

*JOURNAL DE
RECHERCHE EN
ÉDUCATION
MUSICALE*

JREM

volume 4, n° 1
Printemps 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/gsem

Sommaire

volume 4, n° 1, printemps 2005

Le langage qui explicite la musique : une stratégie pour l'apprentissage de la notation des mélodies.

Maria Guadalupe SEGALERBA (5-29)

A l'écoute du sens d'une expérience artistique dans un projet éducatif. Itinéraire de recherche et bibliographie.

Gilles BOUDINET (31-46)

Travaux d'étudiants : Les « jeux ensemble » : à propos des interactions lors d'un jeu musical avec de jeunes enfants. Panorama thématique.

Sandrine LUSSIEZ (47-72)

Fiche de lecture : Tant qu'il y aura des élèves, Hervé HAMON.

Brigitte SOULAS (73-84)

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, 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
Pour nous contacter : jrem.omf@paris4.sorbonne.fr

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

ISSN : 1634-0825 (version imprimée) ; ISSN : 1634-0531 (version en ligne) ; ISBN : 2-84591-121-1
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 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.
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.

Présentation 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).
Les manuscrits refusés ne seront pas retournés aux auteurs.

Iconographie, tableaux et exemples musicaux Toutes les illustrations (images, tableaux, cartes, exemples musicaux, etc.) devront être libres de droits. Elles figureront chacune sur un feuillet séparé.
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.
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...).

Son emplacement prévu sera indiqué clairement dans le corps du texte mais, compte tenu des impératifs de mise en page, cet emplacement n'est pas garanti. Veillez donc à ne vous référer qu'à son nom (évitez « le tableau suivant », « ci dessus », etc.).

Intertitres, notes de bas de page et citations Les titres, sous-titres et intertitres éventuels seront clairement mentionnés et hiérarchisés.
Les notes de bas de page auront une numérotation automatique et continue.
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.
Exemples :
Francès, R., (1958), *La perception de la musique*, Paris, Vrin.
Swanwick, K. et Tillman, J., (1986), The sequence of musical development : a study of children's compositions, *British Journal of Music Education*, **3**, 305-339.

Révision 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.
Les auteurs restent cependant seuls responsables de la précision et de la véracité de leurs assertions et de leurs citations.

SOMMAIRE

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS.....	3
MARIA GUADALUPE SEGALERBA : LE LANGAGE QUI EXPLICITE LA MUSIQUE : UNE STRATEGIE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA NOTATION DES MELODIES.	5
I INTRODUCTION.....	6
1.1 Domaine de recherche.....	6
1.2 Hypothèse principale.....	7
II REFERENCES THEORIQUES	8
2.1 Langage, médiation et métacognition.....	8
2.2 La musique comme mode de savoir.....	11
2.3 La représentation de la musique comme mode de savoir	14
III LES REPRESENTATIONS DE LA MUSIQUE	15
3.1 La représentation verbale de la musique	15
IV DEMARCHE METHODOLOGIQUE	17
4. 1 Dispositif.....	17
4. 2 Constitution du corpus.....	19
4. 3 Sujets	20
V RESULTATS	20
5. 1 Critères d'analyse	20
5. 2 Premiers résultats	21
5. 3 Nouvelles hypothèses	23
5. 4 Deuxième analyse et derniers résultats	23
VI CONCLUSION.....	27
VII BIBLIOGRAPHIE	28
GILLES BOUDINET : A L'ECOUTE DU SENS D'UNE EXPERIENCE ARTISTIQUE DANS UN PROJET EDUCATIF.....	31
ITINERAIRE DE RECHERCHE ET BIBLIOGRAPHIE	31
I LE CHAMP INTERNE AU TRAVAIL ARTISTIQUE : A LA RECHERCHE D'UNE « COMPETENCE STRUCTURELLE » ENTRE L'IMPULSION ET L'ELABORATION.....	33
II LE CHAMP LANGAGIER : ENTRE L'INDICIBLE ET LE DIRE, ENTRE LA METAPHORE ET LA PERTINENCE SEMANTIQUE.....	35
III LE CHAMP CULTUREL : LES VALEURS EDUCATIVES DE L'ART ENTRE MODERNITE ET POSTMODERNITE	41
IV PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	45
TRAVAUX D'ETUDIANTS :	47
SANDRINE LUSSIEZ : LES « JEUX ENSEMBLE » : A PROPOS DES INTERACTIONS LORS D'UN JEU MUSICAL AVEC DE JEUNES ENFANTS. PANORAMA THEMATIQUE	47
INTRODUCTION.....	47
I LES FONCTIONS DE L'INTERACTION	47
1.1 Les expériences de soi.....	48
1.2 La fonction de régulation dans l'interaction	51
II LA COMMUNICATION : ASPECT PREMIER DE L'INTERACTION.....	56
2.1 Définition de l'interaction	56
2.2 L'intentionnalité	59
2.3 Les moyens de la communication	60
III DIMENSION QUALITATIVE DE L'INTERACTION	61
3.1 De l'imitation à l'accordage	61
3.2 L'accordage affectif.....	64
3.3 Musicalité et comportement moteur	67
CONCLUSION	69

BIBLIOGRAPHIE	71
FICHE DE LECTURE.	73
BRIGITTE SOULAS : TANT QU'IL Y AURA DES ÉLÈVES, HERVÉ HAMON,	73
I INTERET POUR NOTRE PROJET	73
II PRESENTATION : L'AUTEUR, SON PROPOS, SES METHODES.....	74
III DESCRIPTION DU SYSTEME, LE TERRAIN AUJOURD'HUI.....	75
3.1 le niveau monte mais l'inégalité demeure	75
3.2 les structures : amélioration globale	76
3.3 Certes, l'environnement se dégrade : malaise	77
IV ANALYSE DES CAUSES DU MALAISE	77
4.1 L'échec, violence du système	77
4.2 Violence des élèves	78
4.3 Malaise des profs : paradoxes de l'institution.....	78
V CONCLUSION : NATURE ET DESTINATION DE NOS MESSAGES	79
5.1 Sentiment d'injustice des professeurs.....	79
5.2 Réactions de défense : moindre autonomie des élèves	80
5.3 Difficultés du métier, carences de l'institution.....	81
5.4 Quelle place pour nos préoccupations musicales ?	82
INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 3.....	85

ENGLISH CONTENTS AND ABSTRACTS

Language which elucidates music: a strategy for learning the notation of melodies.

Maria Guadalupe SEGALERBA

5 - 29

This study aims at observing the graphic and verbal representations of a melody as materializations of their mental representations. Melodic notation is analyzed in the context of a Specialized Music Education environment. Metalanguage is regarded as a mediator in a problem-solving situation concerning musical learning. We intend to verify whether a verbal description of a melody, which specifies the attributes concerning pitch dimension, allows the musician child to build an inner analysis of that melody, reinforcing in this way its mental representation. In other words, we propose that the development of a reflective attitude, based on the verbal representation of the melody, takes precedence over musical notation activity, allowing transfer from a particular way of musical knowledge—vocal performance—onto another way of knowledge—graphic representation.

Key words: *representation, language, metalanguage, mediation, musical knowledge, melodic notation.*

Listening to the meaning of an artistic experience within an educational project. Pathways through bibliographical research.

Gilles BOUDINET

31 - 46

Students' works in progress

“Jeux ensemble” or togetherness games: concerning interactions during a musical game with young children. A thematic panorama.

Sandrine LUSSIEZ

47 - 72

Thumbnail review: As long as there are students. Hervé HAMON.

Brigitte SOULAS

73 - 84

LE LANGAGE QUI EXPLICITE LA MUSIQUE : UNE STRATEGIE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA NOTATION DES MELODIES.

María Guadalupe Segalerba¹



JREM vol. 4, n°1 printemps 2005, 5-29

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Résumé

Notre propos est d'observer les représentations graphiques et verbales d'une mélodie en tant que manifestations de leur représentation mentale. La notation mélodique est étudiée dans le cadre d'un enseignement musical spécialisé. Le métalangage est considéré comme médiateur dans une situation de résolution de tâche liée à l'apprentissage musical. Nous allons vérifier si la description verbale de la mélodie, qui explicite nécessairement les caractéristiques liées à la dimension des hauteurs, permet à l'enfant musicien d'intérioriser l'analyse de sa mélodie, renforçant ainsi sa représentation mentale. Autrement dit, nous proposons que le développement d'une attitude réflexive, soutenue par la représentation verbale de la mélodie, permet de consolider la réussite de la tâche de notation musicale, dans le passage d'une modalité de la connaissance musicale, celle de l'exécution vocale, à un autre mode de savoir, celui de la représentation graphique.

Mots-clés: représentation, langage, métalangage, médiation, connaissance musicale, notation mélodique.

¹ Professeur de Musique en Argentine, Doctorante en Psychologie de la Musique, sous la direction du Professeur Michel Imberty, Université de Paris X-Nanterre.

I INTRODUCTION

Nous vérifions constamment dans la pratique, que chanter juste une mélodie ne garantit pas forcément une notation correcte. Nous constatons d'ailleurs clairement que parler de la musique structure la représentation mentale, tout en favorisant le passage à la représentation graphique. Le langage qui parle de la musique – le *métalangage* – et la notation mélodique, en tant que représentation sémiologique d'une mélodie brève, vont être ici observés pour essayer d'étudier la représentation mentale de la musique, ceci dans le but d'améliorer la notation musicale chez les enfants musiciens en situation de classe.

1.1 Domaine de recherche

Aborder l'étude de la notation musicale chez les enfants signifie s'attaquer à l'un des sujets les plus problématiques de l'apprentissage de la musique. Certainement, la représentation graphique de mélodies constitue un aspect aussi complexe qu'important de l'apprentissage musical. Ce n'est sans doute pas le seul, mais cet aspect nécessite une attention spéciale si l'on veut penser à un apprentissage vraiment intégré de la musique et viser à une autonomie des compétences musicales chez les élèves, dont la notation symbolique se révèle souvent comme une tâche de résolution de problèmes, très difficile à réussir. Tel est le domaine de recherche dans lequel voudrait s'inscrire le présent travail, dans le cadre d'une psychologie cognitive de l'éducation musicale. Notre intention d'approfondir une recherche sur la représentation musicale et sur le rôle du langage et du métalangage est motivée par un intérêt pédagogique. Nous croyons, en effet, que l'étude des stratégies cognitives mises en œuvre pour mémoriser une mélodie et la transcrire, pourrait contribuer considérablement au perfectionnement d'une démarche pédagogique. De plus, en accord avec Hargreaves (1997), Sloboda (1986, cité par Hargreaves¹), Davidson et Scripp

¹ Hargreaves, D., (1986), *Developmental Psychology and Music Education, Psychology of Music*, 14, N° 2.

(1989), nous sommes convaincue de la nécessité d'établir des passerelles entre la recherche en psychologie de la musique et la pédagogie musicale. La proximité de la recherche avec la réalité de la classe s'impose à l'heure actuelle, et nombreux sont les chercheurs qui ont déjà ouvert le chemin (Bamberger 1999¹, Swanwick 1988², parmi d'autres). Notre intention est donc de contribuer à l'étude de la perception et de la représentation musicales chez les enfants, mais à partir de l'observation et de l'analyse de situations pédagogiques réelles, non à partir de situations de laboratoire. Ces situations sont certes aussi riches que complexes. C'est pourquoi nous avons appliqué à notre recueil de données, prélevé en situation de classe, la rigueur et la méthode nécessaires à l'exigence d'un travail scientifique.

1.2 Hypothèse principale

Nous partons de l'hypothèse que c'est le métalangage qui, en explicitant la mélodie, permet d'améliorer la notation mélodique chez les enfants musiciens. Autrement dit, la dimension d'explicitation métacognitive, permet aux sujets de s'approprier des savoirs d'une manière plus efficace. Nous allons voir comment utiliser le langage verbal pour décrire une mélodie, pour rendre explicites ses fonctions tonales, pour la structurer. Puis nous allons vérifier si, en faisant cela il y a effectivement une amélioration de la tâche de notation des mélodies dans le cas des enfants musiciens. Si notre démarche contribue à procurer aux enfants des outils visant à un progrès cognitif continu ainsi qu'à une autonomie au moment de réussir une tâche de notation mélodique, nous aurons avancé vis à vis de la compréhension des difficultés rencontrées au cours de la réalisation des dictées musicales, difficultés reliées, selon nous, à une formation musicale spécialisée souvent dépourvue de stratégies de médiation et de métacognition

¹ Bamberger, J., (1988), Les structures cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples, in, H. Sinclair, *La production de notations chez le jeune enfant* (99-128), Paris, PUF.

² Swanwick, K., (1988), *Music, mind and education*, Londres, Routledge.

quelconques.

II REFERENCES THEORIQUES

2.1 Langage, médiation et métacognition

L'importance du langage dans notre travail, dépasse l'explicitation mélodique. Nous allons commencer par mentionner au moins quelques repères concernant la médiation et la métacognition ainsi que leur rapport avec le langage, qui sont à la base de notre démarche.

Pour Doly (1997)¹ la médiation est la manière dont un individu plus expert qu'un autre (adulte/enfant ; expert/novice ; enseignant/élève) organise l'environnement du second, c'est à dire « l'espace physique et mental » (Vygotsky, cité par Doly)², ce qu'il y a entre lui et le monde des choses et des autres, pour le lui rendre intelligible, de telle sorte qu'il puisse s'y adapter pour y penser, y agir et y construire son identité. Nous pensons qu'il y a aussi un espace mental entre l'enfant et le monde des sons, dont l'accessibilité est l'enjeu des enseignants. En effet, le rôle de l'enseignant devient capital dans un cadre où sa démarche ne se réduit pas à transmettre des contenus mais vise à optimiser les modes d'accès aux œuvres de la culture. C'est ainsi que, d'après le même auteur, « (...) accéder à une culture à travers une médiation, ce sera acquérir des savoirs et des moyens de savoir, apprendre et apprendre ce qui permet d'apprendre. (...) C'est bien comme cela d'abord, qu'il faut comprendre ce qu'est la médiation »³.

Quand la médiation a pour finalité une meilleure performance dans la notation musicale, spécialement dans les cas des élèves qui présentent des difficultés, l'enseignant doit faire appel au langage comme un outil précieux qui lui permette de communiquer, de transmettre, de guider. Pendant cette étape et dans le cas des élèves qui présentent des difficultés pour réussir une tâche de notation

¹ Doly, A.-M. , (1997), *Métacognition et médiation*, CRDP, Auvergne, p. 45.

² *Ibid.*

³ *Op. cit.*, p. 48.

mélodique, les compétences sont encore plus du côté de l'expert. Ce sera justement grâce au langage, et dans cette interaction, que ces compétences pourront passer d'abord à la zone de l'espace mental entre l'enseignant et l'élève, pour s'installer ensuite chez ce dernier¹.

Par ailleurs, notre démarche est orientée vers la mise en jeu de stratégies métacognitives qui permettent à l'élève de « prendre conscience de sa conscience, se montrer capable de penser sa pensée »², ce qui est fondamental pour l'acquisition d'une plus grande indépendance dans les situations cognitives en rapport avec l'apprentissage de la musique. L'utilisation du langage dans le cadre de notre démarche va permettre aussi une réflexion sur *la manière d'apprendre la notation mélodique*.

Pour Meirieu (1987) la métacognition est « l'activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus »³. En situation d'apprentissage musical, cette interrogation n'est pas spontanée. D'après notre expérience, les élèves confrontés à une tâche de dictée musicale, ne semblent pas s'interroger spontanément sur leurs stratégies d'apprentissage. Il peut donc être intéressant d'introduire cette dimension au cours du déroulement de la tâche. Ce sera toujours grâce au langage et au métalangage que les stratégies de notation seront confrontées aux résultats. Dans le cadre de notre travail, les élèves qui produisent une description verbale de la mélodie ont la possibilité de comparer leurs performances initiales et finales pour vérifier, dans la plupart des cas, qu'il y a eu un progrès important. Ainsi, l'explicitation de la mélodie s'incorpore ensuite comme une stratégie de travail dans la résolution des notations, une résolution qui deviendra de plus en plus autonome et qui finalement ne fera pas appel nécessairement à la description

¹ *Op. cit.*, p. 55.

² Develay, M., (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ouvrage dirigé par Ph. Meirieu, Paris, ESF, p. 10.

³ Meirieu, Ph., (1987), *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF, p. 187 (glossaire).

verbale écrite.

Enfin, les métaconnaissances sont pour Yussen « des connaissances stockées en mémoire [...] qui peuvent être rappelées pour guider l'activité cognitive dans une gestion contrôlée des tâches »¹. Nous nous intéressons spécialement aux métaconnaissances qui concernent les processus cognitifs et qui soulignent l'aspect procédural de la métacognition, fortement liées à la résolution de problèmes, dont la notation musicale est un cas. En donnant des outils favorisant la construction de métaconnaissances lors des tâches de notation mélodique, nous travaillons à consolider chez les élèves la gestion des savoirs procéduraux sur la voie de l'autonomie. La prise de distance, la prise de conscience de la gestion de la tâche, la persistance des stratégies les plus efficaces, les rapports entre les procédures utilisées et le résultat obtenu, sont rendues possibles par l'utilisation du langage, outil qui permet l'accès à la conscience. Les travaux de Vygotsky (1934)² et Bruner (1987) sur le langage sont fondamentaux à cet égard.

« Selon Bruner, le langage (...) est l'outil le plus avancé que nous avons, (...) ce n'est pas un outil ordinaire, mais un outil qui entre dans la constitution même de la pensée et des relations sociales (...). Il y a un certain nombre de propriétés qui lui permettent de jouer un rôle essentiel dans le développement de la conscience (...). Cet outil le (l'enfant) munit d'un système qui lui permet de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, que ceux-ci soient linguistiques ou non »³. Pour Vygotsky « prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer du plan de l'action à celui du langage »⁴. Nous allons voir comment ces conceptions se cristallisent dans l'ensemble de nos expériences.

¹ Yussen, S. R., (1985), The Role of Métacognition in Contemporary Theories of Cognitive Development, in, *Metacognition, Cognition and Human Performance*, Vol. 1, Edit. Forest-Presley & Co, Academic Press. (Cité par Doly, *op. cit.*, p. 20).

² Vygotsky, L., (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (troisième édition).

³ Bruner, J., (1987), *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF. Cité par Doly (1997).

⁴ Vygotsky, *op. cit.*, p. 304.

2.2 La musique comme mode de savoir

Nous allons ici nous référer au cadre théorique philosophique qui place la musique en tant que mode de savoir, un mode de savoir qui comporte différentes modalités ou savoirs musicaux. Nous allons situer dans ce cadre les représentations de la musique, notamment la représentation verbale, c'est à dire le métalangage.

Dans une approche philosophique, Stublely (1992)¹, se propose de contribuer, à l'intérieur du champ de l'épistémologie, à une philosophie de la recherche en éducation musicale en commençant par identifier un point de départ pour la formulation d'une telle philosophie : les formes non propositionnelles de la connaissance, et la musique même en tant que mode de savoir². Tandis que les théories épistémologiques depuis les Grecs et jusqu'au début du XX^{ème} siècle se sont concentrées plutôt sur la *connaissance propositionnelle* (la pensée rationnelle), c'est le constructivisme qui, en tant que perspective issue des avancements des théories épistémologiques du XX^{ème} siècle, a mis l'accent sur la compréhension et la représentation de la connaissance par l'esprit humain plaçant le musical comme mode de savoir³.

