



Eléments d'histoire, épistémologie et didactique de l'éducation musicale
(ou comment une discipline très politisée prise dans des incantations idéalisées, des systèmes de valeurs modernes/antagonistes, dans l'incompréhension des savoirs, rapports aux savoirs et des médiations qui forment sa pratique, peut survivre dans une école forcément logocentrée ?)

« Tout ce qui est simple est faux, tout ce qui est complexe est inutilisable »

Paul Valéry (*Mauvaises pensées*)

Master MEEF S1 / CM (UE12 EC4/musique)

Laurent GUIRARD

Maître de conférences en sciences de l'art/musicologie
Université d'Orléans (ESPE) / OMF Université de Paris Sorbonne

Tout est dans ce titre (à ruminer via Célène)

- *Éléments...* : je ne vous demande pas d'assimiler/retenir tout ce qui sera évoqué ici mais d'y puiser *honnêtement* de quoi alimenter une réflexion liée à votre propre expérience/parcours.
- *Hautement politique* : Quel cadre d'existence ici (formation PE? Intervenants ext.? public captif pour institutions culturelles?), quelle référence *éthique* ou *idéologique* (le beau? le bien? l'autre? le loisir?) Quels liens aux politiques publiques en matière de culture, d'emploi, d'éducation ?
- *Systèmes de valeurs modernes et antagonistes* : La « culture » se définit-elle par son ministère? ses institutions? Est-ce un Panthéon de chefs-d'œuvre et de techniques dont la fréquentation serait collectivement émancipatrice? Est-ce un outil de développement personnel rendant l'individu plus fort, plus singulier, plus éloquent? Ou un loisir porté par des biens dont la consommation serait une source de plaisir alors étrangère voire opposée à tout travail?
- *incantations* : (n.f. : Emploi de paroles magiques pour opérer un charme, un sortilège) c-à-d patates chaudes qui roulent vers vous! p.ex *augmenter le plaisir musical en affinant l'écoute; aider à verbaliser (sic) ses sentiments; renforcer un lien social par une pratique commune ...*
- *savoirs* (implicites ou explicites) + *rapports aux savoirs* + *distinctions* => repères psycho + socio
- *représente une marge, un reliquat* dans une école forcément logocentrée : a/prônant *vérité négociée, démontrée, argumentée* par une parole véhiculaire et partageable (c-a-d l'inverse d'une « vérité révélée »); b/où l'on privilégie le *logos* au *mythos* ; la métacognition à l'apprentissage incident, le *dire* au *faire*, etc. ...

...tout cela peut se penser, mais c'est moins facile/agréable que de chanter la messe !

Objectifs de ce cours de M1 (sur deux semestre: UE12 et 22 Ec4)

- **Se rapprocher du niveau de réflexion didactique** des autres disciplines scolaires (p.ex. **éviter de confondre démarches et objectifs d'apprentissage, éviter de faire des activités idiotes sous couvert d'incompétence**, etc.) = repérer et penser les pratiques musicales réelles à l'école et ailleurs; comprendre les principaux obstacles à l'apprentissage; lier sa réflexion aux recherches en SHS (S1: histoire/esthétique/épistémologie; S2: psycho. percept et développement; S3: didactique, socio.)
- **Penser et faire sans trop s'inquiéter** face aux demandes ou aux exigences souvent biaisées des parents (stimulation culturelle déléguée mais garantie), des programmes (incantatoires, idéalistes), des musiciens professionnels (autre boulot), des experts (excluants), etc.
- **Donner des pistes théoriques et techniques** pour a/intégrer la musique aux compétences polyvalentes du maître, b/s'entraîner/pratiquer hors des cours, c/découvrir et interpréter **des œuvres**.
- **Mener à un écrit réflexif et personnel en fin de S2** (travail en groupe (3 à 6 personnes) sur dossiers thématiques incluant des œuvres et déjà en ligne sur céléne).

Approches essentialistes ou pragmatiques (*for dummies*): Que *fait* ici la musique ?
(extr. Cédric Klapisch *L'auberge espagnole* 2002)



On peut se demander : « Que *fait* la musique ? » c-à-d *Qui en fait quoi et comment ?* (= entrée sciences sociales)

- activité fondamentalement pratique d'accordage affectif (Stern), de syntonisation (Joliat), de résonance émotionnelle (Imberty), de partage d'expériences indicibles...
...et si l'empathie, le rejet puis tout le système fiduciaire qui s'ensuit semble procéder d'un phénomène physique étranger aux volontés humaines (coup de foudre, cristallisation, résonance acoustique...), on a procédé à une *naturalisation des emblèmes* ! (tour de passe-passe explicatif fondateur du *clan* chez Durkheim)
- construction et négociation de son identité intime et sociale (paradoxe : cela relève plus du *temps libre*, du choix et de l'engagement personnel que de la forme scolaire)
- poignée posée sur une expérience affective pour lui donner corps et matière dans une œuvre et dans un style *et réciproquement* (cf tableaux à la fin : lien sujet-objet, « culture froide » vs « culture chaude », construction sociale et éthique de l'accès aux émotions)
- ça rend *idiot* (cf etym.): innocent ? enfantin? étranger aux progrès des savoir? de l'expérience?) (*air guitar // air drive my car* ?)? Ca se tient en marge du rationalisme - objectivant et périmant - ça l'écarte par des tabous, de l'anti-intellectualisme (si dissection = sacrilège alors on est dans la fabrique d'une division sacré-profane). Ça se répète ?! Cf lien ici vers une série des *Chemin de la philosophie* ([https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-](https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/variations-sur-la-repetition)

[connaissance/variations-sur-la-repetition](https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/variations-sur-la-repetition))

un bon conseil : n'oubliez jamais cette entrée dans votre métier.

un petit indice pour la suite : que *font* les comtes pour enfants ?



...Mais on se demande trop souvent **ce qu'est la musique** (Quid est musica ?)

Question qui vise à fabriquer des expertises pour définir un *objet*, indépendamment de son contexte d'émergence et d'existence, de son *expérience*, de ses *usages* (c-à-d de tout ce qui est sa *réalité* au sens des SHS)... viennent alors

les solfèges, lexiques et grammaires
permettent une prise de pouvoir sur la
langue (*nomination = domination*)

“La distance entre le *cantore* et le *musico* est immense; le premier chante, le second sait ce qui constitue la musique; celui qui met en œuvre ce qu'il ignore mérite d'être ravalé au rang de l'animal” (Guy d'Arezzo ca 1000-1050, reprenant les propos de Boèce et cité par Fubini (1983, pp. 48-49)

- Selon Hennion (1988), le solfège donne lieu à des formes *tribales* de *vérification d'identité* organisées dans une discipline devenue autonome, où l'on apprend à répondre à une question fondatrice du milieu musical («- Qu'entendez-vous ? ») au moyen d'une *oreille musicale* qui constitue *l'emblème incarné du musicien* et dont on dénie, par des explications acoustiques ou psycho-physiologiques, les *médiations sociales* [et psycho-développementales] qui l'ont construite (avec leurs tensions, leurs conflits, leurs petits arrangements...).

Les matérialisations possibles du musical avec, par ordre d'apparition à l'image, les instruments, les compositeurs, les salles et salons de musique, les « objets » musicaux ou techniques, etc.

apparues en masse depuis les années 80 : les **institutions musicales spécialisées**

- **Les panthéons** (opéras, festivals, médias dédiés...) avec œuvres, serviteurs et intercesseurs qui se disent au chaud dedans... mais sont souvent jugés froids voire accusés par ceux qui produisent des contre-panthéons alternatifs/ transgressifs (qui s'institutionnalisent à leur tour...).

- **Les institutions d'enseignement, de conservation ou de promotion** (« patrimoine » ou « création » confondus)

...qui doivent aujourd'hui justifier leur coût en terme d'utilité sociale et **produisent des discours pédagogiques experts pervers** (car ils nous cachent d'où ils parlent et en expliquant la musique par des voies qui assurent surtout leur survie/légitimité.

A/ ANALYSE DE DOCUMENT PROMOTIONNEL (1^{ère} extrémité de l'axe) : Que voyez-vous dans ce tableau ?

Comment situez-vous cette pratique d'éducation musicale ? Est-ce « la pire contrainte » ?

Qu'avez vous pour la penser historiquement, culturellement, pédagogiquement (etc.) ? Qu'est-ce qui a changé ?

Auguste Joseph Truphème (1836-1898) chant choral à l'école, Paris 14^e (1884) (+ cf Alten 1995)



Mieux comprendre les débuts avec Ferdinand Buisson (1883)

(qui ignore son passé se condamne à en répéter la lie)

« Ce qui se fait en ce moment-ci d'un bout de la France à l'autre, de Paris à la plus humble commune, peut se résumer en un mot : c'est une tentative qui a pour objet de fonder dans ce pays une instruction nationale. Tout est là et rien que là.

Et qu'est-ce qu'une instruction nationale ? C'est tout d'abord une instruction qui s'adresse à tous les hommes, - et c'est une instruction qui embrase dans chaque homme l'homme tout entier. C'est dans ces deux caractères qu'on peut ramener tous les traits essentiels de la grande expérience à laquelle nous assistons, de ce grand essai de rénovation sociale qui se poursuit en ce moment à l'école, et par l'école, dans le pays.

Rien n'est plus facile que d'éviter que les enfants s'endorment en classe ; il suffit qu'au lieu de les plier à une discipline abstraite, vous vous mettiez en communication, j'allais dire en communion avec eux. Il n'est pas nécessaire que l'école soit pour eux un rendez-vous de paresse, de repos, de jeu, de divertissement : qu'elle soit seulement un lieu de travail varié, gai, libre et autant que possible spontané. Nous savons bien qu'il n'y a pas moyen de supprimer l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, et qu'il restera toujours beaucoup de difficultés, et que toujours, malgré le progrès des méthodes, il y faudra beaucoup d'efforts pénibles. Ce n'est pas notre ambition de supprimer le travail, la peine, l'effort même pour l'enfant. Car pour devenir un homme, c'est-à-dire un travailleur et non pas un oisif, il faut qu'il prenne à l'école, avant toute autre leçon, l'habitude, l'idée, l'amour du travail ; mais que ça ne soit pas le travail à contresens que nous lui imposons, faute d'avoir compris son état d'esprit et de nous être mis à sa place. Il faut que les élèves lisent, écrivent et comptent mais il faut aussi que, quand ils lèvent la tête de leur cahier, ils trouvent en face d'eux une figure intelligente, souriante, avenante, un regard ou une parole d'encouragement, des blâmes rapides et paternels, un mot qui les ramène au devoir, et non pas la punition bête, machinale, aveugle et qui a l'air d'une espèce de vengeance du maître impatienté ; il faut qu'ils sentent auprès d'eux quelqu'un qui les guide, qui les observe, qui les aide, qui leur fasse reprendre haleine, qui les soutienne, qui les stimule, - mais je peux tout dire d'un mot : quelqu'un qui les aime !

Ce ne serait pas ici le lieu d'entreprendre l'énumération d'enseignements nouveaux. Laissez-moi vous citer seulement, pour vous monter jusqu'où vont nos espérances, les deux ou trois exemples qui s'éloignent le plus des anciennes idées.

.../...

.../...

Le programme obligatoire de l'enseignement public correspond aujourd'hui à ce que l'on appelait il n'y a pas longtemps, ce qu'on appelle encore dans certains pensionnats les « arts d'agrément », le dessin ou le chant.

Pour ce qui est du dessin, il n'est pas besoin de nous justifier : il y a dans cette assemblée des centaines de personnes qui, mieux que moi, pourraient dire, au nom de leur expérience professionnelle, combien il est absurde de ne voir dans le dessin qu'un art de luxe, un amusement, et de n'y pas voir ce qu'il est avant tout : une des premières nécessités de notre industrie, un des éléments principaux de notre capital social. Est-il besoin d'insister à l'heure même où, de toutes parts, ouvriers et patrons, commissions d'enquête et chambres de commerces se rencontrent pour conjurer le gouvernement de propager à tout prix l'enseignement du dessin comme le seul moyen de soutenir l'honneur de nos industries et de nos arts industriels, comme la première condition à remplir si nous voulons garder notre rang dans le monde économique ? Mais le chant, à quoi cela sert-il ? A rien, et c'est précisément pour cela qu'il faut l'enseigner dans l'école primaire.

Hier, messieurs, je recevais au ministère un gros dossier où je ne m'attendais certes pas à rien trouver qui fût à votre adresse. C'était le résumé des dépositions faites par des pères de famille devant une commission scolaire ; vingt-huit pères de famille venaient de déclarer qu'ils n'enverraient plus leurs enfants à l'école, du moins jusqu'à ce qu'on eût mis à la place du maître actuel « un instituteur convenable », c'est leur propre expression. J'ai lu toutes ces dépositions ; les plaintes se ressemblent étonnement ; elles se réduisent à deux au fond. La première, c'est que, dans cette école, on dit bien les prières mais « elles ne sont pas assez longues » ; il n'y a qu'un « Notre Père » par jour et un « je vous salue Marie » ; évidemment, dit l'un d'eux « cela n'est pas suffisant ». L'autre reproche est plus grave : imaginez-vous que cet instituteur veut apprendre à chanter aux enfants !

Et il y a un père de famille, un bon valet de ferme, qui dit : « j'envoie mes enfants à l'école pour qu'on leur apprenne à lire, et non pas pour qu'on leur fasse chanter des *tonton, tontaine, tonton* comme le fait le maître à chaque entrée et sortie de classe. »

.../...

.../... Et c'est pour cela que les vingt-huit pères ont retirés leurs enfants de l'école primaire ; je dois avouer que la commission scolaire a trouvé le motif d'excuse valable, et a donné raison aux récalcitrants. Eh bien nous, nous leur donnerons tort, et sans trop nous irriter contre ces braves gens chez qui cette horreur de la musique n'est peut-être pas absolument spontanée, nous leur répondrions volontiers :

Oui, Jacques Bonhomme, Nous voulons que ton fils apprenne à chanter. Et pourquoi ne l'apprendrait-il pas ? Est-ce que par hasard les arts sont un privilège de grands seigneurs ? Est-ce que tu crois que tes enfants n'y ont pas droit ? Ou qu'ils ne sont pas capables de goûter les belles choses ? Est-ce qu'ils n'ont pas une âme comme les autres, et tout comme eux des joies et des peines à exprimer ? Est-ce que leur carrière ne sera pas assez dure pour qu'ils aient besoin, eux aussi, de tout ce qui console et de tout ce qui charme, de tout ce qui relève et de tout ce qui aide à vivre ? Va, tu ne sais pas si quelque jour, ce ne sera pas un de ces refrains d'enfance, appris à l'école, qui soutiendra ton fils à l'heure du danger, qui lui rappellera son devoir et le préservera de la défaillance. Et, d'ailleurs, n'as-tu pas compris que si l'on s'applique à lui faire parler un peu cette langue divine de la musique, ce n'est pas seulement pour sa propre satisfaction, c'est qu'il est Français, c'est qu'il faut qu'il puisse tenir sa place dans le concert et dans le chœur de la nation : ce qui fait l'âme d'une nation, ce sont des sentiments collectifs qui ne se développent et ne s'entretiennent que s'ils s'expriment en commun, et ils ne s'expriment que par la musique.

Non, tu ne peux pas vouloir que ton fils soit comme un étranger dans son pays, que sa voix soit muette et son cœur insensible dans nos fêtes nationales, quand toutes les voix autour de lui et tous les cœurs chanteront la patrie, l'honneur et la liberté...«

F. BUISSON, Extrait d'un discours prononcé à l'occasion de la distribution des prix aux élèves de l'Association Philotechnique (Polytechnique selon P. Hayat) le 24 juin 1883 au Cirque d'hiver, discours publié par Buisson à plusieurs reprises : Manuel général de l'instruction publique an ? p. 270 (extrait) ; *Conférences et causeries pédagogiques* 1888 ; *La foi laïque* 1911.

Le Rêve d'Édouard Detaille (1888) à droite (où l'on place dans les rêves tranquilles des conscrits en manœuvre d'entraînement le souvenir patriotique glorieux des luttes révolutionnaires)



On peut toujours dérouler une explication chronologique (forme scolaire typique)...
Fin XVIIIe le peuple, forcément illettré, *s'informe* et *s'exprime* par des chansons, (et il en a beaucoup à exprimer, entre la violence des changements qu'il vit et le *tournant expressiviste*, cf *infra*)

« Or, messieurs, la comédie / Que l'on juge en cet instant, / Sauf erreur, nous peint la vie / Du bon peuple qui l'entend / Qu'on l'opprime, il peste, il crie, / Il s'agite en cent façons : / Tout finit par des chansons. » Pierre-Augustin Caron de BEAUMARCHAIS / Le mariage de Figaro (1784) <V, 19>

Fin XVIIIe sc : Avec un taux d'alphabétisation de 50% (+ quelle est la signification du mot), la chanson devient un outil d'information, de conscience et d'expression politique populaire majeur dont la Révolution Française sonne l'heure de gloire.... Le chant patriotique et républicain comme les satires des bateleurs et chansonniers au XIXe sc, puis la chanson populaire engagée du XXe sc sont l'héritage de cette lutte. Mais reste-telle pertinente ? *L'art peut-il et pourra-t-il être un vecteur de séduction et de réflexion ?*

La chanson est-elle un outil de formation ou de propagande ? Vise-t-elle l'adhésion des masses ou la conscientisation des rapports sociaux ? (on en reparlera...)

Michelle BIGET, « la Révolution et ses musiques », *La Pensée*, numéro 253, sept-octobre 1986,

Frédéric DERNE, La chanson, « arme » révolutionnaire et chambre d'écho de la société en Auvergne. In: *Annales historiques de la Révolution française*. N°341, 2005. pp. 25-51.

Damien ACCOULON, *Recueils comparés de chants de la Révolution française. De l'évolution des chants pendant la Révolution*. Université de Strasbourg, devoir semestriel pour la 3e année de Licence d'histoire (en ligne)

N.B. rappel : Contourner l'illettrisme par l'effet de l'art et les symboles n'est pas nouveau : les églises médiévales étaient peintes (ci-dessous St Savin sur Gartempe, Xe sc)



AH! CA IRA, DICTUM Populaire

Air du Carillon National

Ah! ça ira ça ira ça ira le peuple en ce jour
 sans cesse répète ah! ça ira ça ira malgré les
 mutins tout réussira Nos ennemis confus en restent là et
 nous allons chanter Alléluia Ah! ça ira ça ira ça ira
 quand Boileau jadis du Clergé parla comme un prophète
 et il a prédit ce la en chantant ma chansonnette avec
 plaisir on dira Ah! ça ira ça ira malgré
 les mutins tout réussira

2 Couplet

Ah! ça ira ça ira ça ira	Ah! ça ira ça ira ça ira
Suivant les maximes de l'Evangile	Le vrai catechisme nous instruira
Ah! ça ira ça ira ça ira	Et l'effrayé fanatisme s'éteindra
Du législateur tout s'accomplira	Pour être à la loi docile
Ce lui qui s'élève on abaissera	Tout François s'exercera
Et qui s'abaisse l'on élèvera	Ah! ça ira ça ira ça ira

Chez Frère l'abbaye du Saumon

3	5
Ah! ça ira ça ira ça ira	Ah! ça ira ça ira ça ira
Pierret et Margot chantant à la guinguette	Petit comme grands sont soldats de la
Ah! ça ira ça ira ça ira	Ah! ça ira ça ira ça ira
Rejoignons nous le bon temps vient	Pendant la guerre aucun ne trahira
Le Peuple François jadis à quia	Avec cœur tout bon François combat
L'aristocrate dit mea culpa	S'il voit du tocche hardiment parlera
Ah! ça ira ça ira ça ira	Ah! ça ira ça ira ça ira
Le Clergé regrette le bien qu'il a	La Fayette dit vienne qui voudra
Par justice la Nation l'aura	Le patriotisme leur répondra
Par le prudent la Fayette	Sans crainte ni feu ni flamme
Tout trouble s'apaisera	Le François toujours vaincra
Ah! ça ira ça ira ça ira	Ah! ça ira ça ira ça ira
4	
Ah! ça ira ça ira ça ira	ble
Par les flambeaux de la guinguette	
Ah! ça ira ça ira ça ira	
Le Peuple arme toujours se gardera	
Le vrai d'avec le faux l'on connaît	
Le Citoyen pour le bien soutiendra	
Ah! ça ira ça ira ça ira	
Quand l'aristocrate protestera	
Le bon Citoyen au nez lui rira	
Sans avoir l'âme troublée	
Toujours le plus fort sera	
Ah! ça ira ça ira ça ira	

284



Les Aristocrates à Lanternopolis.
 La Poste est des Lanternes elle ferait notre porte

1796 Hymne à la victoire
 (musique de Cherubini, texte de Carbon de Flins des Oliviers)

Les nouveaux défenseurs de la patrie :
 Sombre hommage des funérailles,
 Nous répondrons à votre deuil !
 Ô glaive brûlant des batailles,
 Nous te vouons nos bras sur ce double cercueil !
 Tremble, Autriche coupable, au sein de tes murailles !
 Tombe de ton pouvoir le sanguinaire orgueil !
 Les combats sont nos représailles !
 Les combats seront ton écueil !

Chœur général :
 Nature ! Douce paix ! Toi, généreuse France !
 Et vous, peuples amis, à la fois outragés !
 Tous vous criez : vengeance !
 Vous serez tous vengés !

Et les guerres napoléoniennes
 s'enchainent en chanson aux luttes
 révolutionnaires : on exporte *manu
 militari* notre progrès vers la liberté...


