'autres par le public. Cette hiérarchisation s'établit, notamment, par le panel des formations proposées ainsi que par la renommée des professeurs qui y enseignent. Cf. à ce propos l'article du *Monde de la musique*, « Palmarès des conservatoires », n°254, mai 2001, p. 52-61.

<sup>2</sup> Circulaires du ministre de la Culture aux préfets, du 26 février 1980 et du 4 novembre 1980 relatives aux conditions de classement des écoles de musique et de danse publique.

<sup>3</sup> Cf. la circulaire du 3-12-1990 relative aux conditions d'agrément des écoles municipales de musique. Sources : DRAC lorraine.

Malgré l'existence, depuis les années 1970, d'un système de classement plaçant dans un ordre décroissant les Conservatoires nationaux supérieurs de musique et de danse (CNSMD), les Conservatoires nationaux de région (CNR), les Ecoles nationales de musique (ENM), les Ecoles de musique municipales agréées (EMMA), les Ecoles municipales (EM) et les Ecoles de musique associatives, les critères permettant de définir chaque type d'école laissent une certaine marge de manœuvre quant à la quantité, la qualité et la diversité des enseignements dispensés. Rien ne semble en effet interdire à une école de musique non agréée de proposer une offre de formations plus diversifiée et abondante que celle proposée par un établissement contrôlé. Aucun dispositif législatif, contrairement au système scolaire obligatoire géré par l'Education nationale, n'impose de façon systématique un niveau minimum de qualification des enseignants<sup>1</sup>. Il en est de même en ce qui concerne l'organisation et le contenu des formations<sup>2</sup>. Bien que, dans la plupart des écoles, la fréquence des cours soit hebdomadaire, leur durée peut varier du simple au double et le savoir transmis être de teneur inégale. Car, hormis le CNSMD de Paris et celui de Lyon qui sont gérés directement par l'Etat, les autres établissements dépendent principalement des instances locales (communales, départementales, régionales). Ce lien territorial, en se manifestant notamment par les fonds publics accordés, et cela indépendamment du statut de l'école – qu'il soit public ou privé<sup>3</sup> –, explique en grande partie cette diversité<sup>1</sup>. Toutefois, Philippe

---

<sup>1</sup> Si aujourd'hui la qualification des enseignants tend à s'homogénéiser, des professeurs non titulaires du Diplôme d'Etat (DE) ou du Certificat d'Aptitude (CA), et dans un cas extrême, ne possédant aucun diplôme musical quel qu'il soit, peuvent en toute légalité dispenser un enseignement dans une école de musique.

<sup>2</sup> GANVERT, Gérard, *L'enseignement de la musique en France. Situation, problèmes, réflexions*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 124-126.

<sup>3</sup> Généralement, on entend par la terminologie « école de musique » des établissements en régie municipale directe ou sous le statut associatif, loi 1901. Notons également que certaines écoles adoptent un statut mixte, c'est-à-dire que le directeur dépend, par exemple, de la fonction publique territoriale tandis que les professeurs sont sous le régime salarial du droit privé.

Teillet<sup>2</sup> a relevé que l'ensemble des acteurs proposant un enseignement musical structuré (établissements contrôlés ou non, secteur socio-culturel, sociétés musicales, chorales, professeurs indépendants), qui œuvrent dans la région Pays de la Loire, parviennent à produire un certain nombre de régularités. Le rapport de ce chercheur tend à identifier l'existence sur le terrain d'une définition nationale de l'enseignement musical. L'apprentissage généralisé du solfège et la prépondérance de l'étude du répertoire classique apparaissent être les fondements communs des formations existantes, et particulièrement de celles mises en place dans les écoles de musique. De fait, si la diversité des activités proposées est incontestable, elle est nuancée par une certaine unité des acteurs locaux dans la manière de concevoir et de construire l'offre d'enseignement musical.

Des récurrences peuvent être également observées à propos des formations « extra-muros » organisées par les écoles de musique. Si pour certaines écoles, ces interventions représentent une part importante de leurs activités tandis que pour d'autres, elles sont secondaires voire inexistantes<sup>3</sup>, là encore, dans cette diversité d'action, des constantes peuvent être identifiées. On peut en effet remarquer que lorsque ces formations existent, elles sont réalisées le plus souvent en milieu scolaire. Ce cadre d'intervention semble avoir été favorisé par la signature, en 1983, d'un protocole d'accord entre le ministère de l'Education nationale et celui délégué à la Culture, incitant les structures relevant de leur compétence à travailler

---

<sup>1</sup> Sur la relation des écoles de musique avec les territoires locaux, cf. Caroline CUEILLE, « Ecoles de musique et espaces territoriaux : une relation sous tutelle », Université de Paris-Sorbonne / Observatoire musical français, Série : Sociologie des faits musicaux et modèles culturels, n°10, 2004.

<sup>2</sup> TEILLET Philippe, *L'offre d'enseignement musical dans les Pays de la Loire*, Paris, DEP, août 2002, p. 29.

<sup>3</sup> BAUBIN Catherine, « Enquête sur la place des musiciens-intervenants dans les écoles de musique », *Lettre d'info* n°32, mai-juin 2005, *Conservatoires de France*, p.13-15.

en commun<sup>1</sup>. La création d'un diplôme spécifique de musicien intervenant scellera cette collaboration<sup>2</sup>. Cependant, la présence d'un enseignant spécialisé extérieur<sup>3</sup> dans les écoles maternelles et primaires ouvre des interrogations sur l'étendue du champ d'intervention des écoles de musique. Dans la mesure où cette sensibilisation est déjà prise en compte dans le programme scolaire obligatoire, est-il du ressort des professeurs des écoles de musique de participer à l'éveil de la sensibilité artistique aux côtés des enseignants de l'Education nationale ? N'y a-t-il pas ici un « télescopage » des compétences ?

Dès lors que les activités d'enseignement des écoles de musique réalisées « hors murs » croisent d'autres logiques d'organisation étatique, elles peuvent ainsi apparaître contestables aux yeux d'un observateur extérieur.

Les limites du champ d'intervention de ces établissements spécialisés sont encore plus difficiles à déterminer lorsqu'on observe que, conjointement à leurs activités d'enseignement, ils programment tout au long de l'année un nombre important de concerts, de manifestations ou d'auditions mettant en scène leurs élèves, voire leurs professeurs. La signification de ces activités de diffusion semble pouvoir se multiplier en fonction des angles d'observation choisis. La participation d'un élève trompettiste aux cérémonies et commémorations républicaines relève-t-elle d'un acte citoyen ou d'un travail musical à caractère pédagogique ? Aussi la collectivité impliquée financièrement dans le fonctionnement de l'établissement n'attend-elle pas un certain nombre de retombées afin de justifier son engagement ? En mettant en scène ses élèves et ses professeurs, l'école elle-même ne vise-t-elle pas également à son « auto-promotion » ?

---

<sup>1</sup> Ce protocole a été conjointement signé le 19 avril 1983 à Paris par le ministre délégué à la Culture et le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale. Il sera suivi de la loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques en milieu scolaire.

<sup>2</sup> Les premiers diplômes seront délivrés en 1986.

<sup>3</sup> Cet enseignant est bien souvent rattaché à l'équipe pédagogique des écoles de musique.

Si cette production musicale « interne » peut apparaître ambivalente au premier abord, ce sentiment d'ambiguïté s'amplifie quand on remarque que depuis une dizaine d'années, les écoles de musique organisent de plus en plus souvent, au sein même de leurs locaux, des spectacles d'artistes professionnels. Déclarées en synergie avec le projet pédagogique de l'établissement, de véritables saisons culturelles sont mises en place conjointement aux enseignements artistiques proposés. Parfois corrélées à des activités de créations (résidence d'artiste), cette programmation semble positionner l'école de musique comme un pôle d'expérimentation et d'innovation esthétique. Les concerts et spectacles organisés dans ce cadre, bien qu'ils soient généralement ouverts à un large public, méritent toutefois d'être mieux identifiés tant leur impact dans la vie culturelle locale et dans le monde artistique peut avoir, là encore, de multiples significations. S'agit-il de préoccupations d'avant-gardisme, de prestige, de visibilité ou d'éducation culturelle ?

De nouveau, le rôle des écoles de musique semble aller au-delà du cadre institutionnel qui semble être le leur. Car, ne s'agit-il pas, avant toute chose, d'établissements spécialisés d'enseignement musical comme le suggère l'appellation « école de musique » qui communément les nomme ?

Ces tuilages institutionnel (Education nationale) et professionnel (organisation de spectacles) suscitent inévitablement un grand nombre de questions sur les fonctions de ces établissements pour la société dans son ensemble et pour la vie locale en particulier. Ils ouvrent des perspectives diversifiées brouillant la lisibilité des finalités poursuivies.

Afin de faire progresser cette réflexion, interrogeons nous maintenant sur les volontés politiques qui sous-tendent cette variété d'activités internes et externes des écoles de musique, tout en produisant de manière paradoxale certaines régularités.

## 2. QUELQUES ELEMENTS D'HISTOIRE

Jusqu'à la Révolution française, l'enseignement de la musique apparaît principalement lié au fonctionnel<sup>1</sup>. Bien qu'il existe un nombre important de cours privés donnés aux membres des classes aisées (aristocratique et bourgeoise)<sup>2</sup> dont l'objectif principal consiste à répondre à une demande individuelle de pratique artistique en dilettante, un enseignement musical organisé est essentiellement dispensé au sein des maîtrises des chapîtres des églises, cathédrales, abbayes et monastères. Au XVIIIe siècle, environ 450 « écoles de musique » ecclésiastiques forment des musiciens (particulièrement des chanteurs) dans le but de servir les différents offices religieux. L'enseignement de la musique laïque, quant à lui, est peu structuré. Notons toutefois l'existence au Moyen-âge de *Schola Mimarum* appelées également *Minestrancies*, sortes d'écoles ambulantes populaires mises en place par les trouvères et les ménestrels. Les grands seigneurs envoyaient dans ces « écoles » leurs domestiques chantant et musiquant pour qu'ils puissent enrichir leur répertoire. Mais la quasi-inexistence de structures de formation conduit, bien souvent, à aller chercher à l'étranger les artistes qui font défaut en France. Il faudra attendre la Révolution française pour voir se développer un enseignement musical public et laïc.

---

<sup>1</sup> Les éléments historiques que nous relatons ici font principalement référence à l'article d'Edmont Maurat, « L'enseignement de la musique en France et les conservatoires de province », *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire*, LAVIGNAC Albert (dir.), Volume 6, Paris, Librairie Delagrave, 1925, et à l'ouvrage collectif dirigé par Danièle Pistone, *L'éducation musicale en France. Histoire et méthodes*, Colloque de l'Institut de recherches sur les civilisations de l'occident moderne, Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, n°8, 13 mars 1982.

<sup>2</sup> Philippe Lescat remarque que même si ces cours sont de qualité et ouverts à tous, ils sont chers. En revanche, les cours dispensés au sein de structures (bien souvent ecclésiastiques) sont gratuits, mais on y accède après sélection. Il est nécessaire de posséder une « belle » voix. LESCAT Philippe, « Réflexions sur l'éducation musicale en France au XVIIIe siècle », *L'éducation musicale en France. Histoire et méthodes*, op. cit., p. 25-27.

La présentation le 19 juillet 1793, lors de la séance de la Convention, du rapport de Marie-Joseph Chénier<sup>1</sup> au nom du Comité de l'instruction publique va donner à l'enseignement de la musique une « existence politique ». Alors que jadis, la musique avait comme vocations principales de louer Dieu et d'être associée aux divertissements profanes, à l'aube du XIXe siècle, elle va être également un moyen de véhiculer les thèses nouvelles d'une société en pleine mutation. Marie-Joseph Chénier affirme, en effet, que l'art musical a une valeur sociale éducative qui doit être prise en considération par le législateur et le politique. Il fait part de la nécessité d'en ordonner l'enseignement et de le dispenser largement. Notables et gouvernants ont la conviction que l'accès massif à l'éducation musicale des classes populaires est un moyen d'en améliorer les mœurs, et en quelque sorte, de maintenir la « paix » sociale. Les différentes revues musicales de l'époque se font l'écho de l'enthousiasme de la bourgeoisie quant aux bienfaits de cet enseignement sur la population. On peut ainsi lire que la musique « rend le peuple meilleur », « lui procure de pure jouissance », « le dépouille de ses habitudes, de ce qu'elles ont d'ordinaires et de grossières », en un mot qu'elle « l'urbanise »<sup>2</sup>.

Les préoccupations d'égalité citoyenne et d'éducation populaire qui animent les dirigeants de l'époque sont également corrélées à des ambitions sociales plus implicites. De même qu'on attribue à la musique des vertus socialisantes, on la dote du pouvoir de favoriser et entretenir la ferveur patriotique du citoyen français. La profusion de chansons révolutionnaires<sup>3</sup>, en ce début du XIXe siècle, étaye l'idée

---

<sup>1</sup> Homme politique (1764-1811), membre du Club des jacobins, puis de la Convention, du Conseil des Cinq-Cents, enfin du Tribunal.

<sup>2</sup> GUMPLOWICZ Philippe, *Les travaux d'Orphée. 150 ans de vie musicale amateur en France, Harmonies, Chorales, Fanfares*, Paris, Aubier, 1987, p. 46.

<sup>3</sup> Notons qu'en 1794 est créé une imprimerie au sein même du Conservatoire de Paris permettant à l'établissement de propager ses créations « aux accents de la liberté » qui incarnent, selon

de l'existence d'une conception nouvelle de la musique comme moyen de produire de la cohésion sociale.

Au-delà des symboles identitaires qu'elle semble pouvoir véhiculer, la musique comporte également une dimension économique qui intéresse l'homme politique révolutionnaire. En effet, la société républicaine ne veut plus payer à prix d'or des musiciens étrangers pour assurer ses besoins de représentation. La prise en main de la formation des musiciens professionnels est un moyen de faire des économies. Grâce à la promulgation d'établissement d'enseignement musical, il devient possible de faire face d'une manière autonome à la pénurie de musiciens qualifiés. Associée à des besoins musicaux exponentiels, cette recherche qualitative participe aussi, d'une certaine manière, du combat contre l'hégémonie étrangère tout en répondant à des préoccupations budgétaires<sup>1</sup>.

Dans ce contexte idéologique mêlant dimensions symboliques et pragmatiques, le Conservatoire de Paris<sup>2</sup> et l'Orphéon<sup>3</sup> verront le jour. Ils tenteront de répondre à de nouveaux besoins sociétaux. Bien que ces deux institutions partagent la même préoccupation de disposer de musiciens pour assurer les fêtes et cérémonies officielles, elles vont se spécialiser quant à la destination professionnelle ou amateur de l'enseignement dispensé. Tandis que le Conservatoire affiche des ambitions professionnelles basées sur la sélection par le mérite<sup>4</sup>, l'Orphéon a une

---

Laetitia Chassain-Dolliou, le genre idéologique et populaire de l'hymne révolutionnaire.

CHASSAIN-DOLLIOU Laetitia, *Le conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Paris, Gallimard, 1995, p. 20.

<sup>1</sup> *Idem*, p. 11-20.

<sup>2</sup> D'abord Institut national de musique en 1793, puis Conservatoire de musique en 1795, Ecole royale de musique sous la Restauration, puis en 1822 Conservatoire de musique et de déclamation, aujourd'hui, l'établissement est connu sous le nom de Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris.

<sup>3</sup> L'Orphéon est un mouvement d'éducation musicale populaire initié par Guillaume Louis Bocquillon dit Wilhem (1781-1842) fondé sur la pratique collective au sein de formations chorale, fanfare et harmonie.

<sup>4</sup> Cf. à ce sujet le discours, de Bernard Sarette, Commissaire chargé de l'organisation du

vocation populaire et amateur rejetant toute procédure de distinction. Les classes populaires concentrées dans les villages et les petits bourgs de province vont adhérer massivement aux ensembles musicaux orphéoniques, alors que les notables et bourgeois des villes se reconnaissent davantage dans les valeurs élitistes véhiculées par le Conservatoire et les établissements reconnus comme « succursales provinciales ».

Cette séparation sociale s'inscrit également dans des modes différenciés d'apprentissage et dans le répertoire étudié. Les professeurs salariés du Conservatoire s'appuient sur un modèle pédagogique fondé sur la primauté absolue du solfège, tandis que l'Orphéon propose une formation dispensée par des amateurs pour des amateurs basée, notamment, sur l'entre-aide entre musiciens avancés et débutants. Les œuvres au programme du Conservatoire sont issues du répertoire de la musique « savante »<sup>1</sup>. L'Orphéon, quant à lui, adapte les partitions les plus célèbres de ce répertoire à la formation chorale, fanfare ou harmonie. Pédagogues et notables de l'époque pensent que cette version édulcorée du répertoire savant est plus appropriée aux amateurs<sup>2</sup>.

Ainsi, tout en restant à une certaine distance, la musique étudiée dans les chorales et fanfares est influencée par celle enseignée au Conservatoire<sup>3</sup> qui, en détenant les savoirs musicaux les plus élevés, est un modèle pour tous : amateurs comme futurs professionnels.

---

Conservatoire, du 22 octobre 1797 repris dans l'article d'Edmont Maurat, *op. cit.*, p. 3582.

<sup>1</sup> Nous appelons « répertoire savant », l'ensemble des œuvres de tradition écrite occidentale (musique dite classique).

<sup>2</sup> A propos du répertoire joué par les sociétés musicales et les chorales, Philippe Gumpłowicz a relevé, dans *L'Orphéon* du 1<sup>er</sup> août 1857, un passage révélant les conceptions pédagogiques de l'époque : « On n'offre pas un repas trop riche à un enfant qui a faim... ».

GUMPŁOWICZ Philippe, *op. cit.*, p. 67.

<sup>3</sup> FIJALKOW Claire, *Deux siècles de musique à l'école. Chroniques de l'exception parisienne 1819-2002*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 15.

Dans les années 1870, parmi la centaine d'école de musique répertoriée, certaines d'entre elles vont chercher à faire reconnaître leur rattachement au Conservatoire de Paris<sup>1</sup>. Au moment où la demande de « nationalisation » se fait de plus en plus pressente, l'organisation de l'enseignement musical en France devient aussi plus confuse. Alors que le titre de succursale provinciale est attribué au compte goutte, la séparation existante entre les deux systèmes pédagogiques en vigueur sera de moins en moins marquée ; car apparaissent dans le sillage tracé par le Conservatoire comme par celui de l'Orphéon des écoles proposant la même formation musicale de base fondée sur l'apprentissage du solfège. Certaines écoles dispensent des cours en vue de faire émerger de futurs musiciens professionnels qui viendront compléter leur formation à Paris ; d'autres ont pour mission principale de former des musiciens amateurs qui rejoindront les pupitres des ensembles orphéoniques. Cette ambivalence du rôle des écoles de musique favorisée par l'adoption d'un modèle pédagogique commun s'accroîtra encore davantage à mesure que l'on avancera dans le XXème siècle. Alors que peu à peu le nombre des orphéons va diminuer, les écoles de musique vont se développer et atteindre progressivement les petits bourgs de province, bastion des chorales et des fanfares. Elles occuperont la place que tenaient jadis les sociétés musicales populaires<sup>2</sup>.

Il est possible de voir dans ce basculement les effets d'une recherche constante et croissante de « qualité » musicale affichée par les pouvoirs publics depuis l'institutionnalisation de l'enseignement musical. En choisissant de se focaliser sur la plus grande progression individuelle possible et l'accès à un répertoire reconnu pour lequel la maîtrise du solfège s'avère un passage obligé<sup>3</sup>, l'enseignement

---

<sup>1</sup> HONDRE Emmanuel, « La mise en place des premières succursales du conservatoire », *Le Conservatoire de Paris. Des Menus-Plaisirs à la Cité de la musique 1795-1995*, BONGRAIN Anne, GERARD Yves (dir.), Paris, Buchet/Chastel, 1996.