Ernst Cassirer⁴ a élargi l'interprétation de la connaissance, pour pouvoir inclure aussi la *connaissance non propositionnelle* et intégrer ce qu'il a appelé les modes *intuitif* et *expressif* de la connaissance. Selon lui, le mode expressif dérive de l'expérience émotionnelle et affective, se trouvant dans les expressions culturelles, artistiques et mythologiques (c'est à dire, dans des domaines non scientifiques de l'expérience humaine)⁵.

¹ Stublely, E., (1992), *Philosophical Foundations of Research in Music Education*, in, R. Clowell (Ed.) *Handbook of research on Music Teaching and Learning*, (Chapter One), New York, Schirmer books.

² *Op. cit.*, p. 3.

³ *Op. cit.*, p. 3-4.

⁴ *Cf.* Stublely *op. cit.*, p. 6.

⁵ *Ibid.*

Au cours de son analyse philosophique, Stubley montre également que S. Langer¹ a élargi les idées de Cassirer en tentant d'« explorer dans quel sens les autres arts pouvaient être épistémologiquement associés aux expériences affectives et émotionnelles ». Elle distingue les symboles « conventionnels » et les symboles « présentationnels », les premiers étant associés au langage et aux mathématiques avec une fonction de désignation et les seconds ayant une fonction présentationnelle. Selon S. Langer, « les symboles présentationnels de l'art permettent aux sentiments d'être concevables, de manière que l'homme puisse les imaginer et les comprendre sans aides verbales ». « L'éducation dans les arts (dans la musique) procure un mode de connaître et de comprendre le royaume humain. (...) L'éducation dans les arts confère un moyen de développer les aptitudes, les compétences et la base de la connaissance, nécessaires pour travailler dans le mode expressif de la connaissance ». Pourtant, les critiques à l'égard de ces idées signalent les limites d'une approche de la musique comme symbole, qui ne reconnaît que l'expressif et qui ne considère pas les autres fonctions ni les valeurs qui vont au-delà de l'expression². E. Fubini avait aussi signalé ces limitations après avoir analysé la théorie de Langer : « La nouvelle clé de S. Langer aurait dû être une étude de la musique en tant que langage capable de signifier et de communiquer, fût-ce de façon différente du langage commun. Mais dans ses conclusions, S. Langer relègue une fois encore la musique dans le monde illogique, intuitif, clos, ineffable dans lequel l'avaient enfermée les romantiques, utilisant le terme symbole d'une façon entièrement métaphorique, voire impropre, puisque les symboles dans lesquels la musique devrait s'incarner ne nous sont pas 'communiqués, mais révélés' »³.

Par ailleurs Gilbert Ryle définit, avec le concept de *connaissance procédurale*, une nouvelle orientation pour l'épistémologie, dans laquelle la connaissance ne

¹ Langer, S., (1951), *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Harvard University Press.

² Stubley, *op. cit.*, p. 7.

³ Fubini, E., (1983), *Les philosophes et la musique*, Paris, Honoré Champion, p. 171.

se limite pas à des mots ou à d'autres symboles mais se manifeste aussi dans le *faire*. Ryle fait la distinction entre la connaissance *procédurale*, *non propositionnelle* ou le « comment connaître » et la connaissance *propositionnelle* ou le « quoi connaître »¹.

Dans ce sens aussi, Bruner relie la notion de compétence à « l'intelligence opérative du *savoir comment* plutôt que simplement du *savoir quoi* »².

A partir du constructivisme, on a réalisé l'importance d'étudier les différents sens dans lesquels la musique peut être envisagée en tant que mode de savoir. Les phénoménologues inscrits dans le courant constructiviste voient la connaissance comme étant le produit d'un acte personnel et intentionnel avec des dimensions sociales et historiques. Ainsi, l'acte intentionnel a une dimension sociale, le contexte social étant très important. « Les exigences interactives de ce contexte social ont besoin de partager les signifiés à travers le développement de cadres collectifs de référence construits sur les caractéristiques communes de la base personnelle de la connaissance »³.

Finalement, Stublely propose l'audition musicale, l'exécution musicale et la composition musicale comme différentes modalités de la connaissance musicale : « Dans la mesure où les expériences d'audition, d'exécution et de composition sont différentes, une philosophie de la recherche doit aussi aborder les problèmes critiques épistémologiques associés à chaque type d'expérience en tant qu'une modalité de la connaissance musicale »⁴.

¹ Ryle, G., (1949), *The Concept of Mind*, Chicago, The University of Chicago Press.

² Bruner, J., (1987), *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, p. 255.

³ E. Stublely développe les idées issues des interprétations phénoménologiques du constructivisme très liées à la dimension sociale. Elle fait aussi référence aux idées d'Albert Schut, qui se situent dans le champ d'une phénoménologie sociale. Stublely, E., *op. cit.*, p. 8.

⁴ *Ibid.*

2.3 La représentation de la musique comme mode de savoir

Une autre approche, celle de Davidson et Scripp (1992)¹ introduit une nuance : la perception, la production, et la réflexion, en tant que différentes modalités de la connaissance musicale. La perception inclut discrimination et écoute ; la production comprend la représentation de la musique, l'exécution et la composition ; la réflexion est en rapport avec la pensée critique et la capacité de remémoration de l'œuvre musicale.

D'ailleurs, pour Davidson et Scripp (1992) la perception de la musique ainsi que la production et la réflexion (avec toutes les modalités incluses), peuvent avoir lieu soit *dans l'action*, c'est à dire en temps réel, en écoutant la musique, soit *hors de l'action*, hors du temps, c'est à dire après la musique.

En ce qui concerne notre travail, ce n'est pas la même chose de chanter la musique que de l'écrire, ou encore que d'en parler. Ce sont des savoirs musicaux différents, même si chanter et écrire constituent des « productions » d'après Davidson et Scripp, il s'agit de deux modalités qui impliquent des compétences différentes. Chanter la musique constitue une exécution, plus précisément une exécution vocale ; écrire la musique est en rapport avec une représentation, par le biais de la notation musicale ; parler de la musique comporte une réflexion qui conduit les enfants à une explicitation de la mélodie. Nous croyons, en accord avec ces auteurs, que les transferts entre les différentes modalités de la connaissance musicale ne sont pas spontanés : il faut les construire². Nous sommes d'ailleurs convaincue que c'est l'élève qui doit construire ces transferts. Pourtant, c'est bien à nous de leur donner les outils nécessaires.

¹ Davidson, L. et Scripp, L., (1992), *Surveying the coordinates of cognitive skills in music*, in, R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (392–413), New York, Schirmer books.

² Davidson, L. et Scripp, L., (1989), *Education and development in music from a cognitive perspective*, in, D. Hargreaves (Ed.), *Children and the arts* (59-86), Philadelphia, Open University Press.

III LES REPRESENTATIONS DE LA MUSIQUE

Ce qui nous intéresse, précisément, ce sont les représentations de la musique. En effet, il y a une polysémie dans le mot représentation, qui comporte au moins deux sens : un sens *psychologique* et un sens *sémiologique*. D'après Denis (1989)¹, le sens psychologique est en rapport avec la représentation en tant qu'image mentale. La représentation graphique et la représentation verbale auraient un sens sémiologique. Du point de vue du sens sémiologique il y a un produit, il y a la représentation graphique comme produit, les images comme produit, mais préalablement et d'un point de vue psychologique, un processus a dû avoir lieu. Kekembosch (1994)² parle de représentation mentale matérielle artificielle et concrète d'une part, (dans notre cas les représentations graphiques et verbales) et, d'autre part, de structure mentale cognitive générale et abstraite, c'est à dire tout ce qui concerne image mentale et représentation mentale. Encore une fois, nous essayons d'étudier les représentations en tant que produits pour tenter de voir ce qui se passe dans la représentation en tant que processus.

3.1 La représentation verbale de la musique

On en arrive à la représentation verbale de la musique qui est d'ailleurs très liée à l'hypothèse principale sur le rôle du métalangage dans la notation musicale. Quand Nattiez (1987)³ considère le sujet du *métalangage*, il se demande quel sera le type de langage qu'il faut utiliser pour parler de la musique. Se situant spécifiquement dans le domaine de la mélodie – celui qui nous intéresse d'ailleurs – il propose une première distinction entre les discours verbaux et les discours modélisés. Dans les premiers, où il s'agit de décrire la mélodie à travers le langage, Nattiez distingue trois sous-types :

1. Les *discours impressionnistes*, qui « expriment le contenu de la mélodie d'une manière plus ou moins littéraire, procédant à une sélection

¹ Denis, M., (1989), *Image et cognition*, Paris, P.U.F. p. 15-16.

² Kekembosch, Ch., (1994), *La mémoire et le langage*, Paris, Nathan, p. 33.

³ Nattiez, J.-J., (1987), *Musicologie générale et sémiologie*, Coll. musique/passé/présent, Paris, Christian Bourgois, p. 202.

subjective des éléments considérés comme caractéristiques ».

2. Les *paraphrases*, qui cherchent à « redire » en mots le texte musical sans rien y ajouter.
3. L' *explication de texte*, terme qui vient de l'analyse littéraire (il n'y aurait pas une expression standard en musicologie) et qui repose sur une description, une « nomination » des éléments de la mélodie, mais en y ajoutant une profondeur phénoménologique et herméneutique.

Dans le cas des discours modélisés, « il ne s'agit pas de verbaliser la musique mais de la simuler, avec, en principe, suffisamment de précision pour qu'il soit possible de retrouver, à partir du modèle, les configurations naturelles de l'objet d'origine »¹. Nattiez distingue deux grandes familles de modèles qu'il appelle « globales » et « linéaires ».

En reprenant les discours verbaux, c'est à dire les *descriptions mélodiques*, nous considérons que les « descriptions verbales » impliquées dans notre travail correspondent bien à ce que Nattiez appelle *paraphrase*, mais il faut ajouter que dans notre cas il s'agira fondamentalement de paraphrases écrites. En fait, nos expériences préliminaires nous ont confirmé l'hypothèse que les descriptions verbales écrites permettent une fixation plus forte de la procédure, les descriptions verbales orales restant – comme nous l'avons supposé à priori – plus « éphémères ».

D'ailleurs, nous sommes d'accord avec l'idée que ce type de description mélodique est d'une grande utilité pour les élèves, étant donné qu'elle leur permet de prendre conscience des caractéristiques de la mélodie en question, juste avant de procéder à la transcription par la notation symbolique.

Dans le cadre de notre travail, produire une *description verbale* d'une mélodie consiste, comme dans les cas des *paraphrases*, à décrire cette mélodie qui a été apprise par cœur. C'est à dire qu'il faut l'explicitier en détaillant soigneusement ses caractéristiques et en faisant appel ainsi à l'information stockée en mémoire.

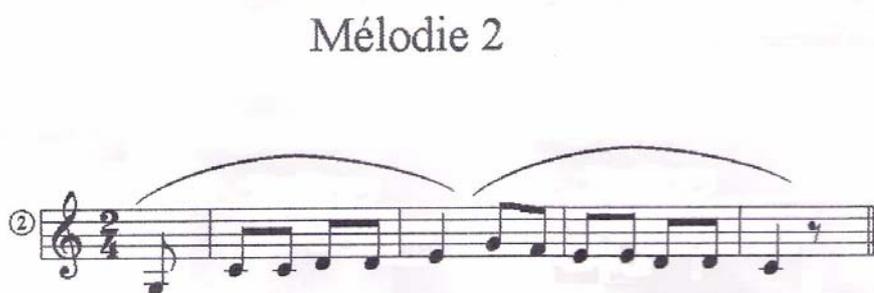
¹ Nattiez, *op. cit.*, p. 205.

La production d'une description verbale avec ces particularités, met nécessairement en jeu une réflexion centrée sur la représentation mentale de la mélodie mémorisée. L'image mentale de la structure tonale est vraiment indispensable et le rôle du langage en tant qu'outil psychologique, pour reprendre les termes et les idées de Vygotsky¹, est celui de médiateur.

IV DEMARCHE METHODOLOGIQUE

4. 1 Dispositif

Pour vérifier le rôle du métalangage dans une tâche de notation mélodique, nous avons créé un dispositif spécialement conçu pour réaliser l'expérience dans le cadre de la classe. Nous avons travaillé avec quatre mélodies différentes, en deux étapes. Dans les limites de cette présentation nous n'allons considérer que la mélodie N° 2. Toutes les séances ont été enregistrées. Le groupe expérimental et le groupe contrôle fonctionnent toujours dans des salles de cours séparées ceci, même dans le cas de la première étape, où il y a une coïncidence des tâches.



aussi de chanter l'arpège de tonique. Ensuite, chaque sujet fait ce que nous appelons une « première transcription » c'est à dire, une notation de la mélodie et, une fois la notation finie, il y a encore une exécution vocale qui est aussi enregistrée et qui nous sert à vérifier *a posteriori* qu'il n'y a pas eu de problèmes de mémoire. Pour éviter des difficultés avec la variable-tonalité, nous avons décidé de travailler en Do Majeur même si, dans le cadre de l'enseignement, nous ne nous limitons pas à cette tonalité.

Dans une deuxième étape, lors d'une autre séance, le groupe expérimental apprend à décrire verbalement la mélodie, à dire par exemple si cela commence à la tonique ou à la médiate, à expliciter quels sont les mouvements de contours, à préciser combien de fois les notes sont répétées et quel est le caractère (conjoint ou disjoint) de chaque segment de la mélodie. Dans une autre séance – et toujours dans des salles séparées – les deux groupes commencent par se souvenir de la mélodie qu'ils ont déjà apprise et notée, lors de la première étape (rappelons que tous les sujets ont déjà fait une « première transcription » de cette mélodie). Nous enregistrons aussi toutes les exécutions vocales. Seul le groupe expérimental est invité à expliciter la mélodie, c'est à dire à réaliser une description verbale écrite, d'après cette consigne notée dans une feuille :

« Ecrire la description verbale de cette mélodie. Indiquer sur quelle note la mélodie commence (tonique, dominante ou tierce), bien préciser les répétitions des notes, analyser les sauts et ajouter tous les détails, du début à la fin. Tant dans le cas des sauts que des parcours par degrés conjoints, faire bien attention à leur direction (ascendante ou descendante). »

Chaque sujet explicite donc la mélodie avant de passer à la « deuxième transcription ». Quant au groupe contrôle, les sujets passent directement de l'exécution vocale à la « deuxième transcription » sans produire la description verbale de la mélodie.

Nous avons mis en jeu ce dispositif, tout en veillant au respect des temps individuels des élèves ainsi qu'en essayant d'assurer qu'ils ont travaillé « seuls »

au moment de chaque représentation de la mélodie (qu'elle soit graphique ou verbale). Cependant, immergés dans un groupe, lors de chaque expérience, ils ont été exposés aux exécutions vocales des autres, parfois, au moment de leur propre notation. Dans le but de savoir comment ces « interférences » pourraient agir, nous avons étudié aussi la variable groupe, à partir de la recréation de notre démarche en séances individuelles « répliques » des expériences groupales, avec des élèves du même âge ayant reçu la même formation musicale.

4. 2 Constitution du corpus

Les enregistrements ont été réalisés avec un microphone digital sur un Mini Disc, puis ont été convertis en fichiers audio-numériques. Nous avons fait un fichier pour chaque sujet, comportant l'ensemble des exécutions vocales individuelles et nous avons soumis tous les enregistrements à un jury d'experts qui a évalué le degré de justesse de toutes les exécutions vocales concernant cette mélodie, ainsi que la qualité de la configuration de l'accord de tonique¹. Nous avons choisi une échelle Likert de 1 à 7, où 1 : moins juste, non configuré, et 7 : plus juste, bien configuré. Nous considérons pour la suite les sujets placés entre 5 et 7 pour travailler la représentation sur la base d'une exécution vocale juste. Autrement dit, pour ce travail, nous n'avons considéré que les sujets qui ont chanté juste et n'ont pas modifié les contours.

D'après les résultats de l'évaluation du jury indépendant, le corpus final est composé de 60 sujets. Nous avons formé deux groupes de 25 sujets : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Un troisième groupe a été formé à partir d'une expérience « réplique » avec 10 sujets du même niveau de formation qui ont participé aux mêmes expériences que celles du groupe expérimental mais de manière isolée.

Dans ce corpus final, les enregistrements sont au nombre de 6 à 8 par sujet, en fonction des répétitions éventuelles qui ont eu lieu en cas de difficultés. C'est à

¹ Nous entendons par qualité de configuration le niveau de l'image mentale de l'accord, qui s'exprime dans une exécution vocale de l'arpège de tonique.

dire que, considérant le groupe expérimental, le groupe contrôle et les sujets de l'expérience « réplique », nous disposons de plus de 400 exécutions vocales qui ont été soumises à l'évaluation d'un jury indépendant.

4. 3 Sujets

Les enfants qui ont participé aux expériences appartiennent à trois institutions éducatives qui offrent une formation spécialisée en musique. L'une, où nous avons réalisé toutes les expériences groupales, est le « *Bachillerato de Bellas Artes* » [Baccalauréat de Beaux Arts] dépendante de l'Université Nationale de La Plata¹ en Argentine ; les autres deux, où nous avons réalisé les expériences individuelles, sont le « *Conservatorio de Música* » [Conservatoire de Musique] de La Plata, et la « *Escuela de Arte* » [École d'Art] de Berisso², dépendantes de la Direction d'Enseignement Artistique de la Direction Générale de la Culture et de l'Éducation de la Province de Buenos Aires, Argentine. Les sujets qui constituent tous nos corpus ont participé à ces expériences lorsqu'ils commençaient leur troisième année de formation musicale spécialisée. L'âge est de 12 ans environ. Dans le groupe expérimental, le pourcentage des filles est de 80% et celui des garçons de 20%. Quant au groupe contrôle, il y a 52% de filles et 48% de garçons. Le pourcentage de filles et de garçons dans le corpus des expériences répliques est le même que pour le groupe expérimental.

V RESULTATS

5. 1 Critères d'analyse

Nous rencontrons souvent, dans la pratique, des cas d'enfants qui, après avoir chanté correctement une mélodie et sans présenter de problèmes de mémoire, notent la mélodie avec beaucoup d'erreurs de notes, mais peu d'erreurs d'intervalles et aucune erreur de contours. C'est à dire que le passage d'une exécution vocale « correcte » à une représentation graphique conforme au bon

¹ La ville de La Plata est la capitale de la Province de Buenos Aires.

² Berisso est une ville à côté de La Plata.

modèle n'est pas « assuré » ni par la justesse ni par la mémoire, qui nous feraient penser d'ailleurs à une représentation mentale fidèle. En effet, nous avons constaté que, d'après un support sonore, on peut certainement dire quand une exécution vocale est correcte du point de vue de la justesse et de la mémoire. Pourtant, dans le cas de la notation mélodique – et même à partir du support de la « partition » faite par l'élève – dire quel est le degré « d'exactitude » par rapport au modèle original devient un peu plus complexe. En effet, en observant la représentation graphique de la mélodie, si le contour a été respecté, de même que les mouvements conjoints, mais qu'un seul intervalle est incorrect, il se peut que le pourcentage de notes incorrectes arrive jusqu'à 90% (notamment si cet intervalle incorrect est placé au début). Pourtant nous ne pouvons pas dire que le résultat de cette tâche de notation ne montre que 10% d'exactitude. C'est pourquoi nous avons fait l'analyse des erreurs, en considérant au même niveau trois critères : les hauteurs qui étaient correctes, les intervalles (mesurés en demi-tons) qui ne comportaient pas d'erreurs – même si les notes des bornes n'étaient pas exactes – et les mouvements de contour correctes. D'ailleurs, étant donné que ce travail porte fondamentalement sur la notion de hauteur et que cette notion est complexe, nous ne pourrions pas considérer dans un premier temps l'aspect rythmique avec le même degré d'exhaustivité dans l'analyse.

