



Thèse

2008

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'écoute musicale dans quelques programmes pédagogiques d'orchestres
et d'opéras européens : une approche didactique

Mili, Isabelle

How to cite

MILI, Isabelle. L'écoute musicale dans quelques programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras européens : une approche didactique. Doctoral Thesis, 2008. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:134200

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:134200>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:134200](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:134200)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

+

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

UNIVERSITE DE GENEVE
Section des Sciences de l'éducation

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Sous la direction de M. le professeur Bernard Schneuwly

**L'ÉCOUTE MUSICALE DANS QUELQUES PROGRAMMES
PEDAGOGIQUES D'ORCHESTRES ET D'OPÉRAS EUROPÉENS :
UNE APPROCHE DIDACTIQUE**

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'éducation**

par

Dominique-Isabelle MILI

de

Genève

Thèse No 407

GENEVE

Juin 2008

**L'écoute musicale dans quelques programmes pédagogiques
d'orchestres et d'opéras européens :
une approche didactique**

par

Dominique-Isabelle Mili

Thèse entrant dans le cadre de l'obtention du

Doctorat en sciences de l'éducation

Université de Genève

2008

Approuvé par le Professeur Bernard Schneuwly, Président du jury

Maria-Luisa Schubauer-Leoni

Heinz Holliger

Jean-Claude Yon

Pierre-François Coen

Sujet homologué pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation

Date : 16 Juin 2008

Université de Genève

**L'écoute musicale dans quelques programmes pédagogiques
d'orchestres et d'opéras européens :
une approche didactique**

par Dominique-Isabelle Mili

Président du jury

Professeur Bernard Schneuwly

Faculté des sciences de l'éducation

La présente thèse traite de pratiques d'enseignement musical en milieu ordinaire, qui s'inscrivent dans une collaboration entre institutions culturelles et enseignement public. Comment des enseignants s'y prennent-ils pour « préparer » une classe à un concert donné ? Quels sont les contenus d'enseignement dans le cadre d'une telle activité de réception culturelle en écoute musicale ? Quels sont les gestes professionnels accomplis par l'enseignant ? Comment la médiation culturelle fait-elle sens pour les acteurs de la relation didactique ? Quelles sont les caractéristiques du contrat didactique dans ce type de relation et ce contexte ? Une analyse didactique et une approche ethnographique des pratiques d'enseignement observées tentent de dégager certaines spécificités de ces situations très particulières d'écoute musicale en milieu scolaire.

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite remercier très vivement mon directeur de thèse, Bernard Schneuwly, qui m'a constamment encouragée et guidée, même dans les moments où j'étais comme frappée de stupeur face à ses remarques... Qu'il ait accepté de diriger un travail dont le sujet ne draîne pas des foules de chercheurs m'a permis de vivre une aventure intellectuelle marquante.

Merci à ma commission de thèse, à Maria-Luisa Schubauer-Leoni qui m'a fait comprendre l'importance et l'extraordinaire ressource que constitue la didactique comparée ; et Pierre-François Coen, qui m'a aidée à pactiser avec la situation de congrès et à dialoguer avec des chercheurs de toutes obédiences!

L'expression de ma profonde gratitude va à Heinz Holliger, interprète, chef d'orchestre et compositeur qui jamais n'oublie que la musique est à la fois partage et jardin secret. Que la musique allie passion et responsabilité. Qu'elle vit dans l'histoire et dans le souffle de notre intimité. Qu'elle sert et excède toute notion de beauté.

Merci à Jean-Claude Yon, qui est un médiateur aussi infatigable qu'enthousiaste et qui stimule l'écriture par son style inimitable.

C'est grâce à l'accueil généreux des trois enseignants chez qui je me suis rendue munie d'une caméra, M.A., A. P. et A. D., que ce travail a été possible. Je ne saurais dire combien je leur dois.

Que René Rickenmann, qui a relu tous mes textes, soit remercié pour son écoute attentive et ses précieuses critiques à chaque étape de mon travail.

Merci aussi à Darwin Smith, qui s'est enflammé pour certains de mes textes et leur a fait écho.

Dans mes combats contre les mystères informatiques, j'ai pu compter sur Carole Parodi et Dan Wechsler, qui m'ont secondée et qui ont traité des clichés de partitions.

Merci à ma chère tribu ! Nabil, allié indéfectible. Laure, qui joue de la trompette le dimanche matin dans l'acoustique très... particulière du laboratoire de l'université ; Régis, qui se passionne pour la didactique des mathématiques et m'ouvre des perspectives dans ce domaine.

Un grand merci à Catherine, qui a patiemment attendu que j'aie fini ce travail pour recommencer les concerts avec moi.

Merci, enfin, à Suzanne Rollier, Erica et Benjamin Bezençon, qui m'ont donné le goût de l'étude.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
I. L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SAISI PAR LE POLITIQUE	7
II. LES PROGRAMMES PEDAGOGIQUES D'INSTITUTIONS CULTURELLES (OPERAS, ORCHESTRES, RADIOS) : QUELQUES JALONS DE LEUR DEVELOPPEMENT ET DE LEUR FONCTIONNEMENT	8
III. LA COMPOSANTE MUSICALE, PASSAGER CLANDESTIN DE CES PROGRAMMES ?	9
IV. MODES DE COLLABORATION ENTRE ENSEIGNEMENT PUBLIC ET INSTITUTIONS CULTURELLES	12
V. LE PARADOXE D'UN DEVELOPPEMENT MASSIF DES PROGRAMMES CULTURELS ET D'UNE PROGRAMMATION QUI SE DECENTRE DU « MUSICAL »	13
VI. LES PRATIQUES AU CENTRE DE NOTRE RECHERCHE.....	13
DEMARCHES ET INSTRUMENTS METHODOLOGIQUES.....	15
PREMIERS GESTES METHODOLOGIQUES	15
I. UNE ETHNOGRAPHIE DU DIDACTIQUE. UNE CONCEPTION SOCIO-HISTORIQUE DU DIDACTIQUE.	18
1.1. <i>De la nécessité de l'enquête.....</i>	18
1.2. <i>Principes d'enquête.....</i>	19
1.3 <i>Procédés d'enquête.....</i>	21
a. partir du détail et adopter une démarche heuristique.....	21
b. une observation critique, grâce à des modèles théoriques	22
II. OBJECTIVER L'OBJECTIVABLE. APPROCHE DESCRIPTIVE. L'ETUDE DES PRATIQUES EFFECTIVES.	25
III. LE RECUEIL DES DONNEES. L'UNITE D'ANALYSE.	26
a. <i>La population et le contrat de recherche.....</i>	26
b. <i>Le choix des écoutes.....</i>	28
c. <i>La séquence comme unité d'analyse.....</i>	28
IV. LE DISPOSITIF OBSERVE. MODALITES TECHNIQUES D'OBSERVATION.	29
a. <i>Le dispositif.....</i>	29
b. <i>Les modalités techniques.....</i>	30
V. AU TERME DE NOS ANALYSES.	31
SCHEMA METHODOLOGIQUE	32
CADRE THEORIQUE	33
I. UNE THEORIE DE LA DIDACTIQUE DE L'ECOUTE ?	33
II. THEORIE SEMIOTIQUE ET APPROCHE HISTORICO-CULTURELLE	35
III. L'OBJET MUSICAL EN TANT QU'OBJET D'ENSEIGNEMENT	36
IV. PROBLEMATIQUE.....	38
ANALYSES.....	41
1. L'ECOUTE-DECOUVERTE ET L'APPRENTISSAGE DU ROLE D'AUDITEUR	42
I. <i>Approche didactique du répertoire contemporain et de la création musicale.....</i>	42
a. la situation genevoise.....	42
b. la pratique de l'écoute telle qu'abordée dans une classe d'école élémentaire, celle de M.A.....	42
c. Une approche clinique : l'analyse descriptive de l'enseignement ordinaire.....	43
II. <i>Définition de l'objet d'enseignement : l'écoute comme pratique collective.....</i>	44
III. <i>Un moment remarquable de la séquence didactique consacrée à Luminescences.....</i>	46
IV. <i>Apport pour une didactique de l'écoute.....</i>	48
2. DEPASSER L'ENNUI ET LE REJET : UNE CLASSE DE DIVISION MOYENNE FACE A DES ŒUVRES CONTEMPORAINES	49
<i>Préparer des élèves à une création : essais et pilotage.....</i>	49
a. Les choix de l'enseignant.....	49
b. Le statut initial de l'objet d'enseignement.....	50
c. Associations extra-musicales : une forme particulière de rejet	52
d. Migration du statut de l'objet	53
CONCLUSION.....	54
3. MONTAIGU ET « CRAPULET »: UNE DIDACTIQUE DU MELODIQUE ET DU THEMATIQUE	55
MELODIES.....	55
I. <i>La mélodie dans quelques programmes pédagogiques : conceptions, intentions et injonctions institutionnelles.....</i>	56
II. <i>Apprentissages mélodiques et thématiques dans Roméo et Juliette de Prokofiev.....</i>	57
Conceptions, outils et travaux préparatoires de l'enseignante	57

III. QUATRE TRAITEMENTS POUR QUATRE THEMES. APPROCHE COLLECTIVE ET MULTIPLE DU MELODIQUE	60
a. Juliette	60
b. Une leçon inaugurale saturée	62
c. Tybalt, les chevaliers et les « Crapulet »	63
d. Juliette, à nouveau	65
4. L'ENTREE DANS LA LECTURE DE PARTITIONS. UNE ETUDE DE CAS	68
PARTITIONS A LIRE, A INTERPRETER ET A DECOUVRIR	68
I. <i>L'enseignant en compositeur</i>	70
a. Description d'une partition autographe utilisée en classe	70
b. Analyse didactique de cette partition	71
II. « <i>Un grand papier avec des traits</i> »	77
a. Orientation et décryptage. Code et signes	83
b. Ligne mélodique et thème. Une approche intuitive	85
c. Partition et écoute	87
5. EMPRUNTS AUX FORMES SCOLAIRES	89
I. <i>Il y aurait professeur et professeur</i>	89
II. <i>Héritages scolaires et enseignement musical</i>	90
a. la part de l'oral et la part de l'écrit	90
b. genres scolaires rencontrés au cours des séquences	90
- Lectures à haute voix en situation collective	91
- Dictée	94
- Recherches et « culture générale »	97
- Devoirs	101
- Interrogations écrites – contrôles - évaluation	105
III. <i>D'autres usages de l'écrit</i>	107
a. Planification	107
b. Rapport aux parents	107
c. Rapport aux artistes	108
III. <i>Conclusion : le musical n'est pas spontanément pris en charge par les formes scolaires</i>	109
RESULTATS ET CONCLUSION	111
I. PREAMBULE	111
II. RETOUR SUR LES ANALYSES. RESULTATS.	114
II.1. <i>Trois enseignants observés et leur enseignement</i>	114
A. Trois cheminements didactiques différents	114
1. <i>L'enseignante M.A.</i>	114
2. <i>L'enseignant A.P.</i>	116
3. <i>L'enseignante A.D.</i>	117
B. L'enseignement de l'écoute mis en perspective	120
1. <i>la notion de musique comme objet d'une médiation. Bruit et musique</i>	120
2. <i>oral et écrit / formes scolaires</i>	120
II.2. <i>Quelques idées à abandonner</i>	121
II.3. <i>L'œuvre musicale comme « objet » à connaître et comme source d'expériences subjectives</i>	123
A. Aborder une œuvre musicale comme un objet d'étude	123
B. Former des élèves experts	124
III. CONCLUSION	126
1. <i>Objectiver pour améliorer la médiation</i>	126
2. <i>Questions en suspens</i>	127
BIBLIOGRAPHIE	129

INTRODUCTION

Résoudre un problème, conjuguer des verbes, traduire un texte, suivre un protocole d'expérience, explorer le monde des mammifères ou déterminer les caractéristiques d'un relief géographique donnent lieu, en classe, à des *actions*. Celles-ci sont fonction de démarches (résolution de problèmes, construction d'une maquette, classements, catégorisations...) et comprennent quantité de gestes et d'échanges bien identifiables.

En est-il de même pour l'écoute musicale ? Que se passe-t-il, dans une classe, lorsque l'enseignant fait écouter collectivement une œuvre et tente de construire, chez les élèves, des connaissances leur permettant de distinguer des phénomènes sonores caractéristiques de *cette* œuvre – et même de prévoir, lors d'un concert, le déroulement de ces phénomènes ? Quelles démarches sont alors suivies ; quelles activités mises sur pied ? Quel est l'objet exact de l'écoute ? Que *font*, exactement, les élèves ? Comment l'enseignant s'y prend-il pour faire mémoriser ces données et faire progresser la classe ? Ce sont ces questions qui sont au cœur de cette étude. Des questions qui sont inscrites dans un champ : celui de l'éducation artistique ; et dans une perspective : l'approche historico-culturelle de l'enseignement.

En 1992 déjà, Daniel Arasse s'interrogeait de façon similaire sur la nature d'une activité telle que *regarder un tableau*. Que signifie et que recouvre cette activité du regard ? Que fait le regard, exactement : embrasse-t-il une entité ; s'arrête-t-il sur des détails ? Migre-t-il de détail en détail ?... Arasse (1992) prend le relais de Kenneth Clark (1938), en relevant que l'idée de ce dernier « était aussi simple qu'efficace », puisqu'elle consistait à « tirer parti de l'amélioration des techniques de reproduction photographique », pour « mieux voir les tableaux, les regarder avec plus d'attention ». C'est, affirme-t-il, « à quoi veulent encourager les “détails photographiques”. (...) Identifiés et isolés, ces détails donnent à voir au lecteur les “récompenses” promises à celui qui “scrute patiemment” la peinture » (Arasse, 1992, pp. 7-8).

Première hypothèse, donc : il se pourrait que le détail, en musique comme en peinture, joue un rôle essentiel et que l'attention portée aux détails « récompense » aussi l'auditeur. Il se pourrait que le « sentiment d'une intimité » (toujours selon l'expression d'Arasse) avec une œuvre naisse avec une certaine proximité, avec cette posture qui consiste, selon Klee à « brouter » la surface, à faire affleurer ce qui, de loin, n'est même pas discernable, n'existe pas comme expérience. En d'autres termes, il serait envisageable que les procédés de reproduction photographique, qui ont permis l'agrandissement et l'examen facilité des détails, trouvent un pendant dans les procédés d'enregistrements digitaux.

Ces moyens techniques permettent-ils une lecture minutieuse - qui se superpose à une foule de sensations, d'analogies, de souvenirs et de pensées diverses ? S'il convient de distinguer les implications des techniques de reproduction visuelles de celles des techniques d'enregistrement sonore (notamment par le fait que nous ne disposons pas encore des moyens de séparer les voix ou les instruments dans un enregistrement numérique commercial), l'analogie est tentante. La démonstration d'Arasse mérite, pour le moins, que le traitement de détails sonores par les enseignants soit ici l'objet d'observations les plus fines et les plus critiques possibles. C'est à quoi nous nous sommes employés dans la partie « analyses » de cette étude (p. 41 et ss).

I. L'enseignement musical saisi par le politique

La toute récente création, en France, du "haut conseil pour l'éducation artistique et culturelle" traduit la volonté politique de donner un statut particulier à l'enseignement artistique, jusque-là intégré aux institutions scolaires. Cette nouvelle institution est un signe que certaines pratiques pédagogiques, dont les pratiques musicales font partie, sont désormais régies conjointement par l'Ecole – dans la droite ligne de l'héritage républicain (ou démocratique) - et par des institutions nouvelles, souvent extra-scolaires.

Exemple d'institution franchement extra-scolaire, RESEO est une organisation européenne qui rassemble les « services éducatifs des maisons d'opéras ». Enregistré comme « Association internationale sans lucratif » (AISBL) en Belgique, RESEO a été subventionné par le programme cadre *Culture 2000* de la Commission Européenne et par d'autres « sponsors comme des universités », comme le précise son dépliant de présentation¹. Isabel Joly, sa coordinatrice administrative, confirme que l'organisation compte aujourd'hui une cinquantaine de membres, qui ne s'obligent à rien de particulier et n'ont pas éprouvé la nécessité de conclure un accord ou une charte, parce que, dit-elle « nous représentons la diversité européenne. La notion même d'éducation varie d'un pays à l'autre. Le réseau ne souhaite pas s'enfermer dans des critères qui l'empêcheraient d'évoluer. Nous pensons qu'un réseau doit être flexible pour représenter la réalité du terrain et ne pas se fossiliser »².

Comme le "haut conseil pour l'éducation artistique et culturelle", cette nouvelle institution se situe donc au croisement du politique, du culturel et de l'éducatif, même si elle se refuse à édicter toute norme dans ce dernier domaine. Elle admet en outre explicitement que son action a une composante économique, puisqu'est mentionné le fait qu'elle « agit comme une plate-forme pour le développement de l'éducation à l'opéra » et qu'elle « soutient ce secteur par des travaux de recherche, le lobbying et ses projets »³.

La problématique de la recherche présentée ici concerne des pratiques pédagogiques apparues en même temps que ces nouvelles institutions, il y a une décennie environ (dans les années 1990). Cela s'est produit dans de nombreuses villes d'Europe et ces pratiques sont aujourd'hui institutionnalisées. Orchestres et opéras, en particulier, (Orchestre de la Suisse Romande / Orchestre Symphonique de Bienne / Orchestre Philharmonique de Radio France / Opéra de la Monnaie / Opéra Bastille / Opéra de Lyon / Grand Théâtre...) se sont dotés de « programmes pédagogiques », avec des intervenants culturels chargés d'un travail de médiation auprès des populations scolaires et des enseignants.

Distincts de l'école, mais adressés aux différentes divisions du système scolaire (depuis les classes primaires jusqu'au post-obligatoire), ces programmes pédagogiques sont généralement centrés sur la programmation artistique des institutions concernées : saisons symphoniques, séries de musique de chambre, saisons lyriques. A partir des œuvres à l'affiche, ils proposent à des partenaires scolaires une série d'ateliers et de dossiers pédagogiques visant à instaurer de bonnes conditions de réception d'un répertoire défini par leur offre culturelle. Les responsables pédagogiques de ces programmes entendent jouer le rôle de médiateur au sens où l'entend Bruner (2000), c'est à dire un rôle de guide et de planificateur dans les processus d'apprentissages des élèves ou novices qui leur sont confiés. Ils constituent un matériel composite et prévoit plusieurs types d'accompagnement des élèves et enseignants: dossiers destinés aux enseignants, visites, rencontres avec des artistes, ateliers divers. Ceci sur le mode de la « collaboration, avec un adulte qui dialogue avec l'enfant » et dans « un processus d'échange et de négociation (c'est à dire de création de culture) » (Bruner, J., 2000 : *Culture et modes de pensée*, p. 159).

II. Les programmes pédagogiques d'institutions culturelles (opéras, orchestres, radios) : quelques jalons de leur développement et de leur fonctionnement

Nés de la nécessité institutionnelle de renouveler un public vieillissant et de la volonté manifestée dès 1968 par Francis Jeanson et les signataires du manifeste de Villeurbanne⁴ d'accueillir ce qu'on a

¹ RESEO, Réseau européen des services éducatifs des maisons d'opéra, dépliant de présentation. RESEO, 23 rue Léopold, 1000 Bruxelles, Belgique. info@reseo.org. www.reseo.org

² Courrier du 30 novembre 2006

³ La notion de « non-public » apparaît pour la première fois dans le manifeste de Villeurbanne, un document signé par une quarantaine d'administrateurs de théâtres et responsables des institutions de la décentralisation culturelle (directeurs de Maisons de la Culture, de Centres dramatiques et de troupes permanentes). Il fut rédigé et rendu public par Francis Jeanson, philosophe et compagnon de Sartre, également collaborateur de la revue *Les Temps Modernes*, le 25 mai 1968. A ce sujet, lire "L'émergence du « non-public » comme problème public", de Sabine Lacerenza, in *Les non-publics. Les arts en réception*. Tome I, sous la direction de Pascale Ancel et Alain Pessin. Paris : L'Harmattan, 2004.

appelé les « non-publics », les programmes pédagogiques d'institutions culturelles succèdent, un quart de siècle plus tard, aux premières mesures de « démocratisation de la culture ». Celles-ci tentaient initialement d'attirer dans les théâtres, les musées ou les salles de concert une population qui ne fréquentait spontanément aucune de ces institutions culturelles. Amorcé par les professionnels du théâtre, ce mouvement a gagné les institutions musicales et les opéras. Les structures pédagogiques et administratives chargées du « jeune public » en sont les plus récents avatars.

La plupart d'entre elles revendiquent ouvertement leur filiation avec les mesures de démocratisation culturelle. Ainsi « L'opéra dans les quartiers », l'un des volets du programme d' « action culturelle de l'Opéra de Lyon » s'adresse autant à « des lycéens de sections professionnelles ou techniques, qu'à des adultes d'origine étrangère en alphabétisation ou en parcours d'insertion, et des familles, des enfants fréquentant des équipements de quartier (bibliothèques, centres sociaux, écoles de musique) ou des associations de proximité »⁴.

Considérant, quant à elle, que *Dix mois d'Ecole et d'Opéra* est une véritable « machine sociale » ancrée au cœur de l'Opéra de Paris, Danièle Fouache, qui en est responsable, conçoit ainsi ce programme pédagogique : « dans le cadre de *Dix mois d'Ecole et d'Opéra*, le lieu le plus « élitiste » de France reçoit les jeunes qui en sont le plus éloignés, souvent issus de l'immigration. Nous proposons une autre façon d'aborder les disciplines scolaires, de faire passer les savoirs, en donnant globalement du sens aux apprentissages ». *Dix mois d'Ecole et d'Opéra* s'adresse aux « zones d'éducation prioritaire » (les anciennes ZEP, muées en REP) et mise, selon Danièle Fouache, sur « la rencontre avec des professionnels au top de leur profession ». La responsable attend de cette « relation directe et vraie avec le monde du travail, un renouveau des motivations chez les jeunes et une sortie de la logique de l'échec. » Les 150 corps de métier de l'Opéra constituent un « support » pour une « démarche pluridisciplinaire qui sort de la norme »⁵. De même, l'on attend des « 120 artistes permanents, mais aussi nombreux artisans et techniciens » de l'Opéra de Lyon, une « implication progressive dans la démarche d'action culturelle », qui « permet de donner une réelle dimension multidisciplinaire aux diverses initiatives » (initiatives envers les « publics éloignés »)⁶.

La plupart du temps, un accès internet joue un rôle important dans ce type de démarches. Ainsi l'Orchestre de la Suisse Romande (OSR) consacre-t-il une page de son site au jeune public⁶. On verra au cours de la recherche qu'un des enseignants, A.P., en a fait un usage régulier pour concevoir des parties de sa séquence didactique.

III. La composante musicale, passager clandestin de ces programmes ?

Conçu ici comme une *entreprise*, l'Opéra est doté d'une mission éducative, pour laquelle sont réquisitionnés tous ses professionnels, à commencer par ceux des ateliers de décors et de costumes. Une approche dont on peut se demander si elle ne se réduit pas à une politique *volontariste* de réhabilitation sociale et scolaire. Avec le risque que la composante musicale en devienne le passager clandestin, voire la grande absente.

⁴ *Kaléidoscope*, dossier de presse réalisé par le Pôle de Développement culturel de l'Opéra de Lyon. ANNEXE VI. Contact : hsauvez@opera-lyon.com

⁵ Mili, I. (2005/6). « Quand mille enfants se lèvent. Les auditeurs de demain », in *Passages. Le public sous le feu des projecteurs*, n° 40, hiver 2005/6, p. 18-19.

⁶ www.osr.ch

Autre exemple, Le Service éducatif de l'Opéra de La Monnaie de Bruxelles, qui fut créé en 1995 par Bernard Foccroulle, son directeur d'alors. Selon Sabine de Ville, responsable du Service éducatif de l'Opéra de la Monnaie, « les objectifs de départ sont toujours là ; tous. Sa préoccupation » [celle de Bernard Foccroulle, ndr] « essentielle était d'ouvrir un lieu et un genre encore perçus comme réservés à une élite intellectuelle, même si toute une série d'initiatives avaient été prises, mais de façon informelle. Notre préoccupation centrale », ajoute-t-elle, « est de donner la possibilité aux jeunes, principalement par le véhicule du scolaire, de se réapproprier cet art qu'ils découvrent avec beaucoup d'intérêt »⁷. Une découverte qui, pour Sabine de Ville, serait impossible sans la contribution des institutions culturelles belges, puisqu'« il n'y a pas de cours de musique à l'école, pas d'initiation (écoute). Le savoir et la culture musicale ne se construisent pas à l'école. »

A l'instar des autres programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras, celui de La Monnaie consacre l'essentiel de ses propositions à des partenaires scolaires.

« La modélisation principale de notre activité, c'est la journée d'école. Nous intervenons le plus souvent sur *une* journée d'école (visite du théâtre durant une demi-journée). En effet, nous ne sommes pas sur du travail de longue durée. Mais de saison en saison, une école peut revenir vers nous. L'approfondissement, nous le concevons comme partagé avec l'école », précise Sabine de Ville.

Composés pour partie d'enseignants reconvertis, mais aussi de personnes formées aux métiers de la communication et de l'administration (comme la « responsable jeune public » de l'Orchestre Philharmonique de Radio France, Cécile Kauffmann), les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras proposent le plus souvent leurs activités par le truchement d'un document programmatique distribué aux enseignants et aux services culturels de diverses institutions scolaires (écoles primaires, secondaires, écoles de musique...) (annexe I : *Programme pédagogique et nouveaux publics, saison 2005-2006, Orchestre National de France, Orchestre Philharmonique de Radio France, Chœur de Radio France, Maîtrise de Radio France*). L'on procède ensuite à des inscriptions, pas toujours suivies d'effets, puisque l'offre et la demande ne sont pas souvent en proportions équilibrées. Comment le seraient-elles, puisque :

- d'une part, les possibilités d'accueil des institutions culturelles sont fluctuantes, notamment en raison des moyens financiers, eux aussi très fluctuants, qui leur sont alloués. De très nombreux programmes pédagogiques d'institutions culturelles travaillent aussi avec des fonds privés (fondations, banques, sponsors divers...). Et la recherche de fonds fait partie intégrante du travail des responsables. Premier exemple des effets produits : au Grand Théâtre de Genève, le programme pédagogique « les jeunes au cœur du Grand Théâtre » a pu accueillir, en 2005-06 : 1454 élèves ; en 2006-07 : 1120 élèves ; et en 2007-08 : 700 élèves seulement. En trois ans, les possibilités d'accueil ont donc été divisées par deux, alors que la population scolaire était plutôt en augmentation.

Dans le même temps, la proportion des inscriptions d'enseignants inscrits, admis à collaborer avec ce programme, est passée d'une moitié des inscrits à moins d'un tiers. Certes ce nombre ne dit rien de la qualité du travail pédagogique accompli. Et l'on ne doit pas sous-estimer la durée de chaque accueil : des élèves passant une demi-journée à visiter l'opéra pourraient, dans un autre cas, « gonfler » des statistiques, si on se contentait de comparer *le nombre* de classes reçues par année. Mais il n'en reste pas moins qu'en 2007-2008, plus de deux tiers des enseignants inscrits au programme pédagogique du Grand Théâtre se sont vus refuser l'accès à ce programme, et ce pour une année scolaire complète⁸. Confrontée à cette montée des demandes, Kathereen Abhervé, responsable du programme pédagogique du Grand Théâtre de Genève, a changé le mode de « sélection » des inscriptions, « davantage fonction du projet professoral. »⁸.

- d'autre part, il n'y a aucune espèce de garantie, pour un enseignant intéressé par une « offre » de concert, de pouvoir en faire bénéficier sa classe. Voici donc un deuxième exemple statistique : pour l'année scolaire 2007-2008, la jauge des places, pour les concerts scolaires organisés par le Service

⁷ Entretien du 29 août 2005.

⁸ Statistique communiquée par la responsable du programme pédagogique du Grand Théâtre de Genève, Madame Kathereen Abhervé, le 8 avril 2008.

culturel de l'Enseignement primaire genevois, se montait à 18'025 places (4'775 pour la division élémentaire et 13'250 pour la division moyenne). Ce qui équivaut à un peu plus de la moitié des élèves (il y a 34'500 élèves au total). Stéphane Dubois-dit-Bonclaude, responsable du Service culturel, estime donc qu' « on peut donc dire “idéalement” que plus de la moitié des élèves assistent à des spectacles musicaux qui sont soumis à une inscription. » « Mais », ajoute-t-il, « rien n'est imposé ».

Claire-Lise Coste, qui travaille également dans ce service, précise que, parmi les enseignants accueillis, certains s'étaient inscrits pour un concert donné, que nous appellerons « concert X », et, faute de place, se sont vus proposer un « concert Y ». Grosso modo, il y a donc une moitié des classes qui assiste à un concert, mais sur cette moitié, il y a une proportion non-négligeable d'enseignants qui doivent s'adapter à un répertoire qui n'est pas le répertoire pour lequel ils ont manifesté un intérêt. On peut supposer que cela joue un rôle sur les pratiques d'enseignement. Généralement, on s'attend à ce que l'enseignant s'inscrive pour un programme musical avec lequel il développe des affinités et pour lequel il se sent particulièrement à l'aise sur le plan pédagogique...

La situation à Radio France est comparable. L'accès aux concerts scolaires est loin d'être garanti... A.D., une des trois enseignants que nous retrouverons plus loin, dans le corps de cette recherche, a effectivement soumis un projet pédagogique à l'appui de son inscription (annexe II). Projet accepté par la responsable des activités pédagogiques de l'Orchestre Philharmonique de Radio France (annexe III : courrier de Mme Cécile Kauffmann au principal du Collège Poquelin, dans lequel enseigne Mme A.D.). Ce qui a notamment eu pour conséquence que l'enseignante puisse se rendre, avec ses élèves, à *plusieurs* concerts et ateliers et la venue, dans la classe, de la violoniste Céline Planes, membre de l'Orchestre.

De plus, ses élèves ont pu rencontrer le chef d'orchestre Myung-Whun Chung, à l'issue du concert consacré à la Suite d'orchestre *Roméo et Juliette* de Prokofiev, et le questionner sur des aspects de son métier.

Ce bref aperçu de divers fonctionnements de programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras l'atteste : entre le module d'une journée, dont une demi-journée est consacrée à une visite, et un accueil sur deux ans, parfois axé plutôt sur les « métiers de l'opéra » et, plus rarement, sur une série d'activités où la musique occupe une place beaucoup plus centrale, la diversité des pratiques et des démarches semble la règle.

⁹ Courrier électronique du responsable du Service culturel de l'Enseignement primaire genevois, Stéphane Dubois-dit-Bonclaude, du 10 avril 2008.

IV. Modes de collaboration entre enseignement public et institutions culturelles

Organisateurs de l'accueil de leurs partenaires scolaires, les programmes pédagogiques d'institutions culturelles se sont aussi lancés dans la production de moyens d'enseignement destinés aux enseignants. De nombreux dossiers sont conçus et réalisés au sein de cellules pédagogiques d'orchestres et d'opéras, dont le dénominateur commun semble la forte composante musicologique, au sens de Molino (1975, p. 52), c'est-à-dire une « juxtaposition des bibliographies, des sources, des sciences annexes, des fragments d'histoire, un peu de composition, avec quelques pincées d'esthétique musicale, de sociologie et de philosophie... ». Le dossier produit par le service pédagogique de Radio France sur la « *Rapsodie* » (sic) « *sur un thème de Paganini* » de Sergueï Rachmaninov (annexe IV) apparaît comme un exemple de ce type de document, dont une composante omniprésente consiste en une importante notice biographique concernant le compositeur.

Quelquefois, l'emploi du dossier obéit à des règles explicites, comme au Grand Théâtre de Genève. Celui-ci demande aux enseignants de « familiariser leurs élèves avec : l'argument, les personnages, le style musical du compositeur et son parcours artistique »¹⁰. Pour ce faire, chaque dossier du Grand Théâtre de Genève comprend un CD. Ce qui n'a pas empêché que les enseignants inscrits pour assister à la répétition générale de *Galilée*, en janvier 2006, n'ont pas, de leur propre aveu, fait d'activité d'écoute musicale dans leur classe, sauf deux d'entre eux (qui y ont consacré une période de 45 minutes).

Certains dossiers pédagogiques proposent des pistes d'activités à conduire en classe ou encore rappellent comment se tenir dans une salle de concert (en silence, sans mâcher de chewing-gum ni boire, comme le précise la page 2 de l'annexe IV). Quoi qu'il en soit, cette *posture* d'écoute préoccupe fortement les partenaires, qu'il s'agisse des enseignants ou des responsables de programmes pédagogiques. Dans notre recherche, l'enseignante M.A. a donné un statut tout particulier à cette posture, comme on le verra plus loin. La crainte que les élèves ne perturbent, par une rupture du silence, les concerts réservés au « public scolaire » est à l'origine de maints aspects des dispositifs mis en place : limitation du temps d'écoute, œuvres souvent tronquées, musique précédée ou entrelardée de commentaires ou d'un accompagnement narratif... Ce phénomène est sans doute à l'origine de la présence d'une comédienne-récitante lors du concert consacré à *Roméo et Juliette* (sur lequel nous reviendrons, lors de l'analyse de la séquence d'enseignement réalisée par l'enseignante A.D.)

Interrogée sur les expériences de collaborations avec les institutions culturelles qui lui ont paru très significatives, l'enseignante du Collège Poquelin, A.D., relate que son enseignement est mis en avant auprès des parents d'élèves dans une lettre adressée à tous les parents d'enfants en âge d'entrer au Collège (annexe V). Elle a, dit-elle, « évité que beaucoup d'enfants ne partent dans le privé » (le Collège Poquelin se situe dans le 1^{er} arrondissement de Paris, entre Le Louvre et l'Opéra Garnier, c'est-à-dire dans un quartier « huppé », ndr). Il ressort de cette déclaration et de l'envoi régulier de ce type de lettre, durant quatre ans consécutifs, que la présence de classes dites « musicales » dans un établissement public constitue une sorte de *valeur ajoutée* aux yeux des parents d'élèves. Dans la classe de 6^{ème} qui a été observée durant la séquence d'enseignement consacrée à *Roméo et Juliette*, une famille témoigne du rôle décisif de la présence de cet enseignement musical au Collège Poquelin. Madame et Monsieur L., parents de l'élève Lad, auraient mis leurs trois enfants dans un collège privé en l'absence de cette 6^{ème} musicale¹¹. Au lieu de quoi Lad, le cadet, a, comme son frère et sa sœur plus âgés, pris le chemin du Collège Poquelin.

¹⁰ Comme cela figure, par exemple, dans le dossier pédagogique consacré au *Galilée* de Michael Jarrell, de novembre 2005 (Les jeunes au cœur du Grand Théâtre, www.geneveopera.ch/pdf/jeunes/doc_pedago.pdf)

¹¹ Entretien du 23 mars 2006, au domicile des parents.

V. Le paradoxe d'un développement massif des programmes culturels et d'une programmation qui se décentre du « musical »

Fin novembre 2006, le dernier-né recensé des programmes pédagogiques d'opéra voyait le jour à Aix en Provence ; de 1996 à 2006, le nombre de programmes pédagogiques membres de RESEO a été multiplié par cinq¹². Une des raisons invoquée de ce développement exponentiel réside dans le soutien financier privé à des activités culturelles, notamment suite aux « émeutes des banlieues » du printemps 2005 en France. Lors du Congrès RESEO de Tallin, en juin 2006, la responsable du programme pédagogique de l'Opéra de Lyon, Hélène Sauvez, a explicitement mentionné cette corrélation. Mais d'autres responsables pédagogiques allemands et anglais lui ont fait écho, quand bien même leur actualité n'était pas calquée sur ce qui s'est passé en France à cette époque.

Au Grand Théâtre de Genève, une fondation privée et le Département de l'Instruction publique soutiennent le programme pédagogique depuis sa création.

Si le contexte social semble jouer un rôle dans le développement de ces institutions, les orientations pédagogiques semblent, en revanche, toujours aussi variées. Les tenants de ce qu'ils appellent eux-mêmes une visée « transdisciplinaire » semblent de plus en plus nombreux, associant professeurs de langues, de sciences, de mathématiques, musées et autres institutions culturelles à leurs démarches. Entre ceux-ci et les tenants de brèves incursions dans l'institution culturelle, à visée « initiatrice », la préoccupation la plus communément partagée semble aujourd'hui l'évaluation de leurs programmes ou, comme l'affiche RESEO, leur « mise en valeur » (thème de la conférence de Tallinn). Bref, l'urgence semble être de durer, de travailler à la pérennité des financements et au développement des activités, mais pas précisément de faire le bilan des apprentissages musicaux réalisés dans ce cadre.

Dans certains cas, les responsables de programmes pédagogiques appellent de leur vœu l'introduction d'une évaluation qualitative. Une démarche encouragée par le British Council, mais guère mise en œuvre ailleurs qu'en Angleterre ou en Irlande.

« La question de l'évaluation nous préoccupe beaucoup », affirme Sabine de Ville¹³. « Nous interrogeons régulièrement l'école sur ce qu'elle pense de nos propositions. L'école nous renvoie qu'elle est plus satisfaite qu'insatisfaite, voire contente. Nous voudrions beaucoup faire l'objet d'une évaluation un peu sérieuse et scientifique pour avoir une idée de la qualité pédagogique de ce que nous faisons et des effets de ce que notre travail peut produire. Par exemple pour ce qui est des écoles qui ont été fidèles auprès de La Monnaie. Pour savoir si les jeunes ont gardé un contact avec la création artistique. Nous devons sans aucun doute progresser. »

VI. Les pratiques au centre de notre recherche

Même s'il paraît indéniable que l'enseignement dispensé dans le cadre de collaborations entre programmes pédagogiques d'institutions culturelles et enseignants travaillant dans une classe de l'École publique sont à examiner dans leur contexte social, nous nous intéresserons, quant à nous, à l'analyse de pratiques de réception musicale dans trois contextes scolaires différents et au sens que les différents protagonistes donnent à ces pratiques. Avec pour point commun une volonté délibérée des trois enseignants de se confronter et de confronter leurs élèves à des œuvres musicales de la musique dite « savante ». Nous reprenons cette appellation à notre compte du fait que cette musique « savante » ne peut exister que grâce à des partitions - et à des compositeurs et musiciens ayant consacré de nombreuses années d'études à ce répertoire.

¹² Courrier électronique du 30 novembre 2006 d'Isabel Joly, coordinatrice administrative de RESEO.

¹³ Entretien du 29 août 2005.

Les pratiques de référence en matière de réception musicale, c'est-à-dire les pratiques de l'écoute d'enregistrements, du concert, de l'interprétation, de la critique... nous serviront de repères culturels. Plus précisément, nous nous intéresserons à un certain type de rapport à l'œuvre musicale, celui d'un didacticien, qui pense et programme ses actions en fonction de l'œuvre concernée ; qui conduit, en classe, une séquence d'enseignement faite d'une mixité d'activités lors desquelles les interactions avec les élèves obéissent à des logiques, elles aussi, diverses. Mais si la didactique de la réception d'œuvres musicales occupe une place centrale, nous tenterons néanmoins de ne pas évacuer tous les signes et toutes les manifestations permettant d'inférer le sens que les expériences faites en classe ou dans les institutions de concert revêtent pour les acteurs de cette aventure musicale.

DEMARCHES ET INSTRUMENTS METHODOLOGIQUES

« Les mélomanes sont si absurdes et déraisonnables ! Ils voudraient toujours que l'on soit parfaitement muet juste au moment où l'on meurt d'envie d'être absolument sourd. »

Oscar Wilde. *Un mari idéal*.

Premiers gestes méthodologiques

Dans son séminaire au Collège de France, Roger Chartier¹⁴ aborde la « problématique de la mobilité et de la matérialité des textes, de leurs incarnations successives dans des langues ou des genres différents, de leur production collective, dans le moment de leur création ou dans le moment de leur adaptation. Et finalement la question des appropriations multiples, contradictoires des “mêmes” textes au fil du temps ». Et il affirme : « lorsque le matériel dramatique qui est présent dans les œuvres shakespeariennes est réapproprié, il l'est d'une manière extrêmement libre et irrespectueuse. »

L'appropriation dont il est question ici est celle de la forme dramatique. Mais cette problématique, qui concerne les multiples versions, réécritures et interprétations des œuvres théâtrales de Shakespeare (parfois « sauvages », dit Chartier), ne peut être séparée de la réception de celles-ci. N'est-il pas pensable que les pièces de Shakespeare, pour une grande partie du public, n'existent que par le truchement de telle ou telle version, à laquelle les spectateurs sont confrontés ? En d'autres termes, comment faut-il considérer la réception des œuvres de Shakespeare lorsque celles-ci ne sont connues que par le biais de représentations - auxquelles Chartier attribue une grande hétérogénéité ? Comment cette réception se déroule-t-elle, sachant que beaucoup de spectateurs qui assistent à ces représentations ne lisent jamais la pièce concernée ?

De la même façon, les œuvres musicales de musique dites “classiques” n'existent, pour la plupart des gens, que par le truchement d'une version et d'une interprétation spécifiques, qu'il s'agisse d'un enregistrement ou d'une situation de concert. Nattiez (1987 : 98) le formule ainsi : « l'œuvre est à l'horizon de toutes les réécritures possibles ». Il faut entendre « réécritures » au sens attribué par Chartier, c'est-à-dire comme se référant à la myriade de versions et d'interprétations dans lesquelles une – ou quelques-unes – d'entre elles sera puisée. Version et interprétation particulières, auxquelles l'auditeur (le spectateur dans le cas du théâtre, pour Chartier) sera confronté.

Et c'est par l'écoute, et l'écoute seulement, que ces auditeurs découvrent et connaissent ce répertoire dit « classique ». Comme l'écrit Siohan (1962 : 22), suivi par Nattiez (1987) : « le signe musical, élément graphique, n'est pas la musique, pas même son reflet, mais uniquement un aide-mémoire. Il n'y a de musique qu'à l'état de manifestation sonore ».

Partir à la découverte des pratiques d'écoute et d'une didactique de l'écoute, c'est donc s'intéresser à un certain type de rapport aux œuvres musicales, réalisées sur la base d'une partition et décrire les faits de réception en incluant ces données¹⁵. Les trois séquences d'enseignement analysées dans ce

¹⁴ Chaire Ecrit et culture dans l'Europe moderne, au Collège de France. Séminaire intitulé Une pièce perdue de Shakespeare (et Fletcher). Cardenio à Londres en 1613 (2/2). Séminaire retransmis sur France-Culture le 31 mars 2008. www.college-de-france.fr/default/EN/all/eur_mod/index.htm

¹⁵ Ainsi une version peut notamment être :

- Intégrale ;
- historiquement distincte d'autre(s) version(s) du même compositeur (comme le *Don Carlos* de Verdi, totalement remanié par Verdi entre la 1^{ère} version, de 1866, créée à l'Opéra de Paris l'année suivante et qui comportait cinq actes, et la version en quatre actes de 1882-1883, produite à la Scala de Milan en 1884. Il y eut encore une version intermédiaire, comme celle de 1872, donnée à Naples ;

travail de recherche illustrent que les deux phénomènes d'appropriation – version et interprétation - vont souvent de pair.

- 1) La version choisie pour le concert intitulé « Roméo et Juliette » de Prokofiev, donné à la Salle Olivier Messiaen de Radio France en mai 2006, comportait des « *Extraits* » de trois Suites symphoniques distinctes de Prokofiev : n° 1 opus 64 bis, n° 2 opus 64 ter et n° 3 opus 101¹⁶.
- 2) *Luminescences*, de Pedro Amaral, donné en création suisse le 28 mars 2006 à Genève dans une version pour ensemble de chambre – pour alto solo, clarinette, trompette, trombone, piano et contrebasse -, existait déjà en version pour alto seul. Mais cette œuvre s'intitulait *Lenzi, lettura prima*¹⁷. Ce qui ne facilite pas forcément le rapprochement entre les deux versions de l'œuvre ! De plus, ni les auditeurs ni les interprètes (excepté l'altiste Christophe Desjardins lui-même) ne pouvaient avoir connaissance de cette version antérieure.
 - D'abord parce que la création de *Lenzi, lettura prima* eut lieu le 2 février 2006, c'est-à-dire moins de deux mois avant la création de *Luminescences*.
 - Ensuite, parce que le seul enregistrement qui en fut fait avait été diffusé par la RAI, ce qui laissait augurer des démarches assez difficiles - et hasardeuses quant à leur résultat - pour se le procurer.

Avec ces notes de préambule, nous esquissons les premiers gestes d'une méthodologie de recherche en didactique de l'écoute. Enonçons-les maintenant de façon plus ramassée. Il s'agit :

- d'interroger le rapport à l'œuvre musicale, ce qui nécessite de prendre notamment en compte les choix opérés lors de la programmation de l'œuvre (au sein d'une tradition ou dans la contemporanéité, de telle ou telle version, mais aussi choix d'interprétation, de conditions d'écoute...);
- de tenir compte de ce que Nattiez (1987) a nommé « la dimension *esthétique* (*Musicologie générale et sémiologie*, p. 34) de la musique, autrement dit des conditions de « réception » de telle ou telle musique et de ce que la « réception » suppose en termes d'activité. Selon Nattiez, et à propos de la réception proprement *musicale*, « on ne *reçoit* pas la signification du message (ici inexistante), mais on la *construit* en un *processus actif de perception* » (opus cité, p. 34);
- de travailler à une définition des activités qui configurent l'écoute elle-même (que celle-ci soit morcelée ou intégrale; strictement musicale, ou entrelardée de commentaires ou d'un texte lu par un comédien...).

Parmi les conditions d'écoute liées à ces types d'activités, nous nous intéresserons aux situations contrastées ou complémentaires d'écoutes (écoutes en classe et au concert), qui constituent des cas

-
- composite, à partir d'une version approuvée par le compositeur, mais avec des modifications voulues soit par l'organisateur du concert, soit par les interprètes ;
 - remaniée à partir d'une version intégrales ou de plusieurs œuvres du même compositeur, par l'organisateur du concert ou par les interprètes (comme c'est le cas ici, pour « Roméo et Juliette »).

¹⁶ Le programme édité par Radio France à l'occasion des deux concerts pour un « public familial » des 3 et 6 mai 2006 et des deux concerts pour un « public scolaire » des 4 et 5 mai 2006 figure en annexe de la présente recherche : ANNEXE VII

¹⁷ Information transmise par son interprète Christophe Desjardins, qui en fut aussi le chef et l'alto solo lors de la création de *Luminescences* (courrier électronique du 5 septembre 2006).

particuliers de situations de réception de l'œuvre musicale interprétée. Nous nous pencherons sur différents « régimes » d'écoute, comme les dénomme Peter Szendy (2001, p. 27). Dans le sillage de Pierre Boulez (1989) et de Jean-Jacques Nattiez (1987), nous nous poserons la question des « instruments » (Szendy, p.27) de l'écoute musicale et des « catégories internes » (Szendy, p. 27) de l'œuvre - ce que Boulez a appelé des « jalons » auditifs.

Notre recherche vise donc à décrire des pratiques d'écoute et de préparation au concert en milieu scolaire et nous nous focalisons sur la description de pratiques enseignantes liées à une *didactique de l'écoute*. Cette didactique n'existe pas de manière générique dans la plupart des programmes scolaires, au sens prescriptif du terme. Bien que l'accès au répertoire fasse partie des objectifs fixés de manière générale par les curriculums, l'écoute et la réception de la musique n'ont fait l'objet que de rares systématisations, ces dernières généralement liées aux programmes de formation dans les conservatoires plutôt que dans l'école publique. Cependant, l'existence d'une désormais longue tradition de programmes invitant les élèves à participer à la vie des institutions musicales (conservatoires, sociétés d'orchestre, opéras) laisse supposer l'existence de pratiques scolaires basées sur différents types d'activités d'écoute en classe. La *didactique de l'écoute* dont il est question dans ce texte est, avant tout, une description de pratiques émergeant de multiples sources et référentiels que mobilisent les enseignants (parfois en étroite collaboration avec les responsables pédagogiques des institutions concernées), pour mettre en œuvre la participation de leur classe aux programmes qui leur sont proposés. Compte tenu des significations qui se construisent à travers ces pratiques d'écoute musicale, cette démarche de description peut donner lieu, dans un deuxième temps, à la mise en évidence de jalons et d'éléments génériques pour la systématisation et l'intégration institutionnelle de la *didactique de l'écoute* comme champ de la didactique musicale à l'école.

Ces conditions d'existence des pratiques d'écoute musicale à l'école expliquent la nécessité de travailler, dans le cadre de cette recherche, avec des éléments théoriques et méthodologiques nous permettant de saisir différents niveaux de focalisation : macro, meso et micro. Pour mener à bien ce programme, nous prendrons appui sur les développements théoriques et méthodologiques des didactiques des disciplines. Dans leur historique relativement récent, le cas de la didactique de la musique apparaît comme une opportunité de consolider les didactiques disciplinaires comme champ de recherches en sciences de l'éducation (Schubauer-Leoni, 1998), tout en fondant la spécificité de cette jeune didactique.

Comme illustration de ce phénomène de bénéfices mutuels, nous citerons la tendance actuelle à adopter une perspective anthropologique dans les recherches en didactiques des disciplines (Chevallard, 1991 ; Sensevy et Mercier, 2007), avec la nécessité qui est la nôtre, dans le cadre de ce travail, d'assumer une démarche de type socio-anthropologique pour la description des pratiques effectives. En effet, l'absence d'une tradition systématisée de pratiques scolaires d'écoute musicale nous incite à approcher d'abord les phénomènes étudiés avec une focale très large, dans une visée heuristique, en faisant appel aux apports des différentes disciplines des sciences humaines et sociales telles que la sociologie, l'anthropologie, l'ethnographie et, bien sûr, les sciences de l'éducation – pour ne citer que les principales. Cette première focale est nécessaire pour saisir le travail d'institution, dans le sens de Bourdieu et Passeron (1970), des représentations sociétales de l'objet musical et des fonctions sociales qui y sont associées, en particulier les conditions de sa transmission et de son enseignement. Une focale intermédiaire nous servira à saisir la manière dont ces phénomènes liés au fonctionnement socioculturel de la musique prennent forme à l'intérieur de l'institution scolaire. Ceci via les différentes prescriptions, mais également via ce que les acteurs concernés font de ces dernières. Cette dimension bénéficie des travaux qui, dans le champ des didactiques disciplinaires, proposent des modèles et concepts nous permettant de problématiser le cas particulier de l'enseignement musical. Comme l'ont montré les travaux sur la transposition didactique (Verret, 1975, repris par Chevallard, 1991 ; Sensevy, 1998), les significations que prennent les objets culturels ne dépendent pas uniquement du niveau macro des conceptions et pratiques socioculturelles, mais dépendent également des adaptations et transformations que crée le fonctionnement de l'école, en tant qu'institution. Finalement, une focale micro, centrée essentiellement sur ce que sont les pratiques d'écoute en classe,

est nécessaire pour saisir les modalités d'émergence et de formation de l'écoute musicale, au sein même des situations d'enseignement collectif.

Nous partons donc du cadre socio-historique de l'enseignement de l'écoute musicale et notamment du rapport aux œuvres musicales tel que prévu par les autorités scolaires et les textes officiels. Plus largement, ce rapport aux œuvres musicales dépend d'une *politique* d'éducation musicale. Nous prendrons en compte des éléments de cette politique, en nous concentrant sur certaines déclarations publiques à caractère résolument et ouvertement politique, ainsi que sur les directives officielles en matière d'écoute d'œuvres musicales à l'école obligatoire.

En effet, il paraît par exemple difficilement concevable que des écrits d'autorités scolaires, déniaient à l'enseignement musical toute espèce d'impact positif sur les élèves, ou encore des réformes importantes des contenus musicaux à enseigner, au sein des programmes scolaires, n'aient aucune espèce d'incidence sur la nature et sur le sens des pratiques d'enseignement musical.

A titre d'exemple, qu'il nous soit permis de citer ici un extrait du livre du Philippe Barret (2006), *La République et l'école* (pp. 103-104) : « a-t-on jamais vu quiconque qui ait pris goût à la musique, soit pour l'écouter, soit comme simple mélomane, soit pour la pratiquer en amateur – ne parlons pas des professionnels ! – qu'il s'agisse du piano ou du violon classique, de la guitare électrique ou de la batterie, grâce à l'enseignement musical de l'Education nationale ? Personne ne l'a jamais vu. Tous les enfants, tous les adolescents qui découvrent le plaisir de la musique le font par d'autres voies : la famille, les amis, un conservatoire municipal, non pas dans des cours de musique au collège ! » On peut douter que ces lignes d'un inspecteur général de la vie scolaire, travaillant de surcroît activement en France à un changement de statut de l'enseignement musical dispensé au secondaire obligatoire, n'aient aucun impact sur les pratiques des enseignants des collèges français... Et, par conséquent, l'on peut douter qu'il faille ignorer de telles prises de position et leur contexte politique sous-jacent.

