



HAL
open science

LA DISPERSION MODERNE DES SAVOIRS ET DES “ QUASI-OBJETS ” MUSICAUX CONVOQUES PAR L’EDUCATION MUSICALE FACE AUX SOLUTIONS DIDACTIQUES APPLICATIONNISTES

Laurent Guirard

► **To cite this version:**

Laurent Guirard. LA DISPERSION MODERNE DES SAVOIRS ET DES “ QUASI-OBJETS ” MUSICAUX CONVOQUES PAR L’EDUCATION MUSICALE FACE AUX SOLUTIONS DIDACTIQUES APPLICATIONNISTES. François JOLIAT. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MUSIQUE Etat de la recherche et vision des formateurs, l’Harmattan, 2011, LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN MUSIQUE Etat de la recherche et vision des formateurs, 978-2-296-56314-8. hal-01271233

HAL Id: hal-01271233

<https://univ-orleans.hal.science/hal-01271233>

Submitted on 8 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA DISPERSION MODERNE DES SAVOIRS ET DES « QUASI-OBJETS » MUSICAUX CONVOQUÉS PAR L'ÉDUCATION MUSICALE FACE AUX SOLUTIONS DIDACTIQUES APPLICATIONNISTES

Laurent GUIRARD – Maître de conférences à l'université d'Orléans (EI-IUFM) et chercheur permanent de l'Observatoire Musical Français (EA 206, ED5, université de Paris-Sorbonne Paris IV).

• Contact : lguirard@gmail.com

L'épistémologie des savoirs convoqués en éducation musicale est un vieux et difficile problème – problème dont on s'est traditionnellement extirpé par des voies hétérogènes, inconciliables de l'intérieur, mais interdépendantes dans leur dynamique collaborative ou conflictuelle, des voies aussi fécondes que possiblement coûteuses. L'étude de ces différentes façons d'y faire face, de répartir les rôles de praticien et de théoricien, de plus ou moins invoquer ou éluder tantôt sa définition opératoire du sens de l'éducation musicale tantôt la réalité de ses pratiques pédagogiques offrent une perspective intéressante pour une didactique critique de notre discipline.

Je proposerai ici une interprétation inspirée de l'approche épistémologique par laquelle Latour (1991) décrit une *constitution moderne* rendant compte des effets de la division du travail sur les acteurs et les institutions revendiquant une autorité scientifique moderne. Par delà l'étude socioanthropologique d'Hennion (1993) sur la réforme institutionnelle de l'enseignement du solfège conduite dans les années 80, je m'inscrirai dans une approche didactique sociohistorique des recours aux connaissances scientifiques au sein de la formation professionnelle des enseignants et je tenterai d'éclairer les systèmes de représentation ou justification scientifiques modernes utilisés pour penser les diverses pratiques d'éducation musicale.

En d'autres termes, je tenterai, à partir des stratégies explicatives et des systèmes de représentations les plus fréquemment rencontrés dans les manuels et dans les instituts de formation des enseignants, de repérer d'où *l'on parle* lorsque l'on *fait* ou *dit* les bienfaits de l'éducation musicale en s'aidant d'un argument scientifique.

CADRER SON OBJET SANS SOMBRER DANS DES PROLEGOMENES INFINIS NI INTERROMPRE LA DYNAMIQUE ISSUE D'UNE DIFFICULTE A LE SAISIR

Pour situer mon plan d'approche, il me faut bien décrire un peu ce que j'entends par un « vieux et difficile problème d'épistémologie » propre à l'éducation musicale. Cela est d'autant plus utile que je m'inscris dans une perspective interdisciplinaire où l'on peut facilement jouer à cache-cache entre les puissances et les limites explicatives des différents outils convoqués (c'est un des écueils de la *dispersion moderne* du recours à l'argument d'autorité scientifique).

Cependant, cette description est périlleuse. D'une part, son dilettantisme interdisciplinaire quasi obligé dans notre proto-didactique spécifique prête le flanc à bien des critiques. Tous ceux qui lorgnent vers ce champ verdoyant et encore peu labouré avec des outils théoriques ponctuels rendus légitimes par des disciplines étrangères à nos problèmes, mais méthodologiquement mieux assises, sont susceptibles de nous orienter dans une didactique *applicationniste* (voir plus bas). D'autre part, et c'est là je crois un obstacle plus subtil, mais réel, une telle description a vite fait de se stabiliser sous la forme d'une dénonciation de principe qui écrase la dynamique engendrée par les paradoxes de l'activité, de l'objet et du milieu musical, dynamique qui me semble précisément très intéressante.

Je souhaiterais donc comprendre comment les crises réformatrices perpétuelles de notre discipline, les plaintes ou les accusations des uns et des autres abritent en fait une fonction plus qu'elles ne pointent un obstacle. N'y aurait-il pas en effet ici un rideau de fumée ou un déplacement du problème assumant faute de mieux l'insoutenable question des fondements et des origines de notre recours aux objets culturels ? N'est-ce pas là un contre-feu nécessaire, qui fait joint entre des nécessités paradoxales de la relation esthétique (laquelle conjugue besoin de déférence *et* lieu d'étude critique ; phénomène affectif intime *et* partageable ; convoquant une créativité individuelle *et* une formation institutionnalisée, etc.) ?