<sup>2</sup> GUMPMOWICZ Philippe, *op. cit.*, p. 90.

<sup>3</sup> LARTIGOT Jean-Claude, SPROGIS Régis, *op. cit.*, p. 31.

musical dispensé dans ces écoles semble être en phase avec les exigences qualitatives nationales. La légitimité étatique accordée à certains établissements (le Conservatoire de Paris, les « succursales », puis plus tard les écoles de musique agréées) participera également à forger une image valorisée de la structure « école de musique ». Auréolées, même partiellement, de leur reconnaissance politique, les écoles de musique vont ainsi apparaître aux yeux de tous comme des lieux qualifiés d'enseignement spécialisé, qu'il s'agisse de la formation des amateurs ou de celle des futurs professionnels. Dotés d'une sorte de plus-value, les écoles de musique vont peu à peu façonner la demande sociale, qu'elle provienne des milieux bourgeois ou populaires.

Bien qu'il faille attendre la Cinquième République pour qu'une politique publique de la musique devienne centrale<sup>1</sup>, c'est à la Révolution française que semblent s'être constitués les fondements du rôle des écoles de musique d'aujourd'hui<sup>2</sup>. Ce n'est, en effet, qu'à partir des années 1970 que les pouvoirs publics vont chercher à préciser les missions qu'ils confient aux écoles de musique. Dans cette perspective, plusieurs textes ministériels vont voir le jour.

### 3. QUE DISENT LES TEXTES OFFICIELS ?

Il existe quatre textes officiels relatifs à l'ensemble des établissements d'enseignement musical<sup>3</sup> et auxquels ils doivent de préférence se conformer :

---

<sup>1</sup> VEILT Anne, DUCHEMIN Noémi, *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, Comité d'histoire du ministère de la Culture, Paris, La Documentation française, 2000, p. 19.

<sup>2</sup> De nos jours, on estime qu'il y aurait 3 300 écoles de musique réparties sur l'ensemble du territoire français.

<sup>3</sup> Rappelons également l'existence dès 1984 du *Schéma pour l'organisation pédagogique d'un*

- le *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse* (1992),
- le *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse* (1996),
- la *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* (2001)
- la *Loi n°2004-809 du 13 août 2004 article 102*.

Pour chacun de ces textes, les fragments choisis et présentés de façon chronologique ci-dessous permettent d'identifier la manière dont l'Etat conçoit le rôle de ces écoles et comment celui-ci a évolué dans une période de temps relativement courte.

« Les écoles de musique et de danse ont pour vocation l'accès à la pratique musicale et chorégraphique, associée à la diffusion et à la création. Cet accès prend des formes extrêmement diverses, de l'initiation à la formation pré-professionnelle, en passant par tous les degrés de l'apprentissage permettant de maîtriser techniques, connaissances et moyens d'expression, en vue d'une pratique amateur ou pour l'acquisition d'un métier. »<sup>1</sup>.

« Les écoles de musique et de danse dispensent un enseignement musical et chorégraphique riche et diversifié incluant l'ensemble des expressions artistiques de plus en plus indissociables aujourd'hui – musique et danses classiques, contemporaines, traditionnelles, anciennes, jazz. »<sup>2</sup>.

---

*conservatoire national de région ou d'une Ecole nationale de musique. S'il concerne uniquement les CNR et ENM, il s'agit du premier texte de la DMD relatif à l'enseignement musical spécialisé et sur lequel s'appuie en partie le Schéma de 1992, notamment en ce qui concerne l'organisation pédagogique en trois cycles d'études. Le Schéma directeur de 1992 s'inscrit dans une politique générale de réforme engagée dès 1977 et renforcé par le Schéma directeur de 1984.*

<sup>1</sup> *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1992, ministère de la Culture.

<sup>2</sup> *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*, 1996, ministère de la Culture.

« A côté de la musique, l'enseignement de la danse et du théâtre doit se développer tandis que les esthétiques nouvelles, la diversité des genres chorégraphiques, danses et musiques actuelles sont également à prendre en compte. »<sup>1</sup>.

« Les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique dispensent un enseignement initial, sanctionné par des certificats d'études, qui assure l'éveil, l'initiation, puis l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à une pratique artistique autonome. Ils participent également à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire. Ils peuvent proposer un cycle d'enseignement professionnel initial, sanctionné par un diplôme national. »<sup>2</sup>.

Loin d'être éclairants, ces extraits révèlent un cumul ambigu des fonctions des écoles de musique. Si, jusqu'alors, ces écoles spécialisées dispensaient de façon quasi-exclusive un enseignement musical, elles doivent, à partir de 1992, prendre en charge l'enseignement de la danse puis, à partir de 2001, celui du théâtre. Le chapitre III de la loi de 2004 dans lequel nous avons relevé ces lignes est intitulé : « Les enseignements artistiques du spectacle ». Il préfigure une nouvelle manière institutionnelle de concevoir les arts en France<sup>3</sup>. La formation musicale fait désormais partie intégrante d'un ensemble de pratiques artistiques, gommant ainsi tout sentiment de hiérarchie entre les arts. Mais, lorsque l'Etat décrit les missions qu'il confie aux écoles de musique, ce souci d'homogénéité fait place à une situation équivoque. Le mélange des « genres » et des esthétiques artistiques engendre une situation confuse qui se trouve, par ailleurs, renforcée par l'utilisation d'une terminologie polysémique. En effet, la description des différents cycles

---

<sup>1</sup> *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001, ministère de la Culture.

<sup>2</sup> *Loi n°2004-809 du 13 août 2004 article 101.*

<sup>3</sup> Notons également que depuis 1998, la Direction de la musique et de la danse (DMD) a été rebaptisée Direction de la musique, de la danse, du théâtre et du spectacle (DMDTS) dans le cadre d'une réorganisation des services de l'Etat afin de mener une réflexion transversale sur l'enseignement artistique.

d'étude de la formation musicale spécialisée est peu précise. Elle ouvre sur maintes interprétations possibles. Par exemple, lorsque la Direction de la musique et de la danse (DMD) définit les objectifs du premier cycle des études musicales, elle les regroupe autour de trois thèmes : « la structuration des perspectives auditives et corporelles et leurs relations au champ des connaissances ; la naissance de comportements et de réflexes fondamentaux ; l'amorce de savoir-faire dans le domaine vocal et instrumental ». Mais comment peut-on interpréter ces objectifs d'une manière concrète tant ils apparaissent subjectifs ? A quelles difficultés techniques se rapporte « l'amorce de savoir-faire » ?

Or si l'imprécision des textes officiels ne fait pas de doute et peut expliquer, pour une grande part, la diversité d'action des écoles de musique soulignée plus en avant, ces directives ministérielles nous informent aussi sur l'évolution de la notion d'accessibilité qui légitime, depuis ses origines, l'intervention des pouvoirs publics dans ce domaine. Il est probable que les études commandées par le ministère de la Culture, à partir des années 1980, pour évaluer les effets de sa politique, ont joué un rôle dans cette évolution. Ces travaux montrent que les objectifs d'accès égalitaire visés par l'Etat ne se sont qu'en partie réalisés. Les enfants des « cadres » et habitant en milieu urbain sont, en effet, les plus fortement engagés dans les écoles de musique<sup>1</sup>. De fait, pour parvenir à ses fins, le ministère de la Culture cherchera à mettre en place de nouvelles procédures, voire de nouvelles stratégies. La création de classes de jazz et de musique traditionnelle dans les écoles de musique en est un exemple.

Le ministère de la Culture a également le souci de se mettre en cohérence avec la politique générale de l'Etat, et notamment celle concernant l'aménagement du territoire. La loi du 13 août 2004 en confiant l'organisation de l'enseignement

---

<sup>1</sup> DONNAT Olivier, *Les amateurs*, Paris, la Documentation française, 1996, p. 45-51.

musical initial aux départements et aux régions semble s'accorder avec les lois de décentralisation votées à partir des années 1980.

Cependant, même s'ils s'avèrent utiles, ces réajustements alimentent aussi le sentiment d'une fluctuation au fil du temps des missions des écoles de musique. Ils ne facilitent pas la tâche de celui qui cherche à définir leur rôle, car ils engendrent un certain nombre de problèmes d'ordre épistémologique que nous allons maintenant chercher à dépasser.

#### 4. UNE APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE DU ROLE DES ECOLES DE MUSIQUE

L'analyse succincte des textes ministériels et l'aperçu de l'évolution des écoles de musique, depuis la Révolution, ont montré comment l'institutionnalisation de l'enseignement musical en France a modelé les établissements dans lesquels il est dispensé, selon les mouvances politiques et sociales du moment. Qu'il s'agisse du modèle pédagogique adopté, du rapport entre formation, carrière et pratique amateur ou des « vertus » transversales accordées à l'enseignement musical, le rôle des écoles de musique semble ne pas pouvoir se concevoir sans tenir compte des variations de l'histoire.

Le lien que ces établissements entretiennent avec la société globale, nous incite, non seulement à penser les écoles de musique comme des « faits sociaux », tels que les définissent Marcel Mauss<sup>1</sup> et Georges Gurvitch<sup>2</sup>, mais également à envisager une approche épistémologique particulière. En concevant les écoles de musique comme étant à la fois des émanations d'un système social et les agents de son fonctionnement, il devient de fait nécessaire pour les étudier de ne pas les isoler de

---

<sup>1</sup> KARSENTI Bruno, MAUSS Marcel, *Le fait social total*, Paris, PUF, 1994.

<sup>2</sup> GURVITCH Georges, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF, 1950.

la totalité qui les sous-tend. C'est-à-dire de saisir l'ensemble des « couches en profondeur » qui les constitue, afin de mettre au jour les rapports d'interdépendance qu'elles entretiennent avec la société globale. Ainsi, le fait de ne pas concevoir les écoles de musique comme un phénomène purement artistique induit un certain type d'approche.

Si, d'un point de vue pragmatique, l'identification des conditionnements qui ont présidé à la naissance de faits musicaux s'avère utile dans bien des cas<sup>1</sup>, concernant l'objet « école de musique » qui nous occupe, cette connaissance ne semble pas être suffisante pour définir le rôle de ces institutions dans la société d'aujourd'hui. Il apparaît également important de tenir compte de l'évolution, à travers le temps, du système social qui les a vues naître. Bien qu'il soit possible de déterminer précisément les idéologies révolutionnaires à l'origine du développement du réseau de ces écoles spécialisées, leur interaction avec une société en constante mutation suppose que ces établissements se soient transformés au cours des décennies.

Cette évolution ne se traduit pas par des bouleversements profonds car, depuis leur institutionnalisation, l'Etat a toujours attribué aux écoles de musique une double fonction éducative et professionnelle. Ces missions forment encore aujourd'hui la trame des textes officiels relatifs à ces établissements. Ce sont principalement les moyens pour les mettre en œuvre qui se sont modifiés. La mise en perspective de travaux de sociologues, tels que ceux de Pierre Bourdieu, avec les différentes directives ministérielles établies à partir des années 1980 appuie l'idée que les préoccupations des pouvoirs publics sont restées sensiblement les mêmes, malgré les apparences. Alors que les premières circulaires de la Direction de la musique et de la danse (DMD) insistent sur l'accès démocratique à l'enseignement musical spécialisé ainsi que la qualité de cet enseignement, les suivantes, en se focalisant

---

<sup>1</sup> SUPICIC Ivo, *Musique et société, Perspectives pour une sociologie de la musique*, Zagreb, Institut de musicologie, 1971, p. 172.

sur la diversité des genres et des esthétiques abordées ne s'éloignent pas pour autant des préoccupations étatiques originelles. En montrant que la structure sociale et l'adhésion à des pratiques culturelles différenciées sont liées, les travaux des sociologues permettent d'expliquer pourquoi le ministère de la Culture cherche aujourd'hui à favoriser la diversité de l'offre artistique au sein des écoles de musique, plutôt que de se focaliser sur l'apprentissage de la musique dite « savante ». L'approche sociologique des pratiques artistiques montre que leur réception, la manière de les consommer et les représentations collectives qui guident les préférences individuelles sont des marqueurs identitaires de premier ordre<sup>1</sup>. La diversité de l'offre artistique au sein des écoles de musique apparaît donc comme un moyen pour les pouvoirs publics de rendre effective leurs visées égalitaristes (dans le sens d'un accès à tout public).

La nature même de l'objet « école de musique » en évoluant tend à confirmer la nécessité d'étudier ces écoles dans leurs rapports avec la société globale. Elle nous incite aussi à les observer en tant qu'objet spécifique, car se former au sein d'une structure spécialisée est un acte individuel volontaire. L'enquête réalisée par Olivier Donnat en 1997<sup>2</sup> montre que la manière la plus courante d'apprendre à jouer d'un instrument est l'autodidaxie. 47 % des amateurs se sont formés soit seul, soit avec les conseils d'amis ou de membres de leur famille. 28 % ont appris à jouer d'un instrument dans le cadre du système scolaire, 25 % avec un professeur particulier, 19 % dans une école de musique.

Si le croisement de ces données avec celles usuellement utilisées en sociologie telles que l'âge, la catégorie sociale d'appartenance, est un moyen d'expliquer les

---

<sup>1</sup> MARCEL Jean-Christophe, « L'évolution des pratiques culturelles des Français », *Cahiers Français*, Paris, La Documentation Française, n°260, mars-avril 1993, p. 102.

<sup>2</sup> DONNAT Olivier, *Les pratiques culturelles des Français*, La Documentation Française, Paris, 1997, p. 284.

forces sociales qui conduisent un individu à fréquenter les écoles de musique plutôt que de préférer les conseils d'un proche, cette procédure n'offre qu'une vision parcellaire des fonctions de ces écoles. Définir le profil sociologique des élèves n'est pas suffisant pour comprendre le rôle social de ces écoles, de même que la réalisation d'un état des lieux des activités qu'elles proposent, nous l'avons vu.

En s'appuyant sur les conceptions théoriques de Théodor W. Ardon, Anne-Marie Green<sup>1</sup> pense, en effet, qu'il est nécessaire pour appréhender les faits musicaux dans leur globalité d'aborder conjointement leurs relations sociales « externes » et « internes ». Sans cela, il devient, selon elle, impossible de comprendre la place que prennent de tels faits sociaux dans l'imaginaire d'un groupe social spécifique. Suivant cet auteur, il s'agit d'étudier à la fois les idéologies politiques qui accompagnent le développement des écoles de musique sur le territoire français (forces de production), la manière dont sont perçues ces institutions par les individus qui composent cette société (interprétation) et en quoi ces écoles sont singulières (perception). En effet, la diversité des activités des écoles de musique et la situation d'apprentissage dans laquelle se trouve le public (les élèves) confèrent aux écoles de musique un rôle hautement symbolique. En ne proposant pas de « biens » de première nécessité, la nature même des écoles de musique doit prendre place dans l'analyse, car tout ce qui touche au symbolique est riche de sens.

Toutefois, cette triple approche articulant les conditions de production, les interprétations sociales et le caractère spécifique des activités de ces écoles engendre des difficultés épistémologiques particulières. Il n'est pas facile, en effet, de définir les spécificités des écoles de musique, d'autant plus qu'aujourd'hui ces établissements enseignent, non seulement la musique, mais bien souvent aussi, la

---

<sup>1</sup> GREEN Anne-Marie, « Y-a-t-il une place pour la musique en sociologie ? », *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, ESCAL Françoise, IMBERTY Michel (dir.), Paris, L'Harmattan, volume 2, 1997, p. 45.

danse et le théâtre.

Lorsque l'on cherche à étudier le rôle que les écoles de musique tiennent au sein de la société française, il devient alors nécessaire de chercher à avoir un angle d'observation le plus ouvert possible, tant la définition même de ces établissements pose problème. La conjugaison d'une approche compréhensive et explicative nous apparaît être une procédure pertinente pour tenter d'avoir une vision globale de ces institutions. En effet, elle permet de révéler à la fois quel sens la collectivité donne aux écoles de musique (compréhension) et comment les représentations sociales s'appuient sur un certain nombre de données objectives pour se construire (explication). Elle permet aussi de prendre en compte les perceptions individuelles. C'est-à-dire, de comprendre et d'expliquer ce qui fait agir les individus impliqués dans ces écoles (élus, directeur, enseignants, parents d'élèves, élèves).

L'étude du rapport dialectique entre les forces de production et la réceptivité de l'offre est susceptible, selon nous, d'aller au-delà des apparences, car elle met au cœur de l'analyse la spécificité de ces écoles comme réalité ne pouvant être confondue avec aucune autre.

## CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, l'apparent truisme de notre question de départ : « Les écoles de musique sont-elles des écoles spécialisées d'enseignement musical ? » révèle toute sa complexité. Les écoles de musique ne sont pas des événements réduits au musical « pur ». Elles impliquent aussi des aspects sociaux<sup>1</sup>. Non seulement l'identification du rôle des écoles de musique consiste à insérer ces

---

<sup>1</sup> SUPICIC Ivo, *op. cit.*, p. 174.

écoles dans un réseau de signification, mais aussi à apprécier comment ce réseau se construit en fonction du contenu même des formations qu'elles dispensent.

La compréhension du rôle des écoles de musique ne peut pas se réaliser complètement à partir de l'observation de leurs activités pour inférer en retour des connaissances sur les établissements qui les proposent. On doit également tenir compte, et cela de façon conjointe, de l'histoire de ces écoles et du contexte social dans lequel elles évoluent. Il semble en effet indispensable d'articuler une approche « horizontale » avec une approche « verticale » pour aller au-delà des apparences et ainsi construire une réflexion épistémologique fructueuse<sup>1</sup>. La surface des choses telle qu'elle peut être représentée par la présence d'un élève instrumentiste lors de commémorations républicaines ne peut, à elle seule, « faire sens ».

Il est nécessaire, lorsque l'on cherche à avoir une approche scientifique des écoles de musique, d'entrer au cœur du système social et d'observer comment celui-ci évolue dans le temps. Ainsi, il sera possible de mettre au jour les forces sociales qui sous-tendent ces établissements.

Des actions à première vue difficilement conciliables, comme former conjointement dans les mêmes établissements des amateurs et des futurs professionnels, peuvent trouver une explication par la prise en compte du contexte idéologique et pragmatique dans lequel elles s'inscrivent. Il en est de même pour comprendre les activités de diffusion des écoles de musique aux objectifs difficiles à cerner au premier abord. Le lien existant notamment avec la reconnaissance étatique des identités culturelles des territoires locaux (lois de décentralisation) ne se fait pas immédiatement. La mise au jour de telles corrélations demande une investigation en profondeur qui prenne en compte le maximum de paramètres sociaux tout en les mettant en perspective avec l'offre d'enseignement artistique

---

<sup>1</sup> BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 1977, p. 35-40.

proposée. Car, la nature même des activités des écoles de musique est une composante sociale ne mettant pas en « résonance » de la même manière tous les individus qui composent une société.

Les contraintes sociales historiques et contemporaines qui s'exercent sur les écoles de musique argumente l'idée de les considérer comme des faits sociaux tels qu'Emile Durkheim les identifie<sup>1</sup>. Elles constituent aussi des facteurs participant à rendre difficile la définition des écoles de musique. L'enseignement de la danse, du théâtre ou l'intervention d'un enseignant d'une école de musique en milieu scolaire sont autant d'actions qui font écho à la complexité d'un système social en perpétuelle évolution. De fait, si les écoles de musique sont observées selon un angle étroit, leur rôle semble ambivalent, tandis que si l'approche est plus globale, ces établissements spécialisés se révèlent être d'excellents « émetteurs-récepteurs » sociaux dont l'analyse devient alors riche de sens.