5. 2 Premiers résultats

D'après les critères établis, nous avons calculé les moyennes des pourcentages d'exactitude des trois critères d'analyse, chez chaque sujet, pour obtenir ensuite les pourcentages d'exactitude de l'ensemble dans un premier temps. La première analyse reste donc très globale, et comprend les exactitudes de chaque groupe. Dans la figure N° 2, le graphique montre les pourcentages d'exactitude de l'ensemble des sujets concernant les premières et deuxièmes transcriptions ainsi que les corrections. Les sujets qui ont fait une correction après la description verbale sont des sujets qui, ayant commis une ou plusieurs erreurs dans leurs

explicitations de la mélodie, ont été invités à faire une correction, sans effacer la description verbale. Nous leur avons signalé des erreurs, mais sans les leur préciser. C'est à dire que ces sujets ont « approfondi » la réflexion. Il y a dix sujets dans le groupe expérimental et trois dans les répliques qui ont réalisé une correction et nous voyons comment ils ont obtenu un pourcentage plus élevé d'exactitude.

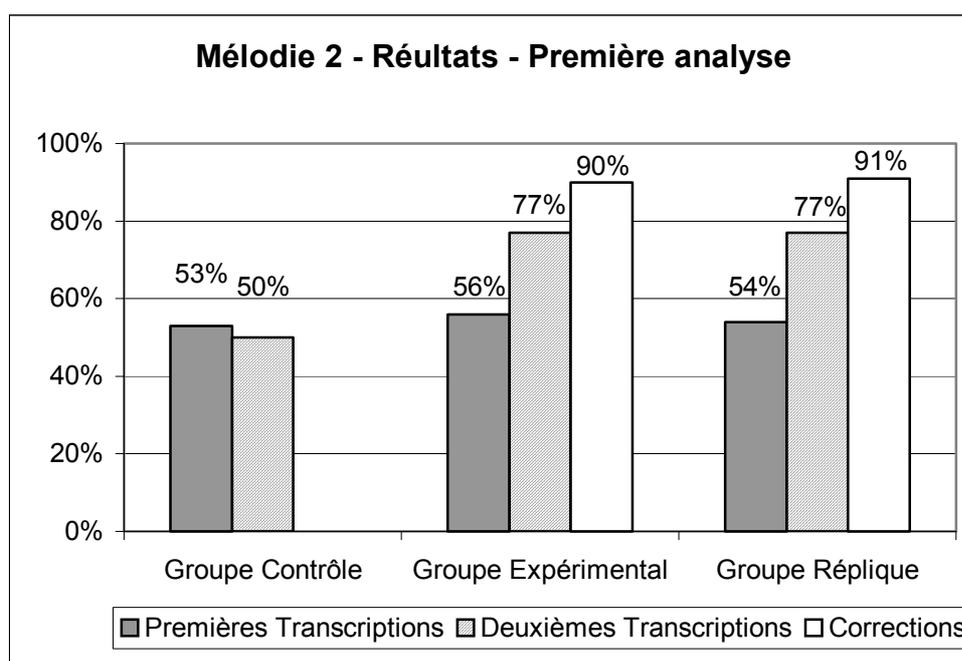


Figure 2 : Résultats généraux

Très généraux, ces résultats montrent le niveau d'exactitude atteint dans chaque groupe composant le corpus final d'après chaque transcription et/ou correction de la mélodie N° 2. Nous pouvons montrer ainsi que les niveaux d'exactitude des premières transcriptions sont assez conformes dans les trois corpus, ce qui nous permet de partir d'une base presque identique et ce qui apporte d'ailleurs de la cohérence à l'ensemble des données. Également, l'amélioration qui apparaît après l'utilisation du langage chez les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe de l'expérience réplique, est similaire aussi, tant pour les deuxièmes transcriptions que pour les corrections. Cela nous permet encore de montrer deux choses : d'abord, qu'un travail individuel des sujets a été possible même dans le cadre de la classe, ensuite que la variable groupe n'a pas agi – au

moins dans ce niveau d'analyse très général – en produisant des résultats différents entre les sujets du groupe expérimental et les sujets de l'expérience réplique.

Cette première analyse globale de l'ensemble des sujets nous a donc permis de vérifier qu'un progrès général se produit à partir de la description verbale de la mélodie. Ce progrès s'avère plus important que celui observé dans le groupe contrôle. En réponse à la première hypothèse, nous allons dire que ces deux phases de la recherche montrent bien que le fait d'explicitier la mélodie permet d'obtenir des performances meilleures dans la tâche de notation initiale.

Pourtant, cette analyse ne considère que la globalité de la mélodie, ne nous montrant pas ce qui se passe à un niveau plus profond, avec les caractéristiques internes (hauteurs, contours et intervalles). C'est cela que nous allons essayer d'observer à partir d'une deuxième analyse.

5. 3 Nouvelles hypothèses

D'après les travaux de Dowling (1994)¹, dans la perception mélodique, le contour se fixe très rapidement dans la représentation mentale. Nous allons observer si dans les premières transcriptions mélodiques, même sans la médiation du métalangage, le contour mélodique constitue la caractéristique la plus « conservée », indépendamment du traitement des hauteurs et des intervalles. Mais encore, étant donné que les explicitations portent clairement sur la structure des degrés de la gamme plutôt que sur les intervalles, nous allons vérifier si, dans les deuxièmes transcriptions, le langage agirait plutôt sur les hauteurs.

5. 4 Deuxième analyse et derniers résultats

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons réalisé cette deuxième analyse centrée sur les trois caractéristiques (hauteurs, intervalles et contour) de la mélodie N° 2.

¹ Dowling, W.J., (1994), La structuration mélodique : Perception et chant, in, A. Zenatti (Ed), *Psychologie de la Musique* (145–176), Paris, P.U.F.

Les niveaux d'exactitude résultent toujours de la moyenne des valeurs atteintes par chaque sujet, à l'intérieur de chaque critère d'analyse. Nous n'avons pas compté les premières notes quand elles ont été données par nous, afin de mieux préciser le degré d'exactitude concernant les hauteurs. Encore une fois, nous avons compté les notes correctes à condition qu'elles soient à la place correcte, indépendamment de l'exactitude des notes précédentes ou postérieures. Les intervalles ont été considérés par quantité de demi-tons. Quant au contour, nous avons pris en compte l'information locale, chaque mouvement de direction et chaque répétition de note constituant un élément à considérer.

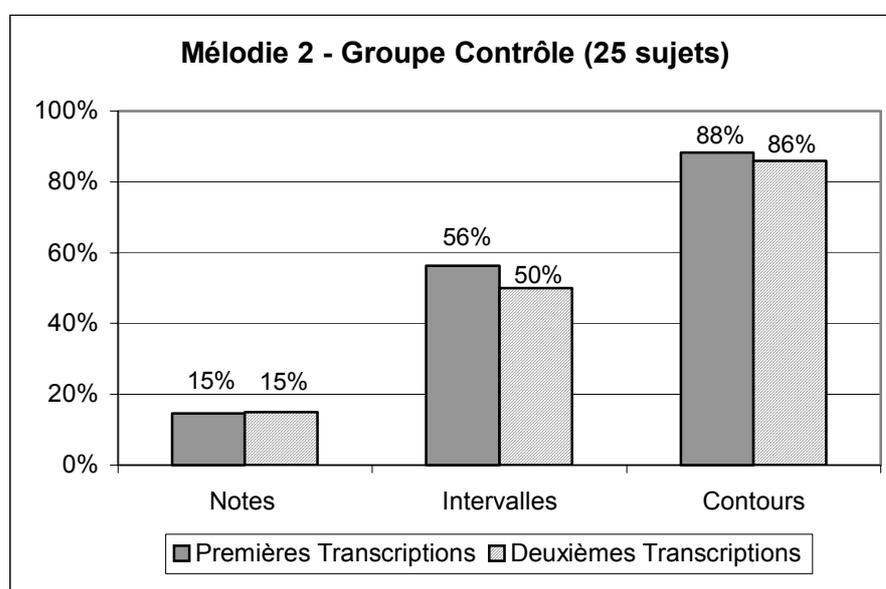


Figure 3 : Résultats par critères (groupe contrôle)

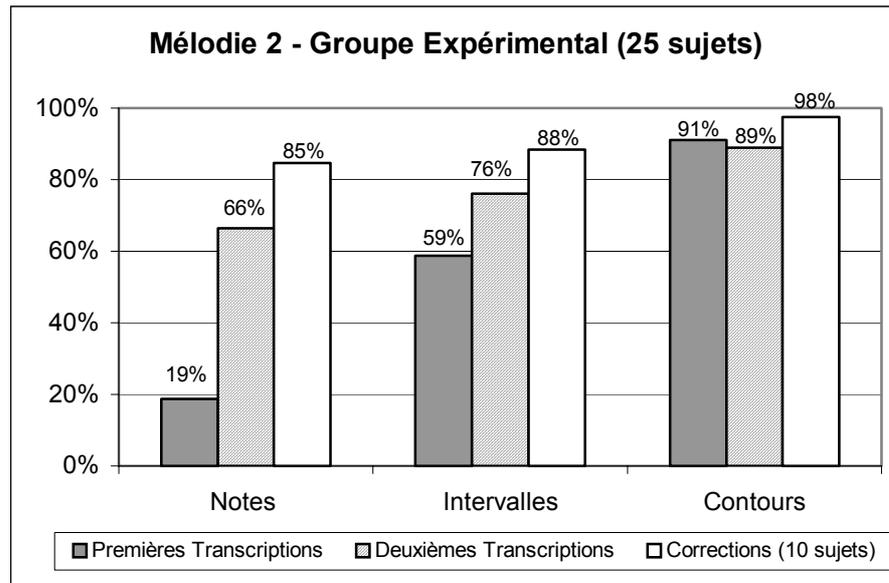


Figure 4 : Résultats par critères (groupe expérimental)

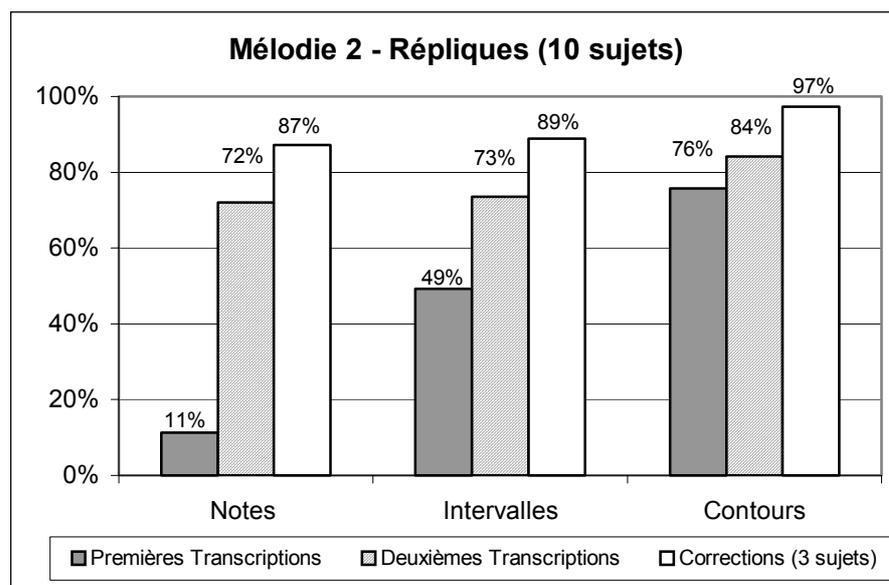


Figure 5 : Résultats par critères (expérience réplique)

Dans les graphiques des figures 3, 4 et 5 nous avons les résultats obtenus à partir de l'ensemble des sujets, les pourcentages correspondant toujours aux notes, intervalles et caractéristiques de contour correctes dans les premières et deuxièmes transcriptions ainsi que dans les cas de corrections. Cette deuxième analyse permet d'observer une différence très nette entre les pourcentages

d'exactitude correspondant au contour d'une part, et ceux correspondant aux hauteurs et aux intervalles d'autre part dans l'ensemble du corpus. En effet, aussi bien dans les cas des premières transcriptions que dans les cas des deuxièmes transcriptions, le contour mélodique s'avère la caractéristique la plus « conservée » dans les trois groupes, indépendamment des hauteurs et des intervalles.

En ce qui concerne notre hypothèse portant sur le contour en tant que caractéristique la plus « conservée », encore une fois, nous pouvons aussi vérifier que le contour est la caractéristique de la mélodie qui présente le pourcentage d'exactitude le plus élevé, même sans les descriptions verbales préalables, et qu'une amélioration a eu lieu, bien qu'infime, une fois que le langage est intervenu.

En ce qui concerne les hauteurs, on peut constater que les pourcentages d'exactitude correspondants aux notes augmentent considérablement après l'utilisation du métadiscours et, bien évidemment, si les notes sont plus « correctes » les intervalles aussi montrent un pourcentage plus élevé d'exactitude. Nous croyons que le langage agit plutôt sur la qualité de la fonction des notes tout en structurant la mélodie. Dans les consignes données aux sujets pour déclencher l'explicitation verbale, les hauteurs et les contours sont concernés directement, les intervalles le sont indirectement. Autrement dit, dans la description verbale il n'y a pas de référence à la qualification des intervalles, mais à la fonction des notes qui les bornent, ainsi qu'à la direction du mouvement de contours qui est concerné. C'est ainsi que pour expliciter par exemple le premier intervalle de la mélodie N° 2, (la quarte juste ascendante dominante inférieure/tonique), ce n'est pas en termes de quarte juste que le discours est orienté mais en termes structuraux. L'intervalle bien décrit (ou explicité) et puis bien noté, est une conséquence du parcours des fonctions tonales. Le repérage des notes fortes, grâce à « l'effort » de l'explicitation de la mélodie, permet de placer les intervalles correctement, ce qui n'était probablement pas le cas lors des premières transcriptions, c'est à dire avant

l'explicitation de la mélodie.

VI CONCLUSION

Revenons à l'idée que la recherche des psychologues doit s'inscrire dans le monde réel de la classe sans manquer pour cela de rigueur méthodologique. Nous croyons que la compréhension psychologique des conduites musicales enfantines est indispensable et fondamentale pour les pédagogues, même si elle peut se révéler insuffisante. Le pédagogue doit aussi interpréter les résultats de la recherche et les réinscrire dans sa propre démarche pédagogique. Encore une fois – et maintenant à la lumière de nos résultats généraux – les transferts entre les modes de connaissance musicale doivent être travaillés et construits par les sujets eux mêmes. Sans ce travail, la réussite de la tâche reste limitée à quelques enfants de la classe, mais surtout à des enfants qui sont au delà de la zone proximale¹. Nous voyons comment notre corpus a été constitué avec des sujets qui, au début de l'expérience, étaient dans la zone proximale ou parfois encore au-dessous (au moins en ce qui concerne la représentation musicale, mais pas l'exécution vocale). Il a fallu donner les outils pour arriver à une meilleure performance lors de la résolution de la tâche, ceci au moment des deuxièmes transcriptions. On voit bien comment les sujets du groupe contrôle, placés aussi dans la zone proximale mais qui n'ont pas bénéficié de la médiation et du métalangage en tant qu'outil, n'ont pas progressé, même si leur niveau initial, lors des premières transcriptions, s'est révélé presque identique à celui des autres sujets.

¹ En ce qui concerne la zone proximale de développement, Vygotsky dit tout d'abord qu'il faut déterminer deux niveaux de développement dont le premier niveau est le développement actuel de l'enfant (ce que l'enfant peut faire tout seul, sans être aidé) et sans lequel « on ne réussit pas à trouver la relation entre développement et possibilité d'apprentissage ». Quant au deuxième niveau, où l'enfant reçoit l'aide des autres, Vygotsky introduit un concept scientifique nouveau : la zone proximale de développement, qu'il définit comme la « différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide des adultes et celui atteint seul ». Vygotsky, L. (1935/1985), *Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire*, in, B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 107-108.

Encore une fois, l'enseignement musical spécialisé doit garantir une formation intégrale qui ne néglige pas les différentes modalités de la connaissance musicale, les compétences qui sont impliquées ainsi que tous les transferts possibles. La résolution d'une dictée musicale est une de ces compétences. La construction du transfert de l'action de chanter à celle de noter correctement a été l'enjeu de notre démarche.

VII BIBLIOGRAPHIE

Bamberger, J., (1988), Les structures cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples, in, H. Sinclair, *La production de notations* (99-128), Paris, PUF.

Bruner, J., (1987), *Le développement de l'enfant savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.

Davidson, L. et Scripp, L. (1989), Education and development in music from a cognitive perspective, in, D. Hargreaves (Ed.), *Children and the arts* (59-86), Philadelphia, Open University Press.

Davidson, L. et Scripp, L., (1992), Surveying the coordinates of cognitive skills in music, in, R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (392-413), New York, Schirmer books.

Denis, M., (1989), *Image et cognition*, Paris, P.U.F.

Develay, M., (1997), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ouvrage dirigé par Ph. Meirieu, Paris, ESF.

Dowling, W.J., (1994), La structuration mélodique: Perception et chant, in, A. Zenatti (Ed), *Psychologie de la Musique* (145-176), Paris, P.U.F.

Frey-Streiff, M., (1988), La notation de mélodies extraites de chansons populaires, in, H. Sinclair, *La production de notations* (129-173), Paris, P.U.F.

Fubini, E., (1983), *Les philosophes et la musique*, Paris, Honoré Champion.

Hargreaves, D., (1986), Developmental Psychology and Music Education, *Psychology of Music*, 14, N° 2.

Hargreaves, D. , (1991), *Children and the arts*, Open University Press.

Hargreaves, D., (1995), Développement du sens artistique et musical, in, I. Deliège et J.A. Sloboda (Eds.), *Naissance et développement du sens musical*, chap. 6 - L'âge scolaire, Paris, P.U.F.

Kekenbosch, Ch., (1994), *La mémoire et le langage*, Paris, Nathan.

Langer, S., (1951), *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Harvard University Press.

Meirieu, Ph., (1987), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF.

Nattiez, J.-J., (1987), *Musicologie générale et sémiologie*, Coll. musique/passé/présent, Paris, Christian Bourgois.

Ryle, G., (1949), *The Concept of Mind*, Chicago, The University of Chicago Press.

Stuble, E., (1992), Philosophical Foundations of Research in Music Education, in, R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on Music Teaching and Learning*, (Chapter One), New York, Schirmer books.

Swanwick, K., (1988), *Music, mind and education*, Londres, Routledge.

Vygotsky, L.S., (1935/1985), La pensée et le mot, in, Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Vygotsky, L.S., (1935/1985), Le problème de l'enseignement et développement mental à l'âge scolaire, in, Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

A L'ECOUTE DU SENS D'UNE EXPERIENCE ARTISTIQUE DANS UN PROJET EDUCATIF.