Ce média fait très vite l'objet d'un dirigisme institutionnel (1794: fondation du *Magasin de musique à l'usage de fêtes nationale et du conservatoire*).

CATHÉCHISME
FRANÇAIS, RÉPUBLICAIN;

ENRICHIS

De la Déclaration des Droits de l'homme, et de Maximes de Morale républicaine, propres à l'Education des Enfants de l'un et de l'autre Sexe; le tout conforme à la Constitution Républicaine.

PAR UN SANS-CULOTTE FRANÇAIS.



PARIS,

Chez DEBARLE, libraire, rue du Hurepoix, quai des Augustins, n^o. 17, au Bureau général des Journaux.

An 2^d. de la république.

741
10 9240

STANCES. Chantées à la fête des Elèves pour la fabrication des Canons, Poudre et Salpêtre.
 Par PILET des Bureaux de la Comptabilité.
 Musique de CATEL de la Garde Na^{le} Parisienne.

Aux Despotes.

All.^o Maestoso.

N^o 5.



Près de voir lancer le tonnerre qui doit punir tous vos forfaits, vous osez demander la paix, non, tyrans, vous aurez la guerre. vos soldats à demi vaincus du repos ne veulent les charmes. eh bien nous poserons les armes, mais quand vous n'existerez plus mais quand vous n'existerez plus.

Du Magasin de Musique à l'usage de

Rappel ! Ce dirigisme institutionnel vise un progrès paradoxal : construire un sujet libre, autodéterminé, doté de pouvoirs réflexifs via une catéchèse et une censure !

Ainsi, dans ces écoles les vérités premières de la science sociale précéderont leurs applications. Ni la Constitution française ni même la Déclaration des droits ne seront présentées à aucune classe de citoyens, comme des tables descendues du ciel, qu'il faut adorer et croire. Leur enthousiasme ne sera point fondé sur les préjugés, sur les habitudes de l'enfance ; et on pourra leur dire : « Cette Déclaration des droits qui vous apprend à la fois ce que vous devez à la société et ce que vous êtes en droit d'exiger d'elle, cette Constitution que vous devez maintenir aux dépens de votre vie ne sont que le développement de ces principes simples, dictés par la nature et par la raison dont vous avez appris, dans vos premières années, à reconnaître l'éternelle vérité. Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auront été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes, celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves. » (Applaudissements, plusieurs membres réclament l'exécution du décret rendu dans cette séance relativement aux applaudissements.)

Condorcet : L'organisation générale de l'instruction publique (discours des 20 et 21 avril 1792)

STANCES. Chantées à la fête des Elèves pour la fabrication des Canons, Poudre et Salpêtre. Par PILET des Bureaux de la Comptabilité. Musique de CATEL de la Garde Nationale Parisienne.

Aux Despotes.

All.^o Maestoso.

N^o 5.

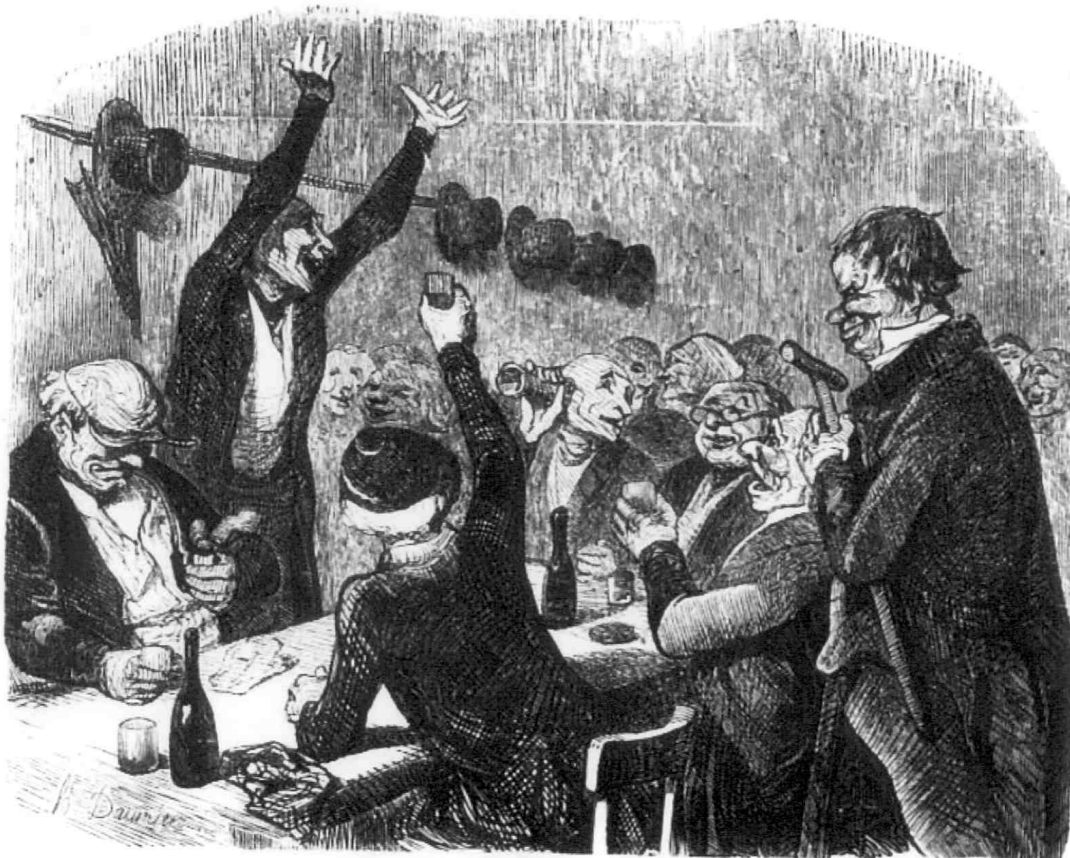
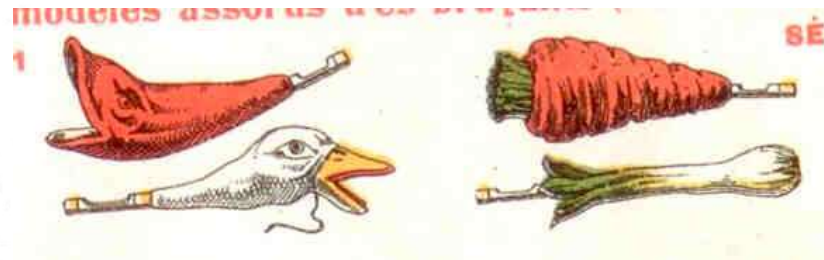
Près de voir lancer le tonnerre qui doit punir tous vos forfaits, vous osez de mander la paix, non, tyrans, vous aurez la guerre. vos soldats à demi vaincus du repos ne veulent les charmes. eh bien nous poserons les armes quand vous n'existerez plus mais quand vous n'existez plus

CATHÉCHISME
FRANÇAIS, RÉPUBLICAIN;
ENRICHIE
De la Déclaration des Droits de l'homme, et de Maximes de Morale républicaine, propres à l'Education des Enfants de l'un et de l'autre Sexe; le tout conforme à la Constitution Républicaine.
PAR UN SANS-CULOTTE FRANÇAIS,
PARIS,
Chez DENARLE, libraire, rue du Hurepoix, quai des Augustins, n^o 17, au Bureau général des Journaux.
An 2^e de la république.

741
10 5220

Du Magasin de Musique à l'usage de

Par le bas, face aux chants patriotiques officiels, des bateleurs, colporteurs puis chansonniers (ancêtres de nos auteurs compositeurs interprètes) reprennent des airs connus pour de nouvelles paroles, parfois antagonistes ou satiriques. Apparaissent les goguettes (interdites en 1849) puis les café-concerts (*caf'conc*) dont la variante anglaise *music-hall* a mieux survécu. Les plus curieux trouveront idées, savoirs et chansons connues sur wiki (goguette, bigophone, orphéon



18

En folâtrant sur le sein d'une mère,
Même en naissant vous fûtes enchaînés.
Lève-toi, debout ! allons, courage !
Brise, brise le fouet ensanglanté ;
Utilise les fers de l'esclavage,
Arme tes bras, et crie : Liberté !

Il n'est donc plus ton détestable empire
L'âtre envieux du repos des mortels.
Il n'est plus temps de prêcher le délire,
Vi de régner sur d'horribles autels.
Victorieuse, en dépit de ta rage,
À nos regards a lui la vérité,
Et la raison secouant l'esclavage
N'a plus d'encens que pour la liberté.

Républicains, ô mes amis, mes frères,
De la patrie, ah ! respectez les pleurs !
N'immolez pas à de belles chimères,
La douce paix, nos brillantes couleurs.
Votre drapeau du bonheur est le gage,
Rappelez-vous le sang qu'il a coûté.
En s'agitant il chassa l'esclavage,
Et dans ses plis sauva la liberté.

19

SI J'ÉTAIS ROI.

Air : *Mes amis, faites comme moi.*

Une couronne au banquet de la vie
Sut m'éblouir par sa noble splendeur,
Mais c'est en vain que mon âme ravie
D'un fol amour savoura la grandeur.
Ah ! sur le char de l'altière puissance
Aucun blason ne brillera pour moi :
Mes bons amis, je n'ai point de naissance,
M'aimeriez-vous si j'étais roi ?

Sur le passé jetant un œil sévère,
Je m'apprendrais à sauver l'avenir,
Des potentats dont la gloire fut mère
Je garderais le moindre souvenir.
Un vil flatteur jamais en ma présence
N'insulterait Wagram ou Fontenoi,
Mes bons amis, je n'ai point de naissance,
M'aimeriez-vous si j'étais roi ?

Sans rappeler les croyances prosrites,
J'applaudirais aux faux comme aux vrais dieux ;

La construction des rituels/symboles républicains par l'école laïque: fonder sur l'art la gloire du citoyen !
 Depuis la revanche d'une défaite (post 1870).... Jusqu'aux stigmates d'une victoire (post 1918);

CINQUANTE CHANTS POPULAIRES POUR LES ÉCOLES

FRANCE — LIBERTÉ — HUMANITÉ

1 — Salut à la République

On peut chanter un ton plus bas, en mi bémol.

Musique de Méhul (1704)

Mouvement. — Valeur acciètte en si à grand
 plus à 25 centièmes; en note onctres 130 centi-
 mètres à la minute. (Métromome de Gatu.)

f Mouvement de marche. $\text{♩} = 130$.

Gloire à toi ton-jours, no-ble Fran-ce, Qui fis le pen-pa sou - ve -
 Ton Fa, D^o=3 || 5 3 | 1 1 2 2 2 | 3 3 2 1 2 3 4 | 5 . 7 6 5 6 4 |

rain, Et lut - tas pour la dé - li - van-ce, Le fier es - sor du gen - re lu -
 5 . . 0 5 3 | 1 . 2 2 2 2 | 3 3 5 1 5 | 3 . 1 7 2 5 7 |

main ! Qui voudrait te rendre aux té - nés Ne so - rait qu'un ré - vein - sen -
 1 . 0 1 2 3 4 | 5 . 4 5 | 2 . 2 6 1 | 7 . 5 4 6 5 7 |

sé; Bien loin de leur sé - jour fu - nè - bre, Ton aile é - chappe au noir pas -
 6 . . 0 0 2 | 5 5 5 5 2 . 2 | 7 . 7 2 5 4 | 3 . 6 5 4 |

I — SALUT A LA RÉPUBLIQUE

sé. Sa - lut, vail - lan - te Ré - pu - bli - que! Plus d'un si - è - cle pour toi nos
 | 5 . . 0 0 5 | 1 . 5 3 1 3 5 | 5 . 4 3 0 5 5 | 1 5 5 3 . 1 |

pères ont lut - té. Sa - lut, sa - lut, ci - toy - en - né - ché - ro - i - que! Tu es - ta -
 | 2 3 4 5 3 0 1 | 6 . . 0 0 6 | 7 . . 0 5 7 | 1 5 3 1 | 5 . 5 5 6 7 |

poco larg.
 tis, mais pour la sain - te li - ber - té; L'épée entre les mains servit l'hu - ma - ni - té.
 | 1 2 3 4 5 6 7 | 6 . 1 4 4 6 6 | 5 . 3 2 3 4 2 | 1 . . 0 ||

2

Il en est qui prêchent la guerre,
 Rêvant toujours nouveaux combats;
 Mais leurs cris ne te troublent guère:
 Un vain laurier ne te plaît pas.
 S'il fallait vraiment te défendre,
 On sulverait encor le tambour;
 Mais toi, tu ne veux plus l'entendre,
 Tu veux la paix, tu veux l'amour.
 Salut, seraine République
 Aux regards attendris par la fraternité!
 Salut! (bis) Sois toujours pacifique!
 O ma patrie, ayons la gloire et la fierté
 De faire par le monde aimer l'humanité!

3

Il nous faut la paix sur la terre
 Pour faire éclore l'avenir.
 Par-dessus toutes les frontières
 Sachons, ô peuples, nous unir!
 Il faut qu'à nous tous on bâtisse,
 Chaque jour avec plus d'ardeur,
 La Ville où tout sera justice,
 Travail heureux, beauté, splendeur.
 Salut, sublime République!
 Tu rayannes, là-bas, de joie et de clarté.
 Salut, (bis) avenir magnifique!
 Par d'innombrables mains s'élève la Cité
 Qui, seule, contiendra l'immense humanité!

NOTATION CHIFFRÉE. Ton de Fa majeur ou simplement Ton Fa.

Pour prendre le ton, descendre du la du diapason au fa et chanter ce dernier son en disant do (1). Monter de ce do au sol (5), son initial du morceau.

Tes Fa. || 1 2 3 4 5 6 7 | | 1 3 5 | 5 3 1 ||

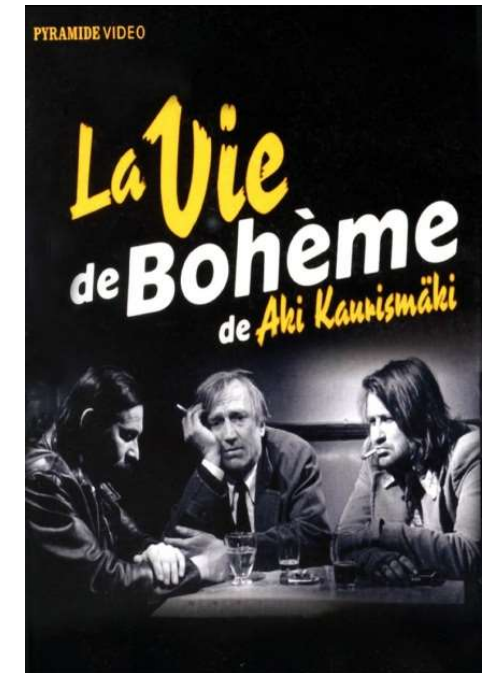
Contrôle: Le la du diapason correspond au sé (3) de la notation chiffrée; c'est ce que rap-
 pelle l'indication D^o=3 (diapason = 3), placée au début du morceau.

Par le haut, la case institutionnelle laissée vide par l'autorité symbolique désormais intenable de l'aristocratie (cf tjs Beaumarchais « Vous vous êtes donnés la peine de naître ») est rapidement remplie par une élite artiste censée obéir à un régime vocationnel et renoncer aux positions de pouvoir et d'argent (Nathalie HEINICH *L'Élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris: Gallimard, 2005)

Sortent de ce choix institutionnel une nouvelle «aristocratie» d'artistes combinant la figure romantique du *bohème* (pauvre et incompris, acceptant un régime vocationnel mal rémunéré, mais habité d'un don, d'une transcendance) avec un statut officiel combinant ascenseur social et institution académique ultra-pyramidale.

En confiant aux artistes sa division sacré/profane et la promotion de ses valeurs (comment l'éviter après le tournant expressiviste du XVIIIe sc.?) la République fonde le monde de l'art et de l'éducation artistique sur des conflits aporétiques. Fin XIXe le monde de l'art sombre dans un académisme petit-bourgeois et sclérosé qui fera le lit d'avant-gardes vindicatives début XXe, puis fin XXe sc. dans une institutionnalisation de la transgression voire dans la crainte d'un désenchantement du monde débouchant sur un retour du communautarisme religieux. Biblio : Heinich 2011, Lahire 2015, Rochlitz 1994; Wallon 2013...).

Une réelle expertise de la pédagogie musicale scolaire ne peut faire l'économie de ces questions éthiques-esthétiques: cette discipline a une histoire, irréductible à un conflit anciens-modernes !



À gauche : *Albaydé aux yeux de gazelle* huile sur toile de A. Cabanel 1848 (la place de « l'autre » au XIXe sc on peut échapper au patriotisme belliqueux et aux luttes sociales internationalistes par un exotisme effusif) à gauche.

A droite l'affiche du film *La vie de Bohème* de A Kaurismaki (1992) une des très nombreuses adaptations des scènes de la vie de bohème de H Murger 1849 (cf biogr. leurs CSP d'origine + pourquoi le bohème alimente-t-il encore notre imaginaire de la figure l'artiste ?)



Fig. 19. — L'instituteur Debordeaux, à la tête des braves gardes nationaux de Pasly et de Vauxrezis, défend son pays, les armes à la main.

LE CLAIRON

CHANTS DU SOLDAT

Créée par M^{me} AMIATI à l'Éldorado



Poésie de
PAUL DÉRROULÈDE

Musique de

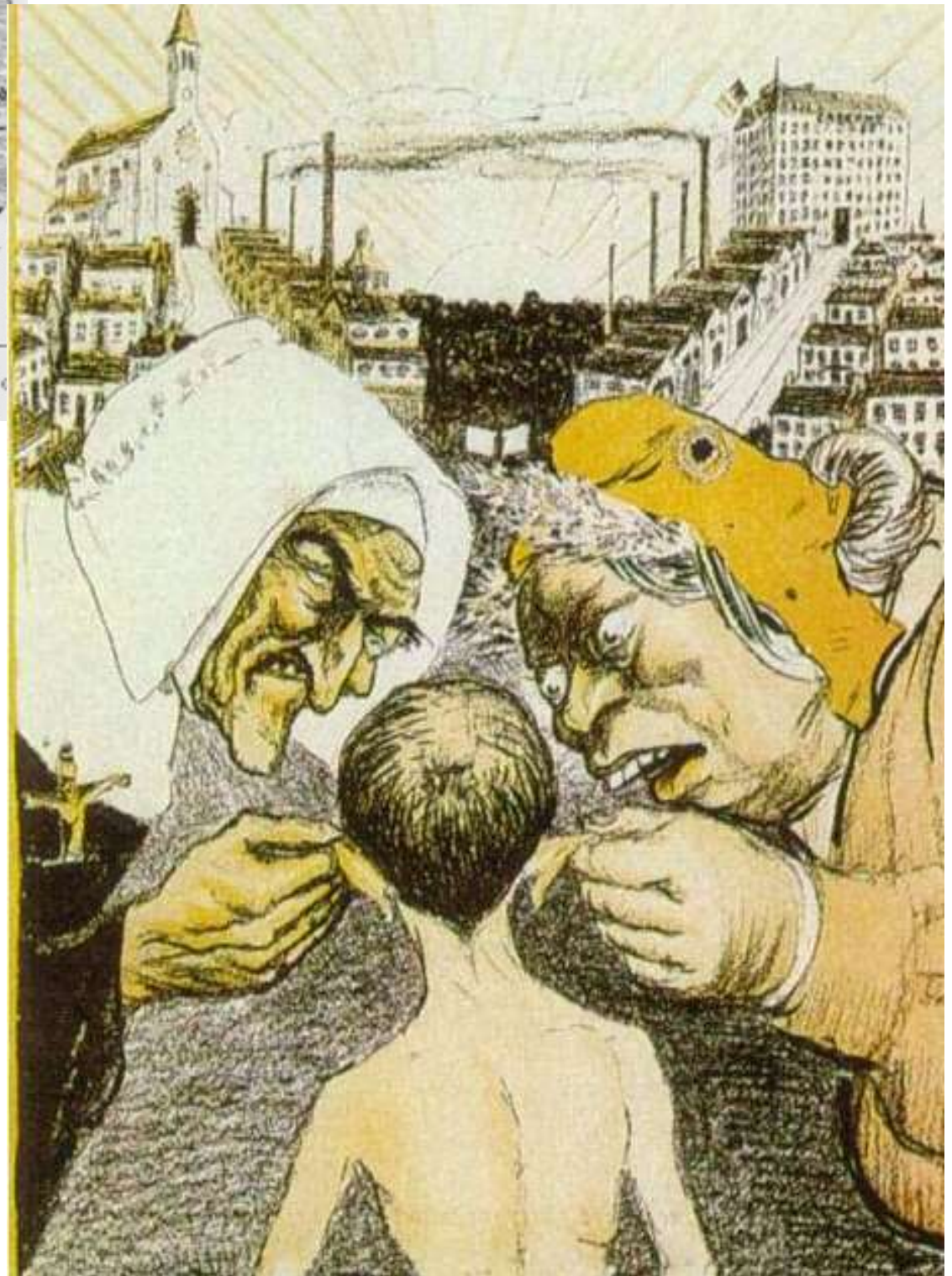
EMILE ANDRÉ

ÉDITIONS JOUBERT 25, Rue d'Hauteville, PARIS X^e

Tous droits de traduction, de reproduction et d'insertion réservés pour tous pays.

Mais les contre-pouvoirs à la propagande patriotique et belliciste qui s'installe à l'école ne viendront pas de la musique (même si *l'Internationale* chante « crosse en l'air, brisons les rangs »), et le café-concert moque d'abord « l'antipatriotisme » des pacifistes.