Définir le rôle des écoles de musique nécessite donc que l'on cherche au préalable à identifier le lien tangible qui relie ces institutions à la société globale, tant sont imbriquées les spécificités du musical et leur perception, les volontés politiques et leur concrétisation, dans un constant réajustement entre la réceptivité du public et les objectifs étatiques visés. Offre, demande et fonction ne semblent pouvoir s'expliquer que l'une par rapport à l'autre et par leur inscription dans l'histoire et le temps.

Or, si la prise en compte de ces interactions semble se révéler indispensable pour dépasser les problèmes épistémologiques liés à la nature fluctuante de ces écoles, comment expliquer la diversité des écoles de musique d'aujourd'hui sans envisager également l'importance du contexte local dans lequel elles évoluent ?

Nous posons ainsi l'hypothèse que la pluralité des systèmes sociaux locaux qui

---

<sup>1</sup> DURKHEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, [1937], 1990, p. 14.

composent la société française est susceptible d'engendrer, non seulement une interprétation polymorphe des volontés politiques nationales, mais aussi des représentations individuelles singulières. Le rayonnement le plus souvent local des écoles de musique nous incite, en effet, à intégrer dans l'analyse la variable territoriale. Si elle est un moyen d'expliquer la diversité des écoles de musique en France, sa prise en compte interroge aussi la variabilité du rôle de ces écoles en fonction du territoire sur lequel elles rayonnent. Comment ne pas concevoir dans la pluralité des sociétés locales qui composent la société globale une interprétation et réception différenciées de l'institution « école de musique », d'autant plus qu'aujourd'hui l'Etat lui-même favorise leur autonomie avec la mise en application des lois de décentralisation ?

## BIBLIOGRAPHIE

- BONGRAIN Anne, GERARD Yves (dir.), (1996), *Le Conservatoire de Paris. Des Menus-Plaisirs à la Cité de la musique 1795-1995*, Paris, Buchet/Chastel.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, (1985), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, [1/1964].
- CHASSAIN-DOLLIUO Laetitia, (1995), *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Paris, Gallimard.
- COMBARIEU Jules, (1916), *La musique, ses lois, son évolution*, Paris, Flammarion.
- DONNAT Olivier, (1996), *Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des Français*, DEP, Paris, La Documentation Française.
- DONNAT Olivier (dir.), (2003), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, DEP, Paris, La Documentation Française.

- DONNAT Olivier, TOLILA (Dir.), (2003), *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po.
- DURKHEIM Emile, (1990), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, [1937].
- ESCAL Françoise, IMBERTY Michel (dir.), (1997), *La musique au regard des sciences humaines et sociales*, Paris, L'Harmattan, 2 volumes.
- FIJALKOW Claire, (2003), *Deux siècles de musique à l'école. Chroniques de l'exception parisienne 1819-2002*, Paris, L'Harmattan.
- GANVERT Gérard, (1999), *L'enseignement de la musique en France. Situation, problèmes, réflexions*, Paris, L'Harmattan.
- GREEN Anne-Marie, (1993), *De la musique en sociologie*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP.
- GREEN Anne-Marie (dir.), (2000), *Musique et sociologie. Enjeux méthodologiques et approches empiriques*, Paris, L'Harmattan.
- GUMLOWICZ Philippe, (2001), *Les travaux d'Orphée. 150 ans de vie musicale amateur en France, Harmonies, Chorales, Fanfares*, Paris, Aubier, [1/1987].
- GURVITCH Georges, (1950), *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF.
- HENNION Antoine, (1988), *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos.
- KARSENTI Bruno, MAUSS Marcel, (1994), *Le fait social total*, Paris, PUF.
- LAHIRE Bernard, (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LARTIGOT Jean-Claude, SPROGIS Eric, (1991), *Ecoles de musique. Un changement bien tempéré*, Aix-en-Provence, Edisud.
- LAVIGNAC Albert (dir.), (1925), *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire*, volume 6, Paris, Librairie Delagrave.

SUPICIC Ivo, (1971), *Musique et société. Perspectives pour une sociologie de la musique*, Zagreb, Institut de musicologie, Académie de musique.

VEILT Anne, DUCHEMIN Noémi, (2000), *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique*, Paris, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La Documentation Française.

#### ACTES DE COLLOQUES, ÉTUDES, RAPPORTS...

HENNION Antoine, VIGNOLLE Jean-Pierre, MARTINAT Françoise, (1983), *Les conservatoires et leurs élèves*, Paris, La Documentation Française.

MARESCA Bruno, EUGENE Sonia, BAUER Denise, (1993), *Le développement de l'enseignement de la musique et de la danse*, Paris, DEP.

PISTONE Danièle (dir.), *L'éducation musicale en France. Histoire et méthodes*, (1982), Colloque de l'Institut de recherches sur les civilisations de l'occident moderne, Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, n°8.

SPROGIS Eric (dir.), (1992), *De quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ?*, Actes de colloque, Villeurbanne, Conservatoires de France, 14-15-16 février.

TEILLET Philippe, (2002), *L'offre d'enseignement musical dans les Pays de la Loire*, Paris, DEP, août.

#### DOCUMENTS MINISTERIELS

Circulaires du ministre de la Culture aux préfets du 26 février 1980 et du 4 novembre 1980 relatives aux conditions de classement des écoles de musique et de danse publiques.

Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques en milieu scolaire.

Circulaire du 3 décembre 1990 relative aux conditions d'agrément des écoles municipales de musique.

Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique, 1984.

Schéma directeur de l'organisation des écoles de musique et de danse, 1992.

Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1996.

Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, 2001.

Loi n°2004-809 du 13 août 2004 article 102 « Les enseignements artistiques du spectacle ».



## LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE EN EDUCATION MUSICALE : OUTILS DE REPERAGE FRANCOPHONES ET ANGLOPHONES

Vincent VALENTINE<sup>1</sup>



**JREM vol. 4, n°2 AUTOMNE 2005, 67-97**

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

[www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)

### Résumé

Aujourd'hui, toute recherche documentaire se réalise dans un contexte de globalisation, de surabondance de l'information et d'éclatement des réseaux de diffusion du savoir. Étonnamment, cette phase cruciale de la recherche est peu documentée en éducation musicale et le chercheur est contraint de bâtir seul son arsenal de recherche. Souvent ignorant de l'ampleur du territoire à couvrir, des niches d'information pertinente et des outils de repérages efficaces, il est incapable d'établir l'état actuel des connaissances relatives à son objet de recherche.

Fruit d'une exploration minutieuse, systématique et critique des sources de données francophones et anglophones en éducation musicale, cet article propose une sélection des meilleurs outils de repérage pour la recherche documentaire. Il s'adresse autant aux chercheurs expérimentés qui souhaitent prendre connaissance de l'évolution récente de ce secteur qu'aux étudiants soucieux de réaliser une revue de la littérature significative.

Après un rappel des principales caractéristiques de la recherche documentaire, l'auteur précise les spécificités de la recherche documentaire en éducation musicale. Ces clarifications constituent un cadre de référence à partir duquel le chercheur pourra élaborer ses stratégies de recherche documentaire. Ensuite, afin de pourvoir aux besoins documentaires usuels de la recherche universitaire, l'auteur propose une liste commentée d'outils de repérage documentaires adaptée au champ de l'éducation musicale

---

<sup>1</sup> Doctorant, Faculté d'éducation de l'Université du Québec, Montréal.

## INTRODUCTION

L'idée d'écrire cet article nous est venue au moment d'entreprendre une thèse de doctorat en éducation musicale. Nous voulions alors réaliser un état de la question<sup>1</sup> des principales théories de l'éducation musicale contemporaine à partir de la documentation francophone et anglophone. Nous étions à la recherche de monographies, d'articles de périodiques et de thèses de doctorat. Dès le début de notre revue de la littérature<sup>2</sup>, nous avons été confrontés à l'incapacité d'établir une stratégie de recherche documentaire<sup>3</sup> satisfaisante. Nous ne savions pas où trouver l'information, quels étaient les outils de repérage les plus performants et comment valider ce travail de recension, notamment au plan de l'exhaustivité des données recueillies.

Les chercheurs disposent généralement de manuels<sup>4</sup> conçus pour faciliter la

---

<sup>1</sup> Synthèse exhaustive et objective présentant la situation actuelle d'un objet d'étude ou d'un domaine de recherche : convergence et divergence des données, sentiers abandonnés, secteurs inexplorés, axes de développement, tendances, etc. (Legendre, 1993).

<sup>2</sup> Selon Legendre (1993), la revue de la littérature est une : « opération de repérage, d'analyse et de synthèse méthodique de l'ensemble des données décrivant la situation d'un objet ou d'un domaine de recherche ». Elle se réalise en 5 étapes : 1) recensement des écrits (macro-analyse); 2) recension des écrits; 3) analyse de contenu; 4) micro-analyse ou méta-analyse; 5) synthèse.

<sup>3</sup> Recherche visant la réunion et l'organisation d'informations dans un domaine spécifique ou en regard d'un problème particulier (Legendre, 1993). « A systematic and thorough search of all types of published literature in order to identify as many items as possible that are relevant to a particular topic » (Gash, 2000).

<sup>4</sup> Voici quelques exemples:

- *La recherche documentaire en droit*. Tanguy, Y. (1991). Paris: Presses universitaires de France.
- *La recherche documentaire et bibliographique en médecine et pharmacie*. Belbenoit-Avich, P.-M. (1992). Paris: Frison-Roche.
- *Guide de recherche documentaire en science politique*. Tardy, É., Laghzali, M., et Parenteau, J.-B. (1994). 2e éd. Montréal: Université du Québec à Montréal, département de science politique.
- *Les activités de documentation en physique et chimie*. Goffard, M., et Goffard, S. (1998). Paris: Armand Colin.

recherche d'information dans leur discipline. Malheureusement, le seul ouvrage du genre que nous ayons répertorié en éducation musicale est le *Music Education: A Guide to Information Sources* de Ernest E. Harris qui date de... 1978 (Harris, 1978)! Nous nous sommes plutôt tourné vers les bibliothèques de musique universitaires canadiennes, américaines et européennes dans l'espoir de résoudre notre problème en consultant les guides documentaires qu'elles proposent. Les documents analysés présentent habituellement quatre lacunes. Premièrement, les guides se limitent à l'énumération d'outils. L'absence d'un commentaire critique rend difficile l'évaluation de leur pertinence. Deuxièmement, la liste d'outils proposés ne couvre pas les besoins de base pour la recherche documentaire en éducation musicale. Troisièmement, les outils proposés sont présentés pêle-mêle avec les outils destinés à la musicologie, à la composition ou à l'interprétation. Considérant que l'éducation musicale est un champ spécifique, il serait plus pertinent d'établir une liste particulière pour l'éducation musicale. Quatrièmement, les outils proposés varient d'une institution à l'autre, ce qui suppose que les critères de sélection diffèrent pour chaque institution. Par ailleurs, ces critères ne sont pas explicités.

En l'absence d'outils appropriés pour orienter l'élaboration de notre stratégie documentaire, nous avons décidé d'entreprendre une exploration systématique et critique des sources de données francophones et anglophones en éducation musicale. Durant ce processus, nous avons acquis la conviction que d'autres chercheurs éprouvent les mêmes frustrations que nous en ce qui a trait au repérage de la documentation savante en éducation musicale. C'est pourquoi nous avons voulu partager les résultats de ce travail avec la communauté scientifique.

Le présent article a pour objectif général de constituer une liste d'outils de base pour la recherche documentaire en éducation musicale. Nous avons retenu les outils que nous jugions les plus fondamentaux et les plus efficaces. Nous ferons d'abord

un rappel des principales caractéristiques de la recherche documentaire, ce qui nous amènera à préciser les spécificités de la recherche documentaire en éducation musicale; ces clarifications constitueront le cadre de référence à partir duquel nous pourrions sélectionner les outils de repérage les plus appropriés. Ensuite, nous précisons les critères de sélection des outils, puis nous présenterons et commenterons les outils de repérage retenus.

## LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

### Buts et fonctions de la recherche documentaire

La recherche documentaire peut faire partie de toutes les phases d'une recherche.

Entre autres choses, elle permet :

- de faire le point sur un objet d'étude : identifier les travaux déjà réalisés ou en cours, cerner et comprendre l'objet d'étude;
- de faciliter la précision d'un problème de recherche : identifier les angles d'approche possibles du problème, identifier les lacunes dans la recherche existante;
- de préciser les objectifs de la recherche : éviter de refaire ce qui a déjà été fait, situer et justifier la pertinence de la recherche au regard des autres recherches;
- d'orienter le design méthodologique de la recherche : identifier les outils de collecte des données utilisés pour des problèmes similaires, reconnaître les problèmes méthodologiques, éviter les pièges et erreurs des recherches précédentes (d'après Hart, 2001).

Deux types de documentation constituent la base d'une recherche scientifique : la documentation relative à l'objet de la recherche et la documentation relative aux questions méthodologiques. Adapté de Hart (2001), nous proposons le schéma suivant pour expliquer la relation entre ces deux types de documentation et la réalisation d'un projet de recherche en éducation musicale :

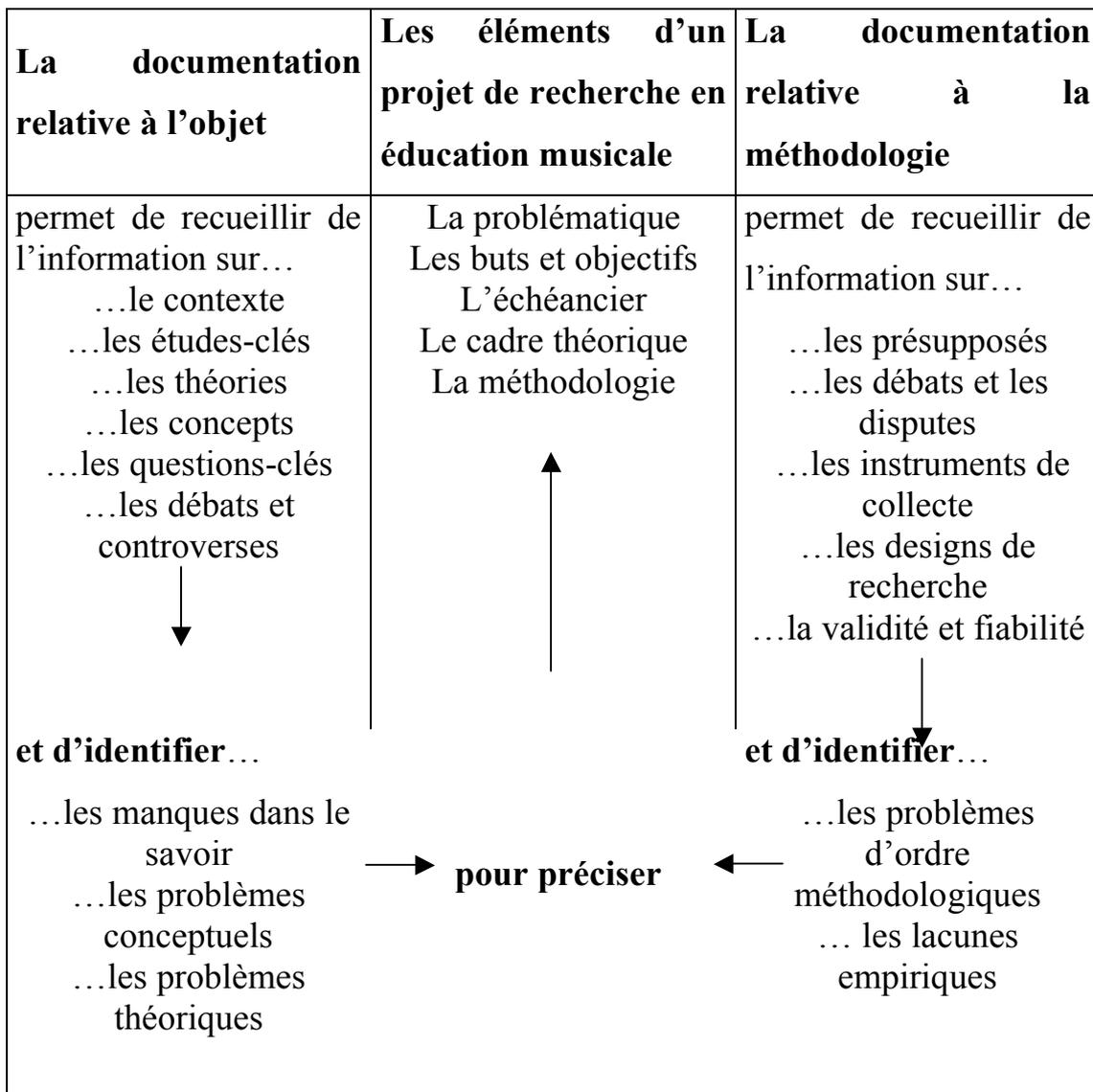


Tableau 1 : Relation entre la recherche documentaire et la réalisation d'un projet de recherche en éducation musicale (d'après Hart, 2001)

### Critères de rigueur d'une recherche documentaire

La crédibilité et la pertinence scientifique d'une recherche tiennent en grande partie à la qualité de la recherche documentaire. Quelques critères de rigueur peuvent être énoncés pour la recherche documentaire :

- La pertinence scientifique : l'information recueillie rejoint les standards associés à la qualité des devis méthodologiques, la crédibilité des sources, la rigueur de l'argumentation, etc.
- L'actualité ou l'historicité : l'information recueillie doit refléter les connaissances actuelles ou les connaissances antérieures (selon l'objectif poursuivi).
- L'exhaustivité : l'information recueillie devra être représentative de l'ensemble des points de vue sur un objet d'étude : différents angles d'approche, positions théoriques, débats, concepts, etc. Ce critère permet de mettre en œuvre une approche critique de la recherche : interrelations, comparaison et évaluation des recherches. Le degré d'exhaustivité sera toutefois déterminé en fonction de l'ampleur de la recherche à réaliser : article, mémoire, thèse (Legendre, 1993; Service des bibliothèques de l'UQÀM, 2000; Van der Maren, 1996).

### Problématique générale de la recherche documentaire

Un bon chercheur devrait être en mesure de repérer, d'évaluer et de traiter l'information nécessaire pour réaliser sa recherche et ce, dans un temps proportionnel au travail à réaliser. Pour ce faire, il doit être un utilisateur averti des divers canaux de l'information et doit pouvoir se jouer des problèmes de surinformation, de sous-information et d'accès à l'information (Pochet, 2002).

Aujourd'hui, l'explosion du savoir<sup>1</sup>, la diversification des modes de diffusion, de

---

1 Par exemple, Marcil (Marcil, 2001) rapporte qu'il se publie environ 35 000 thèses chaque année en Amérique du Nord. Le *Ulrich's International Periodicals Directory* recense annuellement quelque 100 000 périodiques à travers le monde. L'*Association francophone pour le savoir* regroupe, au Canada seulement, 900 organismes de recherche et plus de 10 000

conservation et de repérage de l'information<sup>1</sup> ainsi que le développement fulgurant d'Internet<sup>2</sup> ont profondément transformé la recherche documentaire et posent de nouveaux défis aux chercheurs. Comme le soulignent Link-Pezet, Lacombe et Ertzscheid (2003), la recherche documentaire ne se résume plus simplement à consulter des catalogues, des bibliographies et des documents primaires conservés dans des bibliothèques ou des centres de documentation. Elle est devenue une pratique complexe qui associe l'utilisation du papier, de l'ordinateur et des réseaux informatiques.

Dans ce contexte, le développement et la mise à jour des compétences en recherche documentaire devient un préalable aux activités de recherche. À cette fin, les bibliothèques universitaires offrent régulièrement des sessions de formation, mettent en ligne des outils d'autoformation très élaborés<sup>3</sup> et disposent dans leur collection d'ouvrages spécialisés sur la méthodologie documentaire<sup>4</sup>. Le chercheur ayant développé des compétences de recherche documentaire sera en mesure de

---

revues scientifiques dans 420 disciplines. Le *Directory of Conventions* répertorie 18 000 congrès aux États-Unis.