Autrement dit, je souhaiterais que le bureau des pleurs et de rêves, où se sont longtemps attardés les discours d'intention incantatoires et préliminaires de l'éducation musicale, n'ouvre que quelques heures en matinée afin de voir comment les gens y viennent et ce qu'ils font après y être passés. Je me contenterai donc de présenter trois aspects de cette activité.

D'abord, l'objet musical apparaît insaisissable

Nous avons affaire à un art performatif : il n'existe pas de la même façon hors du temps sans épaisseur où il se joue (il opère dans un présent

semelfactif pour reprendre les termes de V. Jankélévitch), temps dépourvu de mots et dans lequel il convient généralement se taire pour pouvoir écouter... Hors de ce temps peu propice à la raison raisonnante, nous ne l'attrapons que par des métalangages qui sont, pour les mêmes raisons, particulièrement autonomes face à leur objet de référence. On a beaucoup écrit en esthétique sur ce qui se jouait dans cet à-côté obligé qui marque les discours paramusicaux. La musique gagne-t-elle là, selon les mots de V. Jankélévitch, S. Langer ou M. Imberty, le pouvoir de rendre compte, dans chacune de nos vies, *du plus insaisissable des insaisissables*, c'est à dire de nous livrer une *écriture du temps* et de la décliner depuis notre expérience existentielle *individuellement renouvelée* jusqu'à notre inscription dans une culture vaste et partageable ? Sa déclinaison vocale y gagne-t-elle, selon les mots de Rossolato, le pouvoir d'ouvrir un pont entre corps et langage ?

Il semble en tout cas probable que le voile épistémologique qui enveloppe nos descriptions occidentales modernes de l'objet musical retrouve quelques-unes des puissances ou des fonctions heuristiques que les religions trouvent facilement dans l'interdiction de dénommer ou de montrer trop directement la chose divine, comme c'est le cas dans l'épiphanie ou l'*apparition*. Mais si l'éducation musicale a historiquement occupé en France, dans l'emploi du temps scolaire de la fin du XIX^e siècle, la place de la prière rendue vacante par l'avènement d'une école laïque, son régime épistémologique n'autorisait plus aussi facilement de telles pratiques.

Ensuite, les médiations par lesquelles on l'attrape sont diverses et ne peuvent faire unanimité

Prenons les trois référents matériels archétypiques par lesquels on a souvent attrapé la musique dans les classes : la partition et ses solfèges, l'instrument avec ses familles et ses listes, et le son musical en tant que substrat acoustique supposé générateur. Sont-ils des objets tangibles *et* musicaux ? La musique se laisse-t-elle aussi facilement attraper par ces trois entrées ? Est-on rentré ainsi dans son royaume autrement que par une sorte de métonymie qui voudrait, en exploitant nos habitudes rhétoriques, qu'un élément nous transporte vers le tout auquel il participe ? Rien n'est moins sûr.

Comme nous en avisait en père de la didactique des sciences et des arts Gaston Bachelard (1938), il faut se méfier des métaphores pédagogiques : elles nous aident par l'efficacité de leurs transports heuristiques autant qu'elles peuvent nous fourvoyer dans des échafaudages d'erreurs par lesquels on les intègre. Leur risque est asymétrique : elles enrichissent ceux qui savent déjà tandis qu'elles peuvent tromper ceux qui ne savent pas. Que deviennent en effet ces trois référents matériels de la

musique, ces trois « quasi-objets » modernes qui facilitent sa préhension dans les classes (voir plus bas l'explication de ce terme emprunté à B. Latour) ? Regardons ces choses d'un peu plus près.

Dès son invention, la partition ne servit pas que la musique en aidant simplement la mémoire des chantres : ce moyen de matérialiser la musique allait permettre à la société des musiciens de faire le tri entre ceux qui en disposaient ou non pour la saisir, distinction qui allait à son tour engendrer une évolution profonde tant dans nos modes de perception musicale que dans les orientations culturelles de notre langage – cette évolution devant alors être conjointement décrite, au moins, par la sociologie, la psychologie et l'esthétique (Guirard, 2010a).