Jean JAURES prônant l'unité des prolétaires européens pour *faire la guerre à la guerre et qui sera assassiné le 31 juillet 1914*. Et le boulangisme qui sévit alors n'est pas sans lien avec le vote tribunicien ou populiste de notre XXI^e sc.



Et aujourd'hui ? Analyse de pratiques croisant les axes 1 et 2 : Quels objectifs sociaux, pédagogiques, cognitifs ? Quelles valeurs, quels résultats ?

L'objectif est-il de gagner l'attention d'un public par un *geste artistique efficace* (ouvrant à une pratique autre que l'argumentation rationnelle et issue d'un apprentissage réel de contenus et de techniques spécifiques) ? Ou s'agit-il d'une kermesse visant à fournir un outil de communication et de légitimation à une institution publique en quête d'objectifs socio-politiques humanistes vaporeux ?



En mai et juin : le temps des festivals des chorales scolaires

Fidèles à leur engagement et à leurs convictions, les professeurs d'éducation musicale et chant choral poursuivent chaque année des démarches innovantes, ambitieuses et qualitatives pour la réalisation de spectacles chorals inter établissements et inter niveaux, favorisant la mixité de publics scolaires réunis autour d'un même objectif. Ils élaborent un programme en cohérence avec le projet culturel des établissements, adapté à leur contexte et aux situations les plus diverses. Dans cette perspective, ils mettent tout au long de l'année au service des élèves leur savoir-faire, leurs compétences pédagogiques, musicales et artistiques.

Conduits par leurs professeurs et accompagnés par des artistes étroitement associés à ces projets, les élèves avancent avec ténacité tout au long de l'année scolaire pour vivre des gestes, des techniques et des attitudes leur permettant de s'exprimer et d'apprendre autrement. Ils s'investissent avec beaucoup d'implication et d'engagement personnel pour la réussite de l'entreprise collective exigeante qu'ils présentent le temps d'une soirée.

Ces pratiques leur ont permis à l'évidence de mobiliser des compétences spécifiques et transversales articulées entre elles, pour converger vers l'intelligence sensible : découverte et appropriation d'esthétiques diverses, sensibilisation à l'art contemporain et à la dimension de création artistique, justesse et précision polyphonique, couleurs et contrastes de l'harmonie, rythmes et musique de la langue, soin apporté à la diction, recherche de sens et d'expressivité, capacité d'écoute et développement de la mémoire, respect des consignes et écoute des autres, développement de l'esprit de coopération, de responsabilité et d'autonomie, maîtrise du comportement individuel au sein du groupe placé au service de la réussite collective...

La mobilisation de partenaires institutionnels, artistiques et techniques demeure très présente, la collaboration toujours plus étroite, riche et constructive. Chacun dans leurs champs d'intervention, les partenaires apportent leurs compétences propres et enrichissent la pratique des élèves et des enseignants. Ceci permet de placer les jeunes au cœur d'un processus de production dans les meilleures conditions de réalisation et de valorisation, mais aussi de découvrir de l'intérieur l'ensemble des gestes professionnels artistiques et techniques liés à la mise en œuvre de ces réalisations.

C'est ainsi qu'en mai et juin de chaque année, sont programmées dans les salles de spectacles de tout le territoire national des multitudes de concerts inter établissements mobilisant plus de 300 000 écoliers, collégiens et lycéens volontaires, 4000 chœurs de collégiens et lycéens, pour la production de près de 1500 grandes manifestations. A l'opposé d'une représentation parfois encore absolue de ce qu'est réellement aujourd'hui le chant choral scolaire, ces concerts reflètent la formidable dynamique portée par l'enseignement de l'éducation musicale en France, sa diversité et son véritable rôle quant à l'impulsion à la création artistique. Le festival national des chorales scolaires, par son ampleur et sa qualité, est un témoignage vivant et essentiel des actions partenariales menées dans les établissements.

La Fédération Nationale des Chorales Scolaires (F.N.C.S) s'attache particulièrement à impulser et promouvoir une création de répertoire riche de diversité et adapté aux différents publics scolaires.

Chaque spectacle est l'occasion d'aborder, le plus souvent par une entrée thématique originale, de grandes questions historiques et de notre temps, de grands mouvements d'idées, des problématiques de notre actualité ou des faits de société. Tous interrogent l'homme d'aujourd'hui. Nos élèves découvrent ainsi que l'art participe à la construction d'une culture commune, qu'il permet de porter différents regards sur le monde, qu'il sollicite l'esprit critique, qu'il participe au savoir-être citoyen. En même temps que nos élèves s'interrogent sur la place et l'impact de l'art dans une société, ils acquièrent des clés pour observer et évaluer leur propre pratique culturelle et artistique.

Agréée par le Ministère de l'éducation nationale, la FNCS fédère 24 associations chorales scolaires académiques. Depuis dix sept ans, elle œuvre pour la généralisation et l'évolution de pratiques chorales scolaires innovantes en favorisant les échanges et la réflexion des enseignants et partenaires, en impulsant et en mettant en synergie cette dynamique nationale et en soutenant la démarche de création de répertoire adapté à ce public spécifique. Ces pratiques témoignent de leur capacité à intégrer un monde en constante évolution et à s'ouvrir sans cesse à de nouveaux horizons. Le site internet mis en ligne pour les dix ans de la FNCS en septembre 2006 reflète l'esprit de l'ensemble des forces chorales qui font sonner dans toutes les académies.

Tout au long du festival national, nos élèves sont émus et heureux de pouvoir nous montrer le fruit de leurs efforts dans un moment privilégié, empreint d'émotion et de magie. A chaque concert présenté, nos jeunes choristes et tous ceux qui les ont accompagnés avec constance, énergie et talent, méritent assurément les remerciements et l'admiration de tous !

Chantal Ohanessian

Inspecteur d'Académie

Inspecteur Pédagogique Régional

d'éducation musicale et chant choral

Déléguée académique à l'éducation artistique

et culturelle de l'Académie d'Aix-Marseille

Présidente de la FNCS

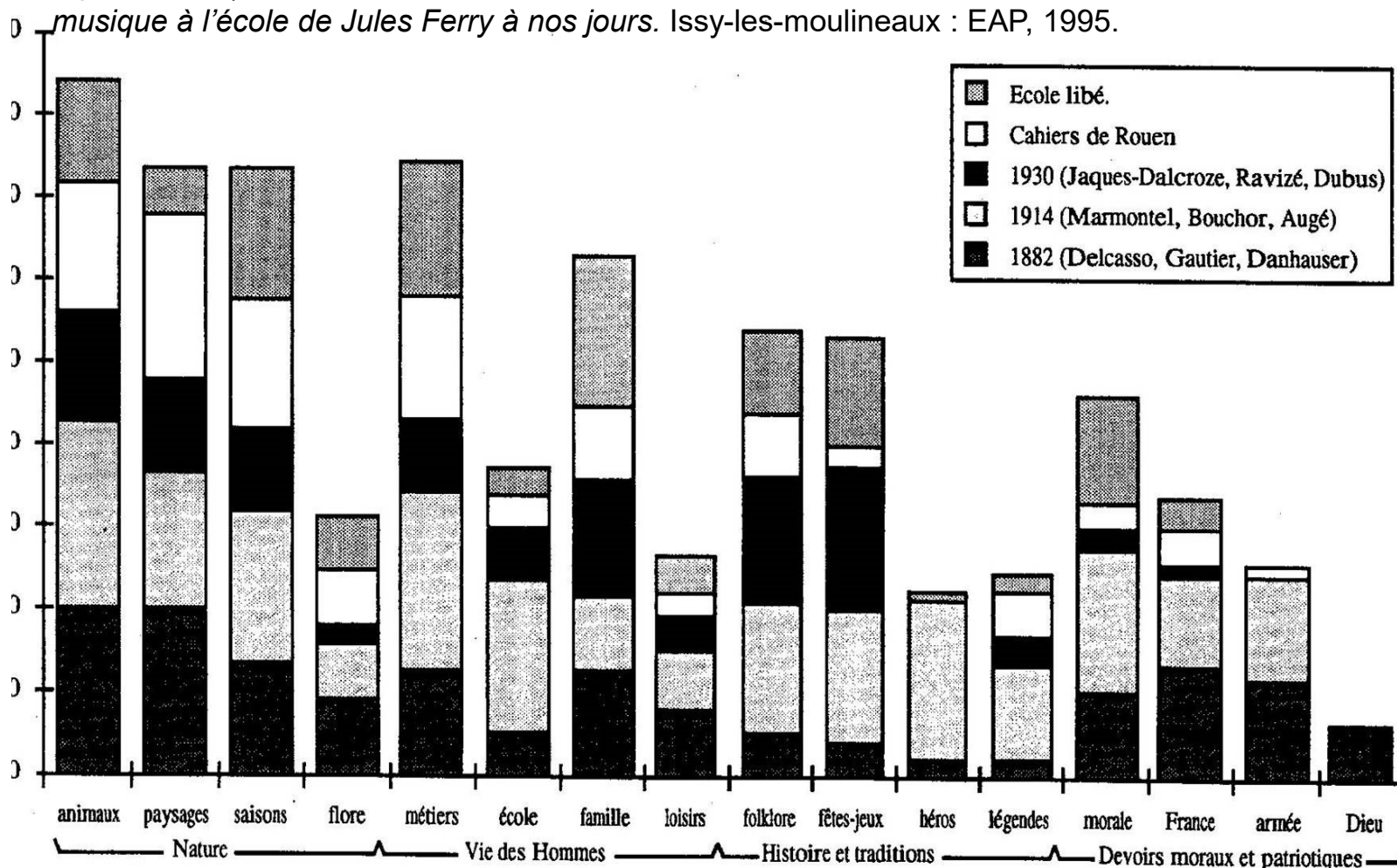
Après l'expérience de 1914-1918 ; que devient cette culture commune qui émancipe et civilise ?

Le *bénéfice collectivement émancipateur* d'une culture légitime ne nous a pas autant civilisés qu'on nous l'avait promis (cf le gaz moutarde, l'offensive Nivelle...).

Était-ce parce qu'elle s'était « corrompue » (Rousseau) ou « dégénérée » (cf infra), qu'elle s'était coupée de ses « fondements » ?

Et pourtant la vie reprend et les mêmes artistes des académies des beaux-arts croulent sous les commandes d'œuvres commémoratives (à droite extrait du *Catalogue des forges du Val d'Osne*).

Et pourtant les programmes reprennent leurs incantations sur les bienfaits de l'éducation musicale, s'inspirant du sentiment rousseauiste en l'expurgeant des dimensions héroïco-patriotico-républicaine (ci-dessous l'évolution des thèmes de chansons extrait de : Michèle ALTEN *La musique à l'école de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-moulineaux : EAP, 1995).



Aurait-on simplement fait
de mauvais choix en
matière de références
éthiques, culturelles ?

Aurait-on p. ex. oublié
« dame nature », le corps,
l'enfant, la « noble
simplicité » antique ?

La redécouverte du corps, des
passions exprimées et de la nature
comme source morales succèdent au
patriotisme militariste.

Les idéaux rousseauistes
réapparaissent, la nature source

...mais on ne va pas en rester là!

Cahiers
du beau,
CMCS
(Frouart),
1936.

REPERTOIRE			
De belles chansons			
<u>Octobre</u>	De beaux traits Les hirondelles	Vendange	De belles qualités Il faut travailler
<u>Novembre</u>	Soir ^{Ehuviest}	Abaisse-moi donc	La propreté
<u>Décembre</u>	Un ami d'enfance ^{Gregh}	L'ancêtre à Jannette ^{Vieille chanson}	La bonté
<u>Janvier</u>	Le héron ^{La martine}	La mère Bon temps ^{Drouin}	bonté envers les ^{Hugo}
<u>Février</u>	Les vieilles maisons ^{La Fontaine}	Envol joyeux ^{Chanson du XVIII^e siècle}	La persévérance ^{animaux}
<u>Mars</u>	Le retour des troupeaux ^{Lully Ruedhomme}	Gentil coq' licot ^{Dubus}	La discrétion
<u>Avril</u>	Pluie de printemps ^{Daudet}	La ferme et la fermière ^{Vieille chanson}	La modestie ^{La Fontaine}
<u>Mai</u>	Le chalard ^{Comtesse de Noailles}	Quand le mai va o'rir ^{H. Moreau}	Remons les ^{Usher}
<u>Juin</u>	Les foins ^{Vacharen}	Mon lac ^{Dalroze}	Jouons au ^{fleurs}
			grand air

M. Chevais *Chants scolaires avec gestes* (1925) : nouvelle concurrence entre musique, danse et gymnastique (« jeunesse et sports » vs « culture artistisée ») + l'effet des découvertes en psychologie sur l'intelligence sensorimotrice, le jeu, les pédagogies socioconstructivistes, etc. ...**mais ça va se gater (j'y reviendrai plus bas)**

AU PONT DU NORD

— D'après une Mélodie populaire —

Allegro marcato

2

Au pont du Nord la cloche a ré-son-né. Au pont du Nord la cloche a ré-son-né. Courons, ma mère; un bal y est don-né. Courons, ma mère; un bal y est don-né. *FIN* A la première dan-se Monsieur le Maire a-van-ce. Il montre comme on doit Glisser le pied, tourner le doigt (2^e Couplet)

I
Au pont du Nord la cloche a résonné; (bis)
Courons, ma mère; un bal y est donné. (bis)
A la première danse
Monsieur le Maire avance.
Il montre comme on doit
Glisser le pied, tourner le doigt.

II
Au pont du Nord, que de couples charmants I (bis)
Bons villageois, dansons joyeusement. (bis)
Avec cérémonie,
Une grâce infinie,
Tournent, sans nul repos,
Les Conseillers municipaux.

III
Au pont du Nord se trouvent réunis (bis)
Les gros sabots et les souliers vernis. (bis)
L'humble fleur des chaumières,
Et Rose, la fermière,
Dansent comme des sœurs
Avec les plus brillants valseurs.

IV
Au pont du Nord va se former enfin (bis)
La farandole, au son du tambourin. (bis)
Le ruban se déroule,
Et comme un flot s'écoule,
Jusqu'au pont du Midi
Où chacun pense, où chacun dit :

V
Au pont du Nord il fait si bon danser (bis)
Que nous saurons bientôt recommencer. (bis)

GESTES

1^{er} Couplet

Au pont du Nord, la cloche... — Tirer la cloche.
Courons, ma mère... — Geste suppliant.
A la première danse... — (2 vers). Avancer, ou marquer le pas, en se trémoussant.
Glisser le pied... — Avancer le pied droit au ras du sol, avec grâce et en souriant (fig. 25).
Tourner le doigt... — Le poing gauche sur la hanche. La main droite en avant, bras arrondi, poing fermé, sauf pour le petit doigt qui est recourbé (fig. 26).



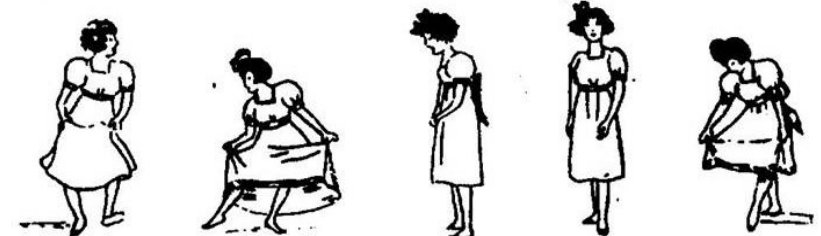
25. Glisser le pied. 26. Tourner le doigt. 27. Que de couples charmants 28. Bons villageois.

2^e Couplet

Que de couples... — Les enfants du premier rang se tiennent deux à deux avec ceux du second rang (par les mains). Ils lèvent les mains comme pour un *passeri passera*, et les balancent en cadence (fig. 27), gracieusement.
Bons villageois... — Ne plus se tenir que par une main (droite, dans droite), les mains restant levées comme pour le pas de quatre (fig. 28).
Avec cérémonie... — (4 vers). Tourner avec grâce, individuellement (pivoter), un poing sur la hanche, un bras arrondi au-dessus de la tête, en fléchissant sur les jarrets.

3^e Couplet

Se trouvent réunis... — Mains sur les hanches. Sur les syllabes *se trou*, avancer le pied gauche et frapper deux fois du talon, en avant. Quand ce vers se répète, même geste avec le pied droit (fig. 29).
Et les souliers vernis... — Sur les syllabes *et les*, poser deux fois la pointe du pied gauche, un peu en arrière (fig. 30). Quand ce vers se répète, même geste avec la pointe du pied droit.
L'humble fleur... — Tête légèrement penchée en avant (fig. 31).
Et Rose, la fermière... — Tête redressée (fig. 32).
Dansent... — Tous les enfants font un huitième de tour à gauche. Les enfants du 2^e rang (garçons) offrent le bras droit, gentiment, aux enfants du premier rang.
Avec les plus... — Retour en avant.



29. Le talon. 30. La pointe du pied. 31. L'humble fleur. 32. Et Rose... 33. Révérence.

4^e Couplet (presser le mouvement)

Au pont du Nord... — Tous se tiennent par la main, pour ne faire qu'un long ruban avec tous les rangs.
La farandole... — Farandole légère, qui peut demander peu de place pour évoluer. Mains levées, sauts gracieux.

Rappel sur les Avant-gardes : Les développements artistico-politiques pervers du Bergsonisme



FilippoTommaso MARINETTI *le manifeste du futurisme* (publié le 20/02/1909 dans le Figaro, Tract avant-gardiste pronant une solution belliciste exaltant la modernité, la violence et l'agressivité). Marinetti rejoindra le fascisme dans les années 1920

<http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-futurisme2008/ENS-futurisme2008-02-manifeste.html>

3. La littérature ayant jusqu'ici magnifié l'immobilité pensive, l'extase et le sommeil, nous voulons exalter le mouvement agressif, l'insomnie fiévreuse, le pas gymnastique, le saut périlleux, la gifle et le coup de poing.

4. Nous déclarons que la splendeur du monde s'est enrichie d'une beauté nouvelle la beauté de la vitesse. Une automobile de course avec son coffre orné de gros tuyaux tels des serpents à l'haleine explosive... Une automobile rugissante, qui a l'air de courir sur de la mitraille, est plus belle que la Victoire de Samothrace. (...)

9. Nous voulons glorifier la guerre -seule hygiène du monde, -le militarisme, le patriotisme, le geste destructeur des anarchistes, les belles Idées qui tuent, et le mépris de la femme.

10. Nous voulons démolir les musées, les bibliothèques, combattre le moralisme, le féminisme et toutes les lâchetés opportunistes et utilitaires. (...)

C'est en Italie que nous lançons ce manifeste de violence culbutante et incendiaire, par lequel nous fondons aujourd'hui le Futurisme, parce que nous voulons délivrer l'Italie de sa gangrène de professeurs, d'archéologues, de cicérons et d'antiquaires. L'Italie a été trop longtemps le grand marché des brocanteurs. Nous voulons la débarrasser des musées innombrables qui la couvrent d'innombrables cimetières.

Musées, cimetières!... Identiques vraiment dans leur sinistre coudoisement de corps qui ne se connaissent pas. Dortoirs publics où l'on dort à jamais côte à côte avec des êtres haïs ou inconnus. Férocité réciproque des peintres et des sculpteurs s'entre-tuant à coups de lignes et de couleurs dans le même musée.

Qu'on y fasse une visite chaque année comme on va voir ses morts une fois par an... Nous pouvons bien l'admettre !... Qu'on dépose même des fleurs une fois par an aux pieds de la Joconde, nous le concevons !... Mais que l'on aille promener quotidiennement dans les musées nos tristesses, nos courages fragiles et notre inquiétude, nous ne l'admettons pas!.. Voulez-vous donc vous empoisonner? Voulez-vous donc pourrir?

Que peut-on bien trouver dans un vieux tableau si ce n'est la contorsion pénible de l'artiste s'efforçant de briser les barrières infranchissables à son désir d'exprimer entièrement son rêve ?

Admirer un vieux tableau c'est verser notre sensibilité dans une urne funéraire, au lieu de la lancer en avant par jets violents de création et d'action. Voulez-vous donc gâcher ainsi vos meilleures forces dans une admiration inutile du passé, dont vous sortez forcément épuisés, amoindris, piétinés ?

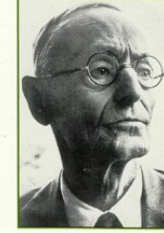
Les développements artistico-politiques pervers du Nietzscheïsme

Le culte de la *nature source*, l'exhumation de la violence vitale de l'antiquité grecque, la quête d'une fusion entre corps et esprit ou l'ambition d'une *culture vivifiante régénérée* attire un petit groupe d'artistes et d'intellectuels en quête de renouveau sur les bords du Lac Majeur à Monte Verita (Suisse, Tessin, vers 1913 - 1917).

On fonde ici la danse et l'éducation physique ou musicale modernes, **mais...**



HERMANN
HESSE
LE JEU DES
PERLES
DE VERRE



roman
Calmann-Lévy



Les premières chorégraphies de Mary WIGMAN (formée à la méthode d'Emile JAKUES-DALCROZE, ci dessus) et Rodolph von LABAN.