Dans les intitulés qui suivent, nous présentons les principales étapes de notre démarche méthodologique, compte tenu des trois niveaux de focalisation décrits ci-dessus.

1. Une ethnographie du didactique. Une conception socio-historique du didactique.

1.1. De la nécessité de l'enquête

« Seule une enquête minutieuse des actes d'enseignement permet de tenter de comprendre ce qui se passe chez un enseignant et, en amont des ingénieries didactiques, de comprendre les principes didactiques qui ont cours *communément* », explique Maria-Luisa Schubauer-Leoni¹⁸ dans la partie introductive à son cours de didactique comparée. Elle ajoute que cette enquête minutieuse des pratiques ne peut se concevoir sans l'apport de disciplines contributives. « S'éloignant actuellement des modèles prescriptifs, l'analyse didactique requiert d'insérer les pratiques d'enseignement dans le contexte socio-historique qui les détermine », ajoute-t-elle. En d'autres termes, si l'enseignant confronte les élèves à telle ou telle situation d'apprentissage, c'est nécessairement que cette situation d'apprentissage émerge à plusieurs logiques. Notamment :

- celle de la planification de l'enseignant concerné,
 - celle de la culture professionnelle à laquelle cet enseignant appartient,
 - celle de l'institution au service de laquelle l'enseignant travaille,
 - celle de la politique scolaire qui régit ces institutions ; (que l'enseignant les approuve ou non);
- et, également
- celle des pratiques sociales qui sont « à l'enseigne des pratiques scolaires » (clubs de sport pour les pratiques d'enseignement en éducation physique / écoles de musique et conservatoires / lieux de production de textes extra-scolaires...).

¹⁸ Cours de didactique comparée, du 10 mars 2004.

Des logiques qui peuvent s'emboîter, se recouper, se compléter, voire se contrecarrer implicitement ou se contredire explicitement... Il peut aussi arriver que des dispositifs d'enseignement résultant de la combinatoire de ces logiques s'avèrent lacunaires ou, au contraire, que cette combinatoire garantisse formellement un cursus d'une certaine cohérence. Dans ce dernier cas, on pourrait supposer qu'un certain type de « formation à l'écoute musicale » résulte des différentes mises en application de ces logiques et des dispositifs qui en résultent.

Quoi qu'il en soit, enquêter – au sens sociologique du terme et pas dans une perspective journalistique – apparaît comme un autre des gestes méthodologiques indispensables à une recherche en didactique de l'écoute... Notre enquête porte sur des pratiques didactiques *ordinaires*. En d'autres termes nos observations portent sur ce qui se passe à l'intérieur de, et depuis, la réalité d'une *classe ordinaire*. A l'instar de Francia Leutenegger-Rihs (1999, p.44) qui est allée observer des leçons de mathématiques dans des classes ordinaires, nous remarquerons : « qu'en choisissant d'observer une leçon (ou une série de leçons) à l'école primaire à propos d'un ou plusieurs contenus mathématiques particuliers (les leçons sont déclarées par l'institution scolaire comme ayant le but d'enseigner ces contenus), on ne peut être sûr par avance, comme c'est le cas d'une situation d'ingénierie par exemple, que ce qui se joue sur le terrain de la classe comporte effectivement des contenus de savoir et ne comporte qu'eux ».

C'est justement l'intérêt d'une observation des pratiques ordinaires : celles-ci confrontent, non pas à ce que le chercheur aimerait voir ou contribue à faire advenir, mais à des « pratiques sous la forme de techniques, de technologies, de savoir-faire, de règles d'usage ou même de règles de savoir-vivre. » (Leutenegger-Rihs, 1999 : 44). Des pratiques de toutes sortes, dont le contenu d'enseignement censé être « transmis » est susceptible d'être partiellement ou complètement mis de côté. Ce qui nous renseigne du même coup sur des mécanismes de transposition (ce que l'enseignant fait des savoirs savants) et sur des mécanismes relevant de l'articulation entre des savoirs musicaux (dans notre cas) et des savoirs de la culture sociale.

1.2. Principes d'enquête

Dans *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Loïc Wacquant (2000 / 2002) part du célèbre et fondateur *Manuel d'ethnographie* de Marcel Mauss (1950) pour fixer les bases d'une enquête de type sociologique dans un club de boxe du « ghetto noir de Chicago ». Pour qui ne connaît pas Loïc Wacquant, il vaut peut-être la peine de rappeler :

1. que ce sociologue, chaleureusement soutenu par Pierre Bourdieu dans cette recherche d'un type particulier, est un blanc ;
2. que l'enquête qu'il a menée dans le club de Woodlawn a exigé de lui qu'il « paie de sa personne physique », puisqu'il faisait les entraînements de boxe comme les autres « abonnés », pratiquement tous noirs. Ce qui constituait le seul moyen d'y mettre les pieds et, par conséquent, d'analyser les pratiques de ce lieu de pugilistique.

Curieusement, les conditions pour accéder aux pratiques d'enseignement de l'écoute musicale en classe impliquent parfois également une certaine forme de *participation* du chercheur. Lorsque « L'ART ET LES ENFANTS » propose, en 2005-2006, un atelier destinés aux élèves de l'école primaire (atelier autour de l'alto contemporain, à propos d'un concert d'œuvres contemporaines pour cet instrument) et qu'il n'est pas prévu d'élaborer de documents visant à la préparation des élèves, les enseignants se trouvent démunis. Sans aide de la part du chercheur, sans proposition de dossier pédagogique et surtout sans recherche de documents sonores, la séquence d'enseignement sur *Luninescences*, de Pedro Amaral n'aurait tout simplement pas pu avoir lieu : il n'existait *aucun* enregistrement de ce compositeur disponible sur le marché du disque en 2006¹⁹ et l'accès aux partitions

¹⁹ Et il n'en existe toujours aucun en 2008 (renseignements pris le 9 avril 2008 auprès d'Henri Michée, du disquaire de « Très classic » à Genève, qui a consulté ses banques de données professionnelles à cet effet).

est également difficile. Pour qu'il y ait une séquence d'enseignement, il faut donc se mettre directement en contact avec le compositeur lui-même²⁰. Si la participation du chercheur n'est proportionnellement pas du tout la même que celle de Loïc Wacquant, il n'en reste pas moins que la position de celui-ci n'est pas celle de l'observateur neutre et tout à fait extérieur. Ceci implique d'autant plus de vigilance méthodologique !

Que dit Marcel Mauss, cité par Wacquant (2002 : p.5) ? L'auteur commence par une série de mises en garde : « Difficultés *subjectives*. Danger de l'observation superficielle. Ne pas "croire". Ne pas croire qu'on sait parce qu'on a vu; ne porter aucun jugement moral. Ne pas s'étonner. Ne pas s'emporter. Chercher à vivre dans la société indigène. Bien choisir ses témoignages. [...] L'objectivité sera recherchée dans l'exposé comme dans l'observation. Dire ce que l'on sait, tout ce que l'on sait, rien que ce que l'on sait. »

Nous ne nous livrerons pas ici à une exégèse de ce passage de Mauss. Nous ne nous attarderons pas davantage sur les accents juridiques de la dernière phrase ; et encore moins sur les tonnes de précautions à prendre pour se saisir d'un interdit tel que « ne pas "croire" ». Ce que nous retiendrons, en revanche, c'est :

- 1) l'exigence d'objectivité (nous y reviendrons dans le paragraphe ci-dessous, où certaines caractéristiques de l'objectivité et certaines conditions de l'objectivation seront exposées et développées) - ceci aussi bien pour l'observation que pour l'exposé des « faits » ;
- 2) la mise en garde contre des observations superficielles ;
- 3) l'importance du choix des témoignages (Mauss ne parle pas ici d'entretiens, mais bien de témoignages).

Foucault (1969: 145) appuie certains aspects de cette mise en garde : « l'énoncé a beau n'être pas caché, il n'est pas pour autant visible ; il ne s'offre pas à la perception comme le porteur manifeste de ses limites et de ses caractères. Il faut une certaine conversion du regard et de l'attitude pour pouvoir le reconnaître et l'envisager en lui-même. Peut-être est-il ce trop connu qui se dérobe sans cesse, peut-être est-il une transparence trop familière. »

Pour notre part, nous garderons comme principes méthodologiques ceux retenus successivement par Mauss, en 1950, repris par Wacquant en 2000 et relayés par Foucault notamment dans *L'archéologie du savoir*, en 1969 :

- 1) ce que nous cherchons [en sciences humaines] ne se donne pas à voir spontanément, tout en n'étant pas pour autant nécessairement caché (un paradoxe apparent, mais constitutif de la recherche en sciences humaines);
- 2) il faut une certaine « conversion du regard et de l'attitude » pour pouvoir envisager et reconnaître le sujet de la recherche et l'envisager en lui-même ;
- 3) méfions-nous du *trop connu* et des transparences familières. A cet égard, retenons la volonté, exprimée nettement par Foucault (1954-1975, tome IV, p. 23), de « faire surgir une singularité » (...) « là où on serait tenté de se référer à une constante historique ou à un trait anthropologique immédiat ». Foucault (ibidem) nous rappelle ce que cette posture a de fécond : « Montrer que ce n'était pas si évident que ça (...) Ce n'était pas si évident que les fous soient reconnus comme des malades mentaux ; ce n'était pas si évident, que la seule chose à faire avec un délinquant, c'était de l'enfermer. Ce n'était pas si évident que les causes de la maladie soient à chercher dans l'examen individuel des corps ».

²⁰ Ce qui fut aussi le cas pour un autre programme pédagogique, celui de l'Orchestre symphonique de Bienne, lorsque les enseignants avaient la possibilité d'assister, avec leurs élèves, à une création du compositeur Philippe Fénelon. Il a fallu solliciter du compositeur des enregistrements et des partitions qui n'existent pas dans le commerce.

Peut-être n'est-il pas si évident, pour commencer, d'aller chercher un certain type de rapport à l'œuvre musicale dans des pratiques singulières d'enseignants inscrits à des programmes pédagogiques extra-scolaires. Et peut-être n'est-il pas non plus évident de découvrir, par l'observation, des pratiques qui amènent des élèves de l'école publique obligatoire, à "connaître" certaines œuvres musicales d'une certaine façon et à reconnaître certaines de leurs caractéristiques sonores, grâce à des procédés didactiques particuliers.

1.3 Procédés d'enquête

a. partir du détail et adopter une démarche heuristique

Nous partirons donc du singulier, voire du détail. Une piste que Veyne (2008 :19) préconise à la suite de Foucault : « ontologiquement parlant, il n'existe que des variations, le thème transhistorique n'étant qu'un nom vide de sens. (...) Heuristiquement, il vaut mieux partir du détail des pratiques, de ce qui se faisait ou se disait, et faire l'effort intellectuel d'en expliciter le discours ; c'est plus fécond (...) que de partir d'une idée générale et bien connue, car on risque alors de s'en tenir à cette idée, sans percevoir les différences ultimes et décisives qui la réduiraient à néant. »

Si Veyne – après Foucault – aborde *l'histoire* de cette façon (raison pour laquelle il se réfère à ce qui « se faisait » ou se « disait »), il n'en reste pas moins que leur position commune concerne l'ensemble des sciences humaines. Foucault s'en est expliqué (1954-1975, tome I, p.56). Il juge qu'il s'agit « non pas [de] passer les universaux à la râpe de l'histoire, mais [de] faire passer l'histoire au fil d'une pensée qui refuse les universaux ».

En d'autres termes, il s'agit de tourner le dos à une recherche d'universaux, pour adopter une perspective socio-historique telle que celle de Vygotski (1999) dans *La signification historique de la crise en psychologie*. Ce qui implique de considérer les objets enseignés – et à enseigner – comme historiquement et socialement *situés*. De même que Foucault, pour pouvoir analyser les pratiques sociales associées à la « folie », aux « fous » ou aux « malades mentaux », a dû prendre en compte toutes sortes de paramètres, de contextes, d'enchaînements factuels, de représentations, de mesures administratives, de leurs justifications scientifiques ou politiques.... le chercheur en didactique ne peut faire l'économie d'une approche située. Citons Foucault (1954-1975) : « le discours de la déraison au XVII^e siècle mettait jeu tout un dispositif, c'est-à-dire un ensemble résolument hétérogène, comportant : des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des positions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit.» (*Dits et Ecrits*, tome III, p. 199)

Nous considérerons aussi, quant à nous, les pratiques d'enseignement observées comme fonctionnant au cœur d'un dispositif hétérogène, notamment composé :

- de discours²¹,
- d'institutions différentes (scolaires, culturelles), avec leur fonctionnement propre,
- de directives et programmes²², comportant notamment des objectifs explicites,
- d'objectifs implicites (par exemple le renouvellement du public de la musique dite "classique" ou de la musique dite "contemporaine") mais néanmoins non-négligeables (par exemple pour l'obtention de subventions publiques),
- de contrats de prestations ou de contrats spécifiques²³,

²¹ Par exemple, ceux de Claude Allègre, dans la partie de cette thèse consacrée aux analyses et sous l'intitulé : *Emprunts aux formes scolaires*.

²² Comme celles concernant les activités de « transcription graphique » et leur évaluation, dans la partie de cette thèse consacrée aux analyses et sous l'intitulé : *L'entrée dans la partition. Une étude de cas*.

²³ Comme celui liant l'enseignante A.D. au programme pédagogique de Radio France, sur deux ans, ce qui garantit ainsi à l'enseignante une certaine continuité de son action.

- de conditions d'accès aux documents musicaux nécessaires à l'élaboration d'une séquence d'enseignement²⁴,
- de représentations²⁵ (...).

C'est ainsi que le chercheur en didactique est amené à prendre en *compte la dimension historique et la dimension sociale* du processus de construction de l'objet enseigné, tout en accordant à l'objet d'enseignement une place centrale.

Dans le cas qui nous occupe, nous en déduisons que pour comprendre comment se fait la médiation de deux œuvres en classe – nos objets d'enseignement – (*Luminescences*, de Pedro Amaral, et « Roméo et Juliette », de Prokofiev), il convient de ne négliger aucun aspect du dispositif, aucun des impératifs auxquels ces dispositifs sont soumis, ni aucun de ses acteurs. L'on partira par exemple du fait qu'il y a ici :

- *trois* enseignants (travaillant dans les degrés obligatoires de la scolarité, mais dans des contextes très différents),
- deux types d'institutions culturelles dites « partenaires » (l'Orchestre de Radio France, d'une part, et le festival de musiques contemporaines Archipel, relayé par L'ART ET LES ENFANTS, d'autre part),
- plusieurs types d'acteurs (outre les enseignants, il y a les responsables de programmes pédagogiques extra-scolaires, les animateurs d'ateliers musicaux extra-scolaires - mais destinés à des publics scolaires - les interprètes qui se rendent en classe, les interprètes et le chef d'orchestre lors du concert, les autorités scolaires, les collègues²⁶, les familles des élèves²⁷...),
- des objectifs différents dans les trois cas de figure (notamment en lien avec les programmes scolaires, mais aussi de par les buts que les enseignants assignent à l'enseignement musical dans chacune des trois classes observées, buts compatibles avec les directives officielles, mais néanmoins diversifiés).

b. une observation critique, grâce à des modèles théoriques

Dans *Naissance de la clinique*, Foucault (2003), met en lumière que ce qui pouvait jusqu'à un moment donné passer pour un détail contenait en germe des changements de portée considérable. Pour présenter de façon éloquente les effets symboliques produits, l'auteur opte pour le terme de « renversement » : « vers 1800, par un renversement de l'observation médicale et un changement du discours de l'anatomie pathologique, on a cessé de ne "lire" dans les corps disséqués que certains "signes" tenus pour seuls pertinents et considérés comme les signifiants du signifié "maladie" ; alors Laennec a pu tenir compte de ce qui passait avant pour vains détails. Et il a été le premier homme qui ait vu la consistance très particulière d'un foie cirrhotique, que, jusqu'alors on voyait sans le voir. »

De même que Foucault, s'agissant de Laennec, utilise le terme de renversement pour signifier qu'il y eut, là, une révolution médicale, Bourdieu (1980) reprend ce terme, à propos de la formidable révolution saussurienne : « poser, comme le fait Saussure, que le médium véritable de la

²⁴ Cf la partition de « Roméo et Juliette », dans l'analyse consacrée à *L'entrée dans la partition*.

²⁵ Par exemple, ce que les enseignants et certains responsables de programmes pédagogiques d'institutions culturelles considèrent comme de « bons » rapports de collaboration ; ou comme les « bonnes » conditions de collaboration entre institutions scolaires et les institutions culturelles.

²⁶ Qui jouent notamment un rôle décisif au secondaire, puisqu'il est impossible pour les enseignants de musique de se rendre à un concert dans un lieu culturel tel que l'auditoire de Radio France, sans « empiéter » sur les heures des enseignements adjacents. Les plages dévolues à la musique ne coïncident quasiment jamais avec le moment du concert concerné. Il faut en conséquence s'adapter à « l'offre » de l'institution culturelle et trouver un accord avec les collègues. Cela n'est pas toujours aisé !

²⁷ Qui doivent notamment signer une autorisation de sortie de l'établissement scolaire ou, de cas en cas, payer une petite somme pour les frais d'entrée ou de transport. Par ce biais, les familles ont un suivi assez précis des activités d'enseignement musical effectuées en collaboration avec des institutions culturelles. Elles sont de fait informées du répertoire concerné et de passablement de détails liés à chacun de ces projets.

communication n'est pas la parole comme donnée immédiate considérée dans sa matérialité observable, mais la langue comme système de relations objectives qui rend possibles et la production du discours et son déchiffrement, c'est opérer un renversement complet des apparences en subordonnant à un pur constructum, dont il n'est pas d'expérience sensible, la matière même de la communication, ce qui se donne comme le plus visible et le plus réel. »

Dans les deux cas, les « renversements » ont valeur d'exemples. Et dans les deux cas, ils n'ont été possibles que grâce à des hypothèses qu'il ne fut possible de formuler que grâce à des *modèles théoriques*.

Prenant appui sur ces moments de renversements des significations analysés tant par Foucault que par Bourdieu, nous noterons qu'une condition *sine qua non*, pour qu'une démarche d'observation partant du détail ait une portée quelconque, est de confronter les données empiriques à des analyses a priori ou à des hypothèses découlant toutes deux de modèles théoriques. Nous confronterons ainsi certaines données observées à des modèles tels que celui des catégories de l'action du professeur, développés par Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), puis, plus tard, par Sensevy (2001), ou, encore ultérieurement, par Sensevy et Mercier (2007). Par exemple, le constat d'une absence d'institutionnalisation, lors d'un exercice donné par l'enseignant A.P.²⁸, ne peut être, en soi, « observé » directement : on n'observe pas un élément manquant ! Pour arriver au *constat de l'absence* d'un élément de cette nature, il faut en passer par la confrontation à un modèle théorique déterminé (en l'occurrence celui de l'action du professeur) attribuant une place et des fonctionnalités aux différents éléments du système didactique enseignant \longleftrightarrow savoirs \longleftrightarrow élève-s.

A la suite de Brousseau (1998), nous nous appuyerons, comme Sensevy (2001 : 208), sur « la notion de contrat didactique [, qui] fournit un cadre interprétatif à l'action [et qui] nous installe dans une épistémologie adaptative et sur-jacente ». Cette notion peut être décrite synthétiquement comme « un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves » (Sensevy, 2001, p. 208) et « est le résultat d'une "négociation" souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif » (Brousseau, 2003, p.6). Autrement dit, pour « voir » ce qui se passe en classe, on verra « la classe *comme* régie par un contrat didactique »; par exemple l'on va « *voir* telle transaction *comme* actualisant la dévolution » ou « telle action du professeur *comme* répondant à une fonction chronogénétique ». (Sensevy, 2007, p. 38).

Trois axes qui orientent le contrat didactique jouent un rôle crucial dans nos analyses :

- le chronogénétique (la disposition du savoir sur l'axe du temps ou temps didactique) – le thème de Juliette, dans l'œuvre de Prokofiev, fait l'objet, de la part de l'enseignante A.D., d'une conduite chronogénétique intéressante... ;
- le topogénétique (lié à la position du professeur et à celles des élèves) – le changement de rôle de l'enseignant A.P. qui se mue en compositeur le temps d'un week-end, paraît éloquent à cet égard ;
- le mesogénétique (parce que les objets de savoir relatifs à une organisation de la connaissance forment un milieu – matériel ou symbolique – sur lequel s'exercent les actions de l'enseignant et des élèves) – l'examen des formes scolaires rencontrées au cours des leçons observées paraît ainsi une moisson d'observations très intéressantes.

²⁸ Cf l'analyse intitulée *Dépasser l'ennui et le rejet* : une classe de division moyenne face à des œuvres contemporaines, dans le chapitre consacré aux analyses de cas.

Questionner les liens entre les discours et les observations :

Face aux pratiques et aux échanges auxquels celle-ci donne lieu, il existe un danger aussi réel que courant : celui de donner un sens objectif aux pratiques, en recourant à des *interprétations* pré-existantes, mais sans rapport direct avec la situation pratique proprement dite. Nous essaierons de ne pas sous-estimer ce danger et de ne pas préjuger de la signification des pratiques observées.

« L'indépendance du discours par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne et la mise entre parenthèses de toutes les fonctions se trouvent impliquées dans l'opération initiale qui produit la langue en réduisant l'acte de parole à une simple exécution. Et l'on n'aurait pas de peine à montrer que tous les présupposés – et toutes les difficultés consécutives – de tous les structuralismes découlent de cette sorte de division originaire entre la langue et sa réalisation dans la parole, c'est-à-dire dans la pratique... », affirme Bourdieu (1980, p.55).

Ne pas réduire la parole (des enseignants, des élèves, des autres agents...) à l'exécution d'un modèle, ne pas penser que « le sens objectif des pratiques est détenu par des détenteurs de modèle, (des) savants » ou des agents, nécessite d'accorder toute sa place au « débat sur le primat de la signification ou de l'exécution, de l'idée ou de la matière (la "facture" ou, comme disait Caravage, *la manifattura*) [qui sont] au centre de l'histoire de l'art et (...) au centre des débats méthodologiques entre historiens de l'art » (Bourdieu, 1980, p. 56). Même s'il n'est guère question, dans cette recherche, d'histoire de l'art, il convient néanmoins de se méfier, aux côtés de Bourdieu, des relations de causalité pré-établies et des pratiques lues à partir de fins abstraites.

Sans interrogation radicale sur les signes et les significations, l'observation risque de déboucher sur la reproduction involontaire d'un système de signes caduc, aporétique ou erroné. Nous suivrons Bourdieu (1980 : 55), encore, lorsqu'il affirme que « le mot d'exécution qui se dit à propos d'un ordre ou à propos d'une partition et plus généralement d'un programme ou d'un objet artistique, condense toute la philosophie de la pratique et de l'histoire de la sémiologie, forme paradigmatique de l'objectivisme qui, privilégiant le constructum par rapport à la matérialité de la réalisation pratique, réduit à une actualisation d'une sorte d'essence anhistorique, c'est-à-dire à rien, la pratique individuelle, le faire (...) et tout ce qui détermine le moment pratique, par référence à des fins pratiques, c'est-à-dire le style, la manière et, à la limite, les agents ». A partir du « faire » des enseignants et, dans une moindre mesure ici, du « faire » des élèves, nous tenterons d'éviter deux pièges :

- 1) celui de dénier aux pratiques un traitement sémiologique approprié, en évitant de les confronter à une critique de la pratique et, par conséquent à des modèles théoriques et leurs hypothèses; faire comme si les signes et les traces de la pratique étaient réduits à l'éphémère, impropres ou notoirement insuffisants à contribuer à une connaissance des gestes professionnels et des actions conduites en classe ;
- 2) celui de rabattre les pratiques sur une argumentation pré-construite, en évacuant tout ce que ces pratiques peuvent avoir de singulier, de révélateur, de portée heuristique.

Confronter les pratiques aux discours, sans oublier jamais que la position du chercheur face aux pratiques ne peut se cantonner à celle d'un observateur impartial, c'est ce que nous tenterons de faire, à la lumière des travaux de Bourdieu et de Foucault, en leur empruntant du même coup le concept de dispositif discursif.

II. Objectiver l'objectivable. Approche descriptive. L'étude des pratiques effectives.

« Voir » les pratiques, puis en dégager une analyse n'a donc rien de particulièrement aisé. Le fait que rien ne se donne à voir spontanément exige du chercheur de développer des stratégies parfois inhabituelles, parfois simplement décalées, pour tenter de dégager des observables. Lorsqu'il s'est mis en tête de produire une « sorte de guide proposant une perspective sociologique à partir de laquelle on puisse étudier la vie sociale », Goffmann (1973, tome I, p. 9) a, quant à lui, adopté la perspective de la représentation théâtrale. Les principes qu'il en a tirés sont des principes dramaturgiques. Mais, aussitôt adoptée, cette perspective est critiquée par le chercheur lui-même. Celui-ci énonce immédiatement plusieurs types d'insuffisances qu'il qualifie d'évidentes, et qui sont consubstantielles au modèle. Mais ce modèle, il y a néanmoins recours ! Qu'est-ce à dire ?

Nous retiendrons ici de la démarche de Goffmann qu'une tentative d'analyser et de comprendre un nouveau champ passe nécessairement par un dilemme :

- si le chercheur utilise un modèle pour dégager des observables, il sera tributaire des faiblesses ou insuffisances de ce modèle, voire de certaines incohérences qui lui sont imputables en tant qu'utilisateur ou lecteur dudit modèle ;
- mais s'il n'utilise aucun modèle, il prendra le risque de ne rien « voir ». Les pratiques et son travail resteront sans suite, caduques...

Goffmann préfère donc conserver son modèle et redoubler d'efforts pour corriger les faiblesses de son dispositif. Par exemple, il avance l'idée d'utiliser un équipement d'enregistrement parce qu'une grande partie du comportement expressif est oubliée dès qu'observée²⁹. Par ailleurs, il met un soin très méticuleux à préciser les définitions cruciales pour son analyse. Interactions, représentation et rôles, par exemple, sont non seulement définis, mais aussi délimités conditionnellement (on peut parler d'« interaction », explique-t-il, pour autant que les partenaires soient en présence physique immédiate). Fait extrêmement intéressant, nous semble-t-il, Goffmann réfute par avance les objections à ses travaux qui se fonderaient sur un argument de type quantitatif. « Je crois que le chercheur qui tente une large analyse pour rassembler les pièces et les morceaux de la vie sociale contemporaine doit nécessairement affirmer un grand nombre de choses sans avoir de preuves quantitatives solides » (Goffmann, 1973, tome II, p. 15).

Notre choix d'une approche descriptive des pratiques d'enseignement de l'écoute musicale, sous un angle didactique, peut être rapproché des choix opérés par nombre de chercheurs à des moments inauguraux de leur discipline. Et pas seulement en sciences sociales ! En biologie, par exemple, pour amorcer une étude *systematique* du vivant, il a fallu en passer par une description minutieuse du monde végétal et du monde animal. Cette classification d'éléments hiérarchisés, étape taxinomique incontournable, fut au départ d'un immense développement scientifique³⁰...

Nous ne pouvons certes pas préjuger du développement de la didactique musicale. Mais ce qui paraît certain, c'est que la *didactique de l'écoute musicale* est balbutiante. Dès lors, nous n'avons d'autre choix que de commencer à créer un corpus d'observations et d'analyses. Nous devons aussi, sans relâche, établir des ponts avec d'autres recherches en didactique, tout en gardant un œil sur les autres apports en sciences humaines qui pourraient nous éclairer, tout comme le modèle théâtral a éclairé Goffmann.

Comme notre champ d'étude s'inscrit dans le cadre de la didactique, sa spécificité réside, selon Bronckart et Schneuwly (1991), en un double ancrage dans le savoir et dans l'agir. Ce qui va de pair avec un double destinataire : les praticiens de l'enseignement et de la formation, d'une part, et la communauté des chercheurs, d'autre part. Outre l'enquête proprement dite et le corpus d'observations

²⁹ Goffmann énonce cette idée dans la préface au Tome II de *La mise en scène de la vie quotidienne*, p. 15. Il lie l'emploi de cette méthode à un recueil de données réussi.

³⁰ Révolution dans la classification des êtres vivants accomplie, elle par Carl von Linné, au XVIII^e siècle.

qui en résulte, il s'agira d'organiser les données recueillies, en tenant compte des contraintes scientifiques inhérentes à toute classification et à tout modèle théorique, même « importé ». Quant aux données et analyses de celles-ci, il importe de les présenter avec la distance nécessaire à l'objectivation, *mais* avec la proximité suffisante pour comprendre les points de vue des différents acteurs et agents présents sur les terrains scolaire et extra-scolaire. L'approche descriptive implique certes de livrer tous les éléments nécessaires à l'analyse, mais sans omettre de préciser les types d'outils analytiques employés ni, lorsque cela s'avère nécessaire à la compréhension des pratiques observées, les interprétations et grilles de lecture employées par les professionnels de l'enseignement ou les professionnels des institutions culturelles eux-mêmes.

« Pourquoi analyser et rendre compte des pratiques ? », demandent Venturini, Amade-Escot et Terrisse (2002), s'agissant des pratiques d'enseignement. « Parce qu'analyser les pratiques pour en rendre compte, si tant est qu'on puisse entièrement le faire, est susceptible d'éclairer la réalité de la classe et de ses trois instances, l'enseignant, l'élève et le savoir. » Pour les didacticiens, et en particulier Brousseau (1986) et Schubauer-Leoni (1999), cette approche ternaire est essentielle : pour eux, le savoir est l'élément médiateur de la relation entre enseignant et élève. Mais analyser et rendre compte des pratiques, c'est aussi « mettre l'accent sur le fait que la prise en considération du savoir permette de dépasser la seule relation imaginaire de l'intersubjectif entre deux personnes pour atteindre le niveau symbolique de la transmission d'une culture, dont chaque discipline est le représentant », poursuivent Venturini, Amade-Escot et Terrisse (2002, p. 8). Et cela est essentiel dans le cadre de notre recherche, puisque l'écoute d'œuvres musicales, d'une façon particulièrement explicite, se voue à la transmission d'une culture musicale et artistique.

Si les didacticiens « peuvent être conduits à décrire des pratiques pour des raisons diverses, ils le font le plus souvent, selon la démarche scientifique habituelle, dans une visée heuristique, en assumant leur statut de chercheur », affirme Garcia-Debanc (2002). Nous assumerons de notre mieux cette position-là, tout en sachant que la question méthodologique de l'observation des pratiques effectives paraît, à Garcia-Debanc, particulièrement « redoutable » !

III. Le recueil des données. L'unité d'analyse.

a. La population et le contrat de recherche

A la rentrée des classes 2005, nous avons contacté trois enseignants, que nous nommerons M.A, A.P. et A.D., travaillant respectivement dans le canton de Genève dans des classes de 1^{ère}- 2^{ème} Primaires et 4^{ème} Primaire, et, pour A.D, à Paris, en 1^{ère} année de collège. Ils sont tous trois inscrits à un concert, auquel ils ont l'intention de préparer leurs élèves. Ils ont accepté que cette préparation au concert soit ouverte à un chercheur et sont absolument libres de choisir les activités pédagogiques qu'ils vont mener en classe à cette fin de préparation.

L'enseignante M. A. et l'enseignant A.P. se sont inscrits au programme annuel L'ART ET LES ENFANTS, qui propose à chaque rentrée scolaire une série d'activités culturelles (ateliers d'arts plastiques, visite d'exposition, concerts, représentations d'opéra, principalement) aux enseignants primaires du canton de Genève. Ceci en collaboration avec des institutions culturelles extra-scolaires, en l'occurrence le festival de musiques contemporaines Archipel, dont l'édition se déroule traditionnellement au début du printemps et dont le directeur d'alors, M. Bastien Gallet, est ouvert à l'idée d'inscrire un petit volet pédagogique dans sa programmation. Les enseignants et les partenaires du festival savent que la pièce de Pedro Amaral, *Luminescences*, donnée dans le cadre de « l'atelier » sur l'alto contemporain est une création. Christophe Desjardins, l'interprète de la partie d'alto solo et le chef d'orchestre de ce concert, est coutumier de démarches pédagogiques dans les classes. Il joue fréquemment avec l'Ensemble Intercontemporain, qui propose régulièrement des activités pédagogiques en parallèle à sa saison de concerts. Le fait qu'il s'agisse de musique contemporaine n'est pas indifférent pour ce qui est de la nature du contrat : aucun des deux enseignants concernés ne

connaît le compositeur, même pas de nom. Les deux enseignants se lancent donc dans une exploration d'un volet de la musique récente absolument nouveau pour eux, aussi bien que pour les élèves. Ils sont prêts, dès le départ, à tenter une sorte d'aventure pédagogique et à accepter les risques inhérents à une séquence d'enseignement par essence prototypique. Comme ils sont tous les deux coutumiers de nombreux accueils (dont de nombreux stagiaires, en formation initiale), ils ont déjà vécu l'intrusion de la caméra – et du chercheur qui la manie – dans leur classe. L'enseignante M.A., quant à elle, a aussi travaillé dans la recherche et en connaît des outils pour les avoir utilisés elle-même.

Les deux enseignants de Genève, A.P. et M.A. acceptent sans réticence la perspective d'entretiens et d'enregistrements des leçons. Il est convenu que toutes les leçons préparant à « l'atelier » sur l'alto contemporain seront enregistrées et que Christophe Desjardins viendra en classe, avec son alto, avant « l'atelier » – ou le concert – lui-même.

L'enseignante A.D., quant à elle, est inscrite au programme pédagogique de Radio France. Vu le nombre important d'enseignants qui souhaitent assister à des concerts à Radio France, A.D. a dû soumettre un « projet de partenariat »³¹ à Cécile Kauffmann, « responsable jeune public » de l'Orchestre Philharmonique de Radio France.

« Nous demandons aux enseignants de nous présenter un projet pédagogique, ce qui les oblige à expliciter comment ils vont intégrer notre offre saisonnière à leur enseignement. Ce projet pédagogique est garant que le professeur ne soit pas un simple “consommateur” de nos prestations, mais qu'il s'implique aussi en classe, dans une préparation des élèves au concert. Les professeurs passifs ne sont pas nos partenaires du moment. Nous considérons comme une réussite le fait que les enfants profitent d'une préparation approfondie et que les professeurs soient à même de décrire comment l'Orchestre de Radio France va “nourrir” leur démarche pédagogique », explique Cécile Kauffmann.³²

A.D. doit fréquemment expliquer que ce n'est pas parce que ses élèves habitent dans le 1^{er} arrondissement de Paris qu'ils prennent des cours de musique à l'extérieur de l'école obligatoire. Pour avoir enseigné en « zone d'éducation prioritaire », elle sait que beaucoup de programmes pédagogiques d'institutions culturelles privilégient l'accueil de classes situés dans ces zones et délaissent les établissements situés dans des quartiers jugés plus « favorisés ». Son projet prévoit un déroulement sur deux ans et s'articule autour de cinq œuvres de référence : *Rhapsodie espagnole* et *Daphnis et Chloé* de Maurice Ravel, *Noces* d'Igor Stravinsky, *Roméo et Juliette* de Prokofiev et *L'Enfant et les Sortilèges* de Maurice Ravel. Le projet mentionne des objectifs : appropriation des œuvres par une étude approfondie, immersion dans l'orchestre, familiarisation avec le rôle de diffusion de la musique de Radio France, voire participation des élèves à une partie du concert, en temps que choristes, lors d'un concert « Jeune Public » (pour *L'Enfant et les Sortilèges*).

L'enseignante A.D. est tout d'abord très réticente à un enregistrement vidéo., bien qu'elle soit ouverte à la collaboration avec un chercheur. Elle s'en explique : elle a déjà accueilli des professionnels d'un IUFM (Institut de formation des maîtres) et les enregistrements qui ont été réalisés alors lui paraissaient particulièrement réducteurs, parce que tronqués. Nous convenons que les enregistrements réalisés dans le cadre de cette recherche couvriront toute la séquence consacrée à l'une des œuvres du projet, en l'occurrence à « Roméo et Juliette » de Prokofiev. Toutes les autorisations sont demandées à l'automne 2005.

³¹ ANNEXE III

³² Entretien du 23 mars 2006, avec Cécile Kauffmann, responsable « jeune public » à Radio France – ANNEXE XVIII.

b. Le choix des écoutes

Comme on vient de le voir, le choix des écoutes n'est pas le fait des enseignants – ni du chercheur – . Les écoutes qui ont lieu en classe et qui font l'objet d'activités diverses, prévues par les enseignants, sont en quelque sorte imposées par la programmation de l'Orchestre philharmonique de Radio France et par la responsable « jeune public ». Cécile Kauffmann décide de la programmation en concertation avec le chef d'orchestre, Myung-Whun Chung, toujours très bien disposé à l'égard des publics familial et scolaire, et toujours prêt à rencontrer des élèves à l'issue du concert.

Quant à *Luminescences*, de Pedro Amaral, c'est une œuvre qui est donnée dans le cadre du festival, en concert public, et le directeur du festival prévoit simplement de prolonger une des dernières répétitions, vraisemblablement la générale, pour accueillir les classes inscrites. Ce mode de faire est assez fréquent à Genève : depuis la fondation de l'Orchestre de la Suisse Romande (OSR) par Ernest Ansermet, les écoliers de Genève avaient la possibilité d'assister gratuitement aux répétitions générales et ce durant plus de cinq décennies !

c. La séquence comme unité d'analyse

Le fait que les leçons de préparation au concert débouchent sur une manifestation culturelle impliquant la réception de l'œuvre en direct, un déplacement vers une salle de concert... incite les enseignants à bien définir la temporalité et les limites de la préparation en classe. Les trois enseignants ont comme objectif commun que « les élèves soient prêts », même s'ils ne mettent pas exactement la même chose sous cette appellation. Mais chacun des trois enseignants envisage de se concentrer sur un répertoire donné durant le temps de préparation en classe et de « tourner la page » ensuite, même si l'expérience vécue en commun est rappelée à des moments ultérieurs et est engrangée dans la mémoire didactique de la classe.

C'est cette délimitation assez nette de l'activité qui nous a incité, en premier lieu, à prendre la séquence d'enseignement comme unité d'analyse. Suivant Dolz et Schneuwly (1998, p. 93), « on peut définir une séquence didactique comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité [ici] langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe ». Ce qui, dans notre cas, donne : un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité d'écoute musicale donnée (reconnaissance d'un thème, différenciation de timbres, opposition consonance / dissonance, tri d'extraits de tel ou tel compositeur), centrée sur l'œuvre que les élèves entendront en concert. Le choix de la séquence paraît ici pertinent du fait que :

- une unité d'analyse plus petite ferait courir le risque de voir se dissoudre ou se morceler l'objet de l'enseignement, vu que toute la séquence a pour objectif une certaine forme de rapport à l'œuvre étudiée ;
- une unité d'analyse plus grande inclurait nécessairement des activités qui sont sans rapport avec cette œuvre.

Le choix de la séquence d'enseignement comme unité d'analyse s'appuie, en deuxième lieu, sur des raisons théoriques. Dans le premier chapitre de *Pensée et langage*, Vygotski (1935 / 2003), estime que l'unité d'analyse doit être trouvée à partir d'un critère central, qui est celui de la présence des caractéristiques ou propriétés *fondamentales* d'un ensemble dans l'unité en question. L'unité d'analyse doit donc garder les propriétés complexes et hétérogènes du tout complexe. En outre, elle doit permettre la saisie de la construction dynamique et complexe du sens et inclure des processus de l'activité réelle et vivante. En résumé, l'unité d'analyse doit pouvoir jouer un rôle décisif comme facteur explicatif du vivant.

A cette aune, il nous paraît que les trois séquences d'enseignement consacrées respectivement par les trois enseignants à *Luminescences* et à « Roméo et Juliette » remplissent bien ce rôle. Prendre une unité d'analyse plus grande, qui inclut des finalités bien plus larges que celles suivies par les enseignants dans cette démarche de préparation au concert, c'est prendre le risque de faire exploser ou de noyer la singularité des tensions entre objet à enseigner et objet enseigné de ces trois démarches. Prendre une unité d'analyse plus petite, c'est prendre un autre type de risque, qui est de faire disparaître la singularité et le sens général de la démarche que produit l'unité de l'objet comme construit culturel, notamment pour cause de morcellement de l'objet d'enseignement. Rappelons que ce qui fait la spécificité d'une lecture didactique des phénomènes d'enseignement est justement le postulat que l'objet d'enseignement-apprentissage est central et qu'il détermine le système de relations enseignant-élève.

La délimitation de la séquence d'enseignement par l'œuvre musicale travaillée nous apparaît comme une condition de pertinence de l'unité d'analyse. La séquence est structurée avec un début, une fin et des moments très précisément définis d'enseignement entre ces deux extrêmes. En même temps, cette délimitation n'apparaît pas comme étanche : l'unité de sens qu'elle constitue nous permet, justement, d'aller au-delà, à la recherche des liens avec des phénomènes liés à l'institutionnalisation de ce genre de pratiques et aux politiques éducatives en général (focale macro). En deçà, cette unité de sens nous permet d'interpréter et comprendre des actions ou suites d'actions, ou des interactions à caractère local (focales meso et micro). Autrement dit, la séquence se développe dans les négociations entre enseignant et élèves en vue de la construction de l'objet enseigné.

IV. Le dispositif observé. Modalités techniques d'observation.

a. Le dispositif

La recherche conduite ici ne prétend pas contrôler toutes les variables en jeu. Au contraire, elle place le chercheur en situation d'observateur, alors que les enseignants sont juges des modalités d'enseignement comme des découpages en phases de leur séquence. Et on verra que ces découpages décidés en toute souveraineté par les trois enseignants sont extrêmement variés ! Le fait d'identifier des épisodes, caractérisés par une conjonction entre un changement de milieu et une nouvelle tâche, avec un changement de sens de l'objet³³ est du ressort du chercheur. Ces épisodes apparaissent dans les synopsis et dans les transcriptions effectuées.

Nous avons tenté de définir ce dispositif de façon transparente et de montrer des moments particulièrement intéressants de la séquence, eu égard aux négociations de toutes natures qui ont eu lieu. Bien sûr, ce sont des critères d'ordre didactique qui nous ont guidé pour déterminer le choix des différentes focalisations.

Différents types de « grains » ou « granularités » coexistent dans cette recherche. Parfois, le chercheur prend beaucoup de recul et surplombe les activités menées en classe. A d'autres moments, il « plonge » sur le détail d'un épisode particulier, avec le dessein de mettre en lumière ce qui, à travers ce détail, paraît révélateur de choix ou de procédés didactiques. Autrement dit, on pourrait considérer que le chercheur, qui avait à sa disposition plusieurs types de focales, a utilisé celles-ci en fonction des axes d'analyse du didactique.

Toutes les analyses et tous les textes issus de ces observations ont été transmis aux trois enseignants concernés, en fonction de leur implication.

³³ Définition donnée dans le cadre du cours DO I.1, pour l'obtention du DEA. Cours donné par Joaquim Dolz, durant l'année académique 2003-2004 : *l'analyse didactique des interactions en classe : l'objet enseigné en classe de français*.

b. Les modalités techniques

• Enregistrements des leçons, visites d'interprète, ateliers

L'intégralité des leçons consacrées à *Luminescences* aussi bien qu'à « Roméo et Juliette » a fait l'objet d'enregistrements vidéo.

Chez l'enseignante M.A.

Leçons les 20 / 23 / 27 janvier / 3 février 2006 – chaque leçon dure une petite période scolaire, soit environ 35 minutes -,

à quoi il faut ajouter :

- la venue en classe, le 7 mars au matin, de l'altiste Christophe Desjardins (moment également enregistré),
- le moment de concert (considéré par le festival Archipel comme un « atelier » : le 28 mars 2006,
- un moment de bilan avec les élèves, le 4 avril 2006.

Chez l'enseignant A.P.

Leçons les 20 / 23 / 27 / 31 janvier 2006 - chaque leçon dure une période scolaire, soit environ 45 minutes -,

à quoi il faut ajouter :

- la venue en classe, le 7 mars l'après-midi, de l'altiste Christophe Desjardins (moment également enregistré),
- le moment de concert (considéré par le festival Archipel comme un « atelier » : le 28 mars 2006,
- un moment de bilan avec les élèves, le 7 avril 2006.

Chez l'enseignante A.D.

6 / 23 / 30 mars 2006 – chaque leçon dure deux heures -,

à quoi il faut ajouter :

- l'atelier de Mark Withers à Radio France des 27 et 28 mars (le 27 mars a été enregistré),
- la dernière leçon, le 4 mai 2006, qui a eu lieu *après* le concert et où les élèves ont été évalués.

• Entretiens

Chaque séquence d'enseignement a donné lieu à deux entretiens au moins (un *ante* et un *post*).

- Pour l'enseignante M.A. ces deux entretiens se sont déroulés les 20 janvier et le 25 avril 2006
- Pour l'enseignant A.P., ces deux entretiens se sont déroulés les 20 janvier et 7 avril 2006.
- Pour l'enseignante A.D. il y eut trois entretiens : un *ante* (8 mars 2006) et deux *post* : mai 2006 et 27 juin 2006).

• Transcriptions

Les leçons qui ont fait l'objet de transcriptions sont :

- chez M.A. : celles des 20 et 23 janvier
- chez A.P., celles des 20, 23 et 31 janvier
- chez A.D. celles des 6, 23 et 30 mars.

Certaines transcriptions ne sont pas exhaustives. Nous nous sommes centré sur des épisodes de nature très différente et qui faisaient apparaître la séquence comme un ensemble de pratiques variées.

• Synopsis

Les leçons retranscrites ont été découpées en épisodes et font l'objet d'un synopsis, ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble de la leçon concernée, voire de la séquence tout entière.

- **autres documents en annexes**

Tous les documents utilisés à des fins d'enseignement et distribués aux élèves sont mis en annexe. De plus, certains documents relatifs au mode de collaboration entre l'école et le programme pédagogique de l'institution culturelle concernée figurent également en annexe.

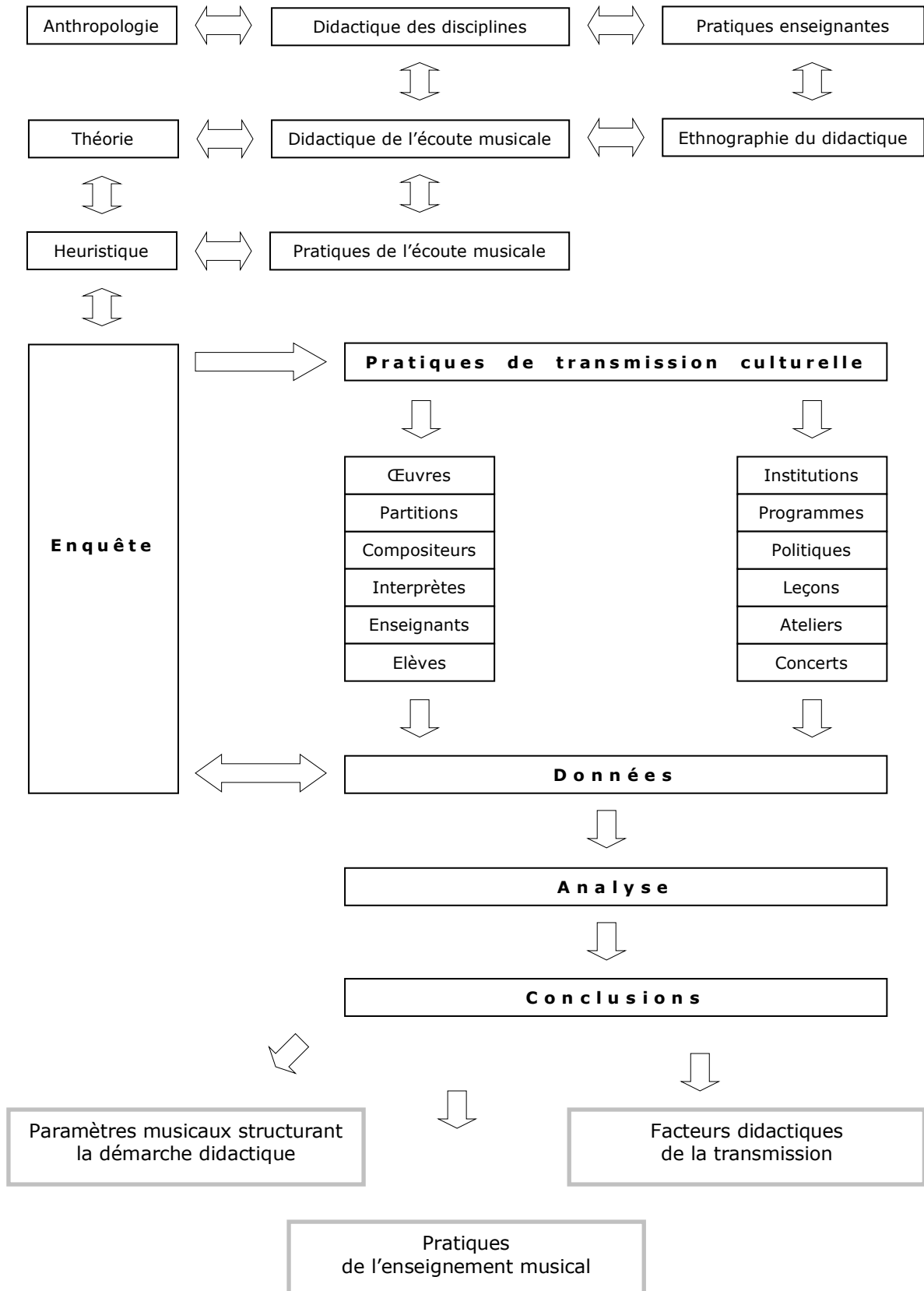
On trouvera ainsi les photocopiés conçus par les enseignants, les textes lus à haute voix, les partitions distribuées, les programmes distribués par Radio France...

V. Au terme de nos analyses...

Nous espérons :

- être en mesure de rendre compte de pratiques d'enseignement de l'écoute musicale en dégagant des caractéristiques de ce type d'activité dans les trois classes observées,
- pouvoir différencier des paramètres musicaux simples et complexes, qui structurent la démarche didactique,
- mettre l'accent sur des facteurs didactiques à l'œuvre dans la transmission culturelle de la musique écoutée et sur les effets d'une lecture à partir des grands axes d'analyse de l'action enseignante.

Schéma méthodologique



CADRE THEORIQUE

« Le langage de la vue diffère de celui de l'oreille, les principes acoustiques ne sont pas du tout les mêmes que ceux de la couleur. Toutes les comparaisons qui ont été tentées sont confuses, tirées par les cheveux, ou réduites à d'inconsistantes équations. »

Pierre Boulez. *Le pays fertile*. Paul Klee.

Centrée sur la question de l'objet d'enseignement et des outils de l'enseignant, la problématique de la recherche porte sur la manière dont l'œuvre musicale, qui ne constitue pas a priori un objet d'enseignement, est transformée en un contenu d'écoute musicale et, partant, en objet d'étude. Les outils utilisés par l'enseignant, au sens défini par Schneuwly (2000) feront l'objet d'une analyse, à partir d'une description des ateliers et modes de présentation. Cette analyse se fera dans une perspective de didactique de l'objet enseigné.

I. Une théorie de la didactique de l'écoute ?

Confronté à la perspective de « préparer » des élèves à un concert ou une représentation d'opéra, l'enseignant pense et programme ses actions en fonction d'un objectif de familiarisation aux œuvres concernées. Il vise à l'appropriation, par les élèves, de cet objet, défini et proposé par une institution extra-scolaire: œuvre/s du répertoire baroque, classique, contemporain, jazz... Le cas échéant, il procède en fonction de directives ou d'outils élaborés hors institution scolaire par les programmes pédagogiques.