L'entrée par la présentation des instruments est-elle objectivement plus acceptable ? Donne-t-elle lieu à une analyse des interactions entre l'évolution des possibilités de la facture instrumentale, des choix stylistiques des compositeurs et du marché de leurs acheteurs (ce qui serait une réponse disciplinaire cohérente des musicologues) ? Sans cela, on aurait vite fait d'en faire un simple exercice de pouvoir de discrimination ou de nomination, une démarche pédagogique facile à mettre en œuvre, mais dont l'objectif en termes d'apprentissage resterait flou, passé cette métaphore aussi douteuse que répandue d'« affiner l'oreille ». En effet, lorsque l'on sort de son chapeau le lapin scientifique de la psychologie de la perception, on a vite fait de traduire cette idée d'« affinage » en termes de capacité de discrimination catégorielle. On répondra alors au didacticien que, dans notre culture, la principale dimension perceptive « porteuse de forme » comme disaient les cognitivistes des années 90 (celle qui devrait donc avoir la préséance dans la hiérarchie didactique) n'est pas le timbre, mais la hauteur, et que la capacité de discrimination catégorielle la plus représentative du musicien occidental éduqué est celle qui lui permet de traiter ces hauteurs en termes de fonctions tonales (Francès, 1958). Il est vrai que l'affaire n'est pas aussi simple qu'on a pu le croire : par exemple, lorsqu'il s'agit de mémoriser des mélodies, on observe que l'expertise musicale apporte la possibilité de choisir le mieux adapté des différents attributs utilisables (contour mélodico-rythmique ou *forme dynamique*, échelle et fonctions tonales, intervalles). Elle apporte aussi, mais au terme de quelques secondes de traitement perceptif, un *liage perceptif* des attributs de contour et de tonalité, qui offre une forme de mémorisation bien plus efficace (Dowling, 2010). On est ici bien loin de cet « affinage d'oreille » par la reconnaissance et la dénomination des timbres d'instruments, pourtant si largement répandue dans les classes.

Pour ce qui est de l'entrée sonore/acoustique (qui pourrait être un épiphénomène de cet engouement compréhensible pour l'instrument et pour le timbre *en soi*), peut-on la penser indépendamment des conditions de production de savoirs techniques et esthétiques qui ont abouti, des

compositeurs disciples de Schoenberg aux partisans de la musique concrète, à chercher une issue de la crise des langages musicaux du premier XX^e siècle par l'exploration du timbre et du bruit ?

Ces diverses entrées pédagogiques, ces diverses façons de faire de la musique un objet tangible sur lequel on peut construire sa didactique, même s'ils peuvent être présentés dans les classes comme des évidences ou des « savoirs fondamentaux » étrangers à toute construction discursive, sont donc loin d'être aussi neutres, exhaustifs ou autonomes qu'ils se disent : ils correspondent au choix partisan de telle ou telle médiation et nous obligent à penser derrière eux les institutions qui les fabriquent ou les autorités scientifiques dont elles se réclament, lesquelles connaissent en musique un morcellement et une perpétuelle tourmente réformatrice (laquelle n'est probablement pas étrangère aux positions esthétiques prises par notre culture à travers un paradigme du progrès dans l'art).

Enfin, faute de mieux, les incantations pédagogiques sont prises trop au sérieux

Une autre forme de médiation, particulièrement développée en éducation musicale, est le discours programmatique moralisant. Condamné à devoir se justifier, se valoriser ou expliciter ses bienfaits, notre malheureux art d'agrément peine à dire sa diversité, ses paradoxes, ses coûts, ses exigences ou ses limites. Pour le préserver en temps de crise budgétaire, on tend cycliquement à lui dédier des temples faits d'incantations fédératrices et de projets éthiques, lesquels rendent son objet de référence encore plus utopique et insaisissable : cette pratique catapulte de tels « objets » musicaux dans un monde idéalisé où tout est possible et où l'éducation musicale doit même répondre à ce que je désignerai plus bas comme des demandes politiques d'alchimie sociale. Cette triste forme d'offrande moderne faite à la musique conduit à une sorte de course à l'abyme dans un monde impensable : les contenus et les obstacles réels de l'apprentissage musical y sont oubliés, l'enseignant devrait y être allégé de tout choix didactique et l'élève de tout choix d'engagement, les frictions entre les différents savoirs de référence disparaissent (aussi féconds soient-ils), etc. Et ce monde ne peut qu'organiser et maintenir un divorce entre les référents scientifiques théoriques ponctuels (successivement convoqués dans la formation sous couvert de leur autorité scientifique) et les pratiques concrètes d'enseignement censées leur correspondre. Or, un tel monde est parfois pris au sérieux par ceux-là mêmes qui sont investis de missions de formation professionnelle *universitaire* des maîtres.

Il me semble utile de rapprocher ces textes législatifs d'une longue tradition de prescription éthique dont l'archétype correspond en France à un

document syndical censé guider la bonne conduite quotidienne des instituteurs de la république, le « code Soleil » (Soleil, 1923/1979). En admettant la profonde interaction qui, avec le *tournant expressiviste* du XVIII^e siècle, relie le domaine de l'éthique à celui de l'esthétique (Taylor, 1989), un tel mélange des genres n'a historiquement rien d'étonnant. Le problème tient alors au fait que cette médiation dissimule sa nature et surtout, pour des raisons que nous exposerons plus bas, le gouffre sur lequel elle se tient, en assimilant abusivement ses composantes éthiques et esthétiques à une vérité supérieure supposée correspondre à quelque connaissance scientifique du développement cognitif de l'enfant. La difficulté d'une appréhension interdisciplinaire du phénomène permet alors la survie intellectuelle voire la prolifération d'*hybrides* pédagogiquement arrangeants, mais qui escamotent les paradoxes de la didactique musicale (Guirard 2010b).