ITINERAIRE DE RECHERCHE ET BIBLIOGRAPHIE

Gilles BOUDINET¹



JREM vol. 4, n°1, printemps 2005, 31-46

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

Par principe, tout itinéraire de recherche suppose un cheminement toujours incertain, aléatoire et inachevé, dont l'issue reste inconnue. Mais ceci ne saurait exclure, peut-être comme seule détermination, l'identification du déclenchement du parcours de recherche : un déclenchement qui renvoie souvent à une situation dont les interpellations problématiques se donnent déjà sur un mode sensible, avant la mise en marche de la méthode. Pour notre cas, cette situation correspond à notre premier vécu d'enseignant, alors que nous intervenions dans des classes, à l'époque de Section d'Education Spécialisée², accueillant des adolescents en très lourde difficulté. Dans ce contexte marqué par l'exclusion, souvent par des refus des apprentissages proposés, nous avons « improvisé », sans être professeur de musique, un protocole musical fondé sur des situations immédiates de tâtonnements expérimentaux : « l'expression sonore ». Outre le contraste entre le fonctionnement de ce protocole inductif, proche d'une pédagogie active, et les orientations sur l'éducation musicale qui allaient alors plus dans le sens contraire, le « fait polémique » concernait les retombées

¹ Maître de Conférences habilité, Université de Paris 8.

² Ces classes, baptisées de nos jours « Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté », intégrées dans les collèges, accueillent des élèves dont les très fortes difficultés réclament un enseignement spécialisé. Outre les programmes de formation professionnelle qui commencent dès la quatrième, les enseignements sont donnés par des instituteurs ou des professeurs des écoles spécialisés qui ont, à ce titre, la charge de l'ensemble des disciplines scolaires, dont la musique.

observées chez les élèves. Ceux-ci, au-delà de la musique, avaient pu s'approprier une capacité non seulement d'apprentissage, mais aussi de structuration de l'expressivité et de l'imaginaire. Cette capacité se retrouvait, par exemple, dans une profusion de récits élaborés que les élèves se mettaient à rédiger, alors qu'ils rejetaient précédemment les codes de la langue écrite. Dès lors, notamment sur un terrain qui était très marqué par une absence, au nom de la professionnalisation, d'enseignements artistiques, se trouvait posée la question du sens d'une expérience musicale et artistique dans un projet éducatif.

Si ce cadre particulier de « l'expression sonore » et cette question du sens d'une expérience artistique en éducation ont, pour ainsi dire, fourni la « tonique » de notre itinéraire de recherche, celui-ci s'est poursuivi en interrogeant successivement trois champs : le travail interne à l'expérience artistique, la question des langages et du rapport à la verbalisation, la culture, avec les diverses valeurs éducatives conférées à l'art. La succession de ces trois champs définit la présentation ici utilisée.

Au niveau méthodologique, ces trois champs nous ont conduit à adopter, selon le terrain et le sujet de recherche abordé aux différents moments de notre parcours, une approche soit d'ordre « empirique », en partant notamment de l'analyse de diverses productions ou de discours, soit d'ordre conceptuel, en nous appuyant sur des théorisations notamment accomplies par l'esthétique, la philosophie et les sciences de l'éducation. Conformément à notre appartenance à l'équipe de philosophie de l'éducation *Paidéia*, dirigée par D.-R. Dufour (Université de Paris VIII), et au groupe de recherche « Sciences de l'éducation musicale », dirigé par J.-P. Mialaret (Observatoire Musical Français, Université de Paris – Sorbonne, Paris IV), ces diverses approches participent d'un axe plus général que nous qualifions ici au titre des « sciences de l'éducation artistique », dans une perspective débouchant plus particulièrement sur un regard qui est celui de la philosophie de l'éducation artistique.

I LE CHAMP INTERNE AU TRAVAIL ARTISTIQUE : A LA RECHERCHE D'UNE « COMPÉTENCE STRUCTURELLE » ENTRE L'IMPULSION ET L'ÉLABORATION

Notre thèse, soutenue en 1992, a porté sur l'analyse de cette pratique « d'expression sonore », auprès d'élèves de sixième de S.E.S. La problématique s'est centrée, à partir de l'étude des productions improvisées par les élèves, sur l'identification de processus d'organisation musicale alors déployés entre le moment de l'impulsion et celui de l'élaboration. Ceci a conduit à l'hypothèse d'une compétence structurelle qui serait actualisée par l'activité musicale et transférée sur d'autres capacités langagières. Cette compétence, liée au jeu même de la répétition permettant l'organisation des improvisations alors observées, correspond à des figures de variation¹ dont l'analyse a pu souligner la convergence avec les modalités d'agencement propres aux opérations fondamentales de la rhétorique.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Thèse

- *Théorie d'une pratique de l'expression sonore à l'école*. Thèse de doctorat "nouveau régime" placée sous la direction de Madame le Professeur M. Linard - Paris X - Nanterre, 1992, 3 tomes, 1030 p.

Articles, communications publiées dans des actes

- « En avant la musique », *L'Éducateur*, juin 1987 pp.38-40 et fiche pédagogique p. 29.

- « Des muses et non des sirènes », *Animation, Education*, juillet-août-sept. 88, pp. 23-25.

- « Ricercar scolaire », *Marsyas n°26*. Revue de L'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de La Villette, Paris, juin 1993, pp. 25-30.

¹ Sur ce point, nous renvoyons à : ROSOLATO, G., (1972), « Répétitions », *Musique en Jeu* n°9, Paris, Seuil.

- *Le mécanisme de la répétition dans une situation particulière d'apprentissage musical*. Texte de notre communication au *Premier Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*, Paris, mars 1993.

Documents de recherche

- *Eléments de structuration dans une pédagogie de la création musicale: l'expression sonore*, Université de Caen, Documents du CERSE n°61, 1993, 47 p.

- *La fabrication d'une perte - Les dossiers de RICERCAR*, Arcueil: RICERCAR, janvier 1994, 13 p.

Nos travaux suivants ont cherché à approfondir la théorisation de cette « compétence structurelle ». Ce questionnement a mené sur la notion de « boucle étrange » que présente D. Hofstadter¹, à savoir une configuration récursive et paradoxale qui sous-tendrait la pensée, les processus cognitifs et langagiers. L'ouvrage, *De l'Universel en Musique*, publié en 1995, en partant d'une synthèse de divers « universaux », toujours relatifs, assignés par la philosophie et les sciences humaines au savoir musical, a repris cette préalable hypothèse. Ce travail théorique, référé en large part à la philosophie, a aussi permis de reconsidérer, en les étayant ainsi, les enjeux pédagogiques des activités de création musicale.

¹ HOFSTADTER, D., (1985), *Gödel, Escher et Bach. Les Brins d'une Guirlande Eternelle*, trad. J. Henry, R. French, Paris, Interéditions.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Ouvrage

- *De l'universel en musique. Fugues et variations d'un savoir*, Paris, Publisud, coll. « Courants Universels », Préface de Monsieur le Professeur Michel Imberty, 1995, 124 p.

Articles, communications publiées dans des actes

- *Enjeux et limites d'une pédagogie musicale : "L'expression sonore"*. Communication pour la Deuxième Biennale de l'Education et de la Formation. Paris, avril 1994.

- « Creación y educación musical » in: *TOSSAL n°2-3 Revista Interdepartamental de Investigacion Educativa*, Université d'Alicante, 1994, (Trad. H. Girard), pp. 189-195.

- « Initiation musicale et création, l'exemple de l'activité d'expression sonore en collège », *L'Education Musicale n°441*, octobre 1997, pp. 18-21.

- « La répétition musicale face à l'intervention pédagogique », *L'Education Musicale n°444*, janvier 1998, pp. 15-18.

Documents de recherche

- *Généalogie de l'universel musical - Nouvelles Racines*, Paris, A.H.G.E.H.V.O., 1993 (Numéro spécial entièrement consacré à cet article), 46 p.

II LE CHAMP LANGAGIER : ENTRE L'INDICIBLE ET LE DIRE, ENTRE LA METAPHORE ET LA PERTINENCE SEMANTIQUE

En faisant suite à divers travaux exploratoires, l'ouvrage suivant, *Pratiques rock et échec scolaire*, publié en 1996, répondait initialement à la préalable thèse d'une « compétence structurelle » liée à la musique, sur la base d'une enquête comparative entre deux échantillons : des rockers issus de situations scolaires négatives et d'autres non. Le protocole visait, par des entretiens, à identifier les processus d'appropriation musicale alors mis en œuvre, les savoirs leur étant

associés et à saisir la spécificité de cette pratique pour les jeunes issus de vécus scolaires négatifs. Si pour ces derniers le rock est une « réparation » de l'expérience scolaire, un phénomène particulier a pu être observé dans l'analyse des entretiens. Alors que ces jeunes tiennent à démarquer leur activité musicale de toute implication verbale, le discours qu'ils ont sur leur pratique traduit l'appropriation d'une parole apprenante, réfléchissante, ouverte sur des formes métalangagières, proches des processus de rapport au savoir observés par les chercheurs de l'équipe ESCOL chez les collégiens en situation favorable ¹.

L'hypothèse d'une « compétence structurelle » pouvait ainsi être reconsidérée et complétée au regard de son actualisation dans l'espace verbal, en cherchant le lien entre l'activité musicale et le changement de posture langagière ainsi observé chez les rockers issus de situations scolaires négatives. Notamment les théories de l'Ecole de Palo Alto ² sur la « sortie des systèmes » nous ont engagé dans une perspective langagière, en postulant que la musique offre un espace de « sortie » du système verbal, qui permet en retour de rétablir celui-ci lorsqu'il a perdu toute possibilité de distanciation réflexive, lorsque le sujet n'arrive plus à utiliser les codes de la langue dans leur fonction de structuration et d'apprentissage. Cette théorisation a trouvé un écho dans les deux volets suivants de l'enquête *Pratiques rock et échec scolaire*, portant sur les représentations de l'éducation musicale avancées par des enseignants confrontés à des élèves en situation problématique, puis par des formateurs d'enseignants. La musique est en effet alors vécue comme un espace « indicible » et « interdit » qui menace non seulement les certitudes du dire enseignant, mais aussi l'attachement à un registre discursif marqué par le primat de la rationalité.

¹ CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.-Y., (1992), *Ecole et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.

² WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J., JACKSON, DON D., *Une Logique de la communication*, trad. J. Morche, Paris, Seuil, 1972.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Ouvrage

Pratiques rock et échec scolaire, Paris, L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 192 p.

Contribution à un ouvrage collectif

- « Musique, langage, éducation - Rhétorique musicale, polyphonie verbale et construction du savoir », DUFOUR, D.-R., BERTHIER, P. (sous la dir. de) *Philosophie du langage, esthétique et éducation*, Paris, L'Harmattan, coll. "Sémantiques", 1996 pp.123-144.

Articles, communications publiées dans des actes

- « Pourquoi faites-vous de la musique? », *Educations - Exclusion et Educations (2) juillet/septembre 1995*, Villeneuve d'Asc: Emergences Editions, pp. 48-49.

Cet article reprend en partie notre communication : *Les pratiques musicales chez des jeunes comme le paradoxe d'une ouverture qui exclut*, colloque Exclusion et Education, Saint-Denis, sept. 1994.

- « A l'écoute d'une dépossession musicale. Les enseignants de S.E.G.P.A. face à la musique », *Musique et Sciences Humaines - Documents de recherche n°6*, Equipe de Psychologie, Sociologie et Didactique de la Musique, sous la dir. de M. Imberty, Université de Paris-X, 1995, pp. 27 - 50.

- *Jeunes, rock et savoir*. Texte de notre communication au *Deuxième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation*, juillet 1996.

- *Jeunes, rock et échec scolaire*. Texte de notre communication à la *Troisième Biennale de l'Education et de la Formation*, avril 1996.

- « Pratiques rock et savoirs », *L'Education Musicale*, janvier 1997, pp. 3-6.

- « Rock et partition de savoir », *Migrants-formation n°111*, janvier 1998, pp. 139-152

- « Ouverture » ; « Réussite rock, échec scolaire », *Actes de la Journée d'études du 25/1/9 Pratiques de production musicale chez les jeunes - Paris VIII*,

- Observatoire Musical Français, Paris-Sorbonne, janvier 1998, pp. 5-20.
- « Pratiques musicales des jeunes et médiations culturelles », Revue *Champs culturels*, Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Ministère de la Culture, Ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation, avril 1998 (numéro consacré à l'espace sonore), pp. 4-7.
 - *Un inter-dit de musique à l'école*, texte de notre communication pour la Quatrième Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, avril 1998.
 - *Jeunes, pratiques rock et réalisation du sujet social signifiant* ; texte de notre communication au Colloque REF 98, Toulouse, octobre 1998.
 - « Petite archéologie d'un « inter-dit » sonore », Revue *MEI n°8, Le son, la voix*, Paris, L'Harmattan, 1998, pp. 91-105.
 - « Jeunes en échec, pratiques rock et per-sonare », *Nouvelle Revue de l'AIS n° 5, Sujet et Personne II*, Suresnes, CNEFEI, mars 1999, pp. 42-50.

Les données de la recherche sur les rockers avaient ouvert l'hypothèse d'un jeu interactif entre les langages de l'art et ceux régis par le signe linguistique, entre, si l'on préfère, les langages du sensible et du rationnel. L'interrogation sur une telle interaction a été poursuivie, dans un contexte totalement différent, avec l'ouvrage *Des arts et des Idées au XX^e siècle. Musique, peinture, philosophie, sciences humaines et « intermezzos poétiques » : fragments croisés*, paru en 1998. Le corpus a pris pour base des exemples de « correspondances » entre des pensées artistiques – musique, peinture, poésie – et conceptuelles – philosophie, sciences humaines. Ce travail a conduit, en complément à l'hypothèse préalable d'une « sortie des systèmes », à la proposition d'une dialectique par laquelle les langages artistiques, analogiques, et ceux de la pensée conceptuelle et spéculative se croisent et se sauvent en réciprocity. Cette approche s'est en très large part référée aux analyses développées par J. Cohen¹, puis P. Ricœur² à propos du rôle de la métaphore – par laquelle l'œuvre d'art se porte aux mots –,

¹ COHEN, J., (1966), *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion.

² RICŒUR, P., (1975), *La Métaphore Vive*, Paris, Seuil.

au regard de la « pertinence sémantique » qui régit la pensée conceptuelle.

Ces travaux ont permis de reprendre, dans divers articles, les précédentes observations sur la restructuration des langages verbaux par l'art, en les complétant ainsi par la théorie d'une interaction métaphore/pertinence sémantique.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Ouvrage

- *Des Arts et des Idées au XX^e Siècle. Musique, peinture, philosophie et sciences humaines : fragments croisés.* Paris, L'Harmattan, 1998, 192 p.

Cet ouvrage a été réédité en 2000, selon une seconde édition « revue et augmentée », avec l'adjonction d'exemples du langage poétique :

- *Des Arts et des Idées au XX^e Siècle. Musique, peinture, philosophie, sciences humaines et « intermezzos poétiques » : fragments croisés.* Paris, L'Harmattan, 2000, 224 p.

Contribution à un ouvrage collectif

- « Médiation et construction du savoir dans les pratiques de rock chez des jeunes en difficulté », WIRTHNER, M., ZULAUF, M. (éditrices), *A la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sciences de l'éducation musicale », 2002, pp. 277-302.

Articles, communications de recherche publiées dans des actes

- « Pratiques rock et apprentissage musical entre le dire et le faire », *Revue Musicale Suisse/ Schweizer Musikzeitung*, Zürich, mars 2001, pp. 3-4.

- « Structuration de l'imaginaire de la musique et de l'imaginaire par la musique auprès d'élèves en difficulté », *La musique et l'Imaginaire*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français, Série Conférences et Séminaires n°14, 2002, pp. 97-103.

- « Apprendre l'art et apprendre par l'art : des langages esthétiques à la construction d'une parole apprenante ». *La nouvelle revue de l'AIS n°18, Art, pédagogie, thérapie*, Suresnes, CNEFEI, 2002, pp. 21-32, publication

« jumelée » avec la revue : *Art et thérapie n° 80/81, Interventions artistiques à l'école*, Paris, 2002, pp. 14-23.

- « Enseignement musical et élèves en lourde difficulté : la reconstruction du savoir “à” et “par” la musique », ROY, J. (éditeur), *La formation des Professeurs des écoles en Education musicale*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français, Documents OMF, Série Didactique de la Musique, n°21, 2002, pp. 56-64.

Ils ont aussi instauré un questionnement sur le fonctionnement de la parole en situation d'enseignement de « l'indicible » musical, également sur la question des enjeux langagiers posés par l'art notamment dans une perspective de recherche en sciences de l'éducation.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Contribution à un ouvrage collectif

- « Arts, interactions langagières et éducation », Collectif PAIDEIA, *Y a-t-il une éducation après la modernité ?* Paris, L'Harmattan, coll. « Ecriture et Transmission », 2002, pp. 79-91.

Articles, communications publiées dans des actes

- « Repérages méthodologiques et analyse des postures langagières dans les pratiques esthétiques des jeunes », *L'observation des pratiques musicales, méthodes et enjeux*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français, Série Conférences et Séminaires, n°11, 2001, pp. 85-91.

- « Dire l'indicible musical : quelques repères notionnels », *Journal de Recherche en Education Musicale, Volume II, N°1*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français, 2003, pp. 3-14.

Finalement, ils ont ouvert la prise en compte soit d'une dimension plus spécialement consacrée à l'art-thérapie, soit de la relation entre le corps, le langage et l'accès à la symbolisation par « l'enveloppe » musicale.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Articles, communications publiées dans des actes

- « Les “pressentis” pour demain : arts et thérapie », ERAP, Cinquième Rencontre Nationale des CMP (mai 99) - *Prévention primaire , action socio-culturelle et santé mentale*. Texte de notre communication dans le cadre de ma participation à la table ronde « les pressentis pour l’avenir » avec D. Houzel, T. Nathan, F. Dagognet, ERAP, Paris, 1999, pp. 8-10.
- « Répétitions et variations rhétoriques dans des improvisations musicales chez des jeunes en difficulté », *La Revue de Musicothérapie*, Vol. XX, n°3, octobre 2000, Paris, Association Française de Musicothérapie. Texte de notre communication aux Journées Scientifiques de la Recherche en Musicothérapie (Université Descartes, décembre 1999), suivi des entretiens, publiés dans le même contexte, de la « table ronde » à laquelle nous avons participé avec G. Rosolato, F.-B. Mâche, E. Lecourt, pp. 116-121.
- « Corps, musique et mots : les enveloppes de Pan », *Le Télémaque* n° 25, *Les lieux du corps*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2004, pp. 47-60.