Comme le dit Chevallard (1992) repris par Schneuwly (2000), « le didactique a comme présupposé minimal l'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre ». Dans le cas de la didactique musicale, l'intention se porte sur « quelque chose » de bien particulier, à savoir un objet dont la spécificité mérite d'être soulignée. A l'instar de l'oral, par exemple, l'écoute musicale se déploie sans laisser de traces tangibles. Cette caractéristique commune (la labilité) côtoie néanmoins des aspects véritablement spécifiques : là où le français oral s'appuie sur des pauses pour structurer le récit, procède à des changements d'intonation pour marquer les mots à forte charge sémantique et nécessite une prise de risque particulière (Cellier, 2003), l'écoute musicale présente un caractère éphémère, un déroulement qui s'efface avec le temps et, en principe, une absence de traces. Sans faire de rapprochement analogique entre l'enseignement du français oral et l'enseignement de l'écoute musicale, « l'imbrication de l'écrit et de l'oral » (Cellier, idem) telle qu'elle s'organise dans certains types d'activité peut être mise en parallèle à l'imbrication de certains supports écrits (schémas rythmiques / tracés figurant la ligne mélodique / schémas structurels, etc.) utilisés à l'appui de l'écoute d'œuvres musicales.

L'intention chez une personne d'enseigner quelque chose à une autre a pour « conséquence immédiate » ce que Schneuwly (2002, p. 23) appelle « la *double sémiotisation* que l'on peut définir comme suit. Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans la situation didactique : il est là, rendu présent, "présentifié" par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses », (...) « en tant qu'objet à apprendre, à "sémiotiser" (Moro, 2000), à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves. Et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, sur lequel l'enseignant pointe ou montre des dimensions essentielles en en faisant un objet d'étude, ce guidage entrant d'ailleurs dans la construction même de l'apprentissage. Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer / montrer – sont indissolublement liés, se définissant mutuellement. »

Comment l'objet est « présentifié », *comment* et *sous quelles formes* il est matérialisé (extraits enregistrés ; exemples donnés en direct à l'instrument ou en chantant ; partitions « savantes » / simplifiées / schématiques ; traces au tableau ; notes résultant de comparaisons d'interprétations ; vidéos de mouvements associés à la musique de référence...), cela revêt une importance capitale pour comprendre les processus de sémiotisation dans le cadre de l'enseignement de l'écoute musicale et donc ce qui fait sens, tant dans les actes d'enseignement que dans les tentatives d'appropriation des élèves.

Ce qui nous intéresse ici, ce sont à la fois :

- les procédés sémiotiques divers utilisés par l'enseignant pour en quelque sorte donner corps et existence à un nouvel objet (une pièce musicale d'un genre et d'un style particulier / la pratique sociale du concert ou de la représentation lyrique),
- ce que l'enseignant met en évidence de cet objet (paramètres sonores simples / complexes³⁴...)
- le sens ou les sens successifs que les élèves attribuent à cet objet.

Dans le cas de l'enseignement musical, la « matérialité » de l'objet d'écoute a un statut particulier : l'enseignant doit en passer par une version ou plusieurs versions de l'œuvre concernée, qui sont par essence distinctes de la production sonore en direct à laquelle l'élève sera confronté. Parfois, il est en situation de devoir préparer les élèves à une œuvre qui sera donnée en création. Nous y reviendrons.

Les tâches telles que l'enseignant les donne à effectuer en vue d'intégrer l'objet, les découpages qu'il opère, ses recherches pour donner une cohérence à son approche, mais aussi les déformations et transformations, par les élèves, de l'objet musical de référence ou encore les limites et l'irréductible singularité de cet objet (notamment telle que le définit la partition, pour le répertoire « savant ») sont autant d'angles d'analyse pour rendre compte des rapports entre les pratiques sociales de référence et les contenus d'enseignement.

Comme dans tout système didactique (tel que théorisé par Chevallard, 1985), enseignant, objet d'enseignement et élève constituent ici les trois pôles de l'activité didactique qui se déroule en classe. Ce sont les trois composantes d'un système de déterminations mutuelles qui transforment le système de départ, au gré de l'avancée didactique (chronogénétique au sens de Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000). En effet, l'objet d'enseignement évolue, autant à l'« extérieur », dans la culture, qu'à l'« intérieur », dans l'institution scolaire (Brousseau, 1986). A l'extérieur, il évolue notamment dans différentes interprétations et usages publics. A l'intérieur, il émerge d'une construction conjointe, réalisée tant par les élèves que par l'action enseignante de transposition didactique (Chevallard, 1985).

Dans plusieurs travaux (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 1997 ; Leutenegger-Rhis, 1999 ; Sensevy, 2001) il est proposé d'approcher l'interaction didactique comme un continuuel mouvement créé par la tension chrono- et topogénétique. Une tension topogénétique due au fait qu'enseignant et élève n'occupent pas la même place par rapport au savoir, puisque l'enseignant en sait plus et autrement et qu'il porte la responsabilité de la conception, du pilotage et des régulations de l'enseignement.

Dans le cas particulier de collaboration entre programmes pédagogiques d'institutions culturelles et enseignants généralistes travaillant à l'Ecole primaire, il se peut que ce phénomène topogénétique se manifeste de façon particulière. Du fait que cette collaboration est susceptible de mettre en présence plusieurs acteurs et facteurs, notamment un *interprète*, ou encore un *animateur d'atelier pédagogique* – qui intervient, le cas échéant, de façon ponctuelle – il se peut que les « moyens (...) sémiotiques, à savoir composés de systèmes de significations spécialement conçus pour permettre la rencontre avec l'objet et le guidage de l'attention » (Wirthner & Schneuwly, 2004) soient stabilisés dans une tradition

³⁴ Par « paramètres sonores simples », nous entendons le tempo, le rythme, la fréquence ou le mélodique, le timbre, l'intensité – que Peretz (2003) qualifie de « très élémentaires ». Par « paramètres complexes », nous entendons l'harmonie, le contrepoint, la structure (éléments d'analyse), le genre, le style...

mixte. Les moyens d'enseignement préfabriqués par les institutions culturelles (quand ils existent) sont mis à la disposition tant des enseignants généralistes que spécialistes (quand il y en a). Il paraît dès lors intéressant d'analyser les systèmes de significations ainsi conçus pour agir sur des élèves ou, le cas échéant, sur des élèves *et* un enseignant, afin de transformer des modes de penser, de parler, d'agir et de recevoir une œuvre donnée / une situation de concert ou de représentation en direct.

II. Théorie sémiotique et approche historico-culturelle

C'est tout d'abord en dehors du champ pédagogique que se déploient des études structuralistes qui ont pour objet de mettre en évidence l'existence de principes d'organisation des œuvres d'art (Faure, 1985). Des études sémiologiques cherchent à mettre en rapport les pratiques socioculturelles et les objets qu'elles produisent, tout en accordant une place prépondérante à l'analyse structuraliste de l'œuvre musicale proprement dite – appelée par Nattiez « niveau neutre » – (Molino, 1975 ; Nattiez, 1987).

Les études structuralistes et leur intérêt pour l'œuvre comme objet culturel fonctionnent selon des registres culturels et sémiotiques spécifiques; elles annoncent l'intérêt qui sera porté à l'écoute et à la réception des œuvres d'art à partir des années 1990.

Déjà dans les travaux d'une psychologie culturelle (Meyerson, 1945 / 1987) l'on peut identifier un intérêt pour les œuvres humaines en ce qu'elles constituent des cristallisations de l'expérience des groupes sociaux qui organisent les manières de penser le monde. L'intérêt pour l'œuvre comme « produit » culturel peut, dans un premier temps, être situé dans une visée de socialisation à l'art, notamment à travers l'éducation artistique. Comme le relève Stadler Elmer (2000, p.13), « la question essentielle tourne autour de la *manière* dont un être humain grandit dans notre culture et devient un membre cultivé de la société ». Ou, comme le formule Thévenin, « le problème central de l'enseignement artistique (...) est celui de *l'accès de l'œuvre à son être public* » (1992, p.133).

Bien que tardivement redécouverts et généralisés, notamment à travers l'approche de la psychologie culturelle (Bruner, 1973, 1991), les travaux du paradigme historico-culturel du développement (Vygotski, 1978 ; Léontiev 1975 / 1984) présentent aujourd'hui un cadre théorique et méthodologique permettant d'interroger les processus généraux de production et de transmission sociale de la culture et les processus spécifiques d'enseignement / apprentissage dans le cadre scolaire (Schneuwly et Bronckart, 1985) et non-scolaire (Moro, Schneuwly et Brossard, 1997). Ces études partagent la thèse selon laquelle l'enseignement est un processus de transmission d'artefacts culturels (œuvres, instruments, langages, pratiques) qui engendrent le développement de l'enfant. Une manière de concevoir l'activité humaine et les œuvres d'art en particulier qui n'est pas a-temporelle, mais qui s'inscrit à la fois dans une histoire des œuvres et une histoire des activités humaines d'un point de vue social – et non individuelle –. La *médiation* enseignante joue ainsi un rôle central dans les processus d'acculturation.

Ces processus impliquent une transformation des objets d'enseignement. Savoirs de référence (savoir musical « savant », en l'occurrence) et savoir enseigné en constituent les deux pôles. Sur quoi se greffe le point de vue de l'élève, en fonction de ses références culturelles propres (sa conception des pratiques musicales, ses habitudes d'écoute...). Même si, dans ce travail, le point de vue de l'élève reste plutôt marginal dans le cadre de l'analyse, il n'en reste pas moins que le regard rétrospectif et prospectif de l'apprenant peut nous renseigner sur la manière dont il considère le processus d'acculturation qu'il a suivi et la manière dont celui-ci fait sens.

Nous postulons, quant à nous,

- que si, comme le relève Sève (1999-2002), un « nouveau stade » de développement « naît non pas du déploiement de potentialités recelées par le stade précédent mais du réel conflit entre l'organisme et le milieu et de l'adaptation vivante au milieu », les logiques des objets d'enseignement et des tâches telles qu'elles se dégagent des pratiques des généralistes ou spécialistes en tant que médiateurs d'œuvres musicales peuvent induire des phénomènes remarquables d'adaptation au milieu chez les élèves ;
- que ce n'est pas dans un modèle cognitiviste de la perception que nous trouverons l'explication de ces étapes, puisque, comme l'admettent Stephen McAdams et Emmanuel Bigand (1994, p.3), « dans le cas de structures sonores telles que la musique, dont l'organisation est hautement déterminée par des règles culturelles, une simple observation de l'information enregistrée au niveau sensoriel ne suffit pas à expliquer les très grandes différences perçues lorsqu'on passe d'un quatuor de Mozart à un quatuor de Beethoven, par exemple. »

III. L'objet musical en tant qu'objet d'enseignement

Brousseau (2004) énonce que le contrat didactique, c'est à dire « l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement et celles qu'on lui impose ou qu'il croit imposer à propos de la connaissance en cause » dépend aussi « des obligations du professeur vis à vis de la société qui lui délègue sa légitimité didactique ». Or la société occidentale, assurément, a modifié ces obligations dans un passé récent.

Werner (2000) juge qu'une « évolution de la politique de démocratisation de l'enseignement artistique, en particulier de l'enseignement musical, a pu être constatée durant le vingtième siècle dans les écoles élémentaires et secondaires ». L'auteur pose quelques jalons de cette évolution :

- une collaboration plus étroite entre artistes professionnels et enseignants au cours des années 1960, par exemple sous la forme de résidence de composition ;
- le rôle accru des technologies dès les années 1980, qui a conduit l'enseignement artistique à élargir ses perspectives et à prendre en compte des productions culturelles plus populaires, présentes dans les médias ;
- l'influence des changements démographiques dans les années 1980 et 1990, qui a conduit à englober les cultures d'origine des grands groupes de migration.

Werner souligne également que, pour les pédagogues, la clé d'une compréhension des phénomènes musicaux passait, jusqu'à la fin des années 1960, par « la participation active des élèves » (en tant qu'instrumentistes ou en tant que chanteurs). En d'autres termes, la *pratique* de la musique constituait encore une condition *sine qua non* pour toute éducation musicale de type institutionnel.

C'est dire que l'écoute musicale découplée de la pratique instrumentale ou de la pratique du chant n'a pas de véritable tradition et que les outils didactiques ont peu ou prou été conçus pour que l'une (l'écoute) et l'autre (la pratique) soient solidaires. Dans ce cadre, la didactique suit des voies méthodologiques, relatives aux règles et principes normatifs pour l'enseignement (modèles à imiter et

ordonnancement d'exercices, par paliers de difficulté) ou procède par analogies avec d'autres pratiques pédagogiques et artistiques. Sont visés :

- une transmission de « techniques » (manipulation correcte d'instruments et pratique chorale), d'une part.
- la permanence d'un lien entre la didactique disciplinaire – qu'elle soit musicale ou relative aux arts plastiques - et une « didactique générale », d'autre part; avec pour but affiché l'épanouissement de l'enfant et l'avènement d'un art moderne et laïcisé, collaborant avec l'industrie, répandu dans l'espace quotidien (Pernoud, 2003)

Cette deuxième perspective, que nous pouvons qualifier d'*humaniste*, est centrée sur la conviction que les *pratiques* artistiques – cette fois dans une acception plus large que celle de la pratique instrumentale ou chantée – contribuent fondamentalement au développement harmonieux de la société et de la personne. Introduite dès le début du XXe siècle dans le cadre des différentes expériences d'« éducation nouvelle » et des « pédagogies actives » (Claparède, Montessori, Freinet, Dewey...), cette perspective envisage les enseignements artistiques comme centrés sur l'apprenant (Alain, 1963 ; Decroly, 1978 ; Read, 1943). Les défenseurs de l'approche humaniste mettent l'accent sur les processus de développement de la personne et des « intelligences multiples » (Gardner, 1996) et sur les questions de l'intégration de l'art au curriculum (Efland, 2002).

Cette deuxième tendance se caractérise par la proximité des pratiques scolaires et des pratiques socio-culturelles, conduisant parfois au mélange des deux : on aboutit ainsi à la mise en place d'activités artistiques qui se veulent une « esthétique en actes ». Dans ce cadre, l'activité scolaire est constituée en un espace d'expérimentations dans lequel l'action pédagogique est de l'ordre de l'incitation et de l'accompagnement.

Cette conception humaniste n'échappe toutefois pas à la vision de la didactique comme méthode. Le terme même de « méthodes actives » montre que la réflexion s'oriente à partir de règles pour l'enseignement et ceci dans un cadre normatif qui définit les pratiques pédagogiques.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant se modifie, comme en témoignent les principes défendus par l'association « L'art à l'école » dont R. Marx (critique d'art et inspecteur général aux ministères français de l'instruction publique vers 1907) a été le cofondateur. Celui-ci affirmait : « soyons simple et clair pour parler aux simples. C'est pourquoi la nécessité d'une technique simplifiée s'impose... » (cité par Gaillot, 1997). Tous les tenants de ces pédagogies ne vont pas forcément aussi loin que Delalande (1984 / 2003), qui estime pour sa part que les « éducateurs » ont « pour tâche d'inciter les enfants à ce qu'ils font déjà, c'est-à-dire à s'intéresser aux objets produisant du bruit (qui déjà les fascinent), puis à agir sur ces objets pour agir sur les sons (mais c'est ce qu'ils font d'eux-mêmes), à prolonger cette exploration sonore (il suffit de ne pas les en empêcher) de façon à réaliser des séquences musicales » (p. 7). Cependant, les pratiques d'enseignement focalisées sur l'*expression* et la *créativité* sont largement présentes dans les écoles supérieures (Sulzer, 1999) dont sont issus de nombreux enseignants spécialistes et formateurs. Pratiques d'ateliers et productions sonores sont alors le plus souvent dépourvues de liens avec les musiques « savantes » ou avec des pratiques de référence telles que le concert (dit *classique*), dont le degré de complexité ne correspond pas au « faisons simple » ou au « simplifions » des tenants du « learning by doing » selon Dewey.

A noter que les pratiques de collaboration nées dans les années 1960 et poursuivies avec plus ou moins d'assiduité entre artistes professionnels et enseignants ont resserré les liens entre musiciens, compositeurs et enseignants ; ce qui vaut aussi entre maîtres spécialistes travaillant dans le cadre de l'enseignement obligatoire et institutions musicales. Un effet souligné par la création d'un large répertoire de musiques « contemporaines » à destination d'un public scolaire (opéras pour enfants chantés par des élèves, œuvres pédagogiques commandées par des éditeurs tels que Nepomuk, en Suisse, par exemple, ou tels que recensés par la Cité de la musique à Paris).

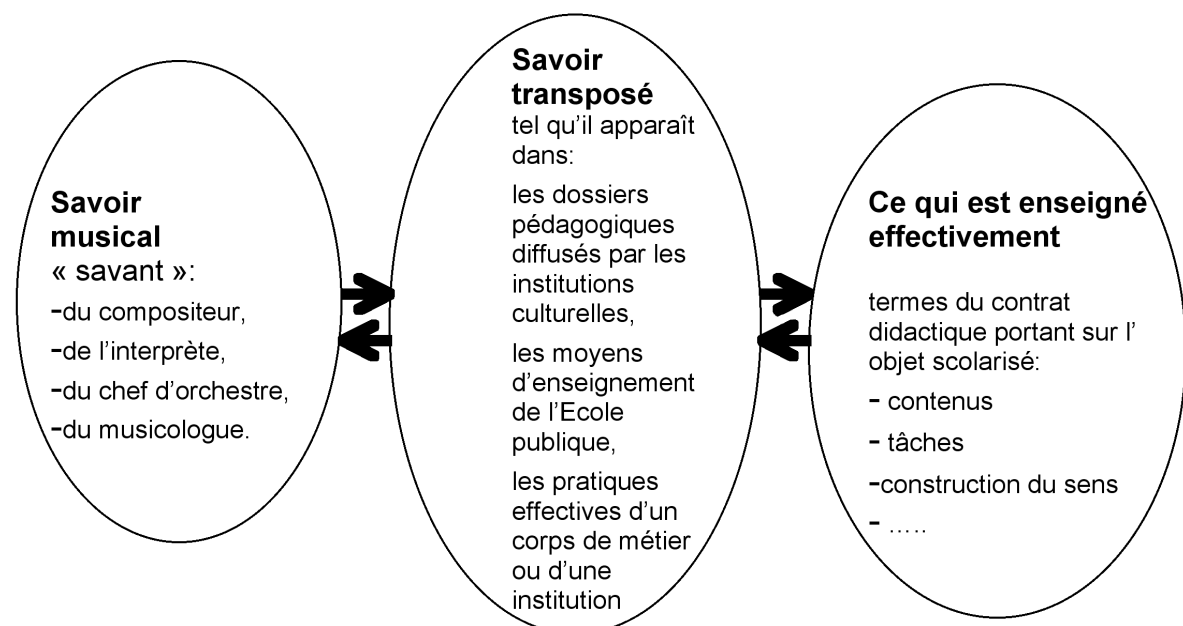
Du point de vue didactique, les pratiques et choix de programmation reflètent aujourd'hui souvent ce couplage entre institutions scolaires et culturelles. L'ART ET LES ENFANTS, rebaptisé « Les arts et l'enfant », du Service culturel de l'Enseignement primaire de Genève, « Les jeunes au cœur du Grand Théâtre », programme pédagogique du Grand Théâtre de Genève, ou les activités pédagogiques de l'Orchestre de la Suisse Romande, pour ne citer que des institutions genevoises, en sont des exemples typiques.

IV. Problématique

Comme le souligne Chevallard (1991, p.16), « on ne comprend pas ce qui se passe à l'intérieur du système didactique si l'on ne prend pas en compte son extérieur. Le système didactique est un système ouvert » dont « la survie suppose sa *compatibilisation* avec son environnement. » Dans le cas qui nous occupe, le projet social des institutions de concerts et d'opéra produit un système didactique qui dérive du savoir *savant* nécessaire aux interprètes – musiciens, chanteurs et chefs d'orchestre –, musicologues, compositeurs pour assurer une saison de concerts ou une saison lyrique et, le cas échéant, la présenter dans des textes de programme. Un savoir *savant* qui est connu pour son haut niveau de technique instrumentale et ses exigences culturelles (analyse de partitions, notions de styles, écriture musicale...).

La question est de déterminer ce qu'il advient de ce savoir de départ au cours du processus de transposition dans lequel non seulement le responsable pédagogique de l'institution culturelle joue un rôle, mais également l'enseignant qui décide d'inscrire sa classe à ces activités. Nous tenterons de comprendre ce que deviennent les références culturelles et artistiques qui fondent la légitimité du projet de ces nouvelles institutions que sont les programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéra. Il s'agit d'observer, dans des pratiques d'enseignement destinées aux classes inscrites à ces programmes si, comme le dit Chevallard (1991, p. 16) « le savoir à enseigner (et le savoir *savant* d'où il dérive par désignation) se trouve rapidement oublié »; ou si, par l'analyse des contenus d'enseignement *effectifs*, le savoir dont il est question au bout du processus de transposition didactique a encore un rapport constatable avec le savoir musical *savant* d'origine.

Nous nous intéresserons tout particulièrement à ce savoir transposé, ou savoir enseigné, mais sans perdre de vue qu'il peut entretenir différents types de rapports avec le savoir d'origine.



C'est dans une approche anthropologique de la situation éducative « écoute musicale » que nous nous situons pour analyser des pratiques effectives et actuelles d'écoutes musicales ayant lieu dans ce contexte historique et culturel précis.

Il existe une spécificité de ce savoir construit en classe, puisque les élèves sont dans une posture très particulière par rapport aux œuvres jouées, qui est celle de la *réception* de ces œuvres (contrairement aux élèves instrumentistes, qui entretiennent avec le répertoire musical une tout autre relation). Nous appelons ce savoir spécifique « expertise de la réception d'œuvres musicales ». A l'instar des auditeurs habitués des salles de concert, les élèves endossent en effet une fonction très particulière, que l'on pourrait à certains égards mettre en parallèle à celle des auditeurs face à un conteur : au fur et à mesure que la musique est jouée, il l'investissent, en mémorisent des composantes, et exercent parfois une forme de critique au sujet de la qualité de l'interprétation qui leur est proposée. Mais pour que cela soit possible, il leur faudra une préparation préalable au concert lui-même, afin que leur réception de l'œuvre jouée soit celle de « connaisseurs ».

Nous tenterons de suivre l'évolution dynamique des dispositifs d'enseignement (à partir des gestes d'enseignement) par une approche historico-culturelle qui prend en compte les pratiques de référence (les règles tacites du concert – par exemple de ne pas applaudir entre les mouvements d'une même pièce -, la manière dont s'exerce la fonction d'auditeur, les exigences de l'interprétation...)

Dans une perspective *praxéologique*, nous tenterons d'articuler la tâche (musicale ou censée contribuer à la réception de l'œuvre) aux gestes que les agents effectuent pour l'accomplir, dans un axe qui s'interroge sur les conditions de possibilité de transmissions de savoirs musicaux relatifs à l'écoute. Ainsi faut-il prendre en compte des situations singulières, telles qu'une œuvre donnée en création, puisque, dans ce cas-ci, il est impossible à l'enseignant de rendre présente l'œuvre elle-même, qui est encore en gestation. L'enseignant est confronté à un cas de figure assez paradoxal : rendre présent un objet qui naîtra pour ainsi dire *au terme du processus didactique* de présentation.

Comment s'y prend-on, aujourd'hui, pour organiser une séquence d'enseignement d'écoute musicale ? Quels effets les pratiques sociales de référence (concerts et représentations lyriques) ont-elles sur le contrat didactique ? Outre les pratiques, quelles sont les attentes des partenaires au contrat, dont Brousseau (2004, pp. 5-6) prend soin de préciser qu'il n'en est pas un véritable, puisqu'« il n'est ni explicite ni librement consenti et parce que ni les conditions de rupture ni les sanctions ne peuvent être données à l'avance » du fait que « leur nature didactique, celle qui importe, dépend d'une connaissance encore inconnue des élèves » (idem) ?

Suivant Pierre Boulez (Mili, 2002), pour qui il existe « une culture musicale » basée sur « une pratique de l'écoute » seule – pratique à distinguer, voire à découpler de la formation instrumentale et de ses corollaires : solfège, cours d'écriture (contrepoint, harmonie, analyse, formes et styles), nous nous intéresserons à diverses pratiques observées dans le cadre scolaire et dans les ateliers conçus par les programmes pédagogiques des institutions culturelles. Pratiques qui ont pour caractéristique d'être toutes inscrites dans une phase préparatoire à une écoute en situation de concert, qu'il s'agisse – le plus souvent – d'une œuvre jouée dans son intégralité ou d'extraits choisis ; avec, *in fine*, la perspective d'assister soit à une répétition générale, soit à un concert scolaire, à un concert public ou encore une représentation d'opéra.

La problématique au centre de cette recherche touche à l'objet effectivement enseigné dans le cadre de séquences d'écoute musicale à l'école primaire ou secondaire en lien avec un programme pédagogique d'orchestre, d'ensemble (orchestre de chambre ou formation de musique de chambre) ou d'opéra. Plus précisément, notre questionnement porte sur les dimensions de l'objet d'enseignement en jeu dans les interactions didactiques, leur variabilité en fonction des œuvres musicales de référence et du contexte culturel dans lequel la collaboration entre partenaires de cet enseignement se déroule. La progression et les transformations pouvant intervenir au fil des séquences feront l'objet d'une attention particulière

de notre part ainsi que l'effet que peut produire l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) sur la construction de l'objet.

Cette problématique se ramifie en deux grands faisceaux de questions relatives :

1) à la construction conjointe, par le ou les enseignants et les élèves, de l'objet (une écoute musicale donnée) dont l'enseignant et les responsables de programme pédagogiques ont postulé qu'il était « enseignable ». L'observation des séquences en classe ou en ateliers comprendra des phases successives permettant de suivre l'évolution de cette construction. Cette observation s'attachera aux dimensions d'une didactique de l'écoute en se tenant délibérément à l'écart d'une étude de l'expressivité, de la créativité ou encore de phénomènes émotionnels. Les caractéristiques de l'objet d'écoute dégagés par l'enseignant et les élèves, les gestes de l'enseignant pour les mettre en évidence (identification de thèmes, de rythmes, de timbres..., de structures ; pratiques gestuelles ; dictées musicales, improvisation dirigée ; situations-problèmes...) ; les avancées chronogénétiques, les types de rôles (topogénèse) endossés par les partenaires seront notamment analysés dans le cas de présentation d'une œuvre donnée en création (du compositeur Pedro Amaral).

2) au statut de l'objet d'enseignement par rapport à l'œuvre de référence. Si la pièce musicale, en devenant objet d'enseignement, change de statut, il n'en reste pas moins que la tension née de cette mutation se double d'une sorte de « retour de perspective » puisque la séquence d'écoutes musicales débouche sur un concert où cette pièce est généralement donnée dans son intégralité. Tant le découpage de l'objet que ses fonctions successives seront donc intéressants à observer. Que va induire dans la classe la présence d'un tel objet ? Du fait que, par ailleurs, celui-ci est affilié à un genre, un style, et qu'il se situe dans un historique stylistique marqué tant par des ruptures que des filiations, comment cette inscription dans l'histoire va-t-elle infléchir la matérialité de l'objet enseigné ? Un des obstacles pour appréhender l'objet pourrait être un « décrochage », en ce sens qu'à force de découper l'objet pour le rendre accessible, l'on finit par décentrer les activités didactiques et changer d'objet sans s'en apercevoir.

Dans un troisième temps, cependant, et de façon incidente, nous nous intéresserons à la construction de systèmes sémiotiques par les élèves et à la manière dont les connaissances s'articulent. Nous pensons en effet que la décomposition de l'objet (l'œuvre musicale de référence) et les transpositions caractéristiques des processus de didactisation influencent le statut de l'objet dans les systèmes sémiotiques mis en place pour l'appréhender.

ANALYSES

1. L'écoute-découverte et l'apprentissage du rôle d'auditeur

« La contrebasse, c'était un peu comme la batterie sans les cymbales. »
(un élève de 7 ans après l'audition de *Some leaves II*, de Michael Jarrell)

« Si j'étais déjà allé à un concert ? Peut-être..., quand j'étais petit. »
(un élève de 7 ans, à l'issue de la séquence d'enseignement sur *Luminescences*)

Sept ans, pour de très nombreux enfants, c'est l'âge de l'initiation musicale, des débuts instrumentaux, de l'entrée dans la codification solfégique... Du moins dans les écoles de musique. A l'école primaire, la plupart des enfants de 7 ans pratiquent régulièrement le chant choral. En revanche, les pratiques d'écoute musicale sont d'une grande disparité. Rares sont les enseignants généralistes à faire le pas d'une découverte du répertoire musical « savant », avec un *programme* d'écoute et des objectifs spécifiques. Osons une hypothèse : une didactique de l'écoute en milieu scolaire pourrait être garante d'une transmission de la culture musicale, au même titre qu'une certaine didactique de la lecture peut l'être d'un rapport intéressé des élèves à la littérature. Une des façons de donner suite à cette hypothèse, c'est de procéder à l'observation de certaines pratiques existantes, à des fins d'analyse. Nous avons privilégié les pratiques qui voient la collaboration d'enseignants généralistes et d'institutions culturelles (programmes pédagogiques d'orchestre, d'opéras et, ici, de festival). Avec, en toile de fond, les enjeux culturels des contenus d'enseignement à l'école obligatoire et le rôle de « passeur de culture » dévolu aux enseignants.

I. Approche didactique du répertoire contemporain et de la création musicale

a. la situation genevoise

Chaque année, L'ART ET LES ENFANTS propose aux enseignants de Genève une série d'activités culturelles, par le truchement d'un catalogue très diversifié. L'on y trouve régulièrement quelques activités pédagogiques autour de la musique contemporaine. En 2005-2006, le Festival Archipel ouvrait ses portes aux enseignants genevois du primaire supérieur (pour des élèves de 9 ans et plus) et leur proposait d'assister à un atelier autour de la création du compositeur Pedro Amaral, *Luminescences*³⁵.

b. la pratique de l'écoute telle qu'abordée dans une classe d'école élémentaire, celle de M.A.

M.A., enseignante à l'École élémentaire, a demandé à pouvoir inscrire sa classe de « petits » (1P-2P, à savoir des élèves de 7 ans en moyenne), quand bien même l'offre s'adressait en principe à de plus grands degrés. Elle formule ainsi son but : « C'est une sensibilisation à ce que les élèves n'ont jamais l'habitude de faire. Beaucoup ou la plupart d'entre eux ne sont jamais allés au concert. Ils vont donc faire la découverte du concert. Une autre découverte sera celle d'une musique qu'ils n'ont jamais entendue. C'est une ouverture pour eux, le premier jalon d'une éducation musicale qui passe par la découverte du répertoire. Jusqu'ici, nous pratiquions plutôt le chant et la rythmique. »³⁶

De fait, l'enseignante axera la séquence sur *Luminescences* autour de la spécificité du rôle d'auditeur et non pas sur l'œuvre proprement dite. Une perspective qui contraste avec une longue tradition d'écoute, telle que la résume Jean-Luc Nancy (2001, p. 9) : « Quel est le sujet qui se constitue dans l'écoute (...) ? Ce n'est pas plus l'individu qui interprète l'œuvre que celui qui l'a composée ou que celui qui l'écoute : ce n'est même pas la réunion de ces trois personnes en une seule, comme il arrive

³⁵ Sous le titre "Lenzi, lettura prima" l'œuvre pour alto solo fut créée le 2 février, à Florence. Le concert a été diffusé par la RAI il y a donc un enregistrement. En ce qui concerne "Luminescences", pour alto solo et cinq instruments - clarinette en la, trompette en ut, trombone, piano et contrebasse - la création mondiale a eu lieu à Lyon le 11 mars.

³⁶ Entretien réalisé le 17 janvier 2006, en préalable à la séquence d'enseignement concernée. ANNEXE VIII

très banalement lorsqu'un compositeur joue sa propre musique. Le sujet qui se constitue de la résonance, le sujet-écoute n'est rien d'autre ou n'est personne d'autre que l'œuvre musicale ».

Pour l'enseignante, et dans son contexte, le rapport à l'œuvre n'occupe pas une place de premier plan, mais c'est au contraire le spectre de références culturelles des élèves qui lui importe : « A part la musique de rap dont certains parlent tout le temps, en rapport avec la mode vestimentaire, ils n'ont pas d'autre référence explicite »², ajoute-t-elle. Et de définir ainsi la situation de concert pour ses élèves au moment où elle va démarrer son projet : « c'est une situation d'écoute particulière en ce sens qu'ils sont obligés d'écouter et de *seulement* écouter. Ils sont obligés de garder pour eux ce qui les heurte, les étonne. Le cinéma, la radio, ils en ont l'habitude. Mais là, ils doivent attendre pour parler de ce qu'ils ressentent. »

C'est une didactique de la réception de l'œuvre musicale que l'enseignante envisage, mais une didactique qui a pour objet principal un *comportement d'écoute*, avec ce que cela implique. Entre autres :

- une attitude réservée ;
- savoir différer ses réactions et commentaires ;
- faire la part des différences de perception d'une même musique.

c. Une approche clinique : l'analyse descriptive de l'enseignement ordinaire

Outillée d'un dossier pédagogique³⁷ comprenant un CD audio avec 17 plages enregistrées (extraits et œuvres complètes) de Pedro Amaral, Luciano Berio et Michael Jarrell, plus 4 propositions d'activités, respectivement sur :

- le style du compositeur de *Luminescences*, Pedro Amaral, tel qu'il apparaît à travers des œuvres antérieures,
- le répertoire pour alto solo du XXe siècle, puisque Pedro Amaral est un compositeur pétri de références de musique « savante »,
- la construction d'une pièce musicale en spirale, par les élèves eux-mêmes et au fil des quelques 8 semaines scolaires qui les séparent de la création,
- l'examen de partitions pour alto solo,

l'enseignante pilote néanmoins la séquence comme elle l'entend.

Notre recherche s'intéresse à l'observation de ses pratiques, en procédant d'abord à l'enregistrement vidéo des leçons, puis en adjoignant deux entretiens (un au préalable et un de bilan), qui peuvent contribuer à dégager leur sens. La venue de l'altiste Christophe Desjardins en classe, avant le concert, en compagnie du directeur du festival Archipel et le moment de concert sont également filmés, afin que tous les éléments de la séquence puissent être mis en rapport les uns avec les autres.

Un texte déjà ancien de Brousseau (1978, p. 132) pose le problème de l'observation des faits didactiques telle que nous l'envisageons dans une perspective clinique : « les recherches en didactique ont pour but de décrire, classer, comprendre, expliquer, concevoir, améliorer et prévoir de tels processus. Mais il y a une idée qui s'impose d'abord à chacun à ce propos, c'est le nombre très élevé de variables qui entre en jeu dans ce type de phénomènes et la complexité décourageante de leur mode d'action (justement à cause de son caractère dialectique). » Il s'agit ainsi de se donner les moyens de

³⁷ Dossier pédagogique sur *Luminescences*, de Pedro Amaral, ANNEXE IX, comprenant aussi un CD audio.

traiter cette complexité. Mais ce qui est en cause, c'est bien sûr la validité de l'observation réalisée. (...)

Que fait donc l'observateur ? Il « "lit" le déroulement de l'activité didactique comme on lit un film, en le découpant en scènes » ou sections « pour reconstituer un sens.

II. Définition de l'objet d'enseignement : l'écoute comme pratique collective

L'enseignante a consacré sa première leçon à jeter les premières bases d'une pratique de l'écoute en classe. En soi, cela comporte un certain nombre de difficultés :

- la plupart des élèves n'ont aucune pratique de référence : seulement deux d'entre eux sont déjà allés à un concert et les autres font soit référence à ce qu'ils ont vu à la télévision – « Parfois, je regarde du patinage, il y a de la musique classique » – soit ne mentionnent aucune pratique de référence concernant l'écoute musicale d'œuvres « savantes » ;
- contrairement à d'autres tâches, l'écoute n'a guère de substrat matériel (l'action sur des objets concrets n'est pas toujours requise) et l'on demande apparemment aux élèves de ne « rien faire », ce qui va à l'encontre des tâches habituelles ;
- la tradition scolaire ne garantit nullement que des élèves de 7 ans aient déjà fait une expérience de ce genre dans le cadre strictement scolaire.

Voici les principaux épisodes de cette première leçon, du 20 janvier 2006 :

RESUME par épisodes
1 ^{er} épisode : l'enseignante place les enfants et annonce la teneur exceptionnelle de l'activité
2 ^{ème} épisode : l'enseignante sollicite les enfants pour qu'ils se remémorent la nature des activités menées en musique depuis le début de l'année scolaire (mémoire didactique)
3 ^{ème} épisode : l'enseignante définit son objet : l'écoute musicale d'un répertoire inhabituel pour les élèves
4 ^{ème} épisode : l'enseignante sollicite les élèves pour qu'ils relatent leurs pratiques d'écoutes musicales privées
5 ^{ème} épisode, première partie : l'enseignante introduit l'écoute du premier extrait musical de la séquence (qu'elle définit a contrario des habitudes d'écoute des élèves) ; elle anticipe leurs réactions et leur demande de ne pas bouger (comportement de réception, en s'abstenant de gestes et de mots)

5 ^{ème} épisode, deuxième partie : écoute d'un extrait du Quatuor à cordes de Pedro Amaral (œuvre de 2003) ; durée de l'extrait : 2 :49 min. De nombreux élèves accompagnent cette écoute :
- de gestes,
- de rires,
- de paroles (dont des paroles dépréciatives).

5 ^{ème} épisode, troisième partie : l'enseignante donne la parole aux élèves, qui reprennent du 5 ^{ème} épisode, première partie, une direction pour leurs réactions (« on va parler de vos réactions / et

vous aurez le droit de dire "j'ai aimé j'ai pas aimé" / on a le droit de dire / ou "j'ai pas compris" / on a le droit de dire: / ce qui se passe ensuite quand on a écouté une musique ») ;

En plus de remarques de type émotionnel et introduisant un jugement de valeur, les élèves se réfèrent à des instruments, au tempo et au registre aigu. L'enseignante fait écho à leurs remarques et les pousse à argumenter.

6^{ème} épisode, première partie : l'enseignante passe un extrait du Premier mouvement du *Quatuor opus 13* de Mendelssohn, adagio - allegro vivace ; durée de l'extrait : 2 minutes.

6^{ème} épisode, deuxième partie : les élèves commentent l'écoute de ce Premier mouvement du *Quatuor opus 13* de Mendelssohn, adagio - allegro vivace. Beaucoup de remarques similaires, mais pour la première fois, un élève trouve « joli » et évoque une musique de film dans un décor ancien (musique ancienne ?), de « châteaux ».

7^{ème} épisode, première partie : introduction et l'écoute d'un troisième et dernier extrait (1 :10 minutes du Quatuor de Pedro Amaral), avec une devinette (appariement au 1^{er} ou au 2^{ème} extrait)

7^{ème} épisode, deuxième partie : les élèves répondent à la devinette. Les avis sont partagés quant à l'appariement. L'enseignante ne tranche pas (pas de validation)

Au terme de cette leçon, l'on constate que :

- l'écoute musicale proprement dite a totalisé 6 minutes (sur un peu plus de 25 minutes de leçon), que l'enseignante a regroupées en deux « types », : deux extraits sont puisés chez Pedro Amaral, d'une part, et il y a une incursion chez Mendelssohn, d'autre part ;
- la leçon s'articule autour de l'appariement, au 1^{er} ou au 2^{ème} type, d'un troisième extrait, écouté à la fin ;
- l'enseignante a pris soin de choisir trois extraits aux timbres identiques, puisqu'il s'agit à chaque fois de quatuor à cordes ;
- elle a accordé une large place à la remémoration d'activités musicales antérieures (chant et rythmique dans le cadre scolaire, plus écoute privée) ;
- elle laisse de surcroît aux élèves un très large spectre de possibilités de réactions verbales *après* écoute (appréciations personnelles et émotionnelles, jugements de valeur, évocation de paramètres musicaux...) et un temps très important pour l'ensemble de ces réactions (presque 9 minutes) ;
- elle pose les premiers jalons d'un *comportement* d'écoute collective, comme l'atteste ce passage de la leçon :

Ens : donc quand on écoute une musique dont on n'a PAS DU TOUT l'habitude / ben des fois ça fait ça fait ça fait drôle: / ça fait rire: / ça e: ça nous fait penser p'tête à quelque chose

0:05:00 Ens: voilà: ça peut nous faire penser à quelque chose / vous allez p't-être avoir envie de réagir donc vous allez / essayer de ne pas trop bouger (*geste des mains latérales, paumes à plat, en direction du sol*) / d'écouter (*mains index pointés vers les oreilles*) donc il faut ouvrir comme il faut ses oreilles / bien écouter et puis ensuite / on va parler de vos réactions / et vous aurez le droit de dire "j'ai aimé j'ai pas aimé" / on a le droit de dire / ou "j'ai pas compris" / on a le droit de dire: / ce qui se passe ensuite quand on a écouté une musique / donc on va d'abord écouter UN premier extrait / d'accord ?

III. Un moment remarquable de la séquence didactique consacrée à *Luminescences*

Lors de la seconde leçon de M.A., le 23 janvier 2006, cette enseignante a tenté de faire faire à ses élèves un dessin d'une nature particulière. Voici comment elle a défini l'activité et la manière dont les élèves ont tenté de cerner sa demande :

Ens: je vais vous donner une feuille / comme ça (montre une feuille format 50 x 18 cm) / et puis sur cette feuille vous prendrez et un crayon celui que vous voulez / un crayon de couleur / et puis en même temps que vous ECOUTEZ la musique / vous f'rez (*fait un geste qui, pour les élèves, va de la partie gauche à la partie droite de la feuille qu'elle tient devant elle en guise d'exemple puis un geste d'ouverture latérale de l'avant- bras droit, avec lever des deux épaules et fermeture des yeux, sourcils levés, comme lorsqu'on a un gros doute*) / c'que la musique (*en tournant avec la main droite autour de son oreille droite*) / vous inspire / MAIS PAS UN DESSIN AVEC UNE MONTAGNE (*en faisant un zig-zag de la main devant elle*)

☞ e: rires

☞ Ens: et puis euh / un soleil et caetera / c'est pas ça C'EST PLUTOT / LE MOUVEMENT (*geste descendant de l'avant-bras droit et à nouveau main droite qui tourne autour de l'oreille droite*) ou c'que ça vous fait faire dans votre tête OUI / Ali

☞ Ali: on peut aussi faire par exemple si on entend du violon on peut dessiner un violon

☞ Ens: (*fait un geste dubitatif, avant-bras tournant*) oui^ / on POURRAIT faire ça / MAIS C'EST PAS TELLEMENT A ÇA / QUAND ON ECOUTE DE LA MUSIQUE ☞0:05:00 / par exemple / vous avez vu l'autre jour / vous aviez envie / plutôt de bouger (*a posé la feuille par terre et secoue la tête et le buste*) ou de bouger dans tous les sen:s / ou euh y avait San (*désigne San*) qui bougeait (*secoue les poignets et lève les épaules*) dans tous les sens

☞ e: elle avait chaud

☞ Ens: ALORS / ON VA PAS DESSINER DES PERSONNAGES ON VA plutôt dessiner (*petit geste rapide vertical de la main droite, au niveau des yeux*) des / SIGNES / des choses que ça fait

☞ e: des notes de musique

☞ Ens: (*en pivotant la tête en signe de dénégation*) non: (*désigne un e*) (...)) JE SAIS PAS c'est à vous (*efface ce qu'elle a dessiné au tableau*) de voir CE QUE VOUS AVEZ ENVIE (*geste rond montrant la place qu'elle vient d'effacer*) MAIS C'EST PLUTOT DANS DES SIGNES comme ça / hein C'EST PAS TELLEMENT / DANS DES DESSINS DE VIOLON ET CAETERA / VOUS POURREZ LE FAIRE SI VOUS ☞360206>0:06:00 voulez / mais à un autre moment que qu'aujourd'hui / d'accord ?

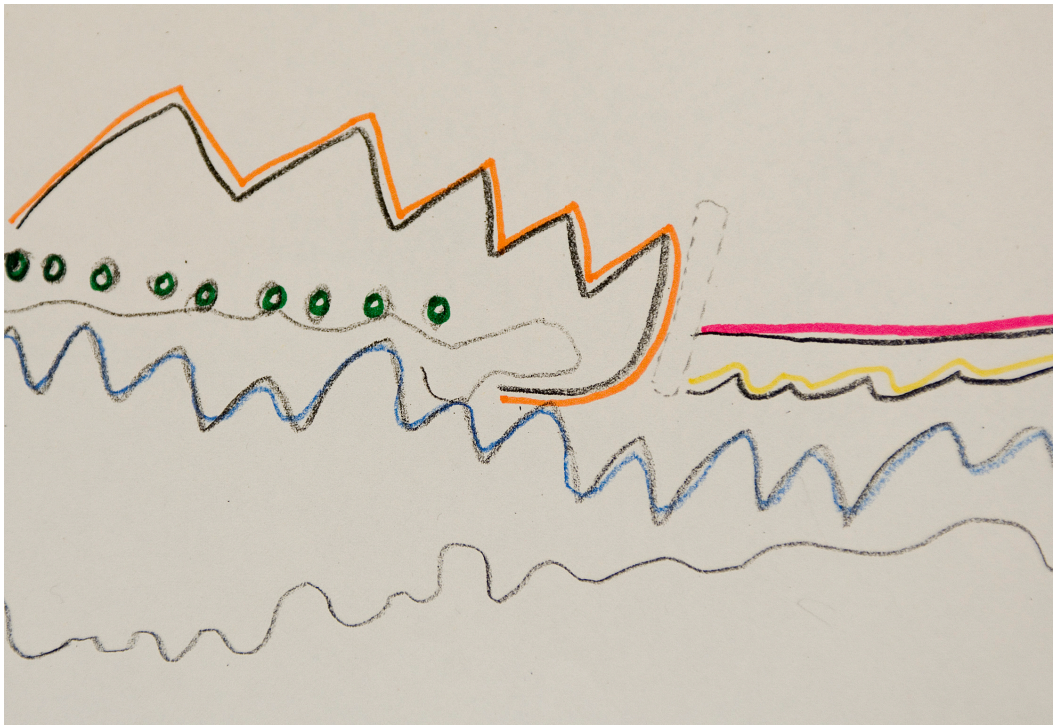
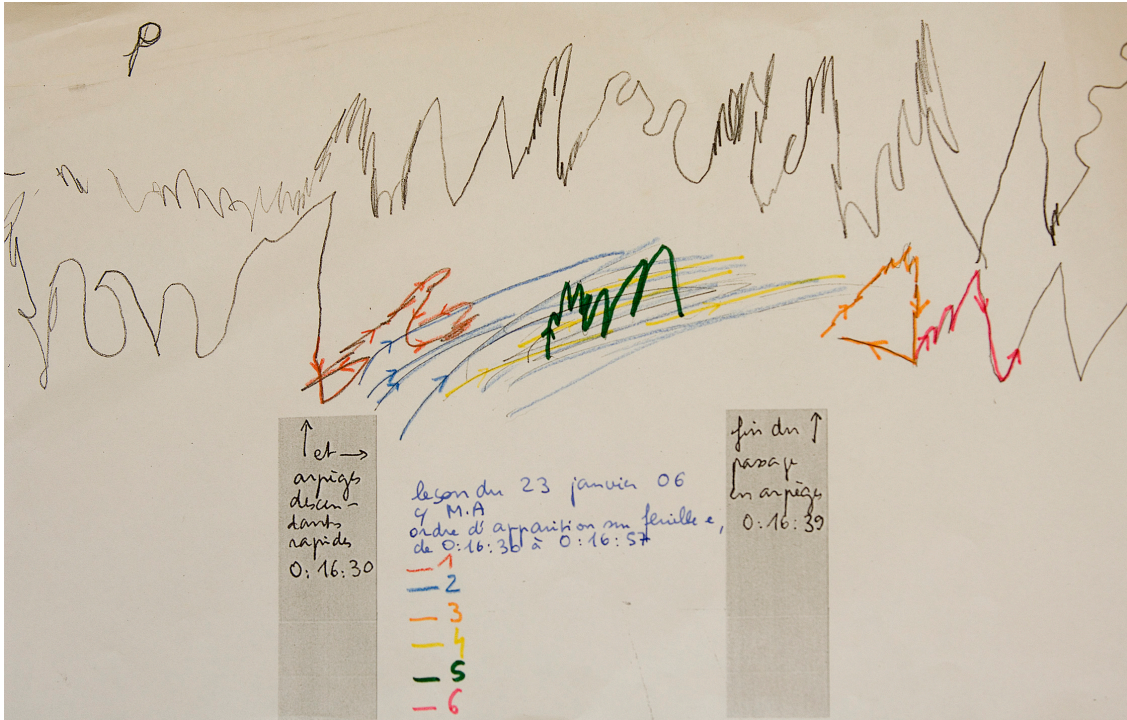
Quelques éléments d'analyse :

- contrairement à la première leçon, qui mettait en place les conditions d'une écoute collective, celle-ci couplée avec de longs moments de commentaires d'élèves, cette seconde leçon privilégie une écoute « individuelle » au sein du collectif par le truchement d'une activité graphique dont l'enseignante précise qu'elle doit être liée aux impressions propres de chaque élève (« ce que la musique vous inspire » et « ce que ça vous fait dans votre tête », dit-elle);
- la nature du rapport graphique entre paramètres musicaux et tracé est définie *a contrario* et par des exemples.

Examen de quelques-uns des dessins produits :

- Plusieurs enfants dérogent aux habitudes d'écriture, qui consistent notamment à commencer une « ligne » à gauche et à finir à droite. Certains tracés commencés à gauche reviennent « en arrière » en cours de ligne.

- Certains paramètres sonores apparaissent dans les graphismes si on les met chronologiquement en rapport avec l'enregistrement (ce qui est rendu possible par la caméra, qui assure un suivi du tracé) : silence, arpèges, attaques de trompette, notamment. Ces paramètres sonores ne seront néanmoins pas repris comme contenus de leçon ultérieurement.



IV. Apport pour une didactique de l'écoute

A travers une analyse de ce moment remarquable, l'on peut se rendre compte que les contenus « habituels » des leçons d'écoute (différenciation des timbres, des rythmes, des tempi, des intensités, des hauteurs ou mélodies / des genres et styles...) sont apparemment absents de la description de la tâche, mais néanmoins réintroduits par les élèves sous forme de questions et sous forme de graphismes. Lors de l'entretien final³⁸, l'enseignante dit que « l'œuvre interprétée lors du concert n'a pas encore vraiment été explorée dans tous ses détails ». Pourtant, *some leaves II*, de Michael Jarrell, de 1998, qui avait aussi été joué lors du concert, ainsi que les œuvres d'Amaral figurant dans le dossier pédagogique offraient la possibilité de travailler sous l'angle des paramètres sonores. C'est donc un choix de l'enseignante d'aborder la situation du concert sous un certain angle (« en partant des représentations des élèves », dit-elle dans les entretiens). Son choix de contenu s'est porté sur le comportement d'écoute.

Par rapport à cet objectif, l'enseignante juge, en fin de séquence, que les élèves « ont appris une écoute patiente et attentive, à différer leurs interventions et à attendre le bon moment » pour ce faire. Elle dit que, si c'était à refaire, elle referait pareil, à la nuance près qu'elle « introduirait la première écoute en salle de jeux, couchés sur le dos », au lieu de « les mettre assis sur les petits bancs, où ils se trémoussaient ».

Elle souligne enfin que tous les élèves se réjouissaient d'aller au concert, ce que les remarques dépréciatives sur la musique d'Amaral de la première leçon ne laissaient guère présager.

³⁸ Entretien réalisé le 25 avril 2006. ANNEXE X

2. *Dépasser l'ennui et le rejet : une classe de division moyenne face à des œuvres contemporaines*

« On peut donc affirmer que le concept de musique sérieuse, qui prit en exemple Beethoven tout en "reconstituant" des versions ostensiblement "savantes" et grandioses de Haydn et Mozart, apparut à Vienne durant l'année 1790, et que ce sont surtout les anciens nobles, et non la classe moyenne, qui s'en réclamèrent ».

Tia DeNora. *Beethoven et la création du génie*

Nous traiterons ici d'une séquence d'enseignement construite par l'enseignant A.P., en vue de préparer ses élèves de 11 ans à la création publique d'une seconde version, pour ensemble, de *Luminescences*, due au compositeur portugais Pedro Amaral. Nous analyserons des moments remarquables de cette séquence.