Les exemples de telles incantations sont légion. En voici un tiré des programmes de l'école primaire au rayon « culture humaniste » :

Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique. Elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Dans le cadre de l'histoire des arts, elles sont éclairées par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique. (France, site web du ministère de l'Éducation nationale, 18 juin 2010)

Il est difficile de réunir en si peu de lignes autant de positions réputées antagonistes : individualité et collectivité ; expression et formation ; singularisation individuelle et inscription dans une histoire commune, réflexivité et maîtrise du geste ; cadre historique chronologique et rencontre sensible, etc. Mais le plus préoccupant est que cette formulation prescriptive tend à laisser entendre que ces positions devront être conciliées (nonobstant la question des moyens matériels et horaires qu'on aurait pour le faire).

Pour contrebalancer ce curieux texte de loi, voici un autre exemple d'incantation pris à 5h30 de notre fuseau horaire (mais que j'ai vu fleurir, tel un modèle alternatif, dans une formation d'enseignants destinés à promouvoir en France les pratiques musicales collectives). Il s'agit de la page Wikipédia consacrée à José-Antonio Abreu, homme d'affaires vénézuélien fondateur d'un grand ensemble hiérarchisé d'orchestres symphoniques juvéniles populaires travaillant au Venezuela à une vaste mission d'éducation musicale : *el Sistema*.

Le concept d'« el Sistema » permet une coopération avec l'Espagne et les États-Unis; les orchestres sont récompensés par l'UNESCO en 1993 et 1995. Les récompenses prestigieuses continuent de saluer l'efficacité et la force fondamentale de cette "musique militante" qui n'a pour toute arme que les

partitions d'œuvres mondiales et pour soldats des hordes de jeunes sans avenir usant de leur enthousiasme à faire entendre les résonances maladroites, mais sincères, sans cesse perfectionnées des vibrations musicales. (Page Wikipedia entrée « Abreu » au 18 juin 2010)

Nous avons affaire ici à un projet moins ambigu. L'exemple précédent affirmait une autorité disciplinaire par l'obligation d'enseigner de manière chronologique une histoire des arts axée sur la rencontre *sensible* d'œuvres de référence. Son premier paradoxe tenait, pour le dire vite, à promouvoir ingénument, telle une garantie de sérieux scientifique, l'approche chronologique et hiérarchique de l'histoire des arts sans renoncer pour autant aux demandes de *pratiques individuelles expressives et créatives*, qui avaient précisément été introduites dans les réformes initiées par M. Landowski à la fin des années 60 pour en finir avec un enseignement académique alors jugé par trop pyramidal, arbitraire et massifiant (Lefebvre, 2000). Cet exemple-ci revendique clairement une conception hiérarchique et collectivement émancipatrice de la pratique musicale (référence universaliste au prestige des prix de l'UNESCO, aux *partitions d'œuvre mondiales*, aux maladrotes sincères des impétrants, etc.). Bien que plus cohérent, il ne relève pas moins d'une incantation d'alchimie sociale où l'on retrouve les métaphores classiques du pouvoir émancipateur du travail, de l'enthousiasme vertueux des plus démunis et du mystérieux pouvoir physio-acoustico-social de quelque *vibration* musicale.

Pour conclure, il me semble utile d'insister sur le fait que cette dispersion moderne des multiples médiations institutionnelles utilisées pour penser les questions d'enseignement/apprentissage engendre, surtout lorsqu'elle est déniée, une réelle difficulté à savoir et à reconnaître d'où l'on parle lorsque l'on revendique ici quelque propos étiqueté « sciences de l'art » (intitulé du profil de la 18^e section du CNU sur lequel sont recrutés la plupart des enseignants-chercheurs impliqués dans la formation professionnelle universitaire des enseignants d'éducation musicale). J'assumerai que cette incertitude ne deviendra fertile que lorsque notre didactique disciplinaire sera un peu mieux constituée et reconnue, ce qui a longtemps été empêché par une volonté d'aplanir les paradoxes de l'activité par des emprunts scientifiques décontextualisés et ponctuels ou par des incantations mêlant confusément science, éthique et politiques culturelles.

LA DIDACTIQUE A SES BESOINS PROPRES, MAIS VEUT Y REpondre PAR DES SOLUTIONS MAGIQUES GLOBALISANTES

La didactique musicale oblige en réalité à faire des choix pratiques : elle impose temporairement une décomposition, une hiérarchisation et une réduction explicative cohérente des contenus de savoirs enseignés, lesquelles

ne peuvent s'organiser de l'intérieur, à partir des seules démarches d'enseignement. Or, s'il n'est pas d'autorité scientifique externe ou unifiable en ce domaine et que la didactique disciplinaire n'a pas encore atteint une masse critique permettant de faire admettre les petits arrangements partiels qui organisent sa boîte à outils théorique particulière, comment faire ?

Une solution de facilité est connue en didactique sous le nom d'*applicationnisme* : on évite les réflexions embarrassantes en important une problématique à la mode dont on usera de la notoriété scientifique pour justifier et organiser des choix didactiques concrets. L'inconvénient de cette forme d'autorité scientifique généralement unidimensionnelle et ponctuelle est qu'elle reste trop externe et asymétrique : son appareil explicatif ne se mélange pas assez avec les difficultés observées sur le terrain et il n'enrichit alors pas une didactique disciplinaire spécifique de sa méthodologie scientifique. Pire : cela entérine une forme de solution magique globalisante où les tâches des praticiens et des théoriciens n'interagissent plus et semblent même devoir être par définition étrangères l'une à l'autre, créant autour de la pratique de terrain un vide qui tend à se combler par ce que je désignerai plus bas en utilisant les mots de B. Latour comme des *hybrides impensables*.