III LE CHAMP CULTUREL : LES VALEURS EDUCATIVES DE L’ART ENTRE MODERNITE ET POSTMODERNITE

Des arts et des Idées au XX^e siècle nous a conduit à dépasser la dimension spécifiquement musicale et à considérer une approche « globale » de l’art. L’ouvrage *Pratiques Tag. Vers la proposition d’une « transe-culture »*, publié en 2002, répondait initialement à un même projet que *Pratiques rock et échec scolaire*, en portant cette fois-ci sur une pratique picturale « informelle », pour en saisir les modes d’appropriation alors développés et essayer d’en interpréter le sens. A partir de l’analyse d’un ensemble de tags, d’entretiens et de questionnaires, la pratique tag a alors été théorisée en référence à la

« liminarité » du rite de passage selon A. van Gennep¹. Mais si le « langage » tag rencontre le fonctionnement métaphorique propre au symbolisme de la « liminarité », il ne se traduit pas pour autant par des changements de postures langagières, comme ceux qui avaient été identifiés pour les rockers venant de situations scolaires négative. Le tag, pour les jeunes les plus défavorisés, consiste seulement à adopter le plus rapidement possible les « signes » d'un modèle d'identification asséné par l'industrie culturelle, par la mode. Dans ce cas, l'espace « métaphorique » et « rhétorique » que convoque la pratique tag ne trouve plus sa condition de dialectique avec une possibilité de parole médiatrice qui a été radicalement congédiée par la dominance des « marques » et des images imposées par les *média*. Ceci nous a conduit à envisager, à l'inverse d'une « contre-culture », le paradigme d'une « transe-culture » où le sujet s'abandonne à un « nomadisme » – au sens de G. Deleuze et F. Guattari² –, qui, loin de s'opposer, reproduit les critères d'un modèle dominant : celui d'un monde investi par une saturation d'images, par la valeur d'une « mobilité » individuelle, par une impossibilité de fixer des sens au profit du seul jeu de la permutation entre les signifiants de l'échange généralisé³, bref celui d'un monde devenu lui-même « pan-métaphorique ».

Travaux réalisés dans ce contexte :

Ouvrage

- *Pratiques tag. Vers la proposition d'une «transe-culture»*, Paris, L'Harmattan, coll. «Arts, Transversalité, Education», 2002, 210 p.

¹ VAN GENNEP, A., (1981), *Les Rites de passage*, Paris, Picard.

² DELEUZE, G., GUATTARI, F., (1980), *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2.*, Paris, Editions de Minuit.

³ Nous nous référons notamment ici à :

BAUDRILLARD, J., (1972), *Pour une Critique de l'Economie politique du Signe*, Paris, Gallimard.

LIPOVETSKY, G., (1983), *L'Ere du Vide*, Paris, Gallimard.

Articles, communications de recherche publiées dans des actes

- *Tags, rites de passage : vers la proposition d'une «transe-culture»*, texte de notre communication pour la Cinquième Biennale de l'Education et de la Formation, Paris, La Sorbonne, 2000 :

site [http ://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/57.htm](http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/57.htm).

- « Pratiques artistiques vernaculaires des jeunes et postures langagières : l'exemple du tag », à paraître in : « *Métissage et Créativité* », coll. « Espaces interculturels », L'Harmattan, à paraître. Ce texte reprend notre communication au *Colloque International Métissage et créativité*, (coord. G. Vermès), Paris, 2003.

Bien que le précédent paradigme d'une « transe-culture » se limite aux formes de la culture « Hip-hop », il se prête à traduire les signes d'un changement de l'espace artistique. Celui-ci, en n'étant plus l'un des lieux privilégiés qui permettait une dialectisation de la métaphore avec le discours rationnel, semble se trouver radicalement remis en cause par la postmodernité, que ce soit au niveau de ses fonctions éducatives, ou à celui de ses valeurs.

Notre manuscrit *Art, Education, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle* (à paraître) a proposé d'explorer cette remise en cause à partir de la confrontation entre des analyses de l'esthétique « moderne », à savoir les pôles opposés de la pensée heideggérienne et de l'approche adornienne, et d'autres ayant trait au contexte de la postmodernité. Ceci a conduit à définir un basculement postmoderne de l'art en termes de changement de travail sur l'altérité : l'art serait passé d'une « présentification » d'un autre à « l'altérisation-permutation » d'un présent individuel au sein des réseaux de l'échange. Le premier cas, à l'instar du sublime kantien, signifie que l'œuvre fait apparaître un insu, toujours en excès sur les possibilités de ses représentations. Au titre d'un Tiers externe à ces dernières, cet insu fournit une altérité transcendante dont l'énigme à tout jamais irrésolue convoque l'esprit critique

et provoque la mise en langage. Le second se solde au contraire par une centration sur l'individu propre, dont la seule altérité n'est plus alors un Tiers externe, mais l'immanence d'un rapport de permutation de soi à soi, à savoir un rapport par principe binaire. Aussi ce basculement induit-il l'émergence d'une nouvelle forme du sujet : à la figure du sujet-critique, liée à l'énigme de la révélation d'un insu – la «présentification» d'un autre –, s'est substituée celle du sujet communicant, ouvert à toutes les fluctuations et connexions dans les réseaux de l'échange.

Travaux réalisés dans ce contexte :

Ouvrage

- *Art, Education, Postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle.* A paraître.

Articles, communications de recherche publiées dans des actes

- « Adorno et le contenu de vérité de l'œuvre d'art », GUIRARD, L., BOUDINET, G. (éditeurs), *Le sens de l'expérience musicale dans l'éducation* » Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français, Document de recherche OMF, Série Didactique de la Musique, n°18, 2001, pp. 25-42.

- « Art et culture postmoderne : de l'Autre à l'individu », *La philosophie saisie par l'éducation*, Texte de notre communication au Colloque de Philosophie de l'éducation, Dijon, 2003, à paraître.

- « Modernité et postmodernité artistiques. De la présentification de l'Autre sacré à l'altérisation d'un présent profane », *L'Accomplissement de l'œuvre d'art entre œuvre divine et œuvre ouverte.* Texte de notre communication au Colloque International GERMS, Paris VIII, décembre 2003, à paraître.

Documents de recherche

- *M. Heidegger, T.W. Adorno : vers un « pacte » de l'esthétique « moderne ».* *Quand l'art pouvait encore sauver le monde en général et l'éducation en particulier*, Paris, Université de Paris-Sorbonne, Observatoire Musical Français, Document de recherche OMF, Série Didactique de la Musique, n°22, 2003, 136 p.

IV PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'hypothèse d'une mutation postmoderne des valeurs éducatives de l'art rencontre la problématique, que souligne par ailleurs en sciences humaines D.-R. Dufour¹, d'un Tiers ou d'un rapport à une altérité au regard des systématisations binaires. Il est certain que, depuis toujours, les spéculations sur l'art ont impliqué des dualités : l'âme et le corps, le singulier et l'universel, Dionysos et Apollon. Mais ces dualités se sont en fait organisées et ont été mises en tension par un Tiers, plus ou moins admis tacitement, qui, pour ainsi dire les a transcendées tout en assurant leur sens : Dieu, une essence métaphysique, puis, plus simplement, un autre du monde où nous nous tenons. Mais si ce Tiers est congédié, les dualités que celui-ci assurait risquent, lorsqu'elles basculent dans la problématique éducative, de se solder par la résolution d'un pôle au profit de l'autre, mettant ainsi un terme à la propre présence de l'art. Du même coup, on mesure en quoi le changement postmoderne du régime artistique, dans sa relation à l'autre et au Tiers, pose la question des enjeux et des finalités de l'art en éducation à l'époque actuelle.

Notre note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger les Recherches, *Vers un paradigme « trinitaire » de lecture de l'éducation artistique*, soutenue en 2005, reprend les trois précédents champs que notre itinéraire a traversés, en essayant, pour chacun d'eux, d'ébaucher un questionnement, à poursuivre, sur ce Tiers problématique. La proposition de trois Tiers – le Pli, au sens du *Zwiefalt* heideggérien² ; l'oubli langagier entre la métaphore et le discours spéculatif ; les formes symboliques – permet alors de considérer les enjeux de l'éducation artistique sous l'angle d'une anthropologie du sujet à former : une anthropologie que les mutations postmodernes semblent désormais placer au centre même de la question du sens de l'art en éducation.

¹ DUFOUR, D.-R., (1990), *Les Mystères de la Trinité*, Paris, Gallimard.

² HEIDEGGER, M., (1958), *Moïra*, in : *Essais et conférences*, trad. A. Préau, Paris, Gallimard, pp. 279-310.

Travail réalisé dans ce contexte :

Note de synthèse : *Vers un paradigme trinitaire de lecture de l'éducation artistique*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Monsieur le Professeur Dany-Robert Dufour, Université de Paris VIII, 123 p. (à paraître)

TRAVAUX D'ETUDIANTS :
LES « JEUX ENSEMBLE » : A PROPOS DES INTERACTIONS
LORS D'UN JEU MUSICAL AVEC DE JEUNES ENFANTS.
PANORAMA THEMATIQUE

Sandrine LUSSIEZ¹

JREM vol. 4, n°1 printemps 2005, 47-72

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

INTRODUCTION

Cet article propose de situer, au niveau des références théoriques, une interrogation sur les interactions entre adultes et jeunes enfants de un à deux ans mis au contact d'instruments de musique. Il fait suite à un mémoire de DEA² et rend compte des premières réflexions menées : comment décrire de telles interactions ? Quelles en sont les fonctions ? En quoi ces jeux spontanés sont nécessaires à un apprentissage musical ?

Le terme « ensemble » induit une interprétation interactive de la situation du jeu musical. L'évolution du jeu sera lue à partir des échanges entre partenaires.

I LES FONCTIONS DE L'INTERACTION

Un moment de jeu musical constitue une expérience³ : de quelle expérience s'agit-il ? Expérience de soi, expérience de l'autre, il s'agit d'un échange qui s'établit entre soi et l'autre. C'est selon cette acception que nous situons ici le terme d'interaction.

¹ Professeur de musique, Doctorante, OMF, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV.

² *Partages musicaux, pour étudier les interactions entre adultes et jeunes enfants, de 12 à 24 mois*, Musique et Musicologie, Université Paris – Sorbonne, Paris IV, octobre 2003.

³ Hachette, 2000, « *expérience : fait d'éprouver personnellement la réalité d'une chose* »

1.1 Les expériences de soi

1.1.1 La dyade comme intégration au groupe

La dyade est la première interaction vécue. Elle est nécessaire à tout développement en groupe.

« La relation dyadique est probablement une condition nécessaire à une intégration au groupe, à une ouverture à la société, elle n'est pas elle-même une société minimale ou, selon l'expression des premiers sociologues, une larve, un embryon de société. [...] C'est à trois que commence une société. Et la communication est alors plus difficile, en tout cas d'un autre ordre, avec tendance à reconstituer les dyades. »¹.

Par ailleurs, rappelons qu'avant deux ans, l'enfant, même à l'intérieur d'un groupe plus important, s'adresse de préférence à un seul partenaire².

1.2 L'expérience de soi par l'interaction

Cette dyade permet à l'enfant, dès la naissance de se découvrir lui-même. Nous retrouvons ici les théories de D. STERN qui parle d'une construction de soi³. Le sens de soi, qui se développe dès les premiers mois de la vie, est en relation avec l'expérience sociale. C'est en se rendant compte que l'autre existe que le bébé apprend à s'identifier, et, réciproquement, c'est en ayant conscience de lui-même que l'enfant peut considérer l'autre indépendamment de lui. Il s'agit bien d'une interaction, chacun ayant une influence sur l'autre. Le sens de soi est considéré comme un phénomène prédominant du développement social précoce. D. STERN décrit quatre sens de soi suivant l'âge du nourrisson, qui définissent pour chacun un domaine différent d'expérience personnelle et de lien interpersonnel social. Ce sont :

¹ ZAZZO, R., (1988), préface de *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*, BAUDONNIERE, P-M., Paris, P.U.F., p.16.

² MUELLER et LUCAS, (1975), "A developmental analysis of peer interaction among toddlers", in E.D. Lewis et L.A. Rosenblum (Eds.), *Friendships and peer relations*, New York, Wiley.

³ STERN, D., (3/1999), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, P.U.F., p.57 à 95.

- le sens d'un soi émergent qui se constitue de la naissance à deux mois ;
- le sens d'un soi-noyau, qui se forme entre deux et six mois ;
- le sens d'un soi intersubjectif, qui apparaît entre sept et quinze mois ;
- le sens d'un soi verbal qui se constitue plus tard.

La période du sens d'un soi intersubjectif intervient lorsque le nourrisson découvre qu'il a un esprit et que les autres en ont un également. Entre 7 et 9 mois, les nourrissons font progressivement la découverte capitale que les expériences subjectives, c'est-à-dire « le contenu de l'esprit », peuvent être partagées avec quelqu'un d'autre. Pour qu'une telle expérience puisse avoir lieu, il faut qu'il existe un cadre commun de significations et des moyens de communication tels que les gestes, les postures ou les expressions faciales.

Les observations effectuées ont souligné que l'enseignant joue avec l'enfant de manière systématique. Les postures, les gestes, les sons entendus, les instruments partagés constitueraient ce cadre commun de significations qui aiderait l'enfant à développer « un sens de soi musical ».

1.3 Expérience musicale

Concevoir un jeu à deux dans le cadre de la communication, c'est organiser un déroulement temporel. Nous pouvons alors interpréter ce déroulement temporel comme un temps musical qui s'insère dans une logique de l'expérience sociale.

Une observation en crèche illustre cela. Elle fait apparaître l'existence de « meneur », ou « médiateur » au sein d'un groupe d'enfants : une personne vers laquelle l'ensemble du jeu convergerait. Chaque enfant construirait son propre temps musical parmi les autres¹. L'éducatrice et les enfants les plus âgés (ceux de 20 mois) proposent, lors des jeux musicaux, une idée musicale.

¹ voir LUSSIEZ, Sandrine, (2002), *Partages musicaux, Etude d'une séquence interactive entre nourrissons de douze à dix-neuf mois et une éducatrice*, Paris, OMF, série didactique de la musique, p.43-44

1.4 L'expérience humaine et fonctionnement du cerveau

L'interaction allie l'aspect social de l'expérience au développement sensori-moteur de l'enfant. J. PIAGET a étudié l'importance du travail sensori-moteur dans les explorations enfantines. Les travaux en neuropsychologie créditent l'hypothèse selon laquelle les interactions corporelles forment la première expérience du cerveau¹. J.C. ECCLES fait référence à la philosophie dualiste de DESCARTES : confrontation de la « *res externa* » et de la « *res cogitans* ». Sa collaboration avec Karl POPPER lui permet de mettre en place une théorie d'un « dualisme-interactionnisme »². Celle-ci insiste sur l'expérience. J.C. ECCLES cite lui-même C.S.SHERRINGTON³ : « *Notre expérience mentale n'est pas accessible à l'observation au moyen des organes sensoriels [...]. Elle ne dispose pas d'un tel chenal d'accès à l'esprit [...]. L'acte mental de la « connaissance » [...] est une expérience, il n'est pas observé.* »⁴. J.C. ECCLES rejoint alors les idées des psychanalystes lorsqu'il dit que : « *L'expérience de la conscience de soi se divulgue grâce à la communication symbolique, notamment au moyen du langage, entre sujets capables d'expériences similaires. Elle peut donc être révélée comme un fait d'expérience.* »⁵.

Ainsi, la liaison avec l'esprit se produit dans des états précis du système matière-énergie du cortex cérébral. Cependant, le cerveau est capable d'anticiper des événements à venir. Il construit alors ses propres programmes. C'est par l'image des expériences que cette faculté se développe.

¹ ECCLES, J.C. (1997), *Comment la conscience contrôle-t-elle le cerveau ?*, traduction de *How the Self Controls Its Brain*, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg-New-York, (1994), Librairie Arthème Fayard, coll. Les temps des sciences, 255p.

² POPPER, K.R., et ECCLES, J.C., (1977), *The Self and Its Brain, an Argument for Interactionism*, Berlin-Heideberg, Springer.

³ SHERRINGTON, C.S., (2/1951), *Man of His Nature*, (1940), Londres, Cambridge University Press.

⁴ SHERRINGTON, C.S., 1951, cité dans ECCLES, J.C., (1997), p. 34.

⁵ ECCLES, J.C., (1997), p.34.

1.2 La fonction de régulation dans l'interaction

1.2.1 Adaptation au milieu

Au delà d'une expérience de l'autre, l'enfant fait l'expérience du monde extérieur et apprend à évoluer dans ce milieu.

Les connaissances de J. PIAGET en biologie satisfont la thèse d'une continuité entre l'intelligence et les processus purement biologiques de morphogenèse et d'adaptation au milieu. Ainsi, l'intelligence verbale ou réfléchie repose sur une intelligence pratique ou sensori-motrice, tandis que l'intelligence sensori-motrice repose elle-même sur les habitudes et associations acquises pour les combiner ; ces associations reposant sur un système de réflexes, en relation avec les structures anatomiques et morphologiques de l'organisme.

L'intelligence est une adaptation au milieu : sa fonction est de structurer l'univers perçu comme l'organisme structure - ou est structuré par - le milieu représenté immédiatement. En ce qui concerne la connaissance, c'est le rapport entre la pensée et les choses réelles qui fait office d'adaptation : l'intelligence construit mentalement des structures susceptibles de s'appliquer à celles du milieu dans lequel nous évoluons.

Il convient également de rappeler l'ouvrage d'A. GIORDAN, qui constitue une synthèse des différentes études pour fonder une théorie sur le cheminement de l'apprendre¹. L'adaptation au milieu y est énoncée, de manière à trouver des moyens plus efficaces pour répondre aux problèmes posés.

Le rapport qui unit les éléments organisés aux éléments du milieu est une relation d'assimilation : l'organisme conserve le cycle d'organisation et coordonne les données du milieu de manière à les incorporer à ce cycle. C'est ce que J. PIAGET appelle mouvements circulaires primaires. Si l'une d'entre elles varie, le milieu est transformé : l'organisme s'adapte. Le cycle organisé se modifie : il devient un nouveau cycle d'éléments organisés qui pourra donner lieu à de nouvelles assimilations. Il s'agit alors d'une accommodation.

¹ GIORDAN, A., (1998), *Apprendre !*, Paris, Belin, coll. Débats, 255p.

Telle est la dualité entre assimilation et accommodation selon laquelle toute assimilation implique un rééquilibrage, l'accommodation, selon un processus circulaire. L'adaptation correspond donc à un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

En ce qui concerne l'intelligence, on peut parler :

- d'assimilation quand il y a incorporation aux cadres de l'intelligence d'un donné de l'expérience
- d'accommodation quand il y a modification des schèmes pour les ajuster aux nouvelles données.

Ce mode d'expérience se retrouve dans les explorations enfantines : ils cherchent le meilleur moyen d'utiliser un nouvel instrument, d'abord en reprenant des gestes habituels, puis, en cas d'inadaptation de ceux-ci, en modifiant leurs schèmes¹.

Cet équilibre entre accommodation et assimilation suppose donc une fonction d'organisation. En fait, l'organisation représente l'aspect interne du cycle dont l'adaptation constitue l'aspect extérieur. Il y a interdépendance entre l'organisation et l'adaptation. On parle par ailleurs d'une totalité fonctionnelle.

Cette théorisation peut ainsi être travaillée au regard de la relation à l'autre, en posant celle-ci au titre d'une fonction organisatrice.

Rappelons brièvement les trois aspects de la pratique musicale par F. DELALANDE². Ils correspondent aux formes de jeu définies par J. PIAGET :

- le jeu sensori-moteur, qui correspond au jeu d'exercice. Il a une fonction d'adaptation. Le toucher de l'instrument, le contrôle de la sonorité représente une fusion entre la sensation et la motricité.
- le jeu symbolique, qui mime le réel. L'organisation sonore peut correspondre à un mouvement rencontré dans le vécu, à une situation

¹ LUSSIEZ, S., (2002), *Partages musicaux, Etude d'une séquence interactive entre nourrissons de douze à dix-neuf mois et une éducatrice*, Université de Paris – Sorbonne, Paris IV, OMF, série didactique de la musique, p.6 à 9.