Préparer des élèves à une création : essais et pilotage

a. Les choix de l'enseignant

Outillé d'un dossier pédagogique³⁹ lui permettant de faire la connaissance d'un certain nombre d'enregistrements d'œuvres du compositeur Pedro Amaral, d'enregistrements dus à l'altiste Christophe Desjardins, interprète soliste et agissant comme chef de l'ensemble musical et de partitions de pièces de Pedro Amaral et de pièces pour alto solo de Michael Jarrell et Luciano Berio, l'enseignant A.P. aborde la séquence par une leçon qui comprend :

- une introduction à la réception de la musique contemporaine – dont voici un aperçu, extrait du protocole de cette 1^{re} leçon de la séquence, aux alentours de la deuxième minute de la leçon (c'est l'enseignant qui parle)⁴⁰:

« ... comme cette musique est une musique contemporaine / qui est une musique qu'on a écrite / pour cette occasion □ // et qui est / qui n'existe pas encore sur un CD puisque qu'elle va être créée □ (0:02:00) prochainement □ (2") eh ben on a besoin d'un / on a ressenti le besoin (*geste de moulinets des mains de chaque côté du cou*) un petit peu ce que fait Monsieur Amaral / ce que fait Pedro Amaral // pour s'habituer un petit peu à ce qu'il fait / comme on ne sait pas / ce n'est pas très habituel dans nos oreilles // et c'est pas très audible dans ce qu'on entend à la radio la plupart du temps ou à la télévision (2") c'est pas vraiment ce genre de musique qu'on passe à la télé □ (2") donc ça nécessite / une approche ça nécessite (*moulinets des mains de chaque côté de la tête*) de s'habituer / à entendre certains sons / de s'habituer à entendre certaines musiques □ / dont on n'a pas l'habitude // généralement ça fait rire un petit peu ^ / (*lève et secoue les épaules*) ça met un petit peu mal à l'aise peut-être □ / et puis après ça se calme / ENFIN EN PRINCIPE / CHEZ LES ELEVES NORMAUX / ÇA SE CALME (*grand sourire*) »

- une présentation biographique du compositeur⁴¹ et une dictée (de type dictée orthographique classique⁴²), qui est un résumé très condensé de la biographie de Pedro Amaral. A noter que l'enseignant est allé chercher cette biographie dans internet et qu'il a lui-même résumé le document qu'il a trouvé pour en faire une dictée d'un format qui lui semble adéquat,

³⁹ ANNEXE IX

⁴⁰ Transcription de la leçon du 20 janvier 2006 : ANNEXE XIII

⁴¹ ANNEXE XIV

⁴² Nous y revenons dans le chapitre « Emprunts de formes scolaires »

- l'écoute d'extraits du *Quatuor à cordes* de 2003 de Pedro Amaral (le premier extrait durant 1 minute 27),
- une présentation des instruments constituant un quatuor à cordes (avec des planches illustratives représentant le violon, l'alto, le violoncelle et la contrebasse⁴³)
- à partir de la minute 18 de la leçon, les élèves sont penchés sur une feuille A4 intitulée « ECOUTE »⁴⁴ et doivent répondre individuellement et par écrit à trois groupes de questions, dont deux sont des classements et un est basé sur des associations entre sons entendus et catégories extra-musicales déterminées par l'enseignant (un animal / une couleur / un sentiment / une nourriture)⁴⁵

A noter que l'enseignant :

- anticipe des réactions possibles de rejet des élèves face à la musique d'Amaral qu'ils vont découvrir ;
- a recours à des genres d'activités empruntés à d'autres domaines disciplinaires (dictée, questionnaire individuel à remplir) ;
- trouve nécessaire de passer un moment de la première leçon sur la biographie du compositeur, alors que le dossier pédagogique ne mentionnait pas le parcours de celui-ci ;
- a recours à internet pour ce faire ;
- fait le choix de passer un extrait très bref du Quatuor à cordes comme premier objet d'écoute (la proportion entre le temps consacré aux réactions verbales des élèves après cette écoute - un peu plus de 5 minutes - et le temps consacré à l'écoute elle-même - 1 minute 27 - indique que l'enseignant donne un statut important à ces réactions, probablement pour marquer l'introduction de cet objet d'écoute insolite dans la classe).

b. Le statut initial de l'objet d'enseignement

Avant même d'être sollicités par l'enseignant à la fin de la première écoute, les élèves jugent sévèrement la musique qui leur est donnée à entendre. Voici quelques-unes de leurs déclarations, encore *durant l'écoute* elle-même :

0:06:53 é: *ON DIRAIT QU'ILS JOUENT N'IMPORTE QUOI*

0:07: 06 même é: (*plus fort*) ils jouent n'importe quoi↑

0:07:31 é: (*tout doucement et en se baissant vers son pupitre*) *PUTAIN*

0:07:44 même é: (*se bouche les oreilles pour un instant*)

0:07:47 autre é: c'est pas vrai

0:07:50 autre é: (*d'un ton excédé*) *AH QUELLE MUSIQUE*↓

Puis l'enseignant invite les élèves à s'exprimer. Il leur demande simplement quelles sont « leurs réactions, leurs impressions ». On assiste alors à un déferlement de remarques dépréciatives. Voici celles de Seb, Cam, Ani, Jos et Fre :

Seb: c'était PAS JUSTE↓

Ben: MOI / ils me CASSENT les oreilles

⁴³ ANNEXE XV

⁴⁴ ANNEXE XVI

⁴⁵ cf ci- après : Associations extra-musicales : une forme particulière de rejet

Cam: on dirait qu'ils ont pas de partition / quand ils jouent
 Ani: on dirait que (...)
 qu'il y a des notes qui manquent
 Jos: son violon / il est cassé (...) ça fait (*imite un grincement*) hhhiiii
 Fre: ben il décide de faire n'importe quel bruit.

A plusieurs reprises, l'enseignant essaie de donner un autre statut à cet objet musical. Il tente d'infléchir les jugements des élèves par des remarques :

Ens: ET SI / on essayait d'écouter ça d'une manière un petit peu différente >0:10:00 // en se disant / mais malgré tout il y a quand même une partition
é: NON
Ens: il y a quand même la volonté du compositeur d'écrire ce que vous entendez
é: alors il est xxxxxxxxxx
Ens: // et c'est pas // et c'est pas forcément quelqu'un qui s'amuse avec un violon↓ // parce que pour s'amuser avec un violon de cette manière là / (<i>en riant</i>) il faut déjà avoir une certaine technique / je peux vous l'assurer
é: mais c'est bizarre
Ens: (2") écoutons ça d'une manière un peu différente

A noter :

- qu'au seuil de la première écoute, l'enseignant n'avait pas donné de consigne autre que d'écouter ;
- que les élèves présentent une quasi unanimité dans le rejet de ce type de musique ;
- que leurs remarques dépréciatives font en quelque sorte écho à l'intervention de l'enseignant les prévenant du fait qu'ils n'ont pas l'habitude de ce type de musique et qu'ils sont susceptibles de « rire » ou d' « être mal à l'aise » ;
- que l'enseignant manifeste qu'il assume son choix d'objet musical en insistant sur la maîtrise technique des instrumentistes. Par ailleurs, il souligne que le compositeur, Pedro Amaral, « a obtenu un Premier Prix de composition au Conservatoire de Paris, à l'unanimité » et « a dirigé une de ses œuvres à vingt-deux ans, ce qui est relativement jeune ». Un argument qu'il espère convaincant pour persuader les élèves qu'il ne s'agit pas de « n'importe quoi », mais bien d'une musique *composée* - et pas improvisée - et donc d'un acte délibéré et pensé de la part d'un compositeur - auquel les élèves ne pensent pas a priori, puisqu'ils sont en train de réagir à ce qu'ils entendent via un enregistrement. L'enseignant tente ainsi une contextualisation d'un objet musical « savant ». C'est aussi à la lumière de cette contextualisation qu'on peut analyser le choix du Quatuor à cordes de 2003 comme première pièce passée aux élèves. La tradition de l'écriture instrumentale pour les cordes seules ou pour le quatuor à cordes est représentée dans les écoutes passées lors du remplissage du questionnaire. La présence de pièces de styles plus connus pour les élèves (Haydn, Schubert) suscite d'ailleurs des commentaires de ceux-ci qui vont dans ce sens : « c'est plus calme », « c'est plus doux », « c'est en mineur ».

L'enseignant pointe donc des objets en quelque sorte absents visuellement ou auditivement : la partition (à l'origine de *toutes* ces musiques, y compris celle d'Amaral) et la musique « savante ». Ceci dans le but de situer l'écoute face à des pratiques sociales de référence, connues des élèves.

c. Associations extra-musicales : une forme particulière de rejet

Notamment invités par l'enseignant à classer métaphoriquement des extraits musicaux comprenant des passages d'Amaral, des élèves écrivent des réponses sans équivoque.

Question écrite de l'enseignant :

Tu vas entendre un extrait d'« Anamorphoses », une œuvre pour orchestre composée en 1998.

Si c'était :

- *un animal* _____
- *une couleur* _____
- *un sentiment* _____
- *une nourriture* _____

Quelques réponses des élèves (certains ont laissé des items en blanc, d'autres ont mis deux réponses pour un même item...) :

Un animal : *un oiseau qui agonise*
un piquebull [un pitbull]
un serpent [2 fois]
un requin
un loup
une araignée

Une couleur : *noir [9 fois]*
gris [3 fois]
bleu marine
blanc [3 fois]
rouge [5 fois]
rose

Un sentiment : *case pied [casse pied] et doux*
la peur [12 fois] ou la frayeur [2 fois]
la mort
la tristesse [2 fois]
la haine
guété [le fait d'être aux aguets]

Une nourriture : *le poison*

Ce qui, d'une part, peut laisser présager que passablement d'élèves de cette classe ne sont guère enthousiastes à la perspective d'assister à un concert comprenant une œuvre de ce compositeur ! Mais d'autre part, ce qui peut légitimement amener à se demander si ce type d'activité, maintes fois observé dans les pratiques scolaires genevoises, ne contribue pas à « maintenir à distance » l'objet musical, en ce sens que son contenu proprement sonore et culturel s'estompe derrière des réactions verbales individuelles, sans que l'œuvre, au passage, ne fasse l'objet d'une véritable médiation.

Il semble que toute institutionnalisation, au sens de Sensevy (2001) de cette activité soit ici évitée. Si, comme l'indique Sensevy (2001 : 215) « institutionnaliser » désigne « ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés

comme légitimes, vrais, et attendus, dans l'institution, alors il y a ici absence d'institutionnalisation. Faute de critères et d'une prise de position de l'enseignant, il s'avère, pour les élèves, impossible de séparer les réponses qui sont « légitimes » de celles qui ne le seraient pas. Il serait bien difficile de trier ces réponses et de séparer celles qui sont acceptables, ou justes, de celles qui ne sont pas acceptables parce que réfutables ou fausses. Dans cette situation didactique précise, *toutes* les réponses des élèves acquièrent une sorte de légitimité, quelles qu'elles soient. Ce qui revient à repousser l'institutionnalisation en dehors de l'activité et à placer celle-ci sous le seul critère de la participation, indépendamment du résultat obtenu par chacun des élèves-participants...

d. Migration du statut de l'objet

Mais l'enseignant sait fort bien qu'il ne peut en rester là : l'argument qui consiste, dans un premier temps, à mentionner la *valeur* du travail fourni par le compositeur dans un certain cadre (le Conservatoire de Paris), par exemple, reste un élément extérieur à la réception musicale du point de vue de *l'intelligibilité* de ce type de musique. Même la tentative de situer le jeune compositeur (Amaral est né en 1972) comme successeur symbolique d'une lignée de prestigieux prédécesseurs ne peut fournir de clés pour l'écoute de *Luminescences*.

C'est pourquoi l'enseignant s'engage dans une caractérisation de plusieurs extraits de musiques de Pedro Amaral (notamment sur le plan des dissonances).

Mais après avoir endossé le rôle de guide dans un certain domaine musical, l'enseignant va tenter, durant les leçons suivantes, de déplacer encore davantage le point de vue des élèves sur la production musicale de ce jeune compositeur.

Deux moments décisifs à cet égard se déroulent :

- durant la quatrième leçon et
- lors de la venue, en classe, de l'altiste Christophe Desjardins.

Durant la quatrième leçon, l'enseignant invite les élèves à « faire une création mondiale » (comme les interprètes futurs de *Luminescences*). Pour ce faire, l'enseignant a écrit une partition géante et s'est lui-même transformé en... compositeur⁴⁶. Transformés en interprètes, les élèves jouent cette partition après trois leçons consacrées à la musique contemporaine pour alto et à des extraits enregistrés de Pedro Amaral.

Successivement, l'enseignant aura donc été au cours des quatre premières leçons :

- guide dans un répertoire musical de référence (musiques baroques, classiques, romantiques et, surtout, contemporaines) ;
- compositeur (qui livre sa partition le jour de la leçon de musique)
- chef d'orchestre : les élèves, répartis en groupes vocaux et munis d'instruments de percussion, doivent intervenir dans la polyphonie figurant devant eux à des moments précis et s'abstenir d'agir à d'autres moments.

Puis, dans un cinquième temps, lors de la venue de l'altiste Christophe Desjardins, les élèves entendent l'alto solo dans un autre répertoire que Pedro Amaral. Le soliste leur joue plusieurs musiques tonales et met l'accent sur les palettes de sonorités qu'il obtient de son instrument. Il confronte les élèves à un savoir faire qui est non seulement un « savoir jouer une partition », mais qui est un « savoir décliner et nuancer des sonorités, en opérant des choix et en effectuant des gestes techniques de différentes natures ». Il confronte les élèves de façon tout à fait concrète aux incidences de ses choix sonores : la différence ne semble échapper à personne.

⁴⁶ Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à « L'entrée dans la lecture des partitions »

Conclusion

A l'issue de cette séquence d'enseignement, la classe a assisté à une répétition générale publique de *more leaves* (de Michael Jarrell) et de *Luminescences*. Durant plus d'une heure, les élèves ont découvert comment se faisait un certain type de traitement électronique du son (pour *more leaves*). Puis les musiciens ont joué *Luminescences*. Comme les élèves, l'enseignant assiste à cette répétition générale publique dans la salle de concert. Il est ici dans le rôle de l'auditeur... Les élèves écoutent attentivement (ils semblent focalisés sur ce qui se passe sur la scène, ne discutent pas entre eux, adoptent la posture habituelle d'un membre d'auditoire « classique »)

Voici ce que dit l'enseignant quelques jours après cette répétition générale publique⁴⁷ : « j'ai l'impression qu'on a atteint notre but » [« la possibilité de découvrir des contemporains, d'une ouverture sur l'art, de découvrir d'autres choses que ce que je peux donner en classe, d'affiner sa propre perception de la musique », ndr]. Il remarque également que : « le fait qu'il s'agisse d'une création a fait que les élèves n'ont pas reconnu la pièce d'Amaral. Ils n'ont pas saisi le moment où se terminait celle de Jarrell et le moment où commençait celle d'Amaral ».

En dépit de ce que l'enseignant considère comme un « handicap » pour la préparation en classe (le fait qu'il s'agisse d'une création), son bilan est positif et celui des élèves (interrogés également quelques jours après la générale publique) aussi. Beaucoup d'élèves mentionnent qu'ils « n'aiment toujours pas la musique d'Amaral », mais que « c'était bien », parce que tel passage instrumental, telle sonorité instrumentale, tel traitement électronique... leur a plu.

A la question de savoir si l'objet musical au centre de la séquence a finalement été « saisi » ou manqué, on serait tenté de répondre que celui-ci a été manqué ; ceci parce que les élèves n'ont, finalement, pas perçu la transition entre l'œuvre de Jarrell et celle d'Amaral, comme le souligne l'enseignant. Néanmoins, il y a bien eu construction d'une posture d'écoute d'un répertoire nouveau. Le rejet massif du début a fait place à une attitude critique beaucoup plus nuancée, à la manifestation d'un intérêt pour l'interprétation de ce répertoire nouveau et à une appréciation qui différencie plusieurs niveaux de réception :

- celui de l'œuvre dans sa globalité,
- celui de passages, de timbres, de manipulations sonores,
- celui de la prestation technique proprement dite (que les élèves ont admirée surtout chez le soliste, mais pas uniquement),
- celui de la prestation en tant qu'interprète de musique contemporaine *et* « classique » (grâce à la venue de Christophe Desjardins en classe, mais aussi grâce à l'interprétation de ce que l'enseignant a composé pour la classe).

L'enseignant a jeté les bases d'une écoute au spectre élargi, qui inclut potentiellement de nouveaux répertoires.

⁴⁷ Entretien « bilan » du 7 avril 2006- ANNEXE XVII

3. Montaigne et « Crapulet » : une didactique du mélodique et du thématique

« Les œuvres ne se dissocient certes pas du plaisir. Mais elles mettent en jeu tout autre chose qu'une distraction. (...) Poser la question de l'art comme connaissance écarte donc, d'entrée de jeu, le fric et la récré. »

Roger-Pol Droit (1993)

Méodies

Lorsque Chang et Trehub (1977) ont voulu mettre en évidence des phénomènes de reconnaissance musicale chez des bébés, ils ont notamment choisi de tester les réactions de ceux-ci par rapport à une mélodie de six notes. En se fiant aux battements cardiaques de leurs jeunes sujets, ils ont établi que des bébés de cinq mois étaient sensibles à un *contour* musical et qu'ils réagissaient significativement à une mélodie connue (jouée trente fois auparavant), même lorsque celle-ci est transposée... Dowling (1982) s'intéresse, lui aussi, à la « stratégie de traitement global » des petits enfants face au contour mélodique. Une stratégie qui consiste à reconnaître des intervalles, des *relations* de hauteurs, voire même des structures mélodiques, et non pas une succession de hauteurs absolues. Sandra E. Trehub résume cette stratégie de reconnaissance mélodique ainsi : « In any case, music listening is not about pitch resolution but about pitch relations » – *Dans tous les cas, l'écoute musicale ne se base pas sur la hauteur absolue, mais sur des rapports de hauteur* – (*Infants as musical connoisseurs*, p.34). Robert Francès (1984 / 2002) va plus loin encore, puisque, pour lui, « l'oreille musicienne paraît s'accommoder d'éléments sonores fort approximatifs et constitués par toutes sortes d'impuretés et de fluctuations de hauteur, de timbre et d'intensité. (...) En réalité, l'essentiel de l'objet musical, qui est aussi l'essentiel pour la conscience esthétique, même dans ses stades rudimentaires, ce sont, non les fréquences mais les *rapports* d'un certain type, non moléculaires mais molaires, non isolés mais intégrés dans un système... » (*La perception de la musique*, p.39). Dans ce système, le paramètre mélodique, c'est-à-dire les rapports entre des sons de hauteurs différentes, jouent un rôle absolument central.

La mémorisation mélodique, indépendante de la tonalité ou de la hauteur absolue des notes, est d'ailleurs considérée par plusieurs auteurs comme une compétence précoce (Schellenberg & Trehub, 2003 ; Plantiga & Trainor, 2005). Leurs démarches sont révélatrices de la place essentielle du mélodique dans le développement des apprentissages en écoute musicale et dans ce que Shuter-Dyson (1994) nomme : la « formation des aptitudes musicales ».

Chez les adultes de cultures occidentales, le primat du mélodique ne semble pas non plus faire de doute. Spécialiste des troubles de la perception musicale (ou amusies), Peretz (2003) affirme que la perception de la hauteur, tout comme celle de l'intensité, de la durée et du timbre, constituent des « processus de très bas niveau », puisqu'il s'agit là de « paramètres du son très élémentaires ». Mais, précise-t-elle, « perdre le sens de la hauteur musicale signifie souvent perdre le sens musical, du moins dans notre système musical occidental. »

Nattiez (1987) différencie, quant à lui, deux sens différents du mot mélodie : les monodies ou airs – en anglais « tunes » - d'une part, et les lignes mélodiques résultant d'un ensemble caractérisé par la dimension polyphonique, d'autre part. Il souligne que « l'une des dimensions essentielles de la mélodie est la *linéarité* » (*Musicologie générale et sémiologie* p. 284) et reprend à son compte la remarque de Souris (1961) : « c'est une notion très générale qui recouvre toutes les relations possibles dans l'ordre de la succession » (p. 178). Le premier type de mélodie, se distingue, selon Nattiez, par « une autonomie qui est *donnée* » dans des cas de monodies telles que « sifflement, chant sans

accompagnement, pièce pour instrument solo ». (...) « Ces mélodies (*tunes*) sont (...) clairement définies, homogènes et faciles à retenir : elles se suffisent à elles-mêmes... » (*Musicologie générale et sémiologie* p. 283). Nous reviendrons sur la distinction opérée par Nattiez et sur son second type de mélodies ou « mélodies dont l'autonomie est *construite*, c'est-à-dire obtenue par extraction d'une ligne mélodique à partir d'un ensemble caractérisé par la dimension polyphonique (ou multisonante pour suivre la terminologie de Kolinski (1973) qui évite des connotations historiques impropres). »

1. La mélodie dans quelques programmes pédagogiques : conceptions, intentions et injonctions institutionnelles

L'on ne s'étonnera donc ni de l'omniprésence des thèmes mélodiques dans les dossiers pédagogiques destinés aux enseignants ni des innombrables thèmes qui jalonnent les ouvrages de références, qu'il s'agisse de *La Pastorale* (Beethoven) ou du *Prélude à l'après-midi d'un faune* (Debussy)⁴⁸.

En matière de thèmes, c'est-à-dire de mélodies récurrentes jalonnant une œuvre musicale donnée, les attentes des institutions culturelles dotées de programmes pédagogiques sont généralement explicites. « Le grand moment », affirme Philippe Béran, chef d'orchestre associé de l'Opéra de Bordeaux et responsable de l'action pédagogique de l'Orchestre de la Suisse Romande et de l'Orchestre de Chambre de Lausanne⁴⁹, « c'est quand mille enfants se lèvent et font de la musique *avec* l'orchestre. »⁵⁰ Ce qui, explique-t-il, implique qu'ils « puissent chanter ou battre un rythme ». Et donc que ce qu'ils chantent ait fait l'objet d'un apprentissage lors de la préparation au concert scolaire. Pour cette raison, Philippe Béran participe généralement à l'élaboration des dossiers pédagogiques destinés aux enseignants inscrits aux concerts scolaires. Il a ainsi la garantie que ce moment de participation se déroulera comme il l'a prévu et que les élèves se saisissent d'une petite partie de l'œuvre – partie le plus souvent mélodique.

Pour Cécile Kauffmann, qui organise et planifie les accueils de classes et les concerts publics destinés à des enfants à Radio France, « s'approprier une œuvre, c'est s'approprier certains thèmes, chanter, avoir des repères. Connaître des passages et le déroulement général de l'œuvre. Cela rassure les élèves

⁴⁸ comme l'attestent, par exemple, les nombreux dossiers de préparation au concert élaborés par le Service de l'éducation musicale, Département de l'Instruction Publique, Genève, ou par le Service pédagogique du Grand Théâtre de Genève :

- dossier Concerts-jeunes OSR, réalisé par Catherine Borer et Jean-Pascal Mugny : thème « de la barbe » de l'Ouverture du *Barbier de Séville* ; et thème exposé aux premiers violons, dans le 1^{er} mouvement de *la Symphonie des Adieux* de Haydn ; respectivement pp. 6 et p. 12)
- dossier Concerts-jeunes OSR de 2000-2001, réalisé par Béatrice Demottaz : « thème farceur de Till » et autres thèmes du Poème symphonique *Till l'espiègle*, de Richard Strauss ;
- dossier Concerts-jeunes OSR de 2002, réalisé par Catherine Borer : thèmes de l'Ouverture de *Casse-Noisette*, de Piotr-Ilitch Tchaïkovski, p. 7 ; de la Marche, p.8 ; du Trépak, p.10, de la trompette dans la Danse espagnole, p.12...
- dossier Concerts-jeunes OSR de 2003, réalisé par Marie Ernst, Marion Fontana et Florence Manoukian : « thème de l'idée fixe » de la *Symphonie fantastique* de Berlioz, page 4 ;
- dossier Concerts-jeunes OSR de 2004, réalisé par Catherine Borer, Béatrice Demottaz et Jean-Pascal Mugny : thème de Shahriar, de la Suite symphonique *Shéhérazade*, de Rimski-Korsakov, p. 7
- dossier Concerts-jeunes OSR de 2004 : thème et variations des *Variations Enigmatiques* d'Edward Elgar, pp. 4 et 5
- dossier pédagogique *les jeunes au cœur du Grand Théâtre*, 2004, réalisé par Pierre Michot et Lise Auberson : leitmotifs *Sehnsucht I, Sehnsucht II*, leitmotifs du *Philtre d'amour*, du *Philtre de mort...* dans l'opéra *Tristan und Isolde* de Wagner, p. 12
- dossier pédagogique *les jeunes au cœur du Grand Théâtre*, 2005, réalisé par Pierre Michot et Lise Auberson : comparaison des lignes mélodiques de deux versions de Fidelio – respectivement la version primitive, de l'opéra à l'époque intitulé : Léonore, de 1805, et la version de 1814, montrant le travail de perfectionnement mélodique de Beethoven : pp. 21 s ;

ou encore les « guides » de musique classique, comme par exemple, TRANCHEFORT, F.-R. (Ed) (1986), *Guide de la musique symphonique*. Fayard ; qui fait figurer trois thèmes de *La Pastorale* pages 60 et 61.

⁴⁹ www.suisu.com/beran

⁵⁰ MILI, I. (2005/6). « Quand mille enfants se lèvent. Les auditeurs de demain », *Passages*, 40 Hiver 2005/6, pp.18-19

dans le cours du concert »⁵¹. A Radio France aussi, les dossiers pédagogiques « à l'usage des enseignants » mentionnent des activités pédagogiques sur des thèmes mélodiques. Celui qui est consacré à la Symphonie n°103 de Joseph Haydn, intitulée "Roulement de timbales", mentionne en page 2 : « nous vous rappelons qu'il est essentiel que les élèves aient des repères sur ce qu'ils vont écouter et voir avant leur venue à Radio France, et notamment qu'ils aient déjà entendu l'œuvre au programme »⁵².

A cette fin, un enregistrement de l'œuvre est fourni avec chaque dossier. Page 15 du même dossier, entre les détails de l'effectif orchestral requis pour l'interprétation de cette symphonie et une bibliographie consacrée au compositeur et à la fonction de chef d'orchestre, figurent 7 lignes : un paragraphe intitulé « Avec vos élèves »... Une ligne de ce paragraphe se réfère aux thèmes : ...« essayer de bien repérer les thèmes principaux de chacun des mouvements ». Contrairement à d'autres dossiers pédagogiques, celui-ci ne comprend aucun extrait de partition. Aucun des thèmes qu'il faudrait, selon les instructions données, « essayer de repérer, avec les élèves », n'est spécifié. Il n'y a pas non plus de découpages de l'enregistrement en courtes plages, en exemples. Bref, les thèmes ne sont pas isolés et il n'y a pas de substrat pour appréhender le mélodique. Ce qui peut paraître étrange, vu l'importance accordée au sujet. Cécile Kauffmann explique qu'«elle n'a pas assez de ressources » (ANNEXE XVIII) pour faire des bilans de ses activités pédagogiques. On peut supposer que cela vaut aussi pour les dossiers, qui demandent beaucoup plus de travail si l'on constitue un matériel sonore « sur mesure », que si on met à disposition une copie d'un enregistrement intégral.

II. Apprentissages mélodiques et thématiques dans Roméo et Juliette de Prokofiev

Conceptions, outils et travaux préparatoires de l'enseignante

Pour l'enseignante A.D., qui s'est inscrite au concert scolaire « Roméo et Juliette » du 4 mai 2006 et qui est une « enseignante-partenaire » de l'Orchestre de Radio France, apprendre un ou plusieurs thèmes de Prokofiev à ses élèves implique d'abord de constituer son propre matériel pédagogique. Dans ce cas-là, Radio France n'avait en effet pas fourni de dossier⁵³. Dans l'entretien préalable à la séquence d'enseignement, l'enseignante décrit ainsi sa démarche, au moment où elle prépare sa séquence d'enseignement :

*Je commence par lire, étudier, apprendre, écouter. Puis j'imagine et je planifie en fonction des contraintes horaires, donc des choix à effectuer. **Tout est cadré... et tout déborde toujours !*** Donc la préparation de détail est revue juste avant chaque séance. Ma « méthode » générale est de les plonger au maximum dans quelque chose qui ne leur est pas familier, en proposant des points d'ancrage ou en les incitant et les aidant à en trouver eux-mêmes.*⁵⁴

⁵¹ Entretien du 23 mars 2006 avec Cécile Kauffmann, à Radio France – ANNEXE XVIII

⁵² Dossier pédagogique à l'usage des enseignants. Symphonie n° 103 « Roulement de timbales » de Joseph Haydn. Orchestre Philharmonique de Radio France. Ton Koopman, direction. Année scolaire 2004-2005. Cécile Kauffmann, Orchestre Philharmonique de Radio France / jeune public, 116 avenue du Président Kenney, 75220 Paris Cedex 16. cecile.kauffmann@radiofrance.com

⁵³ ANNEXE XIX - Entretien de bilan de séquence (mai 2006) fait avec A.D., où on peut lire : « **question 9- Vous semblez avoir à cœur de transmettre un savoir sur différents répertoires musicaux. Que faites-vous dans cette perspective ? (...)**

... Je prépare mes cours... (par exemple, je vais d'abord chercher la partition de « Roméo et Juliette » à la bibliothèque du Conservatoire, puisqu'il n'y avait pas de dossier pédagogique pour le concert du 4 mai à Radio France, je sélectionne des vidéos...). Je trouve important qu'ils élargissent leur culture et leur curiosité, qu'ils s'ouvrent à cet âge, à défaut de plus jeunes, sur diverses cultures. Donc je varie au maximum les projets et les répertoires abordés (la séquence précédente s'est passée à la Cité de la Musique avec la musique et percussion africaines). Je fais un bilan de fin de projet et j'approfondis, je poursuis ou j'infléchis les années suivantes. ...

⁵⁴ ANNEXE XX -Entretien de l'enseignante A.D : du 8 mars 2006

Que l'enseignante ait dû se rendre à la bibliothèque du Conservatoire, fort éloignée géographiquement de son collège (le Conservatoire est situé dans le 19^e arrondissement et le collège dans le 1^{er}, sans lien direct par les transports en commun) n'est pas négligeable. En effet, il n'existe aujourd'hui aucun moyen de se procurer une partition des *Suites symphoniques n°1, n°2 et n°3* de Prokofiev en librairie musicale, parce que ces partitions sont épuisées (sauf une version *pour piano* de dix pièces, éditée par Sikorski). Il n'est pas prévu de réédition, sans doute parce que cela n'est pas « rentable ». Les huit extraits de ces trois Suites choisis par le chef d'orchestre Myung-Whun Chung et par la « responsable jeune public » de Radio France ne sont donc accessibles sous forme de musique écrite qu'en bibliothèque. Pour une enseignante de musique, c'est une situation que l'on pourrait peu ou prou comparer à la création d'une séquence sur une pièce de Shakespeare, pour un professeur d'anglais qui ne disposerait d'aucun ouvrage de cet auteur en librairie, mais seulement d'un enregistrement de la pièce travaillée et d'un exemplaire de la pièce emprunté en bibliothèque.

Pour la constitution du milieu didactique que l'enseignante pense propice aux apprentissages musicaux, c'est assurément une situation difficile, puisqu'elle exige à la fois la mobilisation de beaucoup de temps et la création d'un matériel « ad hoc », lors de chaque inscription à un concert. Comme l'explique l'enseignante : « *Le choix de Roméo et Juliette dépend de Radio France, en fonction de la programmation de l'orchestre.* »

Nous verrons qu'A.D. a surmonté cet obstacle et qu'elle a notamment :

- introduit des extraits de partition dans un matériel écrit distribué aux élèves et
- fait travailler ses élèves sur un extrait de partition d'orchestre (cours du 30 mars)⁵⁵.

Pour ce qui est du travail des thèmes proprement dits, la partition joue également un rôle.

Le plan de la première leçon de la séquence (9 mars 2006)⁵⁶, d'une durée de deux heures, montre que la question du traitement thématique dans « Roméo et Juliette » est abordée dès le premier cours sous différents angles. Soit quatre thèmes, respectivement celui :

- 1) de Juliette
- 2) des chevaliers
- 3) de Tybalt
- 4) de la danse de Juliette.

Sachant que la préparation à ce concert se déroule en quatre étapes (9, 23 et 30 mars, en classe ; plus un atelier avec Marc Withers, à Radio France), le traitement de quatre thèmes mélodiques dès la première leçon témoigne de l'importance que ceux-ci revêtent pour l'enseignante. A.D. l'annonce dans l'entretien préparatoire du 8 mars 2006 (ANNEXE XX). A la question : « dans quel(s) domaine(s) aimeriez-vous que les élèves progressent particulièrement ? », l'enseignante avait répondu :

J'aimerais que les élèves affinent leur capacité d'analyser à l'audition, à l'opposé de l'habitude ou du besoin actuels d'avoir des décibels dans les oreilles sans les écouter... Je souhaite qu'ils aient acquis suffisamment de points d'ancrage musicaux pour être à l'aise et trouver un certain plaisir à entendre les 8 extraits musicaux les uns au bout des autres, le 4 mai prochain. Ainsi j'attends qu'ils progressent, plus précisément :

- dans la (re)connaissance de certains instruments
- dans le repérage et l'évolution d'un thème musical
- dans la construction, le plan des pièces, afin qu'ils puissent suivre un discours musical sur la durée.
- dans la définition de certains termes musicaux, afin qu'ils sachent ensuite mieux les maîtriser et puissent les réinvestir dans de futures écoutes .

⁵⁵ ANNEXE XXI – transcription de ce cours d'A.D. du 30 mars 2006

⁵⁶ ANNEXE XXII – transcription de la leçon du 9 mars 2006, 1^{ère} et 2^{ème} parties – A.D.

La réponse de l'enseignante pointe une des problématiques centrales du didactique qui est celle de la chronogenèse de l'objet d'enseignement comme un tout, *via* son découpage et ordonnancement dans la durée des leçons/de la séquence. Comme nous le montrerons dans l'analyse qui suit, les objectifs d'enseignement-apprentissage « signent » un cheminement de découvertes qui tient compte des paramètres très complexes que gère l'enseignant au moment de faire ses choix didactiques. Par rapport à cette réponse, soulignons la mise en parallèle d'un cheminement possible des élèves avec des caractéristiques de l'œuvre. Ce que l'auditeur perçoit comme phénomènes sonores dans le tout de l'écoute est ici déployé dans le temps didactique comme une série de découvertes sonores dont l'enseignante fait l'hypothèse d'une future intégration, qui armera ses élèves à l'écoute de l'œuvre.

Contrairement aux stratégies sous-jacentes dans les approches du mélodique évoquées en introduction, basées sur le principe des saillances formelles de l'objet qui seraient intuitivement repérables par l'écoute, l'enseignante A.D. opère dans sa séquence un découpage de l'objet mélodique qui tient compte de sa complexité. La présence et l'ordonnancement des quatre thèmes va donc au-delà d'un processus de simple répétition ou d'accumulation.

De fait, l'enseignante aborde le premier thème – dont elle espère qu'il sera mémorisé puis repéré à l'écoute de l'œuvre – dans la toute première phase de la séquence didactique consacrée à « Roméo et Juliette ». Après une introduction de nature historique et narrative – d'une durée de 7 minutes et demie –, elle aborde le premier des quatre thèmes mélodiques, celui de « Juliette enfant ».

Voici la transcription de ce qu'elle dit et fait à ce tournant de la première leçon de cette séquence (9 mars 2006 - tour de parole n° 80 – ANNEXE XXII) :

BON ALORS DONC (*regarde sa montre*) on va rentrer dans cette histoire grâce à la musique (*se met au piano*) (2") vous allez (2") me chanter quelque chose (*joue A* (cf note 7) *l'arpège si b - fa - en descendant - ré - en remontant*) pour vous: réveiller un petit peu la voix (*joue et rejoue l'accord composé par ces trois notes*) / non / pour chanter (*débit très rapide*) vous ne vous mettez pas comme ça (*se lève et appuie sa tête sur ses mains, coudes sur le dessus du piano, puis sourit*) / ce n'est pas possible (*les élèves se redressent*) // tout simplement / vous allez faire mo:: o o (*chante les notes de l'arpège pré-cité*) que ça↓ (2") arrêtez de gigoter: (*donne le départ*) // on respire ↑

Après avoir posé, dans un échange verbal avec les élèves, quelques jalons de cette « histoire d'amour exceptionnelle », tenté de situer chronologiquement et géographiquement aussi bien Shakespeare que Prokofiev et averti les élèves qu'il y aurait une « comédienne » le jour du concert, « au cas où ils ne comprendraient pas », et « qui lira des extraits du texte de *Roméo et Juliette* à peu près tout le temps », l'enseignante s'approche donc du piano. L'expression « grâce à la musique », qu'elle utilise alors, peut être vécue comme un tournant symbolique, l'annonce du moment où l'on va se centrer sur autre chose que des éléments introductifs qu'on assimile souvent à des éléments dits « de culture générale » (cf. § chapitre didactique de l'écoute).

A ce stade, l'arpège *si b - fa - en descendant - ré - en remontant* –, qu'elle chante sur « mo » et joue au piano, ne revêt pas encore un caractère de thème. Cette cellule de trois notes est encore insuffisante pour devenir « une phrase musicale bien caractérisée (ou fragment de phrase), destinée à réapparaître dans la suite du morceau à titre de rappel ou de base de développement » (*Dictionnaire Larousse de la musique*, p.847). On se doute que ce n'est qu'un début et que l'enseignante va petit à petit la compléter. Comme elle a choisi de mettre les élèves dans une posture mimétique (elle chante en donnant ainsi un modèle, puis les élèves répètent), on suppose que cette cellule va s'allonger et qu'elle va simplement adjoindre d'autres petits groupes de notes, progressivement. On s'attend à ce que la suite des motifs chantés constitue autant de fragments du thème de « Juliette enfant » sectionné.

Or ce n'est pas exactement cela qui se produit. A.D. opère ici un découpage de l'objet qui ne s'exerce pas sur les caractéristiques de surface d'une définition du contour linéaire du mélodique.

III. Quatre traitements pour quatre thèmes. Approche collective et multiple du mélodique

a. Juliette

Si l'on observe le thème de Juliette tel qu'il est exposé à la flûte traversière (chiffre 16, mesures 1 à 6 du mouvement « Juliette » de la partition d'orchestre de l'opus 64 ter de Prokofiev publiée chez Kalmus, document annexé)



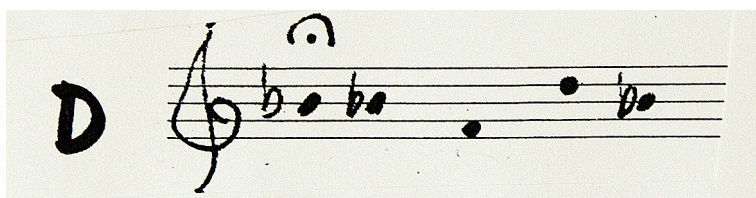
on s'aperçoit que le thème de Juliette ne commence pas par un arpège. On ne trouve celui-ci qu'à la deuxième mesure, et transposé. Le thème original est une octave et un ton plus haut.

L'enseignante a donc :

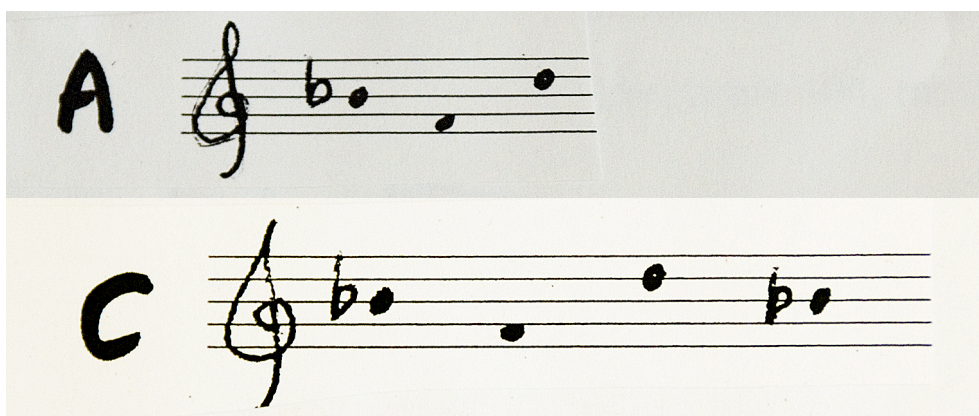
- découpé le thème de façon particulière, en commençant par la *deuxième* mesure et non pas par la première;
- transposé ce thème, en l'inscrivant dans la tessiture des élèves – plus exactement dans le registre médium, en évitant une incursion dans l'aigu.

Le geste enseignant focalise d'emblée l'attention des élèves sur la structure du thème mélodique, qui pourrait leur échapper. Il s'agit d'un découpage analytique qui impose une chronogenèse particulière : le thème est l'élément qui apparaît en premier dans le milieu didactique, à travers cette cellule sonore de base. Mais ce n'est pas – encore – la mélodie en tant qu'elle se déploie de proche en proche comme contour sonore. En effet, les choix enseignants s'opèrent en prenant en compte la nature conjointe de la construction didactique et, donc, l'activité des élèves. Dans ce cas, une adaptation mésogénétique importante explique, également, cette stratégie de découpage de l'objet : la visée enseignante de faire participer les élèves, en chantant le thème mélodique, implique des adaptations à leurs capacités effectives: nous assistons ici à un microprocessus de *transposition didactique* au sens de Chevillard (1985). Transposition qui s'explique par l'intention enseignante de donner une place spécifique aux élèves grâce à un mode de participation déterminé à l'activité.

La première mesure du thème, quant à elle, est traitée à la 3^{ème} étape du découpage (motif **D**, au tour de parole 84).



Les deux premières étapes (motifs A et C)



servent en quelque sorte à « asseoir » la mélodie dans la tonalité de si bémol majeur, puisque :

- elles commencent et finissent par cette note, qui est aussi la tonique,
- elles ne présentent que quatre notes – l’arpège de si bémol majeur et la répétition de la tonique –, ce qui est sûrement bien en dessous de ce que des élèves de 11 ans aussi aguerris que ceux d’A.D. peuvent retenir. Pour rappel, nous sommes en mars et ces élèves sont depuis septembre 2005 dans cette classe ; ils ont déjà de nombreux mois de cours et d’ateliers derrière eux (souvent trois ou quatre heures hebdomadaires), sans parler des concerts auxquels ils ont déjà assistés.

La suite du découpage (tours de parole n° 100, 104, 117, 130, respectivement pour les motifs **F**, **G**, **H** et **I**)



devrait, en principe, fonctionner comme un puzzle. Le thème de « Juliette enfant » devrait ainsi être reconstitué par tous ces morceaux réunis.

Mais là aussi, surprise ! Ce n’est pas ce qui se passe réellement. On constate que **H** est un motif qu’on ne retrouve pas en tant que tel dans le thème entier (**B**). En réalité, le motif **H** est une « simplification » du motif **I**, et **I** une « variation » du motif **H** -. L’enseignante a « escamoté » les deux si bémol en valeurs courtes (en croches) de **I** dans un premier temps, et les a réintroduits lorsque

les élèves avaient bien restitué par leur chant le motif **H**. En d'autres termes, elle a d'abord privilégié les valeurs longues, qui tracent une ligne mélodique moins en dents de scie ; puis elle a « bousculé » cette ligne peu accidentée en réintroduisant les deux croches qui figurent dans le thème de Prokofiev.

En résumé, l'enseignante procède d'une façon très particulière :

- elle ne découpe pas le thème en tronçons qui, additionnés et mis bout à bout, reconstitueraient le thème entier ;
- elle aménage et infléchit la ligne mélodique, en « important » dans le thème un motif « simplifié », avant de revenir à sa complexité originelle.

Tant le découpage qu'elle opère que cette liberté dans le traitement de la mélodie indiquent que l'apparente linéarité d'une ligne mélodique recèle pour elle d'autres données :

- des phénomènes harmoniques (qui, seuls, peuvent expliquer les trois premières étapes et le fait que l'enseignante ait « enjambé » la première mesure au début)
- des phénomènes d'ornementation ou assimilables (qui peuvent donc être « escamotés » puis réintroduits, sans nuire à l'identité fondamentale du thème).

L'enseignante A.D. agit en conformité avec les définitions complexes de la notion de mélodie, comme celles de Francès (1984 / 2002, p. 38), pour qui les rapports et les systèmes sonores sont plus importants que les successions d'événements sonores isolés, ou de Nattiez (1987, p. 283 et ss). Avec Nattiez, elle dénie en quelque sorte par son action à la mélodie de n'être qu'une série de « hauteurs successives » (Nattiez, p. 285) et admet, comme cet auteur, que « même dans la mélodie horizontale, il y a de l'harmonique par opposition à du mélodique ». Nattiez prend soin de préciser qu'en passant de la mélodie opposée à l'harmonie au mélodique et à l'harmonique - en passant, donc, « du substantif à l'adjectif, ou, plus exactement à l'adjectif substantivé, nous nous sommes élevés d'un cran dans l'abstraction. Nous n'avons plus affaire à un matériau physique délimité et autonome, nous parlons des propriétés de cette substance » sonore (*Musicologie générale et sémiologie*, p. 285).

b. Une leçon inaugurale saturée

Si l'épisode consacré au thème de Juliette dure presque huit minutes, le suivant, consacré à l'Andante initial (intitulé « Les Montaigu et les Capulet ») dure, quant à lui, presque tout le reste de cette leçon de deux heures au total, soit une quarantaine de minutes, entrecoupées par une courte pause (où les élèves quittent la salle). La longueur de cet épisode est délibérée et assumée.

Je les noie d'abord...en tentant de donner différents points d'ancrage pour que chacun puisse en trouver un à sa convenance. Effectivement je commence par laisser s'exprimer des impressions, en donnant cependant quelques directions d'écoute. Je greffe ensuite sur ces impressions des repères musicaux précis ; l'écoute suivante analyse, et la suivante encore reconnaît, donc fait travailler leur mémoire musicale. (ANNEXE V)

Le terme « noie », très fort, peut être mis en parallèle avec ce que l'enseignante dit aux élèves au tour de parole 300 de la leçon - après 69 minutes de cours -, dont voici la transcription tronquée :

ALORS euh (regarde sa montre) je vais vous: / ça fait rien↑ / je vais TOTALEMENT AUJOURD'HUI VOUS IMMERGER / JUSQU'AU BOUT↑ / LA PROCHAINE FOIS ON S'Y PRENDRA AUTREMENT mais cette fois /
--

Remarquons, au passage, que l'enseignante signale ainsi aux élèves que cette première leçon, d'une densité d'informations exceptionnelle, fait office de leçon inaugurale pour la nouvelle œuvre à découvrir. Tout indique qu'elle trouve à la fois légitime, du point de vue de l'efficacité didactique, et lourd, pour les élèves, de passer par cette étape aux contenus fort nombreux. Afin de signifier que cette première leçon s'inscrit dans une démarche générale et que sa « lourdeur » sert un dessein auquel chacun peut souscrire - mais qu'elle se rend compte de l'effort requis des élèves – elle fait à reprises réitérées appel à une certaine forme de rhétorique (un mélange de harangue et de supplique, mâtiné d'une pointe d'ironie). Voici par exemple la transcription d'un échange entre les élèves et elle, après plus d'une heure et demie de leçon ; juste avant le moment où l'enseignante a prévu une « écoute récapitulative » de 5 minutes, comprenant notamment les quatre thèmes abordés précédemment.

Leçon du 9 mars, 2^{ème} partie: tours de paroles 267, puis 272 à 278

267	Ens	(...) (2") est-ce que vous avez le courage de tout bien entendre du début à la fin↑
(...)		
272	Ens	cinq minutes sans parler
273	Val	(<i>écartant les 10 doigts des mains</i>) ça fait cinq minutes↑ / cinq↑
274	é	c'est rien↓ / hein^
275	plus é	CINQ↑ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
276	Ens	Allez↓ / CHT / cht / cht (3") c'est pas difficile (<i>tourne la tête vers le tableau, pour en désigner le contenu</i>) parce que vous savez tout / maintenant↓ / DONC VOUS ÉCOUTEZ (<i>désigne son oreille avec son index</i>) LA MUSIQUE / elle vous parle la musique là / donc vous / vous parlez pas / n'est-ce pas Zel
277	Zel	oui
278	Ens	// CHT (3") là / la musique elle doit vous raconter l'histoire / vous avez tout compris // et vous écoutez (<i>désigne sur les pupitres devant elle les feuilles qui viennent d'être complétées</i>) et vous regardez en même temps les tableaux↑ // les dissonances / les consonances / les instruments↑ / les différentes parties↑ (2") et maintenant / c'est parti↓

c. Tybalt, les chevaliers et les « Crapulet »

Mais revenons un peu en arrière...

Dans ce troisième épisode, qui regorge d'éléments nouveaux pour les élèves, l'enseignante ne présentera pas moins de trois thèmes. Nous allons examiner à présent comment elle introduit celui des chevaliers et celui de Tybalt.

Les élèves sont priés de donner suite à la demande de l'enseignante, qui consiste à livrer *des impressions d'écoute, justifiées par des observations des caractéristiques musicales*, comme ce fut le cas pour l'Andante, au début des « Montaigne et Capulet » (lors duquel enseignante et élèves ont mis en évidence des phénomènes de dissonance et de consonance).

D'un point de vue topogénétique nous pouvons donc constater que l'enseignante maintient la cohérence dans l'organisation complexe de la dynamique évolutive de la leçon. En effet, les élèves

sont sollicités dans cette leçon au travers de différents types d'activités, dont le but est de montrer et de co-construire la posture « active » d'auditeur. Les topos proposés par l'enseignante alternent ainsi entre phases de « production » et phases « d'écoute », elles-mêmes traversées par des modalités de réception ou de participation différenciées : chanter sur un mode mimétique, proposer verbalement des interprétations des phénomènes musicaux traités, reconnaître des éléments musicaux, etc... La variété de topos contribue ainsi à une approche plurielle de l'objet mélodique et s'avère pertinente, compte tenu de son caractère complexe. Dans le troisième épisode « apparaît » (si tant est que ce terme soit approprié lorsqu'il s'agit de décrire ce qui se produit lors d'une découverte auditive) ensuite le thème des chevaliers (Allegro pesante, chiffre 2 de la partition Kalmus, document annexé).

La comparaison de la conduite des apprentissages par l'enseignante, montre que le traitement du thème de Juliette s'avère symétrique à celui des chevaliers :

- Les élèves ont commencé par chanter le thème de Juliette, après 7' 30 de leçon. Ils ne l'entendront dans l'enregistrement orchestral qu'à la fin : après une heure trois quarts de cours (tour de parole 300). Il y a donc une heure et demie qui sépare la fin de l'épisode chanté et l'écoute du même thème joué à la flûte traversière.
- Pour le thème des chevaliers, l'approche démarre par l'écoute. Il y aura un enchaînement entre la découverte du thème par l'écoute et le chant du rythme pointé de ce thème, pour lequel l'enseignante a choisi les syllabes de « pom po pom... ». Un élève sera invité à jouer sur deux percussions de hauteurs différentes (grosse caisse et tom) la basse régulière. Celle-ci fait alterner dans le grave, en valeurs de noires, notes « plongeantes » (joués par la grosse caisse) et accords (« représentés » par un coup frappé sur le tom).

Les élèves sont immédiatement réceptifs aux caractéristiques de ce thème des chevaliers. Voici leurs réactions, juste après la première écoute :

315	Isc	on dirait un géant qui court et qui marche
316	Ens	oui↓ / pourquoi↑
317	Isc	qui est énervé
318	Ens	oui↑ / pourquoi↑ / pourquoi un géant↑ (2") pourquoi pas^
319	Isc	parce que on entendait / on entendait des grands pas
320	Ens	des↑ / des grands pas↓ / oui↑

S'ensuit le thème de Tybalt, accolé à celui des chevaliers (2^{me} mesure du chiffre 4 de la partition Kalmus). Ici, l'enseignante commence par décrire successivement une caractéristique musicale du thème de Tybalt et des caractéristiques du personnage. Puis elle va chanter elle-même le thème, sans le faire répéter par les élèves :

Leçon du 9 mars, 2^{me} partie: tour de parole 11

(Ens :) et puis / là dessus arrive Tybalt / donc ce personnage dont on a parlé avant d'aller à la récréation↑ / qui va faire un: // thème encore lui / très très grave↓ / pas très futé non plus / hein↑ / c'est quelqu'un de très belliqueux / hein↑ / (*chante le thème de Tybalt en scandant par des claquements de doigts réguliers, mesure 3 et trois premiers temps de mesure 4 du chiffre 2 des "Montaigus et Capulets", aux cors*) pa: pa: pa pa pa pa pa pa pa: / on va l'écouter directement ↑(s'approche de la chaîne stéréo) / ON REMET ÇA↓ / DU DÉBUT / CHT (2") ENFIN DU DÉBUT DES CHEVALIERS /

Par ce simple « pa » « pa » « pa », elle différencie le thème de Tybalt de celui des chevaliers (qu'elle chantait sur « pom »).