Le caractère ponctuel et trop externe de son cadre théorique, sa logique d'importation, d'autorité à sens unique (asymétrique), font que l'applicationnisme ne modifie finalement pas grand-chose aux habitudes de formation (c'est peut-être d'ailleurs pour cela qu'on l'accepte malgré la violence de son imposition). Cela peut même alimenter ou entériner en musique des accusations rituelles, des conflits stabilisés de méthode et d'institution, conflits qui se substituent alors à un effort de recherche dédiée à une étude didactique des pratiques réelles d'enseignement et d'apprentissage spécifiques à notre discipline, et cette offre empêche à son tour de développer un champ de recherche légitime pour asseoir une formation professionnelle universitaire des enseignants de musique, etc. Autrement dit, l'appel au scientifique lancé en pédagogie musicale a souvent ressemblé à un lapin sorti d'un chapeau qu'une institution cherchant à se justifier sans se mettre en péril par des questionnements trop explosifs lui aurait elle-même tendu.

Reprenons ici un exemple déjà évoqué : l'intérêt extrême pour l'exploitation de la dimension du timbre (depuis les traités d'orchestration du XIX^e siècle jusqu'aux progrès techniques de l'enregistrement, de l'analyse et de la synthèse sonore au XX^e siècle) ? Cette quête a conduit à proposer un cheminement didactique voulant que le développement du sens musical de l'enfant aille *du sonore au musical*. Mais, pris dans des problématiques esthétiques qui n'avaient pas leur place à ce moment de l'apprentissage, on a y fait l'économie des questions cruciales de développement et d'appropriation du langage tonal (Guirard 2010c). À l'opposé, les recherches

conduites en psychologie sur la perception de la musique n'ont, elles aussi, pu proposer que des solutions didactiques partielles aux problèmes de rapport aux savoirs soulevés par les multiples fonctions sociales et identitaires du solfège : depuis les travaux de R. Francès sur un enseignement programmé du solfège découlant de ses propres recherches sur l'acculturation tonale (Francès 1980), jusqu'aux propositions didactiques dérivées des recherches conduites par F. Lerdahl et E. Bigand sur l'application des grammaires génératives-transformationnelles en musique, voire leur modélisation posée en terme d'apprentissage dans des réseaux de neurones formels (Pineau & Tilmann, 2001).

En bref, la logique applicationniste n'a pas engendré ici une prise de distance émancipatrice à l'égard des habitudes incorporées, des traditions explicatives ou des choix esthétiques historiques du milieu. Or c'est précisément sous cette quête d'une autorité disciplinaire que bien des réformes modernes ont été conduites au nom d'arguments scientifiques réputés plus rationnels et objectivants (et ce, dans une double volonté de réformer tant les pratiques éducatives que les œuvres auxquelles elles se réfèrent). Il y a donc bien quelque chose de paradoxal dans cette attitude. Quelque chose de paradoxal, mais qui ne serait plus forcément condamnable ni même surprenant si l'on examine de plus près l'instance d'où ce jugement est porté, l'instance « d'où l'on parle ».

LA FABRIQUE D'HYBRIDES IMPENSABLES

Pour tenter de comprendre ces difficultés de collaboration entre l'éducation musicale et les outils explicatifs scientifiques qui y ont été convoqués (qu'ils soient ou non susceptibles de décrire au mieux les phénomènes qui s'y jouent), j'utiliserai ce qui peut se faire de plus mordant au regard des figures d'autorité scientifique modernes : l'approche anthropologique des sciences proposée par le sociologue Bruno Latour. Dans la mesure où cet auteur propose des ouvrages concis et accessibles (Latour, 1991) et où cette démarche a été appliquée en sociologie de la musique (Hennion, 1993) je me contenterai ici d'un exposé rudimentaire, restreint à ce qui peut nous servir à penser dans l'urgence la localisation universitaire future des formations professionnelles d'enseignants de musique.

Une « constitution moderne » qui permet de faire sans pouvoir se dire

Selon Latour (1991), appréhender l'épistémologie scientifique à travers des notions d'intériorité/extériorité au champ scientifique reviendrait à admettre là une sorte de frontière naturelle intemporelle les délimitant, frontière qu'il est pour lui impossible (et surtout inutile) d'établir de fait et

de droit. Pour cet auteur, l'épistémologie des sciences ne doit pas non plus se contenter de rendre compte du contexte social d'une découverte scientifique ou de la marque imprimée par ce contexte sur telle connaissance produite. Savoir *d'où l'on parle* au nom d'un argument scientifique relève pour lui non pas d'une question de topologie thématique ou méthodologique, mais d'une prise en compte sociohistorique de la façon dont cette ligne de démarcation entre science et société s'est construite, des dynamiques et des réseaux de production de savoir qu'elle a engendrée. De surcroît, il considère cette entreprise comme éminemment compliquée.