² DELALANDE, Fr., (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, coll. Bibliothèque de Recherche musicale, 194 p.

vécue ou encore à une émotion. Tout jeu renvoie symboliquement à une situation qui est de l'ordre des images ou des affects ; on convoque alors un système particulier de codes, propre à soi, en référence avec son vécu.

- le jeu de règle qui peut être perçu comme un plaisir dans l'application du système musical. On utilise ici des codes généraux.

F. DELALANDE insiste alors sur la démarche d'éveil musical. L'invention y trouve sa place ; nous pouvons par ailleurs facilement y inscrire l'activité de jeu ensemble, jeu sensori-moteur, que J. PIAGET énonce comme la première forme apparente de jeu, pouvant mêler les deux autres types de jeu, symbolique et de règles. Si le jeu s'inscrit chez J. PIAGET dans le développement de la personne, on mesure en quoi sa théorie peut éclairer les jeux musicaux.

J. PIAGET choisit la théorie du relativisme comme interprétation de l'intelligence : cette théorie met en avant le fait que l'organisme et le milieu forment un tout indissociable, c'est à dire qu'à côté des mutations fortuites, il faut une part de variation adaptative impliquant à la fois une structuration propre à l'organisme et une action du milieu.

1.2.2 Régulation interne de l'interaction

D. STERN et de C. TREVARTHEN ont démontré que l'interaction est une régulation continue. Tout ce qui se passe dans l'interaction sert à tenter de maintenir cette interaction.

D. STERN décrit temporellement une séquence interactive entre une mère et un nourrisson¹.

Proposition de découpage d'une séquence

Tout d'abord, de nombreuses périodes allant de quelques secondes à quelques minutes sont nécessaires pour qu'un premier partenaire concentre son attention sur les attitudes « sociales » de l'autre et réagisse avec ses propres attitudes

¹ STERN, D, (1977), *Mère-enfant, Premières Relations*, Bruxelles, Margada.

sociales. Ce sera seulement après cette « *salutation* »¹ que l'interaction se mettra en place : « *Premièrement, pendant l'échange de « salutations » ou de signes indiquant la disponibilité, toutes les autres activités ont cessé et chaque partenaire a capté toute l'attention de l'autre* »² Ces périodes sont appelées « périodes de jeu ». Une période de jeu débute lorsqu'elle répond à une suite de comportements : premièrement, les regards des deux partenaires se croisent ; alors, ils se dévisagent. A ce moment-là, deux possibilités se dégagent : soit l'un des partenaires détourne le regard et dans ce cas la période de jeu périclité, soit le regard est soutenu, justifiant d'une disposition à s'engager dans une interaction sociale. Il y a alors, souvent simultanément, un réajustement corporel de façon à ce que les partenaires se retrouvent dans une position face à face. Les faux-départs sont toutefois nombreux et la mère doit réitérer ses offres plusieurs fois pour que le bébé se rende disponible à toute interaction.

Une observation d'une enfant de 25 mois avec sa tante en train de jouer avec des instruments de musique a mis en évidence une période plus ou moins longue de recherche exploratoire, qui se termine toujours par un réajustement corporel, de sorte que les partenaires se retrouvent face à face. Cette période correspond à une recherche de la disponibilité de l'autre à jouer ensemble. Par ailleurs, le réajustement corporel intervient quand l'enfant maîtrise suffisamment son geste instrumental, c'est à dire qu'il a « assimilé » certains schèmes.

Cette période de pré-engagement permet de s'inscrire dans un mode de jeu particulier, une improvisation basée sur un code d'exécution commun : ici, la manière de jouer. C'est seulement lorsque le geste est assimilé par l'enfant et accepté par l'adulte que le jeu se poursuit dans un engagement purement musical, basé sur un mode de jeu unique et partagé. On n'observe en outre aucune communication par la parole.

Si une période de jeu est un court moment en lui-même, elle se décompose toutefois en deux unités :

¹ STERN, D., (1977), p.114.

² STERN, D., (1977), p.114.

- des épisodes d'engagement constitués d'une série d'attitudes sociales ;
- des temps morts ou périodes de repos, de silence, qui permettent de réadapter l'interaction avant de se réengager.

Nous avons montré dans le chapitre précédent que les échanges musicaux entre l'adulte et le jeune enfant pouvaient être décrits comme des échanges sociaux. Ainsi, les moments de silence pendant les explorations sonores peuvent être compris comme des temps morts, entre les épisodes d'engagement. Pendant un épisode d'engagement, d'après D. STERN, la mère conserve un tempo régulier. Il peut varier toutefois d'un engagement à un autre¹. En réalité, dans un engagement, une seule intention majeure est généralement mise en avant. Les temps morts, en outre, ne durent jamais plus de trois secondes. Ils s'accompagnent d'une interruption de l'attention visuelle accordée à l'enfant. La plupart des périodes de temps mort semblent apporter un changement dans le comportement et dans la concentration de l'attention. Finalement, les épisodes d'engagement et les temps morts consécutifs semblent fonctionner comme des systèmes de réajustement dans le réglage de l'interaction.

Les temps morts observés lors d'interactions adulte-enfant, à savoir les moments succédant les périodes d'engagement, peuvent être interprétés comme des essais pour conserver l'interaction dans le même mode : l'adulte rappelle l'enfant, ou continuer à jouer. Ces moments, que nous pouvons appeler « période de post-engagement » s'achèvent toujours par un silence, plus ou moins long.

Ainsi, la séquence peut se découper par une succession de périodes de jeu, chacune découpées en trois moments :

- période de pré-engagement
- jeu ensemble
- période de post-engagement.

Régulations par les variations

Durant chaque épisode d'engagement, la mère et l'enfant tentent de ne pas

¹ STERN, D., (1977), p.115.

excéder les limites optimales de l'excitation et de l'affect. Les épisodes d'engagement touchent à leur fin quand une limite est dépassée ou menace de l'être. Le plus souvent, l'enfant signale cet excès ou cette faiblesse d'intensité de l'engagement. Pendant le temps mort suivant, les situations interpersonnelles peuvent être reconsidérées. Ensuite, de nouvelles stratégies sont élaborées lors de l'épisode suivant et ainsi de suite. Chaque épisode d'engagement offre donc la possibilité de réorienter l'interaction sur une voie différente.

II LA COMMUNICATION : ASPECT PREMIER DE L'INTERACTION

2.1 Définition de l'interaction

2.1.1. Définition succincte

Une interaction sociale peut être définie, selon HINDE¹ comme n'importe quelle séquence au cours de laquelle un comportement est suivi d'un changement d'état d'un partenaire, même si celui-ci n'en était pas le destinataire, même si le comportement initial n'avait pas de destination sociale. Cette définition de l'interaction est minimale puisqu'elle ne suppose ni compétence à émettre, ni compétence à répondre. HINDE et ses collaborateurs assimilent donc l'interaction à une expérience sociale ponctuelle ou à un comportement social.

2.1.2. « free play »

Des dyades peuvent se former « fortuitement », sans les préliminaires ou comportements habituels, les échanges de regard en particulier. C'est ce que D. STERN appelle le phénomène de « free play »². Il désigne par ce terme les moments d'interactions purement sociales, qui se créent de manière impromptue, souvent au cours d'autres activités. Cette interaction peut servir de point de départ à une dyade. L'émetteur n'attend pas forcément de réponse. Il

¹ HINDE, R.A. et HERRMANN, J., (1977), "Frequencies, durations, derived measures and their correlations in studying dyadic and triadic relationships", in H.R. Schaffer (Ed), *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press.

² STERN, D., (1977), p.14.

peut aussi attendre une réponse mais adresser son signal à l'assemblée. Il serait à l'affût d'une interaction possible. Dans ce cas, la musique pourrait être un moyen de créer intentionnellement des interactions, de s'appropriier le processus de communication.

Dans le cadre d'une recherche où nous préparons le matériel de musique, le free-play aurait plutôt tendance à éloigner le jeu d'un jeu musical. Il semble alors que ces moments soient importants pour maintenir la concentration de l'enfant : comme des pauses dans l'activité, ils permettent de captiver l'attention de l'enfant sur un autre sujet et de pouvoir revenir au jeu musical plus facilement. Il s'agit bien d'un échange « purement social », sans attente de la part de l'émetteur. C'est ensuite le fait de pouvoir intégrer une attention commune qui permet de déplacer le centre d'attention vers un autre.

2.1.3. Le message, le code

La communication, nous dit P.M. BAUDONNIERE, concerne le contenu de l'interaction. Elle suppose l'émission et la réception de messages.

On peut compter trois critères de communication :

l'émission doit être dirigée vers le partenaire et inciter son implication ;

l'émission doit pouvoir transmettre une information concernant les objectifs de l'émetteur ;

l'objectif de l'émission doit requérir la compréhension et la collaboration du partenaire.

On peut relier cette définition traditionnelle de la communication aux théories proposées par C. MORO et C. RODRIGUEZ¹ sur le rôle de l'objet en tant que médiateur de l'interaction interindividuelle. En effet, en utilisant l'objet comme il est convenu, l'enfant acquiert des connaissances culturelles. L'objet devient un outil de sa socialisation : il agit comme un « *organisateur de l'interaction interindividuelle* ».

¹ MORO, C., RODRIGUEZ, C., (1989), « l'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant », *Enfance*, 42, n°1-2, p. 75 à 82.

La notion de médiation sémiotique est empruntée à la théorie de L.S. VYGOTSKY, selon laquelle la relation entre l'homme et la réalité est socialement médiatisée. Ce concept pourra être étendu aux systèmes d'objets. On est alors en face d'une relation triadique bébé/objet/adulte. L'objet est considéré comme un lieu de communication et de cognition. Le savoir contenu dans l'objet est transmis par l'adulte et acquis par l'enfant au cours d'une interaction. Chacun des partenaires prend ainsi une part active dans le processus transmission/savoir. La spécification puis la modulation de l'utilisation de l'objet est présentée par l'un des interactants et accueillie par l'autre.

La transmission et l'appropriation du savoir entre les individus nécessitent l'élaboration et l'emploi d'un code. Celui-ci présente différents degrés de précision en fonction des dyades en interaction. Il permet une certaine unité d'usage des objets. La socialisation de l'enfant se construit alors. Le code est constitué à la fois d'un ensemble de règles d'actions et de règles de transmission de celles-ci : l'adulte montre comment on utilise l'objet. Lors de jeux musicaux, l'adulte donne un exemple d'utilisation de l'instrument à l'enfant avant de lui proposer. L'enfant entend le son que l'instrument produit en même temps qu'il voit le geste effectué. Le code se constitue petit à petit dans la première phase de l'interaction, par une succession d'exemples donnés par l'adulte et d'essais de l'enfant. L'adulte établit ainsi un « tuteurage » spontané¹ entre le bébé et l'objet. L'objet devient un agent de la construction, à travers l'adulte, des fonctions psychiques du bébé, parce qu'il oriente et détermine le comportement interindividuel. L'adulte spécifie l'une des fonctions de l'objet, attribuant une intention au bébé par rapport à l'objet. Il oriente ainsi l'action conjointe à venir dans un sens déterminé, il oriente les intentions du bébé par rapport à la situation.

¹ MORO, C, RODRIGUEZ, C., « L'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant », *Enfance*, Tome 42, n°1-2/1989, p. 79.

2.1.4. L'objet comme centre d'attention

Dans cette situation interactive objet/adulte/enfant, l'enfant et l'adulte centrent tous les deux leur attention sur l'objet. La plupart du temps, quand un objet est un centre d'attention partagé par les partenaires de l'interaction, il est le seul comme objet dans cette interaction. Or, pendant les activités musicales d'exploration instrumentale, plusieurs instruments peuvent être utilisés en même temps, par différents partenaires. Dans ce cas, c'est la musique pour elle-même, ou le son en général, qui peut servir d'objet médiateur.

L'objet permet enfin le développement d'interactions entre pairs. Si l'intérêt social du bébé pour des partenaires de son âge est manifeste, les compétences nécessaires pour soutenir les interactions ne sont pas mises en place. Des émissions réciproques peuvent survenir parfois, sous la forme d'interactions très courtes, du type « émission-réponse ». Les interactions entre enfants ne peuvent se développer que dans le contexte d'un intérêt centré sur un même objet. Les interactions de longue durée, présentes à partir de 14 mois, se produisent au cours de contacts centrés sur des objets. Ce serait seulement au cours de la deuxième année que les interactions sociales, d'abord encouragées par une convergence d'actions sur le même objet, pourraient progressivement se dégager de ce contexte¹.

2.2 L'intentionnalité

P.M. BAUDONNIERE parle de « *l'acquisition des compétences cognitives et sociales* »² impliquées dans la communication. Il s'appuie sur le courant fonctionnaliste (J. NADEL)³. Son travail consiste à repérer d'une part les moyens auxquels l'enfant a recours à chaque période de son développement, ceci pour

¹ BAUDONNIERE, P.M. (1988), *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*, Paris, P.U.F., 208p.

² BAUDONNIERE, P-M., (1988), p.20 à 26.

³ NADEL, J., (1984), *La fonction sociale de l'imitation directe au cours de la troisième année : une approche fonctionnaliste*, thèse de doctorat d'Etat, Paris X Nanterre.

NADEL, J., (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF.

atteindre des types d'objectifs particuliers ; d'autre part à mettre en place des situations permettant à l'enfant de manifester ces objectifs et ces moyens.

Cet aspect nous ramène à la notion de but à atteindre, énoncée par J. PIAGET.

L'intentionnalité chez J. PIAGET correspond à la différenciation entre les moyens et les buts, ce qui permet, avec le développement de la mobilité, l'adaptation continue aux circonstances nouvelles.

Trois types de moyens se distinguent :

- l'application de « moyens connus à un but nouveau »¹ ;
- la « découverte de moyens nouveaux par expérimentation active ». Cet exercice appartient à un groupe de moments appelés « adaptations intentionnelles » qui font suite aux « adaptations élémentaires » ;
- le fait de « faire durer un spectacle intéressant », qui fait partie de « l'assimilation généralisatrice » : cela consiste à exercer les schèmes connus sur des objets nouveaux. La répétition d'un geste peut suivre un geste produit fortuitement.

L'intentionnalité s'acquiert par la répétition de schèmes. On parle de « réactions circulaires ». Notons que ces répétitions ne sont pas strictes au sens où des micro-variations interviennent.

2.3 Les moyens de la communication

Pour P.M. BAUDONNIERE, une interaction se définit par la contiguïté de deux comportements socialement orientés. Un comportement socialement orienté est un comportement immédiatement suivi ou précédé, d'un regard d'un partenaire, qu'il initie ou non une réponse ou bien qu'il constitue en lui-même une réponse. Chacun des partenaires doit avoir ce comportement. LUCAS limite ce temps entre l'émission et la réponse de 3 à 5 secondes². Nous retrouvons ici, énoncée

¹ PIAGET, J., (1977), p.186 à 231.

² MUELLER et LUCAS, (1975), "A developmental analysis of peer interaction among toddlers", in E.D. Lewis et L.A. Rosenblum (Eds.), *Friendships and peer relations*, New York, Wiley.

sous une forme différente, l'idée de « salutations » proposées par D. STERN. Ce temps de réponse diffère en fonction de l'âge de l'enfant, selon le type de l'émission : vocale, verbale, incitative et/ou non verbale.

A la fin de la première année, l'enfant dispose dans son répertoire comportemental d'une palette assez importante de comportements sociaux. Mais ces comportements demeurent le plus souvent isolés, sans combinaison qui permettrait des interactions soutenues entre pairs. La probabilité de réponse de la part du partenaire est encore faible, rendant ce type d'interactions peu nombreuses. Les interactions entre non-pairs ont comme particularité d'être asymétriques, puisque l'un des partenaires est supposé plus compétent que l'autre, en raison de la différence d'âge entre eux. L'interaction la plus courante est bébé/adulte.

P.M. BAUDONNIERE propose un modèle d'évolution dans la communication:

- de l'intérêt à la fusion ;
- de la fusion à la différenciation ;
- de la différenciation à la complémentarité.

Bien que P.M. BAUDONNIERE étudie les enfants de 2 à 4 ans, il sera peut-être possible de montrer que l'activité musicale permet déjà, avec des enfants d'âge inférieur, de faire l'expérience de la troisième phase du développement, une complémentarité de sons.

Ces questions nous amènent à décrire une interaction de manière qualitative.

III DIMENSION QUALITATIVE DE L'INTERACTION

3.1 De l'imitation à l'accordage

3.1.1. Imitation ?

Pour P.M. BAUDONNIERE l'imitation immédiate, c'est à dire la répétition simultanée du même rôle par les deux partenaires est privilégiée lors d'une interaction.

3.1.2. Répétition et commutation

S. AROM, ethnomusicologue, décrit les musiques de Centre Afrique, à partir des principes de répétition et de commutation. Ces concepts, empruntés à la phonologie et à la linguistique apportent un éclairage nouveau à l'étude des interactions. Le principe de répétition permet de définir, dans le flux sonore, les configurations identiques. Le principe de commutation, quant à lui, permet de dégager des configurations semblables entre elles, susceptibles de se substituer les unes aux autres¹. La commutation a lieu quand il y a substitution des termes différents appartenant à un même paradigme. Il s'agit de la notion de « *syntaxe d'équivalence* » développée par le linguiste N. RUWET.

La classe d'équivalence est formée par l'ensemble des termes regroupés en un même paradigme. Ces classes d'équivalence deviennent commutables. C'est le principe même des musiques de tradition orale, fondé sur la répétition et la variation d'événements musicaux.

La commutation s'opère à différents niveaux :

- les termes d'un paradigme doivent comporter au moins un trait semblable et dissemblable. Les positions de ces traits différentiels constituent les points de substitution ;
- les éléments situés au même point de substitution constituent à leur tour une classe d'équivalence.

Lors d'interactions adulte-enfant, certains moments peuvent être considérés comme des zones permettant l'évolution, par le principe de substitution du jeu musical. Nous rejoignons ici l'idée de zone transitionnelle développée par D.W. WINNICOTT.² La place que prend le point de substitution est déterminante.

S. AROM évoque le linguiste K.L. PIKE qui a théorisé ces notions sous le nom de « tagmétique ». La position que le constituant grammatical peut occuper au sein d'une construction correspond à une fonction. La structure linguistique peut

¹ S. AROM (1986), p.203.

² WINNICOTT, D.,W., (1975), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, trad. MONOD, Claude, PONTALIS, J.B., Paris, Gallimard, 2/1994, 212p.

alors se diviser en trois éléments :

- « les constructions, ou patterns ;
- les points de ces constructions ;
- les listes des éléments qui peuvent être substitués les uns aux autres dans ces points. »¹.

Une interaction dans un jeu instrumental peut être envisagée selon un paradigme qui se prête à rencontrer ces théories de lieu de commutation. Ce seraient la forme des événements sonores, ainsi que leur position dans le jeu et les manières de les produire qui permettraient aux jeux des interactants de se rencontrer.

*Une observation en crèche a soulevé cette problématique. En effet, lorsqu'on décrit chaque événement à partir de sa forme globale, il devient vérifiable que les enfants en interaction, entre eux ou avec l'adulte partagent cette donnée. On remarque alors que des regards se croisent. Jouant chacun leur tour, ou parfois ensemble en suivant la même forme de l'événement, celle-ci évolue au cours du jeu, en se complexifiant. L'interaction s'arrête généralement lorsqu'un des partenaires s'éloigne trop de la forme globale*².