Les deux thèmes font appel aux cuivres ; mais :

- dans le thème des chevaliers, cors, trombones et tubas jouent la basse du thème des chevaliers – les noires alternées – . Ils ont une fonction d’accompagnement dans la partie pointée (où interviennent cordes et les bois).

- Le thème de Tybalt ne mobilise que les cors, d’abord, puis les trombones et les tubas.

Lors de la réexposition du thème des chevaliers (chiffre 9 de la partition Kalmus – ANNEXE XXIX), c’est un saxophone solo qui joue la partie d’arpèges rythme pointé (au lieu des cordes + clarinette de la 1^{ère} exposition, au chiffre 2). Un élément assez fugitif, tout à fait nouveau, et qui peut passer inaperçu à l’écoute de l’enregistrement, même pour une oreille avertie. Par contre, *avec la partition*, ce nouveau timbre a toutes les chances d’être remarqué, grâce à la mention explicite du saxophone solo à la mesure 2 du chiffre 9 (partition Kalmus). Dans ce cas précis, on voit que la partition joue un rôle essentiel pour la conduite de l’enseignement. Grâce à cet outil, l’enseignante peut mentionner cette introduction d’un nouveau timbre lors de la réexposition, qui serait donc très vraisemblablement passée inaperçue des élèves (2^{ème} partie de la leçon du 9 mars, tour de parole 109). Ce faisant, elle pointe une différence entre l’exposé du thème des chevaliers et la réexposition ; elle affine ses exigences en matière de distinction des éléments sonores et elle laisse à penser que Prokofiev est un orchestrateur intéressé par ce que beaucoup de compositeurs appellent une « dramaturgie » de la composition musicale. Nul doute, en effet, que ce saxophone solo introduit une « dimension » nouvelle et contribue à « relancer » l’écoute lors de la réexposition.

Au milieu de cet amoncellement d’observations, reconnaitions, informations..., les élèves pourraient s’égarer. L’enseignante accroche toutefois son propos à des remarques d’élèves. Elle relaie aussi leurs impressions d’écoute. Par la différenciation des approches, elle veille à la fois à éviter des confusions et à attribuer à chaque thème musical une identité propre, qui découle de la différenciation didactique.

D’une part elle varie ses sollicitations concernant les types de participation des élèves ; d’autre part, elle endosse elle-même différents rôles associés à ces types de participation : directrice de chorale lorsqu’il s’agit d’apprendre le thème de Juliette sur le mode mimétique, animatrice lorsque les élèves chantent le thème des chevaliers accompagnés par la percussion, chantant elle-même pour illustrer la « lourdeur » de Tybalt. Enfin, elle suscite à certains moments des descriptions des phénomènes musicaux (notamment pour le thème des chevaliers et celui de Tybalt) ; alors qu’à d’autres moments, elle plonge les élèves dans un apprentissage ou dans une imitation de la musique, sans autre forme de commentaire.

Quelquefois, l’humour s’insinue dans les répliques, comme ici, dans la 2^{ème} partie de la leçon :

182	Ens	il ne nous a pas présenté les Montaigu d'un côté et les Capulet de l'autre parce que / de toutes façons / il y a pas: un pour rattraper l'autre
183	é	(<i>rit</i>) les Crapulet
184	Ens	les Crapulet / <i>OUI COMME TU DIS</i> (4") CHT

d. Juliette, à nouveau

L’écoute du thème de Juliette, qui suit l’exposition de celui des chevaliers et de Tybalt, (Moderato tranquillo, chiffre 7 de la partition Kalmus) est l’occasion pour l’enseignante d’une digression. Digression pour le moins inattendue, dans le contexte que nous avons décrit précédemment : parmi la masse des tâches de reconnaissance, d’identification de timbres, de mélodies..., l’on ne s’attend certes pas à voir évoquer ... la « journée de la femme » (pour rappel, la leçon a lieu le lendemain du 8 mars, instituée « journée de la femme » dans nombre de pays occidentaux).

Voici ce qui se dit en classe après la première écoute de ce « moderato tranquillo », où la flûte traversière expose le « thème de Juliette » (à distinguer du thème de « Juliette enfant »).

24	é	c'est dans l'aigu / donc ça fait penser à quelqu'un /
25	é	de gentil
26	é	de de gentil / qui est content / c'est plus volontiers une femme
27	Ens	(<i>en riant</i>) voilà↓ / ça j'attendais merci beaucoup↑
28	é	(<i>rient et protestent</i>) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
29	Ens	C'ÉTAIT LA JOURNÉE DE LA FEMME / ALORS IL Y EN AURA EU DEUX DE JOURNÉES DE LA FEMME / et merci Fer cela me fait très plaisir↓ / donc quelqu'un de gentil / de gracieux: / de léger / de
30	é	d'élégant
31	Ens	d'élégant / de charmant
32	é	d'innocent
33	Ens	d'innocent / quoi encore↑ // (<i>désigne Val</i>) oui↑
34	Val	Xxxxxxxxxxxxxxxxxx
35	Ens	donc tu pensais à quoi toi Val↑
36	Val	à Juliette
37	Ens	tu pensais aussi à Juliette↓ (2") BON↓ / euh / vous êtes tous d'accord que les filles sont toujours élégantes / charmantes
38	tous les é	NON / OUI
39	Ens	ALORS CE SERA UN AUTRE DÉBAT

Cette digression est néanmoins caractéristique de la conduite des opérations didactiques par cette enseignante. Celle-ci pratique une sorte de va-et-vient entre :

- de longues plages régies par des consignes strictes, une attention très focalisée, un contrôle sur les éléments de contenus à travailler, mais aussi sur les méthodes de travail à respecter ;
- des échappées, rares, où le quotidien, voire la banalité de celui-ci (idées reçues comprises) refait son apparition.

Cette digression intervient :

- après plus d'une heure de cours,
- après une longue plongée dans les dissonances et consonances (notions inconnues de presque tous les élèves jusqu'alors) du début des « Montaigne et Capulet »,
- après l'examen de trois thèmes (celui de Juliette, des chevaliers et de Tybalt),

- *avant* un pointage de toutes les caractéristiques de l'*accompagnement* de ce thème de Juliette, à savoir : le jeu en *pizzicati* et en *glissandi* des cordes et la présence d'un célesta. Deux éléments d'autant plus difficiles à détecter que le célesta ne fait pas partie des instruments couramment « fréquentés » par les élèves et que l'usage des *pizzicati* et des *glissandi* aux cordes, hors présence des musiciens, n'est pas immédiatement identifiable (le geste de glissement et le geste de pincer les cordes aide beaucoup à établir l'origine de ces timbres),
- *avant* le thème de « Juliette enfant », qui fait l'objet d'un autre mouvement de la Suite (Second mouvement), que l'enseignante aborde juste avant la fin de la leçon, et qui est distinct du thème de Juliette inclus dans le mouvement « Les Montaigu et les Capulet »)

On comprend dès lors que cette digression intervient à un moment bien particulier. « Tout est cadré... et tout déborde toujours ! », disait l'enseignante au sujet de sa planification. Cette digression serait-elle un cas de « débordement » contrôlé ? Autrement dit, s'agirait-il d'une réaction « hors sujet », mais jugée opportune par l'enseignante ? Nous serions enclins à répondre par l'affirmative...

Quoi qu'il en soit, l'enseignante n'annonce pas que le thème de Juliette va survenir et que les élèves vont pouvoir le reconnaître à l'écoute de l'enregistrement. Ici, elle ne pointe pas cette apparition et attend de voir si l'un ou l'autre élève va établir un lien entre l'épisode d'apprentissage du thème de Juliette par le chant (une heure auparavant) et la mélodie jouée maintenant à la flûte traversière. Le procédé qu'elle utilise ici est une sorte de « traitement par le silence », qui l'amène à attendre qu'un élève manifeste qu'il a reconnu ce dont il s'agit. Ce qui se produit effectivement et qui donne aux élèves la possibilité de manifester nettement leur capacité de reconnaissance.

Institutions scolaires et institutions culturelles semblent d'accord sur le primat du mélodique dans l'approche didactique de l'écoute musicale. Nous avons ici, avec l'approche différenciée de l'enseignante A.D., un exemple d'enseignante qui le met en œuvre. Cette mise en œuvre est pour nous l'occasion de signaler la complexité des rapports entre les trois dimensions méso-topo et chronogénétiques qui fondent la nécessité de l'approche disciplinaire du didactique. Une approche qui tient compte de la spécificité des objets de savoir, ici des objets culturels complexes tels que l'œuvre et ses composantes. A.D. nous donne l'occasion, également, de pointer des phénomènes de détermination mutuelle entre les pratiques didactiques et les domaines de savoirs de référence. Ainsi, l'approche et découpage chronogénétiques du mélodique opérés par A.D. insinuent une coupure assez nette avec certaines définitions du mélodique propres au champ de la musicologie et... de la recherche sur la perception. Elle part d'une définition complexe de la nature de ce phénomène sonore, qui prend en compte, outre le contour et la linéarité, d'autres paramètres tels que les rapports harmoniques. Cette définition va même plus loin, puisque nos observations ont montré qu'A.D. ne se limite pas seulement à un travail sur les phénomènes purement perceptifs, mais que l'approche se structure davantage sur des processus culturels de réception (Mili & Rickenmann, 2005) de la mélodie.

Le traitement de la dimension culturelle dans cette séquence est une illustration de la nécessité d'adopter une approche socio-historique dans l'analyse des processus didactiques. La latitude à partir de laquelle A.D. travaille couvre un large champ qui va de la perception des phénomènes sonores à la réception des phénomènes musicaux. Si le traitement du chant pouvait ressembler dans un premier temps à une approche « simple » du mélodique comme suite de hauteurs sonores, les différentes activités proposées aux élèves dans cette leçon inaugurale montrent que la réception de l'œuvre demande surtout une approche « musicale » : la différenciation entre les éléments d'ornementation ou assimilables et ceux de la du mélodie « de base », le traitement des phénomènes harmoniques liés à l'histoire de la musique - tels que consonances et dissonances - et, finalement, la mise en lien et interprétation des phénomènes musicaux avec des significations socio-culturelles, dont l'épisode « Juliette-journée de la femme » est particulièrement remarquable.

4. L'entrée dans la lecture de partitions. Une étude de cas.

« ... Je serais tenté de dire que l'art est ce concept qui permet aux philosophes de ne pas réfléchir aux œuvres. »

Michel Makarius (1993)

Partitions à lire, à interpréter et à découvrir

Si la responsabilité de l'apprentissage de la lecture incombe traditionnellement à l'École obligatoire, celui de la lecture de partitions est généralement associé à l'enseignement solfégique dispensé dans les harmonies, écoles de musique et conservatoires. Conçus principalement à des fins de déchiffrage, pour la pratique des instrumentistes débutants, les programmes des premières années de solfège mettent surtout en place des outils de décodage. Indispensables à l'interprète « classique », ces outils sont transmis en introduisant les élèves à la logique systématique de l'écriture musicale occidentale. A chaque note correspond une fréquence - ou « hauteur » - et une durée – déduite d'après une logique proportionnelle. Logées au sein d'un système rythmique et tonal, ces correspondances garantissent que chaque signe a une signification identique pour la communauté des lecteurs-déchiffreurs. Mais si les contrebassistes débutants apprennent à lire en clé de sol – alors qu'ils sont tout le temps confrontés à des partitions en clé de fa -, c'est bien parce que le *système* de l'écriture musicale occidentale est appréhendé comme un ensemble. Dès lors, l'enseignement dispensé évite généralement de sectionner ce système en parties trop étanches les unes des autres...

A l'école obligatoire, la partition musicale semble en revanche une grande absente. Dans les dizaines de dossiers pédagogiques produits par les services culturels de l'Enseignement primaire genevois, Radio France, le Grand Théâtre de Genève et examinés pour cette étude⁵⁷, un seul prévoyait l'examen d'extraits de partitions (ANNEXE IV, p. 8 et 9), mais aucun ne mentionne une activité que les élèves devraient réaliser grâce à l'examen d'une partition ou d'un extrait.

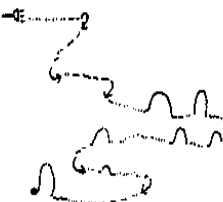
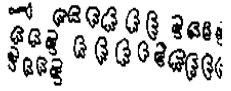
Ainsi, les « domaines essentiels de la musique » tels qu'ils sont définis dans *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* comprennent : « chant, écoute, mouvement et jeu

⁵⁷ Outre les dossiers déjà mentionnés dans le chapitre *Montaigu et « Crapulet »: une didactique du mélodique et du thématique*, dans lesquels figurent des transcriptions de thèmes sur une portée musicale, mais pas d'extraits de partitions destinés à être examinés ou observés par les élèves, l'on peut ajouter les dossiers:

- Radio France, sur la Symphonie n° 103 ou "Roulement de timbales" de Joseph Haydn (2005)
- Radio France, sur *L'Opéra de la Lune* de Denis Levaillant (2006)
- Service de l'Éducation musicale, DIP, Genève, sur *L'Histoire du petit tailleur* de Tibor Harsányi (2005) (qui comprend pp. 10, 11 & 12, des cellules rythmiques à faire *frapper* par les élèves)
- Les jeunes au cœur du Grand Théâtre de Genève, sur *l'Orfeo* de Monteverdi. Dossier réalisé par Pierre Michot, avec un lexique final de « mots-clés » réalisé par Allain Perroux – qui comprend deux reproductions de partitions du XVI^e siècle, respectivement d'un *Ritornello* et d'une *Sinfonia*, sans proposition d'activités sur ces reproductions de partitions. Ces reproductions fonctionnent plutôt comme les autres illustrations du dossier, c'est-à-dire comme un complément iconographique au texte. (2004)
- Les jeunes au cœur du Grand Théâtre de Genève, sur *Hänsel und Gretel* d'Engelbert Humperdinck. Dossier conçu par Mathilde Reichler (2004)
- Les jeunes au cœur du Grand Théâtre de Genève, sur *Maria Stuarda* de Gaetano Donizetti (2004)
- Les jeunes au cœur du Grand Théâtre de Genève, sur *Der Cornet* de Frank Martin et *Mémoires d'une jeune fille triste* de Xavier Dayer (2005)
- Les jeunes au cœur du Grand Théâtre de Genève, sur *Danse parade*, spectacle chorégraphique sur des musiques de Gavin Bryars, Georg Friedrich Händel, Rebonds, de Yannis Xenakis et Le Sacre du printemps d'Igor Stravinski. Dossier réalisé par Nathalie Tacchella (2005)

Les jeunes au cœur du Grand Théâtre de Genève, sur *Loin et Black rain*, deux chorégraphies signées respectivement : Sidi Larbi Cherkaoui et Annabelle Lopez Ochoa, sur des musiques de Heinrich Ignaz Franz Biber (*Loin*) et « un montage musical : Jean-Sébastien Bach, Peter Gabriel, Duduk d'Arménie... » (*Black rain*). Dossier réalisé par Nathalie Tacchella (2005)

instrumental »⁵⁸. L' « objectif spécifique » le plus proche de la lecture de partitions est : « transcrire ». Ce qui se traduit par des activités où les élèves sont invités à « transcrire graphiquement (...) des éléments musicaux entendus (par exemple le mouvement sonore ou la forme) »⁵⁹. Des exemples de transcriptions graphiques possibles sont proposés, concernant notamment la « hauteur relative des sons » ou « un thème principal »⁶⁰. Les deux illustrations proposées de transcriptions graphiques « réussies » du point de vue de l'évaluation sont reproduites ci-dessous :

Critères (Objectifs spécifiques)	Commentaires pour Zoé	Commentaires pour Eric
Transcrire graphiquement des éléments musicaux entendus	Elle est capable de transcrire graphiquement le thème principal avec les différentes phrases (changement de direction) et rugissements 	Il est capable de représenter graphiquement la marche du lion : les pattes pour la marche et la gueule pour les rugissements 

« commentaires pour Zoé » et « commentaires pour Eric » des « attentes de fin de cycle élémentaire du classeur des objectifs de l'Enseignement primaire, p.7.

Dans les schémas ci-dessus, l'on considère que Zoé et Eric ont tous deux atteint l'objectif. Selon le commentaire, Zoé « est capable de transcrire graphiquement le thème principal avec les différentes phrases (changement de direction) et rugissements ». D'Eric, on dit qu'il « est capable de représenter graphiquement la marche du lion : les pattes pour la marche et la gueule pour les rugissements ». Il ressort de cette appréciation que les types de transcriptions graphiques considérées comme « réussies » sont innombrables : contrairement à l'enseignement solfégique dispensé dans l'enseignement parascolaire, les pratiques préconisées à l'école primaire genevoise sont des pratiques de « traductions » graphiques *individuelles*, sans référentiel commun⁶¹.

En somme, si l'école obligatoire renvoie souvent à des pratiques sociales de référence telles que le concert, elle ne prévoit quasiment jamais d'insérer l'objet-partition dans le milieu didactique aménagé en vue d'enseigner l'écoute musicale.

Il y a pourtant des enseignants qui introduisent cet objet dans leurs cours ! Nous examinerons deux exemples d'activités centrées sur une partition. Premièrement, un atelier dirigé par l'enseignant A.P. au milieu d'une séquence consacrée à *Luminescences*, une œuvre de Pedro Amaral créée dans sa version de chambre en 2006. Deuxièmement, un épisode d'une leçon consacrée par l'enseignante A.D. à « La mort de Juliette », au sein de la séquence consacrée aux *Suites n° 1* opus 64 bis, *n° 2* opus 64 ter et *n° 3* opus 101 « Roméo et Juliette » de Prokofiev.

⁵⁸ «Education musicale», in *Les objectifs d'apprentissage de l'école genevoise* (2000). Direction de l'enseignement primaire. Genève : Département de l'instruction publique, page 3

⁵⁹ L' « objectif-noyau », les « composantes et objectifs spécifiques » en éducation musicale sont cités pages 4 et 5 des *objectifs d'apprentissage de l'école genevoise* (2000).

⁶⁰ respectivement : page 2 du «plan d'études en éducation musicale» et page 7 des «attentes de fin de cycle élémentaire», in *Les objectifs d'apprentissage de l'école genevoise* (2000).

⁶¹ Cf, aussi, dans le chapitre : « L'écoute-découverte et l'apprentissage du métier d'auditeur », le paragraphe : « Un moment remarquable de la séquence didactique consacrée à *Luminescences* », lors de la seconde leçon de M.A., le 23 janvier 2006.

I. L'enseignant en compositeur

Après trois leçons consacrées à approcher la musique contemporaine de Pedro Amaral⁶², l'enseignant A.P. constate que beaucoup d'élèves restent très hostiles aux extraits musicaux de ce compositeur et que les appréciations négatives (« Ce n'est pas de la musique ! », etc.) restent majoritaires. Comme d'autres réactions négatives, assimilables à un rejet sans équivoque des musiques d'Amaral, sont venues émailler les premières leçons, l'enseignant A.P. imagine de changer de cap et de rôles. C'est là qu'une partition d'un genre bien particulier fait son apparition dans la séquence.

a. Description d'une partition autographe utilisée en classe

HORIZONTALITÉ OU ABSCISSE

Formée de 7 grandes feuilles à dessin de format B2 (64 cm x 47cm) appondues les unes aux autres (ce qui fait un format total de 64 cm x 290 cm), cette partition présente déjà un côté exceptionnel de par son gigantisme. Son organisation prévoit une interprétation polyphonique, avec cinq groupes qui interviennent à des moments différents et que l'enseignant a intitulés :

- « claviers »,
- « body percussions »,
- « flûtes »,
- « phrases »,
- « mots ».

Ces 5 groupes sont visuellement séparés par un double trait horizontal, de couleur vert clair.

Trois couleurs ont été utilisées dans l'ensemble de la partition: outre le vert clair, il y a aussi le bleu et le rouge. Les 1^{er}, 3^{ème} et 5^{ème} groupes (groupes des « claviers », des « flûtes », et des « mots ») lisent toute la ligne horizontale des signes qu'il leur incombe de jouer, en bleu. Alors que les 2^{ème} et 4^{ème} groupes (ceux des « body percussions » et des « mots ») lisent une ligne horizontale avec des signes rouges... L'alternance du rouge et du bleu permet aux élèves de se repérer dans l'horizontalité de la partition et vise à éviter qu'ils se trompent de ligne et se mettent à jouer des signes qui ne les concernent pas en tant qu'interprètes.

28 *mesures* (rectangles vert clair), numérotées au haut de la partition, graduent la lecture et offrent ainsi une autre série de repères collectifs. Chacune mesure 10 cm de large et doit permettre aux interprètes de moduler la durée de leurs interventions successives, suivant que les signes remplissent ou non les 10 cm. Lorsque le signe est plus court que 10 cm, la proportionnalité entre la longueur du signe et l'espace restant indique approximativement et par déduction combien de temps devrait durer le silence complémentaire aux sons produits.

VERTICALITÉ OU ORDONNÉE

A part le groupe des « claviers » (en l'occurrence des claviers d'ordinateurs qui produisent de brefs et doux sons percussifs lorsqu'on enfonce les touches), chaque groupe est subdivisé.

Les « body percussions », les « flûtes » et les « phrases » le sont en en 4 sous-groupes, figurant sur 4 lignes superposées:

- * « genoux / poitrine / mains / pieds » – indications écrites en ordonnée, à l'extrême gauche de la partition -, constituent les sous-groupes des « body percussions »,
- * « bec / do / la / sol » – indications écrites en ordonnée, à l'extrême gauche de la partition -, constituent les sous-groupes des « flûtes »,
- * les 4 sous-groupes de « phrases » ne sont pas qualifiés.
- * Enfin, le groupe des « mots » est subdivisé, quant à lui, en 5 sous-groupes.

⁶² Cf le chapitre « Dépasser l'ennui et le rejet : une classe face à des œuvres contemporaines »

SIGNES

On peut regrouper les signes sonores de cette partition en deux catégories :

1) les points

Plus moins gros, ceux-ci sont censés être traduits sur le plan sonore par une très brève intervention. La grosseur très variable des points fait référence à l'intensité sonore (à cet égard, il n'y a pas d'indication traditionnelle d'intensité dans cette partition, du type : *f, mf, p*)

2) les lignes

Continues ou pointillées, celles-ci sont censées être traduites par un événement sonore durable. Là aussi, l'épaisseur de la ligne – qui se mue en rectangle quand elle est très épaisse – indique l'intensité sonore.

b. Analyse didactique de cette partition

La partition décrite donne lieu à une série d'implications sur le type de savoirs auxquels elle réfère, du moins potentiellement.

1) *CE QUI EST SEMBLABLE À UNE PARTITION D'ORCHESTRE : L'ORGANISATION SPATIALE GÉNÉRALE...*

Sur le modèle des partitions conventionnelles qui forment la grande majorité du matériel d'orchestre symphonique, l'enseignant a organisé sa partition comme un tableau à double entrée : instruments à gauche et déroulement chronologique de gauche à droite.

- ... ET EN PARTICULIER LE CODE RÉGISSANT LA POLYPHONIE

Les 17 élèves - auxquels s'ajoute le groupe de 3 élèves jouant des claviers – lisent leurs « entrées » et anticipent la nature de leurs interventions (durée et intensité) sur le modèle des parties instrumentales horizontales des conducteurs d'orchestre. Comme dans un conducteur, les instruments sont regroupés par familles et la simultanéité des actions de jeu est signifiée par une superposition verticale des signes employés.

2) *CE QUI EST DIFFÉRENT (PARTITION AUTOGRAPHE vs PARTITION CONVENTIONNELLE)*

- la codification rythmique : l'enseignant a utilisé trois modes graphiques : le point / la ligne / le trait tillé. Le point signifie une intervention très brève. La ligne et le trait tillé une intervention qui dure, mais le trait tillé fait référence à ce que la musique concrète appelle les « sons striés », c'est-à-dire une alternance rapide de sons brefs et de silences. Par rapport à une partition conventionnelle, il manque donc, d'une part la subdivision des mesures en temps et, d'autre part, la subdivision des temps eux-mêmes en unités proportionnelles à valeurs décroissantes (rondes, noires, croches, etc.).
- la codification des silences : les silences sont explicitement signifiés, mais par absence de signes de couleur rouge ou bleue dans telle ou telle case ou « mesure ». Une case délimitée de vert clair, mais vide de bleu ou de rouge, est une case où l'élève n'intervient pas. Autrement dit, *il s'abstient* d'intervenir, entre deux interventions.
- la codification des intensités : contrairement à l'usage conventionnel, basé principalement sur les abréviations des mots italiens « *piano, forte...* » (*p, f*) et les signes de crescendo,

decrecendo (< >), cette partition table sur l'opposition entre tracé fin (intensité *piano*) et tracé épais (*forte*).

- l'absence de tempo de référence, mais la présence d'un tempo variable, pour le groupe des claviers ; ici, la codification choisie par l'enseignant déroge aux usages de codification conventionnelle, puisque l'accélération du tempo est signifiée par un trait orienté vers le haut de l'espace réservé aux claviers (un déplacement spatial qui signifie usuellement un changement de fréquence sonore – de « hauteur » de son).

3) QUELQUES GESTES DIDACTIQUES LISIBLES SUR CETTE PARTITION AUTOGRAPHE

Outre les simplifications dans le domaine rythmique, dans la codification des intensités et la dérogation aux usages en matière de variation de tempo pour le groupe des claviers, l'enseignant a tenté de faciliter la lecture et l'interprétation de sa pièce par plusieurs moyens que l'on peut qualifier de mésogénétiques :

- Dimension
Cette grande partition permet un usage collectif ; tous les regards convergent vers elle et l'enseignant peut ainsi diriger le déroulement par gestes, en accompagnant l'avancée chronologique ou en la suscitant gestuellement. Il en tire plusieurs avantages : il n'y a pas besoin de consignes orales qui viendraient parasiter la production musicale et les élèves peuvent se répartir face à la partition en demi-cercle, à la manière d'un orchestre. L'enseignant peut agir comme un chef de chœur ou un chef d'orchestre.
- Utilisation des couleurs
L'alternance horizontale entre le bleu et le rouge pour faciliter la lecture des différentes parties polyphoniques ainsi que l'emploi d'une tierce couleur – le vert clair – , pour délimiter ce qui ressemble à des mesures, vise à faciliter l'orientation et la différenciation des parties. Dans la plupart des partitions conventionnelles ne se trouvent que des signes en noir. (Certes le *Codex Chantilly*, du XVe siècle, emploie la couleur comme énormément de parchemins musicaux ; mais il s'agit précisément de manuscrits et pas de matériel imprimé⁶³)
- Numérotation
La numérotation des 28 « mesures » en vert clair, au haut de la partition, gradue cette dernière et vise à aider les élèves, novices en matière de lecture de partition polyphonique et de déroulement de jeu. L'usage d'un procédé de numérotation permet aussi des reprises, en cours de répétition, lorsqu'il faut « roder » un passage qui n'est pas tout de suite joué conformément à ce qui est écrit. Ces 28 nombres fonctionnent à la manière des repères lacunaires des partitions d'orchestre (où la numérotation des mesures est le plus souvent mentionnée toutes les 10 mesures et où des lettres viennent ponctuer les mouvements ou œuvres très développés).
- Coïncidences des bornes visuelles (du type « mesures ») et des durées et moments d'intervention
Les interventions des élèves ne sont certes pas toujours synchrones et le côté polyphonique de cette partition nécessite que ceux-ci s'habituent à cette codification. Néanmoins, l'enseignant a pris garde de bien délimiter leurs interventions par les 28 « mesures ». Un son qui dure (écrit sous forme de trait) est généralement prévu sur des « mesures » entières et pas sur des parties de « mesures ». Un son bref (écrit sous forme de point) est généralement prévu à la charnière entre deux « mesures », c'est-à-dire au moment où le geste de l'enseignant signifiera le changement, le passage d'une case à l'autre. Dans la pratique, cela facilite grandement les repères de durée.

⁶³ C. Parrish (1958). *The Notation of Medieval Music*. Londres: Faber and Faber

- Le paramètre de la hauteur (ou fréquence) mis à l'écart

Gianni Zanarini (2004) écrit que « les objets sonores qui sont intéressants musicalement – en premier lieu la voix, puis les vibrations des cordes et des colonnes d'air – ont en général une structure harmonique; » « cela explique », poursuit-il, « que l'on ait considéré la hauteur comme attribut essentiel du son. C'est justement la possibilité d'attribuer une hauteur à une vibration sonore qui a été considérée comme critère de discrimination entre sons et bruits ».

L'enseignant A.P., qui est coutumier des partitions chorales et instrumentales puisqu'il dirige trois chorales d'amateurs, ne peut ignorer le rôle fondamental de la hauteur et de l'harmonie. On peut donc affirmer sans risque de se tromper que s'il a fait le choix de ne pas faire figurer de hauteur définie dans sa partition (sauf trois flûtes, qui jouent chacune *une* note donnée), c'est qu'il avait une raison, au moins. On peut ainsi en déduire :

- que la mise à l'écart du paramètre de la hauteur sert ses desseins didactiques, parce qu'elle simplifie considérablement le jeu des élèves (ils n'ont plus à porter leur attention que sur les durées, les silences et les intensités) et qu'elle garantit peu ou prou que la pièce pourra être montée *en une seule leçon* (but qu'il s'est fixé et qui est en harmonie avec le nombre de plages horaires hebdomadaires consacré à la musique) ;
- que l'absence de mélodie et d'harmonie inscrit le rendu sonore de la partition dans un genre de musique très différent de ceux que les élèves écoutent d'habitude et auxquelles ils se réfèrent quand ils affirment, en classe, que la musique d'Amaral est horrible ou même que ce n'est pas de la musique. Comme le relève Nattiez (2004), « les musiques de divertissement – chanson, (...) musique de film, muzak – ont pris une place de plus en plus importante dans notre vie quotidienne ». Et ces musiques-là font la part belle à des mélodies récurrentes, à des thèmes dont on espère que l'auditeur les gardera en tête. L'accompagnement de ces mélodies, lui aussi, fait la part belle à des harmonies tonales. En faisant interpréter par la classe une œuvre contemporaine de son cru, dépourvue de mélodie et d'accompagnement harmonique, l'enseignant oblige du même coup les élèves à participer à l'existence d'une pièce qui n'est pas du tout dans la sphère des habitudes d'écoute des élèves. Il les oblige, en quelque sorte, à déplacer leur point de vue, qui consistait à rester extérieurs à la démarche de découverte de l'œuvre d'Amaral, enfermés durant trois semaines dans un jugement esthétique négatif et une attitude de rejet.

Notons donc, à ce stade, que malgré les difficultés qu'il éprouve à faire entrer ses élèves en contact avec l'objet musical, l'enseignant a recours à une variété de stratégies propres au métier qui incluent autant un travail sur les caractéristiques du milieu didactique que sur le type d'activité proposé/attendu des élèves, à savoir la topogénèse. Notons, par ailleurs, que ce dernier type de processus implique aussi une place et une posture enseignante particulières, en rapport avec celle des élèves. A plusieurs reprises, d'un ton mi-solennel et mi-amusé, partition déployée ou enroulée, l'enseignant a annoncé aux élèves qu'ils « faisaient une création mondiale » ! Apparemment, il n'y a pas eu d'effet très visible de son annonce... Cependant, celle-ci indique nettement qu'il y a changements de rôles *pour l'ensemble des protagonistes* du contrat didactique tel qu'il s'était déroulé les séances antérieures : si l'enseignant est passé de celui médiateur de la musique d'Amaral à celui de compositeur, puis de chef d'« orchestre », les élèves, quant à eux, sont passés du rôle de public à celui d'interprètes.

Ce changement est spontanément relevé par l'enseignant lors du bilan de la séquence. Alors qu'en préalable à celle-ci (entretien du 20 janvier 2006)⁶⁴, l'enseignant mentionnait son rôle de « médiateur et les fonctions créatrices des interprètes et du compositeur », il déclare, au terme de la séquence⁶⁵, avoir assumé ce rôle de médiateur «sauf », dit-il, «que je suis devenu [lors de la leçon du 30 janvier] créateur, pour que les élèves deviennent interprètes ».

Le fait qu'après cet épisode les élèves cessent de dénigrer l'objectif de la séquence (à savoir : se « familiariser avec la musique d'Amaral », comme l'a déclaré l'enseignant au début de la série de

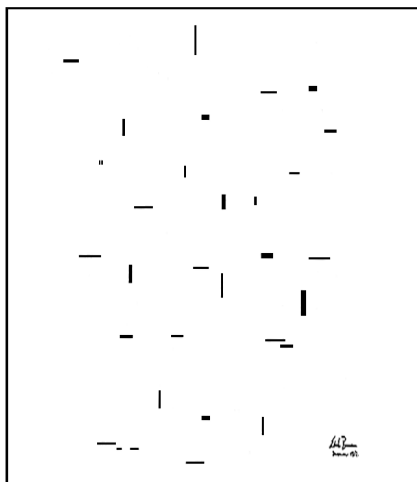
⁶⁴ C. Parrish (1958). *The Notation of Medieval Music*. Londres: Faber and Faber

⁶⁵ ANNEXE XVII

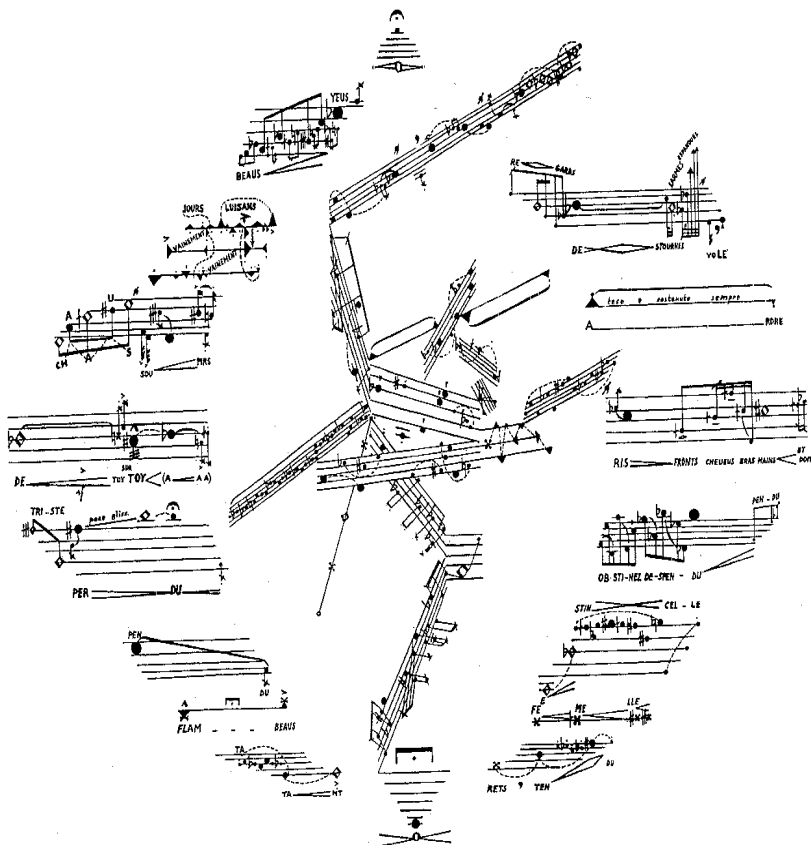
leçons préparant au concert) va dans le sens d'une transformation du sens des activités, par le truchement de ce changement topogénétique.

A noter encore : si on compare cette partition autographe à certaines partitions du XXe siècle, comme celles d'Earl Brown (partition 1 ci-dessous, intitulée *Folio*), de Sylvano Bussotti (partition 2 ci-dessous, intitulée *La Passion selon Sade*) ou du célèbre *Stripsody* de Cathy Berberian (partition 3 ci-dessous), on se rend compte que l'enseignant A.P. est resté très proche de la notation conventionnelle.

1 : partition d'Earl Brown (*Folio*)



2 : partition de Sylvano BUSSOTTI (*Passion selon Sade*)



et la première page de « Spirales », de Pedro Amaral.

Fl.

Cl. I

Cl. II

Trp.

Tbn.

Euph.

Arpes I

Arpes II

Piano

Perc. I

Perc. II

Perc. III

5 Extrêmement tranquille

4 Assez lent ♩=54

1 3 2

4 4 4

VI. I

VI. II

Alto

Vc.

Le choix de l'enseignant va de pair avec la prudence de maints compositeurs, pourtant aventureux, en matière d'écriture *orchestrale*. Comme le déclare Salvatore Sciarrino (cité par Mili, 2008) : « Au début des années 1950 et dans les années 1960, (...) Mauricio Kagel était très créatif du point de vue de la notation. Pour ma part, je trouve ses processus très intéressants. Mais ce qui me semble remarquable, après coup, c'est que ce type de recherche tient davantage du projet que de la mise en jeu. En d'autres termes, les responsabilités quant à l'œuvre elle-même sont ici partagées entre le compositeur et l'interprète. Or il me semble qu'il faut interroger cette posture. Reconnaissons que, sans l'interprète, l'œuvre reste caduque. C'est bien *lui* qui donne vie à l'œuvre. Mais quand l'interprète prend le relais du compositeur pour achever de donner une forme concrète à l'œuvre, quand la partition n'est ni explicite ni complète, on peut estimer que le compositeur est resté à mi-chemin. » Une partition explicite et complète, où la responsabilité du compositeur s'exerce pleinement, c'est, selon Sciarrino, une partition conventionnelle, qui reconduit les codes d'écriture hérités des compositeurs baroques et classiques. Et c'est bien de cette lignée que descend la partition de l'enseignant A.P. et les partitions du compositeur dont il s'est fait le médiateur, Pedro Amaral. Comme le relève l'enseignant au terme de la séquence, « ils [les élèves] ont appris qu'un interprète confronté à une partition joue ce qui est prévu, et pas "n'importe quoi" ! »

II. « Un grand papier avec des traits »

Lors de l'entretien préalable à la séquence d'enseignement sur « Roméo et Juliette » de Prokofiev, l'enseignante A.D. a répondu ainsi à la question de son anticipation des activités menées en classe :

« Les élèves ne lisent pas la musique. Deux ou trois au maximum, dans la classe, étudient la musique en dehors du collège, et ils ne sont [admis] dans cette classe [une 6^{ème} dite « option musique », créée sur proposition de l'enseignante A.D., parce que, dit-elle, « je suis d'accord avec Montaigne, qui affirme qu' "éduquer, ce n'est pas remplir des vases, mais allumer des feux" »] que sur leur motivation par rapport au projet que j'ai présenté avant leur entrée en 6^{ème}. Une page de partition sera pourtant montrée et légèrement "décryptée" durant une des séquences en classe. »

Âgés de 10-11 ans, les élèves sont certes au début du secondaire obligatoire. Mais aucune directive ne vient donner à l'enseignante A.D. l'impulsion pour une telle activité. Au contraire : conçu comme un « accompagnement éducatif », l'enseignement musical dispensé dans les collèges⁶⁷ est censé « aboutir à des réalisations concrètes des élèves »⁶⁸. Ce qui n'est vraiment pas le cas de l'observation de cette partition.

Le 30 mars 2006, lorsqu'ils pénètrent en classe et alors qu'ils abordent la cinquième période d'enseignement consacrée à « Roméo et Juliette » de Prokofiev, les élèves trouvent une feuille de format A3 sur chacun des pupitres. C'est une photocopie des pages 346 et 347 de la partition d'orchestre.

⁶⁶ ANNEXE XX

⁶⁷ les établissements du secondaire obligatoire français, comprenant les quatre ans qui suivent l'école primaire

⁶⁸ Bulletin officiel de l'Éducation nationale – 2007

Document distribué en classe le 30 mars 2006

346

360

Piccolo
Flûte traversière
Hautbois
Cor anglais
Clarinette
Clarinette basse
Basson
Contre-Basson
Trompettes
Cors
Trombones
Tubas
Harpe
Piano
Violons 1
Violons 2
Altos
Violoncelles
Contrebasses

Piccolo

Flûte traversière

Hautbois

Cor anglais

Clarinette

Cl. basse

Basson

Contre-basson

Cors

Trombone

Tuba

Grande caisse

Harpe

Piano

1er violons

2es violons

Altos

Vcl

Ctb

p, *mf*, *f*, *molto espress.*, *unis.*

Le document qui a été distribué le 30 mars 2006 était une feuille A3 (p 346 + 347)

Même partition, mais avec le thème de Juliette entouré

The image displays a page of a musical score for a symphony orchestra. The score is written for various instruments, including woodwinds, brass, strings, and keyboard instruments. The instruments listed on the left side of the page are: Piccolo, Flute traversière, Hautbois, Cor anglais, Clarinette, Clarinette basse, Basson, Contre-Basson, Trompettes, Cors, Trombones, Tubas, Harpe, Piano, Violons 1, Violons 2, Altos, and Violoncelles Contrebasses. The score is written in a standard musical notation with staves for each instrument. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Lento'. The score is divided into measures, and the instruments are grouped into sections. The Piccolo, Flute, Oboe, and Cor anglais parts are written in the upper register, while the Bassoon, Clarinet, and Trombones are in the middle register. The Trumpets, Horns, and Tubas are in the lower register. The Harp and Piano are in the lower register. The Violins, Altos, and Cellos/Double Basses are in the lower register. The score is written in a clear and legible style, with a focus on the melodic lines of the woodwinds and strings.

Piccolo

Flûte traversière

Hautbois

Cor Anglais

Clarinete

Cl. basse

Basson

Contre-basson

Cors

Trombone

Tuba

Grosse caisse

Harpe

Piano

1^{er} violons

2^{es} violons

Altos

Vcl

CB

Mais avant de se lancer dans l'épisode lié à cette partition, l'enseignante commence par revenir sur l'atelier suivi durant deux jours par les élèves dans les locaux de Radio France et donné par Mark Withers. Un « atelier de création », comme le stipule le document de présentation aux musiciens de l'Orchestre⁶⁹, lors duquel les enfants ont consacré plusieurs heures à :

- faire correspondre des gestes spontanés de leur part à des sons instrumentaux produits par les musiciens de l'Orchestre de Radio France (en apparence selon une correspondance quasi magique),
- répéter inlassablement quelques cellules rythmiques très courtes sur des instruments divers,
- chercher des contrastes sonores qui dressent une analogie avec l'antagonisme entre Montaigu et Capulet.

La distance symbolique entre ce type d'activités et les activités menées en classe paraît frappante à l'enseignante A.D. Voici ce qu'elle en dit lors de l'entretien ou bilan de la séquence, en mai 2006⁷⁰ :

Concernant le stage avec Mark Withers, je ne pense pas qu'on puisse parler de collaboration, puisque je n'y suis jamais considérée ni par rapport à ce que j'ai pu faire en cours ni même comme quelqu'un qui aurait peut-être un peu quelques modestes compétences musicales, mais uniquement en tant qu'assistante maternelle : avoir des élèves prêts à l'heure et sages. Je pense qu'il accepte de collaborer avec moi car je suis une bonne monitrice de colonie de vacances. (...) Cependant, pour les élèves, ce furent deux jours sympathiques et qu'ils ont beaucoup appréciés, où ils ont eu l'occasion de toucher des instruments, ce qui n'est pas fréquent et les désacralise, et de dialoguer avec des instrumentistes de l'orchestre.

En renouant avec les activités en classe, après ces deux jours d'atelier, elle insiste auprès des élèves quant au lien qu'ils peuvent établir - ou non - entre l'œuvre de Prokofiev et les contenus de l'atelier :

62	Ens	(...) en tenant pas compte de ce que vous a dit Mark [Withers] à la fin au dernier moment / est- ce que la musique que vous avez jouée pendant deux jours // elle avait des ressemblances avec ce qu'on a étudié /
----	-----	--

Ce faisant, l'enseignante relève que les liens entre certains aspects de l'animation pédagogique de Mark Withers et l'œuvre étudiée ne sont pas nécessairement étroits. Elle se réfère implicitement à son choix à elle, qui est de se centrer sur des éléments puisés dans les caractéristiques *singulières* de « Roméo et Juliette » de Prokofiev. Son optique rejoint celle d'Adorno (2003) dans sa *Dialectique négative*, puisqu'elle se focalise sur la « réalité » de l'œuvre prise dans sa singularité. Se faisant, elle se place aussi dans le prolongement des pages de Baudelaire sur Delacroix, de Proust sur Vermeer ou de Genet sur Giacometti. L'enseignante inscrit sa démarche dans la lignée de ceux qui tentent de faire toucher de très près la « vérité » d'une œuvre, de « ce qui s'y passe », de ses tensions, de ses dynamiques, de sa dramaturgie, mais aussi de ses *détails*. Elle procède également à la manière de Daniel Arasse (2005), dans un va-et-vient entre détails de « Roméo et Juliette » et passages pris dans leur ensemble.

En termes pédagogiques, l'enseignante fait de son mieux pour « transmettre « l'outillage » que la culture a développé » et « instruire » ses élèves au sens où l'entend Bruner (1996).

⁶⁹ Où l'on peut lire que « Marc Withers anime régulièrement des ateliers de création dans le cadre de formations prestigieuses, comme le Hanoverband, l'Orchestra of the Age of Enlightenment ou le London Symphony Orchestra. (...) il a reçu de nombreuses distinctions témoignant du caractère novateur de ses actions. (...) Son approche de la musique tend à intégrer la science et les autres arts. » Polycopié de l'Association française des orchestres, distribué par Marie-Emmanuelle Yvert E-mai : mevert@france-orchestres.com

⁷⁰ Cf entretien avec l'enseignante A.D. de mai 2006 – ANNEXE XIX

Et en termes didactiques, elle revient inlassablement sur différentes définitions (thèmes, consonance /dissonance...). Elle pointe des éléments stylistiques (l'emploi de roulements de caisse claire et de trémolos dans le sixième extrait : *Roméo sur la tombe de Juliette*, par exemple), expressifs (staccato / legato abordés dans la leçon du 9 mars 2006), des choix d'orchestration (cf l'emploi soudain du saxophone solo dans *Les Montaigu et les Capulet* et du célesta dans le thème de « la danse de Juliette »)

A quoi un élève répond que s'il y avait un lien entre les musiques produites dans l'atelier de Mark Withers et l'œuvre de Prokofiev, c'est « qu'on s'est inspiré de ce qu'on avait écouté [en classe] » ; et, encore plus précisément, que le musicien de l'orchestre qui jouait :

80	Autre é	(...) il avait un grand papier avec euh / des traits // et c'était pour savoir quand c'était aigu / quand c'était grave / quand c'était long quand c'était :
----	---------	--

En d'autres termes, le musicien avait sous les yeux une partition de « Roméo et Juliette » et il s'inspirait de sa partie pour participer à l'atelier de Mark Withers, mais sans que cela soit dit ni que l'élève soit associé à l'examen de la partition !

Voyons maintenant comment l'enseignante A.D. mène cette observation collective des pages 346 et 347 du conducteur.

a. Orientation et décryptage. Code et signes

Comme pour chacune de ses leçons, l'enseignante A.D. a préparé un document photocopié qu'elle prévoit de distribuer vers la fin de sa leçon.

Voici quelques-uns des « signes à repérer » qu'elle note sur ce document⁷¹ :

- « *legato* » ou « notes liées »,
- « *marcato*, bien appuyer la note »,
- « *mf*, *mezzo forte*, nuance, indication d'intensité de volume du son » ;
- « *tremolo*, ou roulement pour une percussion : tremblement, répétition très rapprochée sur une ou deux notes » ;
- « Clé de fa » / « clé d'ut ».

Elle ménage cependant une transition avec ce qui vient d'être dit au sujet des ateliers de Mark Withers à Radio France et enchaîne ainsi, peu avant 6'30 :

83	Ens	BON ALORS TIENS (<i>prend une photocopie de la partition posée sur les pupitres et la désigne aux élèves</i>) LES GRANDS PAPIERS AVEC LES TRAITS DESSUS
84	Quelques é	(<i>rires</i>)
85	Ens	vous allez les prendre / déjà (2'') on va prendre un VRAI grand papier avec des VRAIS traits dessus // OFFICIEL // euh : RECONNU / ET QUE VOUS ALLEZ décryptez (...)// VOILÀ ALORS JUSTEMENT / ON VA DÉCRYPTER un petit peu rapidement / vous avez / vous voyez / on est / regardez / ça c'est DEUX VRAIES PAGES de la VRAIE partition de (<i>débit rapide</i>) Roméo et Juliette
		C'est les pages trois cent quarante-six // et trois cent quarante-sept / du deuxième volume / il y en a deux volumes comme ça // donc (3'') ça c'est

⁷¹ « Observation de la partition de Roméo et Juliette : quelques signes à repérer », feuille distribuée par l'enseignante A.D. le 30 mars 2006 aux élèves – ANNEXE XXIV

		pour euh / IL Y EN A DEUX /DEUX VOLUMES COMME ÇA / (<i>geste d'opposition du pouce et de l'index, mais écartés de quelques centimètres</i>) elle est grosse comme ça / c'est une très grosse partition / la partition de Roméo et Juliette // alors déjà on va regarder DE HAUT EN BAS / Fla tu lis le nom des INSTRUMENTS / ce que je vous ai écrit / copié à peu près dans la marge (<i>débit très rapide</i>) parce qu'ils étaient mis en abrégé / alors vas-y
86	Fla	piccolo flûte traversière / hautbois // cor anglais / clarinette clarinette basse / ba / basson / contrebass-
87	Ens	(<i>très vite</i>) VOILÀ STOP

- L'enseignante commence par souligner le fait qu'il s'agit d'une « VRAIE partition ». Elle est bien sûr parfaitement consciente du fait que les élèves ne vont pas en faire l'usage qu'en ferait un chef d'orchestre, mais elle souligne ainsi qu'il s'agit d'un document *effectivement* utilisé dans *des pratiques sociales de référence*.
- La seconde mention de l'enseignante sera pour les indications de cette partition figurant en « ordonnée », c'est-à-dire tout à gauche de la partition et de haut en bas. Figurent en colonne les instruments joués par l'orchestre. En faisant lire à un élève cette colonne, de haut en bas, l'enseignante aborde la partition comme un simple exercice de lecture, accessible à tous.
- Toutefois, en stoppant cette lecture au tour de parole 87, après le mot « contrebass-[son] » alors que l'élève est dans la foulée de sa lecture, l'enseignante attire indirectement l'attention des élèves sur un point précis de l'organisation de la partition : le regroupement des instruments en familles (le contrebasson étant le plus grave de la famille des bois). S'ensuivra la convention qui veut que l'instrument le plus aigu de la famille instrumentale figure en haut de chaque section instrumentale et le plus grave en bas. Au tour de parole 102 (juste après la 8^{me} minute de la leçon), elle résume ce premier point :

102	Ens	DES BOIS↓ DES VENTS↑ bien sûr (<i>l'élève qui levait la main au tour de parole 98 et qui l'a baissée à 100 lève à nouveau la main</i>) / mais en bois // DES BOIS↓ donc d'abord on écrit les bois dans une partition d'orchestre / (...)
-----	-----	--

- Sur l'axe vertical de la partition, il y a *plusieurs* familles instrumentales et donc *plusieurs* sections allant d'un registre aigu à un registre grave. Vu globalement, il y a discontinuité des tessitures au profit d'une continuité des timbres. Une logique complexe, que l'enseignante met en lumière en interrompant la lecture de l'élève, comme on vient de le voir ; puis, au tour de parole 124 (juste avant la 10^{me} minute) :

124	Ens	(...) alors donc on met tous les bois / tous les cuivres / tous les instruments à vent // et puis on met / éventuellement / la harpe quand il y en a / IL N'Y EN A PAS TOUJOURS / (<i>débit très rapide</i>) ÉVENTUELLEMENT LE PIANO C'EST PAREIL IL N'Y EN A PAS TOUJOURS↑ / et en dessous on va mettre violons un / violons deux / altos violoncelles contrebasses / (<i>débit normal</i>) c'est-à-dire les cordes // (<i>petit geste du menton</i>) frottées↓ / d'accord↑ / alors ça c'est la partition que lit le chef d'orchestre // le chef d'orchestre/ il lit (<i>prend la partition sur le pupitre pour qu'elle puisse la montrer aux élèves</i>) verticalement / (<i>balaie avec la main une page de haut en bas</i>) il lit tout ça à la fois // il a son orchestre et il a sous le nez / enfin sous les yeux / tout ce que : / tout ce que joue chacun des musiciens de son orchestre (<i>reprend la partition avec la partie imprimée face à elle</i>) // donc il lit toutes ses partitions / verticalement / et pour voir si vous avez euh : fait attention↑ / vous allez bien regarder dans la page à côté /
-----	-----	---

Ce faisant, elle résume les caractéristiques de cette logique et elle revient sur la partition comme outil professionnel du chef d'orchestre (« alors ça c'est la partition que lit le chef d'orchestre »).