En prolongeant l'analyse proposée par Schapin et Schaffer (1985), il explique comment au XVII^e siècle la physique de Boyle et la philosophie politique de Hobbes ont construit une telle délimitation conventionnelle *pour faire de la science* et *pour faire de la politique* : malgré des dispositions de pensée personnelle globalement convergentes et une compréhension interdisciplinaire réciproque qui était en leur temps plus facile, ces deux théoriciens s'opposèrent avec virulence dans une *dispute exemplaire*, car chacun trouvait dans la démarcation que cette opposition construisait un moyen efficace et inédit de résoudre leurs problèmes épistémologiques respectifs et de conduire plus avant leurs propres travaux. D'un côté Boyle fabriquait dans l'artifice de son laboratoire une réalité indiscutable composée de faits expérimentaux reproductibles par n'importe qui et délivrant une explication de la nature qui atteignaient un degré d'autonomie, de « pureté » et de stabilité encore inconnu. De l'autre côté, Hobbes trouvait dans cet objet de savoir sans cause, mais cependant explicable par une toute nouvelle et indiscutable *affaire de faits* scientifiques (*matter of facts*), le moyen de fonder l'unité du *bel ordre* qui manquait à son institution politique, et ce d'autant plus urgemment que la Réforme avait en son temps fait exploser les médiations institutionnelles ecclésiastiques et sacramentelles, qu'elle avait précipité l'Europe dans les guerres de religion, au nom précisément d'une revendication à un face-à-face avec Dieu.

Belle pagaille que celle promise par une société d'individus entrant désormais directement en contact avec le dieu qui les arrangeait, lequel n'était en tout cas plus le *garant métasocial d'un ordre social* (Touraine, 1973). On comprend alors l'intérêt qu'offrait une dynamique politico-scientifique où l'autorité nouvelle des *faits scientifiques* (observables et reproductibles *par tous*) pouvait apporter aux potentats qui s'y impliquaient, quelque garantie externe et indiscutable de substitution. Hélas, pour être viable, cette nouvelle forme de collaboration impliquait une stricte division du travail entre le « savant » et le « politique » : les questionnements extradisciplinaires de ses fondateurs historiques devaient rester enfermés à double tour dans une malle dont l'étanchéité assurait la viabilité du système (Verlet, 1993).

Or, c'est précisément cette à longue tradition de division du travail entre « savants », « artistes » et « politiques » que la didactique de l'éducation musicale devrait tordre le coup pour pouvoir progresser, tant son champ est plus que tout autre celui du mélange des genres et du jeu de cache-cache explicatif : comprendre comment les premiers cherchent à dévoiler, depuis des boîtes à outils disciplinaires, un phénomène culturel qui dépasse leurs cadres de validation pris isolément ; comment les autres se jouent d'une pratique rationnellement aphone et de discours justificatifs emprunts de bien des idéologies (tandis qu'ils possèdent une intelligence pratique que bien peu cherchent à entendre) ; comment les derniers instrumentalisent les deux autres dans leur fabrique de magnificence, ou leurs programmes politiques d'alchimie sociale, etc.

Revenons donc à cette frontière épistémologique qui, selon Bruno Latour, *permet autant qu'elle interdit* et donc *éclaire autant qu'elle obscurcit*. Les bénéfices de cette dynamique de démarcation étaient tels qu'ils allaient entériner jusqu'à nous un mode de partage des tâches, une division du travail et dans un même temps une étroite collaboration entre le savant et les représentants de la société que Latour définit par un ensemble de paradoxes fondateurs et de règles de cohabitation baptisé *constitution moderne* (Latour 1991, pp. 46 sq).

Le premier paradoxe veut que la nature soit transcendante, car elle n'est pas notre construction et nous dépasse infiniment ; tandis que la société est notre construction, car elle est immanente à notre action. Le second veut que la nature soit aussi immanente puisqu'artificiellement reconstruite par nous dans un laboratoire ; tandis que la société est aussi transcendante, car elle n'est pas notre construction et nous dépasse infiniment.

Quatre « garanties » permettent de préserver ce double paradoxe. Les deux premières veulent que si nous construisions cette nature dans un laboratoire, elle soit *comme si* nous ne la construisions pas ; et si nous ne construisions pas cette société qui nous dépasse individuellement, elle soit *comme si* nous la construisions librement. Pour que cela fonctionne, une troisième garantie veut que la nature et la société restent *complètement séparées* par la ligne de démarcation déjà évoquée : le travail de « purification » du fait scientifique fabriqué en laboratoire doit demeurer absolument distinct du travail de médiation entrepris dans une société pourtant tenue par les choses. Enfin, cette constitution moderne consacra un « Dieu barré » qui permettait d'être à la fois pieux et laïque : elle l'éloignait – telle l'*hypothèse périmée* de Laplace – des lois scientifiques de la nature comme de celles de la République des citoyens, tandis « qu'une religion tout individuelle et toute spirituelle permettait de critiquer et l'emprise de la science et l'emprise de la société, sans pour autant s'obliger à faire venir Dieu ni dans l'une ni dans l'autre » (Latour, 1991, p. 51).