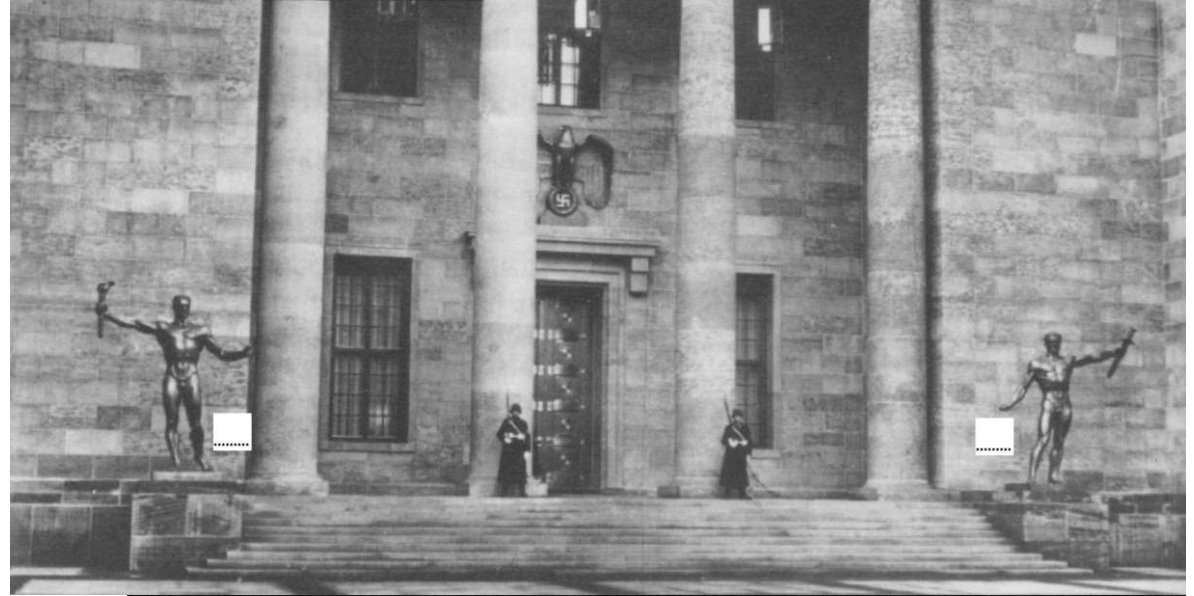
Bundesarchiv, Bild 100-00047
Foto: o. Ang. | Mai 1930

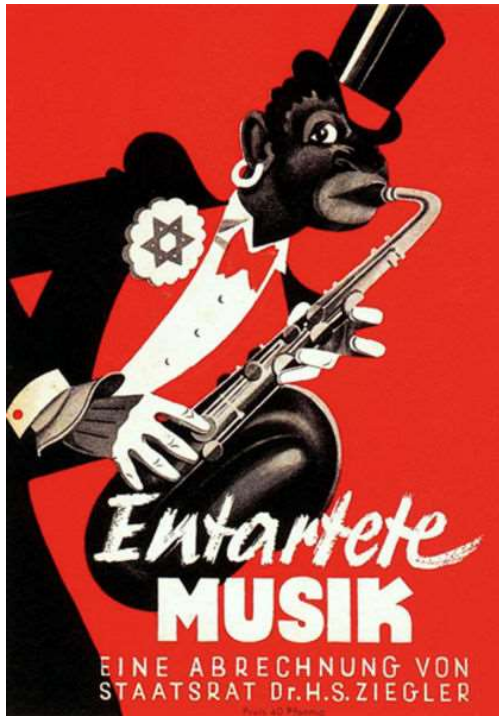


...mais on fonde aussi ce qui
alimentera, de l'esthétique
néoclassique au culte du corps
éduqué, tout l'appareil de propagande
artistico-symbolico-idéologique du 3e
Reich.

Cela deviendra embarrassant pour l'éducation artistique
car de nombreux artistes et intellectuels ont cru à cette
« régénérescence vivifiante » (depuis les futuristes
italiens jusqu'aux membres du *Collège de sociologie*
fondé par G. Bataille)

En haut l'entrée de la chancellerie du 3e Reich parée des statues d'Arno Brecker (1939); en
bas Olympia in *Les dieux du stade*, 1936 LENI RIEFENSTAHL; à droite Rodolph LABAN et
Mary WIGMAN introduisent pour la première fois une manifestation chorégraphique dans
l'ouverture des jeux olympiques de Berlin en 1936
(1000 danseurs, sur des textes de Nietzsche, mais qui vont finalement déplaire à Goebels)





Carl ORFF 1895-1982 *Carmina Burana*
(l'œuvre chorale la plus souvent jouée au monde)
Extrait de *Carmina Burana* (o *fortuna*) 1935-1936 et d'une *Musique* pour les
Jeux olympiques : "Einzug und Reigen" 1936 .





Mario SIRONI *l'élève* 1923; *Paysage urbain avec cheminées* 1922

G di CHIRICO *Le chant d'amour* 1914 (adhère au parti fasciste en 1922)

Voir un article de libération sur une rétrospective des années 30 au palais Strozzi à Rome, ici : http://www.liberation.fr/culture/2012/12/21/l-art-de-plaire-a-mussolini_869400



Et une fois encore, le bénéfice collectivement émancipateur de la plus haute culture commune n'a pas tenu ses promesses incantatoires.

Il ne nous a pas permis *d'habiter la même maison.*

Ci-dessous *Le silence de la mer* film de Melville tiré du roman éponyme de Vercors (1942)

Vient alors un Interdit terrible lancé par le philosophe Theodor W. ADORNO

« Ecrire un poème après Auschwitz est barbare, car toute culture consécutive à Auschwitz n'est qu'un tas d'ordures »
Prismes, 1955.

Qu'en a-t-on fait?
Qu'en faire à l'école ?



Une solution arrangeante : Les figures du « fou » du « sauvage » ou de l'enfant, par leur extériorité à la culture et aux formations académiques, semblent pouvoir ouvrir une nouvelle voie aux artistes partisans de l'art brut. De même en musique que le projet d'*émancipation de la dissonance* (A. Schoenberg, 1926...) ou de *musique concrète* (P. Schaeffer, 1940).

« Solution »
foncièrement
embarrassante en
matière d'éducation
artistique (prescription
circulaire + illusion
spontanéiste)...

Les enjeux esthétiques
peuvent-ils toujours
correspondre aux enjeux
pédagogiques?
L'expressivité peut-elle
s'émanciper de la culture
et de l'apprentissage
d'un code ?

Ci-contre *Saint Adolf portant les lunettes entre les
deux villes géantes Niess et Mia*, Adolf WÖLFLI
(1924, Lausanne, Collection de l'art brut)



Une solution arrangeante : Les figures du « fou » du « sauvage » ou de l'enfant, par leur extériorité à la culture et aux formations académiques, semblent pouvoir ouvrir une nouvelle voie aux artistes partisans de l'art brut. De même en musique que le projet d'*émancipation de la dissonance* (A. Schoenberg, 1926...) ou de *musique concrète* (P. Schaeffer, 1940).

« Solution » foncièrement embarrassante en matière d'*éducation artistique* (prescription circulaire + illusion spontanéiste)...

Les enjeux esthétiques peuvent-ils toujours correspondre aux enjeux pédagogiques ?
L'expressivité peut-elle s'émanciper de la culture et de l'apprentissage d'un code ?

Ci-contre : Extrait du film d'Emmanuel CLOT *Petit Pierre* (1980) sur *Le manège de Petit Pierre à la fabuloserie*

Après vous être documentés sur Pierre AVEZARD, vous analyserez l'exploitation pédagogique qui en est faite ici
https://www.youtube.com/watch?v=Lc554_ud_Js
Le manège des petites rien avec l'orchestre de Pau.





B/ ANALYSE DE DOCUMENT PROMOTIONNEL (2nde extrémité de l'axe) : Que voyez-vous dans ces photos ?

Retour à notre axe « **bénéfice collectivement émancipateur d'un panthéon d'oeuvres et techniques vs outil au service du développement personnel et intime de l'individu expressif** » (Brochure de promotion d'un centre de formation des musiciens intervenants dans les années 1990)

Comment pensez-vous cette pratique ?

Quels objectifs (CT & LT)?

Quelles valeurs? Quelles idéologies ? Quelles autorités scientifiques convoquées, quels résultats visés et observés ?

L'accès à la culture artistique s'inscrit dans deux positions antagonistes: d'un côté l'éducation cohésive classique où un sujet docile doit se soumettre à un corpus d'objets, de tâches et de conduites censées être beaux et bons pour lui; de l'autre l'exploration et la promotion romantique de l'expérience intime des individus, censée les réunir à terme dans la source authentique de leur culture commune (laquelle maintiendrait – tout en les transcendant – les singularités qu'elle exacerbe).

Le déni de cet antagonisme, auquel s'ajoute l'inadéquation de l'enseignement de masse à servir cette deuxième acception, font qu'on oscille ici entre des cultes (de la patrie, du progrès, de la technique, de l'Académie, du génie, de la «culture savante», de la «culture de l'autre»...) et des iconoclasmes (des Avant-gardes à la contreculture en passant par les «arts modestes»), tout en espérant d'improbables réformes.

Ne pouvant s'accorder sur son travail réel, l'éducation musicale peine à éviter d'un côté une réduction mal pensée de ses objets à la forme logo-scripturale scolaire et de l'autre une pratique récréative-festive sans épaisseur culturelle ni psychologique....





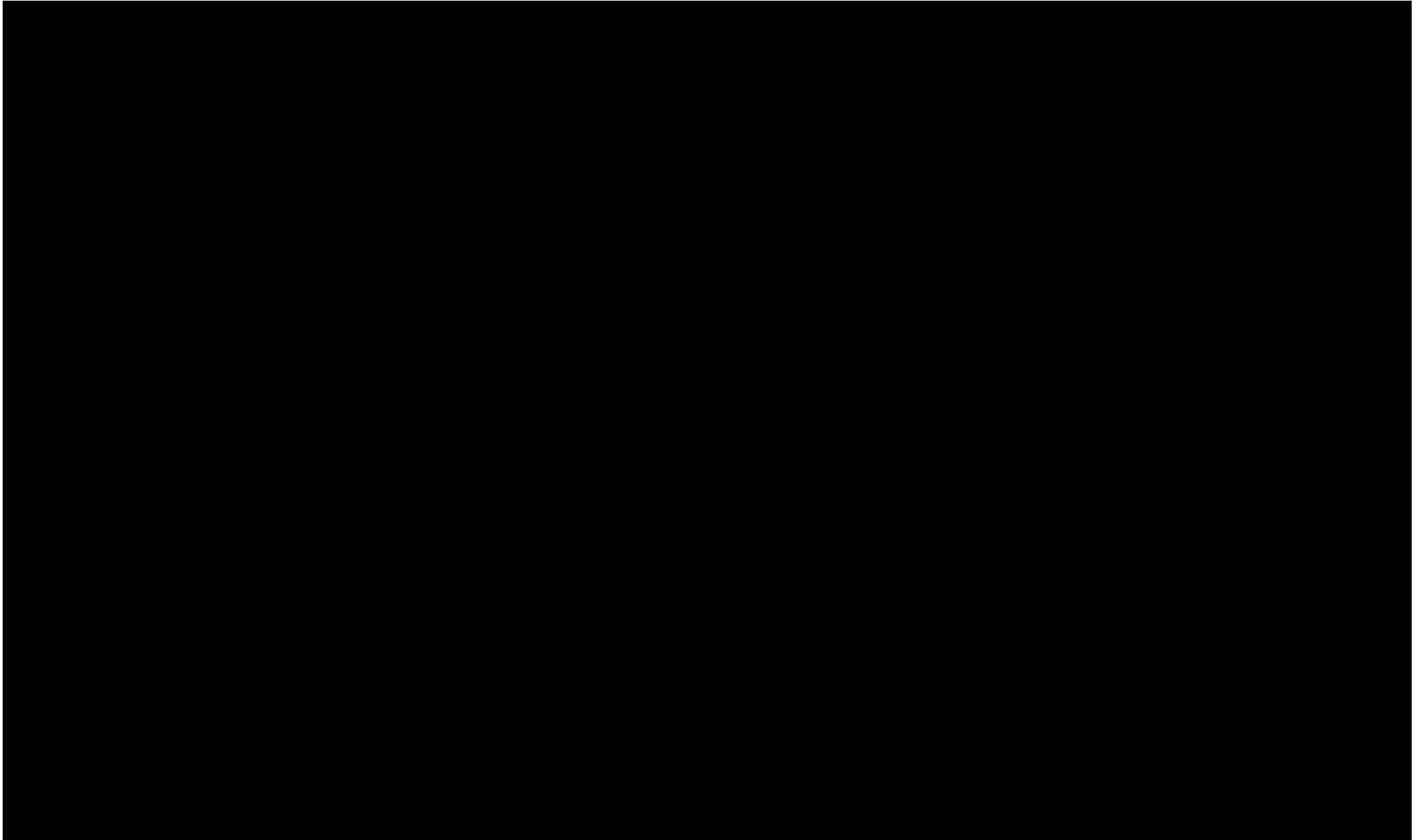
ANALYSE DE DOCUMENT PROMOTIONNEL (2nde extrémité de l'axe) : Que voyez-vous dans cette image ?

- A/ Se serait-on parvenu à s'extraire ici de toute idéologie ?
 - Quels fondements théoriques des contenus et des choix didactiques ? Pourquoi ce primat du rythme (ici pour très jeunes cul-de-jattes) sur les éléments mélodico-harmoniques ?
 - Quelles valeurs et idéologies sous-jacentes (refus des hiérarchies, jeux d'exploration sans interaction, détournement avant maîtrise, humanisme sans autre, cf item suivant) ?
 - Quelle place accordée ici à l'ethnomusicologie ? Risque d'une réduction de la « culture de l'autre » à son simulacre ethnocentré privilégiant instruments, paroles, échelles, sentiments, spectacles....
 - Quelle place accordée, dans cette ruée vers l'enfant, à la psychologie développementale ?
- B/Peut-on s'extraire ici du modèle transmissif sans sombrer dans quelque « postmodernité » ?
 - *Crise de l'art contemporain*, rhétoriques justificatives, valorisation perverse de certains discours d'artistes sur les missions éducatives de l'art, etc..
 - De lourdes dissensions didactiques et pédagogiques (Kerlan 2003 vs Snyders 1999).
 - Similitudes avec les accusation des méthodes d'apprentissage de la lecture (globale vs syllabique) ?

Pourrait-on cesser d'osciller entre une pratique récréative-festive sans épaisseur culturelle et une tentative de conditionnement manquant sa dimension intime, pratique et affective ?

Comment s'organise ce nouvel objectif majeur de « questionner le monde » ?

A/ faire une synthèse des objectifs et des démarches énoncés dans cette vidéo promotionnelle
(municipalité Clermont-Ferrand/JMF/CFMI/Région Auvergne)



Comment s'organise ce nouvel objectif majeur de « questionner le monde » ?

B /Quelle est la place accordée ici à l'ethnomusicologie dans cette « ouverture à la culture de l'autre » souvent réduite à des affaires d'*objets* (instruments, chansons avec paroles, guest star) ?

le risque d'une réduction de la « culture de l'autre » à son simulacre ethnocentré (objectivant et spectaculaire) privilégiant instrument, paroles, échelles pour ne pas bousculer le statut des « experts »

Travail en TD autour de la cérémonie du Magyal au Yemen

0/ lire l'article de **Jean Lambert**, « Muséographe un salon de musique ? », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 16 | 2003, 155-168.

ici

<https://ethnomusicologie.revues.org/588>

1/ faire une synthèse des ingrédients de cette cérémonie musicale

2/ repérer où/comment ces usages divergent/convergent avec nos pratiques culturelles occidentales.

3/ proposer une transposition didactique scolaire des ingrédients significatifs ou exploitables.



Pour conclure cette affaire d'axe : des **systèmes de valeurs hétérogènes, antagonistes et tacites** habitent l'éducation musicale.

Ils créent une dynamique d'accusation/répudiation tournante qu'il vaut mieux penser et saisir par des recherches que subir par ses adhésions militantes tacites ou par une confusion démarche/objectifs...

- **Panthéonisation** des œuvres et des techniques **vs** pratiques **récréatives-festives** ?
- **Pédagogie académique transmissive** centrée sur des « pratiques culturelles légitimes » **vs** marché de l'innovation pédagogique et **culte du « plaisir musical » centré sur l'individu** ?
- **Retour effusif de la nature-source** mais sans considération historique, épistémologique ni éthique
- **Perpétuation d'une approche essentialiste** qui coupe les savoirs de référence (musicologie papier crayon) des apports des SHS.



Analyse de pratiques croisant les axes 1 et 2 : Quels objectifs sociaux, pédagogiques, cognitifs ? Quelles valeurs, quels résultats ?

L'objectif est-il d'apprendre à gagner l'attention d'un public par un *geste artistique efficace* (cf supra) ?

S'agit-il d'un *simulacre* (svp cherchez la définition) ?

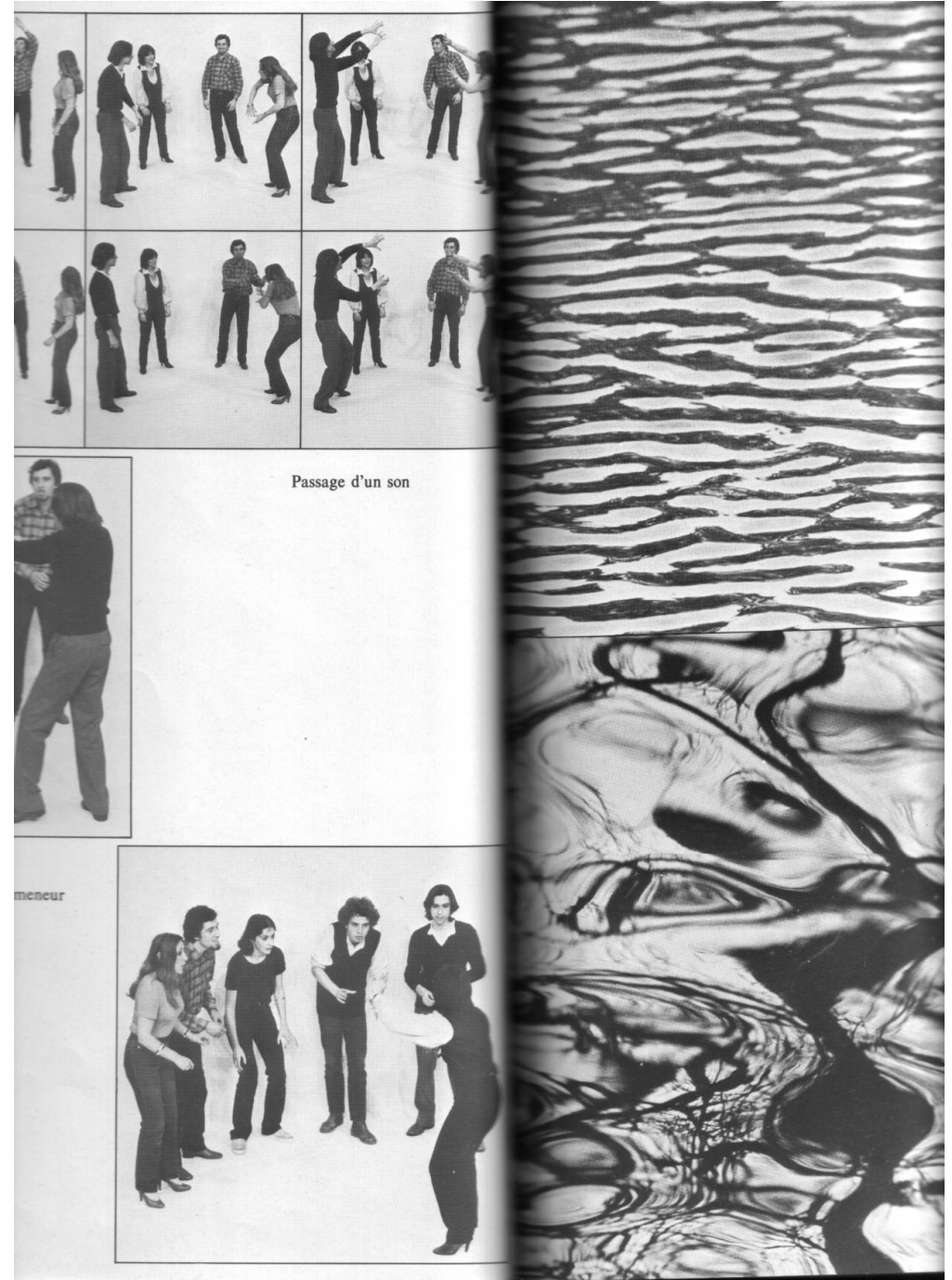
(Exercice : Vous listerez les *objectifs* et les *démarches* d'enseignement susceptibles d'avoir été retenus ici)



Rappel : 2^e axe opposant anciens/modernes. (...) Que vaudrait une éducation musicale compensatoire, frivole et contingente, dédiée à la « mise en activité » de l'élève ? En musique pas plus qu'ailleurs « à la fin ils avaient tous la banane » ou « il allume des étoiles dans les yeux des enfants » ne constitue pas un objectif pédagogique sérieux. Pourtant beaucoup le vendent – et se vendent avec – sur un marché éducatif.

Nature source et expressivité...

Guy REYBEL, Jeux musicaux et vocaux, 1984.