- 1 Pensons aux milliers de banques de données, catalogues informatisés, cédéroms, moteurs de recherche sur Internet, revues électroniques, fichiers téléchargeables, etc.
- 2 Ce réseau informatique a provoqué une révolution dans les communications, facilitant la diffusion, l'accès et l'échange d'information. Une étude du Online Computer Library Center évalue en 2003 à 8.7 millions le nombre de sites Internet en activité à travers le monde qui disposent d'un nom de domaine, 5 milliards de pages statiques et plus de 25 milliards de documents issus des bases de données accessibles par la toile, ce qu'on appelle communément le « web invisible » (Lesannuaires.com, 2004).
- 3 Par exemple :
  - *Infosphère* élaboré par le Service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal,  
[http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences\\_humaines/index1.html](http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/index1.html)
  - *REPERE* conçu par l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques de Lyon, <http://reperere.enssib.fr/frontoffice/index.asp>
- 4 Par exemple :
  - *Méthodologie documentaire : Comment accéder à la littérature scientifique à l'heure d'Internet?* Pochet, B. (2002). Bruxelles: De Boeck.
  - *Initiation pratique à la recherche documentaire.* Loubet del Bayle, J.-L. (1997). Paris / Montréal: L'Harmattan.

repérer l'information dans les différentes aires de savoir qui touchent son objet de recherche. Voici les principales compétences mises en œuvre durant la recherche documentaire<sup>1</sup> :

- Cerner l'objectif de la recherche documentaire : mobiliser ses connaissances pour faire l'investigation d'un objet d'études; énoncer, regrouper et hiérarchiser des questions, clarifier et mettre en relation les concepts impliqués, définir un objectif de recherche.
- Élaborer une stratégie de recherche : déterminer l'information à chercher, spécifier les critères de sélection des documents, identifier les sources d'information, etc.
- Recueillir de l'information : mettre en œuvre la stratégie de recherche; identifier et s'orienter dans les lieux-ressources, connaître et maîtriser les outils documentaires (annuaires, bases de données, catalogues, index, etc.); se repérer dans un système d'information, interroger les outils documentaires; évaluer et sélectionner les documents, accéder à l'information; extraire l'information; gérer l'information recueillie, etc.
- Traiter de l'information : s'approprier le contenu, organiser, analyser, évaluer, synthétiser et interpréter l'information, établir des relations avec ses connaissances antérieures, etc.
- Communiquer l'information : identifier les modes de communication, choisir un mode de production conforme à la situation de communication, définir des critères de réussite, communiquer sa production, etc.
- Évaluer sa démarche : évaluer sa démarche de recherche et de communication,

---

1 Ces compétences sont données ici à titre indicatif afin de montrer l'importance et la complexité des processus mis en jeu dans une recherche documentaire. Une étude plus approfondie mériterait d'être entreprise afin de préciser ce référentiel de compétences documentaires.

autoréguler sa démarche, etc. (Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale, 1997; France. Sous-direction des bibliothèques et de la documentation, 1999; Léveillé, Paquin, Lauzon, Paiement, et Bastien, 1998; Pochet et Thirion, 1999).

Compte tenu de l'importance de la recherche documentaire dans tout processus de recherche et de la complexité de cette activité, on retiendra que le développement méthodique des compétences en recherche documentaire devrait faire partie de la formation initiale et continue de tout chercheur en éducation musicale.

### La recherche documentaire en éducation musicale

L'éducation musicale se situe à la croisée de plusieurs champs de savoirs : l'éducation, la musique et l'éducation artistique<sup>1</sup>.

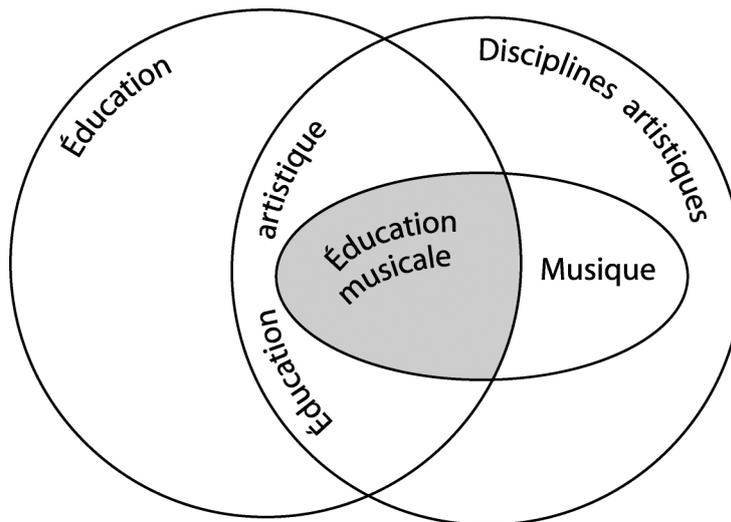


Figure 1 : Le champ de savoirs de l'éducation musicale

<sup>1</sup> L'éducation musicale est habituellement considérée comme un sous-ensemble de l'éducation artistique, laquelle regroupe principalement les disciplines suivantes : la musique, les arts visuels, l'art dramatique et la danse. Nous sommes conscients que le débat sur cette question est ancien et qu'il n'est pas clos. Toutefois, nous adopterons ici l'usage courant.

Il y a, à l'intersection de ces différents champs, une circulation du savoir qui amène des migrations conceptuelles, des transferts méthodologiques, des hybridations théoriques et stratégiques. Conséquemment, les conceptions et les pratiques de l'éducation musicale n'évoluent pas en circuit fermé. Dans le meilleur des cas, elles s'appuient sur les données récentes de la recherche, notamment celles issues du champ de l'éducation (Ross, 1995). Une stratégie de recherche documentaire en éducation musicale devrait, en principe, permettre de couvrir ces différents champs de savoirs.

Par ailleurs, depuis une trentaine d'années, l'expansion de la communauté de recherche en éducation musicale s'accélère : de nouvelles institutions apparaissent, le nombre de chercheurs s'accroît, les objets de recherche se diversifient et le savoir augmente en quantité et en validité.

Nous avons recensé à travers Internet et à l'aide de *Ulrich's International Periodicals Directory* (Ulrich, 2001), près de 200 revues consacrées à l'éducation musicale à travers le monde<sup>1</sup>. Le *Directory of Music Faculties in College and Universities, U. S. and Canada* (CMS, 2003) dénombre plus de 1 800 écoles ou départements de musique universitaires ou de conservatoires. Le *International Directory of Music and Music Education Institutions* (Bartle, 2000) inventorie, quant à lui, 3 331 institutions d'enseignement supérieur en musique et en éducation musicale dans 157 pays. Ces institutions engagent des chercheurs qui reçoivent des subventions de recherche et qui publient, soit au niveau local, soit au niveau international.

---

<sup>1</sup> Ces revues ne sont pas toutes de qualité égale et ne s'adressent pas toutes au même type de lectorat. Dans certains cas, le contenu reste à valider. Enfin, il faut noter que certaines revues savantes ne sont pas indexées et que, par conséquent, elles ne sont pas repérables via les services d'indexation.

Il existe aussi de nombreux organismes nationaux<sup>1</sup> et internationaux<sup>2</sup> consacrés à l'avancement du savoir en éducation musicale. Il y a donc un véritable milieu de la recherche en éducation musicale qui produit une quantité appréciable de savoir.

Malgré ce dynamisme et la qualité des travaux qui en sont issus, la recherche en éducation musicale est une activité récente et son corps de savoirs demeure limité. Considérant la relative rareté des données issues de ce champ de savoirs, elles deviennent d'autant plus précieuses pour le chercheur. C'est pourquoi, à moins d'être volontairement limitée à une région, la recherche documentaire couvrira les principaux foyers de recherche à travers le monde afin de recueillir le plus d'information pertinente possible. Évidemment, tous les chercheurs ne sont pas polyglottes et la barrière de la langue constitue une réelle limite avec laquelle il faut composer; la majorité des documents relatifs à l'éducation musicale sont rédigés en langue anglaise.

Nous voyons donc que l'élaboration d'une stratégie de recherche documentaire en éducation musicale doit tenir compte de plusieurs éléments. D'abord, elle doit rencontrer les critères de rigueur de n'importe quelle recherche documentaire, à savoir le rassemblement d'une information valide, actuelle et exhaustive. Ensuite, elle doit surmonter les problèmes usuels d'accès à l'information dans un contexte de surabondance et d'éclatement des réseaux de diffusion. Enfin, elle ne peut se

---

<sup>1</sup> Par exemple :

- Association for technology in Music Education (E.-U.), <http://atmi.music.org/>
- Greek Society for Music Education (Grèce), <http://users.forthnet.gr/the/eeme/g sme.html>
- Australian Association for Research in Music Education (Australie), [http://education.deakin.edu.au/music\\_ed/aarme/default.htm](http://education.deakin.edu.au/music_ed/aarme/default.htm)
- Society for Research in Psychology of Music and Music Education (R.-U.), <http://www.sempre.org.uk/>

<sup>2</sup> Par exemple :

- Council for Research In Music Education, <http://www-camil.music.uiuc.edu/crme/>
- Gender Research in Music Education, <http://post.queensu.ca/~grime/>
- International Association for Jazz Education, <http://www.iaje.org/>
- International Society for Music Education, <http://www.isme.org/>

limiter aux savoirs produits en éducation musicale, mais plutôt embrasser plusieurs champs de savoirs, dont les plus fondamentaux sont l'éducation, la musique et l'éducation artistique. Ces paramètres donnent une nouvelle ampleur à la recherche documentaire en éducation musicale. On comprendra aisément la nécessité de disposer d'outils de repérage performants qui rendront cette tâche réalisable.

### Les outils de repérage en éducation musicale

Les outils de repérage se présentent sous plusieurs formes. Dans le cadre de cet article, nous limiterons notre analyse aux banques de données informatisées (services d'indexation de périodiques, répertoires de thèses, catalogues de bibliothèques) et aux ouvrages de référence (dictionnaires et encyclopédies). Les outils de repérage spécifiques à l'éducation musicale sont peu nombreux :

#### *Music Education Resource Base*

<http://www.merb.org/>

Ce service d'indexation en ligne contient 31 000 entrées sur la musique et l'éducation musicale tirées de 35 périodiques canadiens et internationaux depuis 1956. Bien que ce service soit né d'une initiative louable, il ne fait pas le poids face aux grands services d'indexation dont nous traiterons plus loin. Ses deux principaux atouts sont la gratuité de l'accès et une spécialisation dans le contenu canadien.

#### *Music Education Search System*

<http://www.music.miami.edu:591/mess/>

Cette base de données en ligne, hébergée par University of Miami, se divise en trois sections. La première est intitulée *Music Journals* et contient 13 000 entrées tirées de 12 périodiques importants dans le domaine de l'éducation musicale. La seconde s'intitule *Poland-Cady Abstract Collection* et contient 4 500 entrées antérieures à 1965 présentées comme des réflexions importantes en éducation musicale. La troisième s'intitule *Boletin De Investigacio Educativo Musical* et

indexe les articles parus dans ce périodique, la plus importante revue consacrée à l'éducation musicale en Amérique latine. Le principal atout de ce service d'indexation est la gratuité d'accès, mais sa couverture est trop limitée être pour vraiment utile.

*Canadian Music and Music Education: An Annotated Bibliography of Theses and Dissertations.*

Peters, D. E. (1997). Lanham, Md.: Scarecrow Press.

À notre avis, ce genre d'ouvrage est un bel exemple d'outil obsolète, vestige d'une autre époque. Les outils de recherche informatisés sont beaucoup plus performants et offrent des fonctions de recherche plus intéressantes, comme la possibilité de télécharger les thèses en texte intégral sur un ordinateur personnel. Il faut aussi considérer la fréquence des mises à jour pour ce type d'ouvrage qui ne peut rivaliser avec les outils informatisés.

*Dissertations in Progress*

<http://reese2.music.uiuc.edu:591/bulletin/dip/>

Jusqu'en 1997, le *Council for Research in Music Education* publiait, deux fois l'an, le *Directory of International Music Education Dissertations in Progress*. Depuis, 1999 *Dissertation in Progress* est accessible en ligne. Ce répertoire présente plusieurs lacunes. L'inscription des thèses est volontaire, si bien qu'il n'est pas possible d'évaluer l'exhaustivité de son contenu. De plus, comme le titre du répertoire l'indique, il s'agit de thèses en cours... rien ne nous garantit qu'elles seront déposées un jour. Ce répertoire peut cependant être utile pour identifier des chercheurs qui travaillent, ou qui ont travaillé, sur des objets d'études qui nous intéressent.

Ce rapide tour d'horizon révèle la pauvreté des outils de repérage spécifiques à l'éducation musicale. Il est cependant possible de remédier à cette importante lacune en élaborant une stratégie de recherche documentaire judicieuse qui se

fondera sur la sélection et la combinaison d'outils provenant des champs de savoirs constitutifs de l'éducation musicale.

## OUTILS DE REPERAGE D'INFORMATION EN EDUCATION MUSICALE

### Les besoins documentaires de base

Nous avons présenté le cadre à partir duquel pouvait s'élaborer une stratégie de recherche documentaire en éducation musicale. Nous avons aussi constaté que les quelques outils de repérage propres au domaine de l'éducation musicale présentent des lacunes encore trop importantes pour couvrir nos besoins documentaires de base. Le chercheur en éducation musicale est donc contraint d'identifier des outils plus appropriés. Il choisira dans les différents champs de savoirs relatifs à son objet d'études, les outils les plus performants et les plus susceptibles de lui fournir des données pertinentes. Ces outils lui permettront de repérer la documentation en éducation musicale et dans les principaux champs de savoirs constituants. Dans cette section, nous proposons une sélection d'outils qui, utilisés concurremment, permettront de répondre aux besoins documentaires de base en éducation musicale, à savoir :

- Le repérage d'articles d'encyclopédies, d'articles de dictionnaires, de monographies, d'articles de périodiques, de comptes-rendus de livres, de mémoires et de thèses relatifs à l'éducation musicale.
- La documentation relative à l'éducation musicale produite dans les principaux foyers de recherche francophones et anglophones en éducation musicale : France, Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Australie.
- La documentation relative aux principaux champs de savoirs constituant l'éducation musicale, à savoir l'éducation, la musique et l'éducation artistique.

Nous sommes conscients que ces paramètres ne permettront pas de couvrir tous les besoins documentaires. Chaque recherche nécessite l'élaboration de stratégies de

recherche documentaire spécifiques. Cependant, toute recherche passe nécessairement par un état des connaissances sur l'objet à l'étude, lequel implique une exploration exhaustive de la documentation existante. C'est précisément dans cette optique que nous avons réalisé notre sélection d'outils. Pour les besoins informationnels plus spécifiques<sup>1</sup> il sera judicieux de faire appel à des spécialistes de l'information. Les universités possèdent des bibliothèques spécialisées, par exemple en éducation, en musique ou dans les autres disciplines artistiques. Le personnel de référence de chacune de ces bibliothèques est réputé expert dans la recherche d'information dans son domaine et connaît à fond la collection de sa bibliothèque. L'aide à l'utilisateur fait partie de ses tâches courantes. De plus, chaque chercheur devrait avoir à sa portée un guide de recherche. Ce type d'ouvrage fourmille de trucs, d'astuces et de ressources insoupçonnés. Nous vous suggérons les deux titres suivants :

- *Comment chercher : les secrets de la recherche d'information à l'heure d'Internet.*

Marcil, C. (2001). 2e éd. Sainte-Foy: MultiMondes.

- *Doing a Literature Search: A Comprehensive Guide for the Social Sciences.* Hart, C. (2001). London: Sage.

Les outils que nous avons sélectionnés sont reconnus par la communauté de recherche. Nous avons soumis notre sélection à un comité d'experts constitué de chercheurs en éducation et en éducation musicale ainsi que de bibliothécaires. Nous avons choisi de présenter les outils en fonction du type de document recherché : 1) les articles d'encyclopédies et de dictionnaires; 2) les monographies; 3) les articles

---

1 Par exemple : Quels sont les principaux centres de recherche en éducation musicale ? Quels sont les éditeurs de logiciels d'éducation musicale à travers le monde ? La liste des musicothèques de France ? Quelles sont les principales associations de recherche en éducation musicale ? Où peut-on trouver des plans de cours en éducation musicale ? Y a-t-il des groupes de discussion en ligne sur l'éducation musicale ? Quels sont les principaux sites de ressources accessibles sur Internet ? Où trouver des statistiques sur les pratiques musicales pour tel pays ?

de revues savantes et les comptes-rendus de livres 4) les mémoires et les thèses. Un deuxième niveau de classement a été réalisé selon le domaine de couverture principal de l'outil (éducation, musique, éducation artistique) ou selon le pays (France, Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Australie).

### Repérer des entrées d'encyclopédies et de dictionnaires

Les dictionnaires et les encyclopédies constituent un passage obligé dans toute recherche d'information. Ils permettent de recueillir une information concise, d'obtenir des précisions terminologiques ou conceptuelles, d'appréhender les grandes questions et d'identifier quelques auteurs-clés. Ces documents sont disponibles en format papier, mais, de plus en plus, ils sont accessibles sur cédérom ou en ligne.

Il existe une quantité impressionnante de dictionnaires et d'encyclopédies. Certains ouvrages embrassent le savoir de façon globale, par exemple l'*Encyclopaedia Universalis*, tandis que d'autres couvrent des champs très spécialisés et limités, par exemple le *Dictionnaire de la musique populaire au Québec : 1955 à 1992*. Il n'existe pas encore de dictionnaire ou d'encyclopédie de l'éducation musicale. Il convient donc de repérer dans les ouvrages disponibles, ceux qui pourront nous fournir une information pertinente et à jour.

### OUVRAGES DE RÉFÉRENCE GÉNÉRAUX

#### *Encyclopaedia Universalis*

(2003). Version 9 [cédérom]. Paris : Encyclopaedia Universalis.

Cette encyclopédie rassemble plus de 6 000 articles de haute qualité dans tous les domaines de la connaissance, rédigés par des spécialistes reconnus. Il s'agit de la plus grande encyclopédie francophone. La version électronique contient une section sur la musique et sur la formation musicale qui regroupe des articles multimédias très fouillés.

*Encyclopaedia Britannica*

(2004). [cédérom]. Chicago : Encyclopaedia Britannica.

Publiée pour la première fois en 1768, cette encyclopédie est aujourd'hui reconnue comme l'un des meilleurs outils de référence en langue anglaise. Elle contient 65 000 articles dont le tiers a été revu au courant des deux dernières années. Comme pour *Universalis*, la version électronique propose des articles multimédia très intéressants sur la musique.

## OUVRAGES DE RÉFÉRENCE SPÉCIFIQUES À LA MUSIQUE

*The Grove Music Online*

(2004). Oxford, NY: Oxford University Press. <http://www.grovemusic.com/>

Cet outil de recherche en ligne intègre *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2e éd.), *The New Grove Dictionary of Opera* et *The New Grove Dictionary of Jazz* (2e éd.). La mise à jour est trimestrielle et annuelle. Les principales caractéristiques : 45 000 articles, 5 000 liens vers des images, sons et autres sites Internet, 500 exemples musicaux. À défaut de pouvoir consulter le *Grove Music Online*, le chercheur consultera l'édition imprimée du *New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2e éd.) publié en 2001. Ce dictionnaire qui contient 30 000 articles et est considéré comme l'un des meilleurs outils de référence sur la musique avec le *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Le *Grove Music Online*, contient une entrée importante sur l'éducation musicale.