En jouant trois fois de suite de la même alternance entre transcendance et immanence, il devient possible de mobiliser la nature, de chosifier le social, et de sentir la présence spirituelle de Dieu, tout en maintenant fermement que la nature nous échappe, que la société est notre œuvre et que Dieu n'interfère plus. (Latour, 1991, p. 53)

Ce dispositif permettait de tout faire et dire en même temps que son contraire, « triomphant » ainsi de toutes les autres cultures, alors périmées par leurs limitations « pré-modernes ». Mais sa puissance avait cependant un coût : en liant et en séparant par un grand vide central la nature et la société, en concentrant son activité sur un travail de médiation, de traduction et de réseaux, en fabriquant à profusion des *hybrides* que cette même constitution devait travailler à rendre invisibles, impensables, irréprésentables, ce dispositif s'interdisait à jamais d'avoir un lieu d'où parler : il ne pouvait, par la loi même qui l'autorisait, parvenir à se penser lui-même (Latour, 1991, p. 60).

MAIS COMMENT ORGANISER UNE FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE SUR LE SEUL CRITERE D'UN PRAGMATISME EPISTEMOLOGIQUEMENT APHONE ?

On comprend vite certaines implications de cette « constitution moderne » marquée par un vieil interdit d'interdisciplinarité et un objectif d'apaiser le vide social laissé par l'avènement d'une spiritualité individualiste sur ce que pourrait être dans notre champ l'usage d'arguments « d'autorité scientifique ». J'avais jadis dénoncé le petit lopin d'irrationalité dans lequel poussaient nombre de représentations sociales des « capacités » convoquées par l'éducation musicale puisque certaines s'avéraient coûteuses en termes de motivation à apprendre. Mais la dénonciation n'est pas forcément la meilleure voie. Les notions de « quasi-objet » ou « d'hybride » *nécessairement* impensable me semblent apporter l'ébauche d'une réponse plus fine ou plus utilisable aux points évoqués dans les premiers paragraphes. Les deux *médiations* usuelles des conventions de notation associées à leurs usages sociaux, et de la réduction du langage au sonore, depuis les reconnaissances de timbres d'instruments jusqu'à la pratique pédagogisée des « objets sonores », ont tout de ces hybrides. Le troisième problème, celui des incantations pédagogiques préliminaires, me semble aussi pouvoir y trouver une réponse adaptée.

Je ne souhaite cependant pas développer ici tout ce qu'impliquerait cette constitution moderne pour aborder, sur un plan épistémologique, la question du sens, des « grands principes » et autres prolégoménologies qui devraient justifier ou guider les objectifs d'une éducation musicale. Laissons pour plus tard les spécificités musicales de ce problème général

« d'atterrissage des *Principia* » en se contentant de quelques lignes où Loup Verlet (1993) convoque à ma place Kant, Descartes, Gauchet et Newton :

Les grands principes étaient autrefois suspendus au ciel des idées pures, ils ne persuadent aujourd'hui que s'ils paraissent rivés au socle de l'expérience. Le primat absolu accordé à l'expérience objectivée a été un facteur majeur dans le « désenchantement du monde ». Il a été la condition de l'essor des sciences exactes en repoussant à l'extérieur, ou du moins la marge, la question du sens, tout en disqualifiant d'avance la reprise de cette question par un quelconque système métaphysique posé *a priori* [...]. On se demandera peut-être comment cet empirisme de principe, qui conduira *grosso modo* à remplacer la religion par une science athée, était compatible chez Newton avec une foi religieuse [...]. La solution à cette énigme, nous l'avons déjà vue pour l'essentiel : la primauté accordée à l'expérience ne représentait pas pour Newton un éloignement de Dieu, mais au contraire le moyen de se rapprocher de lui autant qu'un homme peut le faire. [...] Par contraste avec cette science modeste, qui cherche à saisir ce que Dieu veut bien révéler à l'homme par le moyen de ses œuvres, la démarche des théologiens et des philosophes spéculatifs est pire que vaine : masquent l'œuvre de Dieu par des constructions humaines orgueilleuses et mensongères, elle est idolâtre. « Toutes les hérésies, écrit Newton, proviennent de déductions ; la vraie foi était dans le texte. » (pp. 245-246)

Passé la course aux *hybrides* et en dehors de la question du sens et de ses *principes*, il reste quand même de quoi s'occuper avec les pratiques : tant celles à observer que celles par lesquelles on observe. Et sur ce point pourquoi ne pas simplement admettre que la didactique de l'éducation musicale, si elle doit se donner des points de repère pour choisir et organiser ses contenus, a tout à gagner à accepter de se lier aujourd'hui encore à des recherches hétérogènes, à accepter une inscription juvénile dans des bricolages explicatifs interdisciplinaires ouverts et collaboratifs centrés sur ses pratiques (tant musicales que discursives), à admettre l'ambivalence et l'hétérogénéité de ses « quasi-objets » et de ses « quasi-méthodes » même si les instances universitaires en ont horreur (tant ces bricolages interdisciplinaires sont inévaluables en termes de production scientifique et périlleux en termes de formation des étudiants).