INTERLUDE ! « la fabrique des émotions » L'exemple du romantisme noir

Lars Von Trier *Melancholia* 2011

- Pourquoi tant d'attention ? (8' de Wagner ça vous arrive souvent ?) Ou se tient le fil narratif (musique ? Image? Récit? Recréé par vous-même?)? Retrouvez dans vos expériences ce type d'usage expressif de la musique au cinéma (l'exact opposé du *myckeymousing*).
- Rappel sur la notion d'interprétation : qu'avez-vous ici pour penser ce que vous voyez ? Est-ce utile ? Est-ce gratuit ? Père môle: Philippe Katerine *Après moi* (ici : <https://www.youtube.com/watch?v=MHEdfwWJus8>) La fascination pour la *nature source*; le surnaturel dans le romantisme noir (et sa délectation morose dans les émotions cataclysmiques); Pourquoi contempler cela ? Etc.



Lars Von Trier *Melancholia* 2011 extrait : la fin.

Qu'apprend-on ici ? (faites des liens personnels/culturels, transposez didactiquement, trouvez d'autres exemples).

Expression spontanée, création sans entrave, « guider sans orienter », etc.
(*Jeux sonores et musicaux*, ed. Nathan) Question : quels objectifs sociaux, pédagogiques, cognitifs? Quels obstacles ?

Séquence 11

Création musicale



Séquence 10

Frottements





Idem: quels objectifs sociaux, pédagogiques, cognitifs ?
Quels obstacles ?

Passé-t-on si facilement ici du « jeu sonore » de « l'éveil musical » à « l'apprentissage musical » ?
Quels sont les obstacles possible de ce passage ?
Ses buts, ses gratifications ? Comment pensez-vous la différence de statut et d'usage de ces carillons ?

La mémorisation mélodico-rythmique est-elle la même qu'en chant ?
Quels seraient ici les prérequis en terme de développement et d'apprentissage ?
(cf cours S2)



Idem: quels objectifs sociaux, pédagogiques, cognitifs ?

Quels résultats, quelles valeurs ?

Pourquoi tant d'intérêt porté à la communication, à la mise en images, aux kermesses ?

L'imaginaire musical est-il du même ordre que les autres ?

MARDI 2 SEPTEMBRE 2014 | 13H32

la Nouvelle
République.fr

MES FAVORIS Tours – Poitiers

Indre-et-Loire

Fin d'année en chansons pour l'école Descartes

24/06/2013 05:29

Dans le cadre des rencontres chorales, l'école Descartes a donné deux beaux concerts à la salle polyvalente. Au cours de ces soirées les familles, venues en nombre, ont apprécié et loué l'excellent travail réalisé par leurs enfants avec leurs enseignants et Philippe Sécheppet, intervenant musical.

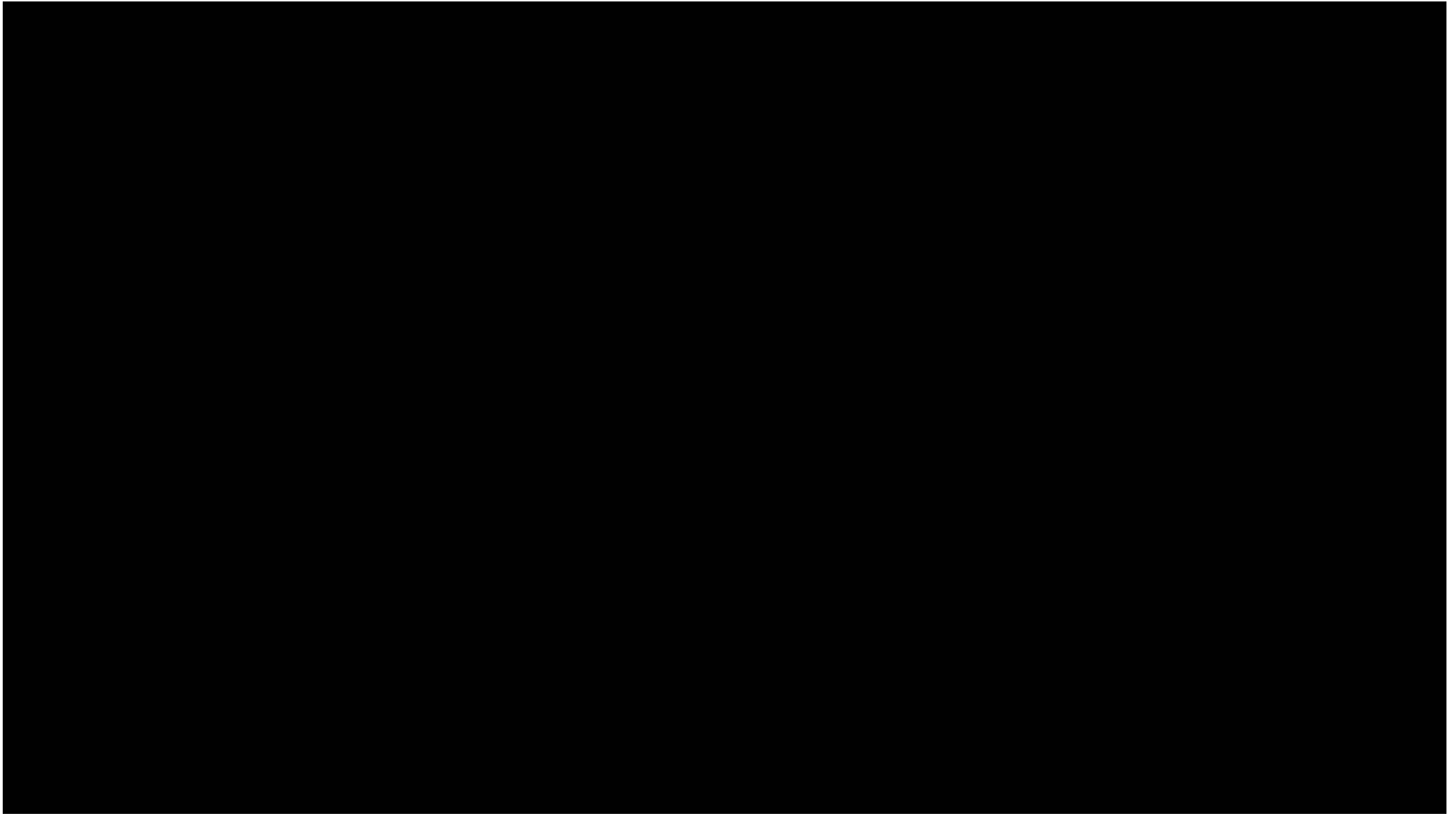
Le programme était varié, alliant chansons traditionnelles, rap, opéra, ou battle et même des chants adaptés d'œuvres classiques travaillées en classe. Ces chants étaient souvent agrémentés d'une mise en scène qui ajoutait de la vie au spectacle comme dans la chanson « Tout rebarbouiller » des CE1/CE2 mêlant chant et arts plastiques ou dans les très beaux chants de marins des CM2. Certaines classes avaient même créé leur propre chanson mise en musique par Philippe Sécheppet. Le final de chaque soirée a suscité à chaque fois des applaudissements nourris ; un succès qui permet aux enfants d'apprécier plus encore ces disciplines artistiques tellement importantes pour le développement de leur personnalité.

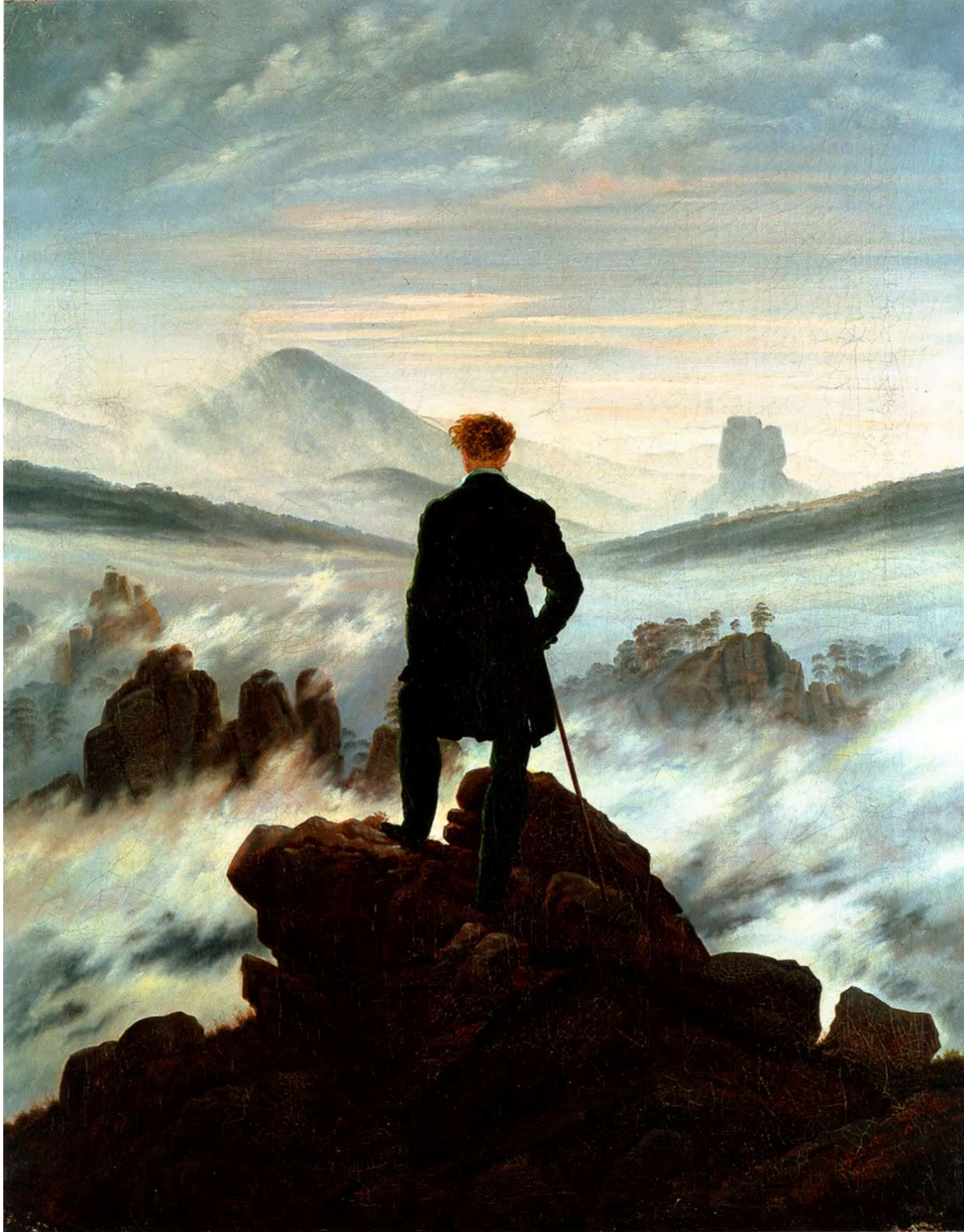


Last but not least :« Najat Vallaud-Belkacem, ministre des Droits des femmes, de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, s'est rendue mardi 22 avril à Vandœuvre-lès-Nancy (Meurthe-et-Moselle). Un déplacement qui lui aura permis de présenter la feuille de route de son ministère en termes de politique de la ville. (...) pour réaliser un engagement présidentiel fort: **le rétablissement de l'égalité républicaine pour les habitants des quartiers populaires.** » site w3 ministère ed. Nat. Consulté en sept 2014



Interlude possible : Que voyez vous ici ?
(IUFM Bretagne , que des rats ont envahi)





Appliquons la même réflexion en partant des œuvres (plus on problématise, plus on peut faire simple, efficace et interdisciplinaire)

Prenons un exemple pictural célèbre, emblème du premier romantisme:

Caspar-David Friedrich (1774-1840) *Voyageur contemplant une mer de nuages* (*Der Wanderer über dem Nebelmeer* 1818)

Que nous raconte cette image ? Pourquoi nous tourne-t-il le dos? Quelle est cette nature ?

Quelles valeurs la sous-tendent ?

En quoi aurait-elle une dimension

épistémologique, éthique, éducative ?

Pourquoi tout cela va-t-il autant nous séduire?

On peut choisir en fond beaucoup d'écoutes...

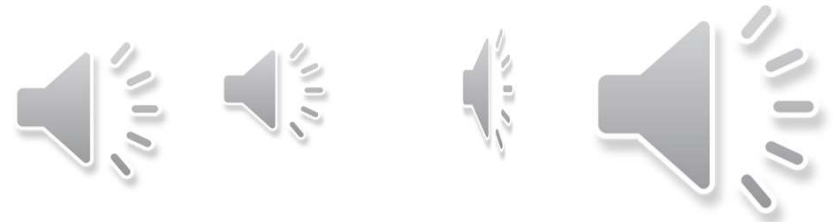
la *Symphonie „inachevée“* (1822) de F. Shubert

avec un commentaire de JF Zygel ici :

<https://www.youtube.com/watch?v=MljVCdqa4QA>

la *Symphonie n° 9 „du Nouveau Monde“* (1893) de A. Dvořák

Les trois *Nocturnes* (1897-1899) de C. Debussy



Situez-vous historiquement et épistémologiquement les valeurs et les objectifs de l'éducation artistique?

Situez vous les liens unissant depuis le XVIIIe sc morale, sentiment, éducation et société ?

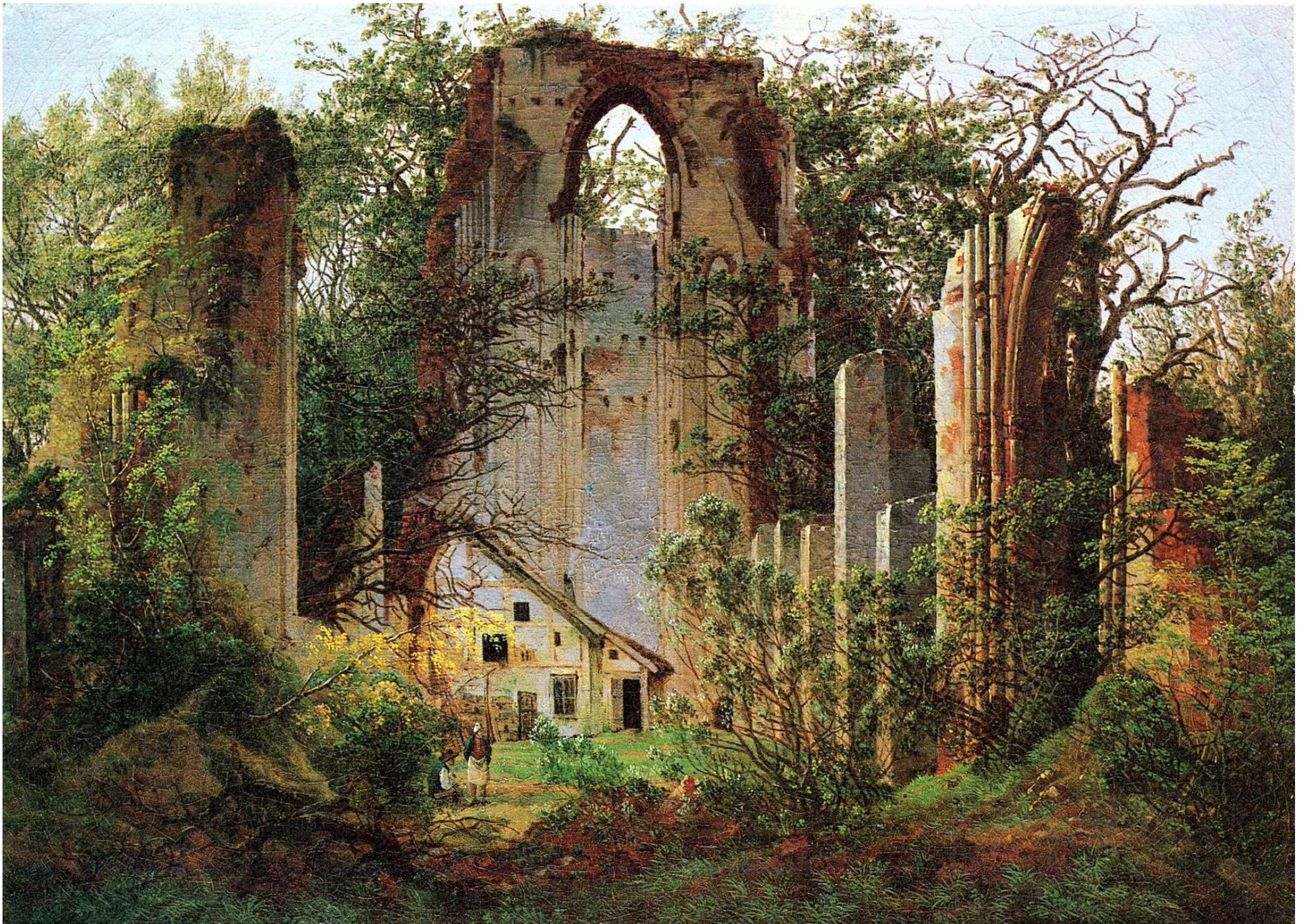


Caspar-David Friedrich (1774-1840) *Deux hommes face à la mer* 1830



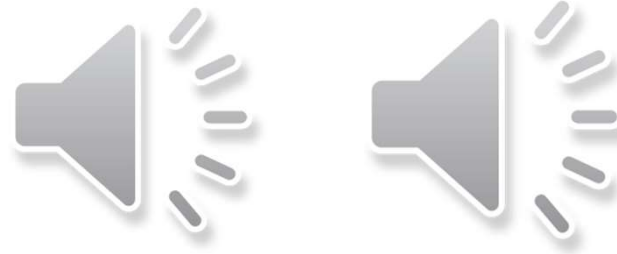
Caspar-David Freidrich (1774-1840) *Les ruines d'Eldena* (ca 1825)

Qu'y a-t-il dans ce rapport aux ruines, dans cette nature qui réinvestit la culture, dans ces gens simples qui s'y installent ? ...





...rapport aux ruines très apprécié à la fin du XVIIIe sc.
Hubert Robert (1733-1808) propose à la fois un projet de rénovation de la galerie de Seine (1796, introduisant l'éclairage zénithal) et une *vue imaginaire* de la même, en ruines avant même son achèvement (sd).



Mais heureusement l'art est à la fois le symptôme et le remède !
Ci-dessus Pierre ARDOUVIN *Marcel*
(Prix marcel Duchamp 2001)



Romantisme, « nature-source » et « tournant expressiviste » Épanchement lyrique et pathétique, « sentiment élégiaque », rêveries...

Pour Rousseau l'art vaut en ce qu'il montre à la fois le mal et le remède.

Il pointe quelque chose qui nous affecte (en bien ou en mal) et surtout il lui donne forme, nous permettant alors de le montrer, de le partager, de le manipuler à notre guise, c'est à dire de mieux le contrôler, donc de n'en plus être seulement la victime ou le spectateur impuissant, démuni et passif.

Dans la même veine, le philosophe P. Ricoeur disait que l'art est à la fois le symptôme et la cure.

On peut raccrocher ici bien des wagons esthétiques, éthiques et didactiques...



Charles-Édouard Crespy Le Prince "Julie et Saint-Preux sur le lac de Léman" (1824)
(d'après Rousseau *la Nouvelle Héloïse* 1761)

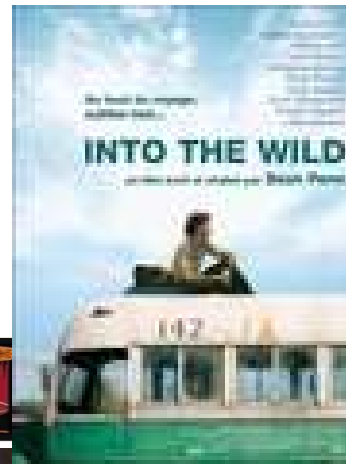
Romantisme, « nature-source » et « tournant expressiviste »
Épanchement lyrique et pathétique, « sentiment élégiaque »,
rêveries...

Et depuis Rousseau, on va chercher une
nature amie pour dire qu'elle ne nous
sauve plus, qu'on l'a perdue...

(une fois soldée le *lacrimosa*, les plaintes continuent)

Charles-Édouard Crespy Le Prince "Julie et Saint-Preux sur le lac
de Léman" (1824) (d'après Rousseau *la Nouvelle Héloïse* 1761)

En écoute : l'*Elégie* de C. Massenet 186?



Mais à ces doux tableaux mon âme indifférente
N'éprouve devant eux ni charme ni transports ;
Je contemple la terre ainsi qu'une ombre errante
Le soleil des vivants n'échauffe plus les morts.
De colline en colline en vain portant ma vue,
Du sud à l'aquilon, de l'aurore au couchant,
Je parcours tous les points de l'immense étendue,
Et je dis : "Nulle part le bonheur ne m'attend."
Que me font ces vallons, ces palais, ces
chaumières,
Vains objets dont pour moi le charme est envolé ?
Fleuves, rochers, forêts, solitudes si chères,
Un seul être vous manque, et tout est dépeuplé !

Lamartine *l'isolement* (extr.) 1820

Retour à l'éducation musicale scolaire ... Prise entre des systèmes de valeurs et des rapports aux savoirs antagonistes, fortement politisée depuis sa création, l'éd. Musicale est incessamment réformée (inutile de vouloir l'aplanir, le dénier ou de chercher une solution unificatrice dans les programmes)
elle travaille à

Je tente ici une chronologie perso en 4 étapes :

1/ Fin XVIIIe le peuple, forcément illettré, s'informe et s'exprime par des chansons (grand rôle dans notre Révolution); Ce média fait très vite l'objet d'un dirigisme institutionnel (1794: fondation du *Magasin de musique à l'usage de fêtes nationale et du conservatoire*) ;

2/ **les cases vidées sont aussitôt remplies** a/L'autorité symbolique d'une *élite artiste* (Heinich) vient remplacer celle jadis occupée par l'aristocratie. b/L'éducation musicale et le chant choral viennent remplacer Dieu et la prière au fur et à mesure du développement de l'instruction publique laïque.