*The Oxford Companion to Music*

Latham, A. (Dir.). (2002). Oxford, NY: Oxford University Press.

*Concise Oxford Dictionary of Music*

Kennedy, M., et Bourne, J. (Dir.). (1996). 4e éd. Oxford, NY: Oxford University Press.

Moins approfondis que le *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ces

dictionnaires sont toutefois utiles pour une consultation exploratoire. La nouvelle édition du *Oxford Companion to Music* comporte 1 800 entrées et dans un seul volume de 1 434 pages. La quatrième édition du *Concise Oxford Dictionary of Music* compte 14 000 entrées sur la musique et les musiciens depuis le Moyen-Âge pour 832 pages. Ces dictionnaires sont aussi accessibles en ligne grâce au service *Oxford Reference Online*, <http://www.oxfordreference.com>. L'éducation musicale est abordée.

*The Harvard Dictionary of Music*

Randel, D. M. (Dir.). (2003). 4e éd. Cambridge, MA: Belknap Press.

*The Harvard Concise Dictionary of Music and Musicians*

Randel, D. M. (Dir.). (1999). Cambridge, MA: Belknap Press.

Le *Harvard Dictionary of Music* est consacré à la musique occidentale et ne contient pas d'information biographique. Cette quatrième édition comporte 1 008 pages. Le *Harvard Concise Dictionary of Music and Musicians* reprend, en format condensé, les articles du *Harvard Dictionary of Music* et comporte 757 pages. Ces dictionnaires contiennent des entrées relatives à l'éducation musicale.

*The Norton/Grove Concise Encyclopedia of Music*

Stanley, S., et Latham, A. (Dir.). (1994). Éd. rév. New York: W.W. Norton & Company.

La première édition de cette encyclopédie avait été publiée en 1988 par Macmillan Press sous le titre *The Grove Concise Dictionary of Music*. Elle contient 10 000 entrées qui couvrent les principaux aspects de la musique et est livrée en un seul volume de 900 pages. L'éducation musicale n'y est pas traitée.

*Dictionnaire de la musique*

Vignal, M. (Dir.). (2001). Paris: Larousse.

*Dictionnaire de la musique : les hommes et leurs oeuvres*

Honegger, M. (Dir.). (1993). Nouv. éd. Paris: Bordas.

Le dictionnaire de Marc Vignal contient 5 000 entrées couvrant surtout la musique occidentale réparties sur 1 120 pages et rédigé par des spécialistes de tous horizons. Le dictionnaire de Marc Honegger contient 5 700 articles et 1 400 pages. Ces dictionnaires constituent des références francophones de premier plan, mais n'abordent pas l'éducation musicale. Le *Dictionnaire de la musique : Science de la Musique* de Honegger (1990) contenait un article sur l'éducation musicale, mais cet ouvrage n'est plus édité.

*Musiques : une encyclopédie pour le XXIe siècle*

Nattiez, J.-J. (Dir.). Arles, France/Paris: Actes sud/Cité de la musique.

À ce jour, seuls les deux premiers volumes ont été publiés : *Musiques du XXe siècle* (2003) et *Les savoirs musicaux* (2004). Totalisant près de 3000 pages, cette encyclopédie propose des articles des fonds sur les aspects les plus divers du fait musical. L'éducation musicale y est abordée.

*Encyclopédie de la musique au Canada*

<http://www.nlc-bnc.ca/4/17/index-f.html>

Cette encyclopédie traite, en profondeur et exclusivement, de la musique canadienne : musiciens, éducation, institutions, événements, bibliographies, discographies etc. Éventuellement, l'encyclopédie donnera accès à des extraits musicaux numériques en vue de souligner certaines partitions ou d'exemplifier les spécificités musicales de compositeurs, d'interprètes ou de groupes musicaux. Une nouvelle édition *Historica* est actuellement en préparation.

## OUVRAGES DE RÉFÉRENCE SPÉCIFIQUES À L'ÉDUCATION

*Encyclopedia of Education*

Guthrie, J. W. (Dir.). (2003). 2e éd. New York: Macmillan Reference USA.

Cette encyclopédie en 8 volumes est un ouvrage standard dans les facultés d'éducation. Cette deuxième édition (la première édition date de 1971) contient 850 articles inédits et signés par des spécialistes reconnus. Les articles sont accessibles

et concis (de 500 à 5 000 mots). S'ajoutent 121 biographies et plusieurs bibliographies étoffées avec les liens Internet. On y trouve des articles sur l'éducation musicale et l'éducation artistique. Cette encyclopédie existe aussi en version électronique (eBook).

*Encyclopedia of Educational Research*

Marvin, C. A. (Dir.). (1992). 6e éd. New York/Toronto/New York: Macmillan/Maxwell Macmillan Canada/Maxwell Macmillan International.

Commanditée par l'*American Education Research Association*, cette encyclopédie demeure une référence pour la recherche en éducation depuis 1941. La septième édition de cette encyclopédie contient 257 articles entièrement revus, divisés en 16 grands sujets et présentés en quatre volumes. L'éducation musicale y est traitée. Une 7e édition est en voie d'être publiée.

*The International Encyclopedia of Education*

Husen, T., et Postlethwaite, T. N. (Dir.). (1994). 2e éd. Oxford, Angleterre: Pergamon.

Cette encyclopédie comporte 12 volumes et 7 740 pages. Cette deuxième édition couvre environ 20 thèmes majeurs de l'éducation, dont la dimension musicale, approfondis par plus de 1 000 auteurs provenant de 96 pays.

*Dictionnaire actuel de l'éducation*

Legendre, R. (Dir.). (1993). 2e éd. Montréal/Paris: Guérin/Eska.

Développé selon une approche systémique, ce dictionnaire terminologique permet de situer chaque concept dans un réseau notionnel. Il constitue un ouvrage de référence important pour l'éducation francophone. Le dictionnaire contient 6 800 entrées, 5 100 articles, 8 900 définitions avec tableaux, figures et schémas. Une troisième édition est en préparation et devrait paraître sous peu. Aucune entrée spécifique sur l'éducation musicale.

*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*

Champy, P., et Étévé, C. (Dir.). (2000). 2e éd. Paris: Nathan.

Contrairement au *Dictionnaire actuel de l'éducation*, ce dictionnaire adopte une approche encyclopédique. Cette deuxième édition propose plus de 500 articles rédigés par des spécialistes reconnus. Les chercheurs y trouveront de l'information concise sur les questions éducatives contemporaines, notamment sur l'éducation musicale.

## OUVRAGES DE RÉFÉRENCE SPÉCIFIQUES À L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

*Grove Art Online*

Oxford, NY: Oxford University Press. <http://www.groveart.com/>

Version électronique du *Dictionary of Art* (34 volumes). Contient 45 000 articles rédigés par plus de 6 000 spécialistes provenant de 120 pays. Les mises à jour sont quotidiennes.

*International Encyclopedia of Dance*

Cohen, S. J. (Dir.). (1998). New York : Oxford University Press.

Cette jeune encyclopédie a été publiée pour la première fois en 1998. Elle est rapidement devenue une source incontournable pour cette forme d'expression artistique. Elle est constituée de 6 volumes, contient 2 000 articles pour 4 048 pages.

*Dictionnaire encyclopédique du théâtre*

Corvin, M. (1998). Paris: Larousse.

Ce dictionnaire en deux volumes contient 2 400 articles pour un total de 1 900 pages. Couvre le théâtre du monde entier.

### Repérer des monographies

En éducation musicale, les monographies sont étonnamment nombreuses, ce qui traduit bien la vigueur de ce secteur de la recherche éducationnelle. La recherche de

monographies ne devrait pas se limiter à un seul catalogue de bibliothèque. En général, les bibliothèques ont un budget d'acquisition limité et ne peuvent acquérir tous les documents existants sur le marché. Internet nous permet aujourd'hui d'accéder aux catalogues des principales bibliothèques à travers le monde. Nous proposons trois stratégies<sup>1</sup>. La première consiste à consulter les catalogues universitaires contenant les plus importantes collections d'ouvrages relatifs à l'éducation musicale. La seconde consiste à consulter des portails de recherche qui permettent de consulter simultanément plusieurs catalogues de bibliothèques. Par exemple, AMICUS contient 28 millions de notices bibliographiques provenant de 1300 bibliothèques canadiennes. Cette stratégie est particulièrement utile pour localiser un ouvrage rare. Enfin, les catalogues des bibliothèques nationales, qui ont pour premier mandat de réunir tous les documents publiés sur leur territoire, notamment les monographies.

#### CATALOGUES DE BIBLIOTHÈQUES MUSICALES UNIVERSITAIRES

France : <http://bibliotheque.paris4.sorbonne.fr/>

Canada : *McGill University*, <http://www.library.mcgill.ca/>

États-Unis : *Indiana University*, <http://www.indiana.edu/libraries/>

Royaume-Uni de Grande-Bretagne : *University of London*, <http://www.ucl.ac.uk/>

Australie : *University of Western Australia*, <http://www.library.uwa.edu.au/>

#### PORTAILS DE RECHERCHE

France : *SUDOC*, <http://www.sudoc.abes.fr/>

Canada : *AMICUS*, <http://www.nlc-bnc.ca/amicus/index-f.html>

Royaume-Uni de Grande-Bretagne : *COPAC*, <http://www.copac.ac.uk/>

---

<sup>1</sup> D'autres stratégies plus pointues existent. Par exemple, les répertoires à l'usage du personnel de l'édition, des libraires et des bibliothécaires tels que le *Bowker's Global Books In Print*. Il existe aussi des sites spécialisés dans la recherche de livres rares. Consultez un bibliothécaire pour plus d'information à ce sujet.

États-Unis : *CICVEL*, <http://cicvel.lib.uiowa.edu/>

Australie : *AARLIN*, <http://www.aarlin.edu.au/>

#### CATALOGUES DES BIBLIOTHÈQUES NATIONALES

*Bibliothèque Nationale de France*, <http://www.bnf.fr/>

*Bibliothèque et Archives Canada*, <http://www.collectionscanada.ca/>

*British Library*, <http://blpc.bl.uk/>

*Library of Congress* (États-Unis), <http://lcweb.loc.gov/>

*National Library of Australia*, <http://www.nla.gov.au/>

*Gabriel* (Europe), <http://portico.bl.uk/gabriel/fr/index.html>

#### Repérer des thèses

Les thèses procurent généralement beaucoup d'information : 1) devis méthodologiques; 2) états de la question; 3) bibliographies exhaustives. La consultation de ces travaux de haut niveau devrait faire partie d'une bonne recherche documentaire. Repérer les thèses en éducation musicale a longtemps été envisagé comme une tâche impossible tellement l'information était dispersée. Il existe maintenant des outils très puissants qui facilitent ce type de recherche :

#### CANADA ET ÉTATS-UNIS

*Bibliothèque et Archives Canada*

<http://amicus.nlc-bnc.ca/aaweb/amiloginf.htm>

Bibliothèque et Archives Canada reçoit environ 70% de toutes les thèses et mémoires soumis dans les universités canadiennes (Marcil, 2000). Depuis 1998, environ 250 000 thèses ont été intégrées en format PDF. La banque de données s'enrichit d'environ 10 000 nouvelles thèses par année. Il est donc possible de télécharger ces thèses directement sur son ordinateur.

*Digital Dissertation Online*

<http://www.lib.umi.com/dissertations>

Ce service recense 1,7 millions de thèses provenant des universités canadiennes et

américaines depuis 1861. La base de données s'enrichit d'environ 60 000 nouveaux documents par année. Depuis 1997, le texte intégral est disponible en format PDF, ce qui représente environ 450 000 thèses téléchargeables.

#### FRANCE

*Système universitaire de documentation*

<http://www.sudoc.abes.fr/>

Ce catalogue contient les notices des thèses soutenues dans les universités françaises depuis 1972 en sciences humaines et sociales et en lettres, ce qui représente environ 400 000 thèses.

#### ROYAUME-UNI

*British Library Document Supply*

<http://www.bl.uk/services/document/brittheses.html>

Le site du BLDSC répertorie 150 000 thèses de doctorat soutenues dans plus de 95 universités britanniques.

*Asli Index to Theses Online*

<http://www.theses.com>

L'*Aslib Index to Theses* offre la possibilité d'accéder à sa banque de données et de rechercher les thèses britanniques et irlandaises par mots-clés d'après leur titre ou le nom de l'auteur et de consulter le résumé des thèses soutenues en Grande Bretagne et en Irlande depuis 1970.

#### AUSTRALIE

*Australian Digital Thesis Program*

<http://adt.caul.edu.au/>

Ce service donne accès à une version numérisée des thèses soutenues dans les universités australiennes. Il est également possible d'accéder par ce site aux catalogues de chaque université.

## Repérer des articles de revues savantes et des comptes-rendus de livres

Les articles de périodiques<sup>1</sup> fournissent une information en profondeur, contiennent de nombreuses références bibliographiques et sont plus à jours que les monographies. Les comptes-rendus de livres sont habituellement réalisés par des spécialistes de réputation et se présentent le plus souvent comme une analyse critique.

### ÉDUCATION MUSICALE

#### *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*

Colwell, R. J., et Richardson, C. (Dir.). (2002). New York: Oxford University Press.

Ce guide n'est pas à proprement parler un service d'indexation, mais, avec ces quelques 1250 pages et 60 articles de fond, il constitue un outil de référence incontournable pour la recherche en éducation musicale.

### MUSIQUE<sup>2,3</sup>

#### *Répertoire International de Littérature Musicale (RILM)*

<http://www.rilm.org/>

Indexe plus de 6200 périodiques musicaux et autres documents depuis 1967. La banque contient 300 000 entrées et la mise à jour est mensuelle. Contrairement aux autres services d'indexation en musique, le RILM est spécialisé dans la littérature savante et couvre plusieurs secteurs dont l'éducation musicale. Le contenu est

<sup>1</sup> Nous faisons particulièrement référence aux articles de revues savantes.

<sup>2</sup> Ces banques de données indexent les principales revues savantes en éducation musicale.

<sup>3</sup> D'autres banques de données plus spécialisées peuvent être consultées en ligne, par exemple :

- Index des périodiques de musique canadiens (IPMC)
- Computer-Assisted Information Retrieval Service System for Music (CAIRSS)
- Music and Brain Information Database (MBI)
- Music and Science Information Computer Archive (MuSICA)
- Society for Music Theory Online Bibliographic Database
- Doctoral Dissertations in Musicology (DDM)
- Répertoire International des Sources Musicales (RISM)

sélectionné selon des critères précis : les documents qui fournissent une analyse critique ou montrent le résultat de recherches systématiques ainsi que les travaux et autres ressources qui fournissent des documents-sources importants. Le contenu est donc spécialement sélectionné pour les chercheurs.

*Music Index*

<http://www.harmoniemarkpress.com/musicindex.htm>

Indexation de plus de 690 périodiques musicaux depuis 1949. La couverture de la version débute en 1979 et contient plus de 1 million d'entrées. Il s'agit de la plus importante source d'information sur la musique.

*International Index to Music Periodicals (IIMP)*

<http://music.chadwyck.com/>

Indexation de 400 périodiques musicaux depuis 1874. La banque de données contient 400 000 entrées dont les deux tiers sont postérieures à 1995. La mise à jour est mensuelle. Un des intérêts de cette banque de données est qu'elle permet d'accéder au texte intégral de plus de 80 périodiques.

*MUSIC SEARCH (MUSE)*

[http://www.nisc.com/Frame/NISC\\_products-f.htm](http://www.nisc.com/Frame/NISC_products-f.htm)

Intégration du RILM, du Thésaurus du RILM et du *Music Catalogue* de la *Library of Congress*. Couverture depuis 1969. Près de 700 000 entrées. Cet outil est disponible sur CD-ROM uniquement.

ÉDUCATION<sup>1,2</sup>

*ERIC*

<http://eric.ed.gov/>

*Educational Resources Information Centre* constitue la plus importante source

---

<sup>1</sup> On trouvera aussi des articles sur l'éducation musicale dans ces banques de données.

<sup>2</sup> Une autre source d'information en éducation et en éducation musicale :

- L'UNESCO possède un fonds documentaire très important. ([www.unesco.org](http://www.unesco.org))

d'information en éducation. Elle est publiée par le *Department of Education* et le *Institute of Education Sciences* des États-Unis. Plus de 7 000 périodiques sont indexés depuis 1967, dont plusieurs revues savantes en éducation musicale. Le chercheur a ainsi accès à plus de 1 million d'entrées dont 100 000 accessibles en texte intégral. Cette base de données est mise à jour mensuellement.

*FRANCIS*

<http://www.inist.fr/PRODUITS/francis.php>

Cette banque de données produite par l'*Institut de l'Information Scientifique Technique de France* existe depuis 1984 (1972 sur certains serveurs). Elle contient environ 2,5 millions entrées tirées de près de 4200 périodiques en sciences humaines et sociales, dont l'éducation. À cause de son contenu multidisciplinaire, cette base de données est utile pour trouver de la documentation sur des objets de recherche à la croisée de plusieurs disciplines. Les descripteurs sont bilingues et certaines entrées donnent accès au texte intégral. FRANCIS couvre principalement la documentation Européenne. Les 12 derniers mois de FRANCIS sont en accès libre sur le portail d'information de l'INIST à l'adresse <http://connectsciences.inist.fr/>.

*PsycINFO*

<http://www.apa.org/psycinfo/>

Cette banque de données est publiée par l'*American Psychology Association*. Elle couvre les périodiques, les livres et les thèses en psychologie depuis 1887 dans 50 pays. Elle contient actuellement près de 2 millions d'entrées et est mise à jour à chaque semaine.

ÉDUCATION ARTISTIQUE<sup>1</sup>*Art Full Text*

<http://www.hwwilson.com/databases/artindex.htm>

*Art Full Text* indexe 377 périodiques majeurs en art depuis 1984 et contient environ 300 000 entrées. Sa couverture est internationale et embrasse l'ensemble du domaine des arts visuels. La mise à jour est quotidienne. Similaire au *Art Abstracts*, *Art Full Text* donne, en plus, accès au texte intégral depuis 1997. Cette base de données est complétée par le *Art Index Retrospective* qui contient les entrées antérieures à 1984. Elle donne accès à la documentation en éducation artistique.

*Artbibliographies Modern*

<http://www.csa.com/csa/factsheets/artbm.shtml>

Ce service couvre principalement l'art des XXe et XIXe siècles. Plus de 500 périodiques depuis 1974 y sont indexés. Une part des quelques 300 000 entrées a trait à l'éducation artistique.

*Bibliographie d'histoire de l'art*

<http://www.inist.fr/PRODUITS/bha.php>

La banque de données la plus complète sur l'art américain et européen. Elle couvre tous les aspects de l'histoire de l'art de l'Antiquité à nos jours. Elle indexe 2 000 périodiques et contient environ 300 000 entrées. Elle remplace le *Répertoire International de la littérature de l'art* et est intégrée à la base de donnée *Francis*.

*Dance Collection Catalog*

<http://catnyp.nypl.org/search~S3>

Cette banque de données est la meilleure source de données sur la danse. La mise à jour est quotidienne.

---

<sup>1</sup> On trouvera aussi des articles sur l'éducation musicale dans ces banques de données.

## CONCLUSION

Au terme de ce survol de la problématique et des principaux outils de la recherche documentaire en éducation musicale, que devrions-nous retenir ?

Premièrement, il est primordial pour un chercheur d'avoir une bonne représentation de son champ de recherches afin de pouvoir s'y repérer et d'opérer des choix éclairés dans la conduite de ces recherches. De plus, une bonne connaissance des outils documentaires spécifiques à son domaine lui permettra d'épargner un temps précieux et de récolter davantage de données pertinentes.