3.1.3 Trans-paramétrage

Les rapports d'équivalence qui font se rejoindre les diverses unités entre elles peuvent relever de paramètres différents³.

*« la marge de variation laissée à chaque musicien dépend directement des possibilités de commutation qu'offre la structure de cette pièce, puisque deux éléments ne peuvent commuter qu'à la condition d'appartenir au même axe d'équivalence, au même paradigme. »*⁴.

Ainsi, la forme de l'événement serait le point de commutation entre deux

1 PIKE, K. L., (1949), p.124, cité par ROULET, Eddy, (1974), *Linguistique et comportement humain. L'analyse tagmétique de Pike*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p.54-55.

² voir LUSSIEZ, S., (2002), *Partages musicaux, Etude d'une séquence interactive entre nourrissons de douze à dix-neuf mois et une éducatrice*, Université de Paris-Sorbonne, OMF, série didactique de la musique, p.51 à 54.

³ S. AROM, (1986), p.392.

⁴ S. AROM, (1986), p.266.

événements différents, forme qui s'exprimerait par différents paramètres selon l'événement. Les observations montrent qu'

« à aucun moment, tous les paramètres ne sont repris par un partenaire. Une forme peut être traduite par des paramètres différents, d'où la notion de trans-paramétrage. Quand un bébé perçoit une forme mise en évidence par certains paramètres, il s'accorde et exprime la même forme avec d'autres paramètres ».

Bien plus, *« plus on avance dans l'interaction, plus les paramètres se diversifient. Les variations de son deviennent de plus en plus fines. »*¹.

3.2 L'accordage affectif

L'accordage affectif constitue la manière par laquelle les expériences affectives peuvent pénétrer dans le domaine de l'intersubjectivité. C'est un moyen de partager les états affectifs. Cette notion a été développée par D. STERN.²

3.2.1. Définitions

L'imitation constitue un élément essentiel dans l'échange entre la mère et le nourrisson. Cependant, seule, elle ne suffit pas à la réalisation d'un échange intersubjectif à propos d'affect. En réalité, plusieurs processus sont convoqués :

- d'abord, le parent lit l'état émotionnel du nourrisson dans son comportement manifeste ;
- il présente alors un certain comportement qui correspond sous certains aspects au comportement manifeste du nourrisson. ;
- enfin, le nourrisson comprend que la réaction parentale répond à sa propre expérience émotionnelle initiale et n'est pas seulement une imitation de son comportement.

¹ voir LUSSIEZ, S., (2002), *Partages musicaux, Etude d'une séquence interactive entre nourrissons de douze à dix-neuf mois et une éducatrice*, Université de Paris-Sorbonne, OMF, série didactique de la musique, p.59-60.

² D. STERN, (3/1999).

Dans les neuf premiers mois, la mère fait souvent une imitation assez proche du comportement immédiat du nourrisson. Elle introduit ensuite des modifications dans les imitations. Vers 9 mois, elle ajoute une nouvelle dimension à ses imitations, une nouvelle catégorie de comportements appelés « accordage affectif ». *« L'accordage affectif est l'exécution de comportements qui expriment la propriété émotive d'un état affectif partagé sans imiter le comportement expressif exact de l'état interne. Le comportement d'accordage reconstruit l'événement et déplace le centre d'attention vers ce qui sous-tend le comportement, vers le caractère de la sensation en train d'être partagée »¹.*

En d'autres termes, l'accordage affectif est la manière de retransmettre l'état affectif ressenti à l'issue d'un signal donné. Les dynamiques musicales se partageraient lors d'un jeu ensemble par cet accordage.

3.2.2. Critères

D. STERN considère en fait trois indices pouvant rendre compte de cet accordage affectif². Il s'agit de :

- l'intensité de l'action ;
- du rythme
- et de la forme.

Ces trois dimensions sont décomposées en six types plus spécifiques :

- l'intensité absolue ou niveau de l'intensité du comportement maternel ;
- le profil de l'intensité ;
- la pulsation temporelle ;
- le rythme ;
- la durée ;
- la forme.

¹ STERN, D., (3/1999), p.185

² STERN, D., (3/1999), p.190 à 199

3.2.3. Amodalité

Pour que l'accordage affectif ait lieu, il faut que des expressions comportementales différentes puissent être tout de même interchangeables, ceci sous des formes et des modalités sensorielles divergentes : elles doivent pouvoir à la fois être perçues par autrui et retransmises ensuite, sous une autre forme.

Certains caractères ou propriétés physiques peuvent se lire dans la plupart des modalités de perception. Il s'agit :

- de l'intensité ;
- de la forme ;
- du temps ;
- du mouvement ;
- du nombre.

De tels caractères de la perception peuvent être perçus par n'importe quel mode sensoriel et traduits ensuite dans d'autres modalités de la perception. Il s'agit d'« amodalité ».

Contours dynamiques

M. IMBERTY a fait un parallèle entre ce que D. STERN appelle « *les affects de vitalité* » et ce que lui-même nomme « *les vecteurs dynamiques* » de la musique, tous deux concernant les contours des actions ou événements sonores. Ces deux paramètres possèderaient les mêmes caractéristiques qu'il appelle « *les profils d'activation* » et qui correspondent à des contours dynamiques¹. Ces contours seraient présents dans une musique ou même sur la partition et seraient ressentis par le musicien. En jouant à son tour, celui-ci comprend ces vecteurs comme des affects de vitalité, rappelant en lui une émotion qu'il aurait vécue ou en en faisant l'expérience pour la première fois. En utilisant un mode différent de celui d'entrée, qui était soit l'ouïe soit la vue, il va rendre compte par ses gestes des contours dynamiques compris à la fois dans les vecteurs dynamiques de la

¹ IMBERTY, M., (1997), « Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale », *Musicae Scientiae*, vol 1, n°1, p. 48.

musique et l'affect de vitalité qu'il avait lui-même ressenti. Dans ce cas, il s'agit bien d'amodalité.

Les modes de transmission

L'intensité est l'un des caractères les plus fréquemment échangés lors des accordages. Le plus souvent, l'appariement se fait entre l'intensité d'un comportement physique du nourrisson et l'intensité du comportement vocal maternel. Il semble que l'intensité et le rythme soient les caractères perceptifs que le nourrisson est le plus capable de représenter d'une façon modale, et ce, très tôt. La forme est une propriété qualitative. On ne la repère donc pas de la même façon que l'intensité ou le temps.

3.3 Musicalité et comportement moteur

C. TREVARTHEN¹ aborde la question du contour dynamique lorsqu'il cherche à caractériser les mouvements humains.

3.3.1 Définition de la musicalité

Il donne une définition particulière de la musicalité, en temps que caractéristique des mouvements humains, c'est à dire comme la manière unique dont les hommes procèdent, dans leurs comportements moteurs.

Cette musicalité produit dans le cerveau des images motrices et sensorielles qui guident et génèrent les comportements temporels (action, buts définis, créativité).

Les images vont de pair avec la notion d'anticipation. Celle-ci permet la sympathie (compréhension de l'autre, partage affectif). Il y aura attente de l'énergie produite. C'est en ce sens que la régulation ou la sympathie, qui est spontanée, se fait moment par moment.

¹ TREVARTHEN, C., "musicality and the intrinsic motive pulse : evidence from human psychobiology and infant communication", *Musicae Scientiae*, "Rhythm, musical narrative, and origins of human communication", numéro special 1999-2000, p.155.

3.3.2 Rapport entre musicalité et développement de soi

La musicalité, selon C. TREVARTHEN, est nécessaire pour le développement de :

- la perception ;
- la cognition (imagination, pensée, souvenir) ;
- la communication (accordage pour expression des comportements moteurs).

Nous retrouvons les fonctions de l'interaction énoncées en première partie. Ainsi, la théorie de C. TREVARTHEN complète le concept d'accordage affectif développée par D. STERN.

Nous pouvons ajouter la notion de polyrythmie dans les comportements humains : en effet, les biologistes montrent que le corps humain est basé sur des rythmes, à différente échelle, donc des polyrythmies. C. TREVARTHEN rappelle que le rythme de la marche peut être différent de celui des manipulations ou gesticulations des membres supérieurs. Cela induit que le corps est capable de polyrythmies.

La polyrythmie joue sans aucun doute un rôle dans la capacité à répondre au jeu de l'interactant.

3.3.3 L'intersubjectivité

La musicalité, ainsi, va de pair avec l'intersubjectivité. Elles ont les mêmes fondements : imitation gestuelle, expression narrative des buts et images de la conscience, intérêt pour le sens commun ou utilisation des objets, le tout réglé par les émotions.

Les interactions sont réglées par les émotions qui commandent et régulent. Les variations sont des variations émotionnelles, c'est à dire dynamiques. Cette dynamique, ou cette émotion, ne peut avoir lieu que dans un contexte intersubjectif.

CONCLUSION

Les « jeux ensemble », c'est-à-dire les moments où des partenaires jouent ensemble avec des instruments de musique s'intègrent dans la réflexion sur les interactions. Ainsi, les relations mère-enfants, les théories de la communication précoce et le développement de l'enfant semblent pouvoir constituer l'essentiel d'un corpus théorique. Une ouverture sur les neuro-sciences, sur la pédagogie générale et sur l'étude de la musique vient alimenter cette réflexion.

Le « jeu ensemble » s'inscrit dans une perspective d'apprentissage musical. En tant qu'expérience personnelle, l'enfant fait l'expérience de soi, comme personne et comme musicien. Non seulement, l'apprenant peut prendre conscience de son état de musicien pendant le jeu, mais il est amené à s'exprimer d'emblée en tant que tel. C'est dans l'interaction que l'enfant va découvrir ces différentes fonctions de musicien. Aidé par l'adulte qui précise le code et les règles du jeu, il apprend à maîtriser ses gestes pour se servir d'un instrument de musique. Il accomplit un travail d'adaptation et apprend par divers essais à aborder la musique. Le « jeu ensemble » participe ainsi de l'accès à une autonomie musicale. Le « jeu ensemble » tel quel s'insère dans une interaction plus large qu'on peut découper en trois moments successifs :

- 1/ une première étape de pré-engagement pendant laquelle :
 - les interactants cherchent à se rejoindre dans un jeu ensemble : ils centrent leur attention sur un possible jeu musical ;
 - l'enfant choisit et utilise un instrument, aidé et guidé par les interventions de l'adulte ;
 - un code, à partir duquel le jeu ensemble pourra avoir lieu, se met en place ;
- 2/ le « jeu ensemble » : les partenaires jouent avec leurs instruments sans aucune intervention verbale ;
- 3/ une phase de post-engagement durant laquelle l'un des partenaires essaie de maintenir l'interaction.

Les trois phases se distinguent par des éléments temporels précis :

- le « jeu ensemble », deuxième moment de l'interaction, correspond à un repositionnement des partenaires face à face ;
- la troisième période se termine par un silence, avant la reprise d'un nouveau cycle éventuel.

L'instrument et le jeu musical lui-même semblent agir comme des organisateurs de l'interaction interindividuelle. Ils orientent les intentions de l'enfant.

La forme de l'événement sonore, sa position par rapport au rendu sonore global et la manière de le produire semblent être des éléments déterminants dans le déroulement de l'interaction. La forme dynamique constituerait un critère d'équivalence, un point commun à partir duquel le jeu instrumental de chacun peut se raccorder à celui des autres et évoluer. La notion de trans-paramétrage permet d'expliquer cet accordage : à partir d'un événement sonore dont une forme globale s'exprime de manière évidente par un paramètre du son (hauteur, intensité, valeur, durée), le partenaire jouera un nouvel événement, ré-exprimant la forme de l'événement initial par un des autres paramètres.

Ainsi, adaptation et accordage constituent les deux principaux pôles d'étude d'une interaction :

- que ce soit dans l'intégration de l'utilisation d'un instrument, dans le développement des gestes à adopter, dans l'éveil aux fonctions du musicien, l'adaptation correspond à une acculturation. Cette notion, développée par L. S. VYGOTSKY et surtout par J. BRUNER mérite ainsi une étude approfondie ;
- l'accordage, quant à lui, est un phénomène complexe. Il est composé de différentes dimensions entremêlées – affects de vitalité, amodalité (D. STERN, M. IMBERTY), musicalité, polyrythmie (C. TREVARTHEN) – qui nécessiteraient la réalisation d'une étude de synthèse.

BIBLIOGRAPHIE

- AROM, S., (1986), *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale, structure et méthodologie*, Paris, Selaf.
- BAUDONNIERE, P.M., (1988), *L'évolution des compétences à communiquer chez l'enfant de 2 à 4 ans*, Paris, P.U.F., 208p.
- BRONSON, W.C., "Mother-toddler interaction : A perspective on studying the development of competence", *Merrill-Palmer Quarterly*, 20, 4, p.275-301.
- DELANDE, Fr., (1984), *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, coll. Bibliothèque de Recherche musicale, 194 p.
- ECCLES, J.C., (1997), *Comment la conscience contrôle-t-elle le cerveau ?*, traduction de *How the Self Controls Its Brain*, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg-New-York, (1994), Librairie Arthème Fayard, coll. Les temps des sciences, 255p.
- GIORDAN, A., (1998), *Apprendre !*, Paris, Editions Belin, coll. Débats, 255p.
- HINDE, R.A. et HERRMANN, J., (1977), "Frequencies, durations, derived measures and their correlations in studying dyadic and triadic relationships", in H.R. Schaffer (Ed), *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press.
- IMBERTY, M., (1997), « Formes de la répétition et formes des affects du temps dans l'expression musicale », *Musicae Scientiae*, vol 1, n°1, p.33-62.
- MORO, C., RODRIGUEZ, C., (1989), « l'interaction triadique bébé-objet-adulte durant la première année de la vie de l'enfant », *Enfance*, 42, n°1-2, p. 75 à 82.
- MUELLER et LUCAS, (1975), "A developmental analysis of peer interaction among toddlers", in E.D. Lewis et L.A. Rosenblum (Eds.), *Friendships and peer relations*, New York, Wiley.
- NADEL, J., (1986), *Imitation et communication entre jeunes enfants*, Paris, PUF.
- NADEL, J., (1984), *La fonction sociale de l'imitation directe au cours de la troisième année : une approche fonctionnaliste*, thèse de doctorat d'Etat, Paris X Nanterre,.
- PIAGET, J., (9/1977) *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, Actualité pédagogiques et psychologiques, 370 p.
- PIKE, K. L., 1949, p.124, cité par ROULET, E., (1974), *Linguistique et comportement humain. L'analyse tagmétique de Pike*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p.54-55.
- POPPER, K.R., et ECCLES, J.C., (1977), *The Self and Its Brain, an Argument for Interactionism*, Berlin-Heideberg, Springer,.

SHERRINGTON, C.S., (1940), *Man of His Nature*, Londres, Cambridge

STERN, D., (1977), *Mère-enfant, Premières Relations*, Bruxelles, Margada,.

STERN, D., (3/1999), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Paris, P.U.F.

TREVARTHEN, C., (numéro spécial 1999-2000), « musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication », *Musicae Scientiae*, "Rhythm, Musical Narrative, and Origins of Human Communication", p.155 à 211.

WINNICOTT, D.W., (2/1994), *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, trad. MONOD, Cl., PONTALIS, J.B., (1975), Paris, Gallimard, 212p.

FICHE DE LECTURE.

TANT QU'IL Y AURA DES ÉLÈVES¹, HERVÉ HAMON,

Brigitte SOULAS²



JREM vol. 4, n°1 printemps 2005, 73-91

© OMF / université Paris-Sorbonne (Paris IV)

www.omf.paris4.sorbonne.fr/gsem

I INTERET POUR NOTRE PROJET

Nous sommes tous convaincus de l'importance de la musique comme des autres arts pour le développement de l'enfant et pour son accession à la culture. C'est déjà là que le bât blesse, car nombre de nos interlocuteurs, parents ou enseignants, ont une vision très instrumentalisée et plutôt restrictive de la "culture" que devrait dispenser l'école. Pour eux le lire et écrire de Jules Ferry, prémisses de la littérature et des mathématiques qui permettent d'accéder au meilleur bac sont fondamentaux par opposition aux arts qui seraient secondaires voire accessoires. Nous refusons cette partition entre disciplines pour ce qu'elle est plus fondée sur des préjugés culturels, des fantasmes que sur la réalité du développement psychologique.

Nous souhaitons faire partager nos convictions aux acteurs du système éducatif. Pour cela nous travaillons à décrire ce que peut être le développement des compétences musicales et artistiques. Malheureusement, si l'on en juge par le

¹ Paris, Seuil, 2004.

² Docteur en Sciences de l'éducation (Université de Paris v), Conseillère pédagogique en éducation musicale, Membre du groupe de recherches en Sciences de l'éducation musicale et Didactique de la musique, Université de Paris-Sorbonne, Paris IV, OMF.

succès de nos bouquins, la diffusion de nos travaux reste difficile. Ce qui nous paraît important (la définition du domaine, les stratégies éducatives) intéresse peu nos publics. Mais quel est-il ce public, complexe, hétérogène à côté de qui nous passons sans réussir à communiquer pas plus nos travaux que nos réflexions ? Ce livre, qui m'a paru honnête, équilibré, constitue une des réponses possibles à cette dernière question.

II PRESENTATION : L'AUTEUR, SON PROPOS, SES METHODES

L'auteur est un ancien professeur de philosophie qui a quitté l'Éducation Nationale pour se consacrer à l'écriture. Il fait partie du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Il avait déjà écrit, il y a dix ans à la suite d'une investigation identique à celle-là : « *Tant qu'il y aura des profs* ». Il nous propose une description et une analyse de ce qu'est l'éducation nationale aujourd'hui. De ce qu'elle est vraiment dans toute sa complexité, loin des rumeurs entretenues par les mass média : « *Mais là-bas on n'enseigne plus, on ne fait que de la garderie n'est-ce pas ?* » (p.17). Une description toute en nuances des professeurs, des élèves, et des structures qui les encadrent. C'est ainsi qu'il dépeint des professeurs très différents les uns des autres depuis ceux que l'on est heureux d'avoir eu pour nos enfants, jusqu'à ceux moins bien dans leur peau, plutôt malfaisants comme il en existe quelques uns, que l'on renonce à comprendre mais que l'on ne peut éviter. Ce travail d'investigation et d'écriture journalistique respire le sérieux et la vérité, c'est du moins ce que l'enseignante que j'ai été a ressenti.

Comme il y a 20 ans pour le livre : « *Tant qu'il aura des profs* », Hervé Hamon a choisi des établissements représentatifs du territoire français : région parisienne/province, centre/banlieue, établissements à gros effectifs ou établissements plus petits... Il s'y est rendu pour interroger le personnel, les élèves et observer les classes qui l'ont accepté : 300 interlocuteurs. Il revoit des

profs qu'il avait déjà rencontré 20 ans auparavant les interroge sur leur parcours professionnel mais aussi idéologique. Ce qui est l'occasion pour lui de mettre en scène un des thèmes de son analyse : l'hétérogénéité des protagonistes de l'Éducation Nationale, malgré une uniformisation des statuts et une homogénéité apparente.

III DESCRIPTION DU SYSTEME, LE TERRAIN AUJOURD'HUI

L'auteur reprend les thèmes favoris des média pour les affiner et y apporter une réponse plus scientifique ou plus conforme à la réalité.