3/ La réalité de la guerre de 14-18 interrompt et discrédite les incantations sur les **vertus civilisatrices de l'éducation artistique et du chant patriotique**. Qui les remplace ? La redécouverte du corps, des passions exprimées et de la nature comme source morales: entre les recherches des psychologues du développement et les dérives des utopistes des hôtes de *Monte Verita* (1925-1945),

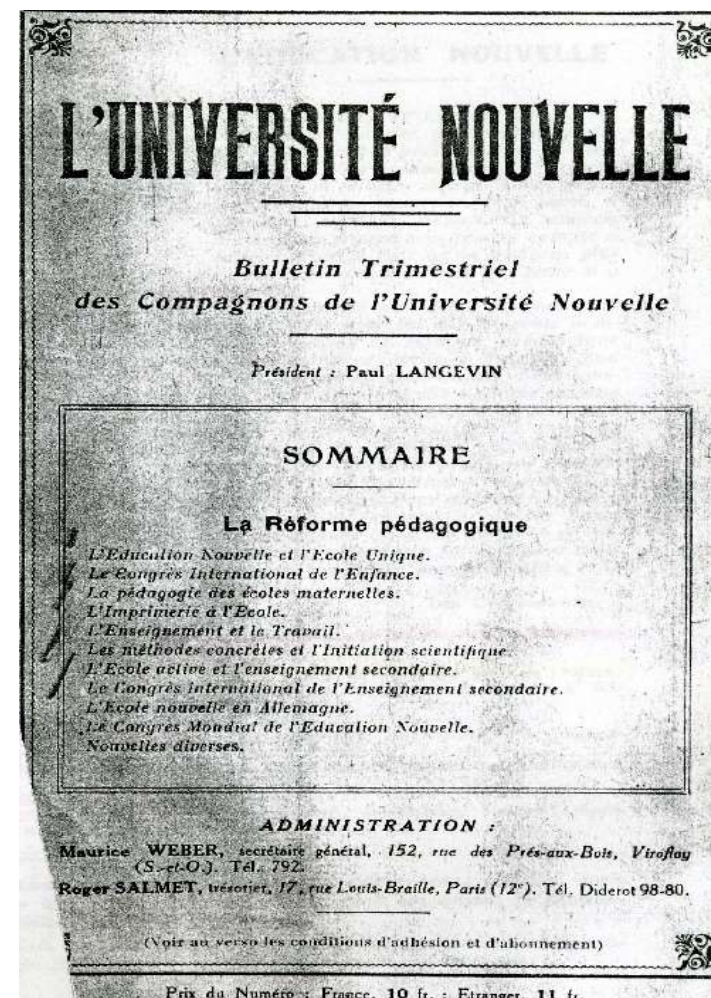
4/ **La réalité du nazisme et de la Shoah interrompent et discréditent les incantations sur les vertus régénératrices de la table rase et de la violence** (en art et ailleurs). Qui les remplace ? Comment gère-t-on le lien art-société après Auschwitz: que vaut en pédagogie le modèle «anticulturel» qui promeut les figures alternatives du fou, du sauvage, de l'enfant ?

5/ Comment s'explique le relatif conservatisme de la sphère musicale? **Quels sont les bénéfices de l'éveil musical?** Comment prendre ici du recul sur les 70 dernières années?

Des « réformes » et des « nouveaux programmes »...

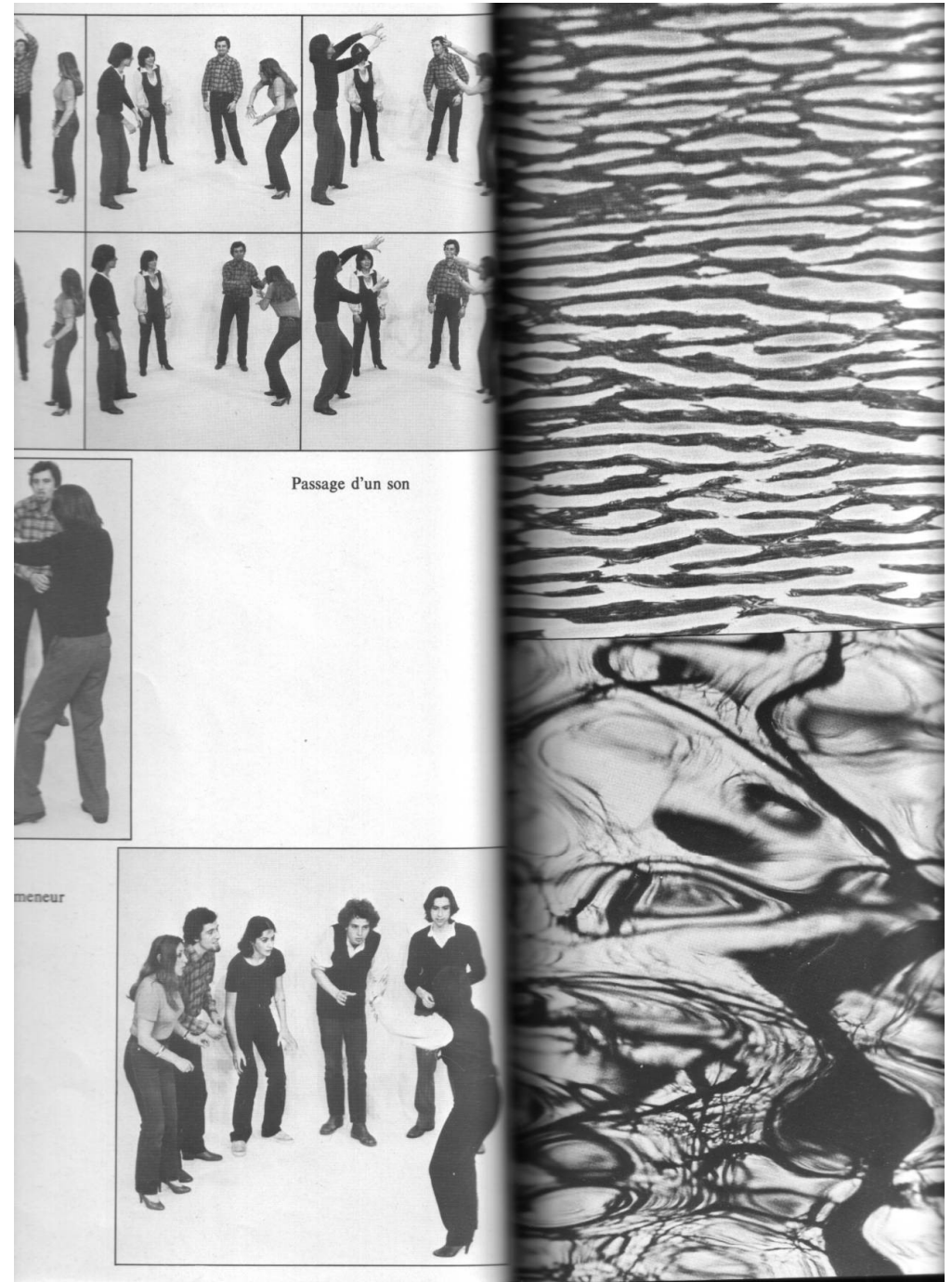
Combien en traverserez-vous jusqu'à votre retraite en 2061 ?

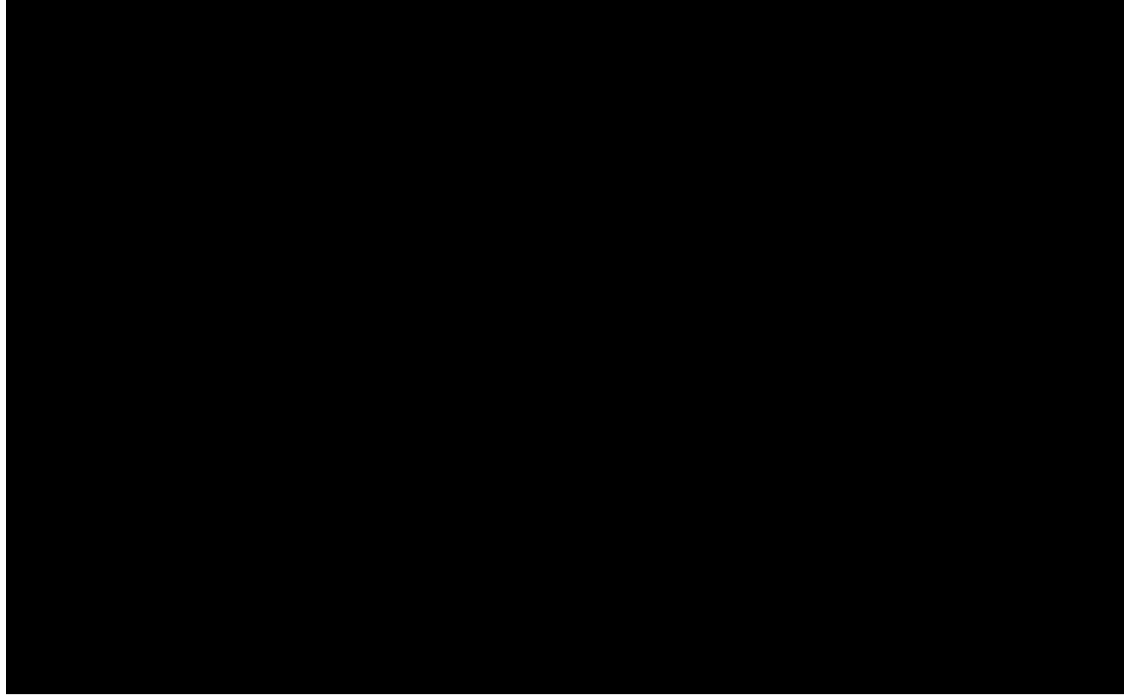
Une formation universitaire devrait vous permettre d'acquérir une pensée systémique sur l'école...



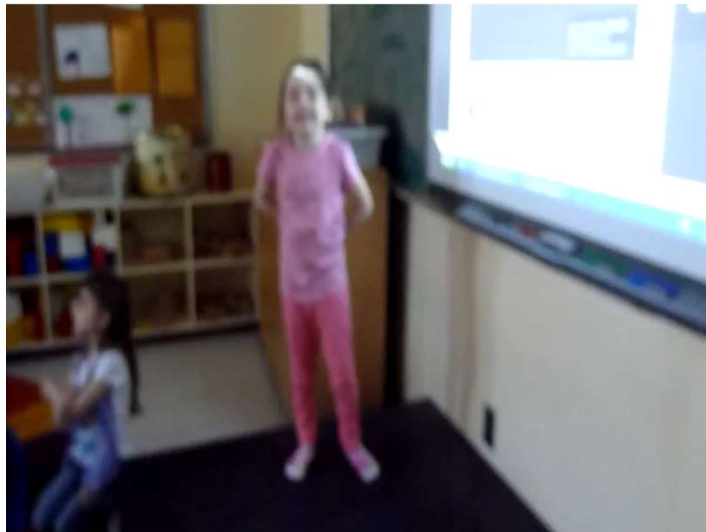
Nature source et expressivité...

Guy REYBEL, Jeux musicaux et vocaux, 1984.





Mais surtout pas ça....



Carl ORFF 1895-1982 *Carmina Burana*
(l'œuvre chorale la plus souvent jouée au monde)
Extrait de *Carmina Burana* (o *fortuna*) 1935-1936 et d'une *Musique pour les*
Jeux olympiques : "Einzug und Reigen" 1936 .





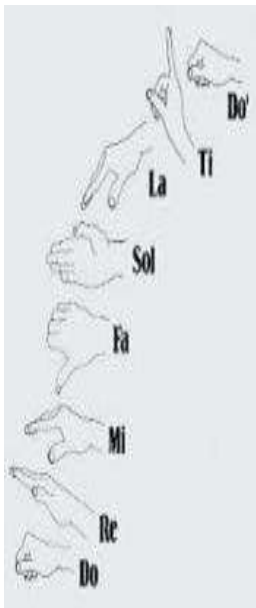
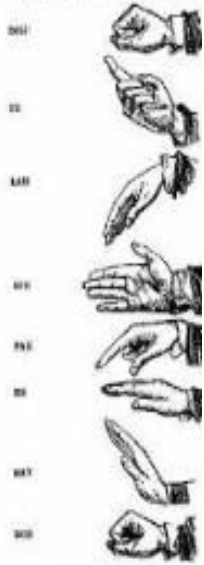
C'est vrai qu'en musique on en a plus vite marre des enseignements normatifs (illusion d'un plaisir spontané, vertu vomitives du solfège; etc.). Mais pour jouer ensemble il faut apprendre et c'est précisément ce travail qui constitue le but de l'expérience musicale (pratique collective) : ne pas ignorer un siècle de didactique musicale !!

À voir en S2 : Les savoirs savants convoqués sont écartelés entre une approche *épicirotique* de la signification, et une approche *protopathique* de l'expression (Francès 1958, cette métaphore philosophique / physiologique suggère un saisissement/influx nerveux différent l'un fin et conscient, l'autre grossier et diffus). Puis eut-on sérieusement envisager ainsi l'acquisition d'un langage ?

Peut-on ensuite raccorder efficacement *pratiques* et *écoutes* musicales ?

ici, l'exemple du Système Kodaly, et la solmisation mobile Glover-Curwen (voir aussi la méthode Gallin-Chevais) ; on s'intéressait déjà à la syntaxe tonale !

MUSICAL HANDS FOR THE TONGUE OF THE SOUL.
(From Curwen's "Practical Course")



KEY E. **Exercise 28.—A ROUND FOR FOUR VOICES. (M.)** **M. 112.**

d : *d* | *d* : *d* | *d* : - . *r* | *m* : - | *m* : *s* | *r* : *s* | *m* : - | :
 Come and sing a mer - ry song, Wake the cheer - ful glee;
 En - vy, an - ger, hence a - way, E - vil pas - sions fly;

m : *m* | *m* : *m* | *m* : - . *f* | *s* : - | *s* : *d*¹
 Now the joy - ous tones pro - long, Hap - py,
 Why should we in - dulse them, say, Why should

: *d*¹ | *s* : *m* | *d* : *d* | *d* : *m* | *s* : *m*
 Oh! hap - py we, Oh! hap - py we, Oh!

*d*¹ : - | - : - | - : - | : | *d*¹ . *t* : *l* . *s*
 WE ; . . . Hap - py,



Ceux qui valorisent la figure de l'enfant depuis le romantisme (Rousseau, Goethe, Mann) n'auraient-ils rien compris au rôle de l'éducation pour l'entrée dans la culture ?

Mais non ! Il s'agit juste d'une dérive perverse la prescription pédagogique en musique faute de formation et d'honnêteté intellectuelle (le sujet sera développé en S2)

Attention donc à l'enchaînement ci-dessous :

1/Baudelaire dixit : « le génie, c'est l'enfance, retrouvée à volonté » (*in Le peintre de la vie moderne* 1863)

2/Picasso dixit « Quand j'avais leur âge, je dessinais comme Raphaël, mais il m'a fallu toute une vie pour apprendre à dessiner comme eux » propos rapportés par Brassai au sortir d'une exposition de dessins d'enfants en 1943.

3/Delalande dixit : il faut « guider l'oreille sans l'orienter ».

Évitez ici les citations de X^e main!

Or, la convalescence est comme un retour vers l'enfance. Le convalescent jouit au plus haut degré, comme l'enfant, de la faculté de s'intéresser vivement aux choses, même les plus triviales en apparence. Remontons, s'il se peut, par un effort rétrospectif de l'imagination, vers nos plus jeunes, nos plus matinales impressions, et nous reconnaitrons qu'elles avaient une singulière parenté avec les impressions, si vivement colorées, que nous reçûmes plus tard à la suite d'une maladie physique, pourvu que cette maladie ait laissé pures et intactes nos facultés spirituelles. L'enfant voit tout en *nouveauté* ; il est toujours *ivre*. Rien ne ressemble plus à ce qu'on appelle l'inspiration, que la joie avec laquelle l'enfant absorbe la forme et la couleur. J'oserai pousser plus loin ; j'affirme que l'inspiration a quelque rapport avec la *congestion*, et que toute pensée sublime est accompagnée d'une secousse nerveuse, plus ou moins forte, qui retentit jusque dans le cervelet. L'homme de génie a les nerfs solides ; l'enfant les a faibles. Chez l'un, la raison a pris une place considérable ; chez l'autre, la sensibilité occupe presque tout l'être. Mais le génie n'est que l'*enfance retrouvée* à volonté, l'enfance douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et de l'esprit analytique qui lui permet d'ordonner la somme de matériaux involontairement amassée. C'est à cette curiosité profonde et joyeuse qu'il faut attribuer l'œil fixe et animallement extatique des enfants devant le *nouveau*, quel qu'il soit, visage ou paysage, lumière, dorure, couleurs, étoffes chatoyantes, enchantement de la beauté embellie par la toilette.

C. Baudelaire (1885) « l'artiste, homme du monde, homme des foules et enfant » in *le peintre de la vie moderne*. Calman-Levy TIII (58-68) dispo. sur wikisource

Il est si beau, l'enfant, avec son doux sourire,
Sa douce bonne foi, sa voix qui veut tout dire,
Ses pleurs vite apaisés,
Laisant errer sa vue étonnée et ravie,
Offrant de toutes parts sa jeune âme à la vie
Et sa bouche aux baisers !

Victor HUGO *Feuilles d'automne* extr. XIX

L'enfant qui sommeille en chaque adulte accepte mal, après avoir grandi et appris à parler selon le code du langage maternel, l'arbitraire qui lie le signifié au signifiant et il conserve la nostalgie des systèmes de communications infralinguistiques et du rapport symbolique entre les signes et leurs référents. (...) L'illusion symbolique c'est le rêve d'une langue où le mot ressemblerait à la chose, soit serait une partie constituante de la chose. Elle exprime l'impérissable nostalgie d'un état où la mère qui apprend à parler se confondait avec la mère qui a procuré le plaisir des soins corporels."

Didier ANZIEU

Le corps de l'œuvre.

Paris : Galiimard, 1980

Ne pas escamoter cet antagonisme (entre la conservation des chefs d'œuvre/techniques et la promotion d'une expressivité individuelle antinormative)

- l'identifier, le penser, s'y placer -

- Singularisation expressive de l'individu (excellence par l'intériorité, transcendance expressive et sentimentale immédiate) ou progrès éducatif collectivement émancipateur (communauté solidaire soudée par des références communes) (voir plus bas: Taylor 1989, Menger 2005).
 - Où choisit-on de situer sa pédagogie ? (hors d'un choix, point d'issue)
 - Déférence imposée face aux panthéons d'œuvres et de techniques (Snyders 1999) au risque d'un conservatisme sclérosé ou rebutant, d'un primat des savoirs antiquaires, d'un écrasement des rapports aux savoirs (Charlot 1999), des profils culturels dissonants (Lahire 2004)...
- versus**
- culte du regard singulier de l'artiste (Kerlan 2003), au risque d'une dilution pan artistique où l'art serait partout mais où, sorti de ses traditionnels cadres et œuvres, il serait incapable de retenir l'expérience esthétique fondatrice d'une dissociation de soi et de l'Autre qui peut s'y éprouver (Dufour 2003, Boudinet 2006); incapable d'offrir une sublimation de l'énergie pulsionnelle (Freud: voir la notion de *travail de la culture* ou *kulturarbeit*).
- Les idéologies très médiatisées qui convoquent l'art et le sport (dépassement de soi, accès au vedettariat, etc.) sont généralement sans rapport avec la réalité des pratiques auxquelles elles prétendent renvoyer (Simon 2007, Guirard 2011)

Rappel / définition du *tournant expressiviste* du XVIIIe sc.

Charles Taylor (1989-1998) *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris: le Seuil

- Il désigne un basculement partiel des questions d'*éthique* dans la sphère de l'*esthétique*.
- Il suppose une découverte par l'individu des valeurs que seuls portent désormais certains sentiments, puis leur expression en retour par celui-ci, gage du fait qu'il les a non seulement intégrés mais qu'il sait aussi les utiliser pour définir son identité singulière.
- Il confère à la figure de l'artiste une fonction sociale forte (Heinich 2005).

Exemple : la *fraternité* "mouvement qui me porte hors de moi vers mon semblable" (Rousseau) débouche sur une utilisation sociale et éducative du principe d'empathie, par une référence historique à la *pitié des lumières*.

L'éthique et l'éducation passent ici par une mise en fable provoquant l'éprouvé, par une *épiphanie profane* : une *inclinaison purement sensible*, plus physique qu'intellectuelle, transformation du sensible vers la pensée où la valeur devient sentiment, comme par une *condensation chimique*. Danièle Cohn (1999)
- L'aménité politique et l'apparent mystère des métaphores musicales en font un terrain d'expression privilégié mais peuvent devenir un piège pour le pédagogue.