- Enfin, l'enseignante attire l'attention des élèves sur la notation des hauteurs ou fréquence, en posant une question sur la ligne de la grosse caisse, qui n'est pas notée sur une portée de 5 lignes, mais sur une seule ligne.

b. Ligne mélodique et thème. Une approche intuitive

La voie est ainsi ouverte à un examen de l'écriture instrumentale, d'un point de vue mélodique : l'usage conventionnel des portées de 5 lignes permet une codification précise des hauteurs de notes (leur fréquence). L'enseignante mentionne ce fait de codification très explicitement mais ne procède pas pour autant à un déchiffrement note à note, comme dans beaucoup de cours de solfège. Juste avant la 11^{ème} minute, elle isole la partie de piccolo du chiffre 360 et la joue d'un trait au piano :

126	Ens	c'est bien ↓ / la grosse caisse / est-ce qu'elle est sur une portée↑ (<i>jette un regard circulaire sur les élèves</i>)
127	Plusieurs é	non
128	Ens	et pourquoi↑ (<i>désigne une élève</i>)
129	é	parce qu'il y a pas de notes
130	Ens	parce qu'elle ne fait pas de sons déterminés (<i>petit geste de la main, toutes les dernières phalanges se touchant</i>) / très précis / (<i>geste de la main à plusieurs niveaux horizontaux</i>) elle fait pas de hauteurs très précises↓ // (<i>débit rapide</i>) VOILÀ DONC ON NE LA MET QUE SUR UNE LIGNE / VOILÀ↓ / et vous avez une grosse caisse en plus / alors bien sûr le chef d'orchestre lui il va (3'') (<i>balayage horizontal de la main ouverte, parallèlement à la partition</i>) il va prendre toute cette partition verticalement↑ / mais / bien sûr les musiciens / eux / ils vont avoir (<i>geste horizontal du pouce et de l'index formant un O</i>) // des pièces détachées // ils vont avoir leur partition / euh / séparée↑ // il y aura une partition pour / seulement le joueur de / enfin le flûtiste qui prend le piccolo / une partition pour le flûtiste / et caetera / ils vont avoir chacun leur partition (<i>reprend partition pour montrer aux élèves une ligne horizontale d'une partie instrumentale</i>) sur laquelle va être représentée HORIZONTALEMENT leur ligne / comme ça↓ / jusque au bout de : l'œuvre↓ / vous comprenez↑ / chaque musicien n'a pas TOUT ÇA sous les yeux / heureusement (2'') (<i>se dirige vers le piano</i>)
		ALORS JUSTEMENT on va regarder / on va regarder / on va rentrer un peu dans la partition on va prendre la première ligne là // la première la toute première portée / là / si je vous fais ce que / ce que joue le piccolo / (...) (<i>joue très fort le contre ut du début de la partie de piccolo</i>) il fait ça le piccolo (<i>joue moins fort les 7 mesures du chiffre 360 de la partie de piccolo</i>) (<i>la plupart des élèves regardent leur partition pendant qu'elle joue</i>) ET LÀ ON EST SUR LA PAGE D'À CÔTÉ / ON PASSE SUR LA PAGE À CÔTÉ (<i>joue les 2 premières mesures du piccolo, p. 347</i>) et puis là il y a un relais qui va être pris par QUELQU'UN D'AUTRE (<i>toujours derrière le piano, mais avec les mains qui pendent du côté des élèves</i>) (<i>avec la voix détimbrée et assez aiguë</i>) // c'est quoi ça déjà // COMME PAR HASARD↑ (1'')

Les élèves reconnaîtront tout de suite cette mélodie, pourtant apprise le 9 mars, c'est-à-dire trois semaines auparavant⁷² :

131	é	Ben^^ : / Juliette↑
132	Ens	(<i>l'imitant</i>) Ben^^ : / Juliette↑
133	é	le THÈME de Juliette
134	Ens	(<i>en souriant et en montrant par là que cette réponse est meilleure</i>) le / THÈME de Juliette (<i>débit rapide</i>) le thème de Juliette que vous avez chanté déjà cinquante fois↑ (<i>encore en accélérant</i>) alors regardez bien comment il était dessiné le thème de Juliette↑ (1') (<i>regardant sa partition, posées sur le dessus du piano</i>) (<i>débit normal</i>) qui est-ce qui le joue aussi / le thème de Juliette↑ / (<i>plusieurs élèves lèvent la main</i>) est-ce que vous voyez pas le même dessin à d'autres instruments↑

La réponse et la façon de procéder de l'enseignante sont intéressantes à plus d'un titre.

- L'enseignante exige implicitement que l'élève qui a reconnu « Juliette », grâce à la mélodie du piccolo jouée au piano, précise qu'il s'agit d'un « thème ». Le fait que son exigence soit implicite (comme on peut le comprendre par la nature de son intervention au tour de parole 132) n'enlève rien à l'efficacité de sa démarche. Ce qui laisse à penser que les élèves sont habitués à ces demandes de précision dans les termes et les définitions. On devine une sorte de coutume derrière cette rectification de l'élève : « le THÈME de Juliette ». En d'autres termes, la mémoire didactique fonctionne dans cette classe d'une manière tout à fait perceptible.
- L'enseignante utilise le terme « dessiné » à propos du thème. D'emblée, elle propose donc aux élèves de ne pas entrer dans le détail des intervalles du thème, mais de considérer celui-ci d'un point de vue global. C'est à une sorte d'observation surplombante des mouvements mélodiques et des valeurs utilisées par le compositeur qu'elle invite : à la reconnaissance d'un graphisme singulier, tel qu'il figure d'abord sur la portée du piccolo.

Constatons, au terme de ce survol de l'activité d'interaction avec la partition, quelques effets didactiques remarquables. D'abord, un contraste saisissant avec l'absence quasi généralisée de ce type de médiateur dans les cours scolaires de musique. On peut faire l'hypothèse que cette absence s'explique par le type de pratiques d'enseignement solfégique habituellement associées à la partition, basées essentiellement sur une activité déductive de déchiffrage du code. Dans ces pratiques didactiques de l'enseignement parascolaire, la lecture de partitions authentiques apparaît souvent comme la culmination d'un long processus cumulatif de savoirs sur le code. On comprend dès lors que la plupart des enseignants, experts musiciens ou simples amateurs, considèrent souvent ce type d'objet comme excessivement complexe eu égard aux faibles connaissances des élèves en solfège.

La stratégie adoptée par A.D. consiste à donner un statut d'objet médiateur à cette partition, dont elle prend soin de souligner l'authenticité en produisant ainsi un effet de vicariance et en obtenant ainsi l'adhésion des élèves dans les tâches d'exploration. L'approche de A.D. est organisée selon une autre logique, de type inductif, similaire à celle opérée dans la découverte des thèmes (cf. 3^{me} analyse : « Montaigu et Crapulet »). Elle attire en effet l'attention des élèves sur certaines caractéristiques marquantes de l'objet qu'ils peuvent contraster entre elles ou mettre en rapport avec des savoirs construits durant la séquence pour élaborer de nouvelles connaissances. Cette exploration fait l'objet d'une activité conjointe au sens de Mercier & Sensevy (2007) qui sollicite activement les élèves : il ne s'agit point de leur faire découvrir dans le code un savoir préalable, mais d'observer certaines de ses caractéristiques pour faire émerger de nouvelles connaissances.

⁷² Cf transcription du 9 mars, 1^{ère} partie, 2^{ème} épisode – ANNEXE XXII

Ce mode d'observation commence à intéresser certaines écoles de musique. En janvier 2008, dans une contribution au congrès de l'Admee⁷³, Gianni Nuti (2008) se référait à « l'application d'une approche de type inductif, surtout par rapport à la lecture de la musique écrite, qui valorise premièrement la dimension des apprentissages obtenues oralement, le départ selon le Cycle de Kolb dans les processus d'enseignement-apprentissage de l'expérience concrète (instrumentale, vocale, corporelle) vers l'expérimentation active en passant par une pratique d'observation réflexive et une conceptualisation abstraite. »

On peut relever que l'enseignante A.D. pratique l'observation réflexive de la partition, que ce soit à travers la désignation de signes précis ou par l'invite à comparer des passages survolés. Du fait qu'elle procède à un examen où se côtoient une mixité de tâches (reconnaissance intuitive d'un dessin mélodique, mais aussi différenciation des types d'attaque, de phrasés, d'accentuation, différenciation des caractéristiques expressives telles que *molto espressivo* ou *allegretto*...), on peut certainement ranger son approche dans ce que Nuti appelle une approche de type inductif. Une approche que l'on oppose à celle du déchiffrement, de type déductif.

Au terme de cet épisode, l'enseignante A.D. aura fait repérer aux élèves successivement :

- le regroupement des familles instrumentales,
- la reprise du thème de Juliette par les cordes, après l'exposé du thème au piccolo,
- les lignes supplémentaires des violons lors de la reprise de ce thème, qui correspond au registre très aigu du piccolo,
- les signes permettant la différenciation des types d'attaques, de phrasés... (legato, accents divers...),
- les signes d'intensité (nuances),
- les expressions italiennes consacrées pour caractériser des mouvements ou des modes d'interprétation (*molto espressivo* / *allegretto*).

De plus, elle aura fait annoter la partition aux élèves et elle leur aura donné un « devoir à domicile », qui relaie ce moment d'observation collective et pointe aussi de façon complémentaire au cours, entre autres :

- les instruments les plus graves (en clé de fa),
- les instruments qui changent de clé,
- les instruments qui, soudain, ne jouent pas (silences)
- la progression de la lecture par mesures.

c. Partition et écoute

Une semaine après cette leçon, début mai 2006, les élèves assistaient au concert à la Maison de Radio France. Après ce concert, je demandai à l'enseignante A.D. :

Vous estimiez, au début de la séquence, que « le concert ne serait pas un moment à part, un événement exceptionnel, coupé de la vie scolaire et du rythme habituel, mais l'aboutissement de toute une approche, dans laquelle les élèves ne sont pas totalement « extérieurs » ni uniquement « spectateurs-consommateurs » ». Est-ce que vous êtes toujours de cet avis ?

⁷³ ADMEE 2008, du 9 au 11 janvier 2008, à Genève : 20ème Congrès de l'ADMEE Europe : « Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Evaluations en tension ».

Sa réponse fut :

Oui. Ce concert n'a pas été un événement ponctuel permettant de s'aérer du collège, mais la conclusion d'une étude. Ils en connaissaient bien le programme et ses différentes parties, (certains m'ont même signalé triomphalement durant le concert – et au bon endroit: “ c'est la page 346 !).

Il peut paraître étonnant, alors qu'il n'y avait pas de consigne de cette sorte avant le concert, que les élèves aient manifesté par gestes la reconnaissance du passage du thème de Juliette. D'autant qu'il y avait eu, au total, huit heures de cours consacrés à l'œuvre de Prokofiev, sans compter les deux jours d'ateliers de Mark Withers. Dans cette masse d'interactions, d'activités, de découvertes, de jeux..., les quelques seize minutes que dura cet épisode peuvent paraître très courts. Plus troublant encore : le temps consacré au thème de Juliette - ici joué au piccolo puis aux cordes - est de moins de trois minutes (depuis la 11^{ème} minute jusqu'avant la 14^{ème}) ! Et pourtant les élèves ont été attentifs à son apparition.

L'on ne peut donc s'empêcher de penser que l'examen de la partition auquel l'enseignante A.D. a procédé a joué un rôle très important dans l'attention que les élèves ont porté au phénomène sonore « le thème de Juliette ».

5. EMPRUNTS AUX FORMES SCOLAIRES.

« Il ne s'agit pas de dire que le savoir, l'analyse, le discours, en un mot la connaissance, sont incompatibles avec le plaisir. Plus on en sait sur une œuvre et mieux on en jouit. »

Michel Makarius (1993)

I. Il y aurait professeur et professeur...

« Lorsqu'il est question d'études dans le champ éducatif, une ligne de partage est souvent tracée entre approches prescriptives et normatives et approches descriptives », constatent Maria-Luisa Schubauer-Leoni et Francia Leutenegger (2002, p. 228) en préambule à une autre constatation : « en l'état des travaux dans les différentes didactiques des disciplines, force est d'admettre que nous savons encore bien peu sur « ce qui se passe » dans la dialectique d'enseignement/apprentissage telle qu'elle s'actualise dans une classe. »

Pour ce qui est de l'enseignement musical dispensé dans le cadre de l'école obligatoire, les approches descriptives sont tellement rares que nous avons effectivement énormément de difficulté à nous représenter « ce qui se passe », même de façon lacunaire. Curieusement, cela n'empêche pas les prises de position tranchées sur la nature et la soi-disant « réalité » du métier.

Plus étonnant encore, celles-ci sont parfois revendiquées et assumées comme étant celles d'experts. A titre d'exemple, citons un passage de l'audition de l'ancien Ministre de l'éducation nationale, Claude Allègre, devant la Commission sur le métier d'enseignant réunie dès octobre 2007⁷⁴ à l'initiative de la Présidence française⁷⁵.

Est-ce qu'il est normal qu'un professeur de musique et un professeur de français ou de math, qui ont des copies à corriger – régulièrement -, aient le même nombre d'heures obligatoires en classe ? C'est absurde. C'est à l'évidence absurde. » Et d'ajouter : «Honnêtement, le professeur de français ou de math, dans certains quartiers, ça relève de l'héroïsme ! Il faut savoir, c'est vraiment un truc incroyable ! (...) Ces métiers-là – les métiers des gens qui font les fondamentaux dans les quartiers difficiles -, ils devraient avoir une situation exceptionnelle par rapport aux autres ! Moi je ne serais pas choqué qu'un professeur qui accepte de faire ça ait des horaires de moitié et un salaire de 30% de plus que celui qui est à Henri IV, tranquillo. Ça ne me choquerait pas parce que c'est un autre métier. Par contre, le gars qui fait : enseignement de la musique... ou de, je sais pas..., dans certains quartiers, bon, c'est un bon métier, quoi.

Que déclare l'ancien ministre ?

- que les professeurs de français ou de math ont régulièrement des copies à corriger – et pas les professeurs de musique ;

⁷⁴ L'audition de Claude Allègre, ancien Ministre français de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (du 4 juin 1997 au 6 avril 2000), devant la Commission sur le métier d'enseignant, s'est déroulée le 1^{er} octobre 2007 à 9 heures. La Commission sur le métier d'enseignant était présidée par Marcel Pochard, Conseiller d'Etat. Les textes relatifs aux auditions de cette Commission sont accessibles sur le site :

<http://www.education.gouv.fr/cid5617/les-auditions.html#6>

⁷⁵ cf, aussi, la lettre du 20 septembre 2007 de Xavier Darcos, Ministre de l'Éducation nationale, à Marcel Pochard et relative au contenu de la lettre de mission du Président de la République (française) (Nicolas Sarkozy) et du Premier ministre (François Fillon) : « mener le chantier de la redéfinition de la condition enseignante.... ».

- que les professeurs de français ou de math qui travaillent dans les quartiers « difficiles » sont des héros (et pas les professeurs de musique) ;
- qu'il faudrait « diversifier » et « différencier » les statuts et les traitements des uns et des autres (le contenu sémantique de la citation va dans ce sens et ces termes sont comme des *leitmotive* dans l'ensemble de son intervention)

II. Héritages scolaires et enseignement musical

a. la part de l'oral et la part de l'écrit

Indépendamment du jugement de valeur risqué par Claude Allègre, se pose la question de l'oral et de l'écrit, de leur part respective dans l'enseignement musical. Ecartons d'emblée l'idée simpliste selon laquelle l'enseignement musical pourrait consister en une série ininterrompue d'échanges oraux et d'écoutes, auxquels viendraient s'ajouter des activités à caractère plus performatif... Le tout sans trace écrite d'aucune sorte.

Dès le moment où la transmission des savoirs, des techniques et des arts n'appartient plus aux sphères d'activités productives, mais qu'une instance *ad hoc* est désignée avec assignation des rôles d'enseignant et d'enseigné à propos d'un savoir, la fonction étatique se trouve intimement liée au didactique (Thévenaz, 2007). Et cette assignation des rôles a notamment pour corollaire un certain statut de l'écrit et de la transmission orale dans l'enseignement de base (Brossard, 1997) (Freedman et al. 1987) (Lahire, 1993), paradoxalement peu étudié pour ce qui est de l'enseignement des arts. Hormis la littérature, les arts sont plutôt perçus comme des objets à recevoir, sans intervention de l'écrit...

Ce qui est certain, c'est que deux des trois enseignants observés dans cette étude, s'adressant tous deux à des élèves d'environ 11 ans, ont fait un usage abondant de l'écrit dans leur enseignement musical. Et ceci sans qu'il y ait la moindre incitation dans ce sens de la part du chercheur. Le contrat de recherche stipulait en effet que l'enseignant/e planifiait la séquence de préparation au concert *comme il / elle le jugeait bon* ; et que le choix des contenus d'enseignement se faisait par l'enseignant/e en toute indépendance. De son côté, le chercheur fournissait, si nécessaire, un dossier de préparation au concert (ce qui fut fait dans le cas du concert comprenant *Luminescences*, de Pedro Amaral) et recueillait les traces des séquences d'enseignement (dont la seule finalité est la préparation des élèves au concert).

Ces formes de l'écrit rencontrées durant les séquences d'enseignement musical s'inscrivent-elles dans une tradition scolaire héritée d'autres disciplines ? Leur présence contribue-t-elle à définir de manière précise les contenus d'enseignement ? Quels rapports peut-on établir entre ces pratiques scolaires et des pratiques extra-scolaires comparables (par exemple le recours à des moteurs de recherche sur internet) ?

Parmi les usages de l'écrit rencontrés dans notre recherche, un grand nombre est traditionnellement présent dans d'autres disciplines.

b. genres scolaires rencontrés au cours des séquences

Avec Thévenaz (2007, p. 67), considérons que « la forme scolaire est une forme de socialisation spécifique mettant en rapport le résultat des activités humaines passées, cristallisées dans des savoirs et des techniques socialement constitués sur le monde, qu'actualise une activité, l'activité d'enseignement ». Et que « les matériaux emblématiques de l'école tels que les programmes, les règlements, la disposition de l'espace, les pupitres, le tableau noir, les manuels, les livres, les cahiers d'exercice, les divers moyens scripturaux, etc. sont tous des matériaux (...) au service d'une activité

spécifique, l'activité d'enseignement / apprentissage ». Parmi les savoirs et techniques socialement constitués, la préparation des élèves de l'école obligatoire en tant qu'auditeurs de musique ne semble guère avoir laissé de traditions d'écoute, d'activités « cristallisées » dans des savoirs et des techniques. A l'exception d'éléments biographiques et historiques, toujours très présents dans les dossiers pédagogiques destinés à la division moyenne du primaire et dans le secondaire obligatoire, l'écoute musicale pratiquée en classe n'a pas laissé beaucoup de traces pérennes ni de coutumes identifiables. On cherchera vainement une lignée de pratiques de réception des œuvres musicales instituées à l'école obligatoire !

Sans doute peut-on considérer comme un effet de cette absence de traditions une grande variabilité des pratiques et, pour certains enseignants, une totale liberté méthodologique. Cette liberté est reconnue dans l'Enseignement primaire genevois, mais elle semble prise aussi ailleurs. Une enseignante française du trio de notre recherche ne déclare-t-elle pas : « une « nouvelle dénomination de l'enseignement artistique comme accompagnement ... éducatif (...) est prévu pour la prochaine rentrée [la rentrée 2008], et nous devrions avoir bientôt les nouveaux programmes, sur lesquels je m'assiérai une fois de plus... »⁷⁶ ?

Paradoxe apparent, cette liberté méthodologique – dont les trois enseignants jouissent – intègre pourtant des « matériaux emblématiques de l'école », des activités typiques et héritées de plusieurs générations, comme la lecture à haute voix en situation collective, la dictée, les devoirs à domicile ou encore l'interrogation écrite. Examinons quelques moments de séquences où cet héritage s'avère visible.

- Lectures à haute voix en situation collective

L'enseignant A.P., inscrit à un concert comprenant une création d'Amaral, a éprouvé le besoin de se documenter par lui-même et de compléter les renseignements reçus dans le dossier pédagogique fourni par le chercheur. Ce dossier comprend :

* un CD avec des extraits d'œuvres pour alto solo de Luciano Berio et Michael Jarrell, suivis d'extraits de plusieurs œuvres de Pedro Amaral,

* quatre propositions d'activités en classe (dont la I^{ème} sur le style de Pedro Amaral, la II^{ème} sur des repères spécifiques au répertoire contemporain pour alto solo ; la III^{ème} sous forme d'atelier de production sonore, à partir des phénomènes observés dans l'activité II ; la IV^{ème} étant une proposition d'observation de partitions pour alto solo de Berio et Jarrell).

Pour l'enseignant A.P., faire plus ample connaissance avec le compositeur Pedro Amaral passait nécessairement par une approche biographique... Il s'est donc rendu sur le site de l'Ircam⁷⁷ et a trouvé une biographie du compositeur, qu'il a légèrement résumée afin que sa longueur convienne à une lecture à haute voix⁷⁸. Alors que, pour les autres disciplines enseignées, l'enseignant A.P. n'a quasiment jamais recours aux moteurs de recherche d'internet, il juge, à l'orée de cette séquence, opportun de ne pas s'en tenir à la présentation d'*œuvres* et d'enquêter sur le parcours biographique de Pedro Amaral, en recourant à un site spécialisé (et non pas à l'un des sites encyclopédiques accessibles sur le net et élaborés de façon collective).

⁷⁶ Courriel électronique du 2 février 2008.

⁷⁷ L'Ircam est l'Institut de Recherche et de Coordination Acoustique /Musique. C'est une institution dédiée à la recherche et à la création musicale contemporaine. Il a été initié en 1969 par Georges Pompidou et a été confié au compositeur et chef d'orchestre Pierre Boulez. L'Ircam est associé au centre Pompidou, à Paris, et placé sous la tutelle du Ministère de la culture et de la communication. Depuis 1995, l'Ircam et le CNRS sont partenaires dans le cadre d'une unité mixte de recherche STMS (Sciences et technologies de la musique et du son – UMR 9912). Depuis janvier 2006, Frank Madlener est le nouveau directeur de l'Ircam.

⁷⁸ ANNEXE XIV

Après un peu plus de quatre minutes de la leçon inaugurant cette séquence⁷⁹, l'enseignant distribue donc ce premier document et donne la parole à l'élève Chr.

Chr	(lit la feuille qu'elle vient de recevoir) musique contemporaine // LUMINESCENCES↓ une oeuvre de Pedro Amaral↓ // né au Portugal en mille neuf cent septante-deux / il commence ses études musicales à Lisbonne↓ // il est producteur et réalisateur de plusieurs émissions musicales pour la radio culturelle / d'état du Portugal↓ // fin / mille neuf cent / nonante-cinq / il collabore avec le journal de lè / tras // DE LETRAS↑
Ens	oui / c'est comme ça que ça se prononce / j'espère↑
Chr	portugal↑ / pour lequel il écrit un ensemble de sept articles traitant divers aspects de la création musicale dans le / dans la deuxième moitié du (1 ^{er}) (elle bute sur: "XXe")
Ens	vingtième siècle
Chr	vingtième siècle↓ // en mille neuf cent nonante-quatre / il dirige pour la première fois une / une de ses oeuvres↓ // à partir d'octobre mille neuf cent nonante-quatre / il s'installe à Paris pour étudier la composition avec Emmanuel Nunes (Chr prononce "Nune") au / au cons/ au conservatoi/ au conservatoire de Paris / où il obtient / à l'u/ na/ nité / l'una / nimité / le premier prix en compétition↓ / en comp / (rit) position

L'on notera que l'élève Chr bute sur un certain nombre de mots (« vingtième siècle », écrit en chiffres romains ; « conservatoire », « unanimité ») et aussi qu'elle remplace brièvement « composition » par « compétition ». Ces hésitations et remplacement d'un mot par un autre interviennent après une phase de lecture fluide. Cela semble indiquer que certains mots sont empruntés à un lexique tout à fait inhabituel pour elle. Il est probable, en outre, qu'une institution comme le conservatoire ou une activité telle que la composition n'aient encore jamais été évoquées en classe. Fait remarquable, l'enseignant conclut cette phase de lecture par deux considérations sur... l'âge du compositeur.

Dans un premier temps, il demande aux élèves de calculer l'âge du compositeur à partir de sa date de naissance (mentionnée dans le texte lu et qui figure encore sous les yeux des élèves). Une activité de « calcul mental » que l'enseignant insère *en passant*, à la manière d'une interpolation théâtrale. Ce mode d'action appartient à une tradition qui fut longtemps en vigueur chez les enseignants généralistes, qui consiste à intercaler de brèves activités de calcul mental ou de chant (par périodes de quelques minutes) entre des périodes plus longues (de l'ordre de trois quarts d'heure ou d'une heure) consacrées à d'autres disciplines.

Ens	(lit rapidement) Né au Portugal en mille neuf cent septante-deux / quel âge il a↑
Tous les é	(tous les é se mettent à calculer de tête, certains en marmonnant)
é	quarante ans↑
Ens	(secoue la tête de gauche à droite en silence)
é	HUM HUM
Ens	on est en quelle année là↑
é	ben en / en 2006↑
Ens	2006↓ / Rog
Rog	trente-quatre ans
Ens	trente-quatre ans

⁷⁹ La transcription de cette leçon du 20 janvier 2006, première d'une séquence consacrée par l'enseignant A.P. à Pedro Amaral figure dans l' ANNEXE XIII.

é	il est vieux: ^
---	-----------------

Du fait que l'enseignant généraliste n'est pas tributaire d'un horaire sectionné en périodes rigides (contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire) et parce qu'il n'accueille pas un nouveau groupe d'élèves toutes les périodes ou toutes les deux périodes, il jouit d'une relative liberté pour répartir les temps dévolus aux disciplines scolaires. Et même si cette liberté a tendance à se restreindre – suite aux phénomènes de “décloisonnement” des classes, de périodes assumées par des maîtres spécialistes ou de collaborations entre collègues –, on peut voir dans cette interpolation un signe (ou un reliquat ?) de la souveraineté de l'enseignant généraliste en matière de transition d'une discipline à l'autre.

De plus, les brefs moments de calcul mental dans la division moyenne, comme les petits moments de chant à l'école élémentaire, s'inscrivent dans une tradition d'alternance, de « rythme didactique »⁸⁰ et d'organisation à la fois thématique (on fait du calcul mental *à propos* d'une autre activité, sur un thème donné), et disciplinaire du travail scolaire.

Dans un second temps, l'enseignant fait observer que Pedro Amaral a dirigé une de ses œuvres à vingt-deux ans...

Ens	(<i>lit rapidement</i>) en mille neuf cent nonante quatre il dirige pour la première fois une de ses œuvres / ça veut dire qu'à vingt-deux ans il dirige déjà une première œuvre / une de ses œuvres / c'est relativement jeune↓
-----	--

L'enseignant essaie-t-il de « rapprocher » le compositeur de ses élèves, en leur laissant entendre que celui-ci n'est pas si éloigné de leur génération ? Tente-t-il de susciter un intérêt admiratif pour quelqu'un qui a dirigé une de ses propres œuvres, à vingt-deux ans ; avec le sous-entendu que Pedro Amaral avait *déjà*, à vingt-deux ans, un statut de chef d'orchestre ?

Quoiqu'il en soit, cela n'empêchera nullement les élèves de déprécier, deux minutes plus tard, le premier extrait musical de Pedro Amaral découvert durant cette leçon (en se bouchant les oreilles ou en déclarant sur un ton excédé : « Ah quelle musique ! ») ; ni de faire front pour juger, après écoute de ce premier extrait du Quatuor à cordes de 2003, que « c'est mauvais » ! Concernant l'intérêt didactique des biographies de compositeurs, lors de cette séquence de préparation au concert, l'enseignant s'est prononcé sans ambiguïté, lors de l'entretien final⁸¹, qui a eu lieu après le concert.

Question du chercheur :

- *tu t'es souvent référé aux biographies des musiciens. Qu'est-ce que tu penses avoir transmis aux élèves par ce biais ?*

Réponse de l'enseignant :

- *Rien du tout. La biographie, ce n'est pas essentiel. Dans mon approche, c'est une part de culture générale que j'essaie de leur faire passer [c'est nous qui soulignons]. Ce qui importe et que je tente de transmettre, c'est que Jarrell et Amaral sont des compositeurs. Mais il n'y a*

⁸⁰ Selon l'expression consacrée, en vigueur dans la formation initiale dispensée à Genève dans les années 1960-1970 (et relayée notamment par l'enseignant généraliste Maurice Unternaehrer : conversation du jeudi 28 février 2008).

⁸¹ L'entretien avec l'enseignant A.P., qui s'est déroulé le 7 avril 2006, à l'issue de la séquence consacrée à Pedro Amaral, figure en tant qu'entretien-bilan en ANNEXE XVII.

peut-être pas besoin d'entrer dans les détails biographiques. Les musiques concernées ne sont pas liées aux événements de la vie des compositeurs.

Dans sa réponse, qu'il complètera en affirmant qu'il laisserait les biographies de côté « si c'était à refaire », l'enseignant A.P. distingue :

- une médiation centrée sur le métier et la fonction de compositeur et
- ce qu'il appelle « la part de culture générale ».

On retrouvera chez l'enseignante A.D. cette distinction, puisque la séquence consacrée à *Roméo et Juliette* de Prokofiev sera précédée d'un devoir à domicile sous forme de recherche, avec un objectif tout à fait assumé de contribution à la « culture générale » des élèves.

- Dictée

Trois jours après la première leçon de la séquence consacrée à Pedro Amaral, les élèves de la classe d'A.P. sont priés par celui-ci de prendre leur cahier de « français 1 » (où se trouvent des exercices de conjugaison, de grammaire et d'orthographe). Avant la seconde leçon de musique consacrée à Pedro Amaral, l'enseignant A.P. dicte :

Les compositeurs de musique cherchent des sons – virgule -, des sons et des accords - contrôlez bien vos pluriels, l'accord des verbes – qui évoquent des sentiments et des sensations particulières – un point. Alors, qui n'est pas à « particulières » ? – Seuls des instrumentistes professionnels sont capables de jouer leurs partitions.

Les caractéristiques de cette dictée sont comparables à celles des autres dictées qui ont lieu dans cette classe:

- texte court,
- mode d'action de l'enseignant entremêlant texte à « saisir » et remarques *sur* le texte (par exemple, signalement de certaines difficultés orthographiques telles que formation du pluriel ou accord des verbes avec leur sujet ; ou désignation explicite de la ponctuation),
- rythme de l'oral réglé par l'enseignant sur les élèves qui écrivent le plus lentement,
- silence absolu des élèves lors de la « saisie » du texte.

Mais, ici, le contenu du texte, conçu par l'enseignant, entretient un rapport direct avec ce qui s'est produit durant la première leçon de la séquence musicale. Sur le plan sémantique, ce contenu fonctionne en quelque sorte comme un contrepoids au discours dépréciatif des élèves durant la première leçon. Pour rappel, les élèves déniaient :

- aux interprètes du quatuor à cordes d'Amaral le statut de musiciens accomplis (« il [le violon] joue pas juste ! » ; « il [le violon] décide de faire n'importe quel bruit »),
- au compositeur Pedro Amaral le statut de compositeur (parce qu'il produit des sons « bizarres », « violents » et « des bruits qui énervent » ; bref de la musique « inaudible ») et, même,
- à sa musique le statut de musique (parce que « ça grince » et « ça casse les oreilles »).

A noter, encore, que, contrairement à la dictée, la leçon d'écoute musicale est jalonnée d'échanges oraux entre élèves et enseignant ; et que l'enseignant n'a pas censuré les avis négatifs. Lors de cette première leçon consacrée à Pedro Amaral, l'enseignant A.P. a par exemple essayé de souligner les réactions plus neutres (en répétant ce que disaient les élèves les plus réceptifs) et de relativiser les réactions de rejet – ou de les resituer dans une démarche qui allait sans doute comporter des changements de points de vue de leur part. Voici un extrait de ces échanges, entre la 12^{ème} et la 13^{ème} minute de la première leçon de la séquence (20 janvier 2006), après l'écoute d'un 2^{ème} extrait musical. Ces échanges traitent de la comparaison avec le 1^{er} extrait (entendu à 6 minutes 30)

Jos	le moment le plus violent c'est quand ça nous casse le plus les oreilles
é	c'est vrai
Ens	Vin
Vin	ça a amélioré depuis xxxxxxx
Ens	(<i>désigne d'autres é qui lèvent la main</i>)
é	c'est la même chose
autre é	c'est la même chose
Ens	QU'EST-CE QUI s'est amélioré↑
é	ben la musique
é	NON
Ens	t'as l'impression que / c'est déjà quelque chose qui (1") qui va un petit peu mieux / qui passe un peu mieux↑
é	ouais
Ens	Seb↑
Seb	c'est un truc qui joue au cinéma (1") c'est un vieux film
Ens	ça te fait penser à un vieux film↑ (1") ah d'accord (<i>désigne un é</i>)
é	il y a des bruits un peu qui m'énervent
Ens	des bruits qui t'énervent↑ (2") (<i>geste d'arrêt avec la main</i>) OK↓ / BEN VOUS AUREZ L'OCCASION DE REPARLER DE TOUT ÇA / rassurez-vous↓
é	oh non:

L'enseignant a constaté, lors de la première leçon, que certains élèves « s'enfermaient » dans une forme de radicalité, dans une sorte de refus d'entrer en matière et qu'ils persistaient à dénier le caractère musical des extraits écoutés. Dès lors, le choix d'une dictée apparaît comme un choix de symétrie. Après une leçon où la dépréciation avait toute latitude de s'exprimer, voici une situation d'enseignement où cette possibilité s'avère inexistante. Les élèves *doivent* entendre de la bouche de leur enseignant que « seuls des instrumentistes professionnels sont capables de jouer leurs partitions » [celles des « compositeurs de musique »], sans possibilité, pour eux, de riposter. Petit détail : l'enseignant n'a pas fait figurer le mot « actuels » ou « contemporains » pour qualifier les compositeurs dans sa dictée, alors qu'il avait insisté là-dessus au début de la séquence, aux tours de parole 5 et 11 :

5	Ens	alors / dans ce début d'après-midi / on va // faire surtout de l'écoute musicale // ce qui va nous amener à faire connaissance avec / un compositeur actuel
(...)	(...)	
11	Ens	// un compositeur ACTUEL / c'est à dire un compositeur qui est encore vivant // qui s'appelle Pedro Amaral↑

Non seulement l'enseignant réhabilite de manière détournée (sous prétexte de dictée et donc de travail orthographique) la qualité et le niveau des interprètes, vilipendés par de nombreux élèves durant la première leçon, mais il escamote la différence entre compositeur actuel et compositeurs « historiques », sur laquelle il avait tablé dans un premier temps. Cette dictée joue donc véritablement le rôle de contrepoids au rejet massif des élèves.

Ce faisant, l'enseignant opte pour des modes d'interactions très différenciés au cours de la même séquence :

- échange oral très peu formalisé, caractérisé par le caractère personnel des réactions d'écoute des élèves, dans un premier temps ;
- dictée, en préambule de la deuxième leçon.

L'enseignant entraîne les élèves dans une série de situations connues d'eux et codifiées, même si leurs réactions orales ont un caractère spontané durant la première leçon.

Si nous revenons à la première leçon, l'enseignant procède aussi par questionnaires⁸², ce qui oblige les élèves à réagir de façon écrite, silencieuse et cadrée⁸³. Enfin, sous couvert de distinguer les instruments qui jouent dans les deux premiers extraits, il procède à une *troisième* écoute d'extrait de Pedro Amaral, après la 13^{ème} minute, puis à l'examen et la distribution de planches représentant les instruments à cordes - dont ceux du quatuor à cordes⁸⁴. Voici la manière dont l'enseignant va introduire ce *troisième* moment d'écoute durant la première leçon et sa focalisation sur les instruments.

Ens	qui peut me dire quels instruments jouent: (3") Die
Die	le violon
Ens	le violon↓ (<i>regarde les é de façon circulaire</i>) (2") (<i>désigne un é seulement par le regard qui s'arrête</i>)
é	LE VIOLONCELLE
autre é	et puis le violoncelle
Ens	violoncelle (<i>désigne à nouveau un élève seulement du regard</i>)
é	la guitare
Ens	(<i>lève les yeux au ciel</i>) (2")
autres é	HUM HUM
Ens	non / il n'y a pas de guitare
é	du piano
Ens	violon violoncelle // Tho
Tho	euh: / de la clarinette
Ens	(<i>bouge la tête</i>): de la clarinette / tu as entendu de la clarinette / toi / bon (<i>désigne un autre é</i>)
é	aussi de la contrebasse
Ens	(2") (<i>allonge le cou et hoche la tête puis, doux et court:</i>) non (<i>désigne un é</i>)
é	le piano
Ens	alors réécoutons / essayez de repérer les instruments
é	NON::

Contrairement aux échanges qui ont immédiatement suivi les deux premières écoutes d'extraits, cet échange-ci voit le maître dans la position de valider ou d'invalider les propositions des élèves. On passe d'une quasi absence de contraintes (hormis les contraintes sociales qui obligent à parler en levant la main au préalable, en attendant d'être désigné/e...) à une contrainte forte.

⁸² Cf la mention de l'usage fait par l'enseignant d'un de ces questionnaires dans le chapitre « Dépasser l'ennui et le rejet – une classe de division moyenne face à des œuvres contemporaines ».

⁸³ ANNEXE XVI, troisième des 3 documents distribués aux élèves lors de la leçon du 20 janvier 2006.

⁸⁴ ANNEXE XV, deuxième des 3 documents distribués aux élèves lors de la leçon du 20 janvier 2006.

Ici, l'enseignant se positionne en détenteur du vrai : il affirme tout de go qu'il n'y a *ni* guitare, *ni* clarinette, *ni* contrebasse, *ni* piano dans les extraits écoutés... Ce n'est plus le moment des « impressions personnelles », mais celui de la *détection* d'objets, d'après des critères objectifs. Fini l'échange basé sur des données subjectives. Une raison supplémentaire, semble-t-il, pour l'enseignant de passer outre au « NON » fort et insistant des élèves, marquant leur désir de ne pas être confrontés une *troisième* fois à la musique d'Amaral...

Du point de vue de la validation, l'on a dans ces trois situations successives :

- absence de validation (du moins explicitement) par l'enseignant, des impressions d'écoute des élèves, lors de l'échange oral suivant l'écoute du 1^{er} extrait ;
- validation explicite, par l'enseignant, des instruments détectés ou supposément détectés par les élèves, suite à l'écoute des 2^{es} et 3^{es} extraits;
- invalidation *implicite* des jugements dépréciatifs des élèves concernant la qualité de ces interprètes de musiques contemporaines lors de la dictée, en préambule à la deuxième leçon.

Or la première situation, peu ou prou, est une situation de *réception esthétique* avouée. Si l'enseignant s'abstient de valider ou d'invalider les *appréciations* des élèves sur la musique écoutée, il sollicite vigoureusement un type de participation : le témoignage, par les élèves, de leur appréciation *personnelle*. Il recourt même, à cette fin, à des interactions basées sur des associations d'idées⁸⁵. Par conséquent, la signification qui se dégage tout d'abord de la découverte collective d'une musique et d'un compositeur – auparavant totalement inconnus des élèves – en début de séquence, apparaît comme une simple juxtaposition de commentaires d'élèves, sans amorce d'un développement de ces significations, du moins dans un premier temps. Comme le relève Dewey (1938/ 1967 ; 1958), le développement des significations implique, d'une part, que les construits culturels ne se réduisent pas aux significations cristallisées dans les régimes de pratiques sociales et dans les systèmes sémiotiques. D'autre part, il implique que les significations produites par les élèves jouent un rôle fondamental dans l'interprétation des signes offerts par l'enseignant. La signification d'un objet culturel apparaît comme un moyen de saisir celui-ci à travers le déroulement d'une activité, dans la mesure où il est toujours *incarné* dans une situation.

Une des questions qui se pose concerne alors les conditions d'une didactique de la réception *esthétique* d'une œuvre ou d'un extrait musical. L'enseignant qui s'abstient de valider / ou d'invalider les propos des élèves dans un épisode de réception subjective d'un extrait trouve-t-il difficile de conduire le développement de la réception esthétique ? Il semble, en tout cas, qu'un contenu d'enseignement comme la reconnaissance des timbres instrumentaux ne pose pas du tout les mêmes problèmes...

- Recherches et « culture générale »

Tout comme l'enseignant A.P., l'enseignante A.D. accorde une certaine importance à la « culture générale » des élèves.

Le 8 mars 2006, lors de l'entretien préalable à la séquence sur « Roméo et Juliette », l'enseignante A.D. déclarait :

J'aimerais que les élèves affinent leur capacité d'analyser à l'audition, à l'opposé de l'habitude ou du besoin actuels d'avoir des décibels dans les oreilles sans les écouter... Je souhaite qu'ils aient acquis suffisamment de points d'ancrage musicaux pour être à l'aise et trouver un certain plaisir à entendre les 8 extraits musicaux les uns au bout des autres, le 4 mai prochain.

⁸⁵ Cf le chapitre « Dépasser l'ennui et le rejet – une classe de division moyenne face à des œuvres contemporaines ».

Ainsi j'attends qu'ils progressent, plus précisément :

- dans la (re)connaissance de certains instruments
- dans le repérage et l'évolution d'un thème musical
- dans la construction, le plan des pièces, afin qu'ils puissent suivre un discours musical sur la durée.
- dans la définition de certains termes musicaux, afin qu'ils sachent ensuite mieux les maîtriser et puissent les réinvestir dans de futures écoutes.

Je pense aussi intéressant qu'ils aient pu découvrir ce récit mythique, qu'ils aient élargi leur culture.

De toutes parts, la culture extra-scolaire insiste sur cette idée d'élargissement culturel présenté comme un des buts de l'éducation et, en particulier, de l'éducation artistique. Jacques Drillon (2008), auteur d'un célèbre *Traité de la ponctuation française* (1991) et critique musical au Nouvel Observateur, a sollicité l'avis de personnalités musicales telles que le pianiste et chef d'orchestre Daniel Barenboïm à ce sujet :

« Autrefois, dit Daniel Barenboïm, les gens qui connaissaient la peinture de Picasso connaissaient aussi la musique de Stravinsky. Ce temps est révolu » (Drillon, 2008).

Autre grand adepte de l'élargissement culturel - mais du point de vue particulier de la conscience du contexte historique dans lequel des œuvres naissent -, Milan Kundera (2005, pp. 16 et ss) :

Imaginons un compositeur contemporain ayant écrit une sonate qui, par sa forme, ses harmonies, ses mélodies, ressemblerait à celle de Beethoven. Imaginons même que cette sonate ait été si magistralement composée que, si elle avait été vraiment de Beethoven, elle aurait figuré parmi ses chefs-d'œuvre. Pourtant, si magnifique fût-elle, signée par un compositeur contemporain elle prêterait à rire. Au mieux, on applaudirait son auteur comme un virtuose du pastiche. (...). On n'y peut rien : la conscience historique est à ce point inhérente à notre perception de l'art que cet anachronisme (une œuvre de Beethoven datée d'aujourd'hui) serait spontanément (à savoir sans aucune hypocrisie) ressenti comme ridicule, faux, incongru, voire monstrueux. Notre conscience de la continuité est si forte qu'elle intervient dans la perception de chaque œuvre d'art.

Cet « élargissement de la culture des élèves » est ce qui est notamment visé dans le premier travail que l'enseignante A.D. donne à la classe, sous forme de devoir à domicile, à savoir : une *recherche*. Avant la séquence consacrée à « Roméo et Juliette » de Prokofiev, l'enseignante souhaitait que les élèves fassent une « petite enquête »⁸⁶. Voici les questions auxquelles ceux-ci devaient répondre :

- 1°) Quel est le nom et la nationalité de l'auteur de la pièce de théâtre *Roméo et Juliette* ?
- 2°) A quelle date l'a-t-il écrite ?
- 3°) Résume l'histoire de *Roméo et Juliette*.
- 4°) Où se passe cette histoire ?
- 5°) Dans cette pièce, qui est Tybalt ? Et qui est Mercutio ?
- 6°) Cette histoire a inspiré le compositeur **Serge Prokofiev** : quelle est sa nationalité, l'époque à laquelle il a vécu, et la date de composition de son ballet *Roméo et Juliette* ?
- 7°) Cite un compositeur russe de ballet, avec 2 titres que nous avons étudiés.
- 8°) Décris, donne la famille instrumentale et illustre si possible :
 - un saxophone

⁸⁶ A PROPOS DE ROMEO ET JULIETTE... document distribué par l'enseignante A.D. avant le 9 mars 2006, avant la séquence d'enseignement. Premier document de l'ANNEXE XXIV, ainsi que la « correction de la recherche » distribuée, elle, le 9 mars 2006, second document de cette annexe.

- un tuba
- un tambour de basque
- un célesta.

BONUS :

1°) Donne le nom et décris l'instrument de musique avec lequel Roméo charme Juliette

2°) Que penses-tu de cette histoire ? Te semble-t-elle encore possible aujourd'hui ?

On remarquera que la question 7 se réfère explicitement à la mémoire didactique de la classe. Mais le fait de demander ce type d' « enquête » relève, dans le cas présent, d'une coutume, qui est un autre aspect de la mémoire de la classe. Les élèves reçoivent en effet *chaque semaine* de l'enseignante A.D. un devoir à effectuer à domicile. Ce qui institue un rapport particulier entre le travail accompli en classe et le travail personnel de l'élève, hors la classe. Il y a ici une sorte de relais entre ce qui s'explore en collectif et ce qui se prépare, se précise ou se révise dans la solitude des devoirs à domicile. Nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

Comme les huit scènes de *Roméo et Juliette* choisies par Wyung-Whun Chung et puisées dans les Suites symphoniques n°1 (opus 64 bis), n°2 (opus 64 ter) et n°3 (opus 101)⁸⁷ se réfèrent explicitement à l'œuvre de Shakespeare, l'on peut comprendre que l'enseignante A.D. commence par situer cet auteur dramatique⁸⁸. L'enseignante a anticipé que les élèves n'ont vraisemblablement jamais entendu parler de Shakespeare et qu'une confusion entre l'auteur dramatique de *Roméo et Juliette* et l'auteur de la musique devrait être évitée.

Lors du premier épisode de la première leçon de la séquence⁸⁹, l'enseignante récolte les résultats des « enquêtes » effectuées par les élèves en préambule à la séquence :

Ens	(...) vous avez donc eu quelques petites choses à faire (1") sur ROMEO ET JULIETTE ↓ // En général vous avez fait quelque chose et qu'est ce que vous en avez / retenu ↑ // qui c'était ↑ / et qu'est-ce que c'est que ça / Roméo et Juliette ↑ // qui est-ce qui a écrit cette pièce ↑ // qui est-ce qui a fait la musique ↑ est-ce que vous avez trouvé tout ça ↑ (désigne de l'index) Mar
Mar	euh ben
Ens	qu'est-ce que t'as trouvé ↑ / ben oui j'aimerais savoir ce que tu:
Mar	: j'ai reconnu l'auteur / ben l'auteur / c'était euh / euh / euh / euh (2") c'est Sha / Shakespeare
Ens	(sourit, se penche en avant, comme pour un effort physique, dans un geste d'accompagnement de la difficulté de l'élève à prononcer "Shakespeare") SHAKESPEARE / et lui / il est de quelle nationalité ↑
Mar	euh: // anglais ↑
Ens	anglais / et c'était à peu près quand ↑ (2") (gestes des mains comme pour soupeser quelque chose à droite et à gauche) à peu près ↑ // oui ↑ (désigne un

⁸⁷ Cf le programme édité par Radio France à cette occasion : « Serge Prokofiev, Roméo et Juliette, Orchestre Philharmonique de Radio France, Myung-Whun Chung, direction. ANNEXE VII.

⁸⁸ Cf la « correction de la recherche » distribuée par l'enseignante A.D. le 9 mars 2006. Deuxième document de l'ANNEXE XXIV

⁸⁹ Cf la transcription de la leçon du 9 mars 2006, donnée par l'enseignante A.D., première partie. ANNEXE XII.

	<i>e sur sa droite)</i>
é	au dix-huitième siècle↑
Ens	dix-huitième siècle (...) et vous n'avez pas une autre idée que dix-huitième siècle↑ (2") Vous avez tous trouvé ça↑
é	moi je ne sais plus /
Ens	vous ne savez plus / bon ↓ Il a écrit Roméo et Juliette / est-ce que c'était (se tourne ensuite vers l'élève prénommé Lad, qui levait la main) oui
Lad	en 1595
Ens	voilà↓ Est-ce que 1595 / c'est pas un petit peu avant le dix-huitième siècle↑
Tous les é	si

En un peu plus d'une minute, l'enseignante a fait en sorte qu'un repère chronologique soit associé à un auteur (pour les élèves, un « nouvel » auteur). Que l'élève Mar bute sur le nom de Shakespeare suscite chez l'enseignante une sorte de sympathie. Comme l'élève Chr, de la classe d'A.P., qui a buté sur le mot « conservatoire » ou « composition », Mar manifeste par sa difficulté de prononciation la rareté de ce mot dans ses échanges oraux habituels. Mais ici s'ajoute le fait que Mar ne connaît vraisemblablement le nom de l'auteur que pour l'avoir *lu* (et recopié au cours de son « enquête » ; l'enseignante sait bien que pour un francophone, la prononciation de « Shakespeare » ne va pas de soi.

Au tour de parole 36 de la même leçon, un autre élève butera sur « Prokofiev », qu'il découpera en trois syllabes bien séparées pour pouvoir le prononcer. Après quoi, à la quatrième minute de cette première leçon de la séquence, l'enseignante fait une mise au point similaire à celle faite pour Shakespeare, mais cette fois-ci pour Prokofiev :

Ens	Prokofiev il était↑ / il vivait du temps de Shakespeare↑ à peu près (2") avant / ou↑
plusieurs é	APRES
Ens	↓ c'est déjà bien↓ et alors ça date de quand après↑
Ale	Avant ça aurait été difficile
Ens	avant ça aurait été difficile merci Ale (2") c'est bien↓ // et alors / oui / il a composé / non il a composé cette oeuvre en 1935 / ça fait il y a longtemps ça↑
é	non, ça fait xxxxxxx un peu
Ens	un peu↑ // mais quand même beaucoup / beaucoup moins longtemps que Shakespeare
é	juste avant la Seconde Guerre Mondiale
Ens	oui / juste avant la Seconde Guerre Mondiale↓ / en gros // donc c'est quand même / longtemps après / mais Roméo et Juliette c'est quand même une histoire assez fantastique qui continue d'inspirer toutes sortes de // d'artistes //

Par son choix lexical (« à peu près » / « c'est quand après ? » / « ça fait il y a longtemps ? »), l'enseignante A.D. manifeste qu'elle accepte de la part des élèves des approximations en terme

de datation et de repérage historique et qu'elle ne s'attend pas de leur part à une quelconque précision chronologique.

Mais elle tient à ce que ce qu'elle perçoit comme un minimum de « culture générale » soit en quelque sorte... honoré. A l'appui de cette interprétation, l'on citera encore un passage de ce 1^{er} épisode, où c'est l'orthographe et l'homonymie balai / ballet qui est en jeu:

Ens	qu'est-ce que ça veut dire / il reprend cette pièce en ballet / d'abord comment vous l'écrivez le ballet là (<i>désigne un e qui lève la main</i>) // oui↑
é	b / a / deux l / e / t
Ens	b / a / deux l / e / t / c'est ce que vous alliez tous dire↑
plus. é	oui
Ens	c'est ce que t'aurais écrit Fab ↑
Fab	oui
Ens	ça tombe bien↓

Quoi qu'il en soit, l'enseignante ne consacre que sept minutes et demie à cet épisode. Sur un total de huit heures consacrées à la séquence « Roméo et Juliette », la proportion montre que l'enseignante ne considère pas ces considérations de « culture générale » comme le principal de sa mission, mais bien plutôt comme un devoir périphérique. Après ce laps de temps, elle bifurque en effet radicalement et entame un épisode d'apprentissage chanté (sur le mode mimétique) du thème de Juliette⁹⁰.