3.1 le niveau monte mais l'inégalité demeure

Un des leitmotiv bien connu est la baisse de niveau, l'auteur interroge des professeurs à ce sujet et déplore au passage une certaine littérature. « *vingt ans après, les établissements que j'ai visité se portent incontestablement mieux que par le passé.* » (p.36-37). Faisant allusion au livre de Baudelot et Establet : *Le niveau monte, Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles.* (Paris Éd. du seuil, 1989) (p.65), l'auteur s'appuie sur *Éléments pour un diagnostic sur l'école* établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation (HCEE), édité par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), octobre 2003, le niveau monte : 63,2 % de bacheliers. Chiffre légèrement supérieur à la moyenne de l'OCDE. (p.72).

Le niveau est meilleur en moyenne mais les inégalités sociales demeurent « *Et parmi les enfants de cadres, près de un sur deux a déjà intégré l'enseignement supérieur... contre un sur dix pour les enfants d'ouvriers.* » (CERC, rapport Éducation et redistribution, mars 2003.) (Le CERC, conseil de l'emploi des revenus et de la cohésion sociale, présidé par Jacques Delors.) (p.78). Un autre point à souligner : la progression n'est pas la même pour les filles bien que leur espérance de scolarisation soit meilleure que celle des garçons. « *Ce qui les fragilise ce n'est pas leur passé scolaire, qui est convenable voire excellent,*

c'est l'intériorisation même partielle, des modèles de comportement traditionnellement associés au statut de la femme. » D'après Baudelot Establet (p.95). C'est une question de société que l'école ne corrige pas.

3.2 les structures : amélioration globale

Le terrain est varié, les collèges sont moins faciles d'accès mais ils ont gagné en propreté, en calme : le collège de Clichy sous Bois, sinistre et sinistré il y a 20 ans, a été reconstruit un peu plus loin pour plus de mixité sociale. Certes les niveaux sont inégaux, certes il reste difficile d'exercer dans l'académie de Créteil, certes le "neuf trois" comporte toujours beaucoup d'établissements classés "sensibles", mais les résultats moyens sont meilleurs. Une première raison de cette amélioration : la réforme de 1985 qui a provoqué une revalorisation des filières. Les anciens LEP (Lycée d'enseignement professionnel), depuis cette réforme, préparent vraiment à un bac professionnel. Les professeurs ont le grade de professeurs de lycée professionnel, le bac ouvre au BTS. *« Ces formations inédites... ont tiré l'ensemble vers le haut. Il s'est produit un renouvellement des enseignants, nous avons découvert le travail en équipe, inventé des qualifications post-bac. Et nous avons obtenu des moyennes. »* (p.43). Une autre grande raison de cette amélioration est la loi de décentralisation parce qu'elle a rapproché les décideurs du terrain : *« les murs étaient tristes, ils sont avenants. Les machines étaient à bout, elles sont neuves. Les relations avec l'environnement étaient occasionnelles, elles sont étroites et fécondes. La région a investi. Mais il fallait que les dossiers soient solides. »* (p.45). L'ouverture sur la vie active n'est plus rejetée, mais elle est considérée comme une chance. Les élèves alors ne forment plus une main d'oeuvre à bon marché mais des spécialistes recherchés parce que bien formés.

3.3 Certes, l'environnement se dégrade : malaise

Si « *l'ambiance intra- muros est plutôt débonnaire* », en revanche, il apparaît que l'environnement s'est beaucoup dégradé. Les problèmes de la banlieue se sont déplacés vers la grande banlieue celle qui recueille les derniers migrants, celle où ne parviennent que de rares autobus, celle où sont nommés les jeunes profs. Ce sont, selon la formule des sociologues François Dubet et Didier Lapeyronnie, "les quartiers d'exils". (p.56) (Les Quartiers d'exil, Paris Éd. du Seuil, 1992) « *C'est un univers où l'on se demande parfois si les derniers liens qui restent, les derniers éléments fédérateurs, transversaux ne sont pas le football et le collègue* ». (p.57). Aujourd'hui la violence n'est plus cachée, honteuse, on en parle, on la gère le plus souvent en équipe. L'auteur remarque en s'appuyant sur une enquête de la DEP que : « *À population constante, à moyens équivalents, certains collèges sont violents et d'autres non.* » (p.148). Cependant, un certain malaise persiste. L'auteur note que les professeurs se plaignent au moins autant dans les secteurs plus favorisés que dans les autres.

IV ANALYSE DES CAUSES DU MALAISE

4.1 L'échec, violence du système

Une des causes tant du malaise enseignant que du refus de l'école ou de la violence de certains jeunes, prend source dans un message subliminal extrêmement négatif délivré par le système. L'auteur observe que derrière l'illusion idéologique de l'idée républicaine de l'égalité des chances se cache une réalité très injuste et cruelle au contraire.

Comment se fait le tri ? Les élèves le savent bien qui déclarent « *j'ai été orienté* », lorsqu'ils se trouvent dans une classe qu'ils n'ont pas choisie. Notre culture de la hiérarchie fait que celui qui réussit le fait en abaissant autrui. Dans ce système tout est concours, non pas examen : « *La France dit Antoine Prost, possède l'art singulier de transformer les examens en concours. On peut y voir*

la résurgence de traditions inégalitaires et hiérarchiques héritées de l'ancien régime. » (p.139).

L'école sous cet aspect de frustration est malsaine. Comme le dit avec humour noir un enseignant linguiste, c'est un devoir professionnel de regarder les "star academy" et autres "pop-stars" car ce qui s'y passe, tri impitoyable, élimination, rêve brisé, est représentatif de ce qui se passe à l'école. « *La télé a inventé une instance d'appel après l'école, une parodie de l'école qui ne tolère en finale, qu'un gagnant ou trois ou quatre gagnants. Avec toutes les apparences, à l'entrée, que le jeu est ouvert, que chacun est libre de s'inscrire, que le jury n'a de préjugé contre personne, que la vie recommence. » (p.104).*

4.2 Violence des élèves

Même si les choses se sont améliorées pour beaucoup, le système réserve à ceux qui restent, un sentiment d'échec, voire de mépris qui nuit gravement à l'estime de soi. Les adolescents estiment qu'ils ne sont pas respectés par les adultes qui les méprisent et répondent à cette violence issue d'un système auquel ils ne peuvent adhérer par l'incivilité à l'égard de ceux qui le représentent. Il ne s'agit pas d'excuser mais d'expliquer.

Là encore, l'auteur cherche à cerner avec exactitude la réalité de cette violence très diversifiée. Depuis la rentrée 2001 le logiciel SIGNA permet une exploitation statistique. Le nombre de signalement (2002-2003) a baissé de 10%. « *Qu'on le veuille ou non, la sociologie de la violence à l'école reste une sociologie de l'exclusion sociale... Ce n'est pas tant le nombre de mineurs délinquants qui augmente, ni même la quantité de délits commis, que la gravité de leurs actes, plus nettement violents. » (Synthèse de l'enquête SIGNA, note de la Direction de l'évaluation et de la prospective, février 2004.).*

4.3 Malaise des profs : paradoxes de l'institution

-Le paradoxe de l'égalité de tous pour tout

Les profs sont interchangeables bons pour n'importe quel service. Quelqu'un de très compétent dans son domaine mais qui n'a pas d'expérience ni de formation

pédagogique est parachuté n'importe où. « *Prépare-t-on l'intéressée à ce qui l'attend ? Surtout pas ce serait trop simple. Agrégée, docteure, armée de son savoir transcendant, elle est supposée capable d'affronter tous les publics et d'enseigner sans autre bagage. Quand elle va mal, quand elle est dépressive, va-t-on l'entendre, l'aider, lui chercher une porte de sortie ou un lieu d'exercice plus approprié ? Surtout pas ce serait trop efficace... Et le gâchis est complet.* » (p. 158). Derrière ce mythe destructeur de l'homogénéité des lieux d'enseignement et de leurs acteurs et donc de l'interchangeabilité des personnes, se cache cet autre, très tenace : le mythe d'une incongruité de la question pédagogique. Savoir tenir une classe n'est pas une compétence à acquérir mais une qualité intrinsèque qui se gagne dans la souffrance. C'est le paradoxe de la négation de la pédagogie par les pédagogues.

-Le paradoxe pédagogique

La façon dont sont conçus nomination et avancement sans tenir compte des potentialités individuelles (obtention des postes à l'ancienneté) provoque un autre paradoxe : pour respecter une soi-disant égalité de droit des enseignants, ce sont les élèves qui auraient le plus besoin de professeurs compétents et expérimentés qui n'en ont jamais et qui de plus voient tous les ans leurs enseignants débutants remplacés par de nouveaux visages avec toutes les difficultés d'adaptation que cela suppose et l'absence de travail en équipe. S'ajoute à cela une monotonie de carrière pour les anciens : lorsqu'on a échappé grâce à l'ancienneté aux lieux difficiles on ne bouge plus, on garde "*le précieux poste.*" "*L'inertie de la machine incite à l'inertie des personnels.*" (p.168).

V CONCLUSION : NATURE ET DESTINATION DE NOS MESSAGES

5.1 Sentiment d'injustice des professeurs

« *Entre le dispositif égalitaire supposé infaillible et la réalité prosaïque, la*

distorsion est exaspérante pour les personnels. » (p.198). Dans ce contexte, les enseignants se sentent mal jugés : le barème de notation n'est pas fiable et les allusions au fonctionnariat irresponsable dans la presse ou lors de déclarations émanant de ministres successifs entretiennent une profonde colère et une crispation immobilisante. Injustice, maladresse, l'auteur cite à propos de la fameuse déclaration sur l'absentéisme, le rapport du recteur Daniel Bloch en 1998 qui met en cause non les individus mais le système de remplacement : « *Tous les travaux montrent qu'ils (les enseignants) comptent parmi les personnels les plus assidus de la fonction publique.* » (p. 200), « *Je crois que nous avons tous, plus ou moins, le sentiment de vivre une imposture* » (p.202). Les professeurs se sentent donc victimes et coupables de cette imposture. « *Victimes parce qu'ils ne l'ont pas voulue, au contraire. Coupables parce qu'ils ont adopté un système de défense qui paralyse ou biaise le débat, qui récuse par avance, le changement.* » (p. 203).

5.2 Réactions de défense : moindre autonomie des élèves

En effet, dans ce contexte peu amène, la moindre proposition de changement appelle la peur et le refus. Le paradoxe pédagogique issu du mythe de l'homogénéité des personnels et des lieux d'exercice, relevé plus haut, induit l'idée que les difficultés rencontrées sont imputables au manque de caractère, de personnalité, d'ascendant... On oublie de dire que ce qui est en cause c'est la pédagogie et que celle-ci s'apprend. À partir de là, un certain nombre d'enseignants, pas tous, loin s'en faut, répondent par un mépris voire une haine très affective pour cette même pédagogie. « *C'est d'abord comme l'explique Antoine Prost, l'héritage d'un trait profond de la culture française où le savoir est porté aux nues et le savoir-faire traîné dans la boue.* » (p. 212).

Cette même colère entraîne chez d'autres enseignants un rejet de la collaboration avec les parents qu'ils vivent comme d'insupportables critiques. La même crispation interdit toute remise en question. Dans ce contexte, on est

loin d'une pédagogie de l'erreur, ce qui nuit à l'acquisition des compétences des élèves qui se révèlent moins autonomes que leurs homologues européens. « *Ils se dérobent quand ils doivent s'exprimer personnellement, aborder une question ouverte, réfléchir librement sur les textes, donner un point de vue.* » (p.237).

5.3 Difficultés du métier, carences de l'institution

Selon l'auteur il y a beaucoup à faire pour améliorer les choses, mais rien n'est impossible puisque, à conditions semblables, tout se passe mieux, pour les enseignants comme pour les élèves, dans certains établissements que dans d'autres. Hervé Hamon avance certaines réponses :

- 1- À la question de la démocratisation de l'école face à l'imposture qui fait que le système creuse les écarts socioculturels, il oppose l'idée de l'hétérogénéité des classes avancée par Marie Duru-Bellat; Une autre base de tri des élèves permettrait de remonter le niveau général.
- 2- Hervé Hamon pose la question de l'encadrement des élèves, de la prise en compte de leur fatigue face à l'inorganisation des établissements et au manque de cohérence entre les domaines. Il s'est assis au fond de la classe durant plusieurs cours : il constate que c'est son corps donc l'imposition de la posture immobile et d'écoute qui lui est insoutenable bien plus que la qualité du professeur. C'est la succession des cours magistraux donc le fonctionnement de base de l'institution : « *L'enseignement y est déversé comme si le menu pléthorique ne comportait pas d'ordre, pas de rythme, pas de progression des saveurs, juste une avalanche de mets, en vrac... les chances de s'émerveiller sont faibles.* » (p. 207).
- 3- Hervé Hamon relève que le manque de formation pédagogique déploré à juste titre par certains ne peut être pallié par un quelconque talent personnel de comédien. Comme le lui dit Jean Michel Zakhartchouk : « *Il n'y a pas de magie, pas de charisme, pas de gourou. Mais un travail assez soigneux, l'appui sur des méthodes d'apprentissage que je teste évalue et*

réévaluée, aidée par d'autres enseignants, notamment dans le cadre collectif d'un mouvement pédagogique. Où en particulier, on essaie de mieux connaître la manière dont les élèves fonctionnent, s'intéressent, s'ennuient, mémorisent, oublient, pour en tenir compte dans notre façon d'enseigner. » (p.209).

- 4- Parallèlement, il aborde le problème du manque de travail en équipe qui demanderait de passer plus de temps sur place pour encadrer des ateliers, coordonner les enseignements. « *Quand les professeurs jouent collectifs, ils vont mieux et ils font mieux.* » (p.289). Plusieurs des exemples choisis vont dans ce sens.
- 5- Enfin, ce qui verrouille le changement après l'interchangeabilité et l'absence de travail en équipe, selon Hervé Hamon, ce sont les carences du système d'évaluation : évaluation de chaque milieu ou type de travail, évaluation du chemin parcouru.

5.4 Quelle place pour nos préoccupations musicales ?

Certaines des failles évoquées ci-dessus ne croisent pas directement nos possibles réflexions didactiques, car trop institutionnelles, comme la question de l'hétérogénéité des classes proposée en point 1 ou le système d'évaluation des enseignants basé sur l'ancienneté ou encore l'esprit français qui transforme l'examen des compétences en éternelle compétition. Certes le constat d'une certaine morosité ambiante ne nous laisse pas beaucoup d'espoir de nous faire entendre : dans ce contexte la question de l'intérêt de la musique pour le développement de la personne ainsi que ses modalités d'appropriation peuvent paraître superflues. Cependant cette relation du terrain et de ses acteurs peut nous aider à mieux orienter nos recherches et à mieux les communiquer.

- Tout d'abord, il est à remarquer que ces analyses ne concernent que le secondaire et non le primaire où certains des "verrous" incriminés sont moins marqués du fait de la conception de la classe, plus comprise comme une suite

d'activités que comme une suite de cours. Le maître constitue un lien qui leur donne du sens.

- Ensuite, le dialogue reste possible. Ce sentiment partagé par les profs d'être victimes et incompris explique en partie notre difficulté à communiquer surtout si notre discours est ressenti comme condescendant : vocabulaire ésotérique, imprécision des termes...

- La question de l'hétérogénéité de notre public et du repli défensif suggère que l'on n'écrive pas pour un enseignant moyen, passe-partout. On communique pour certains d'entre eux, qui se situent justement en marge de certains autres et qui sont marqués par une certaine attitude plutôt de recherche.

- La question tant du mode d'encadrement des élèves que de l'accumulation des informations qu'ils reçoivent suggère une réflexion didactique sur le savoir musical à transmettre moins sous forme d'informations que sous forme de pratique en lien avec d'autres domaines culturels. Par exemple la coutume de notre système qui impose trop d'immobilité et de réception passive d'ordre discursif, qui est une critique profonde du système et des pratiques courantes rarement interrogées, renvoie au travail épistémologique de J.L. Leroy sur le perceptif en vigueur en éducation musicale au détriment du "productif" (J.L. Leroy, *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*, Paris L'Harmattan, 2003.) (p.116).

- La question du manque de formation pédagogique et de la culpabilité qui en découle doit nous inciter à répondre en partie de notre place à cette préoccupation de certains et à prendre plus au sérieux leur approche, leur métier par une analyse des pratiques. Une explication en profondeur des acquisitions musicales, pas seulement du côté de la technique mais aussi du côté du souci esthétique, du plaisir corporel peut raffermir le courage de ceux qui cherchent au quotidien de façon pragmatique. Un effort de définition de l'objet musique tel qu'il peut se construire à l'école ou au collège dans une classe de 30 va dans le même sens. Ce qui revient à essayer de poser les bases d'une didactique.

- Sur les bienfaits d'un travail ensemble, nous pouvons proposer, décrire,

analyser des dispositifs de travail en groupe pour les élèves de différents niveaux. La classe de musique est un lieu privilégié pour le travail de groupe du fait de la temporalité obligée de ce domaine qui ouvre à la polyphonie, à une différenciation des trajets parallèles. (Le travail pratique de Joseph Roy va dans ce sens : Annie Bachelard, Joseph Coulon, Joseph Roy, *Polyphonie au quotidien*, CRDP de Bourgogne, 2005).

- Reste la question de l'ouverture des collègues, du rapprochement des conseils généraux évoquée par Hervé Hamon. Pour ne pas dériver vers la star academy ou un certain formalisme de mode, les enseignants aux prises avec certains administratifs peu préoccupés de vraie culture, seront demandeurs de formation. Ils ont besoin d'être éclairés, hors du star système, par des compétences qu'ils pourront reconnaître, sur la nature de l'objet de savoir, musique, et sur ses différentes possibles approches.

INDEX DES ARTICLES PARUS AU COURS DU VOLUME 3.

BERBAUM, Sylvie, note de lecture : *Nouveau manuel de recherche sur l'enseignement - apprentissage de la musique*. Vol.3, n°2.

BOURG, Adrien, Dossier: *Vers une analyse plurielle d'une séquence d'enseignement - apprentissage de piano*. Vol.3, n°2.

BOURG, Adrien, *Vocalisations d'un professeur de piano : approche descriptive*. Vol.3, n°2.

COBO DORADO, Karina, *Analyse didactique du processus enseignement - apprentissage dans un cours de piano*. Vol. 3, n°2.

DUBOST, Béatrice, Dossier : *Observation et étude d'un atelier musical de percussions dans la formation des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse*. Vol. 3, n°1.

KOFFI, Gbaklia Elvis, *Déconstruction, reconstruction d'une musique de tradition orale dans un contexte scolaire en France*. Vol.3, n°1.

LONDEIX, Cécile, *Observation, description et analyse d'une séquence interactive d'enseignement et d'apprentissage oral d'un rythme afro - caraïbéen joué aux congas*. Vol.3, n°1.

MAUGARS, Cédricia, *Etude diagnostique sur les représentations d'enseignants relatives à l'évaluation*. Vol.3, n°1.

SOULAS, Brigitte, *Entrée dans l'art musical*. Vol.3, n°1.

THALER RAIMBAULT, Geneviève, *Dynamique gestuelle des interactions maître/élève lors de l'apprentissage de la musette de Bach*. Vol.3, n°2.

VILLEMEN, Danièle, *Stratégies d'écriture dans le commentaire d'œuvre musicale*. Vol. 3, n°2.



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

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^e 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^e et XX^e 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^e 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^e 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^e 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 €

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^e 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^e 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 €
- 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 €

Auréli 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. – Epuisé

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 Tripiet, *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