Deuxièmement, les outils de repérage que nous avons présentés ici pourraient faire l'objet d'une analyse plus approfondie et il faudrait considérer les outils disponibles dans d'autres langues comme l'allemand, l'italien et l'espagnol. Un seul article ne pouvait embrasser l'univers encore trop peu documenté de la recherche informationnelle en éducation musicale. Plusieurs aspects n'ont pu être approfondis ou même énoncés et mériteraient une attention particulière de la part de notre communauté de recherche. La rédaction de cet article nous a fait prendre conscience du peu de ressources dont nous disposons et nous espérons que notre travail encouragera d'autres chercheurs à combler ce manque.

Enfin, nous pensons qu'il faut accorder plus d'attention à cet aspect de la recherche dans la formation des chercheurs en éducation musicale. La qualité et la crédibilité des travaux réalisés en éducation musicale tiennent, en grande partie, à la capacité de conduire une recherche documentaire rigoureuse et exhaustive. Conséquemment, nous voyons dans le développement des compétences documentaires un enjeu décisif pour le développement, l'évolution et l'expansion de notre jeune champ d'études.

## RÉFÉRENCES

- Bartle, G. A. R. (Dir.). (2000). *International Directory of Music and Music Education Institutions* (3rd éd.). Nedlands: Callaway International Resource Centre for Music Education, University of Western Australia.
- CMS. (2003). *Directory of Music Faculties in Colleges and Universities, U.S. and Canada* (24th éd.). Binghamton: College Music Society.
- Encyclopaedia Universalis. (2003). Encyclopaedia Universalis, version 9 (cd-rom). Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale. (1997). *Compétences en information-documentation : référentiel*. Paris: FADBEN, CDI.
- France. Sous-direction des bibliothèques et de la documentation. (1999). *Former les étudiants à la maîtrise de l'information : repères pour l'élaboration d'un programme* [Monographie en ligne]. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Consulté le 8 juin 2004, depuis <http://www.sup.adc.education.fr/bib/Publ/Formations.pdf>
- Gash, S. (2000). *Effective literature searching for research* (2nd éd.). Aldershot/Brookfield: Gower.
- Harris, E. E. (1978). *Music Education: A Guide to Information Sources*. Detroit: Gale.
- Hart, C. (2001). *Doing a Literature Search: A Comprehensive Guide for the Social Sciences*. London: Sage.
- Legendre, R. (Dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal/Paris: Guérin/Eska.
- Lesannuaires.com. (2004). *Annuaire des annuaires* [Site Internet]. Consulté le 8 juin 2004, depuis <http://www.lesannuaires.com/>
- Léveillé, Y., Paquin, L., Lauzon, M., Paiement, V., et Bastien, R. (1998, 23 février). *La recherche d'information à l'école secondaire : l'enseignant et le bibliothécaire, partenaires de l'élève*. [Monographie en ligne]. Consulté le 8 juin 2004, depuis

<http://pages.infinet.net/formanet/cs/leveille.html>

- Link-Pezet, J., Lacombe, E., et Ertzscheid, O. (2003, 28 janvier). *Chercher de l'information : outils, usages et pratiques* [Article en ligne]. Consulté le 19 février 2004, sur le site École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, depuis <http://repere.enssib.fr/frontOffice/index.asp>
- Marcil, C. (2001). *Comment chercher : les secrets de la recherche d'information à l'heure d'Internet* (2e éd.). Sainte-Foy: MultiMondes.
- Pochet, B. (2002). *Méthodologie documentaire : Comment accéder à la littérature scientifique à l'heure d'Internet ?* Bruxelles: De Boeck.
- Pochet, B., et Thirion, P. (1999). Formation documentaire et projets pédagogiques. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 44 (1), 16-22. Consulté le 8 juin 2004, depuis [http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999\\_44\\_1/1999-1-p16-pochet.xml.asp](http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_1/1999-1-p16-pochet.xml.asp)
- Ross, J. (1995, Winter). Research in Music Education: From a National Perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (123), 123-135.
- Service des bibliothèques de l'UQÀM. (2000, 24/11/2003). *Infosphère : Sciences humaines et sciences de la gestion* [Site Internet]. Consulté le 24 mars 2004, depuis [http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences\\_humaines/index1.html](http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/index1.html)
- Thérien, R., et D'Amours, I. (1992). *Dictionnaire de la musique populaire au Québec : 1955-1992*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ulrich. (2001). *Ulrich's International Periodicals Directory*. New York: R. R. Bowker.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.



## ACTUALITE DES TRAVAUX UNIVERSITAIRES EN EDUCATION MUSICALE (UNIVERSITE PARIS-SORBONNE. PARIS IV).

---



**JREM vol. 4, n°1 printemps 2005, 99-116**  
© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)  
[www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem](http://www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem)

### MARIA GUADALUPE SEGALERBA. METALANGAGE ET REPRESENTATION GRAPHIQUE COMME MANIFESTATIONS DE LA REPRESENTATION MENTALE DE LA MUSIQUE<sup>1</sup>.

Les travaux présentés dans cette thèse s'inscrivent dans une large perspective de formation musicale qui inclut l'enseignement musical général et spécialisé. L'attention qu'il convient de porter à chaque modalité de la connaissance musicale, et notamment le travail sur la construction des transferts en vue d'une formation intégrale de l'enfant, compte non seulement pour les enfants musiciens mais aussi pour les enfants non musiciens.

La représentation sémiologique de la musique dans le cadre de cette recherche met en évidence ces particularités selon le type de formation musicale engagée mais elle constitue dans tous les cas – dans sa forme graphique comme dans sa forme verbale – une source d'informations pour les élèves, et une source d'informations « tangibles » – en tant que manifestation de la représentation mentale de la musique – pour le chercheur.

Notre travail principal porte sur les représentations graphiques et verbales d'une mélodie chez les enfants musiciens. Que mémorisent les élèves quand on leur apprend une

---

<sup>1</sup> Résumé de Thèse de Doctorat d'Histoire de la Musique et Musicologie, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, septembre 2005, Directeur de recherche : Monsieur le Professeur Michel IMBERTY.

mélodie ? Quels sont les éléments privilégiés soumis à la mémoire ? Pourquoi un élève peut-il chanter correctement une mélodie sans parvenir à bien la transcrire ? Quel type de médiation intervient dans le passage d'une exécution vocale à une notation musicale symbolique ? Quelles sont les stratégies cognitives qui entrent en jeu lors de l'élaboration de la représentation graphique symbolique de la mélodie ? Quel est le degré de « conscience » de l'élève quant à ses propres stratégies de transcription ?

Aborder l'étude de la notation musicale chez les enfants signifie s'intéresser à l'un des sujets les plus problématiques dans le cadre de l'apprentissage de la musique. La représentation graphique de mélodies constitue assurément un aspect important et complexe de l'apprentissage musical. Ce n'est sans doute pas le seul, mais cet aspect nécessite une attention particulière si l'on veut penser à un apprentissage véritablement intégré de la musique et viser à une autonomie des compétences musicales chez les élèves. La compétence qui concerne la notation symbolique se révèle souvent une tâche de résolution de problèmes très difficile à réaliser.

Tel est le domaine de recherche dans lequel voudrait s'inscrire notre travail, dans le cadre d'une *psychologie cognitive de l'éducation musicale*. En tant qu'enseignante, nous nous demandons notamment quel est le rôle du métalangage dans la transcription d'une mélodie qui a été mémorisée, c'est-à-dire quelle est l'importance du discours verbal portant sur le discours musical mélodique, au moment de représenter graphiquement la mélodie. Le discours sur une mélodie, le « métadiscours », favorise-t-il la réussite au moment de sa transcription, de sa notation musicale ? La description verbale de la mélodie permet-elle à l'élève d'intérioriser une analyse mélodique, tout en explicitant les caractéristiques du contour, les éléments répétés, les fonctions tonales dans l'échelle et les intervalles ?

Dans le cadre du présent travail, le langage est utilisé pour décrire une mélodie une fois qu'elle a été mémorisée en faisant donc appel à l'information stockée en mémoire, tout en précisant ses caractéristiques, sans ajouter d'impressions personnelles et sans créer de rapports avec l'imaginaire, l'émotionnel ou le symbolique. Il s'agit donc bien d'une

description « technique » et diachronique de la mélodie dont les repères sont en rapport avec la structure tonale de la gamme (la note tonique, la note dominante, la note médiante ou « tierce » de l'accord de tonique), les mouvements par degré conjoint, les répétitions de notes ainsi que les directions des intervalles et des mouvements linéaires. Les enfants sont invités à écrire la « description verbale » de la mélodie. Dire à partir de quelle note la mélodie commence (tonique, dominante ou médiante), bien préciser les moments où les notes se répètent, analyser les sauts et ajouter tous les détails, du début à la fin. Dans le cas des sauts et des degrés conjoints, faire bien attention à leurs mouvements ascendants ou descendants.

On parvient à la représentation verbale de la musique qui est liée à l'hypothèse principale sur le rôle du métalangage dans la notation musicale. Nous proposons que le rôle particulier du métalangage est de marquer cognitivement les mémorisations de leur concept musical théorique. Opérationnellement, cela signifie que nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : *La production de descriptions verbales écrites, préalables à la transcription d'une mélodie et qui l'explicitent, réduit considérablement le nombre d'erreurs dans la transcription tout en agissant sur leur qualité.* En d'autres termes, le développement d'une attitude réflexive métacognitive permet d'étayer la réussite d'une tâche musicale qui part de l'action mais qui doit se cristalliser dans une autre modalité du savoir musical, celle de la représentation. Cette hypothèse est née de l'observation, à partir de notre pratique de l'enseignement musical, selon laquelle chez la plupart des élèves les notations de mélodies simples présentent toujours des erreurs différentes, même si, avant de noter, les élèves sont capables de chanter correctement la mélodie et l'arpège de tonique sans difficulté.

Notre démarche méthodologique a été conçue pour être mise en place en situation de classe en vue de collaborer à une étude de la perception musicale et des représentations de la musique chez les enfants en situations pédagogiques réelles. Nous avons travaillé avec des élèves dans le cadre d'un enseignement musical spécialisé où notre dispositif – assez complexe d'ailleurs – a été systématisé. Nous avons travaillé sur plusieurs

mélodies simples, proposées en Do majeur pour éviter les difficultés liées à la tonalité. Nous nous référons notamment à l'étude de l'une des mélodies, la Mélodie 2, qui présente la caractéristique de commencer par la dominante inférieure.

Depuis 1999 nous avons mené à bien des expériences préliminaires. En 2002/2003 nous avons constitué un corpus final qui comporte trois groupes : le groupe expérimental, (25 sujets) le groupe contrôle (25 sujets) et un ensemble de sujets qui ont participé aux mêmes expériences que le groupe expérimental, mais lors de séances individuelles (11 sujets). Nous appelons « répliques » ces expériences qui reproduisent bien évidemment le même protocole « expérimental ». L'âge moyen au moment où les données ont été recueillies est toujours de 12 ans. Les élèves qui constituent nos corpus ont participé à ces expériences en début de troisième année de formation musicale spécialisée.

Toutes les exécutions vocales concernant la mélodie étudiée ont été soumises à l'écoute de deux juges experts, qui ont évalué le degré de justesse dans les exécutions de cette mélodie ainsi que le degré de configuration de l'accord de tonique. Nous avons choisi une échelle Likert de 1 à 7, où 1 = moins juste ; moins configuré et 7 = plus juste ; plus configuré. Ces enregistrements sont au nombre de 8 par sujet (compte tenu des deux séances correspondant à la première et à la deuxième transcription de la mélodie).

Trois critères ont été considérés au moment de constituer définitivement ce corpus, une fois toutes les données recueillies : la zone proximale, l'oreille absolue et le fait de chanter juste. En premier lieu, nous avons écarté des groupes contrôle et expérimental ainsi que des « répliques » les enfants qui étaient hors de la zone proximale, soit parce qu'ils la dépassaient, ayant résolu les premières transcriptions sans erreur, soit parce qu'ils se situaient en dessous, n'ayant pas pu effectuer la tâche. L'oreille absolue a également été un facteur déterminant pour écarter un élève de chaque groupe – incluant les expériences répliques. Les élèves dont la justesse durant l'exécution vocale avait été évaluée à moins 5 par les experts ont aussi été écartés. Nous n'avons pas non plus inclus dans ce corpus final ceux qui, dans l'exécution vocale, avaient présenté des problèmes de mémorisation et/ou avaient opéré des modifications de contour.

Dans tous les cas, nous avons conduit les expériences en suivant toujours le même protocole. Toutes les séances ont été enregistrées avec micro digital branché à un enregistreur MD (mini-disque). Les élèves ont chanté d'abord accompagnés au piano qui réalisait les harmonies (très simples : I-V, parfois IV), puis à partir de l'accord de tonique sans accompagnement ou avec seulement les basses (fondamentales des fonctions harmoniques) pour appui. Chaque élève a été enregistré avant d'effectuer la première transcription, chantant la mélodie complète (parfois dans une autre tonalité, notamment dans le cas des garçons), et chantant l'arpège de l'accord de tonique tout de suite après la mélodie. Après avoir terminé sa transcription, chaque sujet a été enregistré à nouveau pour qu'il soit possible de vérifier que la mélodie était toujours bien « conservée ».

Notre démarche comprend deux premières phases et une phase finale que nous envisageons aussi en tant que perspective de recherche future.

Dans une première étape, nous avons demandé aux élèves de mémoriser une mélodie, de la chanter, puis de la transcrire, c'est-à-dire de l'écrire en notes musicales, pour avoir finalement ce que nous appelons une *première transcription* (abréviation Pr Tr dans les tableaux et schèmes graphiques). Nous avons fait de même avec quatre mélodies différentes, en étudiant toujours une mélodie par séance, en général une semaine plus tard (parfois moins). Après les premières transcriptions de cette première étape, nous avons appris aux élèves du groupe expérimental à réaliser une *description verbale*.

Dans une deuxième étape, nous avons demandé aux sujets de chanter à nouveau chaque mélodie, toujours une par séance, de faire la *description verbale* de la mélodie, c'est-à-dire de la décrire verbalement en utilisant le langage écrit pour expliciter la mélodie avant d'effectuer une *deuxième transcription*. Nous avons procédé de la même manière pour les quatre mêmes mélodies, en nous concentrant toujours sur une mélodie par séance, en général avec un écart d'une semaine entre une séance et la suivante.

Ces deux premières étapes sont composées de tâches d'exécution vocale, de transcription musicale et de description verbale. Nous avons considéré les exécutions

vocales en tant que *connaissance en acte* ou en tant que *représentation énaactive* de la mélodie concernée ; dans le cas des transcriptions musicales, il s'agit de *représentations graphiques* et, dans le cas des descriptions verbales des mélodies, de *représentations verbales*. À l'étape finale, il s'agit d'une tâche d'explicitation des procédures de transcription qui se situe au centre de l'analyse dans le cadre de la métacognition, où la représentation verbale porte sur les stratégies personnelles de notation.

Dans le cadre de la troisième étape finale, et une fois terminées toutes les exécutions vocales, les premières et deuxièmes transcriptions ainsi que les descriptions verbales du groupe expérimental terminées, nous avons demandé à tous les sujets de faire ce que l'on pourrait appeler un « essai d'entretien d'explicitation », c'est-à-dire que, après un texte introductif, nous leur avons posé des questions sur leurs procédures de transcription, leurs stratégies, les erreurs, les difficultés rencontrées, ainsi que des questions qui ont surgi chez les enfants d'après ce qu'ils venaient de répondre. Ces « essais d'entretiens » ont été menés après la réalisation des deux premières étapes de la démarche, durant les cours de musique avec tous les sujets formant le corpus. Tous les sujets du groupe expérimental et ceux qui ont participé aux expériences répliques ont réalisé les explicitations de leur pratique de notation, après les productions de descriptions verbales des mélodies ainsi que les deuxièmes transcriptions de toutes les mélodies. En ce qui concerne le groupe contrôle, ces sujets ont réalisé les explicitations à la suite de toutes les deuxièmes transcriptions et ils n'ont pas utilisé le langage verbal pour expliciter les mélodies.

Pour réaliser l'analyse et l'interprétation des données, tous les supports audio et papier (exécutions vocales, partitions, descriptions verbales et explicitations de la pratique) ont été « digitalisés » afin d'approfondir l'analyse et de réaliser plusieurs analyses complémentaires. Nous avons constitué des fichiers audio-numériques avec les exécutions vocales de chaque sujet que nous avons enregistrées dans l'ensemble de la séance, puis isolées. Nous avons également établi des fichiers de base de données, construits à partir des notations mélodiques ainsi que des fichiers de texte réalisés à

partir de la traduction des descriptions verbales et des discours explicitant la pratique écrite.

En réponse à la première hypothèse, les deux premières phases de notre recherche montrent que le fait d'expliciter la mélodie permet d'obtenir de meilleures performances dans la tâche initiale de notation mélodique. Nous pouvons le démontrer également à partir d'un groupe qui, n'ayant pas bénéficié de la médiation du métalangage, ne réalise aucun progrès lors des deuxièmes transcriptions par rapport à la tâche initiale des premières transcriptions

Cette étude nous a permis de confirmer *le rôle médiateur du métalangage dans la notation mélodique*. Cette médiation a contribué à la construction, de la part des élèves, d'un transfert de connaissances. La connaissance « en acte » d'une mélodie a été transférée avec succès à une connaissance analytique, puis à une représentation en tant que connaissance déclarative. Nous avons tout d'abord montré que ce transfert n'est pas spontané. Les données issues des premières transcriptions – aussi bien que des deuxièmes dans le cas du groupe contrôle – portent des traces objectives qui révèlent l'absence de tout transfert de l'exécution vocale à la notation musicale confirmant la littérature. Un travail reste à réaliser sur les exécutions vocales qui posent problème pour examiner de quelle manière cette connaissance passe à la notation. Les données de l'ensemble des deuxièmes transcriptions de tous les corpus « expérimentaux », de 1999 à 2003, constituent une vaste source d'informations qui permet de vérifier que l'étayage établi dans le cadre d'une double médiation (enseignant - métalangage) permet à l'élève d'opérer ce transfert.

De nouvelles hypothèses ont été proposées concernant le contour mélodique, les hauteurs, le « poids » tonal des notes, les notes initiale et finale (notamment dans le cas des mélodies ne commençant pas par la tonique), la compétence instrumentale et les schèmes dynamiques. Les analyses fondées sur chaque nouvelle hypothèse ont rendu possible une étude plus approfondie de l'action du métalangage sur chaque caractéristique de la mélodie, confirmant dans le cas du contour mélodique la littérature

existante relative à la perception et à l'exécution vocale, tout en l'élargissant pour inclure la représentation graphique dans notre cas. En ce qui concerne l'hypothèse des notes faibles, certains de nos résultats s'éloignent un peu de la théorie, notamment avant que le métalangage n'intervienne au niveau des corrections. Nous avons souligné que le début de la Mélodie 2 à la dominante inférieure pourrait être à l'origine de ces résultats qui s'éloignent de la littérature mais il convient de rappeler que la théorie n'évoque que la perception, et parfois l'exécution vocale. Rares sont les études portant sur les repérages des notes fortes lors de la notation musicale. Notre hypothèse des notes initiales et finales va dans le sens la littérature relative au préjugé de la première note tonique, même dans le cas de musiciens possédant un niveau élevé de formation musicale où, bien évidemment, un type de connaissance prévaut sur l'autre. Dans le cas de la Mélodie 2, le cadre tonal présent dans l'exécution vocale de manière « inconsciente » n'est pas transféré à la notation. La description verbale de la mélodie contraint les sujets non seulement à expliciter ce cadre tonal mais aussi à l'associer à la mélodie en question.