- Devoirs

Selon Christine Félix (2002), les rapports aux savoirs scolaires ne se bâtissent pas exclusivement dans la sphère scolaire, et la demande de travail adressée aux élèves excède largement le cadre de la classe, en France en tout cas. Travail invisible, le travail à la maison répond aux besoins d'étude engendrés par le travail en classe sans pour autant être assumé par l'organisation didactique officielle. Les devoirs à domicile auxquels Félix s'est intéressée en 2002 concernent les mathématiques et l'histoire. Mais dans les degrés de l'école obligatoire, les cours de musique semblent, la plupart du temps, dépourvus de ce « système didactique auxiliaire » des devoirs à domicile; en d'autres termes, les cours de musique se déroulent généralement dans l'« institution classe », en tant que cadre d'étude principal, sans second cadre d'étude dans l'« institution maison ».

La classe de l'enseignant A.P., certes située en Suisse, fonctionne bien ainsi: les élèves effectuent un certain nombre d'activités et de tâches durant les périodes de musique, mais uniquement sur le temps scolaire (chant, écoute, interprétation, visite d'artiste, concert...) Ils n'ont aucun travail de nature musicale à domicile.

En revanche, les élèves de la classe de l'enseignante A.D., constituée d'élèves à peu près du même âge (11 ans), mais en première année du collège français (dite : 6^{ème}) reçoivent chaque semaine des devoirs. Outre la « recherche » préalable à la séquence sur « Roméo et Juliette », ils doivent, chaque semaine, noter dans leur « cahier de textes » ce qu'ils ont à étudier pour la semaine suivante. Et à chaque fois, ils reçoivent un court photocopié relatif aux contenus étudiés durant la dernière leçon.

⁹⁰ Cf *Montaigu et « Crapulet »* : une didactique du mélodique et du thématique.

La comparaison avec des collègues de l'enseignante A.D. montre que les pratiques françaises sont très variables. Voici ce que dit par exemple le ou la collègue de l'enseignante A.D., que nous appellerons collègue n°1⁹¹ :

... bien sûr que je donne du travail à la maison aux élèves:
apprentissage de la leçon d'écoute du jour, lexique à savoir par cœur,
recherche (toujours guidée par des questions) sur le compositeur étudié
ou sur la période artistique (peinture, architecture), apprentissage du
morceau de flûte ou pratique rythmique, exercices d'écriture musicale
(copies, transposition simple...), apprentissage du chant étudié (par
cœur), recherche dans le dictionnaire des mots inconnus de la chanson.
Voilà ma liste non exhaustive bien sûr! Mais je ne donne pas tout en
même temps, en général ils ont 2 ou 3 choses à faire dans la semaine.

Le ou la collègue n° 3 :

... En ce qui me concerne (collège Henri IV), je donne parfois du travail à la
maison, de façon irrégulière.
1) Texte chanson ou leçon de vocabulaire à apprendre par cœur ou
2) révision d'un morceau de flûte (6ème /5ème et de moins en moins) ou
3) recherche d'un mouvement artistique pour les 4^{ème} ou 3^{ème}.

La disparité qui ressort de ces deux exemples porte premièrement sur la nature des tâches prévues.

- Certains devoirs visent l'apprentissage « par cœur » de texte de chanson ou de vocabulaire.
- D'autres demandent aux élèves de faire une « recherche » – dans des documents de type encyclopédique -, avec ou sans l'aide du centre de documentation du collège.
- D'autres, encore, consistent en un travail instrumental personnel (répéter et exercer un morceau à la flûte, par exemple) ou en un
- travail lié à l'écriture musicale (transcription...).

A noter : sur les 10 enseignants français qui ont bien voulu décrire les tâches qu'ils donnent aux élèves comme devoirs de musique, aucun d'entre eux ne donne d'écoute à faire à la maison (par exemple sous forme de CD audio contenant des exemples sonores, des extraits de l'œuvre étudiée...).

Si l'on établit un parallèle avec la réception esthétique littéraire, cette absence d'écoutes personnelles à domicile ne peut manquer de nous frapper. Comme le relève Sandrine Aeby Daghe (2008) au sujet de l'enseignement de la lecture / littérature : « la lecture à domicile constitue la base sur laquelle prend appui le commentaire en classe et de la manière dont les enseignantes donnent les moyens à tous les élèves – y compris ceux qui n'ont pas lu – d'entrer dans le travail en classe » (pp. 400-401). S'agissant de lecture / littérature, toujours, l'auteur écrit encore : « comment faire état de la construction d'un objet d'enseignement – la lecture d'œuvres intégrales – dont une bonne partie relève de la lecture à domicile des élèves selon les indications du maître ? La séquence d'enseignement inclut le déploiement de l'objet enseigné en classe mais également « à domicile », lieu de réalisation de la lecture individuelle au sens d'appropriation du texte par les élèves. »

⁹¹ Réponses transmises par mail durant le mois de mars 2008, par l'enseignante A.D. Cf document récapitulatif « DEVOIRS ». ANNEXE XXV.

Certes, il y a des enseignants, comme l'enseignante n° 8, qui ne donnent pas de devoirs. En l'occurrence, cette enseignante mentionne deux raisons, dont la difficulté supposée, pour les élèves, de travailler à la maison parce que « la maison fout le camp (les gamins y savent pas où y z'habitent) ». Ce qu'on traduirait par : les enseignants ne peuvent plus forcément compter sur une présence parentale ni sur une stabilité des conditions d'études à domicile.

Quant à la fréquence de ces devoirs, à leur volume et au temps que cela mobilise, il y a également disparité, même si la culture scolaire semble, en France, en légitimer le principe. L'enseignante A.D. note que pour un établissement tel qu'Henry IV, qui « est LE top select établissement, où vont les élites, par piston et après sélection, pour n'admettre que l'excellence... On pourrait avoir plus d'ambition musicale » ! Le volume, en tout cas, ne semble pas automatiquement fonction de l'appartenance, ou non, à une élite scolaire reconnue.

D'une part les devoirs sont censés constituer une sorte de « relais » d'une leçon hebdomadaire à l'autre et, d'autre part, ils fournissent une occasion de revenir sur ce qui a été vu en classe, en tentant de l'entraîner ou de l'intégrer, au sens de Roegiers (2001 / 2003)

L'enseignante A.D., quant à elle, agit comme si les devoirs à domicile constituaient le prolongement « naturel » et en tout cas habituel des leçons. Ce relais commence par une recherche préalable à la séquence et se poursuit après la première leçon de deux périodes sur « Roméo et Juliette », dans laquelle il y eut cinq épisodes (1. introduction à « Roméo et Juliette », Shakespeare et Prokofiev. 2. thème de Juliette enfant (chanté). 3. Les Montaigu et les Capulet. 4. évocation du concert à venir et de l'interview, par les élèves, du chef d'orchestre. 5. IIe Mouvement Suite n° 2 opus 64 ter : Juliette enfant – ou Juliette jeune fille.) L'enseignante A.D. opère un tri et ne demande pas aux élèves de revenir sur chaque épisode. Le lexique des mots à apprendre reflète ses choix. Par la consigne réitérée : « prenez votre cahier de textes », le moment de noter les devoirs est ritualisé.

Au tour de parole 452, après 86 minutes de leçon ⁹², l'enseignante A.D. fait donc prendre aux élèves leur « cahier de textes ». Elle écrit le contenu des devoirs au tableau :

452	Ens	attendez avant de partir / attendez / at / ten / dez / avant de partir↑ / vous allez prendre / votre cahier de textes / oui je ne vous lâche pas / (...)
454	Ens	bon / VOUS PRENEZ VOTRE CAHIER DE TEXTES ET VOUS MARQUEZ // POUR / LE / JEUDI / VINGT / TROIS / (...)
468	Ens	POUR LE VINGT-TROIS / MARS (3") (<i>écrit au tableau: - Coller le "second extrait"</i>) / DONC / LE PAPIER QUE JE VOUS AI APPELÉ SECOND EXTRAIT / Juliette jeune fille↑ /
469	é	DEUXIÈME extrait
470	Ens	c'est / je vous l'ai appelé deuxième extrait↑ / ce deuxième extrait / vous le collez / (...)
472	Ens	coller le deuxième extrait / vous avez compris que c'était à la suite du premier (<i>dit très vite</i>) en toute logique / si vous êtes un peu fatigués (<i>débit à nouveau normal</i>) (2") ensuite (...)
474	Ens	(<i>écrit au tableau: « - Relire avec attention »</i>) quand je dis relire avec attention (<i>souligne: « avec attention »</i>) / c'est vraiment / avec attention↓
475	é	très heureux / de l'apprendre
476	Ens	(<i>poursuit l'écriture de la ligne au tableau: « - Relire avec attention le corrigé de »</i>) (...) (<i>poursuit au tableau: « - Relire avec attention le corrigé de la recherche »</i>)
485	Ens	j'ai pas fini là / relire avec attention le corrigé de la recherche↑ (<i>poursuit au tableau</i>) virgule (<i>au tableau: le cours.</i>) // le cours↑ (<i>elle</i>)

⁹² Leçon du 9 mars 2006, 2^{ème} partie, ANNEXE XXII.

		<i>va à la ligne</i>) et apprendre (<i>écrit: - Apprendre</i>) et ça c'est apprendre (4") qu'est-ce que vous allez apprendre↑ (<i>se tourne vers les é</i>)
486	é	(<i>rires</i>)
487	Ens	OUAIS↓□(<i>se retourne pour écrire au tableau</i>) // le vocabulaire↓ (<i>souligne: le vocabulaire</i>) (4") non / c'est pas / tu dois pas avoir fini / toi / ça m'étonnerait / hein↑ (2") EUH: / PIS BIEN SÛR / VOUS ME RECHANTEREZ le thème de Juliette en arrivant

Les rires des élèves, les précisions qui n'en sont pas (le deuxième extrait, c'est la suite... du premier), la "demande" de la part de l'enseignante concernant le thème de Juliette (à chanter en arrivant lors du prochain cours)..., tout cela est mi-sérieux et mi-badin. Certes, l'enseignante ne plaisante pas sur la totalité de sa demande. Il y a bel et bien une attente de sa part ! Mais les devoirs sont abordés d'une manière à la fois réaliste, légère et ironique. Une façon, pour l'enseignante, de signifier que, de son point de vue, la charge de travail n'est pas écrasante et qu'elle consiste, pour cette fois-ci - mais aussi généralement -, en tâches simples. En l'occurrence :

- « relire » – certes « avec attention » - le « corrigé de recherche »⁹³
- « apprendre le vocabulaire ».

En l'occurrence, ce vocabulaire consiste en quatre mots qui ont été traités, exemplifiés, contextualisés durant la leçon et dont la définition leur est donnée dans le polycopié distribué en classe :

1. Dissonance : réunion de sons semblant en désaccords, créant des « frottements » à l'audition
2. Consonance (le contraire) : ensemble de sons ou accord, considéré comme « sonnante » agréablement ensemble
3. Arpège : un accord dont on fait entendre les sons les uns après les autres, et non ensemble.
4. Pizzicato (rappel) : jouer en pinçant les cordes d'un instrument à cordes frottées.

En dépit de la ritualisation des devoirs, les élèves sont confrontés, dans ce cas, à des signes manifestes que le contrôle exercé sur les résultats revêt une certaine importance, mais sans visée tatillonne. L'enseignante multiplie les demandes de participation des élèves durant la leçon et continue de solliciter les élèves en leur donnant des tâches à domicile.

Deux ans après cette séquence de « Roméo et Juliette », l'enseignante A.D. a changé sa pratique des devoirs. Celle-ci s'est ramifiée en étapes.

Première étape :

(...) je donne de plus en plus des cours complets que je bricole (ils n'ont pas de livre) sur polycopiés austères, en leur demandant d'abord de mettre chez eux des ? en face des choses qu'ils ne comprennent pas,

Deuxième étape :

puis la semaine suivante je fais le cours en classe, puis je fais souligner le minimum nécessaire mais non exhaustif à apprendre pour le « contrôle ».

⁹³ Cf documents distribués par l'enseignante A.D. le 9 mars 2006. ANNEXE XXIV.

Raison invoquée :

ça aide (je me dis!) à appréhender un document complet en retenant l'essentiel , (mais sans l'écrire sous forme unique de petit résumé réducteur), chose qu'ils sont de plus en plus incapables de faire depuis qu'ils sont submergés par internet qu'ils sont incapables de gérer. Et ça permet à ceux qui veulent apprendre plus de le faire (que je me dis aussi, mais ça arrive, si, si, c'est le même principe dans les recherches que je donne, avec un minimum obligatoire, et un « bonus » facultatif!)

Commentaire de l'enseignante à ce sujet :

Ceci dit, je pense que je suis vraiment idiote, et qu'il y a beaucoup plus simple à faire...

A travers la raison invoquée et le commentaire, l'on comprend que la marge de manœuvre des enseignants français de musique est énorme, que chacun (e) procède selon les critères qui lui paraissent judicieux. Des pratiques aussi discrétionnaires ne vont pas sans peser sur l'enseignant. Celui-ci doit prendre, seul, la responsabilité de ses pratiques. Une des enseignantes (n° 7) (ANNEXE XXV) ne déclare-t-elle pas :

oui, je donne du travail. J'ai honte (à la réunion de rentrée, j'ai compris que c'était pas terrible). Les élèves ont une leçon (des définitions, quelques notes sur une oeuvre ou compositeur, parfois une mélodie à apprendre). Le pire, c'est que certains le font ?

- Interrogations écrites – contrôles - évaluation

Comme tous les élèves, ceux de l'enseignante A.D. n'apprécient pas forcément les évaluations certificatives ! A l'issue de chaque séquence d'enseignement musical, ils sont pourtant soumis à une "interrogation écrite". La régularité de cet autre rituel, que l'enseignante désigne sous le terme de « contrôle récapitulatif », les amène d'ailleurs à s'y préparer d'une façon "traditionnelle" et pas du tout propre à l'enseignement musical.

Anticipant les questions de « l'interro », de nombreux élèves rédigent en effet des « antisèches » ou, comme le précise Le Robert, un « morceau de papier, aide-mémoire contenant des informations dont se sert frauduleusement le candidat à un examen ». Dans *La grammaire en s'amusing*, que Patrick Rambaud (2007) s'est décidé à écrire suite à une demande pressante d'élèves représentant cinquante lycées français, l'auteur précise que le « anti » d'antisèche « n'est pas latin mais grec et veut dire en face de, contre [et non pas devant, avant, comme en latin]. L'antisèche est », ajoute-t-il, « un aide-mémoire consulté en douce qui évite au mauvais élève de rester sec devant sa copie. »

De facto, ces antisèches constituent l'ultime devoir à domicile de la séquence... Mais c'est un devoir à caractère éminemment personnel, « spontanément » accompli par certains élèves. Après le « contrôle récapitulatif »⁹⁴ du 4 mai 2006, cinq élèves ont accepté de donner leur antisèche⁹⁵.

- Quatre d'entre elles contiennent toutes ou la plupart des définitions figurant sur les polycopiés donnés à l'issue de chaque cours : dissonance, consonance, pizzicato,

⁹⁴ Cf feuille distribuée le 4 mai 2006 par l'enseignante A.D., juste après le concert de « Roméo et Juliette » à Radio France. ANNEXE XXVI.

⁹⁵ Cf le document ANTISECHES. ANNEXE XXVII.

orchestration, unisson, *col legno*, trait (d'orchestre), arpège, ostinato, legato, marcato, tremolo... Les définitions sont recopiées textuellement d'après celles des polycopiés, à la main.

- Quatre antisèches (mais pas exactement les mêmes) mentionnent Shakespeare et Prokofiev, dont trois avec les dates de naissance et de mort.
- Sur trois antisèches figurent les lieux où se passe l'action de « Roméo et Juliette » : Vérone et Mantoue. Une antisèche se méprend sur le lieu et mentionne Varenne.
- Une seule mention est faite des Montaigu et Capulet ; une autre antisèche essaie de récapituler les personnages : « Laurence » (pour Frère Laurent), « Thybalte, Roméo, Juliette ».

On ne saurait tirer des conclusions des hiérarchies élaborées par les élèves à partir de 5 antisèches. Néanmoins, il est intéressant de noter que quatre élèves ont pris la peine de noter de très nombreuses définitions, d'y accorder une grande place (à cette fin, l'antisèche est pliée, ou répartie sur plusieurs minuscules feuillets) et, probablement, un certain temps ! Il n'a manifestement pas échappé à ces élèves-là que l'enseignante accorde une grande importance aux définitions musicales – et, partant, au découpage que celles-ci permettent dans les œuvres et dans leur réception sonore.

Pour Peter Szendy (2001), « introuvable et comme noyé dans le flot des souvenirs informes serait le moment où » il a « commencé à *écouter de la musique comme musique*. Avec la conscience vive qu'elle était à *entendre*, à déchiffrer, à percer plutôt qu'à percevoir. » Assurément, les élèves de l'enseignante A.D. qui ont écrit ces antisèches ont saisi que ces définitions consistaient en autant de points communs dans une écoute qui tente de mettre en évidence certaines particularités des choix compositionnels de Prokofiev dans tel ou tel extrait de l'œuvre. Ces points de ralliement leur permettent, de facto, de construire ce que Szendy (2001) appelle une « écoute vraiment nôtre : une marque de complicité, une œuvre de collaboration. » Plus loin, l'auteur se dit « convaincu que l'écoute commence avec le désir légitime d'être signée et adressée. À d'autres. » Avec pour point de départ le désir de « pointer, identifier et faire partager tel événement sonore ».

Les définitions de l'enseignante A.D. ne sont-elles pas un moyen privilégié de réaliser le vœu exprimé par Szendy ?

La lecture des questions du contrôle récapitulatif du jeudi 4 mai 2006⁹⁶ montre que ces élèves ont assez bien anticipé les questions posées par l'enseignante A.D.

Sur 40 points :

- 11 points sont attribués à des définitions (arpège ; dissonance ; consonance ; unisson ; ostinato ; *mf* ; *crescendo*)
- 14 points reprennent des « analyses à l'audition » et s'appuient bien sûr, sur des écoutes collectives, au moment du contrôle. Celles-ci sont des reprises d'écoutes précédentes et ont été relayées durant la séquence par des polycopiés comprenant notamment des schémas récapitulatifs (mention y est faite de paramètres simples tels que timbres, thèmes ou mélodies, nuances, tempo, rythmes). A noter que les élèves disposaient certes des polycopiés, mais pas de supports d'écoute à domicile.
- 2 points sont attribués à une question relative à la tessiture grave ou aiguë de certains instruments

⁹⁶ L'ensemble des épreuves, avec les réponses des élèves de l'enseignante A.D. a été consulté, mais est difficile à « anonymiser » et ne figure, de ce fait, pas dans les annexes.

- 8 points concernent les auteurs de « Roméo et Juliette » - ici Shakespeare, bien sûr, et Prokofiev – leur « pays d’origine » et « le pays dans lequel se situe l’histoire ». Ce qui est demandé recoupe très exactement la succincte “correction de la recherche”, distribuée par l’enseignante lors du cours du 9 mars 2006.
- 4 points concernent la trame narrative de « Roméo et Juliette » (citation d’un ami et d’un ennemi de Roméo et du nom des deux familles rivales : les Montaigu et les Capulet). Cette trame narrative a été évoquée abondamment durant la séquence.

III. D’autres usages de l’écrit

a. Planification

Les trois enseignants observés dans ce travail de recherche ont des pratiques différentes concernant leur planification. Seule l’enseignante A.D. planifie et documente à l’avance toutes les étapes de sa séquence. Compte tenu du fait qu’elle présente une œuvre du répertoire – alors que les deux autres enseignants préparent leur classe à une création – et qu’elle n’a pas reçu de dossier pédagogique de l’institution culturelle qui lui propose ce concert scolaire, cette planification est un outil très précieux. Cela lui garantit notamment que les élèves auront « traversé » l’intégralité de l’œuvre concernée.

Que les enseignants M.A. et A.P. (préparant leur classe à une création de Pedro Amaral) précisent, de semaine en semaine, les contenus précis de la prochaine leçon – et ne suivent pas un plan d’ensemble préétabli – peut légitimement être corrélé à la particularité d’une première audition. Par définition, une création est une découverte. Préparer les élèves nécessite dans un tel cas d’espèce autant d’intuition que de sens de la planification. Là où l’enseignante A.D. a la possibilité de découper l’œuvre de référence en objets d’écoute et de répartir ces objets sur l’ensemble du temps de la séquence, les autres enseignants en sont réduits à tâtonner et à agir dans l’expectative.

Les trois enseignants se rejoignent sur un point : les écoutes collectives qu’ils ont prévu de faire sont minutieusement répertoriées par eux (plages des CD, ordre de passation...).

b. Rapport aux parents

Généralement, chaque concert auquel les élèves assistent donne lieu à une information écrite aux parents, ne serait-ce que pour l’autorisation de déplacement et, le cas échéant, la modeste contribution financière demandée aux familles (aussi pour prendre le bus, par exemple). Par le truchement de ces autorisations écrites, les parents font notamment le constat de la diversité des répertoires musicaux abordés (dans le cas de l’enseignante A.D. : séquence d’enseignement sur la musique au temps de Louis XIV aboutissant à un concert à Versailles ; atelier de sabar – un instrument sénégalais – à la Cité de la musique ; participation des élèves en tant que chanteurs à une création du compositeur Patrick Burgan...)

Certains concerts ont un statut très particulier :

le Théâtre de la Ville, qui propose quatre concerts par an, hors du temps scolaire, vend au collège 200 places chaque année. Grâce à cet achat groupé, on peut emmener les familles des élèves au même tarif [que les élèves, n.d.r.]. Et cela depuis plusieurs années, ce qui assure une forme de pérennité à ces participations. Les responsables de ce théâtre sont très ouverts, quand bien même il n’y a pas, chez eux, d’orchestre ou d’ensemble permanent et qu’à chaque concert, ce soient des musiciens différents ⁹⁷,

⁹⁷ Cf entretien avec l’enseignante A.D. du 27 juin 2006, ANNEXE V.

explique l'enseignante A.D. Ces concerts familiaux à prix réduits fournissent l'occasion de réunir parents et élèves autour d'un même programme musical. L'enseignante A.D. fait observer un phénomène remarquable : la résistance des agents de musiciens classiques à des accès facilités au concert tels que décrits plus haut :

Un des obstacles rencontrés vient des agents des musiciens classiques, qui refusent en général qu'on assiste aux répétitions. Certains solistes font aussi barrage – nous avons eu le cas d'un clarinetiste très connu ! Il y a toutefois des exceptions : cette année, il a été possible d'assister à la répétition puis au concert du Quatuor Ebène. (ANNEXE V)

Les parents de l'enseignante A. D. reçoivent en outre les résultats scolaires. En France, les cours de musique dispensés au secondaire obligatoire sont notés. L'enseignante A.D. a ainsi établi un barème sur 40 points pour son contrôle récapitulatif de fin de séquence sur « Roméo et Juliette ». La note maximale du contrôle étant 20, elle a divisé le nombre de points obtenus par chaque élève par deux et arrondi, le cas échéant, au nombre entier supérieur (38 points obtenus donnent un résultat final de 19 sur 20. Mais 39 points sur 40 donnent un résultat final de 20 points sur 20).

c. Rapport aux artistes

A reprises réitérées, les programmes pédagogiques d'orchestre et d'opéras prévoient des rencontres avec des interprètes, chefs d'orchestre, metteurs en scène. Parfois, les élèves sont conviés à participer à des ateliers conçus et conduits par des professionnels de l'animation culturelle (tel que celui de Mark Withers dans le cas de « Roméo et Juliette »)⁹⁸. Lors des deux jours d'atelier à Radio France, les élèves de l'enseignante A.D. n'ont à aucun moment eu dans les mains un quelconque écrit, que ce soit une partition ou un texte.

Lorsque l'altiste Christophe Desjardins, interprète soliste et chef d'orchestre, vint rendre visite aux classes des enseignants M.A. et A.P., le contact fut également strictement oral.

Mais lorsque l'enseignante A.D. planifie une rencontre entre un artiste et ses élèves, la rencontre est précédée d'une préparation écrite. Ainsi en va-t-il des questions posées par les élèves au chef d'orchestre Myung-Whun Chung le 4 mai 2006, à l'issue du concert « Roméo et Juliette ». Peut-être le chef d'orchestre ne s'en est-il pas douté : mais les 14 questions qui lui ont été posées par les élèves⁹⁹ de la classe d'A.D. résultent d'une préparation minutieuse :

- 1) Tous les élèves ont été invités à rédiger leurs propres questions et à les transmettre à l'enseignante A.D., déjà en début de séquence d'enseignement, c'est-à-dire plusieurs semaines avant le concert proprement dit.
- 2) L'enseignante A.D. a regroupé les questions manuscrites similaires et les a fondues en une série de questions couvrant plusieurs types de sujets. Elle a tapé ces questions, de sorte que la lecture en soit facilitée.
- 3) L'enseignante A.D. a attribué chacune des 14 questions à un ou une élève qui avait proposé une question similaire. Deux de ces questions sont un complément. L'enseignante A.D., qui sait que le temps de Myung-Whun Chung est précieux, a précisé : « s'il y a encore du temps ».

⁹⁸ Cf *L'entrée dans la lecture de partitions*..., 2^{ème} paragraphe : « *Un grand papier avec des traits* », dans ce même chapitre 3.

⁹⁹ Cf document « Rencontre avec M. Y CHUNG 6° - 4 mai 2006 ». ANNEXE XXVIII.

Plus généralement, l'enseignante A.D. procède en « structurant » les interventions des élèves. Elle sollicite beaucoup les institutions culturelles pour qu'il y ait des contacts entre artistes et élèves :

[Pour ce qui est de la préparation, n.d.r.], je demande à assister à certaines répétitions. Ou le joueur de balafon vient en classe avant le concert... Ou encore nous assistons au montage technique, comme ce fut le cas pour le spectacle de cirque de James Thiéree. Après cette représentation, les élèves avaient aussi pu interviewer James Thiéree. (ANNEXE V)

L'enseignante A.D. élabore des outils tels que le récapitulatif des questions d'élèves en préalable à ces rencontres. On pourrait dire qu'elle met ces rencontres à profit pour signifier aux élèves que, derrière une sympathique spontanéité, se cachent souvent des idées banales, des opinions toutes faites ou encore des redondances. La préparation écrite semble être pour elle l'outil privilégié pour éviter l'échange d'opinions ou le ressassement et aborder certains aspects des métiers d'improvisateur, d'interprète, de chef d'orchestre...

III. Conclusion : le musical n'est pas spontanément pris en charge par les formes scolaires

Au terme de ces observations relatives aux formes scolaires empruntées par les enseignants au cours de leurs séquences d'enseignement musical, l'on constate, comme pour d'autres observations de réception esthétique (Aeby Daghé, 2008), la grande hétérogénéité des pratiques d'enseignement.

Que la dictée, le questionnaire à choix multiples¹⁰⁰, l'interrogation écrite, la rédaction d'interviews, voire de reportages¹⁰¹ ou encore les devoirs à domicile s'invitent dans les séquences d'enseignement musical peut éventuellement surprendre... Mais le plus remarquable est la disparité des relations entre ces formes scolaires et les contenus d'enseignement musicaux.

Si la dictée imaginée par l'enseignant A.P. (cf plus haut) reste bel et bien un « exercice de français » et ne traite nullement de contenus d'enseignement musicaux, en dépit de son contenu sémantique, il n'en va pas de même pour l'ensemble des activités de production écrite des élèves.

Certaines des pratiques observées restent en effet chevillées à des contenus musicaux : il en va ainsi pour le questionnaire à choix multiples d'écoute, rempli par les élèves de l'enseignant A.P. le 20 janvier 2006, qui invite à discriminer des extraits musicaux composés par Pedro Amaral et des extraits musicaux composés par d'autres compositeurs. Un exercice dans l'ensemble bien réussi par les élèves. Ceux-ci ont certes procédé intuitivement, mais la nature toute stylistique de cette discrimination relève bien de critères esthétiques *musicaux*.

Lorsqu'elle livre à ses élèves des définitions telles que : dissonance, consonance, unisson, ostinato..., l'enseignante A.D. pointe des contenus musicaux très précis. Mais ce qui relie ce lexique à des contenus *musicaux*, c'est bien l'écoute commentée et l'exemplification de ces définitions, par des extraits du « Roméo et Juliette » de Prokofiev judicieusement choisis et écoutés collectivement.

Interviews et reportages ne sont en revanche pas nécessairement centrés sur des contenus musicaux. Elisa, de la classe de l'enseignante A.D. ne demande-t-elle pas à Myung-Whun Chung : « à quel âge et

¹⁰⁰ Cf celui distribué par l'enseignant A.P. et intitulé « ECOUTE ». ANNEXE XVI.

¹⁰¹ Cf les propos de l'enseignante française s'exprimant dans « DEVOIRS 9 » : « quand on va au concert, deux élèves font un "reportage", depuis le pot au resto d'à côté avant le concert jusqu'au retour à la maison, en passant par un commentaire sur le concert et quelques photos. » dans le document récapitulatif « DEVOIRS ». ANNEXE XXV.

comment avez-vous découvert votre passion pour la musique ? ». Âge, vocation, don, célébrité... : autant de thèmes aussi récurrents qu'extra-musicaux.

Le plus surprenant, peut-être, est le grand absent des devoirs de musique (lorsqu'il y en a). Que ce soit pour des raisons techniques, financières ou pour d'autres raisons, nous n'avons rencontré aucune pratique d'écoute de musique à domicile dans les devoirs décrits par 10 enseignants français. Là, le lien entre écoute, contenus musicaux et documents écrits semble parfois lâche...

RESULTATS ET CONCLUSION

«Valéry ne doute pas un instant que l'art soit une connaissance. »

Jacqueline Lichtenstein, Les origines de la délectation. In R.-P. Droit, *L'art est-il une connaissance ?* (Ed.). Paris : Le Monde Editions

I. Préambule

En 2008, le Conseil Européen de la Musique (EMC) a placé son Congrès annuel sous le signe de « l'accès à la musique »¹⁰². Parmi les sujets abordés durant ces journées, il y eut une série de 12 présentations de ce que les organisateurs ont nommé en anglais : « best practices » et qu'on pourrait traduire en français par : « pratiques exemplaires ». Quand bien même le symposium traitait aussi de politique culturelle ou de diffusion de la musique, ce volet relatant des projets « couronnés de succès », était d'un volume considérable. Au premier abord, celui-ci semblait faire écho à John Dewey (1929, pp. 10-11) :

Those who decry pedagogical study on the ground that success in teaching [...] is often not in any direct ratio to knowledge of educational principles [overlook] that the success of such individuals tend to be born and to die with them. The only way by which we can prevent such waste in the future is the methods which enable us to make an analysis of what the gifted teacher does intuitively so that something accruing from his work can be communicated to others.¹⁰³

L'on y trouvait, par exemple, pêle-mêle:

- un projet émanant de l'Association Européenne des Conservatoires (AEC), inscrit dans le programme européen ERASMUS et intitulé « Polifonia ». Un des multiples objectifs visés par ce projet est de travailler à une meilleure préparation des futurs musiciens professionnels et, pour cela, d'améliorer les pratiques d'enseignement dans les degrés d'enseignement précédant l'entrée dans les Hautes Ecoles¹⁰⁴ ;
- une résidence d'un musicien tzigane en France (à Gannat), avec des enfants de la communauté tzigane ; un projet qui s'inscrit dans le grand projet européen « ExTra ! »¹⁰⁵ ;
- un compte rendu de certains aspects du fonctionnement du Music Information Center autrichien (Mica), plus précisément d'un de ses projets, intitulé « Fair music »¹⁰⁶ ;
- un reportage sur la dernière édition du festival de musiques improvisées « Ad Libitum », en Pologne, auquel ont participé, en 2007, de très nombreux groupes de jeunes¹⁰⁷.

¹⁰² EMC European Music Council -Annual Meeting 2008, 18-20 April 2008. Janáček Academy of Music and Performing Arts. Brno, Czech Republic. Informations: EMC, Simone Dudit, dudit@emc-imec.org. Simone Dudit estime que 45 millions de musiciens professionnels et amateurs sont représentés par cette organisation faitière. Le Conseil Suisse de la Musique, qui en est membre, totalise, pour sa part, 500 000 membres.

¹⁰³ « Ceux qui discréditent l'étude de la pédagogie au motif qu'un enseignement réussi [...] est souvent dépourvu de lien direct avec des principes éducatifs [omettent le fait que] tout succès de ces pédagogues vit et meurt avec eux. Le seul moyen d'éviter une telle déperdition dans le futur consiste à trouver des méthodes capables d'analyser ce que fait intuitivement un enseignant talentueux, de telle sorte que ce qui découle de sa pratique puisse être communiqué à d'autres. » (traduction IM)

¹⁰⁴ www.aecinfo.org ; www.polifonia-tn.org

¹⁰⁵ ExTra ! Traditions et échange : Dialogue des diversités musicales en Europe. Un projet européen ayant cours en 2007-2008. www.extra-project.eu

¹⁰⁶ www.fairmusic.net

¹⁰⁷ www.ad-libitum.pl

De cette liste non-exhaustive, il ressort que les « pratiques exemplaires » permettant « l'accès à la musique » peuvent émaner de toutes sortes d'institutions, dans toutes sortes de contextes et sous toutes sortes de latitudes. Mais aussi que l'écoute musicale et le rapport de réception – en tant qu'auditeur – des œuvres du « répertoire » et des œuvres « contemporaines » (rapport comparable à celui que peuvent entretenir des lecteurs à la littérature), n'est pas (expressément) mentionné comme un facteur d'accès à la musique par les grandes institutions musicales actuelles, qu'il s'agisse d'institutions :

- de formation - en l'occurrence les Conservatoires supérieurs et Hautes Ecoles de musique -,
- d'information culturelle – centre d'information musicale national, ou Musik Information Zentrum (MIZ) – ou
- de manifestations culturelles – festival consacré aux musiques improvisées, en l'occurrence.

Une recherche comme la nôtre, qui porte sur des pratiques d'enseignement de l'écoute musicale, apparaît dès lors comme pionnière pour plusieurs raisons :

- si, à première vue, l'écoute d'œuvres musicales accompagne nécessairement la pratique du chant ou la pratique instrumentale – ce qui supposerait que le rapport à l'écoute va de soi dès lors qu'il y a inscription dans une telle pratique-, la question mérite tout de même d'être posée. D'une part, aussi bien les leçons de musique que les répétitions de chœurs, de musique de chambre et d'orchestre ne comprennent pas nécessairement des moments d'écoute autres que cette écoute « auto-correctrice » du musicien ou du chanteur à l'affût d'une *bonne* production sonore de sa part. D'autre part, l'écoute d'un répertoire défini ne fait généralement pas partie des contrats d'apprentissage. Parfois, l'écoute est mentionnée dans le cadre de l'évaluation formative, comme c'est le cas à l'Ecole de Musique du Jura Bernois¹⁰⁸. Mais, la plupart du temps, les objectifs, les contenus, les pratiques d'écoute, lorsqu'ils existent, sont passés sous silence.
- Les contraintes et la tradition des leçons instrumentales sont telles que la plupart des leçons données en école de musique ne réservent qu'une portion très congrue (voire pas de portion du tout) à l'écoute d'œuvres autres que celles travaillées à l'instrument. Dès lors, il n'est pas étonnant que les rapports entre apprentissages par l'écoute et apprentissages effectués dans le rôle de l'interprète n'aient guère été explorés jusqu'ici par les chercheurs en sciences de l'éducation. Mais il se pourrait bien que cette exploration réserve quelques surprises.
- Les programmes pédagogiques d'orchestre et d'opéra, on l'a vu, consacrent beaucoup de leurs forces à créer des liens entre les publics scolaires et leurs activités. Des visites¹⁰⁹, des entretiens avec des artistes, des accès à des répétitions ou à des représentations et concerts sont organisés. Des évaluations, généralement destinées à mesurer la satisfaction des enseignants et des élèves, sont très largement répandues. De même que, généralement, ce sont les dossiers pédagogiques, qui émanent des écoles ou des institutions culturelles, qui servent de vademecum à l'écoute. Mais de recherche sur les contenus d'enseignement réellement enseignés, point.
- Lorsque ces programmes pédagogiques peuvent consacrer des moyens financiers à élargir leur « offre », cet élargissement va souvent dans le sens d'une création de « workshops », c'est-à-dire de modules ou d'ateliers sollicitant la participation des élèves au titre d'interprètes ou

¹⁰⁸ L'Ecole de Musique du Jura Bernois a son siège à Saint-Imier, dans la partie francophone du Jura suisse. L'enseignement musical qui y est dispensé couvre toutes les étapes des débuts aux classes pré-professionnelles incluses. Grille d'évaluation de l'emjb.

¹⁰⁹ Comme les prévoit le Sage Gateshead, en Grande-Bretagne, par exemple. www.thesagegateshead.org

d'improvisateurs. Ceci en parallèle aux activités de réception. Nous avons vu qu'il en allait ainsi à Radio-France¹¹⁰. Mais c'est aussi le cas au Grand Théâtre de Genève¹¹¹ (workshops vocaux, par exemple) (Mili, 2008), à la Philharmonie du Luxembourg ou à la Kölner Philharmonie¹¹². L'objectif assigné est de solliciter la part « créative » des élèves ou des jeunes participants. Ce qui revient à recréer des conditions proches, voire identiques, de celles de la pratique instrumentale ou vocale.

- Lorsqu'il est prévu d'adapter des pratiques de réception musicale à de jeunes auditeurs, c'est souvent une formule de type narrative qui est choisie par les institutions culturelles – et pas une présentation d'œuvre proprement dite. Ainsi, dans ses activités de « Musikvermittlung » (médiation musicale), la Philharmonie du Luxembourg propose-t-elle une série intitulée « Musik erzählt » (*La musique raconte*), pour des enfants âgés de 4 à 10 ans, avec récitant et focalisation sur un instrument en particulier¹¹³. Lors du concert scolaire de Radio France consacré à « Roméo et Juliette » en mai 2006, dont il a été abondamment question dans les analyses précédentes, c'est également une récitante qui a lu divers textes narratifs entre les différentes parties des Suites de Prokofiev. Cette pratique d'interpolation narrative, sur le modèle de *Pierre et le loup* de Prokofiev, semble rallier beaucoup de suffrages. Mais elle paraît aussi assez éloignée d'un apprentissage de l'écoute musicale structurelle au sens d'Adorno (1976) ou de ce que Szendy (2001) nomme « la responsabilité de l'auditeur », qu'il définit comme une manière de « recevoir une œuvre musicale » et de « répondre de sa facture ».
- Enfin, il existe de nombreuses tentatives pour accompagner une didactique de l'écoute d'œuvres musicales. Le Sage Gateshead de Grande-Bretagne, par exemple, met à la disposition des enseignants un centre de documentation ; le Boston Symphony Hall, quant à lui, en a deux¹¹⁴. Du matériel pédagogique, y compris des propositions de leçons et de planifications, y sont proposés. Quels sont les contenus d'enseignement proposés et qu'en font les enseignants ? Il est sûrement temps de recenser, d'analyser, voire de comparer les démarches et de voir comment elles fonctionnent en classe. Ce travail de thèse est un jalon sur cette voie.

¹¹⁰ Cf l'analyse ci-dessus, intitulée « L'entrée dans la partition. Une étude de cas ».

¹¹¹ Dispensés par Fosca Aquaro (cf contenu de l'article de *La Grange*, 90, Magazine du Grand Théâtre de Genève, Février-Mars-Avril 2008).

¹¹² Cf le descriptif des activités de cette institution culturelle dans *The Art of Music Aeducation. Creating Mindsets for Concert Halls*. Programme du symposium organisé conjointement par l'Elbphilharmonie Hamburg et la Körber-Stiftung à Hambourg, du 23 au 25 janvier 2008. www.koerber-stiftung.de / info@elbphilharmonie.de

¹¹³ *The Art of Music Aeducation. Creating Mindsets for Concert Halls*. Programme du symposium organisé conjointement par l'Elbphilharmonie Hamburg et la Körber-Stiftung à Hambourg, du 23 au 25 janvier 2008. Pages intitulées « Luxembourg »

¹¹⁴ www.bso.org

II. Retour sur les analyses. Résultats.

II.1. Trois enseignants observés et leur enseignement

A. Trois cheminements didactiques différents

1. L'enseignante M.A.

L'observation de la séquence d'enseignement donnée par l'enseignante M.A.¹¹⁵ montre, par comparaison, que c'est la seule qui tente de partir de *représentations d'élèves*. L'enseignante M.A. sollicite les élèves pour qu'ils fassent oralement un compte rendu de leurs *pratiques d'écoute privées* – en situation collective. Les élèves répondent en se référant à leurs *goûts* dans ce domaine. Ce faisant, l'enseignante tente d'introduire une sorte de continuité entre les expériences extra-scolaires de chacun des enfants et le vécu scolaire proprement dit. Au seuil de cette séquence consacrée à une œuvre en devenir (la création de *Luminescences*), les élèves se sont d'abord définis, en tant qu'auditeurs de musique, comme faisant des *choix personnels* de musiques, dans des moments de leur vie qui relèvent des *loisirs*. Mais, ce faisant, ils ont bien pris garde à la conformité de leur choix par rapport à ceux de leurs camarades, de sorte qu'une espèce d'identité se dégage de l'ensemble de leurs compte rendus. Ce n'est sûrement pas par hasard que ces élèves de sept ans ont mentionné massivement des genres musicaux tels que le rap et le rock !¹¹⁶

<p>0:03:29 Ens : (...) donc aujourd'hui on va écouter de la musique / donc est-ce que vous écoutez de la musique chez vous↑ classe: OUI</p> <p>Ens: en levant la main/ en levant la main / oui / San↓ e: xxxxxxxx</p> <p>Ens: peut-être que vous écoutez pas du tout la MEME musique que ce qu'on va écouter aujourd'hui / qu'est-ce que tu écoutes Sam↑</p> <p>Sam: j'écoute surtout du rap</p> <p>Ens: d'accord:↑ / Mal↑</p> <p>Mal: du rap du rock</p> <p>Ens: mmh mmh↑ / et puis↑ e: du rap encore</p> <p>Ens: UN PETIT PEU DE RAP↑et toi Oli↑</p> <p>Oli: ben: des choses / tout simples euh / de filles</p> <p>Ens: des choses de filles / bon^ / Syl↑</p> <p>Syl: du rock</p> <p>Ens: du rock:↑ ouais↓</p> <p>0:04:00 e: <u>xxxx</u></p> <p>Ens: ouais / Man, vas-y↓</p> <p>Man: euh: // un peu des choses qui sont douces un p'tit peu des choses qui sont excitées</p> <p>Ens: hmm hmm (<i>désigne un autre élève qui lève le doigt</i>) e: du rock et du métal</p> <p>Ens: oh^ / d'accord^ / bien↓ Con</p>	<p>4^{ème} épisode : l'enseignante sollicite les élèves pour qu'ils relatent leurs pratiques d'écoutes musicales privées</p>
--	--

¹¹⁵ Dont il est surtout question dans l'analyse intitulée : « l'écoute-découverte et l'apprentissage du rôle d'auditeur ».

¹¹⁶ Cf transcription de la leçon du 20 janvier 2006. ANNEXE XI.

con: un p'tit peu de rock 0:04:21 Ens: un petit peu de rock aussi /	
--	--

De ce fait, l'enseignante M.A. rencontre un obstacle à la continuité entre pratiques d'écoute privées et pratiques d'écoute en classe : elle va devoir *définir par la négative* le choix d'écoute qui est le sien et qui a été fait sur la base d'une inscription au programme L'ART ET LES ENFANTS, proposé chaque année aux enseignants primaires genevois.

Ens : alors aujourd'hui je peux vous dire qu'on va / PAS écouter de rock:/ PAS écouter de musique pour filles: / PAS écouter de métal^ / et pas écouter de rap↓ /	5 ^{ème} épisode, première partie : l'enseignante introduit l'écoute du premier extrait musical de la séquence (qu'elle définit a contrario des habitudes d'écoute des élèves) ; elle anticipe leurs réactions et leur demande de ne pas bouger (comportement de réception, en s'abstenant de gestes et de mots)
---	---

Il ressort de ce début de séquence que le choix de l'œuvre joue un rôle déterminant pour la perception, par les élèves, d'une rupture ou d'une continuité entre ce qu'ils appellent « écouter de la musique » dans leur vie privée et ce qui est mis sous « écoute musicale » en classe. Le choix d'une musique « savante », et encore davantage d'une œuvre contemporaine, introduit, de facto, une rupture radicale entre ces deux pratiques, pourtant proches en apparence. Durant toute la première leçon, les élèves manifesteront qu'ils n'entérinent pas si facilement cette rupture, en dépréciant la musique qui leur est donnée à découvrir.

0:06:35 (<i>premier extrait musical, du Quatuor à cordes de Pedro Amaral</i>) e: (<i>rires</i>) HA 0:06:43 (<i>e commence à bouger les jambes</i>) 0:06:46 (<i>autre e commence à bouger les bras</i>) 06:54 (<i>autre e se couvre la face avec ses paumes</i>) 0:07:03 (<i>autre e fait mouvement alterné des avant-bras</i>) 0:07:06 (<i>e tressaute avec le buste, frappe des mains et autres gestes</i>) (<i>d'autres élèves parlent</i>) Ens: écoutez 0:07:13 (<i>un e fait plusieurs fois un geste dépréciatif, pouce dirigé en bas</i>) 0:07:18 (<i>silence dans la musique</i>) e: fini classe: (<i>rires</i>) (<i>poursuite de l'extrait</i>) (<i>certains élèves font des bruitages comme brrr, avec des gestes</i>) e: il a dit / il a dit que c'était trop d'la MERDE (<i>d'autres e parlent</i>) (<i>notes tenues piano, avec crescendo</i>) e: je sais / j'ai entendu	5 ^{ème} épisode, deuxième partie : écoute d'un extrait du Quatuor à cordes de Pedro Amaral (œuvre de 2003) ; durée de l'extrait : 2 :49 min. De nombreux élèves accompagnent cette écoute : - de gestes, - de rires, - de paroles (dont des paroles dépréciatives).
---	---

Lors de cette séquence, la rupture symbolique entre la musique des loisirs – dans laquelle les élèves se « reconnaissent », au moins en tant que consommateurs – et la musique de la culture scolaire – ici proposée par le truchement de L'ART ET LES ENFANTS et du festival de musique contemporaine Archipel – est une condition pour entrer en matière. Du moins si entrer en matière signifie aborder l'œuvre musicale comme un objet d'étude ou, autrement dit, pour les élèves, apprendre et se développer.

On a ici une illustration d'une condition que Vygotski juge nécessaire au développement : la contradiction ou le conflit. Et, sur l'ensemble de la séquence, de l'effet produit par le travail du négatif, par exemple par l'usage d'exemples a contrario. Comme le relève Sève dans sa tentative de cerner la notion de développement telle que l'a définie Vygotski : « partout et sans cesse le développement des fonctions psychiques supérieures met en œuvre cette 'division en deux de ce qui est actuellement fondu en un' (Vygotski, 1931 / 1983, p. 145) »¹¹⁷ (Sève 1999 / 2002, p. 256). Ici, l'enseignante sépare effectivement *des* musiques et différencie un « usage » de la musique d'un autre usage, celui qu'elle propose en classe. Ce second usage est, pour les élèves, lié à l'apparition d'une sorte de *prototype sonore* dans leur univers. Propulsés dans cet « inouï » musical aussi bien que dans la situation de concert – autre nouveauté, mais en matière de pratique sociale –, les élèves font l'expérience d'une différence cruciale dans la manière d'appréhender le musical. Celui-ci se trouvant alors scindé en au moins deux objets (le privé et le public). L'intérêt manifesté par eux le jour du concert et le bilan positif qu'ils ont tiré de cette expérience laisse à penser qu'ils se sont adaptés à un nouveau milieu symbolique, qui ne méritait même pas de leur part, au début de la séquence, le nom de "musique". Pour revenir à Vygotski cité par Sève : « le nouveau stade naît non pas du déploiement de potentialités recelées par le stade précédent, mais du réel conflit entre l'organisme et le milieu et de l'adaptation vivante au milieu » (Sève, 1999, p. 254).

Pour avoir une chance que les élèves s'adaptent au milieu, l'enseignante M.A. a d'abord dû introduire ce milieu dans la classe et accepter de voir s'affronter deux conceptions radicalement différentes de la culture musicale.

2. *L'enseignant A.P.*

Dans une perspective similaire (puisqu'il s'était lui aussi inscrit à L'ART ET LES ENFANTS pour assister à la création de *Luminescences* de Pedro Amaral), l'enseignant A.P. a également fait face à des remarques dépréciatives des élèves à l'égard de la musique qu'il introduisait dans la classe. Apparemment, se faire l'ambassadeur d'une musique « savante » composée après 2000 ne va pas de soi et peut susciter des réactions de rejet assez catégoriques !

Mais en tant qu'enseignant en division moyenne (M.A., quant à elle, enseigne en division élémentaire), A.P. a d'abord eu recours à plusieurs types d'activités présentant des similitudes formelles avec d'autres activités disciplinaires (lecture d'un texte biographique à haute voix, questionnaire d'écoute musicale comprenant des alternatives à cocher ; classement d'écoutes d'après le compositeur présumé, etc.). Constatant que ces activités n'induisaient aucun changement notable dans la réception de la musique d'Amaral par les élèves, l'enseignant A.P. a eu l'idée d'un changement radical des rôles. Délaisant, pour sa part, le rôle d'ambassadeur ou de médiateur de la musique d'Amaral, il a endossé celui de compositeur¹¹⁸. Du même coup, il a glissé les élèves dans le rôle d'interprètes, à l'aide d'une partition de son cru, qui présente plusieurs analogies avec celle d'Amaral.

Avec ce glissement, qui a produit l'effet escompté, à savoir l'« arrêt des hostilités » (contre la musique d'Amaral), nous observons un phénomène connu, mais néanmoins très intéressant : les liens parfois très étroits entre mesogenèse, topogenèse et chronogenèse. En d'autres termes :

- l'enseignant A.P. a créé une partition, qui change complètement la donne du milieu symbolique. Auparavant, les élèves ne cessaient de clamer que les musiciens qu'ils entendaient jouer du Amaral « ne savaient pas jouer ». Soudain, une partition montre et fixe, devant leurs yeux, le lien entre résultat sonore produit par l'interprète et volonté du compositeur. Si les élèves se retrouvent en train de faire des "percussions corporelles" qui claquent ou des petits cliquetis

¹¹⁷ La traduction de passages de ce texte en français dans le texte de Lucien Sève (cf bibliographie) sont de Lucien Sève lui-même.

¹¹⁸ Ch l'analyse : « dépasser l'ennui et le rejet : une classe de division moyenne face à des œuvres contemporaines ».

avec un clavier d'ordinateur, c'est que c'est *prévu* par la partition. Et *la preuve* de la volonté du compositeur en la matière, si bizarre puisse-t-elle paraître à certains, est sous leurs yeux. Ce changement mesogénétique a pour conséquence un changement de sens et de signification du résultat sonore, qui cesse d'apparaître comme un phénomène aléatoire.

- Mais pour que le contrat qui lie compositeur et interprètes soit pris en compte, l'enseignant a choisi d'accompagner l'apparition d'une partition par un changement de rôles. Mués en interprètes, les élèves avaient effectivement davantage de raisons de se plier au décodage « bruiteur » de la partition. D'autant que l'enseignant A.P. chef de chorale émérite, les a accoutumés à la répartition des rôles qu'ils ont vécue à ce moment crucial de la séquence : interpréter une musique sous la direction de leur enseignant.
- Enfin, lorsque les élèves se sont à nouveau retrouvés dans le rôle d'auditeurs, mais face à l'altiste Christophe Desjardins (avant le moment de concert proprement dit), et que Christophe Desjardins a joué des musiques par cœur (donc sans partition visible), les élèves n'ont aucunement semblé douter qu'une partition (invisible, mais néanmoins existante) soit sous-jacente à ce qu'il jouait. Ils ont en effet plutôt manifesté de l'admiration pour son jeu. Une attitude qui contraste beaucoup avec les remarques dépréciatives sur les violons entendus dans les enregistrements du début de la séquence. Il y a donc eu avancée chronogénétique, très probablement grâce aux changements mesogénétique et topogénétiques décrits ci-dessus.