Tableau 2. Récapitulation de la structuration des programmes de 1925 à 1998

1998 3ème	Interpréter de mémoire un répertoire vocal diversifié incluant éventuellement des éléments polyphoniques		Réinvestir dans une pratique instrumentale les notions et les éléments du langage musical étudiés	Être sensible au discours musical, en sachant identifier ses principales composantes et leur organisation		Évaluation composantes et notions musicales de référence	Improviser, inventer, créer
1997 5ème 4ème	Chant		Pratiques instrumentales	Écoute		Évaluation composantes et notions musicales de référence	Création de chanson
1995 6ème	Chant		Approche d'une pratique instrumentale Flûte à bec, Percussions, Technologies actuelles	Écoute		Évaluation	
1985	Éducation de l'oreille (perception).	La pratique vocale et étude du langage musical	La pratique instrumentale et étude du langage musical	Accès à la culture par l'écoute des œuvres (relativité, situation actuelle).			Activités d'invention et création
1977	Culture vocale et chant		Culture auditive, pratique vocale et instrumentale du langage musical	Culture musicale par l'audition d'œuvres			
1960	Culture vocale	Répertoire vocal	Solfège	Culture auditive	Histoire de la musique (chronologique).	Audition	
1944	Voix	Chant	Solfège	Audition	Histoire de la musique (chronologique).	Auditions	
1938	Voix	Chant	Lecture (intonation et rythme).	Solfège	Dictée (intonation et rythme).	Histoire de la musique de Lully à nos jours	Auditions (commentaires critiques d'œuvres).
1925	Explication des chefs- d'œuvre de Lully à Debussy						Faire entendre (du piano, violon, chanteurs).

Si la question des programmes vous passionne, on peut même l'étudier !

(document de travail d'Odile Tripier présenté en séminaire)

Voir entre autres : Tripier-Mondancin 2010

Inculture(s) 1 : Une autre histoire de la culture

« L'ÉDUCATION POPULAIRE, MONSIEUR, ILS N'EN ONT PAS VOULU ! »

Par Franck Lepage

C'est ce qui m'est arrivé. Et c'est l'histoire que je vais vous raconter. Quand je dis : « J'ai arrêté de croire à la culture[?] », entendons-nous bien, c'est idiot comme phrase ! Non, j'ai arrêté de croire, pour être très précis, en cette chose qu'on appelle chez nous « la démocratisation culturelle... C'est l'idée qu'en balançant du fumier culturel sur la tête des pauvres, ça va les faire pousser et qu'ils vont rattraper les riches ! Qu'on va les « cultiver » en somme. Voilà, c'est à ça que j'ai arrêté de croire. Je faisais ça dans les banlieues, c'est là qu'ils sont souvent, les pauvres. ..Et donc, je leur balançais des charrettes d'engrais culturel, essentiellement sous forme d'art contemporain et de « création ». Il y a beaucoup de fumier dans l'art contemporain. De la danse contemporaine, du théâtre contemporain, de la musique contemporaine... pour les faire pousser. On parle aussi de réduction des inégalités culturelles ou « d'ascension sociale » par la culture. Mais j'ai compris bêtement un jour que les riches avaient les moyens de se cultiver toujours plus vite... C'est là que j'ai arrêté de croire. Un philosophe aujourd'hui oublié, Herbert Marcuse, nous mettait en garde : nous ne pourrions bientôt plus critiquer efficacement le capitalisme, parce que nous n'aurions bientôt plus de mots pour le désigner négativement. 30 ans plus tard, le capitalisme s'appelle développement[?], la domination s'appelle partenariat[?], l'exploitation s'appelle gestion des ressources humaines et l'aliénation s'appelle projet[?]. Des mots qui ne permettent plus de penser la réalité mais simplement de nous y adapter en l'approuvant à l'infini. Des « concepts opérationnels » qui nous font désirer le nouvel esprit du capitalisme même quand nous pensons naïvement le combattre... Georges Orwell ne s'était pas trompé de date ; nous avons failli avoir en 1984 un « ministère de l'intelligence ». Assignés à la positivité, désormais, comme le prévoyait Guy Debord : « Tout ce qui est bon apparaît, tout ce qui apparaît est bon. » Durée de la conférence : 3 heures30 (+ entr'acte)



Agendas

Qui sommes-nous ?

Vous souhaitez :

Documentation

Contact

Conférences gesticulées

Les Inculture(s) (conférences du Pavé)

« L'Éducation Populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu ! »

« Et si on empêchait les riches de s'instruire plus vite que les pauvres... »

Les Incultes

Le plein d'énergie

Travailler moins pour gagner plus...

Famille, je vous haime

Water Cassettes

Exploiter mieux pour gagner plus

Les Petites Histoires (conférences collectives)

Les Gesticulations (conférences individuelles)

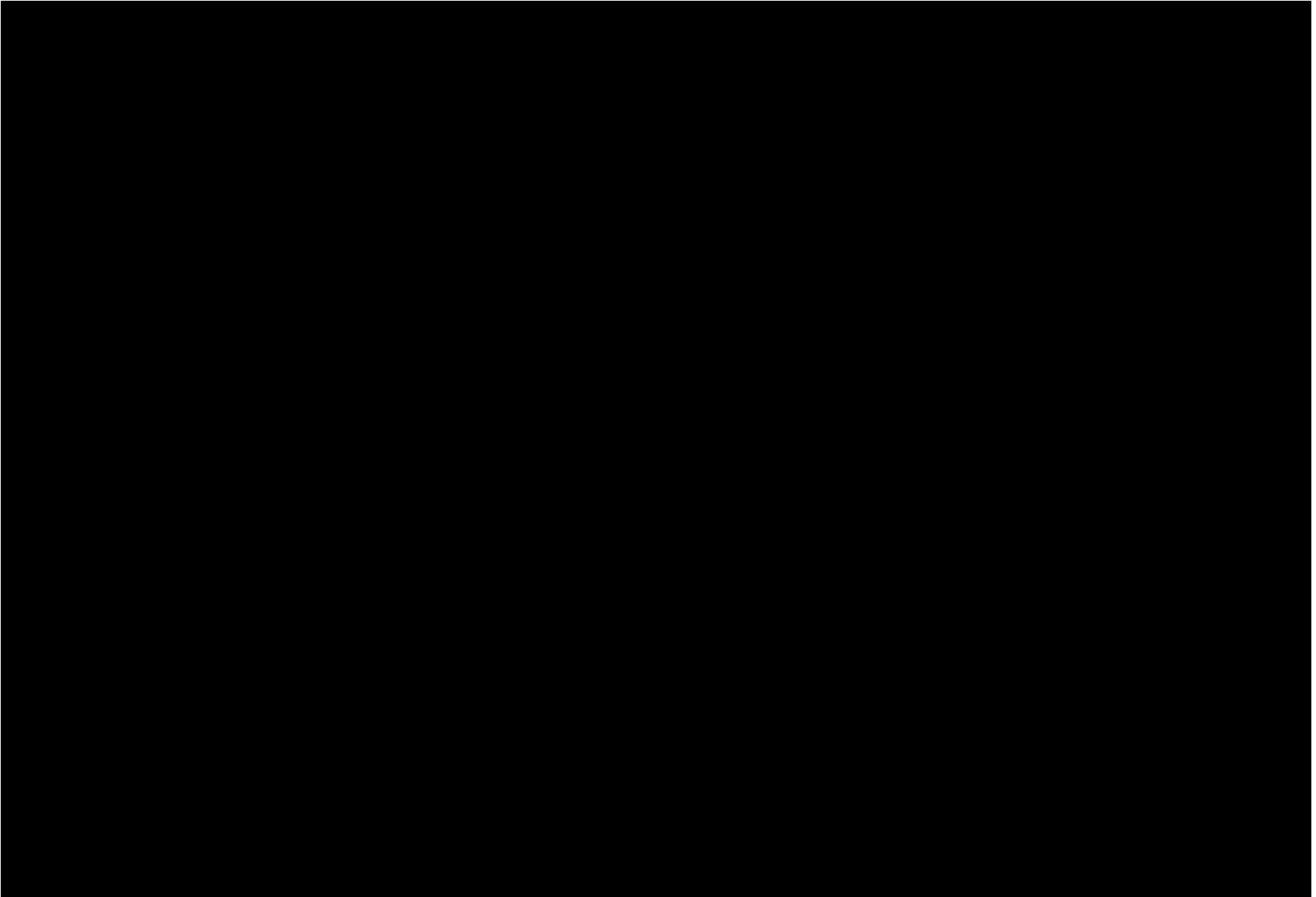
Outils et Méthodes

Références bibliographiques

Une introduction désopilante sur les politiques publique en matière de culture et d'éducation :

Franck LEPAGE <http://www.scoplepave.org/l-education-populaire-monsieur-ils-n-en-ont-pas>

Ne manquez pas la partie développant un thème chéri par le management programmatique scolaire actuel vers 2'04!



Les différents mondes

Boltanski et Thévenot (1991) distinguent alors six différentes « cités », auxquelles Boltanski et Chiapello (1999) ajouteront plus tard la "Cité par projets". Ces cités impliquent des *formes d'accords*, des objets sociaux différents, qui permettront de reconnaître la nature de la situation, et de savoir sur quel mode de résolution des conflits et des controverses il faut se positionner. ...et la « cité par projet » n'est pratiquement pas compatible avec bien des valeurs revendiquées par l'école!

	Cité inspirée	Cité domestique	Cité de l'opinion	Cité civique	Cité marchande	Cité industrielle	Cité par projets
Valeurs de référence	Inspiration, création, imagination, intériorité	Tradition, famille, hiérarchie	Réputation, renommée	Collectivité, démocratie, monde associatif	Concurrence, rivalité	Efficacité, science	Activité, projets, extension du réseau, prolifération des liens
Caractéristiques valorisées	l'insolite, la passion, le merveilleux, la spontanéité, l'émotion	la bienveillance, la bienséance, la distinction, la discrétion, la fidélité	la célébrité, la visibilité, la mode, le fait d'être remarqué, d'avoir du succès	Solidarité, équité, liberté	la désirabilité, la "gagne", la valeur, le fait d'être "vendable"	la performance, la fiabilité, la fonctionnalité, la validité scientifique	l'enthousiasme, la flexibilité, la connexion aux autres, l'autonomie, l'employabilité
Caractéristiques dévalorisées	l'habitude, les signes extérieurs, le réalisme	l'impolitesse, la vulgarité, la trahison, la nouveauté	la banalité, l'indifférence, le méconnu, la désuétude	la division, l'individualisme, l'arbitraire, l'illégalité	la défaite, l'indésirable, le fait de ne pas être compétitif	l'improductivité, l'inefficacité	l'inemployabilité, la rigidité, le manque de polyvalence, l'immobilité, la sécurité, l'autorité
Sujets valorisés	l'artiste, l'enfant, la fée, le fou, le génie, l'illuminé	le père, le roi, le patron, l'"Ancien"	la vedette, le chargé de communication, le peuple	le Parti, l'Elu, le représentant, le délégué	le businessman, le vendeur, le "battant"	l'expert, le professionnel, l'opérateur	le coach, le médiateur, le chef de projet
Epreuves modèles	la création à partir d'une feuille blanche, l'aventure intérieure, le vagabondage de l'esprit	les cérémonies familiales, les réceptions	le regard des autres sur un événement	l'élection, la manifestation	le marché, la conclusion d'une affaire	le test, la réalisation	le passage d'un projet à un autre

A quoi sert l'art ?

Un bel article abordant le même antagonisme par d'autres voies.
Evelyne PIEILLER
« A quoi sert l'art »
Le Monde Diplomatique n° 683,
février 2011, p.26

PLATON, en décrivant sa cité idéale, demande que les poètes en soient exclus, à cause de leur regrettable aptitude à susciter l'émotion plutôt qu'à fortifier la raison. Jean-Jacques Rousseau, théoricien du pré-révolutionnaire *Contrat social*, approuve, dans sa *Lettre à d'Alembert sur les spectacles*, l'interdiction du théâtre à Genève et recommande la disparition de cet art corrompéur « qui excite les âmes perfides ». Il s'agit, dans les deux cas, de subordonner le rôle de l'art à son utilité, politique ou morale. Aujourd'hui, ces propos sembleraient sans doute brutalement réactionnaires : qui pourrait remettre en cause la pure autonomie de l'art, comment accepter que des critères autres qu'artistiques fendent la valeur de l'œuvre ? Juger l'art en fonction de son message, de ses vertus sociales, ce serait non seulement courir le risque de le priver de sa liberté essentielle, mais plus profondément le dénaturer : l'art n'a définitivement pas de comptes à rendre, sinon à lui-même.

Le débat paraît clos, il ne l'est évidemment pas : au-delà de la censure sporadiquement réclamée pour atteinte à des croyances, aux bonnes mœurs, etc., le questionnement sur le rôle de l'art demeure, dilué dans les demandes faites aux institutions « culturelles », censées justifier leurs subventions notamment, hier, par leur contribution à l'émancipation démocratique et, aujourd'hui, par leur action sur le « lien social », quoi qu'on entende par là. Position « élitiste » ou position « populiste » ? L'art pour l'art, ou l'art pour l'autre ? Ce seraient là les seuls choix possibles. Il n'est pourtant pas certain que cette évidence binaire ne relève pas de la construction historique, de l'affrontement idéologique, plutôt que d'une logique incontestable.

La controverse qui, autour de l'œuvre de Gustave Courbet, a vu le jeune Emile Zola s'opposer à l'ouvrage (posthume) de Pierre-Joseph Proudhon est extrêmement éclairante. Proudhon est sollicité par Courbet pour écrire le texte d'un de ses catalogues d'exposition (1). Courbet est alors fêté et honni pour avoir encanaillé l'art : trop « réaliste », « matérialiste en art », selon l'expression de Louis Aragon. Proudhon entreprend de définir ce que sont l'art et l'artiste véritables. Il est intrépide. Il balaise l'opposition entre réalisme et idéalisme, en affirmant qu'il est impossible de séparer le réel de l'idéal, l'objet du regard qui lui donne sens. Et précise que l'artiste « est appelé à concourir à la création du monde social », en offrant une représentation idéaliste de la nature et de l'homme, « en vue du perfectionnement physique, intellectuel et moral de l'humanité, de sa justification par elle-même, et finalement

de sa glorification (2). » C'est au nom du socialisme révolutionnaire qu'il peut sereinement affirmer que l'art pour l'art n'est rien. La beauté rêvée par les artistes a pour mission d'embellir l'homme, et le talent n'est jamais le propre d'un individu mais « le produit de l'intelligence universelle et d'une science générale accumulée par une multitude de maîtres, et moyennant le secours d'une multitude d'industries inférieures (3) ». Et l'artiste, s'il a des qualités différentes, n'est en rien supérieur à l'ouvrier. Evidemment, c'est saisissant.

La réplique de Zola est arrogante, percutante, et sans doute davantage en résonance avec notre air du temps : « Notre idéal à nous, ce sont nos amours et nos émotions (4) », ce sont l'originalité, la libre expression d'une personnalité qui importent, et non leur utilité. Théophile Gautier déjà avait rappelé, dans la préface à *Mademoiselle de Maupin*, qu'« il n'y a rien de vraiment beau que ce qui ne peut servir à rien – l'endroit le plus utile dans une maison, ce sont les latrines »...

Resterait à définir en quoi l'originalité serait une vertu artistique. Zola l'esquisse, en soulignant que la peinture ne se réduit pas à son sujet. Mais c'est ici d'abord l'individualisme qu'il salue, en cette fin du XIX^e siècle qui voit s'épanouir le capitalisme, les valeurs bourgeoises et la crainte des masses. Pourtant, lorsqu'il déclare qu'en tant qu'artiste il va « vivre tout haut », qu'affirme-t-il ? Le droit flamboyant à la singularité, qui légitimerait l'art, contre l'égalitarisme, ou bien la secrète utilité de la cristallisation d'une vie rendant sensibles les tristesses et les grandeurs possibles ? Est-ce là un antagonisme absolu, ou l'œuvre même ne peut-elle de fait dépasser cette contradiction, quelles que soient les affirmations de son auteur ? Car, comme le disait Charles Baudelaire, toute esthétique est toujours une morale et une politique – vision du monde et hiérarchie des valeurs...

EVELYNE PIEILLER.

(1) Noël Barbe et Hervé Touboul (sous la dir. de), *Courbet-Proudhon, l'art et le peuple*, Editions du Sekoya, Besançon, 2010, 131 pages, 24 euros.

(2) Pierre-Joseph Proudhon, « Du principe de l'art et de sa destination sociale (extraits) », dans Emile Zola, *Pierre-Joseph Proudhon. Controverse sur Courbet et l'utilité sociale de l'art*, Mille et une nuits, Paris, 2011, 175 pages, 4,50 euros.

(3) Pierre-Joseph Proudhon, *Qu'est-ce que la propriété ?* Le Livre de poche, Paris, 2009, 448 pages, 7,50 euros.

(4) Emile Zola, *Pierre-Joseph Proudhon, op. cit.*

Rappel / définition du *tournant expressiviste* du

XVIIIe sc./ a/ Sortir de la Mathesis universelle ?

Charles Taylor (1989-1998) *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris: le Seuil

Il convoque un notion *troublante épistémologiquement* : les *hyperbiens*

« l'hyperbien se présente comme un bien qui remet en question et déplace les autres. Dans une vie morale où figure un hyperbien, nous sommes capables de nous élever d'une conditions « normale », « originale », « primitive » ou « moyenne », dans laquelle nous nous orientons d'après un certain nombre de biens que nous reconnaissons tels, vers la reconnaissance d'un bien qui possède infiniment plus de dignité que ceux-ci. L'adoption de ce bien et l'amour que nous lui portons nous font réévaluer les autres. (...) [Sortant ainsi de la contemplation platonicienne du bien et de la sanctification chrétienne de l'amour de Dieu] Nous avons l'impression de nous arracher des ornières de coutumes irréflechies et de devenir citoyens d'une république plus vaste, d'un règne des fins.

Le fait même que la perspective définie par un hyperbien implique notre transformation, qu'on qualifie de « développement », de « sanctification » ou de « conscience supérieure » et qu'elle implique même que nous rejetons les biens antérieurs, est ce qui la rend si problématique. Elle l'est d'emblée parce qu'elle met en question et en balance ce que comprend la morale « ordinaire », « rétrograde » ou « primitive ». Ce combat, ce désaccord, cette absence apparemment insurmontable d'unanimité à propos des hyperbiens a toujours été une grande source de scepticisme moral. Cette inquiétude perpétuelle renforce bien sûr la réaction naturaliste. Qui peut dire que les critiques, les tenants d'une morale « supérieure » ont raison contre la conscience « ordinaire » ou l'homme sensuel moyen. Cette méfiance s'est renforcée dans le monde moderne à cause de ce que j'ai décrit (...) comme l'affirmation de la vie ordinaire. » (Taylor, 1989, pp. 100-101)



Menger, P.-M. (2005). Profession artiste. Extension du domaine de la création. Paris : Textuel

- Il provoque un antagonisme ingérable dans notre définition de la notion de culture

Selon P.-M. Menger, tantôt la culture serait vue aujourd'hui comme une force civilisatrice « capable de mettre l'imagination et l'invention humaine au service d'un progrès collectivement émancipateur », tantôt elle apparaîtrait au service « de l'intériorité et du développement personnel des êtres » auxquels elle offrirait une puissance d'expression et de singularisation (Menger, 2005, p. 42).

Deux sphères incompatibles donc et pourtant tout aussi incontournables l'une que l'autre depuis la fin du XVIIIe siècle : l'une rêve de fraternité par l'égalité, l'autre d'excellence par l'intériorité ; l'une aspire à la construction d'une communauté solidaire, l'autre aux promesses d'une transcendance individuelle.

Pour Menger, le déni ou l'escamotage de cet antagonisme de valeurs et d'aspirations dans la définition de la culture expliqueraient, de nos jours, la plupart des difficultés propres aux relations entre art et politiques culturelles.

Une stabilisation institutionnelle traditionnelle mais obsolète depuis 2008: la répartition enseignement vs éducation artistique.

- Idéologies et sous musique d'un côté ?!
 - Protégés par un monopole universitaire des savoirs savants ?
 - Mais quels sont les liens recherche-formation ?



- Seul vrai contact avec l'art de l'autre ?!
 - Protégés par un monopole professionnel du niveau technique/performatif ?
 - Mais quels sont les liens recherche-formation ?

Un nouveau cadre légal pour l'éducation musicale en France :

- **La loi organique sur les lois de finances (LOLF), loi cadre du 1er août 2001**
 - Inscrit le budget de l'Etat dans une *logique de performance* en remplacement d'une *logique de moyens*
 - Déplacement des problèmes : d'une faible liberté d'affectation de fonds monopolisés vers une obligation d'efficience (rapport moyens-résultats) évaluée sur des objectifs précis et quantifiables (voir aussi : RGPP)
- **La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales**
 - Fixe une mission *d'éducation artistique des enfants d'âge scolaire* aux institutions territoriales jusqu'alors consacrées à l'enseignement musical initial et professionnel.
 - Modifie la répartition des compétences entre des filières n'offrant pas les mêmes formes de recrutement (statut, lien recherche/formation, etc.).
- **L'institution est le *poumon et l'oxygène* d'un insaisissable objet musical**
 - « La densité institutionnelle du milieu musical, aussi nourrie qu'est pauvre le discours sur la musique, renvoie à la fragilité de l'objet sonore. (...) Il n'y a jamais de musique, il n'y a que des montreurs de musique » (Hennion 1993, 294-296)

La littérature existe, mais évite-t-elle un recours anachronique, abusif (globalisant ou justificatif) ou frivole aux SHS ?