Ce qui a permis notre démarche dans tous les cas, c'est la « connexion » entre les deux modes de connaissance d'après laquelle les enfants ont bien transféré l'exécution vocale à la notation. Nous pensons en effet que désigner par le langage écrit la fonction tonale des notes oriente l'enfant vers une démarche analytique qui, en tant que connaissance déclarative, est plus proche de la connaissance de représentation musicale que de la connaissance d'exécution vocale, permettant à l'enfant d'opérer avec succès ce passage entre deux modalités différentes de la connaissance musicale.

Nous avons également démontré que le métalangage ne permet pas seulement d'associer aux notes des fonctions porteuses de « poids tonal » pour renforcer les points d'appui tonaux et mieux repérer la signification de l'information. L'analyse de la mélodie grâce au métalangage offre aussi la possibilité de relier ces points de stabilité, ce qui fournit à l'élève la possibilité d'attribuer un ordre et de donner un sens à la succession des hauteurs. Le métalangage fait ainsi « penser » la mélodie autrement par rapport à la

perception première.

Comment expliquer ce changement ? Une fois de plus, le rôle du langage qui explicite la musique, en tant qu'outil psychologique, est de permettre une véritable *construction* de la part de l'enfant, non seulement de points de repères mais surtout de liens entre ces éléments.

Le métalangage a aussi agi au-delà de la musique même, au moment de l'explicitation de la pratique. Les verbalisations des sujets du groupe expérimental comportent des indices que nous pouvons attribuer à une expérience de l'explicitation de la mélodie. Les conclusions que nous avons présentées à propos des liens établis entre les points de repères de la tonalité mis en évidence grâce aux descriptions verbales de la mélodie, c'est-à-dire l'ordre donné à la succession mélodique (ordre porteur du sens), se sont avérées des éléments qui caractérisent les discours explicitant la pratique de notation, à la différence des verbalisations chez les sujets du groupe contrôle, dans lesquelles les marqueurs temporels sont moins importants.

Une vaste perspective de recherche demeure ouverte à partir de nos résultats, qui pourrait même se fonder sur les corpus des mélodies que nous n'avons pas examinées.

Nous ne présentons ici que quelques voies de recherche :

- Les notations des enfants dont l'exécution vocale pose problème peuvent nous informer sur le traitement cognitif de l'information musicale à partir de l'impossibilité de reproduire le bon modèle.
- Les transcriptions rythmiques réalisées séparément de la notation des hauteurs – et que nous n'avons pas étudiées – sont porteuses d'informations très riches sur la segmentation des différentes mélodies ainsi que sur les vecteurs dynamiques et les saillances qu'elles comprennent.
- L'étude approfondie des types de notation mélodique chez les musiciens s'avère très intéressante, d'autant plus que la littérature ne traite que la typologie des notations rythmiques et mélodiques ainsi que l'évolution des représentations graphiques, des types d'écoute et des types gestuels.

– La reprise du travail réalisé à partir des mélodies du répertoire instrumental académique et du répertoire populaire s'avère, selon nous, indispensable. Nos travaux préliminaires comportant des phrases musicales extraites d'œuvres de Bach, de Vivaldi et de Mozart se sont révélés très intéressants.

– La démarche appliquée à d'autres modes de connaissance tels que la lecture à vue, qu'elle soit chantée ou instrumentale, nous semble une voie de recherche à explorer, dont les premiers résultats empiriques obtenus sont très prometteurs.

KYOKO YOSHIKAWA. ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE TRADITIONNELLE A L'ECOLE AUJOURD'HUI. APPROCHE HISTORIQUE ET APPLICATION DE TERRAIN A TRAVERS L'EXEMPLE DE L'ENSEIGNEMENT DU GALOUBET<sup>1</sup>.

## 1. CADRE DU TRAVAIL

La thèse a pour titre “Enseignement de la musique traditionnelle à l'école aujourd'hui – Approche historique et application de terrain à travers l'exemple de l'enseignement du galoubet” – Par musique traditionnelle il faut entendre “la musique identitaire et patrimoniale des régions françaises”. La nature du travail se positionne à la charnière de l'histoire institutionnelle et de la monographie d'approche ethnomusicologique. D'abord, l'élucidation des situations historiques concrètes de la musique traditionnelle des régions françaises se justifie par un état des lieux de l'évolution des institutions scolaires depuis 1969 à 1999. Ensuite, l'enquête de terrain permet de vérifier “la réalité à l'intérieur de la classe” où se déroule la pratique réelle, conduisant à percevoir la spécificité inhérente à l'enseignement donné.

Nous avons abordé la question de la corrélation entre l'itinéraire historique borné par les normes ministérielles et la réalité de la pédagogie vivante à l'intérieur de la classe ; c'est modestement que nous avons tenté cette première investigation. Cette double articulation d'approche permet de comprendre la situation actuelle de l'enseignement de la musique traditionnelle à l'école, et d'accentuer notre réflexion sur la problématique qui a été choisie : quel est l'impact de l'enseignement de la musique traditionnelle à l'école ?

La première partie de la thèse est consacrée à l'analyse historique. En tant que démarche réglementaire, l'examen de la genèse de l'insertion de la musique traditionnelle des

---

<sup>1</sup> Résumé de Thèse de Doctorat d'Histoire de la Musique et Musicologie, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, octobre 2005, Directeur de recherche, Monsieur le Professeur Jean-Pierre MIALARET.

régions françaises dans le système scolaire nous paraît fondamental. Afin d'analyser de manière diachronique et synchronique, l'évolution institutionnelle relative à cette musique sur une période de 30 ans, de 1969 à 1999, nous avons établi les questions suivantes : quels sont les facteurs institutionnels qui ont permis d'introduire et d'encourager l'enseignement des musiques identitaires des pays de France ? Comment s'inscrivent-elles et que représentent-elles dans l'évolution du système d'enseignement musical scolaire ? Et quelle est la place de cette musique dans l'éducation musicale ?

Choisir d'analyser sur une durée de 30 ans, un phénomène participant du système d'enseignement musical scolaire, à partir de sources clairement ciblées et sur une quête raisonnée des documents, contribue à faire apparaître la cohérence de la démarche institutionnelle. Il s'agit d'abord d'examiner des textes réglementaires du Ministère de l'Education Nationale, en vue de trouver une piste à l'intérieur des actions éducatives menées par l'une ou l'autre académie ; l'analyse des rapports de stages académiques permet de confirmer les faits concernés.

En tant que choix et orientation pédagogiques, l'examen des outils musicaux ministériels qui se catégorisent en deux types que ce soit de niveau national, ou de niveau académique, nous paraît essentiel et convenable. Le corpus de niveau national est constitué par les programmes de l'émission musicale de la radio-télévision scolaire, ainsi que par les T.D.C. (Textes et documents pour la classe) en matière musicale. Le corpus de niveau académique rassemble des outils musicaux provenant des Académies, élaborés par les C.R.D.P. (Centres régionaux de documentation pédagogique) et ses réseaux dépendants. La comparaison des points de vue de représentation de la musique traditionnelle des régions françaises dans ces deux types d'outils scolaires, permet de clarifier le positionnement de cette musique en fonction des politiques appropriées.

La deuxième partie de la thèse constitue une monographie relative à l'enseignement du galoubet pour laquelle nous avons invoqué la démarche ethnomusicologique. Résultant de l'enquête de terrain effectuée dans une école primaire de la ville de Vence, cet enseignement à long terme, dispensé dans une classe de C.M.2, est assuré

hebdomadairement sur une période de 5 mois de l'année scolaire, par un musicien faisant partie d'une association locale. Le galoubet est une flûte à 3 trous qui symbolise l'identité culturelle musicale de la Provence.

Basée sur cette enquête que nous avons effectuée durant une période de six mois consécutifs au cours de l'année scolaire 2000-2001, cette partie se compose de cinq thèmes principaux suivants :

- Le cadre général de la politique éducative de l'Académie de Nice en matière musicale, les modalités de l'agrément de l'intervenant extérieur ainsi que le profil du partenariat culturel et de l'intervenant extérieur qui soutient l'enseignement du galoubet ;
- Le cadre général de l'enseignement du galoubet. Pour sa mise en œuvre en classe, les élèves ont disposé de deux outils pédagogiques élaborés par l'intervenant lui-même. Il s'agit d'un instrument simplifié et d'un manuel pour l'apprentissage instrumental dit "Méthode pour galoubet ". En ce qui concerne l'instrument simplifié, l'enquête s'étend sur sa fabrication et ses caractéristiques esthétiques. Le manuel d'apprentissage, pas nécessaire pour acquérir les notions musicales, s'applique à la méthode chiffrée à l'aide d'une notation codée ;
- L'analyse de la logique de la méthode chiffrée, ainsi que son intérêt éducatif qui soutient la pratique musicale des élèves. Ceci a été éclairé par une analyse systématique de la production musicale et du procédé de décodage de la notation codée ;
- La didactique du galoubet. Elle est mise au point sur la clé de la démarche lors de l'enseignement initial, ainsi que sur les modalités d'apprentissage de l'air au galoubet ;
- Une réflexion sur la spécificité de l'enseignement de la musique traditionnelle à travers l'éducation du galoubet, spécificité vis-à-vis de l'apport et de l'intérêt engagés dans l'éducation musicale à l'école. On présente la prestation publique des élèves qui ont participé au défilé d'ouverture du Carnaval de Nice.

## 2. RESULTAT DE L'ANALYSE HISTORIQUE

Dans l'histoire contemporaine de l'enseignement primaire, en France, l'itinéraire de l'enseignement de la musique traditionnelle des régions françaises débute en 1969. Sous l'influence du courant de décentralisation marqué par le synchronisme de l'annonce des textes officiels relatifs à l'enseignement des langues et cultures régionales particulièrement réservé aux Académies situées dans des zones d'influence de langues régionales, ainsi que par la réforme, à l'école primaire, vers la modernisation de la musique à l'école.

En ce qui concerne le contexte de l'enseignement des langues et cultures régionales, le courant de décentralisation des années 1970 a été décisif pour affirmer la diffusion de cet enseignement en milieu scolaire. Ses ambitions et sa volonté aboutissent à l'officialisation de l'étude des cultures provinciales françaises, et l'Etat a infléchi sa politique d'ouverture sans discriminer les circonscriptions scolaires suivant leur appartenance ou non aux zones de langues régionales.

Le bon vouloir qui met en route l'enseignement des cultures régionales et stimule la discipline musicale, s'assortit en 1977 de la promotion de l'éducation à l'environnement, permettant de rehausser la prise de conscience des ressources d'identité culturelle en province. Ainsi, l'alliance de l'idée de décentralisation et de l'intérêt à l'environnement culturel ont conduit à augmenter la préoccupation pour la vie culturelle régionale dans l'enseignement scolaire.

En ce qui concerne la musique à l'école, elle a connu, tout au long des années 1970, les permanences et les mutations propres au régionalisme. Dans la période de transition institutionnelle autour de 1969, l'apprentissage du chant populaire et folklorique des régions françaises a été privilégié par la politique nationale de constitution du répertoire vocal commun et des émissions de la radio scolaire « Chant ». Cependant, l'écho direct de la réforme de 1969 en faveur de la modernisation de la musique à l'école, s'affaiblit en 1974 où l'étude du chant devient finalement facultative.

Pourquoi, la place du chant populaire et folklorique des régions françaises a-t-elle été déclassée et son intérêt minimisé dans la politique nationale ? Probablement, les causes de cet affaiblissement sous-entendent les concessions faites par la politique de niveau académique sous la poussée exercée par la décentralisation. Celle-ci a permis de donner à chaque académie l'autonomie d'élaboration de ses propres outils pédagogiques pour répondre aux besoins ou aux intentions appropriés. D'où un atout déterminant pour l'encouragement de la production des outils pédagogiques utilisant à son profit les ressources identitaires du territoire français qui a finalement donné à la musique régionale une place reconnue. Conséquemment à la prise de conscience de leurs rôles respectifs, les partenaires institutionnels se répartissent les responsabilités au niveau national et au niveau académique, l'initiative de la mise en valeur des éléments provinciaux, dans l'enseignement musical, sera ainsi confiée à la politique de niveau académique.

De fait, le rôle éditorial des C.R.D.P. est indéniable : ils n'épargnent pas leurs efforts pour développer la place des cultures musicales identitaires dans l'enseignement scolaire. Avivée par l'idéologie relative au patrimoine des premières années 1980, s'accordant à la période d'appogée d'édition d'outils relatifs à la musique traditionnelle des régions française, cette musique est valorisée dans l'enseignement scolaire, par la reconnaissance dont on peut relever les traces en diverses actions éducatives matérialisées, issues majoritairement des Académies appartenant au sud de la France. Notamment les Académies des zones de langues régionales démontrent fortement leur motivation. La qualité des outils académiques ayant vocation à servir la musique traditionnelle des régions françaises, montre une grande diversité.

A l'encontre de cette réalité prouvée par l'analyse statistique des outils musicaux des Académies, la manifestation de l'intérêt de cette musique est onniprésente dans les programmes de radio et de télévision scolaires, ainsi que dans les T.D.C., placés sous la politique nationale. L'attitude de celle-ci doit être à la portée de tous, en ouvrant les nouveaux horizons des savoirs, sans insister inutilement sur la spécificité musicale d'une

région française déterminée.

Aujourd'hui, la musique traditionnelle des régions françaises est un matériau d'étude qui constitue une passerelle entre l'enseignement des langues et cultures régionales et l'éducation musicale. Elle peut servir d'atout pour sensibiliser les élèves tant à la culture régionale qu'aux éléments qui lui sont propres, à travers l'activité musicale et l'écoute. A cet égard, certains outils académiques répondant à ces critères présentent une approche intéressante et variée, applicable à l'enseignement primaire.

### 3. DE L'ENSEIGNEMENT DU GALOUBET A L'ECOLE PRIMAIRE DE LA VILLE DE VENCE

En 1988, l'enseignement du galoubet dans l'école primaire Le Suve de la ville de Vence est né de la déclaration de la volonté de la municipalité, et s'est concrétisé par des possibilités élargies et aisées dans l'utilisation des ressources locales tant matérielles que personnelles. C'est un enseignement représentatif et modèle pour le trait d'union entre la société et l'école.

A la jonction des deux pôles de l'éducation musicale et de l'enseignement des langues et cultures régionales, l'enseignement du galoubet initie à la pratique musicale (instrumentale et vocale) et à la connaissance de la culture provençale. Force est de constater que la réussite de la mise en œuvre de cet enseignement repose essentiellement sur la compétence et la bonne volonté de l'équipe pédagogique. La disponibilité de l'instrument simplifié, ainsi que la lisibilité de la méthode pédagogique, qui permettent de faire entrer les élèves sans difficulté dans la pratique musicale, constituent des atouts importants pour l'apprentissage du galoubet.

Pour être en mesure de jouer de l'instrument de musique, l'apprentissage de la spécificité technique est inévitable. Dans le cas du galoubet, cet apprentissage porte sur les doigtés et le contrôle du souffle. L'intérêt de l'élaboration de la méthode pédagogique de galoubet se situe dans la codification des techniques instrumentales. La

lisibilité de cette méthode répond tout à fait aux besoins des élèves en ce qui concerne les notions techniques. Le mécanisme instrumental se transforme en deux types de codage : les chiffres (0, 1, 2, 3) et les consignes (+, -). Chacun des chiffres (0, 1, 2, 3) correspond au doigté désigné sur l'instrument, ainsi qu'à la quantité de trous à boucher. Chaque chiffre est accompagné d'une consigne ou non. Les consignes (+, -) constituent les repères pour la manipulation du souffle : la consigne (+) est l'indication de souffler fort, la consigne (-), de souffler moins fort. S'il n'y a pas de consigne, l'indication est de souffler moyennement.

Fondé sur ce simple principe systématique, l'air destiné à la pratique musicale, se transforme en notation chiffrée. Une notation chiffrée qui se compose d'un chiffre avec ou sans consigne, correspond à une note musicale de l'air. L'air est ainsi transformé en chiffres. L'intérêt du codage correspondant à la mélodie codée, peut être caractérisé par l'alliance de la dynamique visuelle et de la dynamique sonore. Cependant, en raison de la faiblesse de la cohérence de cet intérêt due à la nature même du mécanisme de l'instrument, pour la pratique réelle, il faut souligner que le codage de l'air doit être associé au pragmatisme du musicien-pédagogue : en fonction de la structure mélodique, la nécessité de rationaliser la présence ou l'absence de consignes permet de protéger la logique initiale de la "méthode chiffrée".

Au point de vue didactique, certains paliers d'apprentissage structurent de manière progressive, la manière de jouer un air au galoubet. Le premier enseignement du galoubet s'inscrit dans un exercice initial, en vue de comprendre le mécanisme de l'instrument à travers l'application du décodage des doigtés. Pour ce faire, une clé pédagogique fournie est l'accompagnement du geste qui sert de point de repérage pour l'appréhension de la cohésion du dynamisme sonore et du niveau de souffle.

Dans la pratique d'un air au galoubet, l'action répétitive "aller et retour" entre le professeur et l'élève, est principale, tout au long de laquelle deux opérations sont demandées aux élèves : la rapidité du décodage de la notation codée et son application sur la pratique de l'instrument. Pour la réussite de la pratique instrumentale, la

mémorisation musicale constitue une clé. Pour déboucher sur cette réussite, l'acte de chanter l'air qui précède l'acte de le jouer au galoubet sert d'atout pour activer la mémorisation musicale : car, celle-ci devient la seule piste pour la détermination du son par le contrôle du souffle approprié. Pour favoriser ce contrôle qui interagit avec l'audition, l'espacement ou la suppression de consignes (+, -) dans la notation codée sera profitable. Ainsi, la méthode chiffrée que nous supposons, s'engage dans la contribution à la formation de l'oreille.

#### 4. AU TERME DE LA REFLEXION

Quel est l'impact de la musique traditionnelle des régions françaises dans l'enseignement scolaire ? A partir de l'enseignement des langues et cultures régionales, l'enseignement du galoubet est un enjeu pour la sensibilisation des enfants à la culture provençale à travers l'initiation au galoubet. Quant à la musique à l'école, même si elle n'a pas pour objet de faire acquérir les savoirs musicaux, la qualité pédagogique puisée dans une pratique réelle et son apport pour l'éducation musicale méritent d'être un objet de réflexion pédagogique. Cette polyvalence permet de revaloriser la musique traditionnelle des régions françaises. Ainsi, l'éducation à la pratique du galoubet répond à l'intention de la politique de l'Académie de Nice, intention partagée entre l'accession à la pratique musicale et l'intégration socio-culturelle pour que l'enfant puisse rendre présente à sa conscience, la sphère culturelle identitaire de sa vie réelle.

Il s'est avéré que l'enseignement du galoubet est soutenu par la volonté considérable des acteurs de terrain. Cette volonté a suscité l'imagination pédagogique du musicien régionaliste qui a trouvé les ressources matérielles et a créé une méthode vivante pertinente face à un objectif précis : l'initiation au galoubet et la sensibilisation à son répertoire musical.

Il faut souligner l'importance que la pratique du galoubet inscrit dans un enjeu propre aux acteurs pédagogiques. Pour le maître-directeur d'école, la pratique commune de

l'instrument local favorise la solidarité dans la classe, cette solidarité étant déployée à la sortie de l'école, d'une part. Pour l'intervenant, il s'agit de former des continuateurs de la tradition en pérennisant la pratique du galoubet-tambourinaire, d'autre part. Quelques anciens élèves sortis de la classe de galoubet sont devenus de jeunes musiciens locaux, galoubet-tambourinaire provençal, et animent aujourd'hui les fêtes locales en commun avec leur professeur. Entre ces deux acteurs, le point commun tient au partage du plaisir musical, de ce fait l'estimation concernant "la réussite technique" des élèves, n'est pas une question majeure. Pour eux, la réussite des élèves est attachée au résultat de l'expérience vécue par chacun des élèves à travers la pratique du galoubet.