3. *L'enseignante A.D.*

Seule enseignante de ce trio au bénéfice d'une formation musicale de type « Conservatoire supérieur », l'enseignante A.D. « jongle » avec toutes sortes de paramètres musicaux : simples et complexes. Mais même un épisode basé sur un paramètre en apparence simple (la mélodie) peut receler, quand c'est elle qui le pilote, des subtilités assez complexes¹¹⁹. L'analyse révèle ces subtilités...

Le nombre de notions et d'exercices d'écoute que les élèves abordent en une leçon est tel qu'il paraît presque incroyable ! Et pourtant les élèves « suivent » ! L'évaluation en fin de séquence en témoigne, outre l'intérêt des élèves durant le concert lui-même et leur fierté de « connaître » cette musique, et, en particulier, d'en reconnaître des pans entiers et des détails...

Lors de la première leçon (de deux périodes) consacrée à « Roméo et Juliette »¹²⁰, l'enseignante A.D. a, par ordre chronologique :

- résumé le résultat attendu des recherches des élèves sur Prokofiev et Shakespeare (1^{er} épisode),
- fait apprendre le thème de Juliette enfant par les élèves (en chantant, lors d'un 2^{ème} épisode),
- focalisé (lors d'un 3^{ème} épisode) l'écoute du mouvement *Les Montaigu et les Capulet* sur :
 - ° les dissonances suivies d'une consonance du début,
 - ° le rythme de l'*Allegro pesante* qui suit, ainsi que la mélodie et les timbres du thème des Chevaliers,
 - ° le thème de Tybalt
 - ° les caractéristiques du *Moderato tranquillo* qui suit – présence du célesta et du tambour de basque, glissandi des cordes...
 - ° le retour de l'*Allegro pesante* à la fin de ce mouvement,

¹¹⁹ Cf l'enseignement du thème de Juliette dans l'analyse intitulée : « Montaigu et "Crapulet", une didactique du mélodique et du thématique ».

¹²⁰ Cf la transcription intégrale de cette leçon du 9 mars 2006. ANNEXE XXII.

- récapitulé tout cela dans une écoute du mouvement en entier,
 - distribué, examiné et complété avec les élèves une feuille récapitulative de tous ces événements sonores.
- évoqué pour la première fois l'élaboration d'une sorte d'interview collective du chef d'orchestre Myung-Whun Chung (4^{ème} épisode),
 - fait écouter le II^e mouvement, *Juliette enfant* (5^{ème} épisode), en se focalisant sur :
 - le tempo,
 - les timbres – violons en pizzicati, harpe, glockenspiel et saxophone en particulier,
 - l'opposition staccato / legato,
 - distribué et commenté un second polycopié.
 - donné des devoirs pour le prochain cours (deux semaines après le 1^{er} cours).

A noter que l'enseignante A.D. se trouve en situation de pouvoir juger que les élèves connaissent ou non les musiques jouées lors du concert de fin de séquence, puisque les mouvements des *Suites* de Prokofiev, réunies pour le concert intitulé « Roméo et Juliette », existent dans le répertoire et ne sont pas une création. L'enseignante A.D. est ici dans une situation stable quant à la définition de l'objet musical étudié. Elle traite cet objet de façon systématique, puisque sa planification prévoit que les élèves auront travaillé sur l'ensemble des mouvements et que des activités d'écoute les auront rendus attentifs aux caractéristiques de chacun d'entre eux. A cette fin, la palette des outils didactiques qu'elle utilise est, elle aussi, étonnante. En voici un aperçu.

- Les élèves vont à la pêche aux cinq paramètres simples (mélodie, timbre, rythme, tempo, intensité) dans des écoutes d'abord très morcelées.
- Ils sont sollicités à décrire la musique de façon plus affective et plus approximative, lorsque l'enseignante souhaite mettre en évidence des paramètres complexes (harmonie, polyphonie, orchestration...).
- Ils sont sollicités à récapituler les phénomènes sonores mis en évidence lors des premières écoutes morcelées lors d'écoutes récapitulatives – mouvement en entier.
- Ils participent par le chant et par des rythmes - qu'ils jouent aux percussions - à un rendu mimétique de certains paramètres simples (thème de Juliette et thème des Chevaliers).
- L'enseignante accompagne plusieurs de ces épisodes sur les thèmes, au piano.
- Les définitions des termes musicaux qui appartiennent au lexique de la musique classique (consonance / dissonance ; legato / staccato ; jeu *col legno* – avec le bois de l'archet – ou en pizzicato...) sont abordés par l'écoute de l'enregistrement d'une interprétation ; et par des documents polycopiés que l'enseignante a préparés bien en amont de la séquence.
- Les élèves abordent un extrait de la partition d'orchestre.
- Ils ont des devoirs très variés (une recherche / l'apprentissage des définitions et du lexique musical figurant sur les polycopiés / imaginer des questions d'interview...).

Nous nous arrêterons sur l'un de ces outils didactiques : l'usage de polycopiés²¹. En schématisant la structure de certains passages musicaux écoutés (et commentés tout d'abord sans support écrit) et en inscrivant au bas de chaque polycopié des termes du lexique musical abordés durant le cours, l'enseignante A.D. fait le pari que l'écrit joue un rôle important dans l'enseignement de l'écoute musicale. Du fait que l'emploi de cet outil didactique est chez elle récurrent, on peut en déduire qu'elle

²¹ Cf l'ensemble de ces polycopiés distribués et utilisés par l'enseignante A.D. ANNEXE XIV.

en escompte des effets en termes d'apprentissage. L'évolution des pratiques de l'enseignante renforce encore cette conclusion. En effet, en 2008, soit deux ans après la séquence « Roméo et Juliette », l'enseignante A.D. procède différemment, mais avec *davantage* de références écrites. Elle s'est maintenant attelée à ce qu'elle appelle des « cours complets ».

Pour ma part, je donne de plus en plus des cours complets que je bricole (ils n'ont pas de livre) sur photocopiés austères, en leur demandant d'abord de mettre chez eux des ? en face des choses qu'ils ne comprennent pas, puis la semaine suivante je fais le cours en classe, puis je fais souligner le minimum nécessaire mais non exhaustif à apprendre pour le "contrôle": ça aide (je me dis!) à appréhender un document complet en retenant l'essentiel, (mais sans l'écrire sous forme unique de petit résumé réducteur), chose qu'ils sont de plus en plus incapables de faire (...).Et ça permet à ceux qui veulent apprendre plus de le faire (que je me dis aussi, mais ça arrive, si, si, c'est le même principe dans les recherches que je donne, avec un minimum obligatoire, et un "bonus" facultatif!).¹²²

Ce faisant, l'enseignante systématise l'usage d'un certain nombre de signes (définitions, schémas...) et destine les supports écrits qu'elle fournit aux élèves à des fins :

- ° d'interactions (en vue d'explicitation ou de clarification ultérieures)
- ° de clarification,
- ° de différenciation (des termes *et* des phénomènes sonores ainsi désignés),
- ° d'organisation (l'essentiel et le reste, par exemple),
- ° de hiérarchisation (l'obligatoire et le facultatif),
- ° de surplomb (schéma d'ensemble de la structure d'un mouvement, par exemple).

Une pratique qu'il est intéressant de rapprocher de l'analyse, par Vygotski, du fonctionnement du langage écrit. Analyse relayée par Schneuwly, et qui compare notamment langage intérieur et langage écrit (1999 / 2002) :

L'analyse du langage intérieur est (...) un modèle qui permet de voir la transformation du fonctionnement par celle des fonctions, à l'intérieur d'un système nouveau qui se crée : passage vers un fonctionnement en significations pures, purement prédicatif, abrégé, etc. Le langage écrit représente en quelque sorte un développement inverse, du moins dans certains contextes particuliers de son utilisation qui exigent une explicitation maximale de la signification et par conséquent une réorganisation de toute une série de fonctions psychiques en un tout cohérent dont le médiateur sont les significations à divers niveaux du fonctionnement langagier (p. 302).

Il semble en effet très plausible que les photocopiés de l'enseignante A.D. jettent les bases d'une réorganisation de la « perception » sonore, des affects liés à l'activité de réception musicale, du découpage *et* du remembrement d'une œuvre et de ses parties. Comment, par exemple, avoir une notion de ce qu'est une œuvre musicale donnée sans recourir à différents niveaux de langage et sans supports permettant aux élèves de relier symboliquement ce qui fut morcelé par l'écoute, par les commentaires, par les digressions ? Une telle abstraction (l'œuvre musicale, en dépit du caractère concret de son interprétation, reste une notion abstraite) ne s'appréhende pas par une série de simples désignations ! Car l'œuvre n'est pas la somme des parties écoutées par les élèves... La question de sa finitude, sans même aborder la question de sa forme, résiste aux simplifications et à l'empilement de désignations partielles. Cependant, sans un morcellement préalable, sans des écoutes sous formes d'extraits et sans simplification des paramètres sonores en jeu, il y a fort à parier que l'œuvre n'aurait pas davantage – et même certainement moins – de chances d'être délimitée ou caractérisée. Tant on sait qu'une écoute « linéaire » dépourvue de repères n'est qu'une succession d'instantanés, qui peuvent être tout à fait dépourvus de liens entre eux - et de signification pour l'auditeur.

Dans un premier temps, l'enseignante A.D. met donc en place des repères par l'oral. Elle désigne et fait désigner certains phénomènes sonores (fonction de définition). Elle sollicite de la part des élèves

¹²² Courriel électronique du 12 mars 2008.

une sorte d'étiquetage argumenté de ce qui leur est donné à entendre et qu'elle leur présente de façon morcelée, pour que ce travail de classification, de qualification et de comparaison en soit facilité.

Et c'est dans un second temps seulement que l'enseignante (en 2006) a recours au langage écrit, garant d'une certaine forme de généralisation des désignations des phénomènes sonores observés.

En 2008, dans son nouveau système de support écrit, l'enseignante A.D. entoure l'élève de toutes parts par l'écrit. L'écrit permet alors à l'élève de pointer ses lacunes, de créer des liens entre différents niveaux de l'œuvre et d'appréhender des unités de sens difficile à appréhender au premier abord et à première écoute (comme la notion de mouvement, solidaire de la notion d'œuvre elle-même). Et même si, comme le souligne Nattiez (1987), « on ne saurait réduire la signification musicale à la production linguistique qui peut en être donnée (...), il y a signification quand un objet est mis en relation avec un horizon » (Nattiez, 1987, p. 31). C'est à l'instauration de cet « horizon » que travaille l'enseignante A.D.

B. L'enseignement de l'écoute mis en perspective

1. la notion de musique comme objet d'une médiation. Bruit et musique

Le changement de posture des élèves d'A.P. - lorsque ceux-ci se retrouvent à interpréter la partition composée par leur maître au cours de la 3^{ème} leçon de la séquence - vaut vraiment la peine qu'on le sonde en profondeur. Lors des deux premières leçons, les élèves n'avaient-ils pas, en quelque sorte, dénié à ce qu'ils entendaient (des extraits de pièces de Pedro Amaral) le statut même de musique ? Outre le discrédit jeté par eux sur les interprètes (« ils ne savent pas jouer du violon »), les formes de rejet de la musique elle-même ne manquaient pas ! Mais, d'une certaine manière, il y a une bonne raison à cela : la *musique*..., cela n'existe peut-être pas, du moins pas indépendamment d'une culture de référence ! Nattiez (1987) rappelle à cet égard que si « le son est une donnée irréductible du musical (...), le musical est construit, organisé et pensé par une culture et (...) qu'il n'y a pas de sémiologie musicale possible (...) sans tenir compte de l'environnement culturel du phénomène étudié » (Nattiez, 1987, p. 95). En d'autres termes, la fameuse distinction entre bruit et musique est culturelle. Là où les élèves soupçonnent que, selon leurs repères culturels, on dérive vers "le bruit", ils se mettent à protester contre cette dérive. Et il leur faut un déplacement important de leurs repères culturels pour que certains "bruits" – tels que ceux qu'ils produisent lorsqu'ils interprètent la partition de leur maître – deviennent *musique*. Des déplacements aussi importants ne sont possibles que par la médiation du milieu et un travail sur la topogénèse.

2. oral et écrit / formes scolaires

Le recours des trois enseignants observés à une large palette de formes de pratiques scolaires ainsi que l'usage foisonnant de l'écrit par l'enseignante A.D. donnent des activités d'écoute une vision moins volatile, moins labile peut-être qu'il n'y paraissait de premier abord. Là où on s'attendrait, en principe, à trouver un milieu didactique assez homogène, visant « simplement » à faire faire l'expérience de l'écoute, l'on découvre une multiplicité de repères et des milieux extrêmement riches. Outre cette multiplicité des repères musicaux (les enseignants M.A. et A.P. ayant souvent eu recours à des musiques du passé pour « éclairer » celles de notre contemporanéité), la multiplicité des outils didactiques n'était pas forcément attendue. Ce que nos analyses montrent, c'est la nécessité de passer par tous ces outils didactiques pour découper et introduire des chronogénèses de l'objet musical et pour rendre compte des opérations de connaissance / reconnaissance, mais aussi de la construction affective qui va de pair avec la pratique de l'écoute.

II.2. Quelques idées à abandonner

- Les élèves des milieux favorisés seraient plus outillés pour l'écoute musicale que les autres. Plutôt par hasard que par volonté, les trois classes observées étaient situées dans des quartiers considérés comme favorisés¹²³. Or il n'apparaît pas que les élèves de ces classes aient été spécialement outillés pour appréhender les activités d'écoute musicale. Au contraire ! Les enseignants ont eu à construire, pièce par pièce, l'outillage d'écoute de leurs élèves. L'enseignante A.D. l'exprime sans détour dans sa demande de partenariat avec Radio France.

Le premier axe du projet d'établissement du collège Poquelin met en avant l'accès à la culture. En effet, même si le collège a une situation privilégiée, en plein cœur de Paris et proche de nombreux théâtres et musées, les élèves ne sont pas forcément familiers de ces lieux de culture, et nous souhaitons les y amener¹²⁴.

Autre signe qui va dans la même direction : deux, seulement, des élèves de l'enseignante M.A. étaient allés à un « vrai » concert (entendez : un concert qui n'est pas une retransmission, vue à la télévision) avant la séquence consacrée à *Luminescences*. En d'autres termes, si l'école ne fournit pas à tous les élèves des clés pour l'écoute musicale, il y a fort à parier que personne d'autre ne le fera.

- Ce qui prime c'est l'expérience et le vécu spontanés.

Comme on l'a vu, il existe des pratiques d'écoute qui ne sont pas étayées par des documents pédagogiques. L'enseignante A.D. ne bricole-t-elle pas, de son propre aveu, un cours sur photocopie ? Apparemment, il existe des institutions culturelles qui ne parviennent pas, du moins pas toujours, à fournir aux enseignants de quoi planifier leurs leçons. Or si l'enseignante A.D. pallie ce manque, cela ne signifie nullement que tous les enseignants pourraient agir comme elle ! Dotée d'une longue expérience au moment où ces observations ont eu lieu, au bénéfice d'une formation initiale de musicienne, l'enseignante A.D. est en outre une véritable figure de proue de l'enseignement musical. Elle ne craint ni de faire des kilomètres pour trouver une partition rare, ni d'encadrer ses élèves en dehors des heures scolaires lorsque cela s'avère nécessaire pour une expérience d'écoute musicale, encore moins de négocier âprement avec ses collègues et partenaires pour que ses projets de collaboration avec les institutions culturelles aboutissent.

On ne peut raisonnablement attendre d'enseignants généralistes de surmonter de tels obstacles. C'est la raison pour laquelle, en l'absence de dossier pédagogique fourni par L'ART ET LES ENFANTS ou par le Festival Archipel, c'est le chercheur qui a fourni un dossier pédagogique de préparation au concert. On a cependant pu constater – et cela non plus n'était pas forcément attendu – que les deux enseignants généralistes de cette étude (M.A. et A.P.) n'ont utilisé que les enregistrements du matériel pédagogique mis à leur disposition. L'enseignant A.P. en a d'ailleurs demandé de complémentaires, en cours de séquence. Mais ce qu'on ne sait pas, et qui pourrait nous conforter dans l'idée qu'un dossier pédagogique constitue une condition de base pour une aventure telle que la préparation musicale des élèves à un concert, c'est ce qui se serait passé si les deux enseignants généralistes n'avaient eu *aucun* document pédagogique à disposition.

¹²³ L'enseignante M.A. enseigne à l'Ecole de la Californie, à Vésenaz, c'est-à-dire une « banlieue résidentielle », principalement composée de villas ; une population qu'on qualifie généralement d' « aisée ». L'enseignant A.P. enseigne à Dardagny, dans une partie vinicole du canton de Genève où les logements sociaux sont plutôt rares et où la population est aussi qualifiée d' « aisée ». Quant à l'enseignante A.D., qui enseigne au Collège Poquelin dans le 1^{er} arrondissement de Paris, les élèves de sa classe ont leur domicile à proximité immédiate du Palais Garnier, de la Comédie française et du Louvre ; ce que les Parisiens appellent « les beaux quartiers ».

¹²⁴ *Projet de partenariat avec Radio France- Années scolaires 2005-2006 et 2006-2007*, rédigé par l'enseignante A.D.

Combien d'enseignants s'inscriraient aux activités proposées par les institutions culturelles s'ils devaient se débrouiller tout seuls pour la partie didactique ? Assurément pas beaucoup. Le 17 janvier 2006, avant la séquence consacrée à *Luminescences*,¹²⁵ l'enseignante M.A. répondait, à la question « Qu'attendez-vous d'un dossier pédagogique dans ces circonstances ? Qu'est-ce qui, selon vous, doit s'y trouver ? » :

que je sache comment m'y prendre. Je ne souhaite pas une marche à suivre trop directive, mais des pistes. Je connais certaines choses en musique classique. Il me faut cependant un guide pour fonctionner dans ce répertoire.

Et après la séquence, aux deux questions : « sur le plan musical, en se plaçant du point de vue disciplinaire, qu'est-ce qu'ils ont appris ? » ; puis : « est-ce que ce fut facile de les introduire à la musique d'Amaral ? », l'enseignante M.A. a répondu :

ils ont appris des rythmes, des timbres, des sonorités différentes liées aux différentes manières de jouer. La façon de moduler les sonorités d'un même instrument (gratter dans le piano, la sourdine sur la trompette);

puis :

oui, c'était facile (...). Mais avant, j'ai dû bien réfléchir et m'habituer aux musiques d'Amaral que j'ai découvertes dans le dossier pédagogique.

Ces réponses nous paraissent éloquentes quant au rôle déterminant du dossier pédagogique *pour un enseignant généraliste* désireux d'enseigner l'écoute musicale en préalable à un concert. D'une part ce dossier constitue un lien entre savoir « savant » et savoir à enseigner. Du fait que chaque inscription à un concert met en jeu une œuvre musicale différente et qu'aucun manuel scolaire n'existe en la matière, il s'avère même indispensable : comment l'enseignant pourrait-il se passer de support sonore et de repères précis pour l'écoute visée ? D'autre part, le dossier pédagogique apparaît comme la base d'une didactisation des savoirs, en proposant des découpages dans les enregistrements et des propositions d'activités réalisables en classe. Ces deux fonctions (établir le lien entre savoir "savant" et savoir didactisé & proposer une base à la didactisation des savoirs dans le contexte de la classe) paraissent garantes de la réalisation d'une multiplicité d'expériences en classe. Et d'expériences qui visent une progression dans les apprentissages, c'est-à-dire une connaissance de l'œuvre concernée - et pas seulement une juxtaposition de réactions d'écoute spontanées de la part des élèves à propos de l'œuvre de référence.

- Enseigner l'écoute en situation d'enseignement collectif est une mission difficile, du moins pour des généralistes. Généralistes / spécialistes

Nos observations montrent deux généralistes qui parviennent à leurs fins en matière d'écoute musicale et lors d'une séquence pourtant périlleuse, puisque axée sur une création. Certes, il s'agit certainement de généralistes hors norme, puisqu'ils étaient volontaires et seuls inscrits à cette proposition du Festival Archipel diffusée par L'ART ET LES ENFANTS en 2005-2006. A noter, toutefois, que ces deux généralistes sont représentatifs de l'ensemble de leurs collègues sur un point précis : leur formation initiale, pour ce qui est de l'enseignement de la musique. Celle-ci est semblable pour les deux et tout à fait standard; tous deux ont suivi les Etudes pédagogiques, la formation officielle préparant à l'enseignement primaire genevois dans les années 1970, c'est-à-dire une formation bac + 3 dans laquelle l'enseignement musical est on ne peut plus basique et ne peut être comparé avec une formation de musicien.

Mais il n'en reste pas moins que ces deux généralistes ont planifié et conduit de façon autonome une séquence consacrée à une œuvre de Pedro Amaral. Et que les élèves, une fois cette séquence

¹²⁵ Cf entretien du 17 janvier 2006. ANNEXE VIII

achevée, ont déclaré leur intérêt pour cette démarche et leur satisfaction d'avoir fait des découvertes grâce à cette aventure. Les analyses ci-dessus montrent que les moyens didactiques mis en œuvre par les enseignants M.A. et A. P. sont très différents de ceux mis en œuvre par l'enseignante A.D. qui, elle, est une spécialiste. Il n'en reste pas moins que deux généralistes, pas du tout férus de musique contemporaine et qui découvraient le compositeur Pedro Amaral et ses œuvres en même temps que leurs élèves (avec seulement l'avance due à leur travail de planification), ont pu guider la classe et trouver des procédés de médiation pour familiariser des élèves du primaire avec des musiques très inhabituelles. C'est donc tout à fait possible. Nous remarquerons, en particulier, que ces enseignants ont utilisé l'organisation sociale de la classe pour le travail de médiation. Et qu'ils ont réussi à ce que les moments d'écoute soient des moments d'écoute « pour soi », alors que les échanges *au sujet de l'écoute* étaient des moments où le collectif pouvait pleinement remplir sa fonction dynamique.

De ce point de vue, la préparation en classe qu'ils ont réalisée se calque sur les pratiques sociales de référence : avant le concert, on peut encore orienter son écoute à venir par la consultation d'ouvrages ou par la lecture d'un programme de concert. Après le concert, beaucoup d'auditeurs apprécient d'échanger leurs impressions d'écoute, leurs appréciations quant à l'interprétation ou quant à l'œuvre. Mais *pendant* le concert, chacun se retrouve à la fois garant du bon fonctionnement collectif (en se taisant et en n'empêchant pas la réception de la musique par son voisinage) et en quelque sorte isolé dans son écoute et dans l'espèce de monologue intérieur à son sujet.

II.3. L'œuvre musicale comme « objet » à connaître et comme source d'expériences subjectives

A. Aborder une œuvre musicale comme un objet d'étude

Un autre aspect intéressant de l'analyse des pratiques d'écoute musicale en classe est le « tricotage » du travail d'objectivation et de la récolte de réactions subjectives. Spontanément, les élèves d'A. P. et de M. A. ont commencé par prendre leurs réactions subjectives pour seule finalité des pratiques d'écoute. Les deux enseignants ont alors travaillé à ce que les écoutes proposées deviennent des *objets* d'étude et pas seulement des tremplins à l'expression individuelle des émotions. A cette fin, ils ont introduit les musiques d'Amaral comme objets disciplinaires dans leur enseignement et les ont traitées comme des contenus d'enseignement. Par ailleurs, les trois enseignants observés n'ont cessé de renvoyer les élèves à une explicitation, dans leur propos, de ce qui, dans la musique entendue, sous-tendait leurs remarques orales (« qu'est-ce qui, dans la musique, te fait dire cela ? », ne cesse de demander l'enseignante A.D.). Parmi les procédés utilisés pour que l'œuvre musicale – ou un extrait de cette œuvre – devienne un objet d'étude, il y a par exemple :

- la comparaison entre deux extraits,
- la classification de plusieurs extraits,
- la mise en parallèle de deux versions.
- l'énumération et la classification des instruments qui jouent (paramètre simple du timbre)
- le remplacement de termes d'appréciation personnelle par des termes techniques.

Voici un exemple de ce type de remplacement. Suite à une avalanche de déclarations, sur le ton de la protestation, qui estiment que les musiciens entendus dans les enregistrements d'Amaral jouent « sans partition » et jouent « faux », l'enseignant A.P. intervient à deux reprises réitérées¹²⁶ :

¹²⁶ Leçon d'A.P. du 20 janvier 2006, cf transcription. ANNEXE XIII

la première fois,

Ens : j'aimerais bien qu'on oublie complètement le terme de jouer FAUX↓ (3") par ce que / ils jouent ce qui est ECRIT (2") ça veut dire que le compositeur a écrit / quelque chose de différent / ça fait bizarre à nos oreilles parce qu'on n'est pas habitué (2") mais c'est vraiment ce qui est écrit / c'est pas faux // c'est autre chose
--

la deuxième fois,

Ens : (<i>sur la musique</i>) est-ce que quelqu'un connaît le terme / technique↑ // qui dit pour avoir des sons qui / donnent l'impression de ne pas aller ensemble
é: (<i>sur la musique</i>) ben bizarres
Ens: qui font (<i>geste d'oscillation des doigts près de la tête</i>) un petit peu drôle à l'oreille / comment est-ce qu'on appelle ça↑ (2") ce sont des sons
é: a / anatonals ouais xxxxxxxx
Ens: Ah / ça pourrait être quelque chose dans ce goût-là / j'aime mieux le terme de DISSONANTS
é: il y a diss
Ens: (<i>geste d'oscillation des doigts près de la tête</i>) qui ne sonnent pas bien entre eux // quelque chose de / DISSONANT / (<i>donne la parole à un é qui lève la main</i>) ouais↑
é: en fait c'est parce que ça ressemble à rien / ça ressemble pas vraiment à / ça ressemble à rien
Ens: c'est quelque chose de nouveau pour nous / ouais↓ // enfin pour vous ou pour nous / ça dépend↓

On notera que l'enseignant est à la fois celui qui tente d'opérer le déplacement chez les élèves *et* le premier concerné, puisqu'il affirme :

- qu'il y a bien une partition et une volonté du compositeur d'obtenir les résultats sonores que les élèves qualifient de « n'importe quoi » (et que, par conséquent, ce n'est *pas* n'importe quoi)
- « c'est quelque chose de nouveau pour nous (...) pour vous ou pour nous ».

A.P. sous-entend donc qu'il est à la fois médiateur *et* novice face à ces extraits de musique précis. Mais, par son action, il travaille à ce que l'ensemble des extraits d'Amaral devienne un objet d'étude, dont il est possible d'énumérer des caractéristiques, des propriétés (fréquence des dissonances ou, ailleurs, héritage du classicisme, par exemple par l'emploi d'une formation classique telle que le quatuor à cordes).

Même si les trois enseignants agissent dans le même sens, c'est-à-dire dans le sens d'une décentration par rapport aux musiques écoutées et d'une objectivation des propriétés de ces musiques, tous trois acceptent explicitement que la part subjective de la réception musicale soit intégrée aux interactions en classe et que cette part devienne, elle aussi, un élément de la démarche didactique.

B. Former des élèves experts

La construction de l'expertise musicale se heurte à plusieurs obstacles. L'un d'eux, nous l'avons vu dans cette étude, est la situation particulière d'avoir à préparer les élèves pour une création. Mais le principal d'entre eux est l'immensité des répertoires et des références musicales possibles (Mili, 2006). Si l'on cherche un commun dénominateur à tous les phénomènes qui peuvent correspondre, dans leur fonctionnement, à ce que nous appelons « musique », l'on constate qu'il est impossible à trouver et encore moins à définir. « Y a-t-il quelque chose de commun aux symphonies de Mozart et aux chants "haletés" des Esquimaux du Québec, à l'arc musical des Bochiman et au Kendang balinaï, à l'improvisation réglée des musiques traditionnelles et à la composition écrite des créateurs occidentaux ? Comment séparer la musique de la danse, le chant de la parole, le son ludique ou magique du son musical ? » s'interrogeait déjà Molino (1975, p.38). D'où la nécessité, pour qu'un

champ musical existe, qu'il soit spécifié. Une spécification qui dépasse les possibilités de n'importe quel instrumentiste ou chanteur.

L'écoute en tant que réception des phénomènes musicaux peut ne pas coïncider avec le domaine musical investi en tant qu'interprète. Quant au généraliste, comment s'y retrouvera-t-il dans un référentiel aussi pléthorique ? Surtout si l'on sait que les activités pédagogiques proposées aux écoles incluent souvent les musiques extra-européennes... Dans ses activités musicales de l'année 2008, le Canton d'Argovie ne propose-t-il pas, entre autres, à l'intention des écoles, une exploration de rythmes, danses et chants africains, sous la houlette du « Ghana Cultural Ballet »¹²⁷ ? Quant à l'enseignante A.D., elle a assisté à la Cité de la musique à Paris, avec ses élèves, à un atelier de sabar, un instrument de percussion sénégalais qui se frappe avec une baguette d'un côté et une main de l'autre. Le guide d'A. D., dans cette exploration musicale, fut Jean-Marie Mallet, un Français pétri de culture africaine, ancien professeur d'éducation physique et engagé par la Cité de la musique en tant qu'animateur pédagogique... Non, vraiment, il n'est pas aisé de construire l'expertise culturelle des élèves lorsque le spectre des musiques étudiées est aussi vaste.

Néanmoins, assister à un concert de *katajjag*, pour reprendre l'exemple de cette pratique musicale ludique des Inuits, s'envisage sans nécessairement devenir praticien... Si l'intérêt pour l'ethnomusicologie, l'interculturalisme en milieu scolaire et la création musicale contemporaine s'est considérablement renforcé, cet élargissement des répertoires et référentiels culturels a contribué à la distanciation du jeu musical (celui de l'interprète) et de la réception des phénomènes musicaux en tant que telle. Au point de pouvoir s'envisager l'un et l'autre de façon différenciée.

En d'autres termes, l'on assiste à une autonomisation de fait des pratiques de réception des œuvres, à l'instar de ce que les visiteurs de musées vivent tous les jours, qui apprécient Ingres ou Nicolas de Staël sans nécessairement associer les visites de leurs expositions à des pratiques d'ateliers.

Sachant qu'il n'y a pas à s'emparer d'une pièce musicale en tant qu'interprète, l'enseignant ne se focalise plus du tout sur la maîtrise technique liée à l'expérience instrumentale. Cela repousse très loin les limites des différentes composantes d'un réseau de rapports à l'œuvre de référence. Ce qui permet de programmer, par exemple, *Amérique* de Varèse, ou *Le Marteau sans maître* de Boulez sur des poèmes de René Char dans le cadre de concerts ouverts au jeune public²⁸. Et de tenter de saisir la profonde originalité structurelle de cette dernière pièce (qui inaugure une période où le développement à l'intérieur d'une œuvre est en grande partie imprévisible pour l'auditeur) ou encore de prendre acte du tournant qu'a pris Boulez dans son choix d'instrumentation, devenu presque banal avec le recul...

L'expertise, néanmoins, reste essentielle pour apprécier le phénomène musical concerné. Mais si l'expertise marginalise la technique de l'interprète, de quoi se constitue-t-elle donc ? Dans la recherche de toutes sortes de signes, qui orientent l'écoute, mais ne livrent aucunement *la* « signification » de la musique étudiée.

Pour Molino – suivant en cela Descartes –, « il est vain d'expliquer la signification d'une musique » du fait que « la musique est tour à tour signal, indice, symptôme, image, symbole et signe ». Cela parce que les phénomènes sonores peuvent bien évoquer les bruits du monde – et partant fonctionner comme des *icônes* dans la théorie linguistique de Peirce (1977) - ; ou comme les ressorts de nos sentiments – et fonctionner alors comme des *indices* ; indices, par ailleurs, impossibles à exploiter, puisqu'on ne voit pas comment les impressions d'écoute pourraient être verbalisées de manière univoque. Selon les cas, les phénomènes sonores peuvent aussi être la cause, la conséquence ou les simples concomitants d'autres phénomènes qu'ils servent à évoquer – et fonctionnent alors comme des *symboles*.

¹²⁷ Kultur macht Schule, Workshops'08, für alle Schulstufen, Kanton Aargau www.kulturmachtschule.ch

¹²⁸ Des concerts qui ont été programmés à Genève dans le passé, dans le cadre des « concerts-jeunes » et avec l'Ensemble Contrechamps.

Une difficulté que l'ambiguïté de l'approche musicologique ne permet pas de surmonter, puisque celle-ci juxtapose généralement des éléments bibliographiques, des fragments d'histoire, des sources diverses, un peu de composition, quelques pincées d'esthétique musicale, de sociologie, voire de philosophie... ce qui ne contribue pas particulièrement à définir nettement les bases d'une didactique de l'écoute, même si cela alimente l'intérêt de générations de mélomanes.

Revenons donc au *niveau neutre*, défini par Nattiez (1987) et qui consiste en une description des phénomènes sonores dans laquelle n'interviennent ni les conditions de production ni les circonstances subjectives de la réception. Du moins pas dans un premier temps. Une délimitation qui est certes provisoire, mais qui initie un processus de découpage du phénomène sonore et / ou de l'œuvre musicale dans sa réalité concrète et qui tente de faire le tour de ce qui est susceptible d'être décrit à partir d'une classification d'éléments et grâce à une articulation des diverses catégories de classement. Partant du renoncement à *tout décrire*, du fait qu'aucun modèle de description ne peut prétendre à l'exhaustivité, l'on peut travailler à l'approche, pour l'auditeur, de l'analyse du *niveau neutre*. C'est exactement ce à quoi travaille, inlassablement, l'enseignante A.D.

III. Conclusion

1. Objectiver pour améliorer la médiation

Dans un entretien que nous avons déjà cité en introduction¹²⁹, la responsable du Service éducatif de l'Opéra de la Monnaie, Sabine de Ville, déclarait : « notre préoccupation centrale est de donner la possibilité aux jeunes, principalement par le véhicule du scolaire, de se réapproprier cet art [l'opéra, n.d.r.], qu'ils découvrent avec beaucoup d'intérêt ». Ce qui, pour elle, serait impossible sans la contribution des institutions culturelles belges, puisqu'« il n'y a pas de cours de musique à l'école, pas d'initiation (écoute) [et que] le savoir et la culture musicale ne se construisent pas à l'école. »

Nous avons, quant à nous, rencontré des enseignants, dans des écoles publiques suisses et française, qui sont aussi des médiateurs de musique « savante ». Pour mieux faire accéder les élèves à des « objets sonores » déterminés, ces enseignants-médiateurs se sont assigné pour objectif de construire l'expertise culturelle de leurs élèves et ont pour cela produit des situations didactiques dans lesquels les milieux didactiques (extraits musicaux / ateliers de diverses natures / examen de partition / confrontations d'impressions d'écoute / schémas d'écoute / définitions techniques...), la programmation et les rôles didactiques sont des facteurs déterminants. La partition¹³⁰, par exemple, a permis aux élèves de découper l'objet sonore. Bien que partiellement exploitée, celle-ci a livré quelques-uns de ses « secrets » à des jeunes novices. Elle les a renseignés sur un certain nombre de points (passage d'une mélodie d'un pupitre de bois à un pupitre de cordes, par exemple).

Ces enseignants-médiateurs ont mobilisé des gestes professionnels classiques tels que l'appui sur le groupe, l'articulation entre supports matériels et remarques, la variété des activités, l'emprunt de formes scolaires... Mais leurs tentatives pour donner à l'œuvre de référence un statut d'objet à connaître furent décisives pour la connaissance de cet objet. Ils ont prouvé que la construction de l'expertise culturelle envisagée sous l'angle de l'écoute d'œuvres musicales centrée sur le *niveau neutre* s'avère une activité pédagogique fructueuse. Qu'elle est, de surcroît, garante, avec d'autres approches (notamment les techniques instrumentales) de la transmission du patrimoine musical.

¹²⁹ Entretien du 29 août 2005, déjà mentionné dans l'introduction.

¹³⁰ Nous mettons en ANNEXE XXIX la partition Kalmus de la partie « Montaigu et Capulet », comme référence pour le lecteur.

2. Questions en suspens

Il serait très intéressant de poursuivre cette exploration. Voici quelques pistes.

- Si, comme l'affirme Pierre Boulez (Mili, 2002), l'expertise musicale de l'auditeur est aujourd'hui possible grâce au disque et à la radio et si, comme nous avons tenté de le montrer, celle-ci peut aussi se construire à l'école, qu'observerait-on dans une étude longitudinale en termes d'apprentissage musicaux ? L'écoute musicale est un objet historico-culturel relativement récent, né avec la possibilité de reproduction technique des œuvres d'art telle qu'analysée par Walter Benjamin (1936 / 2003). Notre étude s'est cantonnée, dans chacune des trois classes d'accueil, à l'observation d'une seule séquence d'enseignement. Il serait assurément très intéressant d'observer, sur un plus long terme, quels éléments d'expertise se construisent chez les élèves, voire chez le professeur.
- Il existe en Suisse (et sûrement dans d'autres pays) des « classes sport-musique » dans lesquelles de jeunes sportifs et de jeunes musiciens reçoivent un enseignement général selon un horaire aménagé, compatible avec une pratique sportive ou musicale extra-scolaire quotidienne. Explorer la construction de l'expertise culturelle chez ces élèves musiciens, et observer comment, dans le parallèle entre les cours de musique dispensés à l'école et les cours dispensés en école de musique ou au conservatoire, cette expertise réunit des apports de natures différentes, serait sûrement très riche d'enseignement...
- Par ailleurs, les centres de documentation des institutions culturelles, qui fournissent des moyens d'enseignement aux enseignants inscrits à leur programme pédagogique, recèlent sûrement de trésors pour le chercheur. Plusieurs types de recherches pourraient y être conduites. Par exemple, on pourrait analyser différents dossiers pédagogiques portant sur la même œuvre musicale, ou définir des politiques culturelles en matière d'éducation musicale, mais en partant d'une analyse didactique...
- Parmi les très nombreuses pistes qu'il serait intéressant d'explorer, il y aurait aussi :
 - l'analyse didactique de l'écoute musicale (d'œuvres du répertoire) abordée par des rythmiciciens ou par des spécialistes du mouvement, en analysant les rapports entre gestuelle et niveau neutre des œuvres de référence ;
 - l'observation de pratiques d'enseignement de l'écoute chez les tout-petits (où les mouvements simples jouent aussi, généralement, un rôle de premier plan).

Mais les liens entre politique scolaire, politique sociale et didactique de la musique ne cessent de me hanter... Si, en Estonie, l'enseignement de la musique est systématisé à l'école publique et dans les moments d'après-classe (du type : « étude surveillée ») et s'il est accessible à toutes les catégories sociales, ne serait-il pas passionnant d'aller observer ces pratiques ? Le choix d'un secteur de recherche n'est-il pas, aussi, orienté par un projet social ?

Pour notre part, nous aimerions plaider pour l'intégration de l'écoute musicale dans les programmes et les pratiques *régulières* – nous serions tentés de dire « banalisées » – de l'école obligatoire, du fait que l'enregistrement met à la portée de tous l'étude du répertoire et l'approche de l'interprétation comparée des œuvres « savantes ». En germe, l'énorme quantité d'enregistrements à notre disposition recèle d'innombrables possibles. C'est une donne sans doute trop récente pour que l'école en ait totalement saisi la portée...

Si l'œuvre musicale est « un tout, un donné sur lequel l'écoute se règle » (Szendy, 2001, p.31) sa découverte-construction par des élèves ou des étudiants débouche sur une réception esthétique de pans entiers de notre culture. Mais le plus prometteur est que cette réception est susceptible de nourrir une écoute active et critique, grâce à laquelle l'auditeur devient, de facto, un connaisseur tel que Busoni

(1922) et Berlioz l'appelaient de leurs vœux : un « écouteur » averti, conscient que l'œuvre musicale existe avant d'avoir retenti ou sonné et après qu'elle a résonné, à la fois dans le temps et hors du temps. Un auditeur, comme le relève Derrida (1988), conscient que les notes, c'est du texte, dû à un compositeur /auteur, et que la citation, en musique, a un statut tout à fait particulier¹³¹.

A l'instar des chercheurs en didactique de la littérature, qui analysent les pratiques d'enseignement permettant à des œuvres littéraires d'être *lues*, au sens plein et entier du terme et pas seulement au sens d'un décodage de signes et d'une identification de mots, la recherche en didactique pourrait décider d'approfondir l'exploration de ce qui, chez un auditeur-apprenant, constitue l'écoute porteuse de significations. Sans une écoute de cette nature, l'œuvre musicale reste lettre morte, ou plutôt, serait-on tenté de dire, « note morte ».

¹³¹ « Il n'y a pas de guillemets *musicaux*, pas plus qu'il n'y a de signatures *musicales*. Même si Bach et tant d'autres ont pu crypter leur nom d'auteur dans la notation solfégique (selon le principe anglo-saxon qui attribue à chaque note une lettre), on n'entend pas leur signature comme telle. Et dès lors, écouter une citation musicale, l'écouter de nos seules oreilles, sans rien voir ni lire, c'est toujours écouter un *objet volé*. » (*Signéponge*, p. 47)

BIBLIOGRAPHIE

- ADORNO, T. (1976). Anweisungen zum Hören neuer Musik. In *Der getreue Korrepetitor*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp, pp. 188-248.
- ADORNO, T. W. (2003). *Dialectique négative*. Paris : Payot.
- ALAIN (Emile Chartier) (1963). *Pédagogie enfantine*. Paris : PUF.
- ARASSE, D. (1992 / 2005). *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion.
- BARRET, Ph. (2006). *La République et l'Ecole*. Paris : Fayard.
- BENJAMIN, W. (1936 / 2003). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In *Zeitschrift für Sozialforschung. L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Trad. M. Patronnier de Gandillac. Paris : Allia.
- BOULEZ, P. (1989). *Jalons (pour une décennie)*. Paris : Christian Bourgois.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, pp. 51 et ss. Paris : Editions de minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de minuit.
- BRONCKART, J.-P., et SCHNEUWLY, B. (1991). La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et recherche*, 13, 8-25
- BROUSSEAU, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue française de Pédagogie* 45, 130-140.
- BROUSSEAU, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat d'état. Université de Bordeaux1.
- BROUSSEAU, G. (1986). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. *Actes de la 8e école d'été de didactique des mathématiques*. Clermont-Ferrand: IREM.
- BROUSSEAU, G. (2003). Gloss_fr_Brousseau 25/02/2003, p.6.
- BROUSSEAU, G. (2004). Site internet :http://perso.wanadoo.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf, *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*.
- BRUNER, J. (1973). *Beyond the information given : studies in the psychology of knowing*. New York: W.W. Norton.
- BRUNER, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz, p.34.
- BRUNER, J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Editions Retz / HER.

- BUSONI, F. (1922). Wert der Bearbeitung. In *Von der Einheit der Musik. Verstreute Aufzeichnungen*. Max Hesses Verlag.
- CELLIER, M. (2003). Des écrits supports de l'oral. In « *Les Actes de la DESCO* ». *Didactiques de l'oral*. Caen : Scéren, CRDP Basse-Normandie.
- CHANG, H. et TREHUB, S.E. Auditory processing of relational information by young infants, *Journal of Experimental Child Psychology*, 1977, 4, 324-331.
- CHEVALLARD, Y. (1985, 1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 1 (12), 73-112.
- CLARK, K. (1938 / 1990). *Cent Détails provenant des peintures de la National Gallery*. Cambridge (Massachusetts) : Harvard University Press.
- DECROLY, O. (1978). *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- DELALANDE, F. (1984 / 2003). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris : Buchet / Chastel.
- DERRIDA, J. (1988). *Signéponge*, p. 47 Paris: Seuil.
- DEWEY, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*, pp.10-11. New York: Horace Liveright.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- DOWLING, W. J. (1982). Melodic information processing and its development, in Deutsch, D. (Ed.), *The psychology of music*. New York, Londres: Academic Press, pp. 413-429.
- DROIT, R.-P. (1993). (Ed) *L'art est-il une connaissance ?* Le Monde Editions, p. 7
- EFLAND, A.-D. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Columbia University and National Art Education Association.
- FAURE, E. (1985). *Histoire de l'art*. (5 vol.). Paris : Denoël.
- FOUCAULT, M. (1954-1975). *Dits et Ecrits*. Paris : Gallimard, tome I, p. 56 / tome III, p. 199 / tome IV, p.23.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'archéologie du savoir*, p. 145. Paris : Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2003). *Naissance de la clinique*, p. 173 Paris : puf.
- FRANCÈS, R. (1984 / 2002). *La perception de la musique*. Paris : Vrin, p.38.
- GAILLOT, B.-A. (1997). *Arts Plastiques. Eléments de didactique-critique*. Paris : PUF.
- GARCIA-DEBANC, C. (2002). Décrire les pratiques d'enseignement effectives: un enjeu essentiel pour les didactiques et la formation des enseignants, in *Etudes des pratiques effectives, l'approche des didactiques*, p.226. Grenoble : La Pensée sauvage.

- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz
- GOFFMANN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Les Editions de minuit et Erving Goffmann.
- KOLINSKI, M. (1973). How about "multisonance" ?, *Ethnomusicology*, vol. XVII, n° 2, p. 279.
- LEONTIEV, A.-N. (1975/ 1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- LEUTENEGGER-RIHS, F. (1999). *Contribution à la théorisation d'une clinique pour le didactique. Trois études de cas en didactique des mathématiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation N° 263, Université de Genève.
- MAKARIUS, M. Au plaisir des œuvres, in R.-P. Droit (Ed) *L'art est-il une connaissance ?* Le Monde Editions, p. 31.
- McADAMS, S. et BIGAND, E. (Ed.) (1994). *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition*. Paris : puf.
- MEYERSON, I. (1987). *Ecrits 1920-1983 : pour une psychologie historique*. Paris : PUF.
- MILI, I. et RICKENMANN, R. (2005). La réception des œuvres d'art : une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 2005, 431-452.
- MILI, I. (2002). Interview de Pierre Boulez, *La Grange 66, Journal du Cercle du Grand Théâtre de Genève*, 66 (page supplémentaire).
- MILI, I. (2006). L'expertise culturelle en musique. Une nouvelle approche de l'écoute. In P.-F. Coen et M. Zulauf, *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question*, pp. 90- 106. Paris : L'Harmattan.
- MILI, I. (2008). A la découverte de la vocalité contemporaine. In *La Grange, 90*, Magazine du Grand Théâtre de Genève, février-mars-avril 2008, p. 27.
- MILI, I. (2008). Veut-on changer le monde?, interview de Salvatore Sciarrino in *La Grange 89*, magazine du Grand Théâtre de Genève, février 2008, 12-15.
- MOLINO, J. (1975). Fait musical et sémiologie de la musique. *Musique en jeu*, 17, 37-62. Paris : Seuil.
- MORO, C., SCHNEUWLY, B., BROSSARD, M. (Ed.) (1997). *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. Berne : Peter Lang.
- MORO, Ch. (2000). Vers une approche sémiotique intégrée du développement humain. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des thèses. Bordeaux, Université de Bordeaux.
- NANCY, J.-L. (2001). "Ascoltando", préface à : Peter Szendy, *Ecoute, une histoire de nos oreilles*, (pp. 7 à 12). Paris : Les Editions de Minuit.
- NATTIEZ, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgois.
- NATTIEZ, J.-J. (2004). *Une Encyclopédie pour le XXIe siècle* (Eds) sous la direction de Jean-Jacques Nattiez, tome 2 : *Les Savoirs musicaux*, "Présentation générale", p. 29.

NUTI, G. (2008). Evaluer l'innovation dans un conservatoire de musique italien (à paraître dans les *Actes du colloque Admee 2008*, Genève).

PEIRCE, C. (1977). *Semiotics and Signifcifs. The correspondence between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby*, Charles S. Harwick (éd.). Bloomington : Indiana University Press.

N.B. Les lettres de cette correspondance datent respectivement de 1904 et 1908 et sont traduites par Gérard Deledalle dans :

Ecrits sur le signe (1978). Paris : Seuil, collection L'ordre philosophique.

PERES, J. (1984). *Utilisation d'une théorie des situations en vue de l'identification des phénomènes didactiques au cours d'une activité d'apprentissage scolaire. Construction d'un mode de désignation d'objets à l'école maternelle*. Etudes en didactiques des mathématiques. Université de Bordeaux I.

PERETZ, I. (2003). En quête du cerveau musical, *La Recherche*, mensuel No 364, mai 2003, 67-70

PERNOUD, E. (2003) : *L'invention du dessin d'enfant. En France, à l'aube des avant-gardes*. Paris : Hazan.

PLANTINGA, J & TRAINOR, L. J. (2005). Memory for melody : Infants use a relative pitch code. *Cognition*, **98**, 1-11.

READ, H. (1943). *Education through Art*. Londres : Faber.

SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J.-P., (dir.) (1985) : *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. (1999 / 2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 291- 304). Paris : La Dispute.

SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*, 22, *recherches en didactique du français langue maternelle*, 19-38.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. & LEUTENEGGER, F. (1997). L'enseignante constructrice et gestionnaire de la séquence. In C. Blanchard-Laville, (Ed.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »* (pp. 91-126). Paris : L'Harmattan.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1998 / 2001). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter et B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Collection Raisons éducatives), 329-352. Bruxelles : De Boeck.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L., SENSEVY, G., MERCIER, A. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, **20 / 3**, 263-304.

SENSEVY, G. (1998). *Institutions didactiques. Etudes et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF.

SENSEVY, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur, in J.-M. Baudoin et J. Friedrich (Eds.) *Théories de l'action et éducation*, (pp. 203-224). Raisons Educatives, Bruxelles : De Boeck Université.

SENSEVY, G. et MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SÈVE, L. (1999 / 2002). Quelles contradictions ? A propos de Piaget, Vygotski et Marx. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 245- 264). Paris : La Dispute.

SHELLENBERG, E. G. & TREHUB, S. E. (2003). Good pitch memory is widespread. *Psychological Science*, **14**, 262-266.

SHUTER-DYSON, R. (1994). Le problème des interactions entre hérédité et milieu dans la formation des aptitudes musicales, in Zenatti, A. (Ed) *Psychologie de la musique*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 205-232.

SIOHAN, R. (1962) : La musique comme signe, *Colloque sur le signe et les systèmes de signes*, Royaumont, 12-15 avril 1962, E.P.H.E., 6^e section, IX, résumé ronéotypé.

SOURIS, A. (1961). Mélodie (A), *Encyclopédie de la musique*, vol. III, Paris : Fasquelle.

STADLER ELMER, S. (2000) : *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau : Nepomuk.

SULZER, E. (1999) : Apprendre l'art. *L'enseignement des arts plastiques et ses usages sociaux, 1973-1993*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

SZENDY, P. (2001). *Ecoute. Une histoire de nos oreilles*. Paris : Les Editions de Minuit.

THEVENIN, J.-C. (1992). Enseigner l'art, *Art et éducation, Revue Travaux LI* ,129-136. Saint-Etienne : Université de Saint-Etienne et CIEREC.

TREHUB, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs, in McPherson, G. (Ed) *The Child as Musician*. Oxford University Press, pp. 33-49.

VENTURINI, P., AMADE-ESCOT, C. et TERRISSE, A. (Eds) (2002). Analyse des pratiques effectives : une question d'actualité, in *Etudes des pratiques effectives, l'approche des didactiques*. P. 8. La Pensée sauvage.

VEYNE, P. (2008). *Foucault, sa pensée, sa personne*. Paris : Albin Michel, p.19.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

VYGOTSKI, L. /1931 / 1983). *Sobranié sotchiniénii (Œuvres choisies. Tome III)*, Moscou : Pédagogika.

VYGOTSKI, L.-S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

VYGOTSKI, L.S. (1985, 1997, 2003). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : les Editions sociales, La Dispute / SNEDIT. (Original publié en 1935).

VYGOTSKI, L.S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

WACQUANT, L. (2000 / 2002). *Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille : Agone.

WERNER, R. J. (2000). Arts Education Policy in the Twentieth Century , *Arts Education Policy Review* 101 (3),14-16.

WIRTHNER, M., & SCHNEUWLY, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. L'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In C. Moro, R. Rickenmann (Ed.) *Situation éducative et significations*. Coll. Raisons éducatives. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

ZANARINI, G. (2004). Le son musical, in Nattiez (Ed.), *Musiques, Une Encyclopédie pour le XXI^e siècle*, tome 2 : *Les Savoirs musicaux*, p.57. Actes-Sud / Cité de la musique pour la traduction française. Titre original : *Enciclopedia della musica. Il Sapere musicale* (2002). Turin : Giulio Einaudi.