Au fil de contacts plus précoces et fréquents des musiciens avec des problématiques fragmentées, mais énonçables au sein d'une discipline qui les rassemble, ces bricolages devraient permettre à une communauté de didacticiens de s'entendre autour d'un appareil sémantique commun qui admettrait mieux l'existence de « quasi-objets » aussi denses qu'hétéroclites et arrangeants.

Faute de cela, comment ne pas se refermer ici sur des idéalizations défensives, sur des conflits institutionnels stables, des invocations d'hybrides épistémologiquement intenable hors du champ qui les a reconnus ? Ainsi, notre didactique disciplinaire devrait comprendre qu'il est vain de se

« scientificiser » par des analyses partielles débouchant sur un applicationnisme incapable d'intégrer la complexité de ses processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, notre didactique devrait aussi rassurer un peu tous les enseignants qui tendent, faute de mieux, à se cramponner aux fausses évidences de certaines notions disciplinaires fondamentales ou aux spéculations sortant des lapins scientifiques de leurs chapeaux (comme c'est parfois aujourd'hui le cas avec les lectures mal assimilées de travaux de neurophysiologie ou comme ce fut jadis le cas de la linguistique pour la didactique du français).

En fait, cette dispersion des savoirs modernes est le seul antidote aux solutions dogmatiques, et elle n'implique pas forcément un « désenchantement du monde » alimentant la défiance des artistes.

Reste à admettre qu'en se tenant ainsi à la croisée des (méta-) langages, on prend le risque de *faire les fous* autour d'une musique dont la modernité aurait préservé le mystère. On prend le risque d'une sorte de démence déjà analysée par Jean Houssaye pour décrire les dysfonctionnements des relations élèves-enseignants-savoirs dans son célèbre triangle : « La démence est constituée ou marquée par la perte ou le défaut des termes de l'appareil sémantique commun au travers duquel le sujet peut se reconnaître dans sa relation avec l'autre » (Houssaye 1988, p. 43).

Quelle formation professionnelle universitaire pourrait exister là où chacun tient à imposer aux autres son propre langage ? Peut-on sérieusement espérer d'en imposer un plus fort au nom d'une instance universitaire/scientifique supposée plus légitime ?

Et qui s'étonnerait de connaître des crises, ou de voir s'allumer des contre-feux quand il s'agit de protéger les paradoxes nécessaires à la relation esthétique ? Que peut devenir la *finalité sans fin* du beau artistique chère à Kant lorsqu'une loi organique des finances publiques impose de justifier ses investissements éducatifs par des résultats lisibles, et à court terme ? Comment concilier l'existence d'un monde culturel du dehors avec un monde d'éprouvés du dedans auquel la psychopédagogie a donné, non sans raison, une place première ? Comment fabriquer cet alliage de déférence a priori, de pensée critique et de transgression expressive auquel nous soumet l'esthétique contemporaine ? Comment préserver excellence et singularité individuelle en garantissant à tous une égalité démocratique d'accès aux formations ?

Et comment un tel attirail justificatif rentrerait-il autrement dans une école moderne et laïque ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Chicoutimi (Québec) : UQAC (bibliothèque en ligne).
- Dowling, J. W. (2010). La perception de la musique et la mémoire des mélodies. In L. Guirard (Ed.), *Cinquante ans de psychologie de la musique : l'école de Robert Francès* (pp. 109-128). Montauban : AleXitère.
- Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.
- Francès, R. (1980). *Méthode audioguidée de solfège (2 niveaux)*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Guirard, L. (2009). À quoi servent les mots en éducation musicale ? *Recherche en éducation musicale*, 27, 17-42.
- Guirard, L. (Ed.) (2010a). *50 ans de psychologie de la musique : l'école de Robert Francès*. Montauban : AleXitère.
- Guirard, L. (2010b). Peut-on concilier le caractère global de l'expérience musicale avec les nécessités pédagogiques de représentation, de décomposition et de hiérarchisation des savoirs musicaux ? In L. Guirard (Ed.), *50 ans de psychologie de la musique : l'école de Robert Francès* (pp. 165-203). Montauban : AleXitère.
- Guirard, L. (2010c, sous presse). Mieux assumer les paradoxes d'une formation professionnelle et universitaire des enseignants d'éducation musicale : analyse de quelques « notions fondamentales » au regard des idéologies de la *nature-source*.
- Hennion, A. (1993). *La passion musicale : une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique* (vol. 1). Berne : Peter Lang.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : la Découverte.
- Lefebvre, N. (2000). *Maurice Fleuret, une politique démocratique de la musique*. Paris : La Documentation française.
- Pineau, M. et Tillmann, B. (2001). *Percevoir la musique : une activité cognitive*. Paris : L'Harmattan.
- Shapin, S. et Shaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump*. Princeton : Princeton University Press.
- Soleil, J. (1979). *Livre des instituteurs : morale professionnelle, administration, législation, jurisprudence*. Paris : SNIPEGC. (Original publié en 1923)
- Taylor, C. (1989). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne* (trad. fr. : 1998). Paris: Le Seuil.
- Touraine, A. (1973). *La production de la société*. Paris : Le Seuil.
- Verlet, L. (1993). *La malle de Newton*. Paris : Gallimard.