## OBSERVATOIRE MUSICAL FRANÇAIS

Université de Paris–Sorbonne – 1, rue Victor Cousin

**75005 Paris – Télécopie : 01 40 46 25 88**

<http://omf.paris4.sorbonne.fr>

[omf@noos.fr](mailto:omf@noos.fr)

PUBLICATIONS

### ***Collection « Observatoire musical français »***

Documents de recherche

**Dir. Danièle Pistone**

**Comité de lecture : Mario d'Angelo, Michèle Barbe, Marc Battier,  
Danielle Cohen-Levinas, Nathalie Cousin, Laurent Cugny, Sylvie Douche,  
Anne-Marie Green, François Madurell, Gottfried Marschall,  
Jean-Pierre Mialaret, Hyacinthe Ravet, Catherine Rudent**

*La Musique à l'Université. Bilans et perspectives*, 1991, 98 p., in-8°– 6 €

Série ***Activités et institutions musicales***

(resp. Mario d'Angelo) – in-8°

Claire Hébert, *La distribution de disques sur Internet. Etude de quatre sites*, n° 1, 2003, 38 p. – 5 €

Thomas Sylvand, *Quel avenir pour le DVD de musique classique ?*, n° 2, 2004, 33 p. – 5 €

Claudia Stobrawa, *Etat des lieux du marché de la musique en Allemagne*, n° 3, 2005, 48 p. – 5 €

Série **Bibliographies et catalogues** (resp. Nathalie Cousin) – in-4°

- Nathalie Cousin, *Recherche et documentation musicologique. Bibliothèques et archives*, n° 1, 1/1996, 82 p. ; 2/1997, 100 p. – Epuisé
- Danièle Pistone, *Liste indexée des sujets de thèses relatifs à la musique déposés à l'Université de Paris-Sorbonne de 1989 à 1996*, n° 2, 1997, 28 p. – Epuisé
- Danièle Pistone, *La musique, ses institutions et son public dans la France du XX<sup>e</sup> siècle. Bibliographie commentée*, n° 3, 1999, XX–172 p. – 9 €
- Damien Ehrhardt, *Catalogue des variations pour piano publiées à Paris (1830–1850)*, n° 4, 1999, 60 p. – 7 €
- Danièle Pistone, *Les catalogues d'œuvres. Histoire et situation. Liste des catalogues de compositeurs français des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, n° 5, 2001, 86 p. – 7 €
- Danièle Pistone, *Doctorats de musicologie en cours à Paris IV. Liste indexée des thèses inscrites de 1997 à 2002*, n° 6, 2003, 32 p. – 6 €
- Nathalie Cousin & Danièle Pistone, *Mémoires de Maîtrise des Universités françaises, 1997-2002 (Musique et Musicologie)*, n° 7, 2003, 110 p. – 8 €
- Pascal Pistone, *Le Traité de l'orchestration de Charles Koechlin. Etude historique et technique suivie de l'index commenté des exemples musicaux et des matières*, n° 8, 2004, 144 p. – 9 €

Série **Conférences et séminaires**

(resp. Comité directeur de l'OMF) – in-4°

- Danièle Pistone & Jean-Pierre Mialaret (éd.), *Analyse musicale et perception*, n° 1, 1994, 160 p. – 9 €
- Gilles Boudinet & Jean-Pierre Mialaret (éd.), *Production et expressivité musicale chez l'enfant*, n° 2, 1995, 32 p. – 6 €
- Danièle Pistone (éd.), *Musique et style. Méthodes et concepts*, n° 3, 1995, 158 p. – 9 €
- Patrick Tafforeau, *Musique et droits voisins du droit d'auteur*, n° 4, 1996, 32 p. – Epuisé
- Coralie Fayolle & Alice Tacaille (éd.), *De la formation auditive au commentaire d'écoute*, n° 5, 1998, 108 p. – 8 €
- Pierre Brunel & Danièle Pistone (éd.), *Musique et Littérature. Séminaire 1996-1997*, n° 6, 1998, 92 p. – 7 €
- Pascal Pistone (éd.), *Musiques du XX<sup>e</sup> siècle. Conférences et séminaires 1996-1998*, n° 7, 1999, 164 p. – 9 €
- Christian Marcadet (dir.), *Séminaire interdisciplinaire chanson 1998–1999*, n° 8, 2000, 140 p. – 8 €
- Danièle Pistone (dir.), *Musique et linguistique de spécialité. Séminaires 1996-1999*, n° 9, 2000, 80 p. – 7 €

- François Madurell (éd.), *Marius Constant et Serge Nigg : deux compositeurs en marge des systèmes*, n° 10, 2000, 87 p. – 7 €
- Hyacinthe Ravet (éd.), *L'observation des pratiques musicales, Méthodes et enjeux. Actes de la journée d'études du 28 avril 2001*, n° 11, 2001, 130 p. – 8 €
- Eric Denut, Nicolas Donin & Jean-Luc Hervé (éd.), *Improvisation et composition : une conciliation impensable ? Réciprocité entre écriture et improvisation au XX<sup>e</sup> siècle*, n° 12, 2002, 122 p. – 8 €
- Alain Bonardi (éd.), *Art lyrique et art numérique. A propos d'une scénographie virtuelle interactive de Norma de Bellini*, n° 13, 2002, 70 p. – 7 €
- Danièle Pistone (éd.), *La musique et l'imaginaire*, n° 14, 2002, 152 p. – 9 €
- Jean-Pierre Mialaret & Danièle Pistone (éd.), *L'observation des pratiques de concert*, n° 15, 2003, 182 p. – 10 €
- Marc Battier & Danièle Pistone (éd.), *Analyse et contextualisation*, n° 16, 2004, 82 p. – 7 €
- Vanessa Guy (éd.), *Le XX<sup>e</sup> siècle espagnol et Paris. Parcours musical éclectique*, n° 17, 2004, 78 p. – 7 €
- Vanessa Guy (éd.), *La musique représentative*, n° 18, 2005, 154 p. – 9 €
- Bruno Bossis (éd.), *Intention et création dans la musique d'aujourd'hui*, n° 19, 2005, 88 p. – 7 €
- François Madurell (éd.), *Les pratiques d'écoute individuelles. Actes de la rencontre du 22 mars 2003*, n° 20, 2005, 90 p. – 7 €
- Michel Fischer & Danièle Pistone (éd.), *Polytonalité/Polymodalité. Histoire et actualité*, n° 21, 2005, 266 p. – 12 €

### Série **Correspondances, entretiens, souvenirs**

(resp. Sylvie Douche) – in-8°

- Sylvie Douche & Jean-Christophe Branger (Ed.), *Massenet et ses pairs : de Castillon à Humperdinck. Correspondances inédites*, n° 1, 2003, 76 p. – 6 €
- Sylvie Douche & Jean-Christophe Branger (Ed.), *Alfred Bruneau et Gustave Charpentier : « une amitié indestructible et tendre »*. *Correspondances inédites*, n° 2, 2004, 113 p. – 7 €

### Série **Didactique de la musique**

(resp. Jean-Pierre Mialaret) – in-8°

- Jean-Pierre Mialaret, *Recherches francophones en Sciences de l'Education Musicale et en Didactique de la musique. Repères bibliographiques*, n° 1, 1993, 44 p. – 5 €
- François Madurell, *L'enseignement musical en Champagne-Ardenne. Education musicale et établissements spécialisés sous contrôle de l'Etat*, n° 2, 1993, 64 p. – 6 €
- Travaux et documents de recherche pour l'éducation musicale*, n° 3, 1996, 40 p. – 5 €
- Agnès Billottet, *Analyse comparée des modes d'enseignement en musique et dans d'autres matières à l'école élémentaire. La musique implique-t-elle un mode d'enseignement spécifique ?*, n° 4, 1997, 39 p. – 5 €

- Florence Benoît, *Evolution des méthodes d'enseignement de la guitare classique au XX<sup>e</sup> siècle*, n° 5, 1997, 24 p. – 4 €
- Hillary Hacquoil, *Vibrato, respiration, posture : quelle pédagogie aujourd'hui ? L'évolution de la pédagogie de la flûte traversière face à ces concepts au XX<sup>e</sup> siècle. Les méthodes de flûte*, n° 6, 1997, 46 p. – 5 €
- Gilles Boudinet (éd.), *Pratiques de production musicale chez les jeunes. Journée d'étude RICERCAR/OMF, 25 janvier 1997*, n° 7, 1997, 62 p. – 6 €
- Cédricia Maugars, *A propos du transfert dans le cadre d'une formation en pédagogie musicale active. Problèmes et revue de questions*, n° 8, 1998, 52 p. – 6 €
- Monique Contrant, *Pour une pédagogie de l'apprentissage de la musique : réflexions sur les outils pédagogiques musicaux à l'IUFM*, n° 9, 1998, 38 p. – 5 €
- Sylvie Douche & Béatrice Dubost, *Le déchiffrage pianistique en France : état de la question*, n° 10, 1998, 70 p. – 6 €
- Olga Tchistiakova, *L'analyse des séquences d'apprentissage du geste pianistique. Caractéristiques des actes d'enseignement*, n° 11, 1999, 42 p. – 5 €
- Cédricia Maugars, *L'éducation musicale sous la Chine ancienne d'après le Mémorial de la musique [Yueji]*, n° 12, 1999, 24 p. – 4 €
- Margarida Almeida Neno, *Représentations de la musique à l'école et de l'enseignement musical chez certains élèves de l'enseignement portugais*, n° 13, 2000, 44 p. – 5 €
- Jean-Pierre Mialaret, *Recherches en éducation musicale à l'UFR de Musique et Musicologie de l'Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1993-1999*, n° 14, 2000, 32 p. – 5 €
- Nathalie Cousin & Pascale Godon, *Pédagogie de la musique, Catalogue des rapports de stage de licence (1989-1999)*, n° 15, 2000, 76 p. – 6 €
- Michèle Alten, *La culture scolaire et ses mutations. Eléments pour une contextualisation des apprentissages musicaux*, n° 16, 2000, 22 p. – 4 €
- Laurent Guirard, *Le temps d'apprendre... la musique*, n° 17, 2001, 62 p. – 6 €
- Laurent Guirard & Gilles Boudinet (dir.), *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation*, n° 18, 2001, 198 p. – 8 €
- Gaston Mialaret, *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*, n° 19, 2001, 52 p. – 6 €
- Adrien Bourg, *Aspect multidimensionnel du feed-back extrinsèque. Une appropriation des outils issus de l'éducation physique et sportive vers le domaine de l'enseignement-apprentissage du piano est-elle possible ?*, n° 20, 2001, 50 p. – 5 €
- Joseph Roy (éd.), *La formation des professeurs des écoles en éducation musicale*, n° 21, 2002, 138 p. – 7 €
- Gilles Boudinet, *M. Heidegger, T.W. Adorno : vers un "pacte" de l'esthétique "moderne"*, n° 22, 2003, 128 p. – 7 €
- Sandrine Lussiez, *Partages musicaux. Etude d'une séquence interactive entre des nourrissons de douze à dix-neuf mois et une éducatrice*, n° 23, 2003, 76 p. – 6 €
- Valérie Josse, *Analyse des interactions en répétition de chœur. Réflexions préalables*, n° 24, 2003, 26 p. – 4 €
- Cécile Londeix, *Le chant intérieur. Etude sur les processus d'élaboration de la*

*représentation auditive de l'instrumentiste*, n° 25, 2003, 58 p. – 6 €

Cédricia Maugars, *Des enseignants en musique s'autoévaluent. Leurs conceptions sur l'évaluation : revue de questions, à propos d'évaluation formatrice en Education musicale*, n° 26, 2003, 80 p. – 6 €

Sandrine Mallet, *Vers une approche psychanalytique du lien didactique en musique. Enseignement/Apprentissage du violon*, n° 27, 2003, 98 p. – 6 €

Geneviève Thaler-Raimbault, *Piano. Pianiste. Interactions éducatives au travers de la musique*, n° 28, 2004, 86 p. – 6 €

Frédéric Cerny, *Créativité musicale et enseignement : l'outil informatique*, n° 29, 2004, 60 p. – 6 €

Zélia Chueke, *Etapas d'écoute pendant la préparation et l'exécution pianistique*, n° 30, 2004, 100 p. – 7 €

Agnès Mauviel, *Place et fonctions de la vocalisation au cours des processus d'apprentissage instrumental*, n° 31, 2004, 68 p. – 6 €

Gilles Boudinet, *Vers un paradigme trinitaire de lecture de l'éducation artistique*, n° 32, 2005, 166 p. – 8 €

Myriam Garcia, *Vers une pédagogie différenciée en éducation musicale*, n° 33, 2005, 57 p. – 6 €

Kyoko Yoshizawa, *Evolution de l'enseignement de la musique traditionnelle dans l'école de 1969 à 1999*, n° 34, 2005, 262 p. – 10 €

Série ***Histoire, théorie, analyse*** (resp. François Madurell) – in-8°

François Madurell, *L'élaboration des stimuli dans la recherche sur la perception musicale*, n° 1, 1995, 90 p. – 6 €

Danièle Pistone, *Associations françaises à vocation musicologique. Quinze ans de création (1980–1994). Répertoire indexé*, n° 2, 1995, 140 p. – 7 €

Michel Duchesneau, *La société Triton (1932–1939)*, n° 3, 1997, 28 p. – 4 €

Patrick Otto, *Traces et influences de la modalité dans la formation de Claude Debussy*, n° 4, 2000, 44 p. – 5 €

Nicolas Darbon, *Pour une approche systémique de l'opéra contemporain*, n° 5, 2001, 122 p. – 7 €

Jean-Marc Chouvel, *Iannis Xenakis ou l'avenir de la musique*, n° 6, 2002, 112 p. – 7 €

Gérard Condé, *Le piano, révélateur de l'orchestre chez Massenet*, n° 7, 2003, 28 p. – 4 €

Mathieu Favrot, *L'analyse mélodique : bilan critique et perspectives*, n° 8, 2004, 70 p. – 6 €

Aurélié Branger, *Gideon Klein (1919-1945). De Prague à Terezín : créer pour survivre*, n° 9, 2004, 60 p. – 6 €

Pascal Pistone, *La musique contemporaine à travers les associations créées en France dans les années 1990*, n° 10, 2004, 136 p. – 7 €

Danièle Pistone, *Dix ans de créations d'associations à vocation musicologique. Etude statistique et répertoire indexé (1995-2004)*, n° 11, 2005, 129 p. – 7 €

Série **Jazz, chanson, musiques populaires actuelles**

(resp. Laurent Cugny & Catherine Rudent) – in-4°

Cécile Prévost-Thomas, Hyacinthe Ravet et Catherine Rudent (Ed.), *Le féminin, le masculin et la musique populaire d'aujourd'hui*, n° 1, 2005, 141 p. – 8 €

Série **Langues musicologiques**

(resp. Gottfried Marschall) – in-8° + cassette ou CD

Kurt Lueders & Charles Whitfield, *Méthode de langues musicologiques. Anglais* (livret et cassette), n° 1, 1/1995, 2/1996, 3/1997, 126 p. – 12 € (livret, 7 € ; cassette, 5 €)

Frauke Flachaire, *Méthode de langues musicologiques. Allemand* (livrets et cassette), n° 2, 1/1996, 2/1997, 2 fascicules – 17 € (livrets, 12 € ; cassette, 5 €)

Danièle Pistone, *Méthode de langues musicologiques. Français langue étrangère* (livret et cassette), n° 3, 1/1996, 2/1997, 92 p. – 11 € (livret, 6 € ; cassette, 5 €) ; traduction en allemand, anglais, espagnol et italien, n° 3 A à D, 2002 – chaque brochure – 5 €

Kurt Lueders, *Anglais musicologique appliqué à la gestion* (livret et cassette), n° 4, 1996, 80 p. ; *Cours d'américain de gestion appliqué à la musique* (livret et cassette ou CD), n° 4 bis, 1997, 54 p. – 11 € (livret, 6 € ; cassette, 5 € ou CD, 10 €)

Isabella Montersino, *Méthode de langues musicologiques. Italien* (livrets et cassette), n° 5, 1997, 2 fascicules – 17 € (livrets, 12 € ; cassette, 5 €)

Série **Musique et arts plastiques** (resp. Michèle Barbe) – in-4°

Michèle Barbe (dir.), *Musique et arts plastiques I. Actes du séminaire doctoral et post-doctoral, novembre 1997-mai 1998*, n° 1, 1999, 192 p. – Épuisé

Michèle Barbe (dir.), *Musique et arts plastiques II. Actes du séminaire doctoral et post-doctoral, novembre 1998-mai 1999*, n° 2, 2001, 237 p. – 11 €

Michèle Barbe (dir.), *Musique et arts plastiques III. Actes du séminaire doctoral et post-doctoral, novembre 1999-mai 2000*, n° 3, 2001, 115 p. – 8 €

Michèle Barbe (dir.), *Musique et arts plastiques : Interactions. Actes du séminaire doctoral et post-doctoral, novembre 2000-mai 2001*, n° 4, 2002, 110 p. – 8 €

Série **Musique et nouvelles technologies** (resp. Marc Battier) – in-8°

Olivier Carpentier, *Les instruments de Coupleux et Givelet, 1920-1935. Une origine française de la musique électronique*, n° 1, 2004, 134 p. – 7 €

Série **Sociologie des faits musicaux**

(resp. Anne-Marie Green & Hyacinthe Ravet) – in-8°

Anne-Marie Green, *Musique et sociologie : des relations à définir*, n° 1, 1997, 22 p. – 4 €

- Aymeric Pichevin & Mathieu Cherki, *Le concert comme pratique de loisir*, n° 2, 1997, 24 p. – 4 €
- Odile Tripier, *Mixité et discrimination dans le champ musical : l'exemple des femmes dans les groupes rock*, n° 3, 1998, 26 p.– 4 €
- Hyacinthe Ravet, *Les musiciennes d'orchestre : la place et le statut de la femme clarinettiste dans les orchestres français*, n° 4, 1998, 36 p. – 5 €
- Emmanuel Brandl, *Approche des logiques de constitution des champs culturels régionaux*, n° 5, 1998, 32 p. – 5 €
- Cécile Prévost-Thomas, *La chanson francophone contemporaine. Structure, pratiques et fonctions*, n° 6, 1999, 50 p. – 5 €
- Frédérique Martinaud, *La vie musicale à Limoges de 1919 à 1939*, n° 7, 1999, 24 p. – 4 €
- Michaël Andrieu, *Sens de la musique en milieu carcéral*, n° 8, 1999, 40 p. – 5 €
- Anne-Marie Green & Hyacinthe Ravet, *Bibliographie critique de méthodologie (à l'usage des chercheurs des faits artistiques et culturels)*, n° 9, 2001, 45 p. – 5 €
- Caroline Cueille, *Ecoles de musique et espaces territoriaux : une relation sous tutelle*, n° 10, 2004, 28 p. – 4 €

**Les Cahiers de l'OMF** (resp. Danièle Pistone - annuels, 1996-2000) in 8° –  
7 € le numéro

**Journal de Recherche en Education Musicale**

(JREM, resp. Jean-Pierre Mialaret – semestriel, 2002-) in-8° – 6 € le numéro

**Musicologies** (resp. Danièle Pistone – annuel, 2004-)

24 x 16 cm – 8 € le numéro

*Depuis octobre 2004,  
les publications de cette collection  
dont le détail figure sur le site <http://www.omf.paris4.sorbonne.fr>  
sont distribuées*

par les Editions musicales Aug. Zurfluh  
13, avenue du Lycée Lakanal  
92340 Bourg-la-Reine

***Site : <http://www.zurfluh.com>***

Tél. : 01 46 60 50 28 Fax : 01 46 61 52 30

Mél. : [zurfluh@wanadoo.fr](mailto:zurfluh@wanadoo.fr)