- Les sciences sociales ont évoluées, mais intègre-t-on toujours ces évolutions ?
 - ❑ Le pouvoir explicatif des grandes catégorisations d'acteurs est critiqué en théorie, mais récupéré à mal escient.
 - ❑ Les variations intra-individuelles sont prises en compte.
 - ❑ Les dispositions et les stratégies des acteurs sont mieux étudiées.
 - ❑ Les pères fondateurs sont attentivement relus par certains.
 - ❑ Le psychologue n'est plus toujours un « ennemi de classe »
- La question des antagonismes des rapports aux savoirs semble incontournable, mais opère-t-elle de la même façon aux niveaux social et intra-individuel ?
 - ❑ *Culture froide et culture chaude, distanciation et adhésion* opposent-elles des groupes d'individus ou des régimes de fonctionnement possibles d'un même individu ?
 - ❑ *Expression singularisante « artistisée » et bénéfique collectivement émancipateur des chefs-d'œuvre* forment-ils des choix de politique culturelle incompatibles ou des composantes d'un arrangement individuel ?

LE SENS COMMUN

pierre bourdieu
et jean-claude passeron

les
héritiers

les étudiants et la culture

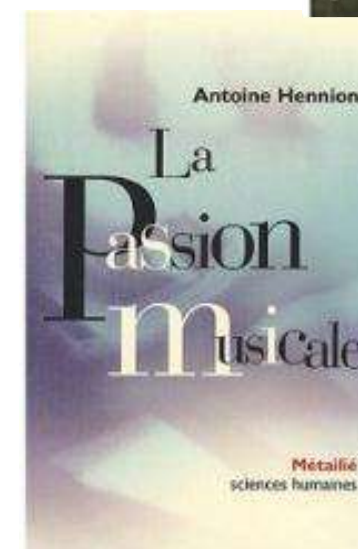


LES ÉDITIONS DE MINUIT

PIERRE-MICHEL MENGER

LE TRAVAIL
CRÉATEUR

S'ACCOMPLIR DANS L'INCERTAIN



Une vieille idée aux nombreuses déclinaisons :
civiliser le peuple par la musique, c'est aussi lui apprendre à
travailler (et si possible en échange de rémunérations
narcissiques).

Orchestres, chorales et orphéons et leurs desseins éducatifs « Toute famille a un chef,
chaque société musicale est une famille » (cf. Gumpłowicz 1987)
...mais où commence la propagande ?



Comment affecter et justifier chaque euro dépensé (RGPP) ?
Une nouvelle œuvre philanthropique ?
Un nouveau mouvement orphéonique ?

Et si **TOUS** les enfants jouaient
d'un instrument !



**ORCHESTRE
A L'ECOLE**

recherche...

ACCUEIL

QU'EST-CE QU'UN OAE?

QUI SOMMES NOUS?

LISTE DES OAE

LES AIDES

MAGAZINE

PÉDAGOGIE

ACTUALITÉS

table ronde
régionale

sur les OAE
à Vanosc le 15
février 2011
[lire la suite](#)

Formation

En collaboration avec
l'association Orchestre
à l'école, l'ITEMM lance un
programme de
formation pour les
musiciens intervenant en
OAE
[Informations](#)

Accueil

Appel à projet évaluation Institut Montaigne Vivendi/Spedidam



**APPEL A PROJET
novembre 2010**

INSTITUT
MONTAIGNE



SPEDIDAM
les droits des artistes-Interprètes

vivendi

**Pour les projets souhaitant participer à l'évaluation
sur l'impact des Orchestres à l'école sur les enfants**

Après une première étude sur l'impact des orchestres à l'école menée par Sciences Po en partenariat avec l'institut Montaigne, une évaluation nationale sur 3 ans va être mise en route dès la rentrée 2011.



Idem: quels objectifs sociaux, pédagogiques, cognitifs ?

Quels obstacles ?

Pourquoi passe-t-on si difficilement de « l'éveil musical » à « l'apprentissage musical » ?

La mémorisation mélodico-rythmique est-elle la même qu'en chant ?
(développé en S2)



MARDI 2 SEPTEMBRE 2014 | 13H32

la Nouvelle
République.fr

MES FAVORIS Tours – Poitiers

Indre-et-Loire

Fin d'année en chansons

Quelques repères bibliographiques (en gras = à lire + lire au moins deux autres titres au choix)

- **Alten, M. (1995) *La musique à l'école de Jules Ferry à nos jours*. Issy-les-moulineaux : EAP**
- **Benjamin, W. (1935). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique/mécanisée*. (disponible sur wikisource)**
- Boudinet, G. (2006). *Art, éducation, postmodernité. Les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*. Paris : l'Harmattan.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit
- Bruner, J. (1996) *l'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz (tr. fse 1996)
- Charlot, B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Colwell, R. et Richardson, C. (2002) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New-York : Oxford University Press.
- Dufour, D.-R. (2003) *L'Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*, Paris: Denoël.
- **Eloy, F. (2015) *Enseigner la musique en collège Cultures juvéniles et culture scolaire*. Paris : PUF**
- François, P. (ed.) (2008) "La musique. Une industrie, des pratiques" *Etudes de la documentation française* (n° 5270)
- Guirard, L. (2009). A quoi servent les mots en éducation musicale ? *Recherche en éducation musicale*. 27, 17-42 (en ligne)
- Gumpowicz, P. (1987) *Les travaux d'Orphée, 150 ans de vie musicale amateur en France*. Paris : Aubier
- Heinich, N. (2005) *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : Gallimard.
- Hennion, A. (1988) *Comment la musique vient aux enfants*. Paris : Anthropos
- Hondré, E. (1996) Le Conservatoire de Paris et le renouveau du « chant français ». *Romantisme*, 93, 83-94.
- **Imberty, M. (2003) Langage, musique et cognition : quelques remarques sur l'évolution nécessaire des problématiques psychologiques des vingt dernières années. *Circuit*, 132, 93–110. (en ligne)**
- Jimenez, M. (1997) *Qu'est-ce que l'esthétique*
- Kerlan, A. et Langar, S. (2016) *Cet art qui éduque, en ligne sur Yapaka.be* (Fdération Wallonie-Bruxelles).
- Lahire, B. (2004) *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : la Découverte
- **Lahire, B. (2015) *Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : la Découverte.**
- Menger, P.M. (2010) *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris: Gallimard-Seuil
- Menger, P. M. (1983) *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'état dans la société contemporaine*. Paris : Flammarion
- Poirier, P. (2000). *L'Etat et la culture en France au XXe siècle*. Paris : Le livre de poche
- Rochlitz, R. (1994) *Subversion et subvention. Art contemporain et argumentation esthétique*. Paris : Gallimard.
- Ruby, C. (2000) *L'État esthétique. Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris : Castells/Labor.
- Snyders, G (1999) *Les joies de la musique à l'école*. Paris: L'Harmattan
- Tripier-Mondancin, O. (2010) *L'éducation musicale dans le secondaire (...)* Paris: L'Harmattan
- Wallon, E. (Ed) (1991). *L'artiste, le prince Pouvoirs publics et création*. Grenoble : P.U.G.

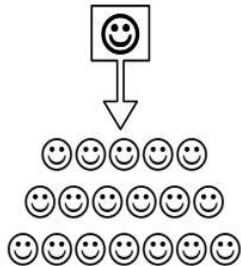
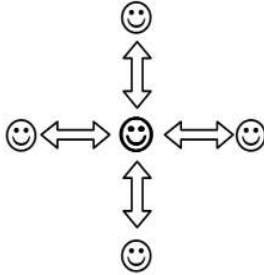
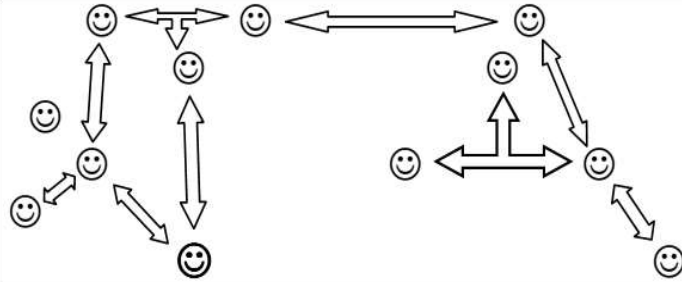
Croisons avec un deuxième axe : le statut de l'apprenant dans les différents modèles pédagogiques



Laurent GUIRARD
(D.R.)

	Modèles transmissifs	Modèles behavioristes	Modèles socio-constructivistes
Représentations de l'acquisition du savoir	<ul style="list-style-type: none"> - Principe d'empreinte (typos) : on imprime des modèles ou des connaissances exemplaires sur un élève malléable et passif. - Principe de remplissage : tant que ça rentre, on verse. - Bachotage : plus on répète plus ça doit rentrer (conditionnement répétant). - Instrument mystérieux de la civilisation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Principe de décomposition : un savoir complexe serait une somme d'éléments simples qu'il suffirait d'apprendre séparément et progressivement (pour ne pas être bloqué par une marche trop haute). - Principe de hiérarchisation : la bonne compréhension dépend de l'ordre choisi par le formateur pour présenter ces sous-savoirs (élaboration d'une progression didactique linéaire). 	<ul style="list-style-type: none"> - Principe d'oscillation entre assimilation et accommodation : le savoir s'acquiert par un processus cyclique où tantôt l'on intègre de nouvelles informations (assimilation) et tantôt on aménage d'anciennes connaissances et cadres de pensée (accommodation). - Principe de rupture épistémologique : apprendre c'est traverser des phases de déstabilisation des savoirs, c'est risquer et surmonter une restructuration de connaissances.
Pourquoi apprend-on ?	Pour devenir un citoyen conforme et civilisé.	Parce que l'activité pratique à laquelle on vous soumet longtemps laisse forcément des traces .	Pour surmonter un conflit cognitif et social entre les connaissances/compétences disponibles et les informations/tâches nouvelles.
Démarche de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Passer du concept à l'exercice concret, du cadre général au phénomène particulier. - Postulat : le savoir abstrait (concepts, notions) serait directement assimilable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passer d'une difficulté à l'autre (progression linéaire dans une série d'étapes faciles à franchir). - Postulat : un savoir complexe serait un empilement d'éléments simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire pressentir ou naître des savoirs à partir de situations-problèmes ou d'études de cas. - Postulat : un nouveau savoir s'acquiert dans des aller-retour avec les savoirs acquis (progression chaotique).
Statut de l'erreur	Effet regrettable d'un manque de compétence disciplinaire du maître (un mauvais modèle fait de mauvaises copies)	<ul style="list-style-type: none"> - Indice des défauts de l'élaboration didactique ou du programme de formation (qu'il faudra réviser). - Résultat d'une contamination par des informations viciées provenant des autres élèves. - Élément dangereux (risque de mémorisation). 	<ul style="list-style-type: none"> - Outil capital : erreurs à comprendre et problèmes à résoudre justifient et stimulent l'apprentissage. - Matériau à analyser pour trouver comment et pourquoi celui qui ne comprend pas ne pense pas comme nous.
Remédiation	<ul style="list-style-type: none"> - Répétition de la même leçon (jusqu'à ce que ça rentre !). - Amélioration de l'exposition. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décomposition encore plus fine du savoir. - Orientation vers un cheminement didactique alternatif 	Recherche de la logique de pensée qui empêche de comprendre et explique l'erreur.
Représentations de l'apprenant	Ignorées ou éliminées (comme une mauvaise herbe sur une zone de culture).	Étudiées au début pour construire une progression didactique (niveau de départ, lacunes, obstacles).	Utilisées pour étayer les savoirs nouveaux ou critiqués pour justifier nouveaux cadres de pensée (rupture).

2^e axe opposant anciens/modernes (soyez attentif : cela ne vous servira pas qu'en cours de musique)

	Modèles transmissifs	Modèles behavioristes	Modèles socio-constructivistes
Circuit de communication			
Activité de l'enseignant	Faire un cours magistral : présentation, explication, argumentation et illustration d'un savoir	Animer des travaux pratiques : lorsque le programme d'enseignement est élaboré, l'enseignant guide et stimule la pratique par une aide individualisée, des encouragements... (cf. labo de langue)	Créer et gérer des situations-problèmes : l'enseignant propose une tâche complexe sur laquelle planchent les apprenants et se met en retrait. Il les interpelle sur leurs stratégies (il leur apprend à travailler et à apprendre).
Activité de l'apprenant	Écoute attentive et obéissante , avec éventuellement quelques questions à la fin.	Suivre les consignes et pratiquer individuellement le plus longtemps possible.	Construire, partager ou débattre au sein d'un groupe les savoirs relatifs à un problème à résoudre, lesquels peuvent être multiples (apprentissages vicariants).
Le premier rôle	L'enseignant : le groupe est suspendu à ses lèvres, l'apprentissage dépend de la qualité de son exposé.	Le savoir : but unique auquel tout le monde aspire, tout l'apprentissage repose sur l'art de le bien découper.	L'apprenant : chacun a sa propre logique d'apprentissage qu'il convient d'apprécier et d'utiliser au mieux.
Forme d'évaluation privilégiées	L'évaluation est un outil de pouvoir qui sanctionne un résultat final selon une norme de compétence (peu de feedback) : savoir ou savoir faire telle chose à la fin du cours (même sans comprendre pourquoi).	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation initiale pour affecter l'apprenant dans le cours le mieux adapté à son niveau. - Vérification permanente et immédiate de la progression (feedback à chaque exercice). - La quantité de pratique assidue devrait suffire. 	<ul style="list-style-type: none"> - La pertinence, la cohérence ou l'inventivité des stratégies de l'apprenant est prise en compte : le résultat importe moins que la démarche de résolution du problème. - Développe le meilleur des feedback : l'auto-évaluation.
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> - Facile à mettre en œuvre (une fois instruit, l'apprenant devient automatiquement enseignant et propage une parole). - Censé être rapide et économique dans des conditions optimales. - Simplifie le lien institutionnel entre autorité scientifique, disciplinaire et pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Économique (machines à enseigner individualisant la formation à moindre coût). - Exploite efficacement certains mécanismes d'apprentissage (conditionnement opérant). - Évite certains phénomènes affectifs pouvant parasiter la relation pédagogique (trac...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Modèle le plus fidèle aux modes de construction individuelle et sociale des savoirs complexes. - Meilleure fixation et transférabilité des apprentissages. - Meilleure efficacité du fait de la prise en compte des différences interindividuelles (des styles ou des stratégies d'apprentissage, du rapport au savoir). - Favorise métacognition et autonomie.
Inconvénients	<ul style="list-style-type: none"> - Totalement inefficace en deçà d'un haut niveau de formation et de motivation. - Faible persistance (si pas entretenu) et transférabilité (savoir livresque/théorique). - Exacerbe les inégalités et la violence dans l'accès au savoir. 	<ul style="list-style-type: none"> - A trop les décomposer, les savoirs perdent leur sens (il n'en reste que des exercices accessibles mais inintéressants en soi et jugés peu utiles). - Ignore les particularités des sujets (différentes stratégies et/ou styles d'apprentissage). 	<ul style="list-style-type: none"> - Temps d'apprentissage extrêmement long - Ne vaut pas pour tous les savoirs (p. ex. ceux issus d'une pure convention arbitraire, qu'on ne peut deviner). - Peut confiner au paradoxe de l'auto-formation (on ne peut découvrir par soi-même tous les savoirs accumulés depuis le pithécantrope).

2^e axe opposant anciens/modernes. Ces positions pédagogiques devraient se décliner à l'intérieur de chaque discipline.

Que vaut une éducation musicale compensatoire, frivole et contingente, dédiée à la « mise en activité » de l'élève?



Et en musique ???

Là où ça colle à peu près (même si...)

Là où ça colle moins ... (modes d'application, façons de penser)

Rapport au passé

Modèles transmissifs

- S'accordent aux pratiques explicatives ou éducatives du milieu car ils sous-tendent les modes les plus courants et visibles d'appropriation des objets culturels : l'acculturation par un milieu socio-culturel propice induit ou prépare implicitement la familiarité, la déférence et l'appétit envers les objets de savoir qu'il contient et qu'il ne reste plus alors qu'à simplement « transmettre ».

- Conforme aux connaissances scientifiques disponibles sur la **construction de nos habitudes perceptives** (exploitation des configurations récurrentes, des *schémas*...).

- **Souvent associés**, et à des fins parfois dépréciatives, aux **conceptions civilisatrices et émancipatrices du rôle de la culture**.

- Participe à une **logique de legs/reproduction d'un capital** de valeurs, d'objets et de pratiques culturelles spécialement mal régulée ici par l'institution scolaire et où s'exacerbe donc l'**imposture évaluative** qui prétend contrôler des contenus transmis alors qu'elle porte implicitement sur le rapport au savoir qui bloque ou facilite cette transmission en amont.

- **L'école ne « forme » les élèves qu'une ou deux heures par semaine** pendant le temps et depuis la place qui lui sont dévolus (alors que la famille, les médias, les idoles...).

- **Dénie** (dans sa spécificité) **ou accuse** (comme mauvais modèle) **le travail de l'enseignant**.

- **Suppose un cadre** dont le principe et l'exercice d'autorité ne sont plus habituels, acceptés ni assumés : **1/ la violence symbolique 2/d'un émetteur - médiateur avoué** (c-à-d une figure d'autorité et un sujet soumis *qui s'assument tels*).

On risque de rater le réchauffage : les choses du passé peuvent rester ici froides et lointaines, étrangères et inutiles à la vie affective présente du sujet. Qu'elles soient légitimées ou accusées, elles s'opposent alors toujours à la « vraie vie » qui commencerait hors des savoirs de l'école.

Modèles behavioristes

- Offre un bon **cadre d'application pour les progrès de la recherche sur le feedback** dans l'apprentissage instrumental/vocal (où la méconnaissance de certains processus cognitifs ou moteurs non conscients maintient des métaphores pédagogiques inefficaces ou perturbantes).

- permettrait d'**optimiser l'apprentissage de routines motrices et cognitives, ou de codes et de conventions académiques** (dans une perspective ou leur fonction de rite initiatique serait secondaire).

- **Conforme** aux connaissances scientifiques disponibles sur certains aspects de l'apprentissage (**conditionnement opérant**).

- Bien des **savoirs musicaux** ne s'apprécient que **conjointement**, en **temps réel**, et par une **cognition située ou incorporée**. Ils semblent donc **peu compatibles avec un principe de décomposition** universelle, impersonnelle et hiérarchique en unités élémentaires isolées.

- **Conception positiviste ingénue de l'apprentissage** : optimiser l'efficacité technique de l'apprentissage n'aplanit pas certains obstacles psychiques ou sociaux (blocages, trac, bizutage, fonctions d'ascèse, de transe, de purge ou de rite initiatique...).

- Une approche centrée sur l'optimisation des exercices **peut faire perdre de vue le sens de l'activité** (même si ce sens vient aussi par la pratique). Ces modèles ne peuvent au mieux qu'améliorer l'efficacité d'un enseignement dont le sens et le désir se construisent ailleurs.

« - Quel passé ? Ah bon c'était Bach ce truc ? Qui c'est Bach ? »
Le travail accompli ici est *instrumental* (au sens psycho. = un outil qui permet d'atteindre qq. chose *qu'on désire et valorise*). Le sens d'une activité doit *par ailleurs* se construire.

Modèles socio-constructivistes

- **Conforme à l'objectif légitime d'une école** où les savoirs s'explorent, se partagent, s'argumentent ou se négocient *paisiblement* à travers un langage véhiculaire dénotatif et la pratique d'une raison logico-spatiale... **mais inadapté aux connotations subtiles et ambivalentes, au je ne sais quoi** indicible ou innommable **de l'expérience esthétique**.

- **Conforme** aux connaissances scientifiques disponibles sur la **genèse de notre intelligence** (importance des *schémas* de Piaget), **à condition que l'on n'oublie pas l'étayage de la pensée formelle sur la pensée sensori-motrice** (et que les explorations portent autant sur les gestes que sur les images, sur les intuitions que sur les concepts, sur les intonations que sur les échelles...), et ce surtout dans une musique qui est peut-être d'abord formée de gestes rendus audibles.

- **Souvent associés** aux conceptions **expressivistes/singularisantes** du rôle de la culture dont ils assurent la présence scolaire et la valorisation pédagogique.

A/ Des **contraintes cognitives empêchent toute exploration sonore collective** (interférence entre perception et représentation sur un même canal perceptif) et **cette exploration peut casser les oreilles** des autres.

B/ Logique peu compatible avec un monde de l'art où règnent...

- des **traditions de dissimulation ou de dépréciation des stratégies de travail** (mépris pour le travail de détail ou la technicité intellectuelle, culte d'un résultat qui éclipse/rédime...);

- des inerties et **tabous explicatifs perturbant l'analyse et la discussion** de la fabrique sociale de l'œuvre et de l'artiste, des discours tenus sur eux tout comme (en leur préférant, par exemple, des légendes, des métaphores filantes, en accordant crédit à de simples introspections);

- des pratiques, difficilement évitables, d'**apprentissage par imitation qui dispensent** (donc empêchent) **de penser** son travail d'apprentissage pour l'améliorer (métacognition).

C/ La **transposition didactique inadaptée d'une juste ambition** (organiser des situations-problèmes) peut conduire à une activité ludique/festive/récréative sans règles ni codes (donc sans réelle efficacité culturelle socialisante), ou censées compenser des fondamentaux arides (mais s'interdisant alors tout effort/travail),

Souvent ignoré : c'est à ce prix que l'on peut placer un enfant *libre de contraintes, créateur et toujours actif* au centre des apprentissages.

On rate alors la dimension culturelle de l'activité musicale: la fréquentation des formes, des œuvres, des codes ou des techniques expressives disparaît (on apprend alors aussi à enfoncer des portes ouvertes, et l'on reste très seul).